

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Alger 2
Faculté des Langues Etrangères
Département de français

**Thèse de Doctorat LMD en Analyse des Discours médiatiques et Didactique de
l'Interculturel**

Thème :

**Approche de l'interculturel à travers les TIC dans l'enseignement/apprentissage
de la production écrite chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne**

Présenté par: BENRAMDANE Sabrina

Sous la direction de: Pr. AMARI Nassima

Devant le jury composé de :

Nom et prénom	Grade		
AMARI Nassima	Professeur	Université Alger 2	Rapporteur
BAKKOUCHE Amel	MCA	Université Alger 2	Présidente
SALHI Amel	MCA	Université Alger 2	Examinatrice
DAKHIA Abdelouahab	Professeur	Université de Biskra	Examineur
KHARCHI Lakhdar	Professeur	Université de Msila	Examineur

Année Universitaire 2024-2025

Remerciements

Mes plus vifs remerciements vont en premier lieu à mes deux directrices de recherche Professeure EL BAKI Hafida et Professeure Amari Nassima pour leur orientation, leur soutien et leur disponibilité.

Ma reconnaissance s'adresse aussi aux membres du jury qui me font l'honneur d'évaluer mon modeste travail.

J'exprime ma gratitude également à mes parents et à mon mari qui m'ont encouragée, m'ont soutenue et ont cru en moi.

Dédicace

A mes chers parents ;

A mon mari ;

A mon ange Rayane qui illumine ma vie ;

Et à mes frères,

Je dédie ce travail

Table des matières

Introduction générale	01
------------------------------------	----

Première partie : Le cadre théorique de l'étude

Premier chapitre : Enseignement/apprentissage du FLE en Algérie

▪ Introduction partielle.....	09
1. Réalité sociolinguistique de l'Algérie	09
2. Statuts et enseignement des langues en Algérie.....	10
2.1. L'arabe algérien	10
2.2. L'arabe institutionnel	11
2.3. Le Tamazight	11
2.4. L'Anglais.....	12
2.5. Le Français	12
3. Place du français dans la société algérienne	13
4. Evolution de l'enseignement du français	15
5. Objectifs et finalités de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie.....	17
5.1. Les missions de l'école.....	17
5.2. Les compétences globales à développer en français durant le cycle fondamental.....	18
5.3. Le français au cycle moyen, présentation et finalités d'enseignement	18
5.4. Contribution de la discipline à la réalisation du profil global	19
5.5. Finalités de l'enseignement du français en 3 ^e année moyenne	20
▪ Compétence terminale.....	21
▪ Conclusion partielle	21
Deuxième chapitre : Enseignement/apprentissage de la production écrite	22

▪ Introduction partielle.....	23
1. Qu'est-ce que l'écriture ?	23
2. L'écrit.....	24
2.1. Définition.....	24
2.2. La place de l'écrit	24
2.2.1. Dans les méthodologies d'enseignement	26
2.2.2. Dans les approches d'enseignement	26
2.2.2.1. L'approche par compétence.....	26
2.2.2.2. La perspective actionnelle	29
2.2.2.3. La pédagogie de projet	30
3. La production écrite.....	33
3.1. Définition.....	33
3.2. Les modèles de production écrite	33
3.2.1. Le modèle de Rohmer (1975).....	34
3.2.2. Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	34
3.2.3. Les modèles de Bereiter et Scardamalia	34
3.2.4. Le modèle de Deschênes	35
3.2.5. Le modèle de Moirand	36
3.3. L'enseignement/apprentissage de la production écrite.....	37
3.4. La compétence de communication	39
3.5. Difficulté d'apprentissage de la production écrite	42

3.6. L'erreur en production écrite	43
3.6.1. L'erreur en didactique des langues	43
3.6.2. Les types d'erreurs en production écrite.....	44
3.6.2.1. Les erreurs de contenu	44
3.6.2.2. Les erreurs de forme	44
3.6.3. L'erreur due à la compétence lexicale	45
3.6.3.1. Définition de la compétence lexicale	45
3.6.3.2. Vocabulaire VS Lexique	46
3.6.3.2.1. Le vocabulaire	46
3.6.3.2.2. Le lexique	47
3.6.3.3. L'évaluation de la compétence lexicale	48
3.7. Le traitement didactique de l'erreur	50
4. La production écrite à l'ère des TIC	52
▪ Conclusion partielle.....	55
Troisième chapitre : Interculturel et enseignement/apprentissage de la culture étrangère.....	56
▪ Introduction partielle.....	57
1. Qu'est-ce que l'interculturel ?.....	57
2. L'approche interculturelle	58
3. De la civilisation à la culture.....	60
4. Pluralité linguistique/ pluralité culturelle	63
5. Stéréotypes et représentations	64
5.1. Définitions	64
5.1.1. Stéréotypes	64
5.1.2. Représentations.....	66
5.2. Stéréotypes, Représentations et l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère	67
6. Rapport Langue/ Culture	69
6.1. Enseignement de la langue et enseignement de la culture	70
6.2. Rappel des méthodologies d'enseignement des langues et évolution de l'enseignement de la culture	71
6.2.1. La méthode traditionnelle.....	71
6.2.2. La méthodologie directe	72
6.2.3. La méthodologie audio-orale (1940/1970)	73
6.2.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle :1960-1980.....	73
6.2.5. L'approche communicative	74
6.3. Contenus culturels dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère	75
6.4. Objectifs de l'enseignement/apprentissage de la culture	76
6.5. Sélection du matériel culturel	77
6.5.1. Critères de sélection du matériel culturel.....	78
6.5.2. Supports et activités culturelles à proposer	79
▪ Conclusion partielle.....	81
Quatrième chapitre : Enjeux de l'intégration des TIC à l'école.....	82
▪ Introduction partielle	83

1. Définition des TIC.....	83
1.1. Les TICE.....	85
2. L'intégration des TIC	86
2.1. Définition.....	86
2.2. Les étapes de l'intégration des TIC	89
2.3. Les niveaux d'intégration des TIC selon Karsenti	92
2.4. Démarches à suivre pour une bonne introduction des TIC à l'école	94
2.5. Intégration des TIC en Algérie	96
2.6. Les avantages de l'intégration pédagogique des TIC	99
2.7. Les obstacles de l'intégration pédagogique des TIC	101
3. La formation des enseignants et futurs enseignants	103
▪ Conclusion partielle.....	105
Deuxième partie : cadre méthodologique de l'étude.....	106
Premier chapitre : cadre général de l'enquête	107
▪ Introduction partielle.....	108
1. Univers de l'enquête et population visée	109
2. La démarche méthodologique adoptée	110
3. Protocole d'investigation	112
3.1. Présentation du manuel scolaire de 3 ^{ème} AM	
3.2. Le questionnaire N° 1 (dans le cadre de la pré-enquête) et justification du choix des questions	113
3.2.1. Déroulement du questionnaire et public visé	114
3.2.2. Justification du choix des questions	115
3.3. L'expérimentation	117
3.3.1. Les outils utilisés pour le déroulement de l'expérimentation	119
3.4. Le questionnaire N° 02.....	121
3.4.1. Déroulement du questionnaire et public visé	121
3.4.2. Justification du choix des questions.....	122
4. Corpus et données à analyser	124
▪ Conclusion partielle.....	130
Deuxième chapitre : Analyse des données dans le cadre de la pré-enquête	
▪ Introduction partielle.....	132
1. Etude de l'aspect interculturel et de la présence de la culture française dans le manuel de 3 ^{ème} AM.....	133
1.1. Analyse iconographique	133
1.2. Analyse textuelle	137
1.3. Analyse patronymique	146
1.4. Analyse et discussion.....	147
2. Le premier questionnaire.....	150

2.1. Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du 1er questionnaire (pré-expérimentation)	150
2.2. Synthèse des résultats du 1 ^{er} questionnaire.....	162
▪ Conclusion partielle.....	164

Troisième chapitre : Analyse des données post-expérimentales

▪ Introduction partielle.....	166
1. Déroulement, analyse et comparaison des résultats de l'expérimentation	166
1.1. Séquence 01.....	166
1.1.1. Séance N° 1.....	166
1.1.2. Séance N°2.....	167
1.1.3. Séance N°3.....	168
1.1.4. Séance N°4.....	169
1.1.5. Séance N°5.....	170
1.1.6. Séance N°6.....	171
1.1.7. Séance N°7.....	172
1.1.8. Séance N°8.....	173
1.1.9. Séance N°9.....	174
1.1.10. Séance N°10.....	175
1.1.11. Séance N°11.....	175
1.2. Séquence 02.....	176
1.2.1. Séance N°1.....	176
1.2.2. Séance N°2.....	177
1.2.3. Séance N°3.....	178
1.2.4. Séance N°4.....	179
1.2.5. Séance N°5.....	180
1.2.6. Séance N°6.....	181
1.2.7. Séance N°7.....	182
1.2.8. Séance N°8.....	183
1.2.9. Séance N°9.....	184
1.2.10. Séance N° 10.....	185
1.2.11. Séance N° 11.....	186
1.3. Synthèse des résultats de l'expérimentation.....	187
1.4. Analyse des résultats des graphiques synthétiques de l'expérimentation.....	188
1.5. Conclusion	190
2. Le deuxième questionnaire.....	191
2.1. Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du 2 ^{er} questionnaire (post-expérimentation)	191
2.2. Analyse synthèse des résultats post-expérimentation	208
▪ Conclusion partielle.....	210

Quatrième chapitre : Analyse des productions écrites

▪ Introduction partielle.....	212
-------------------------------	-----

1. Analyses des productions écrites de la classe expérimentale (3 ^{ème} AM1)	212
2. Analyses des productions écrites de la classe témoin (3 ^{ème} AM2).....	288
3. Synthèse des résultats	313
3.1. La classe expérimentale (3AM1).....	313
3.2. La classe témoin (3AM2).....	317
3.3. Comparaison des résultats et analyse	319
3.4. Synthèse.....	321
▪ Conclusion partielle.....	322
Conclusion générale.....	324
Références bibliographiques.....	329
Annexes	

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Justification du choix des questions du premier questionnaire	115
Tableau 2 : Justification du choix des questions du 2e questionnaire	122
Tableau 3 : Grille d'observation des apprenants	125
Tableau 4 : Grille d'évaluation des productions écrites :	128
Tableau 5 : Barème de correction des productions écrites	129
Tableau 6 : Analyse iconographique de l'interculturel dans le manuel de 3e AM	133
Tableau 7: Analyse textuelle de l'interculturel dans le manuel de 3e AM	137
Tableau 8: Analyse patronymique de l'interculturel dans le manuel de 3e AM	146
Tableau 9 Raisons d'appréciation du français par les apprenants.....	151
Tableau 10: Raisons d'appréciation de la séance de français par les apprenants.....	152
Tableau 11: Raisons d'apprentissage du français par les apprenants	155
Tableau 12: représentations des apprenants vis-à-vis des Français.....	159
Tableau 13: Raisons du choix des apprenants quant à l'étude de la culture française	162
Tableau 14: Résultats d'observation de la séance N°1	166
Tableau 15: Résultats d'observation de la séance N°2	167
Tableau 16: Résultats d'observation de la séance N°3	168
Tableau 17: Résultats d'observation de la séance N°4	169
Tableau 18: Résultats d'observation de la séance N°5	170
Tableau 19: Résultats d'observation de la séance N°6	171
Tableau 20: Résultats d'observation de la séance N°7	172
Tableau 21: Résultats d'observation de la séance N°8	173
Tableau 22: Résultats d'observation de la séance N°9	174
Tableau 23: Résultats d'observation de la séance N°11	175
Tableau 24: Résultats d'observation de la séance N°1, S2 :.....	176
Tableau 25: Résultats d'observation de la séance 2, S2	177
Tableau 26: Résultats d'observation de la séance N°3, S2	178
Tableau 27: Résultats d'observation de la séance N°4, S2	179
Tableau 28: Résultats d'observation de la séance N°5,S2.....	180
Tableau 29: Résultats d'observation de la séance N°6,S2	181
Tableau 30: Résultats d'observation de la Séance N°7,S2	182
Tableau 31: Résultats d'observation de la séance N°8, S2	183
Tableau 32: Résultats d'observation de la séance N°9, S2	184
Tableau 33: Résultats d'observation de la séance N°11, S2	186
Tableau 34: Raison d'appréciation du français par les apprenants, avant et après l'expérimentation.....	192
Tableau 35: Raisons d'appréciation de la séance de français, avant et après l'expérimentation	194
Tableau 36: Raisons de la volonté d'apprentissage du français, avant et après l'expérimentation	196
Tableau 37: Représentations des apprenants vis-à-vis de la France.....	199
Tableau 38: Raisons de la volonté d'aller en France, avant et après l'expérimentation	201
Tableau 39: Représentations des apprenants vis-à-vis de la culture française	202
Tableau 40: Représentation des apprenants vis-à-vis de la langue française	205
Tableau 41: Représentations des apprenants vis-à-vis des Français, avant et après l'expérimentation.....	207
Tableau 42: Analyse des productions écrites de l'apprenant 1	212
Tableau 43: Analyse des productions écrites de l'apprenant 2	214

Tableau 44: Analyse des productions écrites de l'apprenant 3	217
Tableau 45: Analyse des productions écrites de l'apprenant 4	219
Tableau 46: Analyse des productions écrites de l'apprenant 5	221
Tableau 47: Analyse des productions écrites de l'apprenant 6	224
Tableau 48: Analyse des productions écrites de l'apprenant 7	226
Tableau 49: Analyse des productions écrites de l'apprenant 8	229
Tableau 50: Analyse des productions écrites de l'apprenant 9	231
Tableau 51: Analyse des production écrites de l'apprenant 10.....	233
Tableau 52: Analyse des productions écrites de l'apprenant 11	235
Tableau 53: Analyse des productions écrites de l'apprenant 12	237
Tableau 54: Analyse des productions écrites de l'apprenant 13	239
Tableau 55: Analyse des productions écrites de l'apprenant 14	242
Tableau 56: Analyse des productions écrites de l'apprenant 15	243
Tableau 57: Analyse des productions écrites de l'apprenant 16	245
Tableau 58: Analyse des productions écrites de l'apprenant 17	247
Tableau 59: Analyse des productions écrites de l'apprenant 18	249
Tableau 60: Analyse des productions écrites de l'apprenant 19	251
Tableau 61: Analyse des production écrites de l'apprenant 20.....	253
Tableau 62: Analyse des productions écrites de l'apprenant 21	255
Tableau 63: Analyse des productions écrites de l'apprenant 22	257
Tableau 64: Analyse des productions écrites de l'apprenant 23	259
Tableau 65: Analyse des productions écrites de l'apprenant 24	260
Tableau 66: Analyse des productions écrites de l'apprenant 25	262
Tableau 67: Analyse des productions écrites de l'apprenant 26	264
Tableau 68: Analyse des productions écrites de l'apprenant 27	267
Tableau 69: Analyse des productions écrites de l'apprenant 28	268
Tableau 70: Analyse des productions écrites de l'apprenant 29	270
Tableau 71: Analyse des productions écrites de l'apprenant 30	272
Tableau 72: Analyse des productions écrites de l'apprenant 31	274
Tableau 73: Analyse des productions écrites de l'apprenant 32	276
Tableau 74: Analyse des productions écrites de l'apprenant 33	278
Tableau 75: Analyse des productions écrites de l'apprenant 34	280
Tableau 76: Analyse des productions écrites de l'apprenant 35	282
Tableau 77: Analyse des productions écrites de l'apprenant 36	285
Tableau 78: Analyse des productions écrites de l'apprenant 1, 3AM2.....	288
Tableau 79: Analyse des productions écrites de l'apprenant 2, 3AM2.....	289
Tableau 80: Analyse des productions écrites de l'apprenant 3, 3AM2.....	289
Tableau 81: Analyse des productions écrites de l'apprenant 4, 3AM2.....	290
Tableau 82: Analyse des productions écrites de l'apprenant 5, 3AM2.....	291
Tableau 83: Analyse des productions écrites de l'apprenant 6, 3AM2.....	292
Tableau 84: Analyse des productions écrites de l'apprenant 7, 3AM2.....	293
Tableau 85: Analyse des productions écrites de l'apprenant 8, 3AM2.....	294
Tableau 86: Analyse des productions écrites de l'apprenant 9, 3AM2.....	294
Tableau 87: Analyse des productions écrites de l'apprenant 10, 3AM2.....	295
Tableau 88: Analyse des productions écrites de l'apprenant 11, 3AM2.....	296
Tableau 89: Analyse des productions écrites de l'apprenant 12, 3AM2.....	296
Tableau 90: Analyse des productions écrites de l'apprenant 13, 3AM2.....	297
Tableau 91: Analyse des productions écrites de l'apprenant 14, 3AM2.....	298
Tableau 92: Analyse des productions écrites de l'apprenant 15, 3AM2.....	299

Tableau 93: Analyse des productions écrites de l'apprenant 16, 3AM2.....	299
Tableau 94: Analyse des productions écrites de l'apprenant 17, 3AM2.....	300
Tableau 95: Analyse des productions écrites de l'apprenant 18, 3AM2.....	301
Tableau 96: Analyse des productions écrites de l'apprenant 19, 3AM2.....	302
Tableau 97: Analyse des productions écrites de l'apprenant 20, 3AM2.....	303
Tableau 98: Analyse des productions écrites de l'apprenant 21, 3AM2.....	304
Tableau 99: Analyse des productions écrites de l'apprenant 22, 3AM2.....	304
Tableau 100: Analyse des productions écrites de l'apprenant 23, 3AM2.....	306
Tableau 101: Analyse des productions écrites de l'apprenant 24, 3AM2.....	306
Tableau 102: Analyse de productions écrites de l'apprenant 25, 3AM2.....	307
Tableau 103: Analyse des productions écrites de l'apprenant 26, 3AM2.....	308
Tableau 104: Analyse des productions écrites de l'apprenant 27, 3AM2.....	309
Tableau 105: Analyse des productions écrites de l'apprenant 28, 3AM2.....	309
Tableau 106: Analyse des productions écrites de l'apprenant 29,30, 3AM2.....	310
Tableau 107: Analyse des productions écrites de l'apprenant 30, 3AM2.....	311
Tableau 108: Analyse des productions écrites de l'apprenant 31, 3AM2.....	312
Tableau 109: Analyse des productions écrites de l'apprenant 32, 3AM2.....	313
Tableau 110: Synthèse des résultats de l'analyses des productions écrites de la classe expérimentale (3AM1) :	314
Tableau 111: Synthèse des résultats de l'analyse des productions écrites de la classe témoin (3AM2) :.....	317

Liste des figures :

Figure 1: Tableau synthèse des caractéristiques de la compétence lexicale.....	46
Figure 2: Tableau Conceptuel.....	77
Figure 3: Tableau conceptuel.....	78
Figure 4: Les composantes des TICE14.....	86
Figure 5: Modèle-synthèse du processus d'intégration des TIC (RABY, 2004 :36).....	91
Figure 6: FACTEURS INFLUENÇANT L'INTÉGRATION DES TIC FACTEURS (RABY,2004 :52).....	95
Figure 7 Degré d'appréciation de la langue française par les apprenants.	150
Figure 8 Degré d'appréciation de la langue française par les apprenants.	150
Figure 9: Appréciation de la séance de français par les apprenants.....	152
Figure 10: Degré de difficulté de la langue française.....	153
Figure 11: auto-évaluation des apprenants par rapport à leur niveau en français.....	154
Figure 12: volonté des apprenants d'apprendre le français.....	154
Figure 13: choix d'étudier le français ou l'anglais comme première langue étrangère.....	156
Figure 14: Connaissance de la France par les apprenants.....	157
Figure 15: Volonté des apprenants d'aller en France.....	158
Figure 16: Connaissance de la culture française par les apprenants.....	160
Figure 17: Volonté des apprenants d'étudier la culture française.....	161
Figure 18: Apprentissage du français avec ou sans sa culture.....	161
Figure 19: données de la séance de compréhension de l'oral, séquence 1.....	167
Figure 20: Données de la séance de production orale.....	168
Figure 21: Données de la séance de compréhension de l'écrit.....	169
Figure 22: Données de la séance de Lecture entraînement.....	170
Figure 23: Données de la séance de vocabulaire.....	171
Figure 24: Données de la leçon de grammaire.....	171
Figure 25: Données de la leçon de conjugaison.....	172
Figure 26: Données de la leçon d'orthographe.....	173

Figure 27: Données de la leçon d'orthographe	174
Figure 28: Résultats de l'évaluation bilan.....	175
Figure 29: Données de la séance de compréhension orale, S2.....	176
Figure 30: Données de la séance de Production orale, S2.....	177
Figure 31: Données de la séance de compréhension de l'écrit, S2	179
Figure 32: Données de la séance de lecture entrainement.....	180
Figure 33: Données de la séance de Vocabulaire, S2.....	181
Figure 34: Données de la séance de grammaire, S2.....	182
Figure 35: Données de la séance de Conjugaison, S2.....	183
Figure 36: Données de la séance d'Orthographe, S2	184
Figure 37: Données de la séance de préparation à l'écrit, s2	185
Figure 38: Résultats de l'évaluation bilan, S2.....	186
Figure 39: Tableau récapitulatif des leçons (première partie).....	187
Figure 40: Tableau récapitulatif des leçons (deuxième partie)	188
Figure 41: appréciation de la langue française par les apprenants, résultats pré et post expérimentation.....	192
Figure 42: Appréciation de la séance de français par les apprenants, résultats pré et post expérimentation.....	194
Figure 43: Volonté d'apprentissage du français par les apprenants, résultats pré et post expérimentation.....	196
Figure 44: degré de difficulté du français selon les apprenants, résultats pré et post expérimentation	197
Figure 45: Choix du français comme matière à étudier à l'école, résultats pré et post expérimentation	198
Figure 46: Auto-évaluation des élèves de leur niveau en français	199
Figure 47: Représentations des apprenants vis-à-vis de la France	200
Figure 48: volonté des apprenants d'aller en France.....	200
Figure 49: Degré d'appréciation de la culture française par les apprenants.....	202
Figure 50: Représentations des apprenants vis-à-vis de la culture française.....	203
Figure 51: culture française et motivation des apprenants	204
Figure 52: étudier le français avec ou sans sa culture, comparaison des résultats	204
Figure 53: Représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française	206
Figure 54: Représentations des apprenants vis-à-vis des Français.....	206
Figure 55: Représentations des apprenants vis-à-vis des Français, résultats pré et post expérimentation	208
Figure 56: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 1	214
Figure 57: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 2.....	217
Figure 58: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 3.....	219
Figure 59: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 4.....	221
Figure 60: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 5.....	224
Figure 61: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 6.....	226
Figure 62: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 7.....	228
Figure 63: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 8.....	230
Figure 64: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 09.....	233
Figure 65: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 10.....	234
Figure 66: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 11	236
Figure 67: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 12.....	238
Figure 68: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 13.....	242
Figure 69: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 14.....	243
Figure 70: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 15.....	245
Figure 71: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 16.....	247
Figure 72: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 17.....	249
Figure 73: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 18.....	250
Figure 74: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 19.....	252
Figure 75: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 20.....	255
Figure 76: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 21	256
Figure 77: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 22.....	258
Figure 78: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 23.....	260

Figure 79: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 24.....	262
Figure 80: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 25.....	264
Figure 81: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 26.....	266
Figure 82: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 27.....	268
Figure 83: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 28.....	270
Figure 84: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 29.....	272
Figure 85: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 30.....	273
Figure 86: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 31.....	276
Figure 87: notes obtenues selon le critère chez l'élève 32.....	278
Figure 88: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 33.....	279
Figure 89: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 34.....	282
Figure 90: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 35.....	285
Figure 91: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 36.....	287
Figure 92: Synthèse des résultats de l'analyse des productions écrites.....	319

Introduction générale

Indubitablement, la langue française occupe une place prépondérante au sein de la société algérienne en raison de son histoire et de son utilisation variée. Elle est à la fois langue maternelle pour certains et langue étrangère ou seconde pour d'autres, ce qui lui confère un statut important dans le système éducatif algérien. Néanmoins, l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère (FLE) en Algérie a subi d'importantes mutations au cours des dernières décennies, et la maîtrise de cette langue est en déclin.

Ce déclin est principalement attribué à la qualité de l'enseignement dispensé aux apprenants. Les réformes mises en place dans l'enseignement du français ont souvent été à l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants à tous les niveaux. De plus, plusieurs facteurs aggravent cette situation : le volume horaire réduit consacré à l'enseignement du français, les classes surchargées, la formation insuffisante des enseignants, les méthodologies d'enseignement adoptées, ainsi que des programmes souvent très condensés et jugés complexes par rapport au niveau des apprenants, ce constat est fait par de nombreux chercheurs à l'instar de Al Mistari, (2013) et Chaif (2015).

Cette décadence de la maîtrise du français se manifeste de manière particulièrement préoccupante dans la communication écrite de nos apprenants. Les difficultés qu'ils rencontrent dans l'expression écrite révèlent non seulement un manque de compétences linguistiques, mais aussi des lacunes dans la compréhension des structures et des conventions de la langue ainsi qu'un énorme déficit au niveau du lexique. Ce qui peut entraîner des répercussions sur leur capacité à s'exprimer clairement et efficacement, tant dans le cadre scolaire que dans leur vie quotidienne.

En effet, d'après notre expérience dans l'enseignement du FLE en Algérie, nous avons constaté que les séances de production écrite représentent une tâche délicate pour les apprenants qui éprouvent une certaine difficulté à rédiger des textes ainsi que pour les enseignants qui peinent à enseigner et à évaluer cette compétence.

Ces observations soulignent que l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants représente un défi considérable auquel les enseignants doivent faire face. Dès lors, une recherche approfondie sur ces difficultés pourrait non seulement aider à mieux comprendre les obstacles rencontrés, mais aussi à développer des stratégies pédagogiques adaptées pour faciliter l'apprentissage de la compétence écrite chez nos apprenants.

En tant que praticienne de l'enseignement du FLE, et motivée par des considérations professionnelles, nous avons décidé d'explorer la problématique de l'écrit chez les apprenants

du niveau moyen (collège), dans le but de les aider à surmonter leurs difficultés en production écrite. Notre thèse s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit et porte sur le thème suivant : **Approche interculturelle à travers les TIC dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit chez les apprenants du moyen : cas de la 3^{ème} année moyenne.**

En effet, il paraît essentiel que l'enseignement d'une langue étrangère soit accompagné de sa culture car ces deux éléments sont intrinsèquement liés, les séparer complique l'apprentissage de la langue et réduit son intérêt vu que l'apprenant ne disposera que d'un bagage linguistique qui, à lui seul, ne suffira pas à établir une communication efficace, la compréhension entre interlocuteurs ne peut se faire sans une dimension culturelle. Ainsi, il est inéluctable de lier l'aspect linguistique à l'aspect culturel, c'est cette perspective d'interaction entre la culture maternelle de l'apprenant et celle véhiculée par la langue étrangère qui donne naissance au concept de l'interculturel.

A l'ère de la mondialisation, notre monde se caractérise par une grande diversité culturelle, les cultures se croisent et l'interaction entre-elles est évidente. Dès lors, la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères s'impose afin d'éviter l'incompréhension, les malentendus et le choc culturel. En fait, intégrer l'aspect culturel dans l'enseignement linguistique représente un moyen sûr pour inculquer chez les apprenants les valeurs du respect et de l'acceptation de l'Autre et leur apprendre à être ouverts d'esprit et compréhensifs. La tolérance est en effet un pilier fondamental de la paix dans le monde, et l'école devrait mettre l'accent sur cette valeur en promouvant un enseignement interculturel, afin de former des citoyens cultivés et tolérants.

A cet égard, les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent un outil précieux pour la diffusion de la culture étrangère et l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Dans le contexte du développement technologique actuel, il est essentiel que les enseignants adaptent leurs méthodes d'enseignement en intégrant les TIC, afin de s'harmoniser avec cette évolution et d'en tirer parti. Il est indéniable qu'aujourd'hui, les apprenants sont très connectés à cette technologie à laquelle ils montrent un grand enthousiasme et une forte motivation ce qui permet une transmission rapide de l'information et une assimilation plus aisée des cours. En effet, ce processus stimule leur motivation, un élément clé dans l'apprentissage des langues étrangères. De plus, l'utilisation des TIC renforce la mémorisation chez les apprenants, facilitant ainsi l'acquisition rapide de la langue. Ces outils encouragent également la participation active des

élèves, les incitant à prendre des responsabilités, à résoudre des problèmes et à gérer leur propre apprentissage.

De ce fait, notre recherche, a pour objectif d'expérimenter, par l'introduction des nouvelles technologies, notamment celle du numérique, l'impact qu'il peut avoir sur le processus d'acquisition de la langue, particulièrement au niveau de la mise en mots et de la structuration des énoncés écrits d'apprenants du moyen. Ce choix se justifie par l'épanouissement du numérique dans le contexte socio-économique et culturel qui peut être à l'origine d'un intérêt particulier chez les jeunes apprenants.

Notre objectif est donc d'observer si l'introduction des TIC dans les programmes scolaires, permettrait de résoudre les difficultés qu'ont les apprenants dans la réalisation de leurs productions écrites, et par là même, s'interroger sur la mise en pratique des contenus à enseigner.

L'aspect culturel étant considéré comme incontournable dans le processus de l'acquisition d'une langue étrangère, notre expérimentation aura comme base essentielle, l'introduction de l'élément culturel inhérent à la langue étrangère, en l'occurrence le FLE, à travers les TIC.

Pour ce faire, nous avons posé comme préalable les questions suivantes qui nous permettront d'élaborer des hypothèses sur lesquelles s'orientera notre recherche.

- L'introduction de l'élément culturel à travers les TIC permettrait-elle d'améliorer la production écrite des élèves du moyen ?
- En raison de la motivation des nouvelles générations pour le numérique, les solutions aux problèmes de l'E/A du FLE notamment ceux de l'écrit résident-elles dans l'intégration du produit informatique en classe de langues ?
- Quel produit informatique et quel contenu choisir pour faciliter l'apprentissage et l'appropriation des compétences linguistiques à l'écrit ?
- Quelle approche adopter afin de mettre en pratique l'aspect culturel de la langue et quelle réaction de la part des apprenants face à cet enseignement ?

A partir de ces questions, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Vu l'intérêt majeur que portent les apprenants aux nouvelles technologies, leur introduction dans l'E/A du FLE aurait de grands bénéfices. Les apprenants trouveraient l'apprentissage via les TIC plus intéressant et plus facile, grâce aux supports multimédias, aux images et aux vidéos disponibles sur Internet, les

apprenants comprendraient mieux la langue, ce qui les motiverait et susciterait leur intérêt à suivre les cours dispensés, à se concentrer et à mémoriser, les mots et les règles... Cela permettrait d'améliorer leurs compétences linguistiques notamment en production écrite.

- Introduire l'élément culturel de la langue en mettant l'accent sur la culture française via les TIC lors de l'E/A du FLE représenterait une nouvelle stratégie d'enseignement basée sur l'innovation et l'incitation à la découverte. Cette méthode d'enseignement amuserait et attirerait les apprenants en créant un cadre d'apprentissage plus motivant et éloigné de la routine. Cet intérêt porté à la culture française leur faciliterait l'apprentissage de nouveaux mots, ainsi leur lexique deviendrait plus riche, ce qui les aiderait à surmonter leurs difficultés en productions écrites.
- L'utilisation du numérique favoriserait la diffusion de la culture française et susciterait l'intérêt des apprenants en leur proposant des supports authentiques. Cela pourrait contribuer à corriger les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue et de la culture françaises, les incitant ainsi à apprécier la langue française et, par conséquent, à renforcer leur désir de l'apprendre. Cette dynamique aurait un impact positif sur leurs compétences en écriture.

Afin de tenter de répondre à nos interrogations, nous avons structuré notre travail de recherche en deux volets : un cadre théorique et une étude pratique.

La partie théorique comprend quatre chapitres : dans le premier chapitre, il s'agit de mettre en lumière la situation sociolinguistique de l'Algérie et de présenter de manière succincte l'enseignement/apprentissage du FLE dans ce pays en expliquant ses finalités.

Au niveau du deuxième chapitre de notre partie théorique, nous allons explorer la problématique de l'écrit. Dans ce chapitre, nous examinerons plusieurs définitions des concepts essentiels à notre recherche, en lien avec ce thème notamment : l'écrit, la production écrite, la compétence de communication, la compétence lexicale et la notion de l'erreur. Nous aborderons également l'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage de la production écrite.

Dans le troisième chapitre, nous traiterons de la problématique de l'interculturel, qui représente l'un des fondements de notre recherche. Nous examinerons les concepts associés à cette thématique et qui sont pertinents pour notre enquête.

Dans le dernier chapitre de notre première partie, il est question des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Ce chapitre met en évidence les enjeux de l'intégration des TICE dans le milieu scolaire ainsi que ses caractéristiques.

Le deuxième volet qui correspond à la partie pratique sera consacré à la description de la réalisation de notre enquête qui s'est réalisée à travers l'expérimentation et le questionnaire comme outils d'investigation. Il sera aussi question de l'analyse des résultats en optant pour diverses méthodologies : qualitative, quantitative, analytique et comparative, cette partie comporte, également quatre chapitres :

Dans le premier chapitre, nous décrivons le contexte dans lequel s'est réalisée notre enquête et nous expliquons dans les moindres détails les étapes de son exécution. Nous présenterons les méthodologies adoptées et les outils méthodologiques et pédagogiques qui ont aidé à la mise en pratique de notre expérimentation.

Dans le deuxième chapitre, il s'agit de l'analyse des données dans le cadre de la pré-enquête : nous y analyserons la présence de l'aspect culturel de la langue française dans le manuel de 3^{ème} année moyenne ainsi que le premier questionnaire dont le but est d'analyser les représentations qu'ont les apprenants vis-à-vis de la langue française avant d'introduire l'élément culturel de la langue lors de l'enseignement du français langue étrangère.

Le troisième chapitre met en exergue l'analyse des données post-expérimentale, nous aborderons, d'une part l'analyse du déroulement de l'expérimentation que nous avons réalisée avec la classe expérimentale (3^{ème} AM1) en introduisant l'élément culturel de la langue via les TIC, ainsi grâce à une observation participante, nous avons pu observer et traduire les réactions des apprenants tout au long du déroulement de l'expérimentation ; et d'autre part, nous analyserons les résultats du deuxième questionnaire adressé aux apprenants de la 3^{ème} AM1 à la fin de l'expérimentation.

Enfin, le dernier chapitre représente l'analyse la plus révélatrice des résultats de notre travail de recherche : il s'agit de l'analyse des productions écrites des apprenants.

Bien que le domaine de l'écrit soit largement exploré par les étudiants et les chercheurs en Algérie, les résultats de l'état de l'art que nous avons réalisés avant d'entamer cette recherche indiquent que notre étude semble être la première à examiner l'impact de l'intégration de la

dimension culturelle de la langue via les TIC sur l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants de la 3^e année moyenne.

Nous citons parmi les recherches qui s'inscrivent dans un champ plus ou moins similaire, le travail de Dakhia Mounir (2017) qui porte sur les enjeux de l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE, le travail de Hamidou-Bouayad Nabila (2008) qui traite de la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement du français en Algérie. Une autre étude qui traite la notion de l'écrit est celle de Benabbes Souad (2016) qui porte sur l'amélioration de la pratique scripturale en FLE pour les élèves de 3^{ème} année secondaire. D'autres travaux associent les TIC et l'interculturel comme c'est le cas dans notre recherche tel que le travail de Meziani Amina (2012) qui aborde le développement d'une conscience interculturelle dans les interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire, à travers cette étude, l'auteure cherche à voir dans quelle mesure une communauté peut émerger et une conscience interculturelle peut se mobiliser dans ce contexte de communication qu'est le blogue. Enfin, dans un contexte étranger, nous signalons le travail de Reine Al Sahyouni Bou Fadel (2014) qui aborde le thème des TIC et l'apprentissage de l'interculturalité dont le but est de savoir dans quelle mesure les TIC suscitent-elles des formes d'interactions contribuant à un processus d'apprentissage de l'interculturalité et de la langue française.

Première partie :

Cadre théorique de l'étude

Chapitre 1 :

Enseignement/ Apprentissage du FLE en Algérie.

Introduction partielle :

Dans ce premier chapitre de notre première partie, nous allons mettre en lumière le contexte sociolinguistique de l'Algérie, comme nous allons nous intéresser à l'enseignement/apprentissage du FLE dans ce pays et ses finalités.

1. Réalité sociolinguistique de l'Algérie :

L'Algérie est un pays qui témoigne d'une richesse linguistique et culturelle en raison de son emplacement stratégique et de ses richesses en ressources naturelles qui ont fait de lui un centre d'attraction et de conquêtes des autres peuples et des autres pays. Les invasions qu'il a connues tout au long de son Histoire (phénicienne, romaine, ottomane, arabe, française) ont marqué la réalité sociolinguistique de ce territoire qui se caractérise par la coexistence de plusieurs langues. Chacune des conquêtes qu'il a subies a laissé ancré un aspect de sa culture notamment la langue, ce qui explique le caractère plurilingue de ses habitants ; une réalité qu'affirme la sociolinguiste Ibtissem Chachou : « *En effet, la réalité sociolinguistique algérienne est plurilingue* ». (CHACHOU.I,2013 : 69) Nous nous référons également à l'exemple donné par l'écrivain algérien d'expression française Mouloud Mammeri qui décrit bien cette réalité plurilinguistique de l'Algérie.

Un algérien moyen qui travaille à Alger, un berbérophone par exemple. La matinée quand il se lève, chez lui il parle berbère. Quand il sort se rendre à son travail, il est dans la rue, et dans la rue, la langue la plus communément employée c'est l'arabe algérien. Il devra donc connaître ou posséder au moins en partie ce deuxième instrument d'expression. Quand il arrive à son travail, la langue officielle étant l'arabe classique, il est tout à fait possible qu'il y ait des pièces qui lui arrivent dans cette langue et qu'il va devoir lire. Il lui faudra donc posséder peu ou prou l'usage et l'utilisation de cette langue. Une fois passé ce stade officiel, le travail réel se fait, en général, encore actuellement en français. (Cité dans CHACHOU.I,2013 : 36).

L'arabe et le français sont les langues qui ont su s'enraciner et façonner la langue des indigènes pour donner lieu, au fil des années, à un dialecte algérien, fait d'un mélange de berbère, d'arabe et de français. Dès lors, il devient rare de trouver un Algérien monolingue ayant pour moyen d'expression une seule et unique langue. Une réalité que confirme DOURARI.A « *il est bien rare de trouver un algérien monolingue stricto sensu* » (Ibid : 36).

Néanmoins, la coexistence de ces langues en Algérie est loin d'être parfaite ; au lieu d'être un atout de progression et de prospérité pour le pays, elle est à la base d'une situation complexe qui y influence l'éducation. Ce que ne manque de préciser les sociolinguistes CHACHOU.I (2013 :18) « *notons cependant qu'en Algérie la réalité est complexe, car il s'agit d'une polyglossie où les langues sont en concurrence entre elles.* »

Et TALEB IBRAHIMI.K « *les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées, en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes(l'une par la constitutionnalité de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part la constante et têtue stigmatisation des parlars populaires.* » (Cité dans AMARA,2010 : 122)

2. Statuts et enseignement des langues en Algérie :

2.1- L'arabe algérien :

L'arabe dialectal ou algérien appelé Derija est parlé par la plus grande communauté en Algérie. C'est la langue maternelle de la majorité des Algériens. Ce constat est fait par la sociolinguiste TALEB IBRAHIMI.K (2006 : 209) dans son article, *l'Algérie : coexistence et concurrence des langues*, « *la sphère arabophone est la plus étendue par le nombre de locuteurs mais aussi par l'espace qu'elle occupe.* »

A son tour, BENAZZOUZ.N (2014 : 117) explique dans son article, *appropriation du français en Algérie : contact de langues et de culture*, la place qu'occupe ce dialecte dans la société algérienne.

La variété de l'arabe dialectal (algérien) est la langue maternelle de la plus grande partie de la population (85%), elle constitue la langue de la première socialisation linguistique, de la communauté de base. C'est à travers elle que se construit l'imaginaire de l'individu, son « univers affectif ». Elle est également l'outil de communication entre les locuteurs algériens. Bien qu'il soit socialement dévalorisé, l'arabe dialectal constitue la langue la plus utilisée dans toute l'Algérie.

Cet idiome se subdivise en plusieurs variétés (algérois, oranais, bonois, constantinois...) selon la localisation géographique des locuteurs : l'accent et les mots changent du sud au nord et de l'est à l'ouest. Or, il ne jouit d'aucun statut politique, CHACHOU.I (2011 : 133) le précise dans ce passage « *ce qui nous semble être le handicap majeur pour l'arabe algérien est le fait d'être toujours rattaché à l'arabe institutionnel dont il ne serait qu'une version dégradée comme il en ressort des représentations que j'ai tenté de passer en revue. Il ne bénéficie d'aucun statut juridique.* » Ainsi, il n'est ni langue d'enseignement ni langue enseignée à l'école.

2.2- L'arabe institutionnel :

Dit arabe standard, est la langue nationale et officielle de l'Algérie indépendante « *il occupe le statut de langue nationale et officielle de la République algérienne, et ce depuis 1962, date à laquelle le pays a accédé à son indépendance.* » (CHACHOU.I,2013 : 71) Ce statut juridique lui a été attribué suite à la politique d'arabisation établie dans le pays en 1962 où le français a été substitué à l'arabe. Depuis, il est langue d'enseignement dans tous les paliers et langue enseignée dès la première année primaire. D'après l'article 33 (Chapitre1, Titre3) « *L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.* » (Cité dans CHACHOU.I, 2013 : 76)

Toutefois, ce statut reste idéologique vu le comportement des locuteurs vis-à-vis de cette langue, ces derniers n'en font objet que dans les domaines formels : à l'école, l'administration, la religion... comme le souligne DOURARI « *Donc officiellement, l'arabe institutionnel est réservé au domaine formel « prêche religieux, administration, école et université, médias audiovisuels, diplomatie internationale arabe* » (DOURARI,cité dans CHACHOU.I,2013 : 73)

L'arabe standard reste pour les Algériens une langue étrangère puisqu'il n'est la langue première de personne. C'est une langue sacrée qui permet l'accès à la religion et à la science. A ce propos, CHACHOU.I (2013 : 75) explique que « *l'arabe littéral reste toujours la langue intra-mures des écoles, comme toujours, il n'a pas gagné la rue et la vie quotidienne, car sérieusement concurrencé, voire éliminé par l'arabe algérien, le berbère et le français.* »

Dans cette perspective, CHACHOU.I (2011 : 123) ajoute :

Le problème semble moins se poser pour la dénomination « officielle » qui, pour le linguiste Abdou Elimam consiste en un « statut » « idéologique » qu'aucun critère objectif d'ailleurs n'autorise à l'être pour une langue au détriment d'une autre, que pour l'appellation nationale qui apparaît comme problématique, cette dernière devrait en toute logique référer à la « langue » ou aux langues parlées sur l'ensemble du territoire national. Or, l'arabe institutionnel n'est la langue première d'aucune communauté linguistique et elle n'a de ce point de vue aucun locuteur natif.

2.3- Le Tamazight :

Langue de la sphère berbérophone, habitants indigènes du Maghreb, représentant le plus ancien substrat linguistique de cette aire géographique. « *Ces parlers amazighs, comme on les dénomme maintenant, constituent le plus vieux substrat linguistique de cette région et sont, de ce fait, la langue maternelle d'une partie de la population.* » (TALEB IBRAHIMI.K,2006 : 210)

De cette langue découlent de nombreux dialectes à l'instar du kabyle, le chaoui, le targui et le mzabi qui représentent les principaux parlers amazighs algériens et qui sont parlés dans les quatre coins de l'Algérie, notamment dans les régions du Sud et de l'Est.

Le Tamazight ne bénéficiait d'aucun statut juridique jusqu'aux années 2000 où il a été nommé langue nationale suite aux événements qui ont marqué la Kabylie en 2001. Ce que souligne CHACHOU.I (2013 : 90) « suite à des émeutes qui ont ensanglanté la Kabylie en 2001, « tamazight » a été institutionnalisée langue nationale de l'état algérien. »

En 2016, il revêtit le statut de langue officielle, durant le mandat du président Bouteflika¹. Selon l'ART 4 du JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE ALGERIENNE N 14², « Tamazight est également langue nationale et officielle. »

Quant à son enseignement, il a été intégré à l'école dès l'année 1995 comme le déclare ABROUS.N (2010 : 25) dans son article, genèse et contexte de lancement des classes pilotes dans les régions berbérophones en Algérie « la langue tamazight est enseignée en Algérie dans des écoles depuis la rentrée scolaire 1995. Elle est dotée de programmes et de manuels scolaires. »

2.4- L'Anglais :

Considéré comme la langue de la science et de la technologie, l'anglais est la deuxième langue étrangère en Algérie. Ce statut lui a été conféré grâce à son statut international et à la place qu'elle occupe dans le monde.

Elle est enseignée dès la 1^{ère} année moyenne, comme elle est langue d'enseignement de quelques matières à l'université. « L'anglais continue d'être enseigné en première année du cycle de l'enseignement moyen en tant que seconde langue étrangère, et ce jusqu'au lycée. » (CHACHOU.I,2010 : 153)

2.5- Le Français :

En dépit de l'importance de la place qu'occupe le français au sein de la société algérienne, cette langue occupe actuellement le statut de langue étrangère en raison des événements politiques qui ont touché l'Algérie à l'aube de son indépendance. La politique

¹ Président de la République algérienne démocratique et populaire (avril 1999- avril 2019).

² <https://www.joradp.dz/TRV/Fcons.pdf>

d'arabisation qu'ont adoptée les responsables a fait que le français recule et cède sa place à l'arabe afin de couper tout lien avec la colonisation.

En effet, le français a depuis le début de la colonisation française été considéré comme la langue officielle du pays et donc du pouvoir en place. Mais avec l'indépendance du pays en 1962, et comme je l'ai fait remarqué plus haut, l'arabe institutionnel a été substitué au français (...) quoique écarté par voie de texte de la sphère officielle, le français continue néanmoins d'assumer l'officialité et de l'incarner dans certains domaines... (CHACHOU.I,2010 : 147)

En réalité et sur le terrain sociolinguistique, le français continue toujours d'exister, les Algériens s'en servent dans la vie quotidienne et dans différents domaines. A ce propos, CHACHOU ajoute : « *Quoique présenté par les textes comme langue étrangère, le français est toujours en usage et on s'en sert même dans la rédaction des textes officiels qui ne reconnaissent l'officialité qu'à l'arabe institutionnel.* » (CHACHOU.I,2010 : 148).

Aussi, selon les statistiques du haut conseil de la francophonie rapportées par SEBAA.R, 2002 cité dans Chachou, 2010 :150) « *60% de la population algérienne peuvent être considérés comme francophones « réels » et le même pourcentage d'individus, c'est-à-dire également 30% forment la catégorie des francophones « occasionnels »*

Du côté éducatif, le français est enseigné dès la troisième année primaire jusqu'à l'université où il est langue d'enseignement s'agissant des filières scientifiques.

3. Place du français dans la société algérienne :

La langue française occupe une place très importante dans la société algérienne. Le statut que lui confère l'état algérien ne représente en aucun cas sa réelle place et son réel statut dans le vécu des Algériens. En fait, le statut politique indiqué par l'état et l'emploi du français dans la communauté algérienne sont complètement contradictoires « *la pratique de la langue française dépasse largement le cadre restreint dans lequel tentent de le confiner les textes officiels algériens. En fait, cette langue vit et évolue avec et dans la société algérienne qui en fait un large usage.* » (ASSELAH-RAHAL.M et ZABOOT cité dans BOUDEBIA.A, 2012 : 27)

Pour des raisons politiques et depuis l'indépendance de l'Algérie, l'état algérien tente de promouvoir la langue arabe tout en éloignant le français en adoptant une politique d'arabisation : l'école a peu à peu été arabisée ainsi que l'administration où l'on exige de rédiger les documents officiels en arabe.

Cependant, l'héritage de 132 ans de colonisation ne peut être aboli et effacé en claquant des doigts ! Le français persiste et son usage est remarquable dans la cour algérienne. Il est présent dans tous les domaines notamment celui de la finance, de l'économie, de la science et de la technologie où les échanges se font en français. A ce sujet, BOUDEBIA se réfère à GRINE disant que « *en ce qui concerne le domaine le plus stratégique de l'économie nationale, Grine cite l'exemple de Sonelgaz et évoque une arabisation de façade car elle se limite à la correspondance avec l'administration centrale. En revanche, « les situations de travail n'ont guère changé dans la mesure où les relations et l'organisation du travail ont continué à être exercées en français.* » (GRINE cité dans BOUDEBIA, 2012 : 28).

En effet, l'usage du français prône aussi dans les entreprises publiques et privées « *les administrations, les institutions et les entreprises publiques utilisent beaucoup plus le français que l'arabe dans leurs activités. Les entreprises privées, elles, emploient exclusivement le français.* » (KAHLOUCHE cité dans BOUDEBIA, 2012 : 28).

Sans oublier, le domaine des médias écrits et audiovisuels où le français justifie sa présence : beaucoup lisent les journaux d'expression française et écoutent les programmes de radio chaîne III qui émet en français, notamment les intellectuels du pays qui maîtrisent le français mieux que l'arabe. La sociolinguiste TALEB IBRAHIMI affirme que « *les quotidiens et les périodiques en langue française ont la plus large diffusion.* » (TALEB IBRAHIMI.K cité dans BOUDEBIA, 2012 : 29) ; et KADI signale que « *le lectorat de la presse écrite francophone est en continuelle augmentation.* » (KADI cité dans BOUDEBIA, 2012 : 30).

Quant aux médias audiovisuels, BOUDEBIA (2012 : 32) mentionne que « *le sondage mentionné précédemment révèle que 53% de la population écoute la radio. 20% de ce public écoute la chaîne III qui émet en français.* »

En ce qui concerne le domaine de l'édition, le nombre d'auteurs d'expression française tels que Mouloud Feraoun, Mouloud Mammeri, Assia Djebar, Kateb Yacine, Kamel Daoud... et beaucoup d'autres ainsi que les livres écrits en langue française, témoignent de l'importance de la langue française dans la sphère algérienne. Cette langue est devenue une partie intégrante de la société que nous ne pouvons nier. Selon TALEB IBRAHIMI « *sur les 8200000 ouvrages diffusés, 5600000 sont en français.* » (cité dans Boudebia, 2012 : 30) ; Kadi ajoute : « *sur les 3015 titres édités durant ces deux décennies, 1633 sont en français et 1382 en arabe.* » (TALEB IBRAHIMI cité dans BOUDEBIA, 2012 : 30)

Tous

ces chiffres montrent le degré d'usage du français en Algérie et justifient son ancrage au sein de la société.

Nous pouvons conclure que la langue française a sa place en Algérie. Malgré son statut explicite de langue étrangère, elle jouit de différents statuts implicites : elle est la langue maternelle de certains, et la langue seconde des autres. D'après SEBAA

La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans contexte unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité elle continue à façonner de différentes manières – et par plusieurs canaux- l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université elle demeure la langue d'université. (SEBAA cité dans BOUDEBIA,2012 : 33)

4. Evolution de l'enseignement du français :

En raison de la longue durée qu'ont vécue les Français en Algérie, leur langue, à savoir le français, a réussi à s'approprier un statut important dans la réalité linguistique algérienne.

Au lendemain de l'indépendance, le français étant la langue de l'administration et la langue officielle du pays pendant la colonisation, a eu le privilège de jouer le rôle de langue véhiculaire. Il a été la langue d'enseignement de toutes les matières jusqu'à l'année 1969. C'est ce que confirme Ait Amar (2016 :29).

En fait, entre 1962 et 1969, vu qu'il n'y avait pas assez d'enseignants d'arabe et vu que toute l'administration était en français, l'Algérie s'est trouvée obligée de promouvoir la langue française en tant que langue « véhiculaire ». La langue française a ainsi été amenée à jouer un rôle non négligeable dans l'enseignement à tous les niveaux scolaires. Les élèves apprenaient toutes les matières scientifiques en langue française au niveau du primaire, du collège et du lycée.

A partir de l'année 1969, l'importance donnée au français se voit peu à peu diminuer. De la langue d'enseignement de toutes les matières, il devient langue d'enseignement de quelques matières scientifiques et langue enseignée dès la troisième année primaire.

Depuis, 1978, qui correspond à la réforme du système éducatif algérien et l'installation de l'école fondamentale, l'enseignement est totalement arabisé et le français n'est qu'une langue enseignée dès la 4^e année primaire.

Dans cette école fondamentale représentant la première école algérienne, le français connaît un véritable recul, le nombre d'année d'enseignement baisse « *il est enseigné à partir de la quatrième année fondamentale et non, comme avant, à partir de la troisième. En plus, une année d'enseignement est supprimée du cycle moyen qui passe de quatre années à trois et de*

ce fait, la langue française perd deux années d'enseignement. » (BOUDEBIA, 2012 : 21), ainsi que le volume horaire attribué à l'enseignement du français « en quatrième année, le français est enseignée à hauteur de 8h par semaine avant d'être ramené à 5h30 en 1990. Au collège il est de 6h la première année et de 5h les deux suivantes. Au lycée, l'horaire du français varie entre 3 et 4h selon les sections. » (Ibid)

Or, l'école fondamentale n'a pas tardé à manifester son échec. L'enseignement arabisé était à la base de l'échec et l'abandon des étudiants à l'université : nombreux sont ceux qui trouvent des difficultés, notamment les étudiants qui se spécialisent dans des filières scientifiques et techniques. Ces derniers trouvent un enseignement dispensé en français, une langue qu'ils maîtrisent peu ayant fait toute leur scolarité en arabe. Cet écart de langue qui existe entre l'école et l'université est à l'origine de l'échec des étudiants.

A cause du système arabisé de l'école fondamentale, beaucoup ont échoué ou abandonné leurs études à l'université. BOUDEBIA (2012 : 23) signale que

L'école fondamentale produit des bacheliers arabisés habitués à l'usage de l'arabe comme langue d'enseignement et qui ont appris le français en tant que langue étrangère. Ces derniers entrant dans des filières universitaires où le français est utilisé comme langue d'enseignement, se trouvent face à d'énormes problèmes d'insertion linguistique qui se soldent souvent par un échec ou par l'abandon des filières francisées pour d'autres arabisées »

Face à cet échec, de nouvelles initiatives ont été prises et une nouvelle réforme voit le jour en 2003. Cette réforme stipule un enseignement moyen réparti en cinq années d'enseignement primaire et quatre années d'enseignement moyen. Pour ce qui est des langues étrangères, « deux objectifs sont fixés : en premier lieu, favoriser l'accès au savoir universel et l'ouverture aux autres cultures. Et en second lieu, corriger la fracture linguistique entre le cursus scolaire et universitaire. » (KAHLOUCHE cité dans BOUDEBIA, 2012 : 22)

Quant à l'enseignement du français, il a été introduit dès la deuxième année du primaire en 2004 comme matière à enseigner (langue étrangère) ; et comme langue d'enseignement pour les mathématiques, la physique et les matières techniques. En 2007, l'enseignement du français a été reporté à la 3^e année du primaire.

Pour le supérieur, un enseignement bilingue a été adopté dans les écoles supérieures.

Par conséquent, nous pouvons constater que les décisions politiques et idéologiques concernant le français ne font que dégrader de plus en plus l'éducation en Algérie. Malgré les efforts déployés afin d'éloigner le français de la communauté algérienne, ce dernier persiste, sa condamnation complique davantage la situation éducative en Algérie.

Une langue ne doit jamais être condamnée à cause de son origine et/ ou de son Histoire. En revanche nous devons promouvoir l'enseignement des langues étrangères notamment à l'ère de la mondialisation pour garantir un avenir meilleur à l'enseignement dans notre pays.

5. Objectifs et finalités de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie :

5.1. Les missions de l'école

« La loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08 04 du 23 janvier 2008, assigne à l'école les finalités suivantes :

L'affirmation de la personnalité algérienne et la consolidation de l'unité de la nation par la promotion et la préservation des valeurs en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité. Dans ce sens, il s'agit de faire prendre conscience à l'élève de « son appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne », d'enraciner chez lui « le sentiment patriotique », de développer en lui « l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale » ;

La formation à la citoyenneté, par l'apprentissage de la culture démocratique « meilleur garant de la cohésion sociale et de l'unité nationale » ;

L'ouverture sur l'universel par le développement de l'enseignement des langues étrangères « afin que l'élève algérien maîtrise, au terme de l'enseignement fondamental deux langues étrangères » ;

La réaffirmation du principe de démocratisation de l'enseignement permettant « à tous les jeunes algériens d'avoir accès à un enseignement obligatoire et gratuit » ;

La valorisation et la promotion de la ressource humaine en mettant l'accent sur « des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son ». » (Cadre général des curricula ,2016 :69)

A partir de ce passage pris du Cadre Général des curricula publié par le ministère de l'éducation de l'Algérie, nous comprenons que l'éducation en Algérie a pour but d'inculquer les valeurs algériennes chez les apprenants dès leur jeune âge. Elle insiste sur la citoyenneté et les valeurs morales de la société algérienne. Mettre en valeur l'Histoire et la culture algériennes est parmi les premiers rôles de l'école en Algérie. Conséquemment, la conception des programmes se fait en tenant compte des valeurs morales qui renforcent l'identité nationale chez les jeunes algériens.

[...] Le choix des valeurs et leur mise en oeuvre constituent une source première pour l'orientation du système éducatif, de ses finalités, des méthodes d'apprentissage, de la nature du curriculum, du choix des contenus qui permettent à chaque apprenant d'acquérir un ensemble, *premièrement*, de valeurs morales, identitaires nationales de référence (Islamité, Arabité et Amazighité, dont l'intégration dynamique constitue l'Algérianité, et universelle en deuxième lieu... (Cadre général des curricula,2016 :70)

5.2. Les compétences globales à développer en français durant le cycle fondamental :

Selon le Cadre général des curricula publié par le Ministère de l'éducation de l'Algérie, à la fin du cycle fondamental, l'apprenant aura développé des compétences de communication ; ce qui lui permettra de comprendre des actes de parole et de les réaliser. Aussi, il pourra comprendre et produire des textes de type : explicatif, prescriptif, narratif, descriptif et argumentatif. Ceci dit, qu'après sept ans d'études de langue française, l'apprenant pourrait participer à différentes situations de communication.

Au terme de l'enseignement fondamental, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit :

- des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole (cycle primaire) ;
- des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs (cycle moyen) dans des situations de communication variées (Cadre général des curricula,2016 :72)

5.3. Le français au cycle moyen, présentation et finalités d'enseignement

Au cycle moyen, l'enseignement des langues étrangères occupe une place importante. La maîtrise de deux langues étrangères au moins, est l'une des finalités désignées par l'état. Cet enseignement a pour but de doter les apprenants, citoyens algériens, de moyens leur permettant de s'ouvrir sur le monde, de découvrir d'autres ethnies, d'autres cultures et d'autres civilisations, de connaître des gens du monde entier et pouvoir échanger avec eux. Ces moyens de communication sont aussi des outils qui leur permettraient d'élargir le champ de la recherche ce qui leur faciliterait l'accès à une documentation variée qui est essentielle pour le bon déroulement de tout enseignement/apprentissage. Par ailleurs, l'enseignement du français à ce cycle, qui se caractérise par un public adolescent, contribue à la formation de la personnalité de l'apprenant algérien en insistant sur les valeurs identitaires nationales qui aident à la construction du sentiment de citoyenneté chez eux.

Voici des extraits tirés des documents officiels :

L'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) contribue à la réalisation du profil global de l'enseignement moyen dans le domaine de la formation de la personnalité de l'adolescent, dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine des connaissances. Ainsi, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires nationales, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles.

La Loi d'Orientation n°08-04 du 23 janvier 2008 a défini les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères en ces termes : l'école doit « ... *permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* » Chapitre II. (Cadre général des curricula,2016 :83)

Les objectifs définis par les responsables visent à former des citoyens capables de parler, de lire et d'écrire dans une langue autre que la langue maternelle, et ce dans différents contextes et différentes situations.

Les finalités de l'enseignement des langues étrangères définies dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (*n°08-04 du 23 janvier 2008 – chap. I, art. 2 et chap. II, art. 4*) sont citées dans le programme unique du cycle moyen. Elles visent à la mise en place de compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes, dans un monde en perpétuelle transformation de par l'explosion des connaissances et le développement des technologies de l'information et de la communication. ((Document d'accompagnement du programme de français, cycle moyen, 2016 :4)

Pour le cycle moyen qui représente la fin de l'enseignement obligatoire, il a pour objectif de former des citoyens dotés de diverses compétences sur tous les plans : éducationnel, relationnel, culturel... afin de les préparer à la vie extra-scolaire.

Le cycle moyen a ses propres finalités en tant que deuxième et dernière phase de l'enseignement obligatoire. A partir de l'enseignement de plusieurs disciplines, il « *vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post- obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active.* » cf. *Référentiel Général des Programmes.*

(Document d'accompagnement du programme de français, cycle moyen, 2016 :4)

5.4. Contribution de la discipline à la réalisation du profil global :

L'enseignement du français au collège contribue, avec les autres disciplines, à forger la personnalité de l'adolescent algérien. Former un citoyen connaissant les valeurs algériennes et conscient des valeurs universelles est le but de l'enseignement à ce cycle. Aussi forger un citoyen instruit intègre aussi bien dans la société algérienne que dans la société universelle, notamment avec la mondialisation qui transforme le monde en un seul village où les langues, les cultures et les modes de vie diffèrent. Le respect, la tolérance et l'acceptation de l'autre s'imposent. Dès lors, l'apprentissage des langues étrangères devient primordial vu qu'il facilite l'accès à l'Autre.

Au-delà des spécificités de la discipline (domaines de connaissances et champ disciplinaire), l'enseignement du français, en complément avec les autres disciplines, contribue à la concrétisation des objectifs de transmission et d'intégration des valeurs républicaines et démocratiques, identitaires, sociales et universelles. Le profil global de l'enseignement moyen se décline dans le domaine de la formation de la personnalité de l'adolescent, dans le domaine des compétences transversales et dans le domaine des connaissances.

(Document d'accompagnement du programme de français, cycle moyen, 2016 :4)

5.5. Finalités de l'enseignement du français en 3e année moyenne :

En troisième année moyenne, l'objectif principal de l'enseignement du français est de former les apprenants à comprendre et à produire à l'oral et à l'écrit des textes narratifs dans diverses situations de communication. Cela en respectant les valeurs algériennes nationales (identité, conscience nationale, citoyenneté, ouverture sur le monde) et en développant des compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, communicatif et personnel et social. A la fin de cette année, l'apprenant est censé communiquer facilement en français, développer et défendre une opinion, travailler en groupe et organiser des projets, évaluer et s'auto-évaluer, chercher l'information, l'analyser et la résumer, être créatif et planificateur.

Au terme du 2e palier, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des **textes narratifs**.

Valeurs :

- **Identité** : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité).
- **Conscience nationale** : Au-delà de l'étendue géographique du pays et la diversité de sa population, l'élève a conscience de ce qui fait l'unité nationale à savoir une histoire, une culture, des valeurs partagées, une communauté de destin, des symboles...
- **Citoyenneté** : L'élève est en mesure de délimiter en toute objectivité ce qui relève des droits et ce qui relève des devoirs en tant que futur citoyen et de mettre en pratique cette pondération dans ses rapports avec les autres. (Cf. Constitution algérienne).
- **Ouverture sur le monde** : Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité.

COMPETENCES TRANSVERSALES :

D'ordre intellectuel :

- développer des démarches de résolution de situations problèmes ;
- analyser/résumer/synthétiser de l'information ;
- donner son point de vue, émettre un jugement argumenté ;
- évaluer, s'auto évaluer pour améliorer son travail ;
- développer un esprit critique.

D'ordre méthodologique :

- rechercher, seul, des informations dans des documents pour résoudre le problème auquel il est confronté ;
- utiliser des usuels : encyclopédies, dictionnaires, grammaires, ... ;
- prendre des notes et de les organiser ;
- concevoir, planifier et présenter un projet individuel ;
- développer des méthodes de travail autonomes.

D'ordre de la communication :

- communiquer de façon intelligible, lisible et appropriée ;
- exploiter les ressources de la communication ;
- utiliser les TICE dans son travail scolaire et extrascolaire.

D'ordre personnel et social :

- structurer sa personnalité ;
- interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ; - s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose ;
- manifester de l'intérêt pour le fait culturel : salon du livre, expositions, manifestations, etc. ;

- manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage ; - accepter l'évaluation du groupe ;
- développer un esprit d'initiative ;
- manifester sa créativité dans un projet personnel.

Compétence terminale :

Comprendre et produire, oralement et par écrit, des **récits de faits réels** en tenant compte des contraintes de la situation de communication.

(Plans annuels des apprentissages, 3^e année moyenne (palier2) langue française 2018 : 4)

Conclusion partielle:

Dans ce premier chapitre, nous avons jugé utile de mettre en avant la situation sociolinguistique de l'Algérie afin de mieux expliquer les phénomènes linguistiques auxquels nos élèves sont confrontés.

Chapitre 2 :

Enseignement/apprentissage de la Production écrite

Introduction partielle

Dans ce deuxième chapitre de la première partie, il s'agit de la problématique de l'écrit. Nous allons voir quelques définitions des concepts clés de notre recherche, relatifs au thème de ce chapitre tels que : l'écrit, la production écrite, la compétence de communication, la compétence lexicale et la notion de l'erreur. Il est question aussi d'aborder l'évolution de l'enseignement/apprentissage de la production écrite.

1. Qu'est-ce que l'écriture ?

Dans un sens général, l'écriture désigne la formulation d'une idée, d'une pensée ou d'un discours à l'écrit. C'est un moyen d'expression à travers lequel se fait l'inscription d'une idée au moyen d'un système graphique. En fait, écrire est une opération très importante, c'est le but premier de l'école car tous les apprentissages ainsi que l'évaluation se font via l'écrit.

Afin de rendre ce concept plus intelligible, nous avons sélectionné des définitions proposées par différents dictionnaires :

Tout d'abord, pour le dictionnaire en ligne Larousse, l'écriture désigne « *Représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels. (Inventée vers 3200 av. J.-C., l'écriture marque le début de l'histoire humaine.* »³ Il s'agit aussi d'un « *Système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre.* »⁴ Ensuite, le dictionnaire en ligne Le Robert propose les définitions suivantes : « *Système de signes visibles, tracés, représentant le langage parlé.* », c'est aussi une « *Manière personnelle dont on trace les caractères en écrivant ; ces caractères.* » Quant au dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, « *Est écriture, au sens large, tout système sémiotique visuel et spatial ; au sens étroit, c'est un système graphique de notation du langage.* » (DUCROT.O,TODOROV.T,1972 :249)

3

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9criture/27743#:~:text=1.,par%20des%20signes%20graphiques%20conventionnels>.

4

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9criture/27743#:~:text=1.,par%20des%20signes%20graphiques%20conventionnels>.

Ainsi, l'écriture est un ensemble de signes visuel traduisant le langage oral, c'est l'opération qui mène à la transformation d'un message sonore en un message graphique et qui a pour but d'exprimer la pensée humaine

2. L'écrit

2.1. Définition :

Nous comprenons, à partir de la définition de CUQ que l'écrit met en valeur l'aspect concret de la langue. L'acte d'écrire rend compte d'une situation de communication où figurent le destinataire, le destinataire, le message qui est la parole et le contexte.

2.2. La place de l'écrit :

2.2.1. Dans les méthodologie d'enseignement

L'intérêt porté à l'écrit change avec l'évolution des méthodologies d'enseignement ; et l'importance donnée à son enseignement diffère d'une méthodologie à l'autre.

Tout d'abord dans la méthodologie traditionnelle, l'écrit occupait une place motrice. « *C'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte.* », disent Cuq et Gruca (2006 :255). L'enseignement de la langue était centré sur les textes littéraires écrits et leur traduction. En effet, on visait l'enseignement et l'apprentissage de la langue soutenue, celle des écrivains. D'où le statut exceptionnel qu'avait la littérature à ce temps. « *L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnelle des langues.* » (Ibidem)

Les élèves étaient censés apprendre le vocabulaire par cœur sous forme de liste de mots qu'on leur proposait selon le thème choisi. L'enseignement de la grammaire était primordial et la maîtrise des règles syntaxiques et l'emploi de belles expressions était privilégié. Des règles qui, selon Cornaire et Raymond , n'aident pas à l'apprentissage de l'écrit. « *Ces manipulations de formes littéraires, souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et rigides et de listes de mots qu'il fallait apprendre par cœur n'étaient pas des*

conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite. ». (Cornaire et Raymond,1999 :13)

Cependant, L'échec de la méthodologie traditionnelle qui ne répondait plus aux besoins sociaux a conduit à la réflexion à une nouvelle méthodologie d'enseignement qui permettrait à l'élève une maîtrise effective de la langue. C'est alors que naît la méthodologie directe. A ce propos, Puren (1988 :67) cite l'instruction de 1901 :

L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres. Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire. Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué. La connaissance **pratique** des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré. Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle. Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe.

Ensuite, l'écrit perd sa place avec l'avènement de la méthodologie directe et de l'approche naturelle qui insistent sur l'enseignement de l'oral « *l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation* » (CUQ.J-P, GRUCA.I,2006 :257) en enseignant le vocabulaire courant aux apprenants à l'aide des éléments non verbaux de la langue. Par ailleurs l'enseignement de la grammaire se fait de manière implicite. Ce qui importe selon ces deux approches c'est la compréhension et l'acquisition de l'oral en premier lieu car « *Le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire.* » (ibid :256)

Dans le même enchaînement d'idée, la méthodologie audio-orale comme l'indique son nom, se focalise sur l'enseignement de l'oral en utilisant pour support les dialogues de langue courante. C'est ce que ne manquent de confirmer Gruca et Cuq (2006 :259) « *cette méthodologie donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur* ».

La méthodologie (SGAV) a elle aussi adopté la même perspective qu'est la prédominance de l'oral sur l'écrit. Elle s'intéresse à la parole et insiste à prendre en considération le contexte et la situation de communication. Pour cette méthodologie, « *L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral.* » (Ibid :262).

Ainsi, pour les deux méthodologies (SGAV) et audio-orale, c'est l'oral qui prime sur l'écrit comme le précise Tardieu (2006 :35) « [...] centré sur les échanges oraux. On délaisse donc le texte et son étude au profit d'une langue de la vie quotidienne, présentée de manière dialoguée et simplifiée, dans la perspective d'un apprentissage systématique. »

Enfin, avec l'approche communicative, l'écrit retrouve sa place et gagne du terrain. Selon cette approche, l'enseignement/apprentissage se focalise sur l'écrit au même terme que l'oral car elle vise à développer une compétence de communication orale et écrite chez les apprenants comme le signalent Cuq et Gruca (2006 :267) « *L'oral occupe une place de choix [...] L'écrit est réhabilité dès les débuts de l'apprentissage même si la production écrite est le parent pauvre des débuts de l'approche communicative.* » Selon eux la maîtrise des quatre composantes de la compétence de communication à savoir la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la composante stratégique s'avère essentiel. La situation de communication ainsi que l'intention de communication sont aussi importantes. Le programme d'apprentissage est déterminé selon les besoins langagiers des apprenants et la grammaire est enseignée de manière explicite. Aussi, on privilégie le sens sur la forme puisque le but de l'approche communicative c'est la compréhension des énoncés linguistiques et l'interaction. L'emploi des supports et des textes authentiques est sollicité et l'enseignement est dorénavant centré sur l'apprenant qui devrait participer activement à son propre apprentissage comme le stipule la psychologie cognitiviste. « *En effet, le béhaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitiviste qui met la participation de l'apprenant au cœur de son apprentissage, ce dernier étant considéré comme un processus actif et créateur dont le rythme dépend de l'individu.* » (CUQ.JP,GRUCA.I,2006 :267)

2.2.2. Dans les approches d'enseignement

2.2.2.1. L'approche par compétence

Mise en place vers les années 1990, l'approche par les compétences voit le jour à la suite des changements sociaux qui ont donné à réfléchir à une nouvelle discipline répondant aux conditions et aux objectifs de la société actuelle. Il s'agit d'une approche qui met en valeur l'apprentissage actif en se focalisant sur l'apprenant. Elle vise l'autonomie de l'apprenant et la modification de son comportement en lui apprenant à affronter des situations-problèmes en puisant dans ses ressources, ses connaissances et ses compétences. Elle est définie selon

BERNAERDT et al (1997 : 22), cité dans Menad (2018) comme un « *Ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui permettent face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.* » Il s'agit pour l'apprenant de réaliser une tâche en mettant en œuvre un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

Par conséquent, cette approche a pour objectif l'installation et le développement de différentes compétences chez l'apprenant afin qu'il les réinvestisse pour résoudre une situation-problème s'inscrivant dans un contexte particulier. La compétence étant « *envisagée sous l'angle de la capacité que possède un individu de gérer son potentiel en situation.* » (AREZKI.D,2010 :136).

A ce propos, Perrenoud (1995 : 38-52) cité dans (Menad,2018 :89) aborde deux types de compétences : transversales et spécifiques :

Une compétence transversale est un savoir-agir d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel, social et de l'ordre de la communication qui dépasse les frontières des savoirs disciplinaires, tout en s'y déployant et en favorisant leur acquisition et leur réinvestissement dans les situations concrètes. Les compétences spécifiques sont des compétences dont le champ d'application est délimité à un ensemble relativement restreint de situation faisant appel à des savoirs spécifiques d'une activité professionnelle données.

Donc, les compétences transversales sont des compétences générales qui impliquent la connaissance de plusieurs disciplines alors que les compétences spécifiques se réfèrent à un seul domaine ou à une seule discipline.

D'après AMOUDEN (2018 :119), l'approche par compétences s'inscrit dans le courant socioconstructiviste. Toutefois, MENAD (2018 :87) avance que l'APC s'inspire des quatre théories de l'apprentissage à savoir : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme. « *Dans le domaine des langues vivantes, on a tenté depuis longtemps de relier le comportementalisme béhavioral et l'approche cognitiviste. Il se trouve que cette approche a concilié les deux. Toutefois, elle a également établi des liens avec les principes du constructivisme et du socioconstructivisme.* »

En outre, cette démarche a été adoptée par le système éducatif algérien après la réforme de 2003 qui a mis en place une nouvelle approche pédagogique dans toutes les disciplines scolaires dans le but de trouver des solutions aux problèmes de l'éducation en Algérie et de donner un coup de pouce à l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères dont les résultats étaient à déplorer. Khadraoui, Laidoudi et Messaour(2019 : 197) soulignent que « *Par*

opposition aux autres disciplines, les langues étrangères ont constitué et constituent actuellement le point vulnérable de l'école algérienne. Nous pouvons nous permettre à ce niveau d'évoquer un certain échec dans l'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère. »

Par ailleurs, cette approche a été développée en réponse à la pédagogie par objectifs dont le programme consistait à la délimitation d'objectifs précis à atteindre à la fin des apprentissages, des objectifs mis en relief et tracés aux dépens des intérêts des apprenants. D'autre part, ces derniers sont, selon la pédagogie par objectifs, des êtres passifs dont le rôle se résume à la reproduction des savoirs apportés par l'enseignant détenteur de savoir qui, à son tour, domine la classe et monopolise la parole, censé donner un savoir que les apprenants doivent apprendre par cœur pour le lui rendre. C'est une pédagogie marchant sur les pas du courant béhavioriste.

L'approche par les compétences, quant à elle, va à l'encontre de la pédagogie par objectifs. « *L'APC se veut avant tout une rupture avec la pédagogie par objectifs. Elle vise la construction des savoirs en action pour l'action.* » (MENAD.A,2018 :87) C'est une approche centrée sur l'activité de l'apprenant ; elle cherche à développer ses capacités à régler des situations-problèmes en installant chez lui des compétences cognitives et motrices.

Cette pédagogie novatrice, axée sur le cognitivisme, rejette la transmission des savoirs encyclopédiques au profit de l'installation de véritables compétences chez l'apprenant lui servant dans la vie sociale ; des compétences transférables en dehors de l'école qui lui permettent de régler des tâches réelles. Legendre (2008 : 27-33) cité dans MENAD (2018 :89) le confirme dans le passage suivant « *Cette méthode vise le passage d'une centration sur les savoirs à transmettre permettant la réalisation d'activités décontextualisées à la prise en compte des activités incarnant ces savoirs.* » Ce sont, par conséquent, des apprentissages servant dans des situations de communication authentiques.

Ainsi, l'apprenant est actif, il s'approprie des connaissances et construit son propre apprentissage en réglant des situations-problèmes. Il apprend et développe des connaissances car il en a besoin pour faire fonctionner sa vie sociale ; il est ainsi motivé et conscient de l'utilité et de l'importance de ce qu'il est en train d'apprendre. De ce fait, il peut suivre son propre apprentissage en s'autoévaluant.

En revanche, selon cette approche, l'enseignant n'est qu'un médiateur dont le rôle est de guider les apprenants et leur faciliter la chasse au savoir. C'est ce que précise BENACHOUR (2018 :57) : « *l'apprenant apparaît comme un acteur principal où il occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage. De son côté, l'enseignant est doté d'une plus grande liberté et autonomie. Il surveille au fur et à mesure le comportement de ses apprenants.* »

Enfin, il faut souligner que l'objectif principal de l'intégration de l'APC dans le système éducatif algérien est de préparer l'apprenant à la vie professionnelle en lui inculquant de véritables compétences et des aptitudes qui réduiraient les obstacles auxquels il fera face une fois sur le terrain. D'ailleurs, c'est pour cette raison qu'elle préfère l'enseignement actionnel, pratique à l'enseignement encyclopédique, théorique. A travers cet enseignement, l'insertion professionnelle serait plus facile et l'apprenant aurait plus de facilité à s'intégrer dans la vie extrascolaire. « *C'est l'intention poursuivie par le MEN : les nouveaux programmes inscrits dans cette approche par les compétences, prévoient l'acquisition d'un savoir-faire réel chez les apprenants afin de les préparer au marché du travail.* » (MENAD.A,2018 :98)

Finalement, les objectifs tracés par les concepteurs des programmes éducatifs algériens sont loin d'être réalisés. Les apprenants manquent de motivation et les enseignants n'appliquent pas correctement les principes de l'APC. L'enseignement/apprentissage reste associé au béhaviorisme : les élèves ne récitent que ce que l'enseignant leur dit et leur apprend. C'est ce que confirme Farouk Bouhadiba (2014 :88) cité dans (BENACHOUR.Y,2018 :62) « *Ce que nous constatons dans nos observations de la réalité du terrain, c'est une distanciation, voire un écart flagrant, entre les objectifs dressés en amont et la réalité du terrain en contextes scolaire et extrascolaire.* ».

2.2.2.2. La perspective actionnelle :

La perspective actionnelle est présentée comme une suite, une évolution de l'approche communicative. Comme son nom l'indique, cette approche qui voit le jour à partir des années 1990, se base sur l'action en société. En fait, selon elle, l'apprenant n'est plus considéré comme un communicateur mais comme un acteur social comme le précise Tardieu (2008 :41) « *D'une certaine manière, il s'agit d'une évolution logique de l'approche communicative souvent confinée au cadre de la classe. En suivant l'analyse de Christian Puren, on pourrait dire que l'on progresse de l'idée de communiquer pour agir sur autrui à communiquer pour agir avec autrui.* »

Pour apprendre la langue, la perspective actionnelle, invite l'apprenant à réaliser une tâche qui s'inscrit dans un contexte et un domaine particulier. Pour la réaliser, et résoudre la situation-problème à laquelle il est confronté, l'apprenant effectue des actions en interagissant avec autrui et en employant des stratégies et des compétences générales. Ainsi, il apprend en société en étant dans des situations de communication réelles. Ce qui nous rappelle le courant socioconstructiviste. Puren (2002 :62) cité dans Tardieu (2008 :42) souligne que :

Dans l'approche communicative on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces même interlocuteurs), dans la perspective actionnelle esquissée par le cadre européen commun de référence, on se propose de former un « acteur social », ce qui impliquera nécessairement [...] de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalités collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants.

Par conséquent, la perspective actionnelle s'intéresse au développement d'une compétence à communiquer langagièrément à l'oral et à l'écrit. Autrement dit, elle a pour objectif l'acquisition de compétences orales et écrites via la réalisation de tâches en interaction sociale. Elle privilégie les situations d'apprentissage authentiques.

A ce propos, le CECRL (p15) souligne que

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrément. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

2.2.2.3. La pédagogie de projet :

Initiée par le philosophe John Dewey, la pédagogie de projet est une démarche centrée sur l'action de l'apprenant. C'est une pédagogie active où l'apprenant est maître de son apprentissage, il est autonome et auteur de son projet. Boutet (2016 :27) estime que « *Le projet doit ainsi favoriser et stimuler l'engagement de l'enfant et la prise en compte de toutes les dimensions de sa personne, autant émotive que cognitive, sensorielle que relationnelle.* » Ainsi, à travers le projet, il apprend à apprendre et construit sa propre personne en la développant sur tous les plans : cognitif, social, professionnel, relationnel...C'est ce qu'affirme Dewey, cité dans (MENAD,2018 :105), précisant que « *L'individu cherche spontanément à se développer*

et à atteindre un haut niveau de réalisation personnelle : l'école doit lui fournir les moyens de se réaliser. »

D'après lui, la pédagogie du projet offre à l'élève l'opportunité d'apprendre en faisant : c'est -à-dire, il apprend de ses actions, en pratiquant et en mettant son intelligence à l'épreuve. Ce dernier doit se trouver dans une situation authentique d'apprentissage déclenchée par un problème qui surgit et donne lieu à plusieurs réflexions. L'élève, en observant se met à chercher des informations qui l'aideraient à trouver des solutions qu'il appliquera enfin à la situation présentée à lui pour vérifier leur efficacité.

Par ailleurs, le Projet, défini par Hougardy (2001 :2) comme étant « *Une tâche bien définie et réalisée en groupe impliquant son influence et sa mobilisation car, il est la conséquence d'une volonté collective fondée sur des aspirations résultant un produit concret, communicable et utile* », est selon Dewey un travail collectif qui se situe dans le temps et qui doit répondre au contexte de l'enfant en liant les apprentissages scolaires aux activités réalisées dans sa vie extrascolaire. Pour lui, on n'apprend que pour mobiliser les connaissances apprises à l'école afin de résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Il souligne que la pédagogie de projet a deux objectifs (cité dans MENAD.A,2018 :110) :

- Fournir un contenu visant à l'instruction ;

- Suivre le principe de l'action qui est organisé vers un but au lieu d'imposer à l'élève des leçons dont il ne comprend ni le but ni l'utilité. C'est dans la mesure où il aura conçu un projet qui l'intéresse, qui l'engage, que l'élève aura l'énergie d'acquérir les connaissances nécessaires et de réaliser les actions indispensables à sa réalisation.

En effet, selon cette démarche, l'apprenant est appelé à résoudre un certain nombre de problèmes figurant sous forme de tâches comme le précise Perrenoud (cité dans Boutet, 2016 : 15) « *La démarche de projet doit être collective et gérée à la fois par le groupe-classe et l'enseignant, concrète et conduisant à une production, diversifiée permettant ainsi la réalisation d'une variété de tâches à répartir en fonction des ressources et des intérêts des élèves.* ». Ainsi, la pédagogie du projet permettrait d'installer diverses compétences chez l'élève qui apprend à travailler en groupe et développe ses relations avec son entourage en interagissant avec ses camarades et son enseignant. A travers la réalisation de projets, l'élève apprend également à gérer les informations et à travailler en équipe, à prendre des décisions et respecter celles des autres, à acquérir des connaissances en cherchant l'information et la traiter sans oublier le développement du sens de la responsabilité.

A ce propos, Bru et Not (1987 : 66) (cité dans Menad,2018 :106) distinguent cinq principales fonctions de la pédagogie du projet :

- une fonction économique productive : la réalisation du projet doit prendre en considération les contraintes économiques, temporelles, matérielles et humaines. Elle guide les apprenants dans la gestion de l'environnement.
- une fonction thérapeutique : elle réitère l'intérêt des apprenants pour l'école en leur permettant la participation à des activités aussi bien sur le plan apprentissage, social et professionnel.
- une fonction didactique : la pédagogie du projet mobilise les savoirs et savoir-faire et sert au développement des compétences et des idées nouvelles.
- une fonction sociale : l'ouverture à l'autre et la reconnaissance par les autres. Elle aide le partage entre les membres et la confrontation des avis.
- une fonction politique : la pédagogie du projet sert à la socialisation ; le projet actif sert d'étape à la vie sociale.

Dans la même perspective, Lebrun (2007 : 160-161 cité dans Menad,2018 :107), précise que le projet permet à l'élève :

- L'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage) ;
- L'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au « problème » contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet ;
- L'acquisition d'une connaissance de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner ; C'est une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste susceptible d'évolutions ultérieures.

De ce fait, le programme du projet devrait être élaboré à partir des besoins des apprenants. Boutet (2016) souligne l'importance de proposer à l'enfant des objets d'apprentissage qui lui servent dans sa vie quotidienne, des objets dont il a besoin pour réaliser des activités extrascolaires. Il déclare que « *Par sa participation à des activités liées à la vie réelle, l'enfant se trouve inévitablement en situation de convoquer des savoirs provenant de diverses disciplines.* » (Boutet, 2016 : 31)

Ainsi, Le programme est représenté par un ensemble d'objectifs et de compétences à installer chez l'apprenant afin de le rendre apte à réaliser sa tâche et résoudre les différents problèmes liés à sa vie extrascolaire.

Finalement, à travers le projet, l'école a pour but de former des citoyens instruits et sociables en valorisant le travail collaboratif. Elle vise à former des apprenants responsables et autonomes ; des apprenants sachant identifier les problèmes, leur proposer des solutions plausibles, se documenter et faire des recherches afin d'en sélectionner la meilleure. Ce qui leur

permet de construire leurs propres savoirs. C'est ce qu'affirme (Boutet,2016 : 19) dans le passage ci-dessous :

Elèves et enseignants, dans et par le projet, coconstruisent, dans un rapport égalitaire, leurs évaluations respectives des diverses contributions au projet. Ils évaluent aussi l'atteinte des objectifs et y explicitent, pour mieux les intégrer, les savoirs d'actions et les savoirs théoriques mobilisés par le projet. C'est bel et bien ici un exercice de participation collaborative visant l'émergence d'une citoyenneté qui se met en place dans et par le projet

Par conséquent, grâce à la pédagogie de projet, l'apprenant est placé dans des situations d'apprentissage authentiques, il est l'auteur de son projet et apprend par l'action qui le guide à construire des compétences et développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Cette démarche suscite chez lui la réflexion et la création. Afin de finaliser son projet, l'apprenant fait appel aux savoirs de différentes disciplines, il s'agit d'une démarche transdisciplinaire.

3. La production écrite

3.1. Définition :

Indubitablement, l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ont pour objectif la communication. Qu'elle soit orale ou écrite, le développement d'une compétence de communication n'est pas une chose aisée, notamment à l'écrit qui demande plus de précision et de tact. Ce qui explique son importance et la place considérable qu'il occupe dans l'enseignement d'une langue étrangère. *« Les didacticiens se basent sur l'apprentissage de l'écrit. Pour eux, la compréhension écrite ainsi que la production écrite sont de véritables compétences auxquelles l'enseignant du français langue étrangère devrait s'intéresser. »* (DOULATE SEROURI.H,2017 :92)

La production écrite est l'activité qui permet à l'élève de s'exprimer à l'écrit, de parler de ses idées, de ses pensées et de pouvoir donner son opinion. Il s'agit de communiquer à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer, argumenter ou informer selon la situation et l'intention de communication.

3.2. Les modèles de production écrite :

A partir des travaux de C. Cornaire et P.-M. Raymond (1999), la production écrite peut être réalisée ou traitée selon divers modèles qu'ils classent en deux types : linéaires et non linéaires : *« les modèles « linéaires », qui proposent des étapes très marquées et séquentielles, et les modèles récursifs, de type non linéaire, où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents. »* (C.Cornaire et P-M. Raymond (1999 :29),

Afin de toucher aux pratiques pédagogiques qui correspondent à notre recherche, nous allons résumer ces modèles d'expression écrite de manière succincte en nous référant aux travaux de ces deux didacticiens présentés dans leur ouvrages « La production écrite ».

3.2.1- Le modèle de Rohmer (1975)

Il s'agit d'un modèle linéaire qui a été conçu par Rohmer en 1975 pour l'anglais langue maternelle. D'après ce modèle, le processus de production écrite se fait selon trois étapes dont l'ordre doit impérativement être respecté par le scripteur.

- a- La pré écriture : c'est la première étape qui désigne la planification ou la recherche d'idées.
- b- L'écriture : c'est la rédaction du texte ou la mise en mot.
- c- La réécriture : c'est l'étape finale durant laquelle le scripteur corrige son texte.

3.2.2- Le modèle de Hayes et Flower (1980)

C'est un système d'analyse non linéaire réalisé par Hayes et Flower en 1980. Ce modèle qui s'inspire du modèle de Rohmer duquel il puise les étapes du processus de l'écrit, s'avère différent. En fait, selon le principe de Hayes et Flower, il s'agit d'une démarche récursive, ainsi le scripteur a la liberté de ne pas suivre l'ordre des étapes de l'activité rédactionnelle, comme il peut revenir aux phases précédentes tout au long de sa rédaction. « *Tout en conservant les grandes étapes proposées par Rohmer, Hayes et Flower présentent un système d'analyse très différent, en ce sens que l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à divers niveaux* » (C.Cornaire et P-M. Raymond (1999 :30).

D'après ce modèle qui s'inscrit dans la perspective de résolution de problèmes, l'activité d'écriture se compose de trois composantes : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture (définis supra).

3.2.3- Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

Bereiter et Scardamalia proposent en (1987) deux modèles d'analyses non linéaires qu'ils ont élaborés en analysant le processus rédactionnel chez des enfants et des adultes. En fait, ils décrivent deux modes de rédaction :

Le premier (*knowledge-telling model* que l'on pourrait peut-être traduire par « connaissances-expression ») concerne les scripteurs novices, malhabiles qui ont des difficultés à rédiger, qui ne suivent pas un plan de rédaction, ne se soucient pas du lecteur et comptent sur leur mémoire à long terme pour réaliser leur tâche d'écriture. Les textes présentés par ces scripteurs novices sont des textes narratifs peu organisés, dont les mots sont courants et qui manquent de cohérence et de style.

Le deuxième modèle (*knowledge-transforming model* que l'on traduirait peut-être par « connaissances-transformation ») concerne les scripteurs expérimentés qui écrivent pour atteindre les objectifs attendus et qui se préoccupent de la bonne compréhension de leur texte par le lecteur. Il s'agit de scripteurs habiles qui suivent une certaine méthode de travail en cherchant les informations nécessaires, en rédigeant, relisant et corrigeant le texte afin de s'assurer de la réception de leur message. Ces derniers présentent des textes riches et organisés.

Ces modèles décrivent en quelque sorte les écrits de nos élèves et dont il est question dans ce travail de recherche. En fait, la majorité de nos élèves correspond au premier modèle de scripteur : les scripteurs novices, malhabiles. Toutefois, il reste une minorité qui peut représenter le scripteur habile décrit par le deuxième modèle.

3.2.4- Le modèle de Deschênes :

Il s'agit d'un modèle que le psychologue québécois Deschênes élabore pour le français langue maternelle en s'inspirant des travaux de Hayes et Flower (1980 ;1983) ; et à travers lequel, il met en avant le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite.

En fait, ce modèle comprend deux grandes variables :

- a- La situation d'interlocution qui implique les aspects suivants : la tâche à accomplir, l'environnement physique (le moment et le lieu du déroulement de l'activité), le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur (qui peuvent l'aider à réaliser son texte) et les sources d'information externes.
- b- Le scripteur : c'est la variable la plus importante selon Deschêne, elle comprend :
 - 1- Les structures de connaissances qui sont des informations linguistique, sémantiques, rhétoriques, référentielles, etc ; et qui se trouvent dans la mémoire à long terme du scripteur.
 - 2- Les processus psychologiques qui se subdivisent en cinq éléments :

- a- La perception-activation : dans cette étape, le scripteur se met à observer les directives et à sélectionner les informations nécessaires à la rédaction.
- b- La construction de la signification : elle correspond à la planification du texte par le scripteur.
- c- La linéarisation : il s'agit de la mise en ordre des idées du texte à produire.
- d- La rédaction-édition : c'est la mise en mots et l'arrangement du texte produit.
- e- La révision : dans cette dernière étape, le scripteur relit le texte qu'il a produit pour en apporter les corrections nécessaires au niveau de la forme et du fond.

3.2.5- Le modèle de Moirand :

Sophie Moirand propose un modèle de production écrite en langue seconde en 1979. En s'intéressant à la compréhension écrite et au lien qui associe la production écrite à la lecture, Moirand accorde beaucoup d'importance à la situation de communication et ses actants. Ainsi, elle propose un modèle qui s'appuie sur la définition des paramètres d'une situation de production. C'est un modèle différent de ceux, décrits précédemment, qui s'intéressent au processus cognitif.

A travers ce modèle, Moirand explique l'importance du contexte social de l'énoncé linguistique : elle met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur qui peuvent influencer sur le fond et la forme de la production écrite.

Pour le décrire, l'auteure met en avant quatre composantes :

- a- Le scripteur : la place que le scripteur occupe dans la société, son rôle et son histoire se reflètent sur sa façon d'écrire.
- b- Les relations scripteur/lecteur (s) : la façon d'écrire du scripteur dépend de la relation qu'il entretient avec son (ses) lecteur (s).
- c- Les relations scripteur/lecteur(s) document : le scripteur écrit pour atteindre un but, c'est l'intention de communication.
- d- Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique : Le moment, le lieu où l'on écrit ainsi que le référent (le thème) jouent un rôle important et déterminent la forme de l'énoncé linguistique.

Dans ce cadre, C. Cornaire et P.-M. Raymond (1999), expliquent ce qu'un bon texte, ils soulignent qu'« *Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur... et un*

lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte. »

3.3. L'enseignement/apprentissage de la production écrite :

L'enseignement/ apprentissage de la production écrite reste l'une des tâches les plus difficiles à assurer ; et faire acquérir cette compétence langagière chez les jeunes enfants exige de la compétence et de la maîtrise de la part de l'enseignant. En fait, l'acte d'écrire répond à une intention de communication en mettant en œuvre des structures linguistiques et stratégiques et en prenant en considération la situation de communication, comme le précise Moirand (1979 : 10)

Une situation de l'écrit ne peut être qu'une situation de communication écrite ce qui implique impérativement des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs, ou bien des lecteurs lisant des documents écrits par des scripteurs, production et ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis pour une raison donnée avec des objectifs spécifiques.

Il s'agit d'une communication écrite qui exige la maîtrise d'un processus complexe et l'emploi concomitant d'un certain nombre d'habiletés et de stratégies rédactionnelles.

A ce propos, Légendre (2005 : 1261), définit les stratégies rédactionnelles comme « *Un ensemble de décisions précises pour écrire un texte et qui débouchent sur une série d'actions coordonnées et tenant compte des composantes de la situation d'écriture. »*

Ainsi, la production écrite est un acte qui implique un scripteur, destinataire, voulant transmettre ses idées par écrit en écrivant un texte à un (ou des) lecteur, destinataire, dans un moment et pour un but précis. Durant cet acte, plusieurs paramètres se résumant dans la situation de communication entrent en jeu afin d'atteindre l'intention de communication du scripteur. De ce fait, en enseignement/apprentissage du FLE, mettre les élèves dans une situation de communication authentique semble nécessaire lors de la proposition des activités d'écriture par l'enseignant afin de leur faciliter la tâche et les guider dans leur rédaction.

D'après HAMON (2013 :178), mis à part la didactique, divers domaines se sont intéressés à l'activité d'écriture à l'instar de la psychologie cognitive qui considère l'écriture comme une résolution de problème et qui s'est intéressée au rôle de la mémoire dans le processus rédactionnel ; la psycholinguistique qui s'est focalisée sur les contraintes cognitives inhérentes aux langues et leur impact sur l'apprentissage de l'écrit et qui ont été abordées sous quatre axes : la situation d'énonciation, l'emploi des connecteurs, l'orthographe et la révision ;

et enfin la psychologie génétique qui relève de la théorie de Piaget et dont l'intérêt porte sur l'apprentissage précoce de l'écrit.

De leur part, Cuq et Gruca (2005 :184) rendent compte de la difficulté de l'acte d'écrire qui, selon eux, ne se résume pas seulement à la production d'une série de structures linguistiques et de phrases bien formées mais à la résolution de problèmes. Les deux didacticiens se basent sur les travaux de (Hayes et Flower,1995 :49-72) qui se réfèrent à la psychologie cognitive pour mettre en exergue les composantes du processus de production de texte que nous résumons comme suit :

- 1- l'environnement de la tâche ou le contexte de production ;
- 2- la mémoire à long terme du scripteur ;
- 3- les processus de production qui se subdivisent en trois sous-processus :
 - a- la planification qui représente la première étape où le scripteur se met à chercher des informations sur le sujet et sur le type de texte à produire en convoquant ses connaissances antérieures. Aussi, durant cette étape, il planifie son texte et met en ordre ses idées.
 - b- la mise en texte ou textualisation est l'étape qui consiste à la mise en mots et en paragraphes des idées du scripteur qui est appelé à réaliser un certain nombre d'opérations afin de réaliser son texte. En fait, c'est l'étape où de nombreux apprenants bloquent vu qu'ils doivent faire appel à plusieurs compétences : linguistique, stratégiques, sémantique, pragmatique...
 - c- la révision est la dernière étape du processus de production où le scripteur relit son texte afin de corriger l'orthographe des mots, les erreurs de grammaire et de cohérence...et aussi pour vérifier s'il a atteint l'objectif émis au départ.

Dans ce cadre, Bentolila (2016 :14-37) explique le protocole d'apprentissage de la production écrite qu'il organise en sept étapes fondamentales :

- 1- L'amorçage : c'est l'étape qui déclenche l'acte d'écrire et engage la stratégie d'écriture. A travers cette étape, l'enseignant prépare l'élève à écrire dans le cadre d'un projet en lui proposant des activités qui facilitent l'entrée dans la tâche d'écriture prenant appui sur des textes ou des images lues en guise de support pour le motiver et lui donner envie d'écrire. L'enseignant explique explicitement la situation et l'intention de communication. Cette étape permet à l'élève de s'engager dans l'acte d'écrire en organisant ses idées et en se fixant des objectifs.

- 2- L'étayage et la planification : cette étape permet à l'enseignant d'accompagner ses élèves, les aider et les soutenir à réaliser leurs écrits en leur proposant des textes modèles. Prélever les indices et les caractéristiques de ces textes aiderait l'élève à produire son propre écrit sans difficulté en suivant les conseils et les supports donnés par l'enseignant.
- 3- Le premier jet : Il s'agit de la réalisation du premier écrit qui suit le brouillon et qui est destiné à être retravaillé. C'est une étape décisive puisqu'elle constitue la rédaction initiale du texte. Parmi les tâches de l'enseignant dans cette étape est de proposer et de diversifier les entrées en écriture pour aider l'élève et lui faciliter la tâche. L'élève quant à lui, pour réaliser son premier jet, doit respecter la langue et le type et le genre du texte à produire et privilégier le sens.
- 4- La révision du texte : il s'agit de l'étape où l'élève relit le texte qu'il a produit et le révise afin de le faire correspondre au mieux à l'objectif d'écriture. C'est le temps de la réécriture de l'écrit initial pour l'améliorer et l'enrichir. Dans cette étape, l'enseignant vérifie que l'élève a respecté la consigne, le type de texte attendu, l'organisation du texte, la langue... et lui propose des éléments pour enrichir son texte. Quant à l'élève, cela lui permet d'apprendre à s'auto-évaluer et à corriger son texte en le reprenant à partir d'annotations de l'enseignant en déplaçant par exemple une phrase ou un paragraphe, en faisant des ajouts, ou en remplaçant des mots...
- 5- La formalisation : c'est le passage du deuxième jet au texte abouti. Cette étape permet de mettre en page et d'organiser un écrit en un document clair et lisible pour faciliter sa lecture par autrui. L'enseignant peut aider ses élèves dans cette étape en leur donnant des indications pour la mise en page à titre d'exemple.
- 6- L'évaluation : il s'agit d'une auto-observation réfléchie et critique de l'écrit produit. Elle permet un jugement objectif portant sur l'ensemble des étapes antérieurement réalisées comme elle attire l'attention de l'enseignant sur les difficultés rencontrées par les élèves lors de la réalisation de leurs écrits.
- 7- Les prolongements : il s'agit des activités engendrées par la réalisation du premier écrit. Cette étape n'est pas obligatoire, elle répond au principe de la continuité selon lequel un écrit représente l'amorce d'un autre écrit. C'est un rebondissement, une ouverture.

3.4. La compétence de communication :

Etant donné que la production écrite est le développement d'une compétence de communication à l'écrit, il convient de définir le concept de compétence de communication.

Bachman (1990 :16), cité dans Tardieu (2008 :25), définit la compétence de communication comme « *la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations et des dispositifs de communication variés.* ». Selon lui, « *la compétence langagière, organisatrice et pragmatique se distingue de la compétence stratégique consistant à évaluer, planifier et exécuter (la maîtrise de la langue doit être transformée en acte)* »

Tardieu (2008 :25) met en exergue plusieurs chercheurs qui se sont penchés sur la définition du concept de compétence de communication. Tout d'abord, le linguiste Chomsky qui distingue la compétence de la performance ; Hymes qui la définit en prenant en compte deux aspects : linguistique et socioculturel ; Charaudeau (1983) selon qui la compétence de communication est composée de trois composantes : linguistique, situationnelle et discursive ; Canal et Swain (1980) qui proposent quatre composantes : grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique ; enfin, Springer (1999), avance quant à lui six composantes : linguistique, sociolinguistique, socioculturelle, stratégique, discursive et conversationnelle.

Dans la même optique, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), résume les composantes de la compétence de communication en trois volets :

1. La composante linguistique qui est « *celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations* » (CECRL :17)

Au niveau de cette composante, le CECRL distingue six compétences :

- 1.1. La compétence lexicale qui se rapporte à l'utilisation correcte du vocabulaire d'une langue qui se compose d'une part, d'éléments lexicaux : des expressions toutes faites et les locutions figées (les indicateurs des fonctions langagières tels que les salutations, les proverbes, les archaïsmes, les métaphores figées...) et des mots isolés (nom, adjectif, verbe, adverbe...); et d'autre part, d'éléments grammaticaux tels que les démonstratifs, les pronoms personnels, les articles, les relatifs et interrogatifs, les conjonctions, les prépositions, les possessifs, les auxiliaires).
- 1.2. La compétence grammaticale qui consiste à la connaissance et l'utilisation correcte de la grammaire de la langue. « *La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.* » (CECRL :89)

Selon le CECRL, il s'agit de la connaissance et maîtrise de la syntaxe qui s'intéresse à la relation entre les mots et leur organisation en phrases ; et de la morphologie qui traite de la structure interne du mot (variations des morphèmes).

- 1.3. La compétence sémantique qui est en rapport avec le sens des mots. Elle se divise en trois ensembles : La sémantique lexicale traite des questions relatives au sens des mots, la sémantique grammaticale traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux et la sémantique pragmatique traite des relations logiques.
- 1.4. La compétence phonologique qui consiste à la connaissance et l'aptitude de percevoir et de produire des phonèmes, l'intonation, la prosodie ou phonétique de la phrase, l'assimilation, la composition phonétique des mots...
- 1.5. Compétence orthographique qui se rapporte à la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits : l'écriture des lettres avec toutes ses formes, l'orthographe des mots, la ponctuation, les conventions typographiques et les variétés de polices, les caractères logographiques courants.
- 1.6. Compétence orthoépique « *Réciproquement, les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite.* » (CECRL :92)
2. La composante sociolinguistique porte sur l'utilisation correcte de la langue en société « *La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* » (CECRL:93). La composante sociolinguistique traite les marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations, usage et choix des formes d'adresse, conventions de prise de parole, usage et choix des exclamations), les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire (proverbes, dictons, expressions familière...), les différences de registre (officiel, familial, intime...) et dialecte et accent (la classe sociale, l'origine régionale...).
3. La composante pragmatique « *la compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont : a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle) c. segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique).* » (CECRL:96)

3.5. Difficulté d'apprentissage de la production écrite :

En fait, produire du sens à l'écrit pour exprimer ses pensées et donner une apparence physique à son discours, le concrétiser est une activité difficile qui exige du scripteur la maîtrise de plusieurs compétences, d'avoir un style et d'avoir un certain savoir procédural et un savoir-faire. D'ailleurs, de nombreux chercheurs se mettent d'accord pour affirmer que la production écrite est un processus complexe qui bloque les apprenants.

AZIMI-MEIBODI et MOHAMMADPOUR (2021 :190) pensent que « *La production écrite est une activité difficile qui mobilise plusieurs savoirs et savoirs-faire* » L'activité consistant à produire des énoncés ayant un sens pour communiquer en utilisant un support écrit est pour Gerbault (2010 :39) une activité complexe. Dans le même ordre d'idées, Menad.A(2018 :21) dit que « *L'acte d'écrire est difficile parce qu'il exige du scripteur des efforts non seulement au plan cognitif mais aussi au plan linguistique.* », et ELMEZOUAR (2022 : 341) estime que « *Beaucoup d'étudiants ont des problèmes d'écriture. Les enseignants déploient d'énormes efforts pour augmenter à la fois la quantité et la qualité de la rédaction des élèves.* »

En effet, les apprenants trouvent beaucoup de difficultés à rédiger, étant donné qu'ils doivent maîtriser d'une part la langue : avoir des compétences linguistiques (au niveau de la syntaxe, l'orthographe, la conjugaison, le lexique...); et d'autre part le texte à produire : en maîtriser la méthodologie. Sans oublier le fait d'avoir du style, des stratégies rédactionnelles et surtout d'assurer au niveau de la cohérence et de la cohésion : savoir organiser ses idées et avoir un bon enchaînement.

Gerbault (2010 :39) dit que la production écrite peut être considérée sous différents aspects : « *du point de vue de l'intention de communication et du sens du message écrit, du point de vue linguistique : syntaxe, lexique, orthographe et organisation discursive, du point de vue socioculturel : règles et normes de communication régies culturellement, du point de vue matériel : supports et formes des graphies utilisés.* »

Dans la même perspective, Wolff (1991 : 110), cité dans Bishawi (2014 :53), avance qu'en production écrite, les apprenants sont confrontés à trois types de difficultés : « *difficultés d'ordre linguistique, difficultés à mettre en place de manière efficace en langue étrangère des stratégies de production textuelle concrètement automatisées en langue maternelle, difficultés d'ordre socioculturel.* ».

A ces difficultés, Bishawi (2014 :54) ajoute d'autres problèmes rédactionnels cités par Claude Buridani et al. (1994):

- l'emploi aléatoire du lexique (emploi de termes familiers, surexploitation d'un vocabulaire de base et mauvaise adaptation au sujet) ;

- la juxtaposition de phrases très simples et excessivement courtes ;
- les maladroites au niveau des rapports inter phrastiques (y compris l'absence de tout rapport) ;
- les passages dont la présence n'est pas justifiée du point de vue textuel ;
- la cohésion textuelle très défaillante : procédés anaphoriques, des connecteurs et des signes de ponctuation mal employés ou inexistants.

Et ceux présentés par Francine Dugué (2002)

- difficulté dans l'usage de la référence déictique (circonstances de l'énonciation) ou contextuelle (contexte verbal de l'énoncé) ;
- problèmes dans le maniement des anaphores lexicales ou pronominales (reprise erronée d'un mot) ;
- manque d'aisance dans la variation thématique (une phrase doit apporter un élément d'information nouveau) ;
- rupture de l'isotopie stylistique (reprise de certaines informations d'une phrase à l'autre) ;
- mauvaise prise en charge énonciative ;
- insuffisances relatives à la cohérence logique et argumentative du texte ;
- maladresse dans le recours à l'intertexte (citations, paragraphes).

Par conséquent, la production écrite est une tâche très difficile pour les élèves qui peinent à produire un court paragraphe voire une phrase. Or, il existe, bien évidemment, des solutions qui pourraient rendre leur tâche moins difficile. Par exemple en plaçant l'élève dans une situation de communication précise, qu'il ait un but, un objectif pour lequel il écrit est très important. Aussi, être conscient du type et de la méthodologie du texte qu'il est amené à réaliser aiderait énormément. Il faut signaler également les textes présentés aux élèves préalablement qui devraient servir de modèles pour le texte qu'il est demandé à l'élève de rédiger. Ces paramètres sont à prendre en compte afin d'aider l'apprenant et le guider à la rédaction de son texte.

« La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant lui-même à produire des textes divers ». (Guyot-Clément, 2007 : 53)

3.6- L'erreur en production écrite :

3.6.1- L'erreur en didactique des langues :

D'après le dictionnaire du français langue étrangère, l'erreur est définie comme *« un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé »* (Cuq , 2003 : 86). De son côté, le sociolinguiste Calvé (1992 :46) cité par (C.Cornaire et PM.Raymond,1999 :72) la définissent comme une notion relative *« dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignement quant à ce que chacun de ses étudiants est vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones. »* Quant à Demirtaş (2009 : 126), il explique la différence existant entre « erreur » et « faute ». Il attribue à la

première la méconnaissance de la règle par l'apprenant ; Or pour la deuxième, il s'agit d'un problème au niveau de l'application de la règle dû à l'inattention de l'élève.

Selon cet auteur, l'erreur a été vue négativement : on la considérait comme une faiblesse de l'élève voire un obstacle à l'apprentissage. Toutefois, des études plus récentes ont fait que cette représentation négative de l'erreur en didactique des langues change et l'erreur devient une étape inhérente au processus d'apprentissage. Perdue (1980) le confirme dans le passage suivant :

Les méthodes d'enseignement récentes du FLE, à l'exception des méthodes audio-orale et situationnelle, considèrent l'erreur comme un phénomène naturel dans l'apprentissage : si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur les structures de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs. (Perdue, 1980, cité dans Harriet K. Namukwaya, 2014 :211)

Par conséquent, l'erreur devient un facteur qui accélère l'apprentissage de la langue étrangère, dès lors, il devient important de l'utiliser afin de faire avancer l'apprentissage en proposant des activités de remédiation.

3.6.2- Les types d'erreurs en production écrite :

D'après Demirtaş.L (2009 : 129), « *Il est possible de dire que les productions écrites d'étudiants sont généralement évaluées sous deux aspects différents : le niveau pragmatique (NP) et le niveau linguistique (NL).* »

Cet auteur cite deux grands types d'erreurs :

3.6.2.1- Les erreurs de contenu : l'auteur insiste sur la compréhension de la consigne par l'apprenant et met l'accent sur le respect de ses critères (type et genre du texte, nombre de mots, une bonne cohérence, l'emploi des articulateurs logiques...)

3.6.2.2- Les erreurs de forme : ce sont les erreurs linguistiques, syntaxiques, **lexicales**, morphologiques et orthographiques.

Dans le même ordre d'idée, Demirtaş (2008 :181 cité dans L.Demirtaş,2009 :130), classe les erreurs de forme à l'écrit en trois catégories :

- Groupe nominal: ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc. - Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que

la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc. - Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Enfin, pour Tagliante (2001 :157 cité dans Harriet K. Namukwaya,2014 :211), « *il y a cinq grands types d'erreurs répertoriés en didactique des langues ; il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique.* »

3.6.3- L'erreur due à la compétence lexicale :

3.6.3.1- Définition de la compétence lexicale :

La compétence lexicale désigne la connaissance du vocabulaire d'une langue étrangère et savoir l'utiliser correctement afin de permettre une communication réussie avec autrui. C'est la capacité de produire du sens en utilisant les mots d'une langue et aussi la capacité de comprendre des énoncés linguistiques.

D'après Rosen (2006) cité par (SAMHODI.A-M,2016 :9) « *C'est la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux pour maîtriser une langue étrangère. Elle favorise la compréhension et la capacité d'utiliser les mots dans un contexte situationnel.* »

Le CECRL la définit comme « *la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux et de la capacité à les utiliser* ». (CECRL: 87)

Ainsi, il s'agit de la connaissance de l'ensemble des éléments lexicaux et grammaticaux d'une langue et de la capacité de les employer pour comprendre et transmettre du sens.

Afin de mieux cerner le sens et la définition de la compétence lexicale qui fait l'objet de notre analyse des productions écrites, nous faisons appel au tableau synthèse de Tremblay (2009 : 19-20 cité dans SARDIER.A,2015 :92).

<p>CONNAISSANCES LEXICALES</p>	<p><i>Connaissance des entités lexicales</i> Nombre de « mots » possédés par un locuteur (Chapelle, 1998 ; Meara, 1996 ; Simard, 1994) Connaissance des cooccurrents d'une unité lexicale (Nisubire, 2003 ; Simard, 1994 ; Tréville, 2000) Connaissance du registre et des contextes d'utilisation (Chapelle, 1998 ; Nisubire, 2003 ; Simard, 1994 ; Tréville, 2000) Connaissances des formes orales et écrites (Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000) Connaissance du sens (Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000) Connaissance des morphèmes lexicaux (Chapelle, 1998) Connaissance de « mots » dérivés (Corbin, 1980) Connaissance référentielle (Marconi, 1997 ; Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000)</p> <p><i>Connaissance du système lexical</i> Connaissance des règles mises en œuvre dans les procédés de dérivation morphologique (Corbin, 1980) Organisation et propriétés du lexique (Meara, 1996)</p>
<p>HABILETÉS LEXICALES</p>	<p>Mémoriser des unités lexicales (Simard, 1997) Tenir compte du contexte (Chapelle, 1998) Mettre en lien une unité lexicale avec le monde (Marconi, 1997) Produire des paraphrases (Marconi, 1997 ; Nisubire, 2003 ; Tréville, 2000) Effectuer une inférence sémantique (Marconi, 1997) Produire de nouvelles unités lexicales à partir de moyens morphologiques (Corbin, 1980)</p>

Figure 1: Tableau synthèse des caractéristiques de la compétence lexicale

A travers ce tableau qui témoigne de l'intérêt que portent les chercheurs au concept de compétence de communication, Tremblay met en lumière les caractéristiques qui la composent en les organisant en : « Connaissances lexicales » et « Habiletés Lexicale ». Par conséquent, avoir une compétence lexicale c'est avoir des connaissances et des habiletés lexicales dans une langue donnée.

3.6.3.2- Vocabulaire VS Lexique :

3.6.3.2.1- Le vocabulaire :

Selon le dictionnaire en ligne Larousse, le mot vocabulaire désigne un « *Ensemble de mots répertoriés dans un dictionnaire, une banque de données, une nomenclature, etc.* » et il s'agit aussi d'un « *Ensemble des termes propres à une science, à une technique, à un groupe, à un milieu, à un auteur.* » Légendre (2005) cité dans SAMHODI.A-M,2016 :8) en donne la définition suivante : « *l'ensemble des mots que connaît un individu et dont il peut disposer pour entrer en communication avec autrui.* »

Quant à Richards et Schmidt (2010) cité dans MISHCHENKO.N,2022 :13), ils s'accordent à dire que « *le vocabulaire est un ensemble de lexèmes, comprenant des mots simples, des mots composés et des idiomes* ».

Enfin, d'après le dictionnaire du français langue étrangère et seconde « *Le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire. Ce terme est également utilisé dans les études de corpus spécialisé portant sur un domaine du lexique susceptible d'être inventorié et décrit.* » (Cuq.J-P,2003 :246)

A la lumière de ces définitions, nous pouvons dire que le vocabulaire représente l'ensemble des mots d'une langue qu'utilise un individu pour communiquer avec autrui oralement ou à l'écrit.

A ce propos, KAREK.M (2019 :21) rend compte de trois types de vocabulaire :

- 1- Le vocabulaire actif : c'est l'ensemble de mots que connaît un individu et qu'il emploie de manière spontanée.
- 2- Le vocabulaire passif : il s'agit de mots dont l'individu comprend le sens exact ou approximatif mais qu'il n'emploie que rarement ou jamais.
- 3- Le vocabulaire spécialisé : c'est l'ensemble de mots qui se rapporte à un domaine précis tel que la médecine, le droit...

3.6.3.2.2- Le lexique :

Le lexique est défini par le dictionnaire en ligne Larousse comme « *L'ensemble des unités significatives formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue. (Le lexique s'oppose à la grammaire, ensemble des règles permettant de former des phrases à partir des unités lexicales.)* »⁵

Dans le même cadre, Luste-Chaa (2009), cité par KAREK.M(2019 :19), précise que « *Le lexique est le pivot des significations dans une langue donnée pour pouvoir communiquer.* » Quant à Cuq (2003 :155), il lui donne la définition suivante : « *Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu.* »

⁵ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lexique/46921>

En conséquence, le lexique peut correspondre à l'ensemble de mots et de termes qu'un locuteur utilise pour s'exprimer, transmettre un message et se faire comprendre dans une situation de communication donnée.

Avant de finir, il nous semble important de souligner la différence qui existe entre le lexique et le vocabulaire. A ce propos, Cuq (2003,155) affirme que « *Du point de vue linguistique, en opposition au terme vocabulaire réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes.* », il ajoute : « *le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue.* » (CUQ.J-P,2003 :246)

Ainsi, vu que le discours renvoie à une situation de communication donnée, le vocabulaire représente l'ensemble de mots qu'un individu emploie dans un contexte donné. Or, le lexique se rapporte à la langue, ce qui signifie qu'il englobe tous les mots de la langue, des mots dont il est difficile de désigner le nombre.

Par conséquent le vocabulaire fait partie du lexique, c'est un sous-ensemble du lexique. D'ailleurs, Bogaards, (1994 :22) le définit comme « *la portion de lexique employée habituellement par tel ou tel locuteur, par tel auteur dans telle œuvre, par les spécialistes de telle spécialité* ».

3.6.3.3- L'évaluation de la compétence lexicale :

L'activité de l'écrit est une tâche délicate qui exige des élèves la maîtrise de la langue sur divers plans ainsi que la gestion au niveau de la forme et du sens. En effet, plusieurs paramètres entrent en jeu lors de la réalisation de cette tâche par les élèves. Or, ce qui nous préoccupe le plus quand il s'agit de la production écrite en langue étrangère, c'est l'appropriation et l'emploi du lexique par les élèves, vu que la connaissance de mots est la base de toute activité d'écriture.

Dès lors, l'évaluation de la compétence lexicale attire de plus en plus l'intérêt des chercheurs qui témoignent de la difficulté de cette tâche. A ce propos, ANCTIL.D (2015 :25) avance que « *L'évaluation du vocabulaire en production écrite est une question qui laisse souvent les enseignants perplexes. Pourtant, un critère « vocabulaire » apparaît dans toutes les grilles de correction, et les enseignants s'acquittent de la tâche de l'évaluer, sans pour autant se sentir particulièrement outillés pour le faire.* » ; et MISHCHENKO (2022) pense que « *Compte tenu de la complexité de la compétence lexicale, son évaluation est un des enjeux dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. En effet, si on arrive à dégager les*

composantes de la compétence lexicale, il n'est pas facile de définir les critères de son évaluation. » (MISHCHENKO.N,2022 :13).

Mis à part le caractère flou des critères d'évaluation de la compétence lexicale abordé par Anctil et Mishchenko, Anctil (2015 :25) met en lumière d'autres paramètres qui rendent complexe l'évaluation de cette compétence par les enseignants parmi lesquels, il cite le manque de repères, l'énorme disparité qui existe d'un élève à l'autre et la place négligeable du vocabulaire dans les grilles de correction. De plus, il met l'accent sur le paramètre de la norme lexicale et l'élaboration de grilles de correction pour les erreurs lexicales.

Dans cette perspective, L'erreur lexicale représente d'après Milicevic et Hamel (2007 :29) « *Tout emploi inapproprié d'une lexie ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse.* » Quant à Anctil, il la définit comme une « *erreur linguistique qui concerne une propriété inhérente à l'unité lexicale, que cette propriété soit d'ordre formel, sémantique, lexico grammatical, collocationnel ou pragmatique.* » (Anctil, 2012 : 65)

Enfin, en ce qui concerne les critères d'évaluation de la compétence lexicale, le CECRL en propose deux :

- 1- **L'étendue du vocabulaire** : qui se rapporte à la richesse lexicale de l'apprenant, au répertoire de mots qu'il a à sa disposition.
- 2- **La maîtrise du vocabulaire** : qui renvoie à la bonne utilisation du vocabulaire et son adaptation au contexte et à la situation de communication. Il s'agit de l'emploi correct des unités lexicales.

En parlant des critères mis en place par le CECRL, Maizonniaux.C (2014) explique que « *L'étendue touche à la quantité et à la variété de vocabulaire présent. La maîtrise est le lieu où l'on observe l'attention portée à l'utilisation de la langue (le contrôle) ; c'est aussi le lieu où sont signalées les défaillances, où sont identifiés les dysfonctionnements.* »

En fait, à ces deux critères, il ajoute à son tour deux autres critères : le critère « **associations** » qui identifie les potentialités du texte de l'apprenant scripteur et représente la manière dont sont établies des associations entre les diverses unités lexicales présentes dans le discours ; et le critère « **élaboration** » qui correspond à l'emploi de mots ou expressions qui aident à impressionner le lecteur (dimension esthétique) ou d'éléments lexicaux qui rendent le texte crédible.

Enfin, Anctil (2015 :26) recense six autres critères que nous citons dans l'ordre :

- **Les répétitions** : selon l'auteur, les enseignants ne doivent pas accorder beaucoup d'importance à ce critère car elles sont dues à une certaine pauvreté au niveau syntaxique.
- **La présence de mots « recherchés »** : il s'agit de l'utilisation par un élève de niveau modeste de mots qui pourraient produire un effet sur l'enseignant et l'impressionner.
- **L'emploi judicieux des mots** : c'est l'emploi approprié du vocabulaire.
- **Le réinvestissement des banques de mots** : c'est l'emploi des mots proposés par l'enseignant.
- **Les registres de langues** : les mots appartenant au registre familier doivent être soulignés par l'enseignant.
- **Les figures de style et les jeux de mots** : c'est l'utilisation des jeux de mots et des métaphores par l'élève.

3.7- Le traitement didactique de l'erreur :

Concernant la correction de l'erreur en didactique des langues, Demirtas.L (2009 :127), propose la théorie de Tagliante (2001). C'est une stratégie d'analyse qui met l'accent sur la correction progressive de l'erreur en accordant de l'importance à la réflexion et la déduction. Dans sa théorie, Tagliante (2001) met en avant trois phases importantes pour la correction de l'erreur : La conceptualisation qui se base sur le développement de certaines techniques comme l'analyse, la réflexion, la synthèse et la déduction lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; la systématisation dont il s'agit pour l'apprenant d'apprendre à appliquer en contexte les règles de grammaire apprises auparavant. Aussi, dans cette phase, l'élève apprend à s'autoévaluer et à situer son apprentissage de la grammaire et son utilité dans la production écrite ; enfin l'appropriation et fixation qui représente la dernière étape qui vise l'apprentissage automatique de la grammaire en exigeant la pratique d'une structure de manière intensive, donc l'apprentissage des structures grammaticales et linguistiques à l'aide de la répétition. Comme le signale Gilberte Niquet « *remettre l'élève au contact du matériel pour que l'acquisition se forme et devienne automatisme.* » (Niquet, 1987 : 15)

Dans la même perspective, (Harriet K. Namukwaya,2014 :212) précise : « *Il y a en principe trois approches très pertinentes. Elles comprennent l'analyse contrastive (Lado, 1957); l'analyse des erreurs (Corder, 1967) et la théorie d'interlangue (Weinrich, 1963).* »

D'après lui, la première est basée sur la linguistique contrastive. Elle consistait à la comparaison de la langue à apprendre avec la langue maternelle de l'apprenant à travers une analyse scientifique des deux systèmes de langues et en relever les ressemblances et les différences pour prévoir les problèmes d'apprentissage. Cette théorie est étroitement liée à la théorie d'interférence. La deuxième, tend à découvrir l'origine des erreurs que font les apprenants d'une langue étrangère en comparant leur façon de la parler avec son utilisation par les natifs. Quant à la troisième, théorie de l'interlangue, elle stipule que l'apprentissage d'une nouvelle langue conduit automatiquement au transfert de quelques éléments du système linguistique de la langue source dans la langue cible. Xu (2008:40) et Ellis (1985:50) cité dans Harriet K. Namukwaya, 2014 :214) mettent en avant les traits pertinents de l'interlangue « *L'aspect à la fois systématique et instable, la perméabilité tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible, la présence de phénomènes tels que la simplification et la complexification telle que la surgénéralisation des règles, les régressions et les fossilisations* »

Dans la même optique, Cornaire et Raymond (1999 :72-76) présentent deux types de correction : La correction directe qui se base sur la correction de toutes les erreurs présentes dans la production écrite de l'élève quel que soit son type. Ce type de correction complète fatigue l'enseignant comme il ne semble pas être efficace pour l'apprentissage des élèves de la production écrite. Ces derniers ne s'améliorent pas et commettent à chaque fois les mêmes erreurs. Le deuxième type de correction présenté par Cornaire et Raymond est la correction stratégique. Selon Bisailon (1991) cité dans Cornaire et Raymond (1999), cette technique de correction se déroule en deux temps : aider l'élève à détecter d'abord ses erreurs, ensuite à les corriger. D'après elle, ce type de correction pouvait aider les élèves à détecter et corriger leurs erreurs. Elle souligne que l'enseignant devrait s'intéresser plus au contenu qu'à la forme du texte et qu'il faut apprendre à tolérer un certain nombre d'erreurs.

4. La production écrite à l'ère des TIC :

De nos jours l'emploi des technologies de l'information et de la communication s'étend à tous les domaines notamment celui de l'éducation. En enseignement/apprentissage, le recours à ces technologies devient inévitable. Nous ne pouvons nier les services et les avantages qu'elles fournissent.

De même pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite, les TIC pourraient être d'une grande aide pour l'enseignant qui peut utiliser les blogs, les réseaux sociaux, les plateformes etc ; ainsi que pour l'apprenant en donnant du sens à son apprentissage en mettant en œuvre des projets d'apprentissage concrets et réels. Ainsi, il semble que les TIC ont un impact positif sur les apprenants vu qu'elles développent leurs capacités d'apprentissage de la production écrite : c'est le cas des plateformes numériques qui invitent les élèves à s'écrire et à échanger « *Les plateformes numériques d'apprentissage proposent une série d'outils qui permettent aux élèves d'écrire ensemble, de manière synchrone ou asynchrone : les plus utilisés sont sans doute les forums, les wikis et les clavardages.* » (Mattioli-Thonard.A,2014 :66)

De nombreuses études montrent que le recours à ces technologies pourrait être une solution aux problèmes de l'écrit rencontrés par nos élèves pour lesquels la tâche de production écrite semble des plus difficiles.

A ce propos Bishawi (2014 : 111-120) résume les types d'aides que les TIC fournissent en production écrite :

- **Aides à la planification** : l'utilisation des moteurs de recherche⁶ et des cartes conceptuelles aide les apprenants à rechercher des idées et à les organiser. « *Dans le domaine de la didactique de l'écriture, l'utilisation d'une carte conceptuelle, réalisée à la main ou à l'aide d'un logiciel Open Source tel que FreeMind, facilite les opérations de la planification qui aboutissent à l'élaboration d'un plan de rédaction.* » (Bishawi,2014 :113)
- **Aides à la textualisation** : dans cette étape, Bishawi fait référence au traitement de texte qui « *recouvre aujourd'hui toute la chaîne de la production d'un texte, de sa création jusqu'à sa présentation sur un support imprimé ou sur un support informatique*

⁶ Un moteur de recherche est un « *programme qui indexe le contenu de différentes ressources Internet, et plus particulièrement de sites Web, et qui permet, à l'aide d'un navigateur Web, de rechercher de l'information selon différents paramètres, en se servant de mots-clés, ou par des requêtes en texte libre, et d'avoir accès à l'information ainsi trouvée.* » (Tomé, 2006 :132, cité dans Bishawi, 2014 :111)

(écran, projecteur, tableau blanc interactif, etc.), avec un emploi plus facile qui touche à de multiples domaines et pour diverses tâches bureautiques et éducatifs : rédiger des notes, des comptes-rendus, des rapports, des lettres, etc. » (ibid :113) Selon lui, les logiciels de traitement de texte deviennent des outils qui aident non seulement à composer un texte mais aussi à le structurer, l'enrichir et en améliorer l'aspect linguistique.

- **Aides à la révision :** L'auteur met l'accent sur deux modes de révision : médiation humaine et médiation informatique. Dans la première, il s'agit de proposer son texte, grâce au réseau internet, à des experts afin de le faire corriger. Cela se fait sur des Forums spécialisés en FLE tels que les sites internet « *Orthonet* » et « *Jacqueline corrige vos textes* ». Pour le deuxième type de révision, médiation informatique, l'auteur fait référence au traitement de texte et aux correcteurs informatiques à l'instar de « *Reverso* » et « *BonPatron* » grâce auxquels l'élève a la possibilité d'écrire, d'effacer et de corriger plus facilement. Ces logiciels contribuent aussi à donner de la valeur au texte écrit à l'aide des fonctions de la mise en page qu'ils offrent comme le précise l'auteur (ibid :117).

Virtuel et inachevé, le texte sur écran reste toujours remodelable, contrairement au texte sur papier : il est toujours possible de remplacer, d'ajouter, de supprimer et de déplacer des mots, des phrases et mêmes des paragraphes. Ces opérations permettent d'améliorer la qualité du texte et font d'un traitement de texte un instrument envisageable par les enseignants et les chercheurs pour aider à la révision et à l'apprentissage de la révision.

Néanmoins, parfois, ces correcteurs informatiques peuvent induire l'élève en erreur vu qu'ils ne tiennent pas compte du contexte de l'énoncé linguistique.

- **Aides à la publication et à la socialisation :** L'emploi des TIC tels que les Wiki⁷, les Blogs⁸, les Forums⁹ et les réseaux sociaux¹⁰ permettent à l'apprenant d'être placé dans

⁷ Les wikis et les blogs sont des espaces dans lesquels les apprenants de langue ont la possibilité de passer d'un statut de consommateur à celui d'un producteur et de la simple participation à une communauté d'apprentissage à une contribution dans cette communauté (Skyles et al., 2008, cité dans Bishawi, 2014 :122)

⁸ Manganot et Louveau (2006 : 34) définissent un blog⁸⁰ ou un weblog comme « *un site Web personnel composé essentiellement d'actualités (ou « billet »), publiées au fil de l'eau et apparaissant selon un ordre ante-chronologique (les plus récents en haut de page), susceptibles d'être commentées par les lecteurs et le plus souvent enrichies de liens externes* » (ibid :123)

⁹ Selon Michel Marcoccia (2003: 6), le forum peut être défini comme un « *dispositif de communication médiatisée par ordinateur asynchrone, permettant à un groupe d'internautes d'échanger des messages au sujet d'un thème particulier.* » (cité dans Bishawi,2014 :124)

¹⁰ « *des applications qui utilisent les technologies du Web 2.0 et qui permettent la mise en relation, les échanges, le partage et la diffusion de contenus, d'informations.* » (Grosbois, 2012 : 139, cité dans Bishawi,2014 :127)

des situations de communication réelles et authentiques. L'apprenant scripteur qui a une intention de communication écrit pour un lecteur réel. Cela lui offre l'opportunité d'apprendre à rédiger mais aussi la socialisation de ses écrits en les publiant et en les partageant sur des blogs et des sites grâce à Internet. « *Parmi les outils de technologie Web 2.0 potentiellement exploités dans l'enseignement/ apprentissage de l'écriture figurent les wikis, les blogs, les forums ainsi que les sites des réseaux sociaux. Ces outils présentent des moyens de communication intéressants pour l'apprentissage de l'écriture dans un contexte social et l'ouverture de la classe de langue sur de nouvelles pistes pédagogiques en évolution continue.* » (ibid :122)

Dans le même cadre, Crinon (2000 :49 cité dans Beldjerd,2020), en s'appuyant sur les études faites sur l'apport des outils informatiques à la production écrite, met en exergue trois types d'effets du traitement de texte :

- **Effet quantitatifs et qualitatifs** : l'auteur constate que le traitement de texte aide les apprenants à présenter des textes plus longs et mieux présentés. Autrement dit, en ce qui concerne la qualité de leur production, il existe une légère amélioration touchant la présentation formelle.
- **Effets sur le processus d'écriture** : selon l'auteur, le traitement de texte rend facile la révision des productions écrites par les élèves vu les services qu'il offre : copier, supprimer, déplacer, corriger, sélectionner...Or, cette révision reste de surface, elle ne concerne que les erreurs de conjugaison et de grammaire.
- **Effets sur le contexte pédagogique** : le traitement de texte semble un moyen efficace pour accroître la motivation chez les élèves et par conséquent améliorer leur apprentissage de l'activité d'écriture. Les élèves reprennent confiance en eux et sont plus réceptifs et plus productifs.

L'auteur montre que les TIC rendent facile l'activité de rédaction : grâce aux logiciels de traitement tel que WORD l'élève a la possibilité d'écrire, d'effacer et de corriger plus facilement. Ce logiciel contribue aussi à donner de la valeur au texte écrit à l'aide des fonctions de la mise en page qu'il offre.

Il est à souligner que les TIC motivent les apprenants par leur dimension ludique. En fait, l'aspect ludique des TIC permet de susciter l'intérêt des élèves. L'utilisation des réseaux sociaux, par exemple et les échanges avec les étrangers en langue française, notamment les natifs aurait un impact positif sur leur apprentissage de la langue française en général et de la

production écrite en particulier. *« Les TICE semblent être un moyen efficace qui favorise la motivation en production écrite, situation visiblement interactive qui augmente l'interaction entre apprenants aussi bien en présentiel qu'à distance. Ils sont ainsi attirés par les outils multimédias et la dimension ludique engendrée. »* (AZIMI-MEIBODI.N, MOHAMMADPOUR.T, 2021 :191)

Conclusion partielle:

La production écrite est au cœur de notre travail de recherche, il nous a semblé nécessaire d'aborder toutes les notions qui y sont relatives ainsi que celles qui vont nous servir dans notre analyse des productions écrites.

Chapitre 3 :

Interculturel et Enseignement/apprentissage de la Culture étrangère

Introduction partielle :

La problématique de l'interculturel constitue l'une des assises de notre travail de recherche. Dans ce troisième chapitre de la première partie, nous allons aborder les notions qui s'y rattachent et qui sont impliquées dans notre enquête.

1- Qu'est-ce que l'interculturel ?

L'interculturel est un courant qui a fait son apparition pour répondre aux besoins des sociétés hétérogènes, des sociétés constituées de groupes ethniques différents ; où l'on parle des langues différentes, où les cultures diffèrent ainsi que les modes de pensée. Ces divergences qui sont à l'origine de problèmes et de conflits entre les membres d'une même société. Pour le définir, DE CARLO.M fait référence à PREITCELLE « *A ce propos, M Abdalah Preitcelle définit l'interculturel comme une « construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle. » »* (DE CARLO.M,1998 :40)

Elle conclut que « *l'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines. »* (Ibid)

Il se trouve que l'Europe soit le continent où l'hétérogénéité sociale existe par excellence notamment en France, le pays où des personnes de toutes origines en particulier Maghrébins et Africains trouvent refuge et où le terme de l'interculturel a vu le jour. D'après De Carlo.M (1998 :45) : « *le terme « interculturel » fait son apparition en France, en 1975 dans le cadre scolaire. Son champ d'application s'est ensuite très rapidement étendu aux situations de dysfonctionnement et de crises liées aux migrations. »*

Par ailleurs, définir le terme « interculturel » dans sa globalité nécessite la définition des deux affixes qui le constituent : « inter » qui désigne « entre » et le radical « culturel » qui fait penser à culture. Dès lors, interculturel se définirait comme toute relation qui existe entre les cultures avec tout ce qui en découle : différence, altérité, culture, civilisation, préjugés, représentations, identités... notions qui feront objet d'étude dans ce chapitre. Ainsi, le préfixe « inter » fait référence à l'altérité et « interculturel » évoque l'interaction entre des personnes de cultures différentes comme le précise DE CARLO.M (1998 :41)

L'emploi du mot « interculture » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde »

Au temps de la mondialisation, où les frontières ont tendance à s'effacer entre les pays du monde tant pour les personnes que pour les cultures, l'interculturel deviendrait l'issue de secours entre les peuples des quatre coins du monde. Afin d'assurer la compréhension, la tolérance et la coexistence entre les individus, il devient primordial de se pencher de plus près sur ce terme.

De ce fait, l'intégration de l'interculturel à l'enseignement notamment, l'enseignement des langues étrangères s'avèrerait très utile afin de promouvoir l'apprentissage de celles-ci en premier lieu et en second lieu, de garantir un avenir meilleur à nos enfants en leur permettant de vivre dans un monde où la compréhension et l'amour dominant en éradiquant toute forme de racisme et d'enfermement, en leur apprenant à être ouverts aux autres, à accepter la différence et en leur inculquant les bonnes valeurs qui leur permettraient d'avancer dans la vie. Selon WINDMÜLLER.F (2011 :9)

L'interculturel peut se définir comme l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes. L'objectif est que les groupes et les individus qui se réclament de celles-ci dans une même société ou dans un ensemble géopolitique puissent nouer des liens fondés sur l'équité et le respect mutuel. [...] La nécessité d'adopter une perspective interculturelle est également invoquée à propos de l'attention particulière à réserver à certains groupes, à propos des contenus de l'enseignement ou des méthodes pédagogiques à prévoir, ou encore s'agissant des valeurs à promouvoir.

2- L'approche interculturelle :

L'approche interculturelle est une théorie qui a été adoptée en réaction à la diversité culturelle et linguistique qui caractérise les sociétés du monde actuel. Avec la mondialisation et le développement technologique, les distances se rétrécissent et le monde devient comme un petit village. Ainsi, les sociétés deviennent plurilingues et pluriculturelles notamment en Europe.

Cette approche a pour but d'établir des relations entre les membres de cultures différentes, elle encourage le contact entre eux et la création d'échanges interculturels basés sur la compréhension, la tolérance et l'acceptation de l'Autre.

Il s'agit d'une pédagogie qui repose sur le principe de l'ouverture à l'altérité et l'acceptation de la pluralité linguistique en considérant cette diversité culturelle comme un enrichissement social et non pas comme un obstacle.

Selon l'approche interculturelle, la culture d'origine est valorisée et représente le point de départ pour la découverte d'autres cultures ; elle insiste sur la reconnaissance de sa propre

identité et l'acceptation de l'autre identité, en d'autres termes, la reconnaissance de soi et l'acceptation de l'autre. Porcher et Abdallah-Preteceille (2001 : 8) cité dans DE CARLO (1998 :119) réaffirment que « *l'interculturel repose sur un principe fort et simple : l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi. S'il manque l'un des deux termes, on se trouve inévitablement projeté vers un enseignement de l'exclusion* » Pour elle, la finalité à atteindre par un processus éducatif, consiste à « *sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps être prêt à se faire transformer graduellement par la rencontre et la fréquentation des autres* » (De Carlo. M, 1998 :119).

La démarche interculturelle est de plus en plus sollicitée dans l'éducation, en particulier lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Selon elle, la langue et la culture sont indissociables et la prise en considération de la culture est primordiale dans la construction du sens d'un énoncé linguistique. D'ailleurs, la démarche interculturelle est citée dans le CECRL qui encourage l'acquisition de plusieurs langues et considère qu'elle contribue au développement positif de l'apprenant et la construction de sa personnalité. « *Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture.* » (CECRL,2001 :9).

Le CECR traite la notion de conscience culturelle et souligne l'importance d'être conscient de sa propre culture et des différences et ressemblances qui existent entre la culture maternelle et les autres cultures pour pouvoir se comporter correctement face à diverses situations culturelles tout en acceptant les différences de l'Autre et en étant tolérant et compréhensif.

La prise de conscience interculturelle est définie comme suit : « La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible ») sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 (langue maternelle) et L2 (langue seconde) de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte » (CECRL,2001 :83).

La démarche interculturelle a sa place également dans l'approche communicative qui réserve une place à la composante socioculturelle parmi les composantes de la compétence de communication, en affirmant qu'une communication efficace exige la connaissance de la culture et de l'Histoire de la langue.

L'approche communicative est centrée sur l'apprenant et ses besoins langagiers. En plus de la dimension linguistique, l'apprentissage d'une compétence de communication englobe :

- La composante pragmatique : usage de la langue en fonction des situations de communication impliquant la connaissance des types de discours et des règles de l'interaction ;
- La composante référentielle : connaissance d'informations relevant de l'expérience du monde et de leurs relations ;
- La composante socioculturelle : connaissance des règles sociales, des interactions et de l'histoire culturelle dans la société ;
- La composante stratégique : habileté à maintenir ou produire la communication grâce à des stratégies verbales ou non verbales. Il s'agit en quelque sorte d'une « roue de secours » qui compense les défaillances des autres composantes.
- Dans la perspective communicative, l'enseignement/apprentissage de la communication avec l'autre se définit comme visant une communication réussie en regard des objectifs et des besoins du locuteur. Un enseignement centré exclusivement sur la dimension linguistique (grammaire, lexique, phonétique, etc.) n'est plus satisfaisant. (CHAVES.R-M, FAVIER.L,PELISSIER.S,2012 :16)

3- De la civilisation à la culture... :

Le mot « civilisation » représente selon DE CARLO « *les caractéristiques des peuples qui emploient ce mot et en font une théorie : les pays de l'Europe occidentale qui, dans un contexte colonialiste, ont désigné ainsi leur culture comme supérieure aux autres.* » (DE CARLO.M,1998 :13)

D'après WINDMULLER « *le mot « civilisation » renvoie à une théorie idéologique conçue par les pays de l'Europe occidentale se considérant plus « évolués » que les pays qu'ils colonisaient.* » (WINDMULLER.F,2011 : 30)

A partir de ces deux définitions de De CARLO et WINDMULLER, nous constatons que le terme de civilisation est né de l'idéologie des peuples européens qui se voyaient plus civilisés, plus courtois que les autres peuples. Civilisés et courtois par rapport à leur façon de vivre et de penser qui s'oppose à celles des peuples sauvages et barbares. Ce qui veut dire qu'un Homme civilisé est un Homme évolué et éduqué qui se comporte de manière correcte et réfléchi.

Dès lors, civilisation englobe l'évolution dans tous ses sens : technologique, scientifique, artistique, culinaire, sociale... elle caractérise tout individu raisonnable et réfléchi, un individu qui parle doucement et poliment, mange sainement, lit constamment et agit intelligemment en semant l'entente et la compréhension et évitant toute source de conflit et de problème. A ce propos, Windmüller ajoute :

La notion de « civilisation » se rapporte à des données variées : au degré de l'évolution technique, aux règles de savoir-vivre, au développement de la connaissance scientifique, aux idées et usages religieux. Elle peut s'appliquer à l'habitat et à la cohabitation de l'homme et de la femme, aux méthodes de la répression judiciaires, à la préparation de la nourriture, et à y regarder de plus près à tout ce qui peut s'accomplir d'une manière « civilisée » ou « non-civilisée. (WINDMULLER.F,2011: 30)

A la lecture de ces définitions, et à partir de la définition d'Edward B Taylor (1871 :15, cité dans De Carlo, 1998 :34) « *la culture dans son sens ethnographique est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société.* » Ainsi, les similitudes entre civilisation et culture deviennent évidentes et invitent à réfléchir. Par conséquent, il devient nécessaire de franchir entre les deux et clarifier le sens de chacune.

D'après la première analyse, les deux termes renvoient à la même vérité qu'est la représentation d'une société, d'un groupe social, voire ce qui caractérise des individus appartenant à la même division géographique. Or, analysée de près, le sens de civilisation s'avère représenter tout ce qui est matériel de la société « *Sur le plan terminologique, rappelons, par exemple, que ce que les Allemands appellent « civilisation », se limite essentiellement aux aspects matériels de la vie d'une société, à tout ce qui est extérieur à l'Homme.* » (WINDMULLER.F,2015 :29, tout ce qui a caractérisé une région tout au long des années, sa nature, l'espèce animale qui y vit, son climat, ce que les gens y mangent, les constructions et les monuments architecturaux, l'Histoire...

En revanche, le sens de culture serait plus large et représenterait tous les éléments cités pour signifier civilisation en plus de tout ce qui a rapport à l'Homme, notamment le mental ! donc, civilisation devient tout ce qui est concret, palpable ; alors que, culture serait le concret additionné à l'abstrait d'une société, pensées, coutumes, idées... implicites !

A-M Godé précise cette distinction dans le passage qui suit :

La culture est généralement considérée comme étant l'évolution intellectuelle, morale et spirituelle des peuples nations, alors que la civilisation est vue comme faisant référence à la matérialisation, l'objectivation de cette culture, que ce soit dans les objets matériels ou dans les institutions politiques ou sociales qui régulent une société (...) Selon le modèle platonicien, en effet, la culture serait donc l'idée, et la civilisation, l'incarnation matérielle, mais aussi, d'une certaine façon, la dégradation de cette idée.

(A-M.GODE,1998 cité dans TARDIEU.C,2008 :

86)

Enfin, pour pouvoir définir le terme de culture dans sa globalité et d'en cerner la signification la plus totalisante, nous avons sélectionné les définitions suivantes.

D'après l'anthropologue Taylor (cité dans De Carlo, 1998 :34), la culture est définie comme un « *ensemble complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société.* » Quant à BESS (1993 : 42, cité dans Windmüller, 2015 :31), il pense que la culture est « *est relative aux œuvres de l'esprit plus particulièrement à celle produite par la littérature et les beaux-arts et ce qui en résulte dans l'esprit de celui qui élabore ces œuvres, qui les étudie ou qui les fréquente assidument* » Cet auteur désigne, également, l'expression de « culture savante » ou « sur-culture » qui correspond aux savoirs transmis à l'école et à laquelle s'oppose l'expression « culture de masse » ou « culture ordinaire » qui, à son tour, s'acquiert et évolue au sein de la société. Cela dit que la culture est un concept très riche en significations, il qualifie le passé, le vécu et l'avenir d'une société. C'est son 'identité, son Histoire.

Par conséquent, elle est l'art, l'Histoire, la littérature, la nature, les traditions, le quotidien, la pensée, les rituels et la vie d'une société. La culture est l'essence de chaque individu, c'est l'Histoire qu'il trouve à sa naissance et qui continue d'exister après sa mort. C'est une entité que la personne apprend de façon native et instinctive, un savoir que les gens d'une même communauté partagent, un savoir qui revient à plusieurs années et qui évolue au fil des années.

En fait, tout individu fait partie d'une ou de plusieurs cultures, il se les approprie et les modifie tout au long de son existence. C'est cet ensemble d'idées, de croyances, d'attitudes, de comportements, de mode de vie, de pensées... qui guide et justifie les agissements de la personne et représentant la norme convenue et suivie par un groupe social ; et que tout comportement s'y échappant serait jugé illégal et créerait des conflits et des incompréhensions entre les gens. Ce sont des implicites et des significations que seuls les membres d'une même communauté sociale comprennent.

GOODENOUGH illustre ces propos dans le passage qui suit :

La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel ; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien plutôt une façon d'organiser ces éléments. C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leur modèle de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux.

(GOODENOUGH cité dans BYRAM.M,1992 : 113)

Dans le même enchaînement d'idées, BYRAM (1992 :114) emploie l'expression « *signification communes* » pour désigner la culture partagée par les membres d'une société. Pour lui, ce sont ces significations communes qui fondent une communauté. Il souligne que

« Les significations communes sont le fondement de la communauté. Les significations intersubjectives donnent à un peuple une langue commune pour parler de la réalité sociale, et une compréhension commune de certaines normes, mais ce n'est qu'avec des significations communes que ce mode de références commune peut comporter des actions communes, des célébrations et des sentiments significatifs. Ce sont les objets du monde que tous partagent. C'est ce qui crée une communauté. »

4- Pluralité linguistique/ pluralité culturelle :

En lisant ce titre « pluralité linguistique et pluralité culturelle » nous imaginons la planète terre comme une mosaïque qui est conçue d'un ensemble de matières et de couleurs différentes qui la rendent spéciale, unique...De la même manière, le monde est fait de différents peuples appartenant à différentes ethnies qui parlent des langues différentes et ayant des cultures différentes.

Dès lors, parler une nouvelle langue c'est aborder une nouvelle culture, c'est une réalité qui met en évidence la relation qui existe entre ces deux entités. Elles sont comme les deux faces d'une pièce de monnaie, la présence de l'une implique la présence de l'autre.

Ainsi, selon WINDMULLER, communiquer exige une opération qui s'étend au-delà de l'utilisation du code linguistique. *« Il est également essentiel de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les points de vue de ses interlocuteurs en se référant au contexte culturel de ces derniers. »* (WINDMULLER.F, 2011 :9)

Cela veut dire que parler et comprendre la langue de l'autre nécessite un minimum de savoir culturel sur cette dernière car il ne s'agit pas d'un simple code linguistique mais c'est l'Histoire d'un peuple. CUQ J-P et GRUCA I (2005 :61) rejoignent le même avis en précisant que *« Participer à une communauté linguistique implique plus ou moins consciemment un positionnement culturel »*

Cette réflexion nous mène à penser à l'utilité de l'enseignement de la culture lors de l'enseignement d'une langue étrangère. C'est ce qui intrigue beaucoup de didacticiens à l'instar ce J-P CUQ et Isabelle GRUCA qui pensent que l'intégration des éléments culturels dans l'enseignement d'une langue étrangère est primordiale : *« nous adhérons à l'idée qu'il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome »* (CUQ et GRUCA,2004 :59) Notamment, si la prise en compte de ces paramètres culturels permettrait de comprendre les implicites de la langue et surtout d'éviter les malentendus et les préjugés qui

naissent de la différence comme le constate BYRAM « *Le fait que la compréhension d'une autre culture et d'une autre civilisation devrait contribuer à réduire les préjugés et promouvoir la tolérance est un des articles de foi incontestés des professeurs de langue* » (BYRAM.M,1992: 34)

Cette diversité linguistique et culturelle est une richesse qui donne au monde un cachet spécial. Néanmoins, elle pourrait aussi être la cause d'incompréhensions et de conflits entre les peuples et donner lieu aux stéréotypes, aux préjugés et aux représentations...

5- Stéréotypes et représentations :

La rencontre de l'autre, de l'étranger, de celui qui est différent de nous, qui ne partage pas la même culture que nous et qui ne parle pas la même langue que nous déclenche dans notre cerveau le processus des stéréotypes et des représentations. Cette opération systématique que notre tête réalise est le résultat des informations qu'elle a collectées des gens que nous connaissons, ou que nous avons connus ou tout simplement des personnes qu'on a déjà rencontrées, en somme, de la société où nous avons été, où nous vivons. C'est un apprentissage collectif qui se fait de manière naturelle, involontaire et qui existe dans toutes les sociétés.

A ce propos, Ruth AMOSSY précise que « *la vision que l'on se fait d'un groupe est le résultat d'un contact répété avec des représentations tantôt construites de toutes pièces, tantôt filtrées par le discours des médias. Le stéréotype serait principalement le fait d'un apprentissage social.* » (AMOSSY.R,2016 :37).

DE CARLO ajoute que « le stéréotype culturel est un passage obligé dans l'approche de l'autre », elle explique que « *il n'est pas possible de faire abstraction des idées préconçues pour entrer en contact avec le monde.* » (De CARLO.M, 1998 : 81)

5.1- Définitions :

5.1.1- Stéréotypes :

Le stéréotype est une fausse idée que l'on a de quelqu'un ou de quelque chose, fondée sur le principe de généralisation. Donc c'est l'ensemble de pensées irréelles qui surgissent à la rencontre de l'étranger. Il s'agit d'un apprentissage collectif que nous lègue la société spontanément. D'après ZARATE.G (1986 :63),

Le stéréotype peut être défini comme un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement.

Cet ensemble s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la tronquant et en la déformant. L'utilisateur du stéréotype pense souvent procéder à une simple description, en fait il plaque un moule sur une réalité que celui-ci ne peut contenir. Une représentation stéréotypée d'un groupe ne se contente pas de déformer en caricaturant, mais généralise en appliquant automatiquement le même modèle rigide à chacun des membres du groupe.

Pour AMOSSY, le stéréotype est défini comme « *des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante.* » (AMOSSY.R,2016 :26)

En fait, vivre au sein d'une société nous mène à élaborer une mémoire collective, à construire un savoir culturel partagé par les membres de cette société ou communauté dans laquelle nous vivons. C'est une opération qui se fait inconsciemment dans notre cerveau en enregistrant les avis et les propos des Autres. ZARATE ajoute que « *Le stéréotype est donc aussi généralisation. Stéréotyper, c'est utiliser le même concept ou le même groupe de concepts pour définir les éléments d'une catégorie, sans se soucier des exceptions ou sans se demander dans quelle mesure le contenu du stéréotype ne s'appliquerait pas justement mieux aux exceptions elles-mêmes* » ZARATE.G (1986 :63)

En somme, un stéréotype est une image imaginaire qu'on dresse à partir de l'appartenance socioculturelle de l'autre et qu'on arrive à concevoir grâce aux connaissances que nous héritons des membres de notre société. Ces idées qui siègent dans notre tête nous conduisent à émettre des jugements précipités qu'on appelle des « préjugés ». Ce qui veut dire que le stéréotype donne lieu au préjugé comme l'explique ZARATE « *Le stéréotype plonge cependant ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre.* » (ZARATE.G,1986 :64)

Enfin, pour ne pas confondre stéréotype et préjugé, nous faisons appel à la définition du préjugé, donnée par BERJOT et DELELIS

Un préjugé est une attitude négative à l'égard d'un groupe (j'aime les Italiens, je n'aime pas les comptables). Selon Alleport (1954), le préjugé est « une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe ou envers les membres de ce groupe qui repose sur une généralisation erronée et rigide ». Le sexisme, le racisme, l'antisémitisme, etc., sont des attitude négative envers les femmes, « les races », les Juifs etc. En tant qu'attitude (chapitre 1,3), le préjugé a trois composantes : une composante cognitive (stéréotype), une composante affective (sentiment défavorable), une composante comportementale (discrimination). (BERJOT.S,DELELIS.G,2014 :199)

A partir de cette définition, nous constatons que le préjugé se présente comme un comportement ou une attitude négative. Or, TARDIEU précise qu'il n'est pas synonyme de

préjugé. Pour elle, il représente « *l'idée que la réalité ne se donne pas de manière immédiate mais à travers le filtre de représentations mentales. En fait, le stéréotype serait une « hypercentralisation » d'un trait spécifique. Par exemple : « Tous les Français portent un béret et une baguette ».* (TARDIEU.C,2008 :111)

Enfin, Ruth AMOSSY (AMOSSY.R,2016 :34) met en lumière les deux notions en soulignant la différence qui existe quant à leur définition :

La mise en relation du stéréotype et du préjugé est restée de règle dans les sciences sociales, qui vont parfois jusqu'à confondre les deux notions. Ainsi le Lexique des sciences sociales (1983) indique à la rubrique « stéréotype » : « Préjugé est plus courant, mais plus péjoratif et chargé affectivement. » La majorité des psychologues sociaux tend néanmoins à dissocier la dimension classificatoire et la tendance émotionnel. Ainsi le stéréotype apparaît comme une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres, alors que le préjugé désigne l'attitude adoptée envers les membres du groupe en question.

En résumé, nous pouvons dire, à partir des propos d'AMOSSY que le stéréotype représente une pensée, une idée abstraite véhiculée par les autres, alors que le préjugé est un fait, c'est la réalisation du stéréotype.

5.1.2- Représentations :

Il s'agit d'une opération mentale régie par l'ensemble des images et des croyances que nous véhiculent la société, les médias et l'entourage au sein duquel nous vivons. Ce sont des connaissances, un savoir socialement transmissible.

Moscovici (1961) définit les représentations sociales comme « *le processus et le contenu d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique* » (MOSCOVICI,1961 cité dans BERJOT.S,DELELIS.G,2014 :180)

Pour BERJOT et DELELIS (2014), « *Les représentations sociales impliquent une activité de reproduction des propriétés d'un objet, s'effectuant à un niveau concret et agencée autour d'une signification sociale centrale. Plus qu'un simple reflet d'une réalité externe, cette reproduction est une véritable construction mentale de l'objet.* » (BERJOT.S,DELELIS.G,2014 :181) Par conséquent, il s'agit d'un héritage social qui existe dans toutes les communautés et qui est conçu des idées et des croyances que l'on a envers un autre groupe social, une autre communauté ou un autre pays. Rouquette (1997) le confirme, elle précise que « *elles sont une façon de voir localement, temporairement, partagée par une*

communauté donnée, qui permet l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et guide l'action liée à lui. » (Rouquette,1997 cité dans BERJOT.S,DELELIS.G,2014 :180)

Par ailleurs, les représentations sociales naissent et évoluent au contact d'autres personnes, d'autres cultures, d'autres communautés. C'est un phénomène naturel qui existe chez tous les groupes sociaux. Il permet d'aborder autrui et facilite la communication avec lui. Aussi, ce savoir social nous donne une idée sur la personne avec laquelle nous nous entretenons, une idée transmise par son groupe socioculturel, un groupe de la même culture, du même genre. Ce sont ces idées préconçues qui guident notre discours et qui sont responsables de nos gestes envers elle. « *Manières de penser et d'interpréter la réalité quotidienne, les représentations sociales servent de médiateurs entre les individus (ou groupes) et leur environnement (physique et social) qu'elles leur permettent de comprendre socialement et de communiquer à autrui.* » (BERJOT.S,DELELIS.G,2014 :180)

Toutefois, les représentations peuvent être source de problèmes et de réticences lorsqu'elles sont négatives. Elles génèrent l'appréhension de l'étranger et pousse à prendre une certaine distance avec lui. Ce qui limite la communication. Comme elles peuvent créer des conflits en générant de mauvais comportements. Ce phénomène ne cesse de susciter l'intérêt d'autres disciplines telles que la sociolinguistique, la didactique, la psychologie etc. En fait, l'analyse des représentations permet de comprendre, et d'analyser d'autres phénomènes sociaux.

5.2- Stéréotypes, Représentations et l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère :

L'apprentissage d'une langue étrangère implique toujours la rencontre avec une nouvelle culture du fait que langue et culture sont indissociables. En fait la langue est un code linguistique qui véhicule une culture et une Histoire sans lesquelles la langue serait vide de sens.

Dès lors le passage par des stéréotypes et des représentations vis-à- vis de cette nouvelle langue et/ou cette nouvelle culture devient inévitable. Tardieu (2008) le précise dans le passage suivant :

Dans les années 1990, les travaux d'Albane Cain et Claudine Briane reprennent à leur compte cette idée et amorcent un travail considérable sur les représentations des élèves à travers l'étude de leurs stéréotypes. Elles forgent le concept de « zones de résistances » à l'apprentissage d'une langue et soulignent l'intérêt de l'exploitation du stéréotype en classe de langue le stéréotype étant inévitable. Pour elles en effet, comme pour Maddalena de Carlo « le stéréotype culturel est un passage obligé dans

l'approche de l'autre », et il n'est pas possible « de faire abstraction des idées préconçues pour entrer en contact avec le monde » (De Carlo,1998 :81 dans TARDIEU.C,2008:110)

Or, la rencontre avec ces phénomènes sociaux serait à l'origine de nombreux problèmes qui pourraient influencer sur le processus d'enseignement/apprentissage. Ce qui fait des représentations et des stéréotypes un sujet important qui interpelle les didacticiens comme l'affirme Abderrahmane TOUMI « *Tout récemment les didacticiens l'ont adopté pour mieux comprendre et appréhender l'activité intellectuelle de l'apprenant et sa manière de construire le savoir* » (TOUMI.A,2016 : 34)

A ce propos, ZARATE (1980) et TARDIEU se mettent d'accord sur l'importance de l'analyse des représentations en classe de langue. « *La place de ces processus réducteurs d'interprétation ne peut être ignorée dans la classe de langue* » (ZARATE.G,1986 :64) ; « En effet, avoir ou développer des stéréotypes et/ou des représentations sur la culture dont les élèves apprennent la langue pourraient bloquer leur apprentissage. » (TARDIEU.C,2008:110)

En effet, ces images ou idées négatives que les élèves ont/auront freineraient l'apprentissage en agissant sur leur motivation. Ce qui rend la tâche difficile à l'enseignant dont le devoir est de les corriger. En revanche, les prendre en considération est une bonne initiative qui pourrait aboutir à l'amélioration de l'apprentissage de la langue étrangère comme l'explique TOUMI (2016 :35) « *Les élèves arrivent en classe avec un vécu et des idées plus ou moins erronées, plus ou moins floues. Ainsi, ne pas s'intéresser à ces représentations ou les déconstruire immédiatement revient à les nier, alors que les recueillir pour tenter de les faire évoluer et de les modifier totalement dans certains cas, résulte d'une prise en compte de ces images mentales et correspond à une démarche de réflexion.* »

Il nous semble nécessaire de signaler que l'enseignement d'une langue étrangère pourrait parfois produire l'effet inverse en créant et/ou en accentuant les représentations des élèves comme le précise TARDIEU (2008 :110) « *L'enseignement d'une langue étrangère peut fort bien contribuer, si l'on n'y prend garde, non pas à ouvrir l'esprit à l'altérité, mais au contraire à le refermer définitivement. Le risque de « fossilisation » des représentations pourrait bien s'avérer aussi grand dans le domaine culturel que dans le domaine linguistique.* »

Pour terminer, disons que l'étude des stéréotypes et des représentations occupe une place importante en didactique des langues étrangères. Les enseignants devraient s'y intéresser afin d'améliorer la qualité de l'enseignement qu'ils fournissent.

6- Rapport Langue/ Culture :

Définir la langue comme un ensemble de mots, ou un système de signes qui entretiennent des relations lexicales et syntaxiques au sein d'une phrase pour permettre la communication est à nos yeux correct mais incomplet.

Afin de compléter cette définition, nous faisons appel à l'aspect culturel, sans lequel l'objectif premier de la langue, à savoir la communication, serait difficile à réaliser. La langue serait alors le mariage des deux aspects linguistique et culturel.

A ce propos, CUQ et GRUCA (2005 :79) expliquent que :

Il existe en effet deux paramètres qui fondent le concept de langue en didactique et qui ne sont pas pris en compte en tant que tels par la linguistique. Le premier est que la didactique fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage. Le second, qui élargit considérablement l'objet lui-même, est l'aspect culturel de la langue. En effet, comme le dit Bakhtine, on ne peut, séparer le signe et la situation sociale sans voir altérer la nature sémiotique de celui-ci.

Cette définition met en évidence le rapport complexe qui existe entre la langue et la culture. En effet, la langue fait partie de la culture et en est le véhicule : la culture d'un pays ou d'un peuple pourrait être représentée ou exprimée à travers différents moyens dont la langue. Selon Louis Porcher, « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit.* » (PORCHER cité dans GRUCA.I et CUQ.J-P,2005 :98). Quant à TARDIEU (2008 :89), elle pense que « *Toute langue définit un mode de relation au monde, une manière de le concevoir. Là réside précisément le problème : la langue est à la fois tout et partie : partie intégrante de la culture et médium de cette même culture et de son évolution.* »

Effectivement, en parlant nous faisons référence à la culture, en lisant ou en écrivant, toujours une culture est exprimée explicite ou implicite qu'elle soit. Et d'un autre côté, c'est la culture qui assure la production du sens d'un énoncé linguistique. Pour comprendre, il faut que tous les éléments linguistiques et extralinguistiques soient pris en considération car le sens pourrait changer au changement de l'un de ces éléments. Cela est affirmé par Danielle Bailly « *Une maîtrise efficace de la communication en langue étrangère suppose la compréhension des implicites, de la symbolique, des références sur le pays concerné, seuls susceptibles de conférer et un sens complet et une réelle adéquation d'emploi aux tournures de la langue.* » (Cité dans GRUCA et CUQ,2005 :89)

Michel Staub, Paul Arthaud et Gabrielle Genot signalent que « *Les exemples abondent de supports dans lesquels des obstacles culturels explicites ou implicites entravent la construction du sens* » (Cité dans GRUCA et CUQ,2005 :89)

Maltraiter une vache en Algérie ou en Inde n'aurait pas le même sens, ce même énoncé qui n'aurait pas d'importance en Algérie serait un délit en Inde où la vache est vue comme un Dieu. Celui qui ne connaît pas la culture des Indiens ne comprendra pas la gravité de cette phrase.

De plus, la langue dévoile l'identité culturelle de la personne qui parle et permet d'identifier le groupe socioculturel auquel elle appartient. « *Ainsi la langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture ; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu.* » (Ibid :65)

Pour finir, nous pouvons dire que la compréhension d'un énoncé linguistique nécessite la compréhension des implicites culturels. Langue et culture sont deux entités complémentaires qui, ensemble, forment un moyen de communication.

6.1- Enseignement de la langue et enseignement de la culture :

Vu le rapport de complémentarité existant entre la langue et la culture montré supra, il devient évident de penser à l'enseignement/ apprentissage de ces deux notions. La culture fait partie de notre vécu, elle est naturellement présente dans toutes nos actions : notre mode de vie, ce que nous mangeons, les plats que nous cuisinons, les chansons que nous écoutons, les vêtements que nous portons...en somme, tout ce que nous faisons fait référence à la culture. Cela explique le lien réciproque qui lie ces deux entités dites inséparables.

Ainsi, l'enseignement/apprentissage de la culture semble être inévitable lors de l'E/A d'une langue étrangère car la culture est inhérente à la langue, elle l'incarne et s'y manifeste de façon concrète ou abstraite. A ce propos, BYRAM.M (1992 :66) dit que « *Tout enseignement d'une langue comporte sans doute des références explicites à l'ensemble culturel dont on a extrait la langue en question.* » Il ajoute « *Apprendre une langue c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture.* » (Ibid :67) BYRAM insiste sur le principe de mutualité qui les lie. Il stipule que l'apprentissage de la langue conduit évidemment à l'apprentissage de la culture et souligne l'importance de les enseigner concomitamment lors de l'enseignement de la langue étrangère afin de garantir un enseignement/ apprentissage plus efficace. Il explique que :

L'enseignement des langues contribue et a toujours contribué à l'éducation personnelle des apprenants, à la fois en leur permettant de mieux se connaître, et de mieux connaître les autres. Ce point est profondément linguistique, car les apprenants en tant qu'individus et êtres sociaux sont des animaux parlants. Il est aussi profondément « culturel » car la langue et la culture sont inséparables. Ainsi quand ils apprennent quelque chose sur le langage, ils apprennent quelque chose sur la culture, et quand ils apprennent à utiliser une nouvelle langue, ils apprennent à communiquer avec des individus participant d'une autre culture. (BYRAM,1992 :42)

Dans cette perspective, les didacticiens J-P CUQ et Isabelle GRUCA (2005 :85) rejoignent le même avis et affirment que la culture fait partie intégrante de la langue. Ils attribuent à la langue le nom d'*Idiome* qui devient langue grâce à la culture. « *Du point de vue didactique, la culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue : c'est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, seconde ou étrangère et conditionne la fonction communicative.* »

D'après eux, en enseignement/ apprentissage des langues étrangères, la prise en compte de la culture devient nécessaire. D'ailleurs leur définition de la langue met en évidence son importance. « *Du point de vue didactique, nous définirons donc la langue comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* ». (GRUCA et CUQ,2004 :80)

Quant à Claire Tardieu, elle pense que l'enseignement de la langue sans la culture serait limité. Ne pas prendre en considération la culture de la langue enseignée entrave la communication qui représente l'objectif premier de l'E/A de la langue. Comme on a vu plus haut, la culture joue un rôle fondamental dans la production du sens d'un énoncé linguistique. Selon elle, « *L'enseignement purement technique de la langue demeure limité et ne permet pas d'entrer dans la communication véritable.* » (TARDIEU,2008 :88)

Enfin, il faut mettre en valeur les fruits que peut avoir l'enseignement de la culture sur l'éducation des apprenants. L'apprentissage de la culture laisserait des traces positives sur leur personnalité. Cela leur permet de se découvrir, de découvrir autrui et de s'ouvrir à lui. Comme ils apprennent à être tolérants et à respecter et comprendre les différences des Autres.

6.2 - Rappel des méthodologies d'enseignement des langues et évolution de l'enseignement de la culture :

6.2.1- La méthode traditionnelle :

Comme son nom l'indique, la méthodologie traditionnelle ou méthodologie grammaire-traduction est une méthode d'enseignement des langues qui se basait sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère.

Après avoir été utilisée pour l'enseignement du grec et du latin, la méthodologie traditionnelle a été adoptée pour l'enseignement du français au 19^e siècle.

L'appellation de « méthodologie traditionnelle » recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir

le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction » [...] On peut noter cependant que ces méthodologies sont toutes marquées par : -L'importance donnée à la grammaire [...] – L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit. [...] – Le recours à la traduction [...]. – L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue...

(J-P CUQ et GRUCA,2005 :254-255)

En effet, son principe était de traduire les textes et d'apprendre les mots et les mémoriser. L'importance était donnée à la grammaire ainsi qu'à la forme littéraire des textes. Et le vocabulaire était appris par thème par les élèves sous forme de listes à traduire dans leur langue maternelle et à apprendre par cœur.

Par conséquent, la méthodologie traditionnelle était centrée sur l'écrit et ne donnait pas une grande importance à l'oral. Quant à la culture, elle se résumait à l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques produites dans le pays dont on apprend la langue comme le précise DE CARLO « *Lorsque la langue et la culture françaises étaient enseignée pour leur excellence, il s'agissait de faire connaître ces monuments de la tradition, les institutions, les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires* » (DE CARLO.M, 1998, 25)

6.2.2- La méthodologie directe :

La méthodologie directe voit le jour au début du 20^e siècle en réaction à la méthodologie traditionnelle. Elle se basait sur l'enseignement direct de la langue étrangère, c'est-à-dire sans recours à la langue maternelle. Afin de rendre compréhensible les mots, on faisait appel aux éléments du non-verbal tels que les gestes, les mimiques, le dessin...contrairement à la méthodologie traditionnelle où l'on traduisait les mots dans la langue maternelle des élèves. « *On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets.* » (J-P Cuq et Gruca,2005 :256)

Cette méthodologie, favorisait l'apprentissage de l'oral, et encourageait l'interaction et les échanges entre le professeur et les élèves. L'apprentissage du vocabulaire se faisait de manière concrète en apprenant les mots de l'environnement de l'élève et le sens des mots était appris par rapport aux contextes où ils se trouvent.

Selon J-P CUQ et Isabelle GRUCA (2005 :257), Les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe sont : « - *l'apprentissage du vocabulaire courant [...]; -la grammaire est présentée sous forme inductive et implicite [...]; -l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la*

prononciation ; -la progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants [...] ; -l'approche globale du sens. »

Quant à l'enseignement de la culture, il était négligé et ne figurait pas parmi les premiers objectifs de la méthodologie directe.

6.2.3- La méthodologie audio-orale (1940/1970) :

A partir de son appellation, il est évident que cette méthodologie soit basée sur la langue orale. En effet, son principe est d'apprendre la langue étrangère en écoutant des extraits audios des natifs, enregistrés sur magnétophone et de les apprendre et les mémoriser afin de les imiter. L'apprentissage est centré sur la répétition de ces enregistrements pour apprendre la bonne prononciation.

D'après cette méthodologie, la langue n'est qu'un ensemble d'habitudes à acquérir et l'acquisition de la grammaire se fait de manière inductive. « *La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes [...]* » (CUQ et GRUCA,2005 :259)

Tout comme la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale n'accorde pas d'importance à l'enseignement de la culture. D'après TARDIEU (1998 :88) « *Il s'agit en fait de différer dans le temps l'acquisition culturelle pour privilégier et favoriser l'acquisition linguistique.* ». Dans le même ordre d'idées, DE CARLO ajoute « *Compte tenu de la place qu'elles réservent à la langue orale et à ses caractéristiques de rythme et d'intonation. Mais elles sont peu intéressées par la problématique culturelle de la langue.* » (DE CARLO,1998 :29)

6.2.4- La méthodologie structuro-globale audiovisuelle :1960-1980

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle dite SGAV, est une méthodologie qui favorise l'acquisition de la langue en considérant l'énoncé linguistique dans tous les aspects participant à sa production, à savoir le contexte, la situation de communication, les éléments verbaux et non verbaux de la langue. Cette méthodologie insiste sur l'utilisation de documents audios et des images qui traduisent l'énoncé sonore : les élèves écoutent des dialogues enregistrés sur magnétophones et regardent en même temps les images qui correspondent aux enregistrements et qui traduisent les actions faites par les intervenants du dialogue. La méthode SGAV privilégie la construction du sens à partir de la situation de communication et du contexte dans lequel l'énoncé linguistique a été émis. Ce qui veut dire que l'intonation, la

gestuelle, le cadre spatio-temporel, le contexte social, historique et la situation de communication sont très importants car ils aident à comprendre. Ainsi, elle accorde une place primordiale à l'oral. « *La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie* » (GUQ et GRUCA,2005 :261)

Enfin, même si la méthodologie SGAV s'intéresse à la situation de communication, au contexte et aux éléments non-verbaux de la langue qui rendent compte de la culture, l'enseignement de cette dernière n'a pas encore été envisagé. Et son importance reste minime. TARDIEU (2008 :90) l'affirme dans le passage suivant :

On a vu que l'avènement de la méthode directe au début du XXe siècle reléguait à l'arrière-plan l'objectif culturel, du moins dans les premières années de l'enseignement. C'est également ce que fera la méthode audiovisuelle des années 1970-1980 : lorsque l'objectif pratique s'avère prépondérant, que l'on ramène l'enseignement des langues à une technique et non à une intelligence ou à une vertu, il est naturel que la densité culturelle s'amenuise.

6.2.5- L'approche communicative :

Il s'agit d'une approche qui voit la langue comme un instrument de communication. Pour ce faire, l'approche communicative, contrairement aux méthodologies audio-orale et audiovisuelle qui plaçaient l'oral au premier plan, vise à développer les quatre habiletés de la langue : comprendre, parler, lire et écrire.

Selon cette approche, le but d'apprendre une langue est de savoir se comporter et de réagir correctement face à différentes situations de communication : comprendre et produire des énoncés adéquats et adaptés à la situation de communication. En fait, il s'agit de mettre en place un apprentissage actif qui permet à l'élève de communiquer efficacement en prenant en compte le coté verbal et non verbal de la langue. Le niveau du discours employé, le contexte textuel et para-textuel, la culture, les règles sociologiques et psychologiques sont aussi à prendre en considération pour la réussite de la communication. Ainsi, l'approche communicative privilégie les documents authentiques (faits pour natifs) qui mettent les apprenants dans des situations de communication concrètes.

Finalement, c'est à partir de l'approche communicative qu'on commence à réfléchir à l'enseignement de la culture. Comme le précise DE CARLO (1998 :32) « *C'est l'avènement de l'approche communicative qui conduit à une nouvelle réflexion sur l'enseignement de la culture* »

Les didacticiens et concepteurs de

programmes d'enseignement comprennent et réalisent que la prise en compte de la culture est nécessaire lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères afin d'aboutir à l'objectif de cet enseignement qu'est la communication. « *La découverte de modes de vie étrangers (famille, loisirs, fêtes, traditions, etc.) sera privilégiée à travers la plus grande variété possible de supports authentiques : textes, documents sonores et visuels, chansons populaires* » (TARDIEU,2008 :94)

6.3- Contenus culturels dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère :

Depuis l'avènement de l'approche communicative, l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères se focalise sur la compétence de communication. En effet, apprendre une langue étrangère devrait permettre à l'apprenant d'agir comme un natif ; c'est-à-dire participer efficacement à la discussion quels que soient la situation de communication, le contexte socioculturel ou l'intention de communication. Pour cela, la maîtrise des facteurs extralinguistiques devient nécessaire afin de comprendre les implicites de la langue et de se comporter correctement face à n'importe quel énoncé linguistique. « *La compétence de communication comporte également des composantes socioculturelles que l'apprenant devra connaître et reconnaître lors de tout échange.* » (WINDMULLER, 2011, 24)

Par conséquent, il faut mettre en place des contenus culturels qui accompagnent l'enseignement de la langue pour développer chez les apprenants l'aspect culturel qui permettrait d'aboutir à une réelle compétence de communication.

En parlant de contenus culturels, il faut signaler que le manuel « Mauger bleu »¹¹ est le premier livre qui a su associer langue et culture. Il se compose de quatre volumes : les trois premiers visent l'apprentissage de la grammaire via des contenus culturels qui décrivent la vie en France, le mode de vie, les coutumes... L'objectif est de préparer l'apprenant à l'étude du quatrième volume qui est fait de textes littéraires. Après avoir étudié les trois premiers volumes, l'apprenant aurait développé un certain savoir linguistique et culturel qui lui permettraient de traiter les textes littéraires qu'on lui propose dans le quatrième volume. A ce sujet, De Carlo (1998, 28) précise « *Les contenus culturels décrivent les institutions françaises et les objets du quotidien présentés dans les textes choisis (le métro, l'Opéra, un grand magasin, l'Académie*

¹¹ L'impérissable Mauger bleu est le manuel qui a traduit, de façon exemplaire, cette conception de l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises. Cité dans (DE Carlo, 1998, 26)

française, la Bourse...) pour préparer les étudiants à aborder les extraits littéraires qui constituent le quatrième volume. »

6.4- Objectifs de l'enseignement/apprentissage de la culture :

Tout enseignement/apprentissage a pour origine une série d'objectifs réalisée à partir des besoins des apprenants qu'il faut combler. De même pour l'enseignement/ apprentissage de la culture qui pourrait répondre aux objectifs suivants.

- Avoir une idée sur le mode de vie, les coutumes et les bases de la culture étrangère qui permettent à l'apprenant de passer un séjour dans le pays de la langue dont il apprend la langue et la culture.
- Mener une discussion, avec un locuteur natif de la culture cible ; comprendre et répondre adéquatement selon la situation de communication et l'intention de communication.
- Comprendre un énoncé linguistique malgré les implicites socioculturels qu'il contient.
- Apprendre la langue étrangère à partir d'un contenu authentique et réaliste.
- Découvrir la culture étrangère et la comparer à la culture locale pour les relativiser.
- Apprendre la culture étrangère et l'utiliser comme un moyen de corriger et remplacer les stéréotypes et les préjugés que se font les apprenants de cette langue.
- Stimuler l'apprentissage des apprenants avec la découverte d'une nouvelle culture.
- Apprendre la tolérance et le respect vis-à-vis de l'autre et l'acceptation et la compréhension de l'étranger.

Dans ce cadre, Florence WINDMULLER cite les objectifs suivants :

Le premier objectif poursuivi est l'exploitation langagière et l'entraînement à la communication, qu'elle soit simulée ou authentique. [...] Le second objectif est l'apport de connaissances : apport de nouvelles données culturelles ou réactivation de connaissances acquises. Le troisième objectif repose sur la comparaison de la culture étrangère et de la culture maternelle. [...] Le dernier objectif est une amorce de l'approche interculturelle. On présente aux apprenants un ensemble de stéréotypes émanant de la culture maternelle concernant les membres de la culture étrangère et vice-versa. Les apprenants doivent donner leur opinion mais ils ne sont pas confrontés aux effets que ces stéréotypes provoquent et aucune démarche de réflexion ne leur est soumise. (Windmüller, 2011, 26)

Quant à De CARLO, elle signale les objectifs ci-dessous :

Un premier objectif peut être une « compétence de survie », une « trousse de premier secours » : l'apprenant est mis en situation d'acquérir un certain nombre de connaissances et de savoir-faire nécessaires à la satisfaction de ses besoins les plus élémentaires [...] l'élève devrait être aussi amené à une réflexion lui permettant d'une part de comprendre et d'interpréter la société étrangère et de l'autre de relativiser son propre système de références. Il acquerra, bien sûr, nombre de connaissances relatives aux objets du quotidien et aux institutions du pays étranger. (De Carlo, 1998, 58)

Ces deux définitions de WINDMULLER et DE CARLO mettent en avant l'importance de l'enseignement de la culture et son rôle dans la vie de l'apprenant qui a l'opportunité de développer diverses compétences (culturelle, interculturelle, sociale, relationnelle, comportementale, communicationnelle...) à travers l'apprentissage de la culture de l'autre

6.5- Sélection du matériel culturel :

La sélection du matériel culturel est une opération à la fois délicate et sensible qui repose sur des paramètres primordiaux qu'il faut prendre en compte.

Tout d'abord, il faut souligner que le choix de contenus, de supports et d'activités culturels a pour origine l'intention de l'installation d'une compétence culturelle chez l'apprenant.

Or, il ne faut pas oublier que l'apprenant n'est pas une page blanche ! Il s'agit d'une personne née au sein d'une société et dans laquelle elle évolue. Il possède une culture qu'il a acquise de l'environnement dans lequel il vit. Il s'agit d'une culture collective héritée de manière inconsciente des membres de sa société. Cette culture n'est pas stable, elle évolue, change et s'enrichit au fil des années au contact d'autres environnements culturels : personnes appartenant à d'autres cultures.

De ce fait, la conception du matériel culturel se fait en considérant les dimensions culturelles, linguistiques et socioculturelles de l'apprenant et de la langue.

Afin d'illustrer ces propos, nous faisons appel au tableau conceptuel ci-dessous, conçu par Windmüller

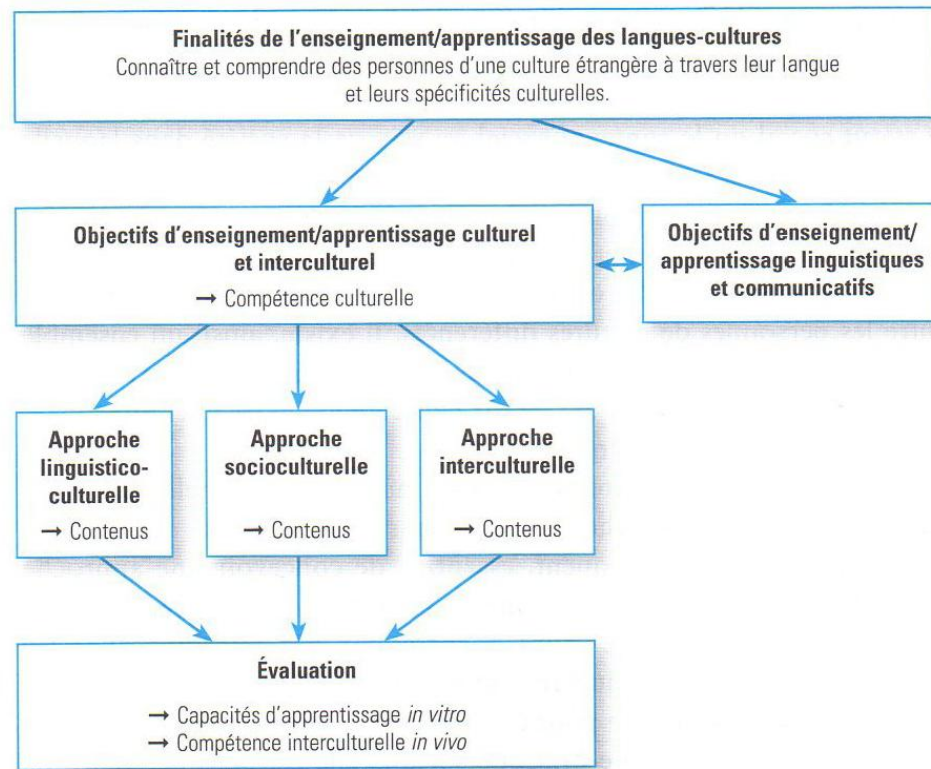


Figure 3: Tableau conceptuel

6.5.1- Critères de sélection du matériel culturel :

Selon De Carlo, la sélection du matériel culturel doit respecter les critères suivants :

- la pertinence, pour vérifier s'il contient au moins un élément connu par l'élève, s'il peut lui suggérer quelque chose d' « autre » ou éveiller une connaissance par contiguïté ;
- la performativité, pour délimiter les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception ;
- l'exploitabilité, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant compte de la variabilité des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des élèves. (De Carlo, 1998, 88)

Quant à Windmüller, il insiste sur les critères suivants :

Toute réflexion culturelle porte sur les caractéristiques de la culture étrangère et de la culture maternelle. Les démarches proposées sont interculturelles et intra culturelles dans les deux langues de référence. L'apprentissage doit mettre en scène des capacités d'interprétation qui, seuls, permettent l'accès à la reconnaissance, la compréhension et la production culturelle/interculturelle. Il est nécessaire que les apprenants puissent travailler à partir de la perception de soi et de l'Autre, ainsi que de leurs points de vue, lesquels, si cela est nécessaire, pourront être restitués, relativisés et/ou corrigés [...] Les démarches doivent proposer un éventail d'activités qui s'effectue par des approches (Windmüller, 2011, 40)

En somme, il existe certains critères qui régissent la sélection des contenus et des activités culturelles qu'on propose aux apprenants. Bien évidemment,

commencer par une évaluation qui permet de cerner les besoins et les lacunes des apprenants est nécessaire. Notamment, pour analyser leurs prérequis en matière d'interculturel et de culture étrangère. Cela nous éclaire également sur le temps à consacrer aux activités ainsi que le degré d'acceptabilité des contenus par les apprenants et leur motivation. Aussi, étant donné que la finalité de cet enseignement vise la compétence culturelle, il est essentiel d'adopter la démarche de l'interculturel qui incite les apprenants à la découverte de l'Autre, à l'accepter, à respecter ses différences et à le comprendre tout en reconnaissant et en affirmant sa propre identité.

6.5.2- Supports et activités culturelles à proposer :

Les supports et les activités culturels proposés en classe sont déterminés par le niveau des élèves qui nous guide à choisir des sujets et des exercices adaptés. En effet, le

contenu culturel à proposer diffère d'un niveau à l'autre. Par exemple, pour des apprenants débutants, il est préférable d'opter pour des supports et des activités qui portent sur la culture quotidienne et de présenter des éléments qui représentent la société de la culture en question et qui aident au développement d'une réelle compétence de communication en langue étrangère. De Carlo pense que « *L'approche communicative a aidé les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante (avec la pensée) et culture comportementale ou quotidienne (avec le corps), et à privilégier la seconde, quand l'objectif est d'accéder à la communication ordinaire, dans les situations de la vie courante.* » (DE CARLO,1998 :32)

De nombreux thèmes, tirés de la culture anthropologique, que Cuq et Gruca (2005 :87) définissent comme « *-transversale, c'est-à-dire qu'elle appartient au plus grand nombre des membres d'un groupe ; -tacite et implicite, c'est-à-dire qu'elle est acquise de manière inconsciente et non volontaire : -non valorisante puisque sa possession ne distingue pas les membres à l'intérieur d'un groupe...* », peuvent inspirer les enseignants tels que : le nombre et le contenu des repas de la journée, les plats traditionnels, les activités de loisir de la région, comment s'habillent les membres de la société en question, les activités faites durant le week-end, leur sport préféré, leur équipe préférée, les lieux et les endroits qui caractérisent la région, le pays ; les jours fériés ; les fêtes et les célébrations, etc. Ces thèmes qui mettent en lumière les éléments culturels du pays dont on apprend la langue décrivent le mode de vie de la société et présentent à l'apprenant les bases culturelles ou les piliers de la culture qui lui permettent de se représenter la société étrangère, l'aborder et la comprendre.

Il faut souligner la nécessité de l'enseignement/ apprentissages de l'aspect de la culture anthropologique en classe, notamment quand il s'agit de langue étrangère. En fait, la plupart du temps, ces éléments culturels ne figurent pas dans l'environnement social et linguistique de l'apprenant. CUQ et GRUCA le confirment dans la citations ci-dessous :

On considère généralement qu'en langue maternelle, la culture anthropologique s'acquiert par d'autres voies que celles de la classe, l'école étant plus particulièrement chargée de l'initiation à la culture cultivée. Il en va autrement en langue étrangère et seconde, où les occasions d'acquisition hors de la classe sont moins fréquentes, voire absentes. La classe doit alors prendre en charge non seulement la partie de la culture cultivée propre à la langue étudiée, mais aussi fournir les éléments de culture anthropologique qu'on a dits nécessaires à son appropriation correcte. (CUQ.J-P, GRUCA.I,2005 :86)

Par ailleurs, la culture savante, que CUQ et GRUCA (2005 :87) définissent comme « - élitaire, c'est-à-dire qu'elle appartient à un petit groupe qui en fonde la légitimité ; - implicite et codifiée, c'est-à-dire qu'elle est certes transmise par le groupe, mais qu'elle s'acquiert aussi de façon volontaire et consciente, par exemple par une scolarisation de haut niveau et par la fréquentation de lieux culturels ; - valorisante et distinctive. », représente également une source importante où les enseignants puisent leurs supports et contenus culturels. Cependant, ce type de culture ne serait pas adapté à tous les niveaux d'apprentissage vu qu'il se distingue par un niveau élevé. Il est implicite et nécessite une connaissance du contexte et une certaine maîtrise de la langue c'est pourquoi le public qui pourrait profiter de ce type de culture est limité.

Aussi, pour plonger l'apprenant dans la culture étrangère, il est préférable de favoriser les supports authentiques c'est-à-dire des supports conçus pour des apprenants natifs, de langue maternelle. Cette authenticité des supports leur permet de découvrir la culture étrangère de manière correcte et complète. D'après DE CARLO (1998 :56) « *Il faut concentrer l'attention sur l'acquisition d'une compétence réceptive, une importante caractéristique des matériaux conçus pour développer cette compétence est leur authenticité.* », L'auteure signale que « *l'authenticité ne relève pas uniquement du niveau formel d'un énoncé, mais aussi du niveau contextuel : les conditions dans lesquelles il a été produit, ses objectifs, son public cible.* » (1998 :56)

Le dernier point à souligner est le caractère réaliste des contenus : il est important que la culture qu'on présente aux apprenants soit réelle et que les supports soient réalistes qui reflètent la vie telle qu'elle est avec ses côtés positifs et négatifs. Cela accentue les chances pour l'apprenant d'accepter la culture étrangère en la comparant à sa culture maternelle. Sinon présenter une culture parfaite risquerait de donner lieu aux stéréotypes et aux préjugés.

Dans cette optique, RISAGER et ANDERSEN (1978) cité dans DE CARLO font référence aux manuels (du Mauger bleu) et pensent qu'ils présentent une image parfaite de la France « *tous les supports pédagogiques donnent, d'un point de vue social et idéologique, une image partielle de la France et des Français.* » En fait, cette exagération accentuerait les stéréotypes et rend plus difficile l'apprentissage de la langue. L'élève doit avoir un contenu réaliste pour pouvoir s'identifier à la culture étrangère, cela accentue les différences entre la culture nationale et la culture étrangère.

Enfin, utiliser les TICE est un atout pour l'enseignement/ apprentissage de la culture, cela faciliterait la diffusion des contenus culturels et offrirait la possibilité de profiter de l'aspect authentique et réaliste du savoir culturel à présenter.

Conclusion partielle :

Dans ce troisième chapitre nous avons discuté toutes les notions que nous avons jugées essentielles à notre travail de recherche. Dans le chapitre suivant, nous allons aborder les outils qui vont servir à l'introduction de la culture étrangère lors de l'enseignement de la langue.

Chapitre 4 :

Enjeux de l'intégration des TIC à L'école

Introduction partielle :

Dans le dernier chapitre de notre première partie, il est question des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE). Ce chapitre met en évidence les enjeux de l'intégration des TICE à l'école ainsi que ses caractéristiques.

1- Définition des TIC

Le monde actuel est témoin de l'évolution exponentielle de la science qui ne cesse de nous surprendre et nous épater avec toutes les inventions qui changent notre vie et métamorphose notre société. Les technologies de l'information et de la communication, appelées TIC, sont l'un des fruits du développement technologique que nous vivons.

En fait, l'intérêt porté aux TIC est de plus en plus important. Ces technologies interpellent les scientifiques et les chercheurs, et leur intégration est sollicitée dans tous les domaines de la vie humaine. De nos jours, notre vie et notre quotidien en deviennent dépendants.

Dans le domaine de l'éducation, cet acronyme a vu le jour avec l'avènement d'Internet. En fait, il est venu remplacer d'autres appellations qui désignaient, autrefois, tous les supports médiatiques utilisés à des fins pédagogiques et servant l'enseignement (médiats d'apprentissage ou d'enseignement, technologie, informatique).

C'est ce qu'expliquent MASTAFI (2016) et BASQUE (2006), dans les passages suivants :

Depuis la fin des années 1970, l'entrée de l'ordinateur à l'école a été accompagnée par l'utilisation de périphériques comme les imprimantes, les lecteurs de disquettes, les scanners, etc. Aussi, les termes « informatique » et « technologie de l'information » furent utilisés pour désigner les différents ordinateurs et leurs périphériques. Puis, lorsque l'Internet, le courrier électronique et les outils de recherches sur le Web sont devenus accessibles au grand public, est apparu le nouveau terme « TIC ». (MASTAFI, 2016, 2)

C'est dans les années 1960 que le terme *technologies* a commencé à se répandre dans le champ éducatif pour désigner les appareils et instruments utilisés à des fins d'enseignement¹. Avant ce moment, l'expression *médiats d'apprentissage* (ou *d'enseignement*) était d'usage plus courant. De nos jours, on fait souvent précéder cette dernière expression du qualificatif « nouveaux » pour faire référence à ce que d'autres appellent les TICE (*technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement* ou *l'éducation*) ou encore les NTE (*nouvelles technologies d'enseignement*). La notion de média d'apprentissage a cependant évolué depuis l'introduction des TIC (technologies de l'information et de la communication) en pédagogie. (BASQUE, 2006, 30)

En fait, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont en constante évolution, autrement dit, à mesure que la science évolue, de nouvelles technologies voient le jour. Dès lors, donner une définition exhaustive des TIC n'est pas une chose simple : au début,

les TIC se résumaient à l'ordinateur et ses périphériques ; ensuite avec l'avènement de l'Internet, cette définition s'est élargie pour désigner, en plus de l'ordinateur, tout ce qui est relatif à l'Internet tels que les logiciels, les plateformes, les applications, les réseaux sociaux...etc

Afin de cerner le sens exact des TIC et d'en préciser la définition, nous avons sélectionné les définitions suivantes :

Selon l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), il s'agit d'un

Ensemble d'outils et de ressources technologiques permettant de transmettre, enregistrer, créer, partager ou échanger des informations, notamment les ordinateurs, l'internet (sites Web, blogs et messagerie électronique), les technologies et appareils de diffusion en direct (radio, télévision et diffusion sur l'internet) et en différé (podcast, lecteurs audio et vidéo et supports d'enregistrement) et la téléphonie (fixe ou mobile, satellite, visioconférence, etc.). » Unesco

Quant à (Grégoire, Bracewel, & Laferrière, 1996), ils pensent que

Les TIC renvoient à un ensemble de technologies qui, combinées ensemble, se caractérisent par la possibilité qu'elles offrent « de mémoriser, de traiter, de rendre accessible (sur un écran ou un autre support) et de transmettre, en principe en quelque lieu que ce soit, une quantité quasi illimitée et très diversifiée de données ». Ces données peuvent avoir des formes variées : texte, image, son, vidéo, schéma, graphes... Parmi ces technologies, l'ordinateur occupe une place assez importante (Grégoire, Bracewel, & Laferrière, 1996, citée par Aida El Soufi, 2011, 103)

Dans la même optique, Linan Duran (2023) voit que,

Le terme TIC, inventé par des ingénieurs réseaux, est très fréquemment cité aujourd'hui dans les différents débats menés au sein de la société. Sa définition est très floue mais l'on en trouve une sorte de consensus selon lequel ce terme générique désigne l'ensemble des ressources et des techniques pour le traitement de l'information associé à l'informatique et à Internet. Le principal atout qui lui a été reconnu est celui de permettre la démocratisation du savoir. (Linan Duran, 2023, 15)

Enfin (Beheton, 2010 cité dans Mastafi 2016 :2) définit les TIC

Comme un ensemble de toutes les technologies assurant la communication, la transmission, le stockage, la création, le partage ou l'échange des informations. Pour lui, ces technologies constituent deux catégories : la première concerne les technologies permettant le traitement de l'information comme les ordinateurs et les logiciels et constitue ce qui est communément appelé « système informatique ». La seconde catégorie concerne les technologies utilisées pour la diffusion de l'information et désigne les systèmes de télécommunications comme la radio, la télévision, la téléphonie, les réseaux ... etc.

En somme, les technologies de l'information et de la communication (TIC) englobent tous les outils et les appareils qui permettent de véhiculer un message, de créer, d'enregistrer et de

communiquer une information. Il s'agit de tout support permettant la création et le partage du savoir en l'occurrence l'ordinateur et l'Internet sans exclure les autres supports audiovisuels à l'instar de la radio et de la télévision.

1.1- Les TICE :

Depuis leur création, l'introduction et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) gagne du terrain et se répand à tous les domaines. Leur emploi est dorénavant inévitable tant elles facilitent le travail et rendent d'innombrables services dans tous les secteurs. Des appareils, des machines, des logiciels et des applications remplacent l'homme en faisant son travail de manière plus efficace et plus rapide.

De même, le domaine de l'éducation n'hésite pas à faire appel à ces technologies afin de créer, d'améliorer et de présenter le savoir de la meilleure manière qui soit. Cela donne naissance à l'acronyme (TICE) en ajoutant le « E » à (TIC) pour désigner les technologies de l'information et de la communication pour « l'enseignement » ou « l'éducation ».

L'apparition récente du « E » pour éducation, enseignement, montre que ces technologies imprègnent de plus en plus le secteur de l'enseignement et de la formation. L'expression TICE renvoie à un ensemble de technologies parmi lesquelles l'ordinateur occupe une place privilégiée. Ses caractéristiques principales sont de rendre accessible et de transmettre, n'importe où dans l'espace humain, une quantité quasi illimitée de données très diversifiées. A cela s'ajoute la nécessité de développer de nouvelles compétences (trier, discerner, croiser, comparer,). (Lietart,A,2015:57)

De plus, de nombreuses appellations voient le jour avec l'introduction de l'ordinateur à l'école. Ces acronymes désignent l'utilisation des TIC à l'enseignement/apprentissages, notamment lors des activités pédagogiques. Sinon la plus répandue parmi elles est l'appellation (TICE) utilisée pour désigner les technologies qui servent l'enseignement/apprentissage.

A ce sujet (Mastafi.M,2016 :4), précise

Nous citerons, entre autres, l'expression « Applications pédagogiques de l'ordinateur » (APO), « Enseignement assisté par ordinateur » (EAO), « Nouvelle technologies éducatives » (NTE), « Technologies éducatives » (TE), « Nouvelles technologies de la formation » (NTF), « Nouvelles technologies de l'information et de la communication en éducation » (NTICE) et « Technologies de l'information et de la communication en éducation » (TICE).

Par ailleurs, l'introduction des TICE à l'école est un atout à l'enseignement/apprentissage. C'est une source inépuisable de supports qui pourraient accompagner non seulement l'enseignant dans la création, la préparation et la diffusion des cours mais aussi l'apprenant dans son apprentissage. Ainsi, il s'agit de tous les supports (visuels ou audiovisuels), les appareils (tablette, ordinateur, téléphone...) et bien évidemment l'Internet et tout ce qui en

découle à l'instar des applications, les logiciels, les plateformes, les sites éducatifs, les blogs, les réseaux sociaux...

C'est ce qu'affirment (Touré, M.-A., Mbangwana, M., & SÈNE, P, 2009 :35) « *En éducation, les TIC désignent un ensemble de technologies fondées sur l'Informatique, la Microélectronique, les Télécommunications, le Multimédia et sur l'Audiovisuel ...Toute technologie utilisée autour de l'outil informatique pouvant améliorer les pratiques d'enseignement.* »

Enfin, pour mieux cerner la définition des TICE, nous proposons le schéma suivant :

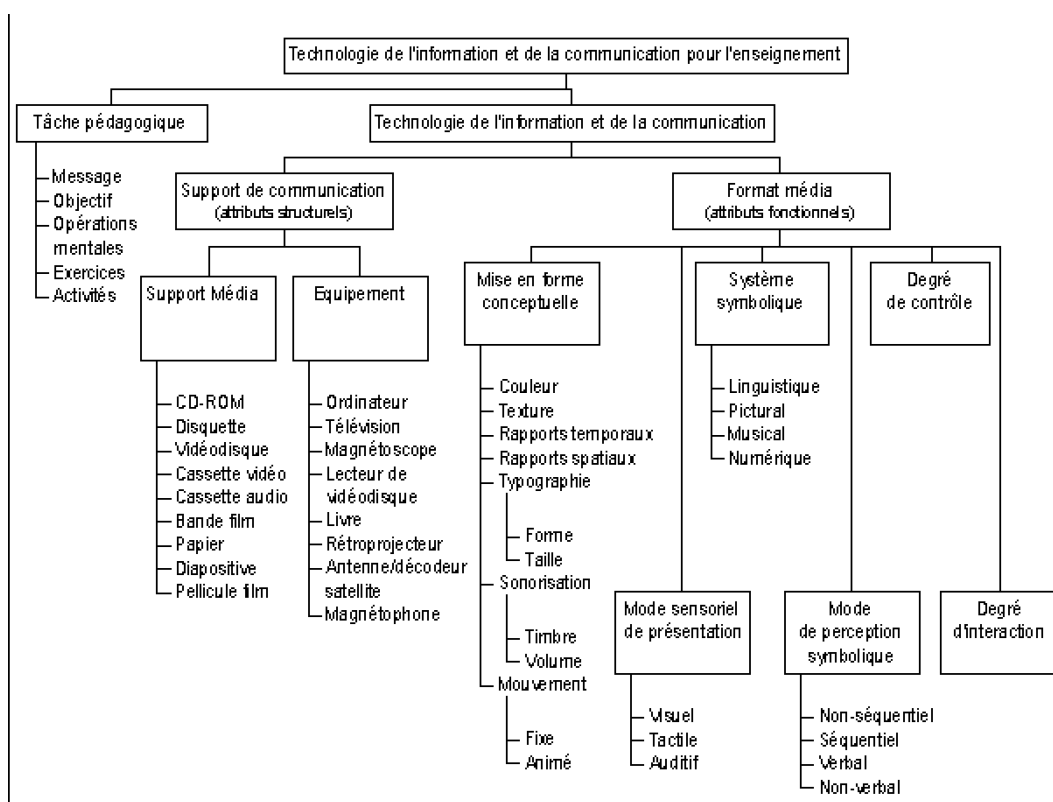


Figure 4: Les composantes des TICE¹⁴

Ce tableau résume les différentes composantes des TICE ainsi que les tâches pédagogiques réalisées à l'école avec leur emploi tels que les exercices, les opérations mentales, les activités etc.

¹² Source : <https://journals.openedition.org/alsic/1759> ,ATLAN.J,2000.

Les TICE se divisent en, premièrement des supports de communication, qui se subdivisent en support médiat, supports qui contiennent l'information (diapositive, cassette vidéo, CD-ROM...), et équipement, des dispositifs qui transmettent l'information (ordinateur, télévision, livre, magnétophone...); et deuxièmement , en format médiat, qui est un ensemble de caractéristiques servant au traitement de l'information : la mise en forme conceptuelle (taille, mouvement, sonorisation, couleur...), la réalisation de systèmes symboliques (linguistique, pictural, numérique, musical) et la mise en place le degré de contrôle (degré d'interaction, mode de perception symbolique (verbal, non-verbal...)) (ATLAN.J,2000 :23)

2- L'intégration des TIC :

2.1- Définition :

La vitesse avec laquelle les technologies de l'information et de la communication envahissent le monde interpelle les chercheurs dans tous les domaines. En fait, les TIC sont omniprésentes dans notre vie. Elles ont fait leur entrée dans tous les secteurs : la santé, la banque, la poste, la sécurité, le commerce... La présence des logiciels de gestion dans les différents commerces, dans les bureaux de poste ou dans les administrations des hôpitaux est un simple exemple qui illustre ces propos. Bien évidemment, le domaine de l'éducation en fait partie.

Dans la même optique, didacticiens, chercheurs et pédagogues se sont tous penchés sur la question de l'intégration des TIC à l'école afin d'associer technologie et pédagogie. Il est indéniable que ces nouvelles technologies révolutionnent l'enseignement/apprentissage en facilitant l'accès à l'information et en créant de nouvelles méthodes de travail plus dynamiques et plus motivantes.

A ce propos, (Coen.P-F,Schumacher.J,2006 :8) citent (Kulik, Kulik et Cohen , 1980) « *Les recherches sur l'utilisation des technologies dans l'enseignement ne sont pas particulièrement récentes. De nombreux travaux ont tenté, dès le début des usages de l'ordinateur en classe, de mettre en évidence les bénéfices des TIC sur l'apprentissage* »

Ils ajoutent « *Dans ce sens, l'intégration des TIC est vraiment approchée comme une innovation alliant des aspects technologiques et pédagogiques. Il s'agit ici de prendre en compte les différents acteurs dans leur contexte, avec leur projet, leurs contraintes et leurs pratiques* » (ibid :8)

A ce propos, l'intégration des TIC désigne l'emploi des technologies de l'information et de la communication ou de l'outil informatique lors de la réalisation ou de la diffusion de la matière à enseigner. C'est l'utilisation des technologies comme matériel didactique pendant une séquence pédagogique d'enseignement/apprentissage. Ce recours aux TIC a pour but d'améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage en facilitant en premier lieu la tâche de l'enseignant et en deuxième lieu, l'accès à l'information pour l'apprenant. C'est ce que confirme Bourguignon (1994) « *Par intégration, nous entendons toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances, dans une séquence pédagogique globale, dont les objectifs ont été clairement déterminés.* » (Bourguignon.C,1994 cité dans HOCINE.N, 2011 :220)

En fait, pour donner une définition précise à ce sujet, il est important de signaler qu'il existe deux types d'intégration des TIC selon (Lauzon.Y, Michaud.P et Forgette-Giroux, R, 1991) « *il existe deux types d'intégration de l'ordinateur à la pédagogie : l'intégration physique et l'intégration pédagogique* » (cité dans Raby.C,2004 :20)

L'intégration physique consiste à placer le matériel informatique à la portée des enseignants et des apprenants pour qu'ils s'en servent. Quant à l'intégration pédagogique, elle désigne selon (Dias.L, 1999) « *Les technologies sont intégrées lorsqu'elles sont utilisées de manière continue pour soutenir et pousser plus loin les objectifs du programme et pour engager les élèves dans des apprentissages significatifs* » (cité dans Raby.C,2004 :21)

Par ailleurs, la réussite de l'intégration des TIC est conditionnée par la continuité et l'emploi régulier des technologies en classe pour accompagner l'enseignant et faciliter la compréhension des leçons par les apprenants afin d'améliorer leurs résultats scolaires. La fréquence de l'utilisation des TIC mène à leur maîtrise et, par conséquent à profiter pleinement de leur apport. Raby (2004) le confirme « *L'intégration pédagogique des TIC est donc une utilisation habituelle et régulière des TIC en classe par les élèves et les enseignants, dans un contexte d'apprentissage actif, réel et significatif, pour soutenir et améliorer l'apprentissage et l'enseignement* » (Raby.C,2004 :23)

Elle ajoute que

Les TIC devraient non seulement soutenir l'enseignement et l'apprentissage, mais aussi l'améliorer. Même si cette constatation semble aller de soi, il apparaît important de souligner que l'intégration des TIC vise d'abord à susciter des apprentissages chez les élèves. En effet, rien ne sert d'intégrer les TIC à l'éducation, si ce n'est pas pour créer une résultante supérieure au niveau de l'apprentissage des élèves (Ibid :22)

D'autres chercheurs à l'instar de Charlier, Bonamy et Saunders (2003) pensent que l'intégration des TIC en classe modifie les pratiques pédagogiques en impliquant les apprenants et les poussant à participer activement à leur propre apprentissage. Ce qui redonne à l'enseignant son rôle de guide et d'accompagnateur « *l'apport des technologies en classe devrait être un moyen de transformer progressivement les pratiques (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003) pour les faire passer graduellement d'un paradigme « d'enseignement » vers un paradigme « d'apprentissage » (Tardif, 1998), pour glisser de « l'instructivisme au constructivisme » (Martel, 2002).* » (Coen.P-F, Schumacher.J,2006 :10)

Aida El Soufi rejoint le même avis en citant (Isabelle et al,2002) et (Depover et Strabelle,1996)

D'autres chercheurs soulignent que pour une utilisation efficace des TIC en milieu scolaire, il est important que l'école, par l'entremise des enseignants, adopte vis-à-vis des TIC une attitude qui favorise leur intégration et cela à travers un usage habituel, fréquent et suffisamment régulier des technologies afin de produire une modification des pratiques pédagogiques

(Cité dans EL Soufi.A, 2011 :117)

Elle ajoute « *La même idée est déjà développée par Depover et Strebelle qui pensent que l'école en favorisant un usage habituel et suffisamment régulier des TIC modifie les pratiques pédagogiques et influence positivement l'apprentissage (Depover & Strabelle, 1996).* » (Ibid :117)

Pour MANGENOT (2000), « *l'intégration, c'est quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages* » (MANGENOT.F,2000 :40). Par efficacité, il précise qu'il s'agit d'un gain en termes de temps d'apprentissage, d'activité plus grande de chaque apprenant, d'appropriation meilleure et de motivation. Donc, l'intégration devrait apporter ses fruits et être bénéfique pour le processus de l'enseignement/apprentissage.

2.2- Les étapes de l'intégration des TIC :

Afin d'expliquer le processus d'intégration des TIC, nous nous référons au schéma de (RABY.C,2004) réalisé à partir des travaux de MOERSCH(1995,2001), SANDHOLTZ ,RINGSTAFF et DWYER(1997) et MORAIS(2001).

En résumé, il s'agit d'une opération qui se réalise en quatre stades qui peuvent se chevaucher ou se dérouler en même temps :

- 1- Le stade de sensibilisation où l'enseignant s'aperçoit de l'usage des TIC de manière indirecte en regardant d'autres enseignants les utiliser ou en lisant un article sur leur apport.
- 2- Le stade de l'utilisation personnelle où l'enseignant est motivé à l'usage des TIC. Il se familiarise avec l'outil informatique et l'explore en l'utilisant pour faire des tâches personnelles.
- 3- Le stade de l'utilisation professionnelle où l'enseignant est obligé d'utiliser les TIC à des fins professionnelles : pour communiquer avec les parents ou l'équipe pédagogique, assister à des réunions, produire des documents didactiques...)
- 4- Le stade de l'utilisation pédagogique dans lequel l'enseignant utilise les TIC à des fins éducatives pour améliorer l'E/A en en faisant usage en classe pour aider les apprenants à la compréhension des textes par exemple en proposant des images ou une vidéo tirée d'Internet. Dans ce stade, l'enseignant ainsi que les apprenants utilisent les TIC régulièrement. Par conséquent les apprenants participent activement à leur apprentissage et sont amenés à produire à travers les TIC : créer un document multimédia informatif sur un événement spécial où ils jumèlent les deux aspects, pédagogique et technologique.

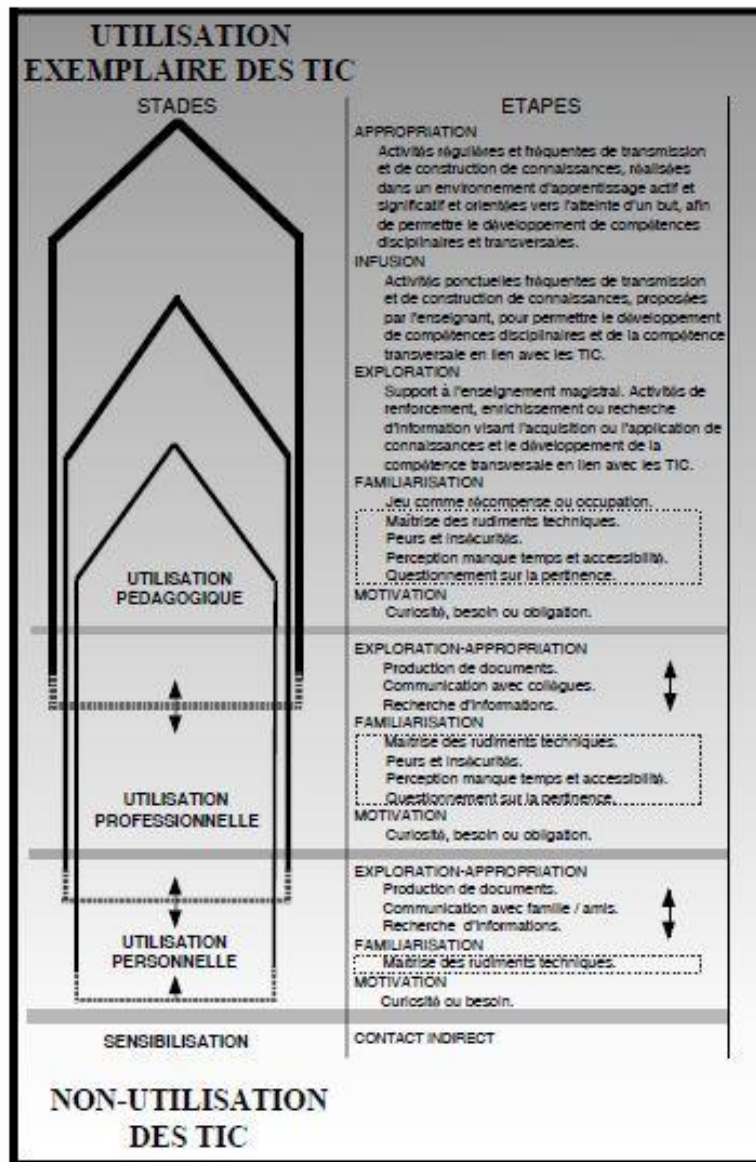


Figure 5: Modèle-synthèse du processus d'intégration des TIC (RABY, 2004 :36)

Enfin, elle précise que l'enseignant qui utilise les TIC de façon exemplaire est celui qui en fait usage à des fins personnelles, professionnelles et pédagogiques

Le qualificatif d'« utilisation exemplaire des TIC » sera attribué à un enseignant qui utilise fréquemment et régulièrement les TIC, pour répondre à ses besoins personnels et pour remplir ses fonctions professionnelles et pédagogiques, et qui permet aux élèves d'apprendre plus en les engageant fréquemment, et régulièrement, dans diverses activités, réalisées à l'aide des TIC, qui favorisent l'acquisition et la construction de connaissances et le développement de compétences disciplinaires et transversales, et ce, dans un environnement d'apprentissage actif et significatif. (RABY.C,2004 :45)

2.3- Les niveaux d'intégration des TIC selon Karsenti :

Karsenti résume l'intégration pédagogique des TIC en quatre niveaux.

Dans le premier niveau (1970,1980,1990), les TIC étaient objet d'apprentissage. On visait l'enseignement de l'informatique aux apprenants : les TIC n'étaient pas utilisées comme un moyen pour améliorer l'E/A, mais enseignées comme matière à part entière. Il s'agissait d'un apprentissage théorique. « *Pour plusieurs, il semble très important de comprendre comment les ordinateurs fonctionnent, et ce, avant de s'en servir.* » (KARSENTI.T,2009 :63)

Dans le deuxième niveau, les TIC sont toujours objet d'apprentissage ; mais là, les apprenants sont appelés à faire usage des TIC et les manipuler. Donc, il s'agit d'un apprentissage pratique. « *Dans ce contexte, les apprenants sont donc appelés à faire usage des TIC dans le but de se les approprier, et ce, même si les séances de manipulation sont parfois précédées de brefs aperçus ou exposés de la part des enseignants.* » (Ibid :66)

Dans le troisième niveau, les TIC sont employées dans l'enseignement d'autres disciplines scolaires. L'emploi des TIC se fait par l'enseignant qui s'en sert dans la préparation des cours afin d'améliorer son enseignement ; et en classe avec les apprenants en proposant des images et des vidéos tirées d'Internet pour illustrer ses leçons. Donc, il s'en sert dans la préparation et dans la diffusion. « *À ce niveau, les enseignants font un usage des TIC dans l'enseignement de diverses disciplines. Les TIC ne sont plus objet d'apprentissage. Elles sont des outils à potentiel cognitif (Depover, Karsenti et Komis, 2007), des outils au service de l'enseignement de diverses disciplines scolaires.* » (KARSENTI.T,2009 :68)

Enfin, dans le quatrième niveau, les TIC sont employées pour améliorer l'E/A d'autres matières par l'enseignant et notamment pas l'apprenant qui en fait usage pour apprendre diverses disciplines scolaires. Par conséquent, l'enseignement n'est pas centré sur l'enseignant mais sur l'apprenants. « *Cet usage des TIC par les élèves peut certes être accompagné d'un usage des TIC par les enseignants,[...] l'élève ne demeure pas passif, à écouter l'enseignant faire son exposé didactique avec les TIC. À un certain moment, dans la leçon, l'élève aura aussi à faire usage des TIC pour apprendre.* » (Ibid:70)

Karsenti pense que le passage par les deux premiers niveaux est nécessaire ; mais une bonne intégration des TIC vise à amener les apprenants à se servir des TIC pour l'apprentissage d'autres matières.

Le passage par les cadrans A et B est possiblement important au début du processus d'intégration pédagogique des TIC, voire peut-être nécessaire à l'intégration pédagogique des TIC [...] Pour parler

d'intégration pédagogique des TIC, il est indispensable d'évoluer rapidement vers le cadran C (où l'enseignant fait un usage pédagogique des TIC dans le cadre de l'enseignement de diverses disciplines), en vue d'arriver au cadran D (où ce sont les élèves qui font usage des TIC pour apprendre diverses disciplines) qui semble être le contexte où les impacts sur la réussite éducative sont réellement les plus significatifs. (KARSENTI.T,2009 :71)

Néanmoins, l'intégration pédagogique des TIC dépend de plusieurs paramètres :

- La motivation des enseignants à intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques et leur niveau de maîtrise de l'outil informatique. « *Les professeurs n'intègrent pas tous de la même façon les TIC dans leurs enseignements. Selon eux, différents facteurs, dont l'âge ou le degré d'alphabétisation numérique, agissent comme déclencheurs ou, au contraire, comme frein.* » (Coen.P-F, Schumacher.J,2006 :9)
- L'intégration des TIC nécessite un énorme budget de la part de l'état afin de munir les établissements scolaires des matériels informatiques nécessaires. « *Le processus d'intégration des TIC dans le milieu éducatif et scolaire est très complexe, et nécessite des efforts et des potentiels concertés qui peuvent dépasser le potentiel de l'Etat lui-même.* » (Boutabal.S, Madani.A,2020 :287)
- L'intégration pédagogique des TIC est un projet qui se réalise sur le long terme et qui peut s'étaler sur plusieurs années. « *Développer une utilisation exemplaire des technologies est un processus complexe qui peut s'échelonner sur une période de cinq à six ans.* » (Raby.C,2004:23)
- Pour une bonne introduction des TIC, l'école joue un rôle crucial : elle doit garantir un usage régulier et fréquent des technologies pour favoriser l'apprentissage. « *Certains facteurs influencent leur utilisation et leur intégration réussie à l'école. Parmi ces facteurs, les auteurs évoquent le soutien des directions et de l'administration.* » (EL-Soufi.A,2011,116)
- Introduction des TIC dans les curricula et adapter leur usage aux objectifs pédagogiques visés. « *Le choix technologique devrait être explicité clairement, analysé à travers ses différentes utilisations et évalué afin de pouvoir construire une démarche pédagogique appropriée au public ciblé mais également afin d'avoir un usage des TIC adapté aux objectifs pédagogiques visés* » (Charlier et al., 2002). » (EL-Soufi.A,2011,116)

2.4- Démarches à suivre pour une bonne introduction des TIC à l'école :

- Exploiter les TIC et sensibiliser les acteurs pédagogiques à leur apport. « *Il est prévu D'abord, de se pencher sur la sensibilisation des enseignants sur l'importance positive de l'utilisation de la technologie dans l'enseignement.* » (EL Abboud,2015 :3 cité dans Boutebal.S, Madani.A,2020 :282)
- L'implication de l'école, de l'administration en encourageant les enseignants à leur utilisation et en garantissant le matériel qu'il faut et sa bonne installation. « *L'emploi des TICE dans l'enseignement des langues est conditionné par le contexte institutionnel. L'acquisition de matériel par l'institution est de fait la première étape qui rend possible l'utilisation des TIC pour l'enseignement.* » Bourebrab.M-C, 2023 :91)
- Fournir une bonne formation aux enseignants, les motiver et les encourager. « *De là, la nécessité de former les enseignants à une utilisation réfléchie et critique des TIC qui devrait être au service d'un projet pédagogique.* » (EL-Soufi.A,2011,116)
- La coordination des enseignants et l'échange d'expérience entre eux. « *Concevoir une démarche pédagogique adéquate permettant la mise en application des technologies grâce à une formation pratique et interdisciplinaire qui se base sur une coopération entre les différents acteurs pédagogiques.* » (Ibid :118)
- Etablir une programme/une démarche pédagogique et définir les objectifs à partir des besoins des élèves. « *Premièrement la technologie doit permettre d'exploiter des méthodes pédagogiques axées sur l'apprenant. Deuxièmement, elle doit être intégrée au programme d'études.* » (EL-Soufi.A,2011,118)
- Permettre aux apprenants d'en avoir accès à l'école afin qu'ils se familiarisent avec l'outil informatique et s'habituent à son utilisation. « *Accorder du temps aux apprenants afin de manipuler librement les ordinateurs tout en s'en servant à des fins pédagogiques.* » (Ibid :118)
- Apprendre aux apprenants à être autonomes et à participer à leur apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, (Raby.C,2004), propose le modèle infra résumant les facteurs influençant l'intégration des TIC

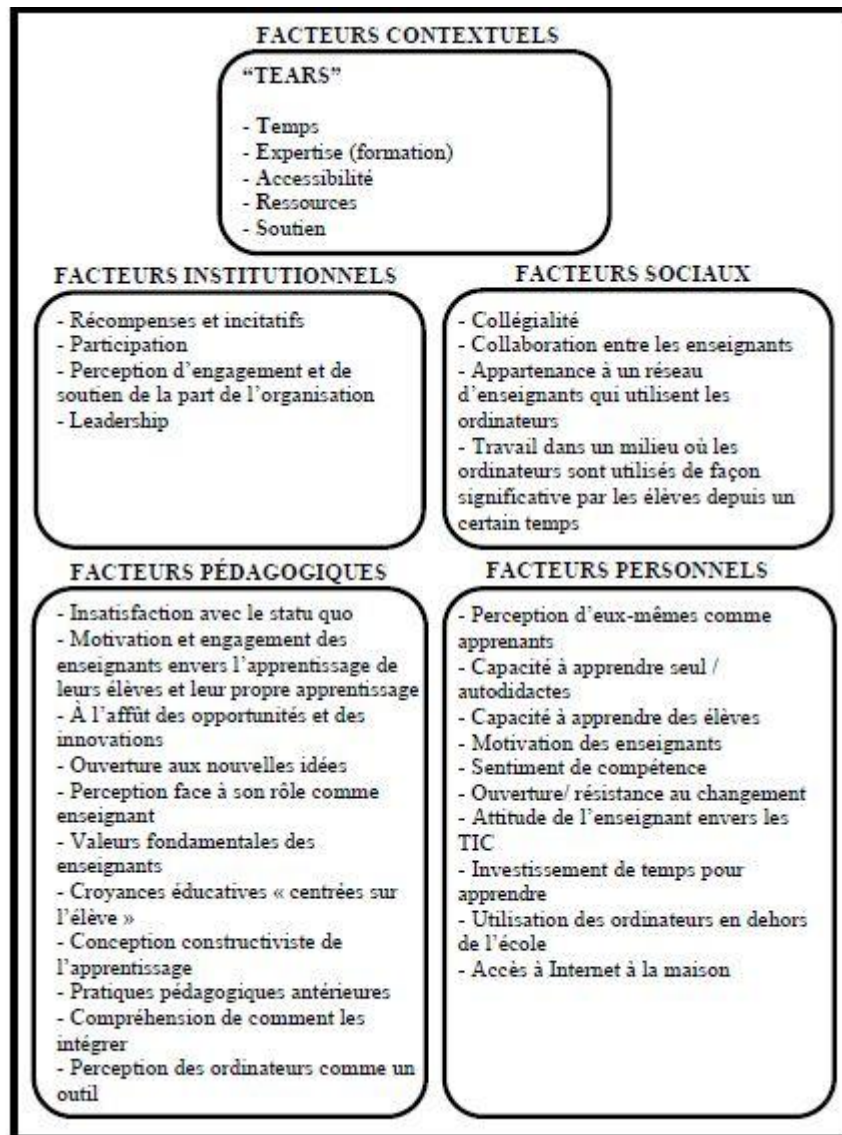


Figure 6: FACTEURS INFLUENÇANT L'INTÉGRATION DES TIC
(RABY,2004 :52)

Selon ce schéma, l'intégration des TIC dépend de cinq facteurs :

- 1- Facteurs contextuels où elle reprend l'acronyme TEARS ,(cité par LEGGETT et PERSICHITTE, 1998 dans Raby, 2004), et qui désigne : temps, expertise, accessibilité, ressources, soutien).
- 2- Facteurs institutionnels qui traduisent le degré de motivation de l'institution (l'école, le ministère de l'éducation...)
- 3- Facteurs sociaux où il est question de l'influence du milieu éducatif, par exemple l'utilisation de l'ordinateur par les autres enseignants...)
- 4- Facteurs pédagogiques où elle met l'accent sur l'enseignant et sa formation pédagogique...)

- 5- Facteurs personnels qui sont liés à la motivation personnelle de l'enseignant : s'il est prêt à investir de son temps pour apprendre à utiliser les TIC, s'il en fait usage à la maison...)

2.5- Intégration des TIC en Algérie :

Suite aux nombreuses recherches menées dans le domaine de l'intégration pédagogique des TIC par les chercheurs et les didacticiens qui ne cessent d'en vanter les mérites et de mettre l'accent sur leur apport important pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage, l'Algérie n'hésite pas à rejoindre le chemin de l'innovation et décide de se lancer dans ce projet technologique afin de moderniser l'école et de mettre à jour le système éducatif algérien. « *L'Algérie a graduellement intégré les technologies de l'information et de la communication dans l'éducation tant au niveau de l'éducation que dans toutes ses institutions éducatives et administratives). Le projet a été officiellement lancé en 2003* » (INRE,2011, cité dans Boutebal.S,Madani.A,2020 :287).

A ce propos, BENABED pense que « *L'Algérie s'est employée, depuis le début des années 2000, à l'édification d'une croissance stable et durable via le développement d'infrastructures TIC. Ceci transparait d'ailleurs clairement dans ses stratégies nationales à travers un certain nombre de discours présidentiels et ministériels* » (Benabed, 2016, cité dans REDJIMI.S,2020 :73)

En effet, les responsables algériens réalisent à quel point les TIC encouragent la création et offrent une panoplie de moyens et de supports permettant la diffusion et l'accès à l'information. D'où la nécessité de les intégrer à l'école.

Le 08 janvier 2019, dans le Décret exécutif n° 19-02, l'article 4 mentionne la nécessité de concevoir et de valider la stratégie sectorielle en matière de développement des TICE et de veiller à la mise à niveau de l'environnement numérique du secteur. (Bourebrab.M-C,2023 :91)

Ensuite, le 13 mai 2000, l'ex président Bouteflika rend compte de l'importance de l'E/A des langues étrangères et insiste sur l'apport des TIC pour optimiser l'apprentissage.

(...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies, notamment dans les domaines de l'information,

la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. (Bourebrab.M-C,2023 :95)

Pour ce faire, l'Etat n'hésite pas à mettre en place une opération de numérisation dans tous les secteurs en fournissant l'équipement nécessaire afin d'élargir l'emploi des TIC à tous les domaines. Un énorme budget a été consacré pour la réalisation de ce projet technologique.

Il est vrai que l'Algérie s'est engagée depuis les années 2000 à moderniser ses infrastructures de poste et de télécommunications, mais elle s'est aussi fixée pour objectif la mise en place d'une réelle stratégie nationale visant l'implémentation concrète des TIC dans de multiples domaines : économique, social, éducatif, humain, etc. A cet effet, le gouvernement algérien en coopération avec la Banque Mondiale a fait appel au cabinet Louis Lengrand et Associés (LL&A) afin de constituer, à partir d'une étude du terrain algérien, une stratégie « globale et cohérente » de développement des produits et des services TIC pour en démocratiser l'utilisation auprès du plus grand nombre d'Algériens (The World Bank Group, 2003) citée par (REDJIMI.S,2020 :74)

Dans ce cadre, MOUSSAOUI signale qu'« *En Algérie, les pouvoirs publics ont mis en place des politiques afin d'encourager l'équipement et l'utilisation des TIC sur le plan professionnel et domestique.* » ((Moussaoui Taiebi.FZ,2021 :97)

Ce processus de numérisation s'étend au domaine de l'éducation. Des mesures ont été prises par le ministère de l'éducation nationale pour équiper les établissements scolaires de matériels informatiques ; et les écoles ont été dotées de laboratoires d'informatiques pour permettre aux apprenants de bénéficier de cours d'informatiques.

Le ministère de l'éducation nationale Algérien a lancé, depuis des années, un programme ambitieux pour équiper les établissements scolaires de matériels informatiques comprenant en particulier des ordinateurs et de moyens d'accès à l'Internet. Cette initiative a été perçue comme une grande initiative de l'Algérie permettant de prendre des mesures sérieuses et pratiques afin de développer l'utilisation des TIC dans le secteur de l'éducation, A cet effet, presque la totalité des lycées algériens sont équipés de laboratoire d'informatique. (Boutebal.S,Madani.A,2020 :280).

Dans la même perspective, le ministère de l'enseignement supérieur a, pour sa part, adopté ce projet numérique en encourageant l'intégration des TIC à l'université notamment l'enseignement à distance via les TIC.

Pour sa part l'université algérienne a mis en œuvre une stratégie pour développer l'intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques et cela à partir de l'année universitaire (2016/2017). Durant cette période l'attention a été orientée vers l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants nouvellement recrutés. L'enseignement à distance et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement a constitué une priorité pour

la tutelle, laquelle a donné tous les éclaircissements à travers l'arrêté ministériel n° 932 du 28 juillet 2016. (ibid :281)

Toutefois, malgré les efforts de l'Etat et sa motivation pour intégrer les technologies de l'information et de la communication, les résultats ne sont apparemment pas encourageant. Les objectifs fixés par l'état sont difficiles à atteindre ajoutant à cela le fait que le projet est coûteux et la formation des enseignants fait défaut. Ce constat a été fait à partir des recherches de nombreux chercheurs algériens.

Selon Ghimouze (2021), « *Les résultats enregistrés à l'issue de leurs initiatives restent insatisfaisants : « En effet, 56.744 PC ont été installés dans les lycées, collèges et écoles, produisant les ratios suivants : 1 PC pour 36 lycéens, pour le cycle secondaire, 1 PC pour 118 collégiens, pour le cycle moyen, 1 PC pour 5563 élèves, pour le cycle primaire » (Selon la Synthèse e-Algérie2013 :13). » (Ghimouze.M,2021 :939)*

Dans le même ordre d'idées, Boutebal et Madani (2020) disent « *A cette période, il a été constaté qu'un groupe d'élèves utilisent le même ordinateur en même temps et pour une courte durée, entre autres les formateurs ne sont pas spécialisés. Cette situation a influé négativement sur l'utilisation des TIC chez les élèves dans un premier temps. » (Boutebal.S, Madani.A, 2020 :280). Ils ajoutent : « Entre autres l'informatique a constitué une matière essentielle de deux heures/semaine dans l'enseignement secondaire. (INRE, 2011). Malgré cet effort, le contenu des programmes d'enseignement reste dans le cadre de l'alphabétisation de l'information et ne constitue pas la maîtrise de ses outils de manière efficace et innovante. » (ibid :287)*

Pour Moussaoui (2021), « *L'Algérie n'a pas encore atteint une taille critique en matière de diffusion et d'appropriation des TIC, car les statistiques officielles révèlent que le nombre de foyers équipés en Algérie (en ordinateurs et Internet) est estimé à 12.31%. L'expérience algérienne est récente et n'a pas atteint un niveau comparable aux autres pays les plus avancés dans le domaine des TIC. » (Moussaoui Taiebi.FZ, 2021 :102)*

Enfin, à ce propos, Redjimi (2020) affirme :

En dépit de l'investissement de l'état algérien pour démocratiser l'usage des TIC à travers ces multiples tentatives (exposées *supra*) dans les milieux privés, professionnels et universitaires, l'incorporation de ces outils technologiques à ces différentes sphères demeure encore balbutiante, hésitante, voire inopérante. En effet, selon le Networked Readiness Index⁸, rapport mesurant la propension des pays à exploiter les possibilités offertes par les TIC, classe en 2016 l'Algérie à la 117ème place sur 139 pays (World Economic Forum ; INSEAD, 2016). Cette classification plutôt défavorable met en lumière

l'échec des programmes et des réformes entreprises en Algérie pour un usage efficace et efficient des TIC à l'intérieur de divers champs d'action. (REDJIMI.S,2020 :76)

2.6- Les avantages de l'intégration pédagogique des TIC :

L'introduction des TIC aux établissements scolaires est une rénovation pour le système éducatif qui offre désormais de nombreux services aussi bien à l'enseignant qu'à l'enseigné.

C'est une innovation qui associe le côté technologique et le côté pédagogique.

En effet, l'utilisation des TIC facilite l'enseignement et l'apprentissage et les rend meilleurs. D'ailleurs, de nombreux chercheurs se mettent d'accord sur l'apport positif de l'emploi des TIC dans l'éducation. Afin de le montrer, nous citons Madani et Boutebal (2020) « *Il est devenu inévitable de parler de la technologie de l'éducation, surtout avec cette omniprésence quotidienne des moyens technologiques qui occupent une place importante dans le milieu éducatif, et participent positivement à la dynamique de l'action éducative* » (Madani.A et Boutebal.S,2020 :281) ; Tasso et Monique (2018) « *Les TIC apparaissent en effet comme des outils d'apprentissage et d'enseignement qui élargissent le champ des options éducatives et des moyens d'optimiser la capacité des différents acteurs du système éducatif.* » (Tasso.F, Monique.O-K,2018 :152) et Karsenti (2009) « *Selon la littérature scientifique, les TIC sont susceptibles de favoriser les apprentissages des élèves dans diverses disciplines comme les mathématiques (Ruthven et Hennessy, 2002), les sciences (Lewis, 2003), les langues (Becta, 2003) ou encore les sciences sociales comme l'histoire (Ibid., 2006a).* » (Karsenti.T,2009 :69)

L'emploi des technologies représente une aide précieuse pour l'enseignant qui a une multitude de choix en ce qui concerne les documents et les supports à présenter aux apprenants. Aussi, la préparation des cours devient plus facile avec le tas d'informations, de connaissances et de savoirs disponibles sur Internet. Ce dernier peut garantir une meilleure compréhension de la part des apprenants en appuyant et illustrant ses leçons par des images et des vidéos qu'il extrait d'internet. « *L'utilisation de la technologie dans l'enseignement a des avantages tels que, la présentation des cours simplement et efficacement, promouvoir l'apprentissage interactif, améliorer la motivation et optimiser la performance, l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant dans toutes les situations.* » (Madani.A et Boutebal.S,2020 :282)

De plus, il faut mettre l'accent sur le gain du temps dont il peut bénéficier dans la préparation de ses cours, dans la réalisation de ses tâches d'enseignant et même dans l'évaluation des travaux de ses apprenants. Le temps de présentation de la leçon peut également être réduit avec l'emploi des TIC.

Enfin, elles permettent la collaboration entre les enseignants en rendant plus facile la programmation et l'organisation de séances de coordination entre eux qui peuvent s'effectuer en ligne grâce aux réseaux sociaux.

Dans la même optique, l'apprenant a également la possibilité de profiter pleinement des avantages qui résultent de l'emploi des TIC. Ces outils numériques développent les compétences de l'apprenants et lui garantissent une meilleure compréhension des cours et par conséquent, un meilleur apprentissage.

L'emploi des TIC en classe encourage les apprenants et les enchantent vu leur omniprésence dans leur vie. Cela pourrait susciter leur intérêt pour les cours, augmenter les chances de leur réussite et par conséquent leur fait aimer l'école.

Par ailleurs, les TIC permettent d'accroître la motivation des apprenants et améliorent leur capacité de mémorisation en renforçant leur concentration et leur attention : les enfants et les adolescents sont attiré par tout ce qui est animé, tout ce qui bouge les intéresse.

Un autre point très important est à souligner, c'est l'autonomie et la liberté de l'apprentissage que l'emploi des TIC peut générer chez les apprenants qui peuvent disposer d'une variété de supports et de documents didactiques qu'Internet leur propose. À ce sujet, nous rejoignons les propos de Ziane (2020) qui stipule que « *Leurs avantages, c'est qu'ils permettent l'autonomisation, la liberté de l'apprenant, son individualisation, sa motivation, le choix des matériaux adaptés aux individus en fonction de leur niveau et besoins, l'autoévaluation ou l'hétéroévaluation. Attractives, motivantes, les TIC permettent de créer de vraies conditions de liberté pour les apprenants* ». (Ziane.N,2020 :144) et Holec (1991) qui dit que « *L'usage des TICE développe chez l'apprenant une autonomie qui lui permet de se prendre en charge en apprentissage de la délimitation des objectifs à l'évaluation en passant par le choix des contenus* » cité dans Haboul.D,2022 :78)

Ainsi, la toile leur permet l'accès à l'information de diverses méthodes et manières comme elle les implique dans leur apprentissage. Ainsi, ils peuvent apprendre à leur rythme et selon leur niveau. Le numérique offre aussi à l'apprenant la possibilité de s'autoévaluer pour se situer par rapport à ses camarades.

Les nouvelles technologies à l'instar des réseaux sociaux et des applications telles que google met ou Zoom facilite l'interaction des apprenants entre eux et avec leur enseignant qui peut se faire à distance. Cela encourage le travail de groupe qui regorge de bienfaits pour l'apprentissage. D'après Knoerr « *L'utilisation de nouvelles technologies favorise la collaboration entre élèves d'une même classe et entre élèves ou classes d'écoles différentes,*

proches ou lointaines, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement définies à l'avance et de réalisation de. »(Knoerr, 2005, cité dans Doulate Serouri.H,2017 :98)

Enfin, concernant l'apprentissage des langues étrangère, l'emploi des TIC est un véritable atout vu qu'il constitue un puits de supports et de documents authentiques. La culture étrangère est également accessible grâce à Internet, ce qui rend l'enseignement plus réaliste. *« Ces outils mettent à la disposition des enseignants et des apprenants des documents authentiques imbibés de la culture étrangère2. »* (Haboul.D,2022 :79)

2.7- Les obstacles de l'intégration pédagogique des TIC :

L'introduction des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le domaine de l'éducation rencontre, d'après plusieurs chercheurs, des obstacles qui entravent leur intégration à l'école. Après plusieurs lectures, nous constatons que cette situation est liée à plusieurs facteurs que nous énumérons ci-après. Bien évidemment la liste n'est pas exhaustive.

- Absence ou insuffisance des équipements informatiques notamment les ordinateurs. C'est ce que confirme Mastafi (2019) *« De nombreuses recherches ont montré que le manque ou l'insuffisance d'ordinateurs figurent en tête des obstacles majeurs. »* (Mastafi.M,2014 :52)
- Difficulté d'accès à Internet et faiblesse du débit. *« L'accès à Internet est parfois restreint à certaines salles de l'établissement. »* (Bourebrab.M-C,2023 :98)
« Les problèmes de connexion et le faible débit de l'internet interrompent les interactions en ligne. » (Nouredine.D,2023 :258)
- La plupart des enseignants ne sont pas formés à l'utilisation des TIC. *« La formation initiale des enseignants ne met pas l'accent sur l'utilisation et l'intégration pédagogique des TIC. »* (Hocine.N,2011 :223).
- Les enseignants ne sont pas motivés à l'utilisation du numérique dans leurs classes. *« Le refus des enseignants d'adopter les TIC comme moyen d'enseignement résulte principalement de leur manque de compétences. »* (Mastafi.M,2014 :52)
- Représentations et attitudes négatives de la part des enseignants quant à l'emploi des TIC en classe. En fait, ces derniers pensent qu'ils n'arrivent pas à maîtriser la classe ou contrôler les apprenants lorsqu'ils les emploient. *« La majorité des enseignants associent les TIC à un alourdissement de la tâche et à une foule de problèmes d'ordre*

technique et y voient une menace au pouvoir de l'enseignant dans sa classe. » (Hocine.N,2011 :223).

« Les enseignants hésitent à utiliser les TIC pour dispenser leurs cours en salle de classe. En effet, selon plusieurs recherches, cela est expliqué par l'intervention d'autres facteurs tels que la résistance au changement et les attitudes négatives de ces acteurs vis-à-vis des TIC (Becta, 2004). » (Mastafi.M,2014 :54)

- Le coût des infrastructures, de leur installation et de leur entretien.
- Créer des contenus numériques adaptés aux besoins des apprenants est une tâche qui n'est pas facile. En effet, cela nécessite une grande maîtrise des technologies de la part des enseignants ainsi que du temps à consacrer pour leur création.
- *« Le manque de connaissances et de compétences des enseignants dans le domaine des TIC était un obstacle majeur entravant l'usage de ces technologies dans leurs pratiques d'enseignement (Pelgrum et Anderson, 1999) »* (Mastafi.M,2014 :52)
- Les enseignants ont besoin du temps libre pour apprendre à utiliser les TIC ou à préparer des supports numériques. *« Les enseignants évoquent certaines difficultés d'ordre organisationnel, telles que le manque de temps, le courant électrique et les programmes surchargés ».* (EL Abboud,G,2015 :8)
- Absence de coordination et de collaboration entre les enseignants. *« Le maigre partage de matériel didactique conçu par les enseignants qui ne disposent pas tous d'un ordinateur personnel, le peu de temps pour faire l'apprentissage des TIC et aucun temps reconnu pour la création de matériel didactique numérisé. »* (Hocine.N,2011 :223).
- Effectif élevé des élèves par classe.
- Absence d'assistance lors des premières utilisations des TIC par les enseignants.
- Obstacles relatifs au système éducatif qui n'encourage pas leur intégration. *« Dans certains pays, c'est le système éducatif lui-même et ses structures d'évaluation rigides qui empêchent l'intégration des TIC dans les apprentissages quotidiens. »* (Mastafi.M,2014 :52)

Quant à (Cleary.C,Akkari.A et Corti.D,2008 :45), ils recensent les facteurs suivants :

- formation inexistante, insuffisante ou médiocre (61%)
- importance trop grande de l'investissement personnel (56%)
- emploi du temps de la classe et horaire d'utilisation incompatibles (52%)
- logiciels en quantité insuffisante ou de qualité insuffisante (51%)
- assistance aux utilisateurs inexistante ou déficiente (51%)

- gestion de la classe rendue trop difficile (51%)
- équipement matériel pas assez fourni, trop vieux ou défectueux (40%)

3- La formation des enseignants et futurs enseignants :

L'intégration des TIC dans le domaine de l'éducation est dorénavant irréfutable vu l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication dans notre vie. Notamment lorsque la cible de notre enseignement est l'apprenant, le jeune adolescent qui est né dans l'ère du numérique. Dès lors, la maîtrise des TIC fait partie des compétences pour enseigner.

« Perrenoud a identifié dix nouvelles compétences pour enseigner, parmi lesquelles : Se servir des technologies nouvelles « TIC ». (Hocine.N,2011 :223)

Toutefois, l'intégration des technologies à l'école est une opération complexe qui dépend de plusieurs paramètres dont la formation des enseignants. En effet, une bonne intégration des TIC dépend d'une bonne formation des enseignants.

De nombreux chercheurs constatent que le manque de formation aux TIC figure parmi les raisons qui entravent leur introduction à l'école.

En fait, la formation initiale des futurs enseignants est limitée en matière de TIC. Par exemple, à l'école normale supérieure d'Alger, où nous avons fait notre formation d'enseignante, l'informatique n'est enseignée qu'en première année où les futurs enseignants apprennent les rudiments de l'informatique. Par exemple, ils apprennent à utiliser l'Excel, à créer un tableau, à utiliser Word...C'est ce que confirment Naima Hocine *« La formation initiale des enseignants ne met pas l'accent sur l'utilisation et l'intégration pédagogique des TIC. »* (Ibid :223) et Aida EL-SOUFI *« Moersch (1995) considère que la formation offerte aux enseignants ne leur permet pas d'établir de liens entre les technologies utilisées et les curricula. »* (MOERSCH,1995 cité dans EL-Soufi.A,2011 :117)

Ainsi, beaucoup d'enseignants utilisent les TIC en classe comme un support numérique qui remplace le support en papier (le manuel, un texte imprimé...) car ils ne savent pas créer ou modifier du contenu numérique pour l'adapter au niveau des apprenants ou le rendre simplement enseignable. À ce propos, El Abboud constate : *« Nous remarquons à travers les résultats que les enseignants réussissent faiblement à intégrer les TIC, et que celles-ci sont imposées en tant qu'outils techniques dans la salle de classe ou dans la salle polyvalente, et qu'elles sont parfois utilisées comme auxiliaires didactiques. »* (EL Abboud,G,2015 :8)

Par conséquent, il devient indispensable de penser à une réelle formation des enseignants aux TIC. Une formation efficace au terme de laquelle, les enseignants seront amenés à utiliser

les technologies avec maîtrise : savoir choisir des supports numériques et savoir les modifier pour les adapter au niveau des apprenants et aux objectifs visés, apprendre à créer du matériel didactique numérisé, savoir gérer le temps de la séance ainsi que la participation des apprenants et enfin, être motivé à leur utilisation et convaincu de leur apport positif.

Madani, Boutebal et Ghimouze rejoignent nos propos :

« La formation des enseignants représente le volet le plus important et préoccupant de l'éducation moderne, il faut sensibiliser sur le besoin à la formation dans les différentes étapes du processus d'éducation. Cette action vise à avoir la possibilité pour atteindre la performance et la maîtrise idéale des TICE. » (Madani.A et Boutebal.S,2020 :283)

« L'enseignant doit savoir choisir ses supports numériques, gérer son temps, manier des outils de base et résoudre un problème technique. Il est également amené à repenser ses rapports avec ses apprenants en classe. » (Ghimouze.M,2021 :935)

De plus, la formation aux TIC ne devrait pas se limiter au niveau de la formation initiale car les technologies sont en constante évolution. En conséquence, il faudrait s'y intéresser même dans la formation continue des enseignants pour leur permettre de mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences au sujet des TIC.

Selon Bourebrab (2023)

La formation initiale doit inclure une découverte aux TICE, et amener les apprentis enseignants à s'approprier les ressources. Toutefois, l'auteur remarque que la formation initiale ne suffit pas pour une intégration optimale : la formation doit continuer tout au long de la carrière professionnelle car les TICE évoluent rapidement, et l'expérience permet davantage d'aisance à mener des nouvelles expérimentations. (BOUREBRAB.M-C,2023 :92)

Il faut souligner aussi que la formation personnelle des enseignants (autoformation) s'avère nécessaire, en utilisant les TIC à des fins personnelles, les enseignants se familiarisent avec l'outil informatique et apprennent à le manipuler plus facilement, cela les mène à l'utiliser avec assurance en classe, à être plus à l'aise en l'utilisant.

Enfin, avant toute formation, il est important de prendre en considération les représentations des enseignants quant à l'utilisation des TIC.

A ce propos, Ghimouze dit *« Les représentations des enseignants sur les TICE jouent un rôle important dans l'appréciation de leur usage. D'ailleurs les spécialistes parlent de degré de confiance et d'anxiété des enseignants à utiliser les TIC. »* (GHIMOUZE.M,2021 :935) ; Madani et Boutebal ajoutent *« Il est à constater que les enseignants présentent une attitude qui peut être positive ou négative pour l'utilisation de la technologie. »* (Madani.A et Boutebal.S,2020 :283)

En fait, les représentations positives motivent les enseignants et les encouragent à leur emploi ce qui influence positivement leur intégration. Parallèlement, les représentations négatives poussent les enseignants à les fuir et les mènent à hésiter quant à leur apport ce qui influence négativement leur intégration.

A ce sujet, Hocine (2011) déclare « *En effet, la majorité des enseignants associent les TIC à un alourdissement de la tâche et à une foule de problèmes d'ordre technique et y voient une menace au pouvoir de l'enseignant dans sa classe : elles séduisent l'élève et pourraient amener l'enseignant, dans certains contextes, à penser qu'il n'a plus le contrôle sur les apprenants.* » (Hocine.N,2011 :223).

CLEARY et al (2008) disent « *Russell et al. (2003) montrent qu'une attitude négative influence plus fortement l'utilisation des TIC qu'une attitude positive, il convient donc de travailler plus particulièrement avec les enseignants qui exprime une aversion envers les TIC* » (Russell et al,2003 cité dans Cleary.C et al,2008 :36)

Ainsi, avant de former les enseignants à l'utilisation pédagogiques des TIC, il s'avère important d'améliorer leurs attitudes vis-à-vis de leur emploi en leur montrant des exemples concrets et réussis de l'utilisation des TIC en classe. « *Les enseignants en formation ont besoin de voir des leçons où les TIC jouent un rôle positif et utile aux apprentissages et où les TIC rendent possibles d'autres types d'enseignement. En ce sens, il faudrait que les formations initiales soient isomorphiques et permettent aux étudiants en formation de vivre des situations exemplaires d'intégration des TIC.* » Cleary.C et al,2008 :33)

Conclusion partielle:

Dans cette première partie, nous avons mis en avant le cadre contextuel dans lequel se situe notre travail de recherche. Il était question dans le premier chapitre d'un aperçu de la situation de l'Enseignement/Apprentissage du FLE en Algérie. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous avons présenté la notion de production écrite en expliquant tous les phénomènes relatifs à notre analyse. Puis il s'agissait dans le troisième chapitre, d'expliquer les dimensions de l'enseignement de la culture étrangère lors de l'enseignement de la langue. Enfin, dans le quatrième et dernier chapitre, nous avons tenté de toucher aux paramètres essentiels de l'intégration des TIC afin d'en tirer profit dans l'enseignement de la culture étrangère.

Deuxième partie :

**Cadre méthodologique de
l'étude**

Chapitre 1 :

Cadre général de l'enquête

Introduction partielle :

En enseignement/apprentissage du français langue étrangère¹³, la production écrite est parmi les tâches les plus difficiles à réaliser par les apprenants¹⁴. D'ailleurs, nous avons remarqué, en tant qu'enseignante de FLE au moyen depuis quelques années¹⁵, une réticence de la part des apprenants quand il s'agit de la séance de production écrite ! Cette activité qui est programmée à la fin d'une séquence d'enseignement/apprentissage, a toujours représenté une difficulté pour eux. Néanmoins, étant l'activité où l'apprenant investit toutes les connaissances et les compétences qu'il a apprises tout au long de la séquence, ne pas la réussir mettrait en doute l'enseignement/apprentissage de toutes les activités enseignées dans cette séquence !

Par ailleurs, une réflexion à la méthode de l'enseignement/apprentissage de ces activités, ainsi qu'aux supports utilisés et aux contenus d'enseignement s'impose. Dès lors, essayer d'autres méthodes d'E/A afin d'intéresser les apprenants et susciter leur intérêt pourrait être la solution. En effet, les apprenants, à cet âge, sont attirés par tout ce qui est nouveau. Ils aiment découvrir et essayer de nouvelles choses. Pour cela, nous avons eu recours à une double méthode agissant sur les contenus d'enseignement/apprentissage via les TIC (technologies de l'information et de la communication). Il s'agit d'intégrer l'élément culturel (ici la culture française) lors de l'enseignement du français en employant les TIC comme support de diffusion du savoir.

En somme, notre objectif est d'améliorer les écrits des apprenants à travers une approche interculturelle de l'E/A du français incluant les TIC comme support d'enseignement.

Dans le présent chapitre, nous décrivons le contexte dans lequel s'est réalisée notre enquête et nous expliquons dans les moindres détails les étapes de son exécution. Nous présentons les méthodologies adoptées et les outils méthodologiques et pédagogiques qui ont aidé à la mise en pratique de notre expérimentation.

¹³ En Algérie, la langue française a le statut de première langue étrangère.

¹⁴ Ce constat est fait par la majorité des enseignants de français en Algérie et par nous-même, vu que nous sommes dans le domaine depuis plus de six ans.

¹⁵ Ayant obtenu le diplôme de professeur de français au moyen à l'école normale supérieure de Bouzareah, Alger, j'enseigne au collège depuis septembre 2014.

1- Univers de l'enquête et population visée :

Notre enquête s'est déroulée au niveau de l'établissement « Toaba Kheira » situé à la wilaya de Djelfa¹⁶, l'une des wilayas du centre de l'Algérie. L'école où nous avons réalisé notre enquête et dans lequel nous enseignons depuis plus de cinq ans se situe au centre-ville. Il comporte vingt classes, vingt groupes d'élèves, cinq groupes de chaque niveau (de la première année moyenne jusqu'à la quatrième année).

Notre étude a été réalisée sur les élèves de troisième année moyenne (3^{ème} AM1 et 3^{ème} AM2) dont nous étions l'enseignante. Leur âge varie entre 12 et 16 ans, la majorité était âgée de 13 ans.

La classe de 3^{ème} AM 1 (classe expérimentale) comptait 45 élèves (filles et garçons) et la 3^{ème} AM2 (classe témoin) comptait 46 élèves (filles et garçons). Le niveau d'étude global des deux classes était le même (ce que nous avons constaté à l'issue de la composition de français du premier trimestre, notre expérimentation s'étant déroulée au deuxième trimestre).

Dans les deux classes, il y'avait des élèves très bons, d'autres bons, d'autres moins bons et d'autres en difficulté. Nous soulignons que nos élèves sont issus de différents milieux sociaux (une minorité de milieux familiaux aisés, d'autre appartiennent à des milieux familiaux moyens et une majorité vient de milieux familiaux défavorables)

Bien évidemment, le volume horaire du français était le même dans les deux classes, ainsi que le programme d'étude.

Pour nos élèves, la langue maternelle est l'arabe dialectal (arabe algérien) ; quant à la langue française, ils l'étudient à l'école comme matière d'enseignement en tant que première langue étrangère depuis la troisième année primaire. C'est une langue qu'ils n'utilisent pas dans leur quotidien. Par conséquent, elle ne figure pas dans le bain linguistique dans lequel ils sont imprégnés.

¹⁶ Nous trouvons utile de signaler qu'au niveau de cette région, le contact avec la langue française est limité notamment dans le cadre extra-scolaire.

2- La démarche méthodologique adoptée :

Dans notre travail de recherche, il s'agit d'une étude empirique que nous menons auprès de nos élèves de 3^{ème} AM afin de trouver des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent en production écrite. En fait, étant enseignante de français depuis plus de cinq ans, nous avons constaté en observant nos élèves une grande réticence quand il s'agit de l'activité de production écrite. Ces observations, qui émergent de notre travail sur « terrain »¹⁷, ont suscité notre intérêt et ont donné lieu à de nombreux questionnements. Il est évident que la réflexion à ces questionnements conduit à l'émission de plusieurs hypothèses qui vont piloter notre investigation. Dès lors, nous pouvons qualifier la méthodologie que nous adoptons dans notre expérience par une double méthode inductive¹⁸ (née de faits réels observés en classe) et déductive¹⁹ (émettre des hypothèses qui aideraient à régler le problème de l'écrit chez nos élèves). Par conséquent, ces deux méthodes scientifiques qui vont guider notre raisonnement seront à notre sens complémentaires.

Néanmoins, d'autres approches vont venir appuyer les deux méthodes inductives et déductives qui guident notre démarche. Nous adoptons l'approche qualitative que nous employons dans l'évaluation des productions écrites de nos élèves pré et poste expérimentation. De plus, l'approche quantitative sera elle aussi sollicitée dans l'analyse des questionnaires (le premier pré-expérimentation et le deuxième, post-expérimentation) et également afin d'analyser les résultats des grilles d'observation de l'expérimentation dans les deux classes (témoin et expérimentale).

Enfin, les résultats de la classe témoin seront confrontés aux résultats de la classe expérimentale à l'aide d'une étude comparative. Cela nous permettra de tirer des conclusions et de pouvoir confirmer ou infirmer les hypothèses que nous avons émises au départ.

Nous proposons le schéma ci-dessous afin d'illustrer notre démarche méthodologique.

¹⁷ Ici nous faisons référence à la classe.

¹⁸ « Consiste à aborder concrètement le sujet d'intérêt et à laisser les faits suggérer les variables importantes, les lois, et, éventuellement, les théories unificatrices » (Beaugrand, 1988, p. 8) citation prise du site <https://www.scribbr.fr/methodologie/methodes-inductives-deductives/>

¹⁹ « Le chercheur formule d'abord une hypothèse plus ou moins spécifique et infère logiquement à partir de cette dernière des implications matérielles pour ensuite colliger des données et ainsi éprouver la valeur des hypothèses. » (Balslev et Saada-Robert, 2002) <https://www.scribbr.fr/methodologie/methodes-inductives-deductives/>

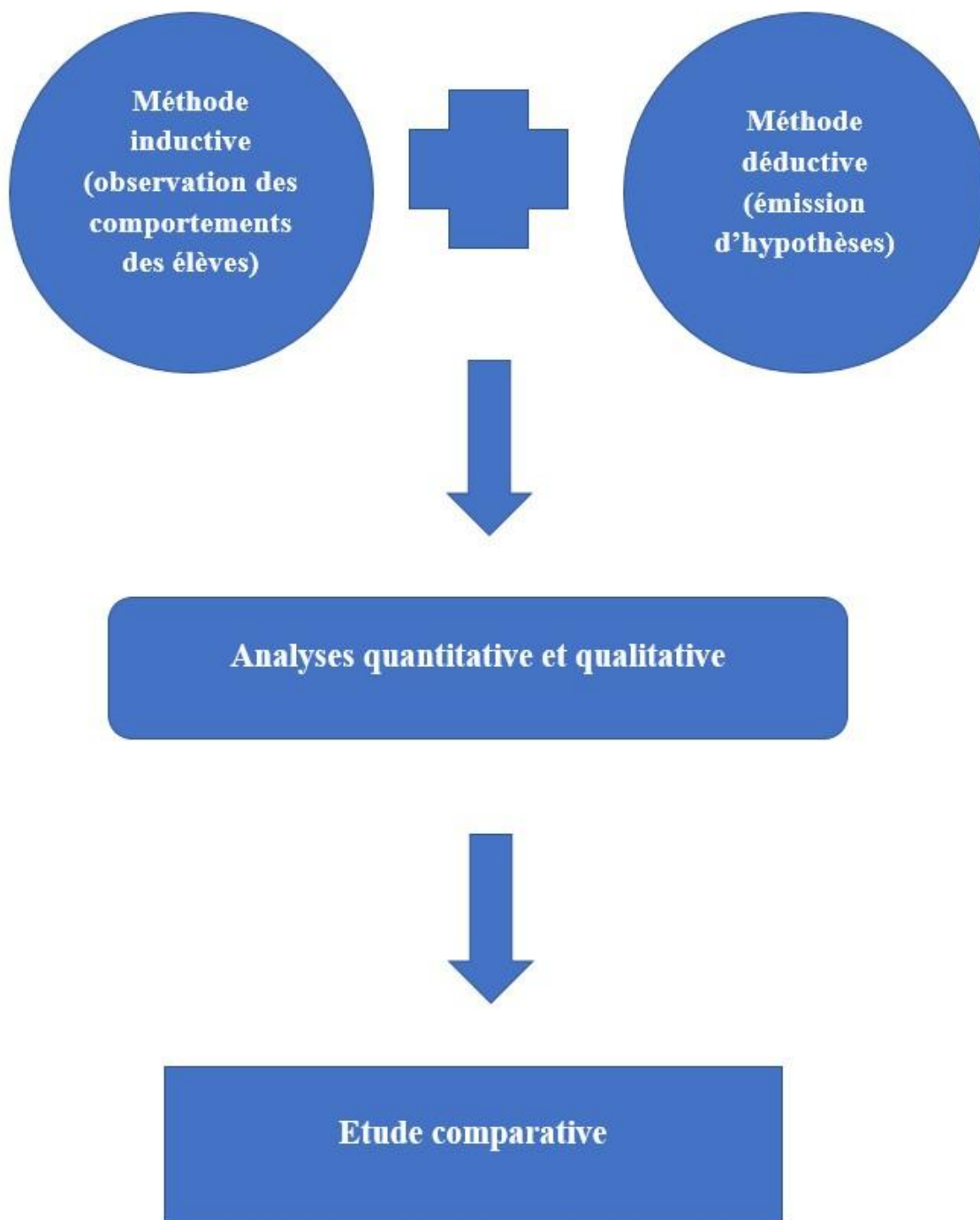


Schéma résumant les méthodologies adoptées

3- Protocole d'investigation :

3.1- Présentation du manuel scolaire de 3^{ème} AM :

Le manuel scolaire est un outil pédagogique et didactique qui sert l'enseignant et l'élève. Il comporte les leçons et les objectifs désignés par le programme élaboré par le ministère de l'éducation nationale. C'est un produit ministériel qu'utilisent les enseignants et les apprenants au niveau national. Sa présence est essentielle en classe de langue vu que l'enseignant s'y repose pour préparer et présenter les leçons étant donné qu'il contient des supports textuels et iconographiques utiles et adaptés au niveau des élèves pour la mise en application des objectifs désignés dans le programme. Ce livre est utile aussi pour les apprenants qui l'utilisent à la maison pour préparer le cours ou le réviser avec leurs parents, et à l'école pour bien suivre le déroulement de la leçon.

Les manuels de français en Algérie sont conçus par des professeurs (e) et des inspecteurs, inspectrices de l'enseignement moyen. Ils s'inscrivent dans la pédagogie de projet et l'approche par les compétences. Cuj le définit de la manière suivante

Ce terme renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement [...] Les principes d'organisation du manuel scolaire peuvent reposer sur des objectifs de communication, des structures grammaticales, des thèmes où croiser plusieurs entrées. La progression peut être linéaire ou en spirale. Le manuel est habituellement divisé en leçons, unités, séquences, mais certains proposent des modes d'organisation plus vaste : modules, dossiers ou parcours. Dans une unité d'enseignement, les rubriques principales reviennent de façon régulière » (J.P.CUQ. 2003, P.161). p1124

Le manuel de français de la troisième année moyenne représente le deuxième palier du cycle moyen. Il est scindé en trois projets qui se subdivisent en séquences. Le type de texte qui domine dans ce palier de l'enseignement/apprentissage est le texte narratif relevant du réel. Il a été élaboré en 2018 et dénombre 155 pages.

Le premier projet est organisé en trois séquences. Il s'intitule : « *Rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école.* »

L'objectif de ce projet est d'amener l'élève à comprendre et à produire à l'oral et à l'écrit des faits divers. Cet objectif est réalisable sur trois séquences : produire une brève dans la première séquence ; produire des titres et des chapeaux de faits divers dans la deuxième ; et rédiger un fait divers et y insérer un témoignage dans la troisième séquence. Chacune de ces séquences est organisée en rubriques (leçons) : compréhension de l'oral, expression orale,

compréhension de l'écrit, des leçons de syntaxe et de vocabulaire, atelier d'écriture et la lecture récréative.

Le deuxième projet s'intitule : « *Réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'Histoire et le patrimoine de notre pays* ». Ce projet se réalise en deux séquences.

A la fin de la première, l'élève sera capable de « *Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée.* » ; et à la fin de la deuxième, il sera capable de : « *Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit* ».

Le projet trois s'intitule : « *Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnages.* » Comme celui qui le précède, ce projet se subdivise en deux séquences :

Séquence 1 : « *Raconter un souvenir d'enfance, une expérience vécue.* »

Séquence 2 : « *Rédiger la biographie d'un personnage connu.* »

Nous signalons que nous avons choisi de travailler sur le deuxième projet. Notre choix se justifie par le fait que ce projet est programmé au deuxième trimestre. Durant le premier trimestre, nous avons le temps de connaître les élèves et leur niveau. Aussi le thème du projet 2 nous a paru le mieux approprié pour introduire pour la première fois l'élément culturel. C'est dans ce projet que nous avons estimé avoir plus de liberté et de facilité dans le choix des supports culturels.²⁰

Une analyse succincte de la présence de l'élément interculturel dans le livre scolaire de la 3^{ème} AM aura lieu dans le chapitre 02 de cette partie.

3.2- Le questionnaire N° 1 (dans le cadre de la pré-enquête) et justification du choix des questions :

Ce premier questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une pré-enquête à travers laquelle nous avons l'intention de découvrir notre public (nos apprenants de 3^{ème} AM). Il nous a permis de construire une idée plus précise et d'avoir des renseignements quant à notre terrain d'étude (la classe de 3AM).

Vu que les représentations que l'on se fait de la langue et de ses locuteurs jouent un rôle primordial dans son apprentissage, et étant donné que notre travail consiste à introduire le

²⁰ Le thème et le programme (des leçons à présenter) sont imposés par les programmes officiels.

côté culturel de la langue lors de son enseignement, il nous a semblé utile de vérifier ces dernières chez nos apprenants. Pour cela, nous avons choisi la méthode la plus appropriée à ce genre d'étude qui est l'enquête par questionnaire qui permettrait d'étudier ce phénomène chez la totalité de nos apprenants (les élèves de la classe expérimentale) en faisant une étude quantitative à partir d'une description statistique.

En somme, nous cherchions à dévoiler d'une manière explicite les représentations que se font nos apprenants de la langue française, de la culture française et des Français.

Le recours à ce questionnaire (avant d'introduire l'élément culturel en classe) est à notre sens obligatoire afin de mettre la main sur les changements que l'introduction du côté culturel de la langue pourraient produire sur l'attitude de nos apprenants.

Pour ce faire, nous avons pris appui sur le modèle de questionnaire culturel élaboré par Madalena Decarlo et proposé dans son ouvrage « l'interculturel ».

Il faut signaler que nous avons conçu les questions de cet outil de recueil à partir d'indices recueillis sur le terrain (nos observations et constatations faites à l'école et dans la société dans laquelle nous vivons, qui est la même que celle des apprenants). Nous avons été guidée dans l'élaboration des questions par notre connaissance du contexte global.

3.2.1- Déroulement du questionnaire et public visé :

Notre premier questionnaire a été distribué par nous-même à nos apprenants de 3^{ème} AM au sein de l'école Toâba Kheira situé à la Wilaya de Djelfa. Nous précisons qu'il a été conçu par nous-même pour être adressé aux apprenants de la 3AM1 seulement (la classe expérimentale, où nous allons faire l'expérimentation) ; et cela pour étudier les représentations que se font les apprenants de cette classe sur la langue et la culture françaises avant d'introduire l'élément culturel.

Notre échantillon est donc formé de 45 apprenants : 22 garçons et 24 filles dont l'âge varie entre 13 et 16 ans.

Vu le niveau insatisfaisant des apprenants en langue française, notamment à l'écrit, nous avons jugé nécessaire d'adapter le questionnaire à leur niveau culturel en traduisant les questions en arabe. Nous avons eu recours à la traduction afin d'avoir des réponses précises et par conséquent de rendre l'enquête plus fiable en utilisant la langue parlée par nos locuteurs.

Comme nous avons préféré que les réponses soient faites de manière anonyme afin de nous assurer que la totalité des apprenant répondra aux questions avec sincérité.

De plus, nous avons procédé nous-même à la distribution des questionnaires aux apprenants. Cela a eu lieu en classe, nous avons pris soin d'expliquer les questions aux apprenants et de veiller à récupérer la totalité des questionnaires, soit 45 questionnaires.

Dans l'élaboration de notre questionnaire, nous avons utilisé des questions fermées afin de faciliter la tâche aux apprenants et les inciter à répondre. Le questionnaire a comporté aussi des question semi-fermées auxquelles les apprenants étaient tenus de répondre en choisissant l'une des réponses proposées où d'inscrire la réponse qui leur vient à l'esprit en utilisant leur propres mots (ce choix a été désigné par « autre »)

Enfin, quelques questions ouvertes avaient aussi lieu dans le questionnaire, ce sont les questions dans lesquelles une justification était exigée.

3.2.2- Justification du choix des questions :

Avant d'entamer la justification du choix des questions, nous tenons à préciser que ces dernières ont été classées selon un ordre thématique.

Tableau 1 : Justification du choix des questions du premier questionnaire

Questionnaire N° 1	
<p>Dans le cadre de notre travail de recherche nous vous soumettons ce questionnaire auquel nous vous prions de répondre sincèrement. Il n'est pas utile de préciser le nom ou le prénom.</p> <p>Nous vous remercions de votre collaboration.</p>	<p style="text-align: center;">Justification du choix des questions</p>
<p>- Question N°1 : Aimes-tu le français ?</p> <p>Oui Non</p> <p>Pourquoi ?</p>	<p>Ces deux questions nous permettent de savoir si les apprenants aiment le français comme langue et s'ils apprécient la séance de français tout en expliquant pourquoi. Cela permet de dévoiler</p>

<p>- Question N°2 : Aimes-tu la séance de français ?</p> <p>Oui Non</p> <p>Pourquoi ?</p>	<p>l'image qu'ils ont de cette langue et de son apprentissage.</p>
<p>- Question N° 3 : D'après toi, la langue française est une langue :</p> <p>Facile difficile</p> <p>- Question N°4 : comment trouves-tu ton niveau en français ?</p> <p>Faible Très faible</p> <p>Moyen Bon</p>	<p>A travers ces deux questions, nous cherchions à savoir comment les apprenants voient la langue française et comment ils jugent leur niveau dans cette langue.</p>
<p>- Question N° 5 : Veux-tu apprendre le français ?</p> <p>OUI Non</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>- Question N° 6 : Si tu avais le choix, choisirais-tu d'étudier le français comme matière enseignée à l'école ?</p> <p>Oui Non</p>	<p>Ces deux questions nous ont permis de savoir si les apprenants sont motivés à apprendre le français et s'ils ont la volonté de l'apprendre à l'école²¹</p> <p>Et aussi de connaître les raisons qui les poussent à vouloir l'apprendre ou à ne pas le vouloir.</p> <p>Ces six premières questions ont été adressées aux apprenants afin de dévoiler les représentations qu'ils ont sur la langue française et son apprentissage.</p>
<p>- Questions N° 7 : Connais-tu la France ?</p> <p>Oui Non</p>	<p>Nous avons posé ces questions pour savoir si les apprenants connaissent la</p>

²¹ Les apprenants n'ont pas fait le choix d'étudier la langue française à l'école. C'est le ministère de l'éducation de l'Algérie qui décide qu'elle soit enseignée à l'école comme première langue étrangère.

<p>- Question N° 8 : Es-tu déjà allé en France ? Oui Non</p> <p>- Question N° 9 : Veux-tu aller en France un jour ? Oui Non</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>- Question N° 10 : En voyant ou entendant le mot Français, à quoi penses-tu ?</p>	<p>France, s'ils ont déjà visité ce pays et s'ils ont l'envie et la volonté d'y aller.</p> <p>Ces questions nous ont permis d'avoir une idée sur la connaissance des apprenants de la culture française.</p> <p>Et aussi d'avoir une idée sur leurs représentations par rapport à la France et aux Français en étudiant les réponses qui ont été données à la question pourquoi et à la question N° 10</p>
<p>- Question N° 11 : Connais-tu la culture française ? Oui Non</p> <p>Que connais-tu ?</p> <p>- Questions N° 12 : Veux-tu apprendre et connaître la culture française ? Oui Non</p> <p>- Question N° 13 : Préférerais-tu étudier le français avec sa culture ou sans ?</p> <p>Pourquoi ?</p>	<p>A travers ces questions nous cherchions à savoir si les apprenants connaissent la culture française et s'ils ont la volonté de l'apprendre. Il s'agit aussi de tester leur motivation quant à l'intégration des supports culturels.</p>

3.3- L'expérimentation :

Afin de traiter notre problématique et de chercher des éléments de réponse à nos questionnements, nous avons choisi de recourir à une approche expérimentale que nous allons réaliser au sein du même établissement « Toâba Kheira » dans lequel nous enseignons depuis plus de cinq ans. Ainsi, notre expérience consiste à prendre deux classes de 3^{ème} AM :

- l'une (3^{ème} AM2) sera considérée comme la classe témoin (sans expérimentation) où les leçons se dérouleront comme à l'accoutumée avec des supports ordinaires et suivant le manuel scolaire ;
- l'autre (3^{ème} AM1) sera considérée comme la classe expérimentale : où nous allons faire notre expérimentation en intégrant l'élément culturel via les TIC. Cela veut dire que les leçons seront les mêmes que ceux de la classe témoin mais les supports seront différents. Nous allons proposer des supports riches en culture française, comme nous allons présenter les leçons en utilisant le data -show qui nous aidera à bien présenter les images, les vidéos...²² L'intégration de ces éléments dans la classe expérimentale se fera dans la deuxième séquence du projet 2. ²³

Nous tenons à souligner que les étapes du déroulement des leçons ne subiront aucun changement, elles se feront en respectant les instructions officielles du ministère de l'éducation que suivent tous les enseignants de français du moyen.

Les fiches pédagogiques de la classe expérimentale (3^{ème} AM1) seront préparées de la même manière que ceux de la classe témoin (3^{ème} AM2).

En somme, pour accomplir notre expérimentation, nous allons procéder ainsi :

- Dans la classe expérimentale (3^{ème} AM1), les leçons de la première séquence du projet 2 seront enseignées de manière ordinaire avec les supports du manuel scolaire et sans recours aux TIC.
- Les supports culturels et numériques (via ordinateur et data show) seront intégrés chez la classe expérimentale (3^{ème} AM1) durant la deuxième séquence du projet 1.
- Dans la classe témoin (3^{ème} AM2), l'enseignement se reposera sur le manuel scolaire et les leçons ne subiront aucune modification quant aux supports pédagogiques employés et la manière d'enseigner.
- Nous insistons sur le fait que l'objectif de l'E/A du projet sera le même dans les deux classes (la classe témoin et la classe expérimentale) ainsi que les objectifs de la séquence 1 et de la séquence 2, tout comme les objectifs des leçons.
- A la fin de chaque séquence, les élèves des deux classes auront à réaliser une production écrite en une durée de 50 minutes. ²⁴ Ainsi, nous aurons à confronter :

²² Cette liberté de modifier les supports et les moyens de diffusion des leçons est donnée par les inspecteurs de la matière.

²³ Tous les supports utilisés seront dans la partie « Annexes »

²⁴ La consigne se trouvera dans la partie « Annexes ».

1/ Les productions écrites de la séquence 2 produites par les élèves de la classe témoin (3^{ème} AM2) et celles produites par la classe expérimentale (3^{ème} AM1) qui aurait étudié avec des supports portant sur la culture française au moyen des TIC.

2/ Les productions écrites de la classe expérimentale réalisées à la fin de la séquence 1 où nous enseignerons avec le manuel scolaire (avant de modifier les support) et les productions écrites réalisées par les élèves de la même classe à la fin de la séquence 2 (où nous aurons introduit les supports culturels au moyen des TIC). Ainsi, nous aurons à faire une double comparaison.²⁵

3.3.1- Les outils utilisés pour le déroulement de l'expérimentation :

- Les supports pédagogiques culturels :

Pour l'enseignement des leçons de la séquence 02 dans la classe expérimentale, nous avons utilisé des supports qui portent sur la culture française (supports authentiques) à la place des supports portant sur la culture algérienne. Nous avons pris le soin de télécharger diverses images et vidéos d'Internet qui représentent la culture française afin d'intéresser les élèves et de rendre les séances d'E/A plus amusantes et plus intéressantes vu que les élèves sont attirés par ce qui est nouveau. Le principe consiste à ne pas dissocier langue et culture, nous voulons prouver que l'enseignement de la langue avec sa culture motiverait les apprenants et pourrait rendre l'E/A plus intéressant et plus efficace.

Nous avons tâché à prendre des supports culturels tirés de la culture française (supports authentiques) similaires aux supports culturels d'origine algérienne proposés dans le manuel scolaire de 3^{ème} AM

- Les outils numériques :

Pour la bonne introduction et diffusion des supports culturels et pour innover dans la manière d'enseigner, nous avons eu recours aux TIC (technologies de l'information et de la communication). Nous avons utilisé les outils suivants :

- ❖ **Un ordinateur :** cet outil nous a été très utile dans la recherche et la diffusion des leçons. Nous avons utilisé la suite Office (Word et Power Point, Excel). Nous signalons que nous avons utilisé notre ordinateur personnel vu qu'à l'école où nous travaillons il n'y avait qu'un seul ordinateur portable, donc il n'était presque tout le temps pas disponible.

²⁵ Nous pensons que le fait de comparer les écrits des élèves **avant** d'introduire l'élément culturel au moyen des TIC et **après** leur introduction nous permettrait de constater si le niveau des élèves en production écrite s'est amélioré ou non.

- ❖ **Un haut-parleur**²⁶ : Vu que la salle est grande et l'effectif était grand (45 élèves), nous avons eu besoin d'augmenter le son afin que tous les élèves puissent écouter le français parlé par les natifs.
- ❖ **Un Data Show** : Afin que tout le monde puisse visionner les images, les vidéos et suivre les leçons présentées, nous avons utilisé un Data Show.

Nous tenons à préciser qu'à l'école il y'avait seulement deux Data Show que les enseignants déplaçaient d'une salle à l'autre. Il n'y avait pas de salle de Data Show (où le Data Show est fixé et tout le temps branché). Or, nous avons rencontré de nombreux soucis à cause de son indisponibilité. Beaucoup d'enseignants travaillent avec, donc nombreuses fois nous n'avons pas pu l'utiliser et nous avons dû reporter la leçon. Parfois on perdait la moitié du temps de la séance en attendant que l'enseignant qui l'utilisait dans sa classe nous le donne.

- ❖ Nous avons eu recours à **Internet** aussi afin de télécharger des photos, des vidéos et des textes. Aussi, nous avons utilisé des applications telle que You Tube et des sites internet. Il faut signaler que, là aussi, nous avons utilisé notre propre réseau internet en partageant la connexion via notre téléphone portable personnel en raison de l'indisponibilité du réseau Wifi à l'école. Ou parce qu'il n'arrive pas à toutes les classes.

- L'observation participante :

Etant enseignante au cycle moyen et ayant eu les 3^{ème} AM comme public à enseigner, nous avons eu la chance de participer à l'expérimentation en tant expérimentateur (acteur didactique, enseignant) et en même temps observateur sur le terrain. Voulant vérifier si l'introduction de supports culturels via les TIC lors de l'enseignement de la langue (enseigner la langue avec sa culture) pourrait être une solution aux difficultés liées à la production écrite chez les élèves, nous avons choisi ce type d'observation participante à travers laquelle le constat sera plus facile à faire. Connaissant personnellement chacun de nos élèves, ayant travaillé avec eux déjà, durant tout le premier trimestre, il nous sera plus facile d'interpréter leurs attitudes, leurs comportements, leurs réactions, leur participation et leur motivation afin de juger de l'efficacité de cette méthode que nous avons choisie pour enseigner ; et en somme pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Nous tenons à préciser qu'ayant mené par nous-même toute l'expérimentation et ayant été au cœur de toute l'opération : être l'enseignant, le chercheur, l'expérimentateur et l'observateur,

²⁶ Des baffles

nous avouons qu'être complètement objective ne serait pas réaliste. Cependant, nous avons essayé d'être le plus objective.

- Le journal de bord :

Vu l'énorme travail que nous faisons avec les élèves et la durée un peu longue de l'expérimentation nous avons tenu à être honnête et précise dans les résultats que nous allons donner. Pour cela, nous avons eu recours à un journal de recherche quotidien que nous utilisions avant le commencement de la leçon, en cours de la leçon et à la fin pour prendre note de toutes les remarques concernant son déroulement. Cela nous a permis aussi d'éviter les oublis et les problèmes liés à la mémoire. Nous écrivions tout sur notre journal de recherche : la date, l'heure, la durée de la leçon ; les attitudes et les comportements des apprenants ; la motivation et l'intérêt qu'ils portaient aux leçons présentées (avec les supports culturels et les TIC) ; les problèmes rencontrés lors de la diffusion et de la présentation des cours. Grâce à notre journal de recherche quotidien, nous avons marqué rigoureusement toutes les remarques qui pourraient nous éclairer dans notre recherche ou de faire l'objet d'une analyse.

3.4- Le questionnaire N° 02

A l'issue de notre expérimentation, nous avons eu recours à un deuxième questionnaire qui a été destiné aux apprenants de la classe expérimentale. Cet outil de recueil a été utilisé afin de confirmer les observations et les remarques que nous avons pu prélever durant l'expérimentation. Notre intention, A travers la conception de ce questionnaire, était de vérifier si l'enseignement du français langue étrangère avec la culture française inhérente à cette langue pourrait modifier les représentations qu'ont les apprenants sur la langue française et les Français ; car les représentations négatives que développent les apprenants d'une langue pourraient être un véritable obstacle à son apprentissage.

Nous pensons que cet outil nous a permis de connaître réellement ce que pensent les apprenants de la langue française, nous estimons qu'ils ont répondu honnêtement vu que nous leur avons demandé de le faire de manière anonyme.

3.4.1- Déroulement du questionnaire et public visé :

Ce deuxième questionnaire a été distribué au niveau du collège Toâba Kheira situé à la wilaya de Djelfa ²⁷. Il a été destiné aux apprenants ayant traversé l'expérimentation (3^{ème} AM1) par nous-même en situation de face à face.

Nous l'avons adressé à 45 apprenants (la totalité de la classe), et nous avons récupéré tous les questionnaires (45 questionnaires).

Nous avons, cette fois aussi, traduit les questions en arabe afin de faciliter la compréhension et la réponse aux apprenants, notamment ceux qui ont des difficultés à l'écrit (la plupart). Ainsi, pour nous assurer que les apprenants ont bien compris et pour avoir des réponses précises, nous avons pensé à la traduction du questionnaire vers la langue arabe.

Les questions de ce deuxième questionnaire sont presque similaires aux questions du questionnaire précédent (le premier). Cela nous permettra de constater les changements produits concernant la pensée des apprenants et leurs attitudes envers la langue française et son apprentissage.

Ainsi, nous avons opté, comme dans le premier questionnaire, pour des questions fermées (répondre par oui ou non) et des questions ouvertes où les apprenants devaient justifier leur choix. Nous avons pu regrouper leurs réponses vu que les réponses étaient communes, nous avons pu les classer dans des catégories pour pouvoir faire notre analyse statistique.

3.4.2- Justification du choix des questions :

Nous tenons à préciser que cette fois aussi, nous avons demandé à nos apprenants de répondre de manière anonyme pour nous assurer qu'ils répondent sincèrement et honnêtement.

Les questions ont été classées selon un ordre thématique.

Tableau 2 : Justification du choix des questions du 2e questionnaire

<p style="text-align: center;">Questionnaire N° 2</p> <p>Dans le cadre de notre travail de recherche nous vous prions de répondre à ce deuxième questionnaire. Concentrez-</p>	<p style="text-align: center;">Justification du choix des questions</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------

²⁷ C'est toujours dans le même établissement et la même classe (expérimentale 3^{ème} AM1)

<p>vous et soyez honnêtes et n'écrivez pas votre nom ni votre prénom.</p> <p>Nous vous remercions de votre collaboration.</p>	
<p>- Question N°1 : Aimes-tu le français ? Oui Non</p> <p>Pourquoi ?</p> <p>- Question N°2 : Aimes-tu la séance de français ? Pourquoi ?</p>	<p>A travers ces deux premières questions, il s'agissait de vérifier si l'introduction des supports culturels a permis de changer l'avis des apprenants concernant l'appréciation de la langue française et de la séance de français.</p>
<p>- Question N° 3 : Selon toi, le français est facile ou difficile ?</p> <p>- Question N° 4 : Si tu pouvais choisir, aurais-tu choisi d'étudier le français comme matière à l'école ?</p> <p>- Question N° 5 : As-tu remarqué une amélioration par rapport à ton niveau en français ?</p>	<p>Ces questions donnent des informations sur les nouvelles représentations qu'ont développées les apprenants après l'intégration de l'élément culturel. Elles nous ont permis de savoir si l'étude de la culture a motivé les apprenants à apprendre le français et par conséquent à améliorer leur niveau.</p>
<p>- Question N° 6 : Quel mot ou expression te vient à l'esprit quand tu entends le nom de « la France » ?</p> <p>- Question N° 7 : Veux-tu visiter la France un jour ? Oui Non</p> <p>Pourquoi ?</p>	<p>Ces questions ont été choisies afin de savoir si l'étude de la culture a permis de modifier les représentations négatives qu'avaient les apprenants sur la France et les Français.</p>

<p>- Question N° 8 : Aimes-tu la culture française ?</p> <p>Oui Non</p> <p>- Question N° 9 : Que penses-tu de la culture française ?</p>	<p>Ces deux questions nous donnent une idée sur ce que pensent les apprenants de la culture française.</p>
<p>- Question N° 10 : Penses-tu que la culture française t'a motivé(e) à apprendre le français ?</p> <p>Oui Non</p> <p>Comment ?</p> <p>- Question N° 11 : Veux-tu continuer à étudier le français avec sa culture ?</p>	<p>Ces deux questions permettent de savoir si les apprenants préfèrent étudier la langue avec sa culture ou sans ; et si l'intégration de l'élément culturel à la langue les a motivés à apprendre le français.</p>
<p>- Questions N° 12 : Que penses-tu de la langue française ?</p> <p>- Question N° 13 : Que penses-tu des Français ?</p>	<p>A travers ces deux questions, nous voulions savoir si l'étude de la culture a permis de modifier les représentations négatives qu'avaient les apprenants sur la langue française et les Français.</p> <p>L'ensemble des questions de ce deuxième questionnaire avait pour but de vérifier si l'étude de la culture pourraient corriger les représentations négatives des apprenants et par conséquent améliorer leur apprentissage de la langue française.</p>

4- Corpus et données à analyser :

Pour mener à bien notre enquête et trouver des réponses à nos questionnements qui nous aideront à confirmer ou à infirmer nos hypothèses, nous allons procéder à l'analyse d'un corpus composé de différents éléments :

- Avant d'entamer l'expérimentation, nous commencerons par une analyse succincte de l'interculturel dans le manuel de 3^{ème} AM. Il s'agit d'une analyse statistique de la

présence de la trace interculturelle dans le livre scolaire, qu'elle soit iconographique, textuelle ou patronymique.

- Nous analyserons par la suite, les réponses du premier questionnaire (questionnaire pré-enquête) afin d'analyser les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française et des Français.
- Une analyse du déroulement de l'expérimentation et des réactions et attitudes des apprenants aura lieu à travers la grille d'observation que nous avons utilisée durant toute la période de l'expérience et qui nous a aidée à interpréter les informations stockées. Nous tenons à préciser que cette grille a été réalisée par nous-même suivant les critères que nous avons jugés utiles à notre étude et à notre analyse.

Nous remplissons les informations quotidiennement après chaque séance faite avec nos apprenants à partir de notre journal de bord de manière continue jusqu'à la fin de l'expérimentation. Cela nous a permis d'évaluer le degré de réussite de l'intégration de l'élément culturel de la langue française via les TIC.

A la fin, nous avons opté pour une analyse comparative des résultats du déroulement de l'expérimentation dans la classe 3^{ème} AM1 (classe expérimentale) et ceux de la classe 3^{ème} AM2 (classe témoin). Aussi, nous avons pensé à la comparaison des résultats de l'expérimentation dans la même classe (3AM1 : expérimentale) : comparer les résultats du déroulement des leçons durant la première séquence (avant d'intégrer l'élément culturel et les TIC) et le déroulement des leçons durant la deuxième séquence (après l'intégration de l'élément culturel via les TIC)

Tableau 3 : Grille d'observation des apprenants

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de participation	Taux de compréhension du support
3AM1					
3AM2					

Notre grille est composée de cinq critères :

- ✓ Durée : par ce critère, nous précisons la durée de la séance (une heure, une heure et 15 minutes, deux heures...)
- ✓ Nombre d'élèves : il s'agit du nombre d'élèves présents dans la séance.²⁸
- ✓ Ambiance de la classe : ce critère nous aide à décrire l'ambiance et l'atmosphère dans lesquelles s'est déroulée la leçon en tenant compte de la manière dont les élèves se comportent pendant le déroulement de la leçon : tranquille, agités, bruyants.
- ✓ Taux de participation : ce critère rend compte de l'implication des apprenants dans la tenue des cours, pour le définir, nous avons pris en compte leurs attitudes et leurs réactions durant la séance.
- ✓ Taux de compréhension du support : ici il s'agit d'un pourcentage effectué à partir du nombre des apprenants ayant compris la leçon par rapport au nombre total des apprenants dans la classe. Nous précisons que pour vérifier la compréhension des apprenants, nous posons des questions auxquelles ils répondaient en utilisant l'ardoise.

D'autres critères aussi figurent dans notre grille d'observation et que nous ajoutons selon la séance et la leçon enseignée.

- ✓ Taux de productions orales : par ce critère, nous rendons compte du pourcentage des apprenants qui ont réussi à produire des énoncés à l'oral.
- ✓ Taux de réussite des exercices : le pourcentage des apprenants ayant réussi à faire correctement les exercices.
- ✓ Taux de production d'énoncés : par ce critère, nous rendons compte du pourcentage des apprenants qui ont réussi à produire des énoncés à l'écrit.
- Nous procéderons ensuite à l'analyse des réponses du deuxième questionnaire (questionnaire post-enquête) afin d'analyser les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française et des Français après avoir intégré l'élément culturel via les TIC lors de l'enseignement/apprentissage de la langue française.
- Enfin, l'analyse la plus importante dans notre étude et que nous estimons la plus représentative est l'analyse des productions écrites des apprenants. Notre

²⁸ Les élèves qui sont absents lors de la séance ne sont pas comptabilisés.

objectif est de voir l'impact de l'utilisation de supports interculturels via les TIC sur l'écrit des élèves. Nous nous sommes basée sur l'analyse de la compétence lexicale.

- ✓ Nous allons analyser, en premier lieu les écrits des élèves de la classe expérimentale (la 3^{ème} AM1) selon un système binaire qui rend facile la comparaison entre les deux productions écrites : celle réalisée à la fin de la première séquence (avant d'introduire l'élément culturel via les TIC) et celle réalisée à la fin de la deuxième séquence (après avoir introduit l'élément culturel via les TIC). Le premier écrit qui a été réalisé à la fin de la première séquence répond à la consigne suivante :

- ❖ Rédige un paragraphe de cinq à six lignes où tu racontes les événements du premier novembre 1954.

Quant au deuxième écrit qui a été réalisé à la fin de la deuxième séquence (où nous avons tout modifié, les supports ainsi que le moyen de diffusion de la leçon : supports portant sur la culture française, et leçons présentées à l'aide du Data Show), il répond à la consigne suivante :

- ❖ Rédige un paragraphe de cinq à six lignes où tu décris la France et ses différents patrimoines : culturels, culinaire, vestimentaires...

Nous tenons à préciser que le niveau des élèves à l'écrit est très limité. Quelques-uns n'arrivent même pas à produire une phrase. Toutefois, ce qui nous intéresse est la compétence lexicale : nous voudrions savoir si l'expérimentation que nous avons faite avec eux pourrait enrichir leur lexique en leur permettant de mémoriser plus de mots. Pour cela, nous allons analyser les deux écrits et les comparer.

- ✓ En deuxième lieu, nous analyserons les écrits réalisés à la fin de la deuxième séquence des élèves de la classe témoin la 3^{ème} AM2. Nous estimons que cette étape donnera plus de précision à notre étude, notamment en confrontant les productions écrites de la classe témoin 3^{ème} AM2 et les productions écrites des élèves de la classe expérimentale 3^{ème} AM1 (réalisées à la fin de la 2^e séquence, après avoir introduit l'élément culturel via les TIC). Cela nous permettrait de percevoir le résultat d'une approche interculturelle.

Les écrits des élèves de la classe témoin (3AM2) ont été réalisés à la fin de la séquence 2. La consigne est la suivante :

- ❖ *Rédige un paragraphe de cinq à six lignes où tu décris l'Algérie et ses différents patrimoines : culturel, culinaire, vestimentaire...*

Nous soulignons que le niveau des élèves en français est relativement le même dans les deux classes.²⁹

Afin d'analyser les productions écrites des élèves, nous avons élaboré la grille d'évaluation ci-dessous :

Tableau 4 : Grille d'évaluation des production écrites :

	Production1	Production2
Apprenant 1		
Longueur		
Quantité		
Variété		
Bonne utilisation du vocabulaire		
Présence peu fréquente de mots en L1 ou de structures claquées sur L1		
Orthographe		
Note sur 10		
Analyse		

Nous nous sommes basée sur les critères suivants :

- **Longueur de la production écrite :** nombre de mots (lexicaux et grammaticaux)
- **Etendue du vocabulaire :**

²⁹ Nous sommes arrivés à ce constat après les résultats de la composition du premier trimestre.

- **Quantité** : développement d'un champ lexical particulier.
- **Variété** : Présence d'un vocabulaire spécifique à une culture.
- **Maitrise du vocabulaire** : Vocabulaire utilisé de manière correcte.
- Présence peu fréquente de mots en L1 ou de structures calquées sur L1.
- **L'orthographe des mots** : les erreurs commises au niveau de l'orthographe des mots (les erreurs lexicales).

Afin que l'étude comparative soit faisable, nous avons eu recours au barème suivant :

Tableau 5 : Barème de correction des productions écrites

	Très limitée	Limitée	Bonne	Très bonne
Longueur (nombre de mots dans la production)	0.5	1	1.5	2
Quantité (développement d'un champ lexical particulier)	0.5	1	1.5	2
Variété (présence d'un vocabulaire spécifique à une culture, ici algérienne ou française)	0	0.5	1	1.5
Utilisation du vocabulaire	0	0.5	1	1.5
Mots ou structures	0	0.5	1	1.5

calqués sur l'arabe				
Orthographe	0	0.5	1	1.5

Conclusion partielle :

Dans ce chapitre, nous avons expliqué les méthodologies ainsi que les outils pédagogiques qui nous permettront de réunir notre corpus et de l'analyser afin de pouvoir apporter des éléments de réponse à nos questionnements et de savoir si l'introduction de la culture via les TIC lors de l'enseignement/apprentissage du français pourrait améliorer l'écrit des apprenants.

Ainsi, le prochain chapitre présentera les résultats de l'analyse du corpus à savoir le manuel scolaire et le premier questionnaire que nous avons recueilli avant le commencement de l'expérimentation.

Chapitre 2 :

***Analyse des données, dans le cadre de
la pré-enquête***

Introduction partielle :

D'après de nombreuses recherches et lectures faites sur la présence de la dimension culturelle de la langue lors de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie et étant dans le domaine depuis plus de quatre ans, nous avons constaté que l'enseignement du français en Algérie se fait en dissociant l'aspect culturel de l'aspect linguistique de la langue, c'est pourquoi, nous avons jugé utile d'analyser le manuel de français de la 3^{ème} année moyenne. Nous avons aussi adressé un questionnaire aux apprenants de la classe expérimentale 3^{ème} AM1 afin d'analyser les représentations qu'ils ont vis-à-vis du français et de la culture française. Ainsi, dans ce chapitre, il s'agira de l'analyse du manuel de 3^{ème} AM et du 1^{er} questionnaire.

1- Etude de l'aspect interculturel et de la présence de la culture française dans le manuel de 3ème AM :

1.1- Analyse iconographique :

Tableau 6 : Analyse iconographique de l'interculturel dans le manuel de 3e AM

Origine	Description	Page	Nombre
Algérienne	• Image d'un enfant qui parle avec son père dans un salon.	11	41
	• Image de la police algérienne.		
	• Chute d'un jeune de sa moto.	15	
	• Une rue d'Alger centre.	15	
	• Un incendie près de la rue Didouche Mourad à Alger.	19	
	• Le village Tiferdoud de Kabylie.		
	• Des écoliers dans la cour d'une école à Alger.	33	
	• Un incendie à Tissemsilt, une wilaya d'Algérie.		
	• Incendie à Alger.	34	
	• Image d'un poisson prise par A, Amine.	38	
	• Campagne de reboisement à Naâma (Algérie).		
	• Un enseignant avec ses élèves dans une classe d'école.	39	
	• Tremblement de terre à Blida.		
	• Des pêcheurs au large de Mostaganem.		
	• Des soldats algériens.	40	
	• La guerre d'Algérie.	41	
	• Deux guerrières algériennes.		
	• BD, le petit Omar, Histoire de la guerre d'Algérie.	50	
	• Monument du martyr.		
	• Des moudjahidine, la guerre d'Algérie.		
• Deux enfants en train de discuter dans un salon.	53		

• Lebradj (gâteau algérien).	58
• Une femme qui roule du couscous.	61
• Couscous et Baghrir (gastronomie algérienne).	
• Une chanteuse jouant de l’Imzad, instrument musical algérien.	72
• Les ruines de Tipaza.	73
• Le burnous (habit algérien).	75
• La Casbah d’Alger.	75
• Le jardin d’essais.	86
• La ville de Ghardaia.	
• L’Emir Abdelkader.	
• Des femmes kabyles qui fabriquent des ustensiles en argile.	89
• Santa Cruz à Oran.	90
• Mouloud Feraoun avec ses élèves dans une école algérienne.	93
• Une fille marchant dans le désert.	
• Deux enfants près d’une rivière.	94
• Rabah Madjer, un ancien footballeur algérien.	95
• La coupole du 5 juillet et l’université de Constantine.	
• Lalla Fatma Nsoumer, une guerrière algérienne.	96
• Tahar Fergani, un chanteur algérien.	
• Assia Djebar.	97
	99
	101
	103
	104

		105	
		106	
		110	
		113	
		119	
		122	
		126	
		137	
		138	
		140	
		141	
		145	
Etrangère/ universelle	<ul style="list-style-type: none"> • Des images d’animaux en voie d’extinction. • Un rhinocéros mort. • Le bateau de Titanic. • Un jeune lion de mer. • Tsunami au Japon. • Les chutes du Niagara au Canada. 	14	
		15	
		28	

	<ul style="list-style-type: none"> • Inondations en Espagne. • Une vieille dame (Ruth) sauvée par son chien d'un alligator, devant un canal pas loin de sa maison en Floride. • Un homme donne à manger aux chats à Alep en Syrie. • Oscar Niemeyer, un architecte brésilien. • Drapeaux de différents pays du monde dont celui de l'Algérie. • Le volcanologue Haroun Tazieff. 	<p>29</p> <p>40</p> <p>44</p> <p>46</p> <p>54</p> <p>55</p> <p>138</p> <p>143</p> <p>147</p> <p>149</p>	12
Française	<ul style="list-style-type: none"> • Une tortue géante (Luth) trouvée sur une plage de l'île d'Oléron au large de la côte ouest française. • Marie Curie. • Le peintre Nasreddine Dinet. 	<p>13</p> <p>144</p> <p>149</p>	03

1.2- Analyse textuelle :

Tableau 7: Analyse textuelle de l'interculturel dans le manuel de 3e AM

Origine	Titre	Source	Page	Nombre
Algérienne	<ul style="list-style-type: none"> La légende de Yennayer. 	<ul style="list-style-type: none"> Contes et légendes de chez nous. 	7	43
	<ul style="list-style-type: none"> L'école de mon enfance. 	<ul style="list-style-type: none"> Fadhma Mansour AMROUCHE Histoire de ma vie.	7	
	<ul style="list-style-type: none"> Le Premier Novembre 1954. 	<ul style="list-style-type: none"> De « l'ALN à L'ANP » Ouvrage édité par le ministère de l'information et de la Culture.	7	
	<ul style="list-style-type: none"> Kateb Yacine. Le Chêne de l'Ogre. 	<ul style="list-style-type: none"> Site internet. D'après Taos Amrouche, Le Grain magique, Contes berbères 	7	
	<ul style="list-style-type: none"> Intempérie In Guezzam sinistrée. Ya Bahr Ettofane. 	<ul style="list-style-type: none"> D'après EL WATAN. D'après EL MOUJAHID. Le Maghreb, Le Quotidien de l'économie, 16/10/2017. D'après Yacine Seddik Actualités, le mardi 16 janvier 2018. 	7	
	<ul style="list-style-type: none"> (pas mentionné) 		7	
	<ul style="list-style-type: none"> AZEFFOUN Des élèves de l'école Sadou en visite de courtoisie à la mairie. 	<ul style="list-style-type: none"> D'après Algérie Presse Service. 	17	

	<ul style="list-style-type: none"> • Tiferdoud, le village le plus propre de Kabylie. • Tissemsilt 11 ha ravagés par le feu. • Trafic de Corail ! à Annaba et el Tarf : quatre personnes arrêtées. • A l'occasion de la journée mondiale des forêts (vaste campagne de reboisement à Naama). • La neige au Sahara 	<ul style="list-style-type: none"> • Liberté, Jeudi 13 juillet 2017. • El Watan du 14.01.2012. • D'après B Henine, Le Soir D'Algérie. 	19	
	<ul style="list-style-type: none"> • Tremblement de terre à Blida • Trois pêcheurs sauvés de la noyade au large de Mostaganem. 	<ul style="list-style-type: none"> • EL Watan Magasine. • D'après APS, mardi 11/6/ 2018 • El Watan 	25	
	<ul style="list-style-type: none"> • Algérie : 14 morts dans un accident de la route. 		34	
	<ul style="list-style-type: none"> • INCENDIE DANS UNE BASE DE VIE A OUED GHIR Un chalet de 480m2, parti en fumée. 		39	
	<ul style="list-style-type: none"> • POUR VENIR EN AIDE A UN MALADE A BISKRA : Un garçon de 8 ans casse sa tirelire. 		41	
	<ul style="list-style-type: none"> • UN EPISODE DE LA REVOLUTION ALGERIENNE DANS LA REGION D'AOKAS 		50	
			57	
		<ul style="list-style-type: none"> • El Moujahid du 13/03/2012 	58	

	<p>Femmes courage.</p> <p>(pas mentionné)</p> <p>(pas mentionné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dons l'Akfadou. <p>(pas mentionné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • LES ENFANTS DE LA GUERRE. <ul style="list-style-type: none"> • Liberté <ul style="list-style-type: none"> • Le 1^{er} Novembre 1954 	<ul style="list-style-type: none"> • Khaled Lemnouer, 50eAnniversaire de l'Indépendance, Le Soir d'Algérie, 2012. • D'après Mohammed Dib La Grande Maison. • Mohammed DIB, L'incendie (1954) Ed. POINTS. • Mahfoud KADDACHE, récits de feu, Ed. ENAG. • D'après Mouloud Mammeri, L'Opium et le bâton. Ed. Pion • Kaouther Adimi, Des pierres dans ma poche, Edit Barzakh. • Paul ELUARD, Recueil Poésie et vérité 1942. • D'après De l'ALN A IANP, édité par le ministère de (Information et de la Culture. • Association Sauver l'Imzad, <p>Site web : www.imzad.com.</p>	<p>61</p> <p>65</p> <p>75</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------	--

	<p>(pas mentionné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promenade à Tipaza • Le burnous, un Classique de la tradition. • Lotfi à la Casbah D'Alger <p>(pas mentionné)</p> <p>(pas mentionné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un homme modeste. 	<ul style="list-style-type: none"> • Albert CAMUS Noces à Tipaza. • L'Artisanat algérien, quand l'art épouse le quotidien. Édité par le ministère du Tourisme et de la Culture. • D'après Meriem GUEMACHE, Lotfi à la Casbah. Casbah Editions, Alger, 2017. • D'après Mascara, fief des émirs et des rois, (wilaya de Mascara, 2012 • Ghardaïa Tourisme.net. • L'artisanat algérien raconté par le timbre-poste, Agence nationale de l'artisanat. • Rachid MIMOUNI, Retours à Alger, Jacques FERRANDEZ, éd . Casterman. • D'après Mouloud Feraoun, Le fils du pauvre. • Les ALGERIES, il était une fois l'Ouest, n°002 Revue trimestrielle de l'Office national du tourisme). • Anna GREK1, Algérie capitale Alger, 1961 • Colette. • Fadhma Ait Mansour Amrouche, 	<p>77</p> <p>79</p> <p>81</p> <p>82</p> <p>83</p> <p>84</p> <p>89</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------	--

		Histoire de ma vie.	90	
	<ul style="list-style-type: none"> • Le Jardin d'essais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lazhari Labter. • Hamid Tahri, El Watan. 		
		<ul style="list-style-type: none"> • D'après Ahmed Taleb El IBRANIMI. 	97	
	<ul style="list-style-type: none"> • Un travail d'artiste. 		99	
			101	
	<ul style="list-style-type: none"> • Raconte-moi, Oran. 			
			103	
	<ul style="list-style-type: none"> • Alger la Blanche. 			
	<ul style="list-style-type: none"> • Fleur du désert. • Histoire de ma vie. 		104	
			105	
	<ul style="list-style-type: none"> • Je me souviens. 			

	<ul style="list-style-type: none">• Oscar Niemeyer, un monstre sacré de l'architecture.• UN MAITRE DE LA PEINTURE ALGERIENNE NASREDDINE DINET.		106	
			107	
			110	
			113	
			114	
			122	

			124	
			128	
			138	
			14	
Etrangère/ Universelle	<ul style="list-style-type: none"> • Un milieu naturel détruit par la pollution. • Le Titanic, le plus gros navire du monde (1) • Un jeune lion de mer sème la panique à San Francisco. • Canada : Le froid extrême a (glacer) les chutes du Niagara. • SYRIE : Incroyable ! il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie. • Jeune femme attaquée par des oiseaux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sciences de la vie et de la Terre. Ed. Belin • D'après Mary Pope Osborne et Will Osborne <p>Les carnets de la Cabane Magique.</p> <ul style="list-style-type: none"> • www.Dinosoria.com. <p>(pas mentionné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fondation 30 millions d'amis.fr • Le Monde.fr 	23 28 29	11

	<ul style="list-style-type: none"> • Des professionnels de l'écriture. <p>(pas mentionné)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mes souvenirs d'enfance. • Enfance du premier cosmonaute. • Haroun Tazieff : le prince du feu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arkéo Junior n 3, novembre 1994 • D'après T. Ben Jelloun, La rue pour un seul, 2003. • Dorothée, Mes souvenirs d'enfance, Actu People. • Youri Gagarine, Extrait de « Le Chemin du Cosmos. » • D'après Sophie Guichard 	<p>55</p> <p>59</p> <p>62</p> <p>107</p> <p>120</p> <p>133</p> <p>147</p>	
Française	<ul style="list-style-type: none"> • Le Corbeau et le Renard. • Trois ados ont sauvé une fillette gravement blessée. • Apprendre... 	<ul style="list-style-type: none"> • Jean de la Fontaine, fables • C.Halle, Mon quotidien, 13 septembre 2007 • Yves Duteil. 	<p>7</p>	

	(pas mentionné)		21	
		<ul style="list-style-type: none"> Jean Giono, Regain, Grasset et Gallimard Pléiade. 	68	
	<ul style="list-style-type: none"> (pas mentionné) 	<ul style="list-style-type: none"> 4^e de couverture de « La nuit du corsaire de Corinne Chevallier, Casbah Editions. 	123	07
		<ul style="list-style-type: none"> Gérard Lénorman. 		
		<ul style="list-style-type: none"> D'après l'OBS, le 13/10/2008. 	128	
	<ul style="list-style-type: none"> Matins d'hiver 			
	<ul style="list-style-type: none"> Jean Marie Gustave Le Clezio. 		132	
			142	

1.3- Analyse patronymique :

Tableau 8: Analyse patronymique de l'interculturel dans le manuel de 3e AM

Nom de personne	Page	Nom de ville, pays	Page
Fanny.	21	L'Isle d'Abeau.	21
Benoit.	21	Southampton.	28
Adriana.	21	New York.	28
Edward John Smith.	28	France.	28
Jack Phillips.	48	Irlande.	28
Blue.	54	Cherbourg.	28
Ruth Gay.	54	San Francisco.	29
Dorothée.	120	Canada.	44
Zoia.	133	L'Amérique du Nord.	44
Pelé.	138	Etats-Unis.	44
Jean Marie Gustave.	142	Ontario.	44
		Espagne.	46
		Cadix.	46
		Floride.	54
		Syrie	55
		Alep	55
		Turquie.	55
		Hambourg.	59

	Egypte.	62
	Fès.	107
	Bretagne.	120
	Nancy.	128
	Kolkhoz.	133
	Brasilia.	138
	Paris.	138
	Italie.	138
	Bristol.	142
	Nice.	142
	Londres.	142
	Mexique.	142
	Varsovie.	147
	Belgique.	147
	Afrique.	147

1.4- Analyse et discussion :

Les tableaux ci-dessus résument les thèmes de textes évoqués dans le livre scolaire de 3^{ème} année moyenne.

Nous remarquons après une analyse détaillée que la culture locale (algérienne) domine dans tout le livre, comme le signalent (Messaour A, Khadraoui E, Messaour R, 2018 :125) « *A travers l'analyse du contenu interculturel, nous avons peiné à rendre compte d'une didactisation de la culture cible, hormis les références toponymiques et quelques noms propres rien ne semble fournir une quelconque formation interculturelle.* »

En effet, lors de la conception du manuel, le choix des concepteurs va vers la culture locale ou algérienne. Ce choix n'est que le résultat de l'application des objectifs de l'enseignement du FLE désignés par le ministère de l'éducation national qui insiste sur le fait d'inculquer aux apprenants les valeurs socioculturelles nationales et de renforcer le sentiment de citoyenneté chez eux. Cela est sans doute l'objectif premier de tout Etat. Cependant, l'enseignement d'une langue étrangère devrait se faire en combinaison avec sa culture car la langue et sa culture sont indissociables comme le signale Professeure El Baki Hafida (2015 :258)

« Dans le cadre de la didactique des langues et notamment la didactique du français langue étrangère, nombreux didacticiens soulignent le fait que la dimension culturelle existe derrière toute pratique d'une langue étrangère ; ils insistent surtout sur la relation entre l'approche culturelle et l'approche linguistique dans le cours de langue et affirment que les compétences et les connaissances langagières et culturelles ne doivent pas être dissociées. »

En fait, l'enseignement de l'aspect linguistique de la langue uniquement ne sera pas suffisant car la compréhension et la production d'un énoncé nécessitent la maîtrise de l'aspect culturel de la langue. Ce qui veut dire que l'objectif de toute langue qu'est la communication ne sera pas atteint sans la maîtrise des deux facettes de la langue : langue et culture.

Toutefois, dans le livre scolaire de la 3^e année moyenne, la dimension interculturelle a été négligée tout comme la culture française. Très peu de textes et d'images ont été présentés. Parmi 56 images, 12 seulement sont de source étrangère et 3 de source française. Ce qui ne témoigne pas forcément de la présence d'une culture étrangère vu que les images choisies sont ordinaires et ne véhiculent aucune culture de l'autre. Quant aux textes, sur 61 textes, 11 seulement sont de sources étrangères et 07 de source française. Les autres textes sont de source algérienne.

Ce constat est fait aussi par Benghabrit M-T (2016 :25) qui précise que

« Dans le programme, aucune indication n'est mentionnée pour prendre en charge la dimension culturelle face à laquelle le formateur ou l'enseignant ne semble pas suffisamment prêt à mettre en pratique cette compétence et n'ayant que quelques vagues échos récoltés selon la circonstance. Dans cette perspective, nous nous permettons de dire que l'apport culturel/civilisationnel dans l'espace éducatif est presque inexistant. »

Ainsi, la culture française n'a pas de place dans le manuel de 3^{ème} année moyenne. Les thèmes évoqués sont typiquement algériens : les faits divers sont tirés du quotidien algérien et des journaux algériens, le patrimoine et la culture algérienne sont mis en avant ; les textes historiques relatent les faits de la guerre d'Algérie et de la lutte contre les Français. En fait, ces images n'encouragent guère les apprenants algériens à étudier la langue française qu'ils

voient comme la langue de l'ennemi. Nos apprenants sont aveuglés par les représentations négatives et les stéréotypes vis-à-vis de la France et des Français, qu'ils attribuent à l'apprentissage de la langue française. Ce qui rend difficile son enseignement. Dans la même optique El Baki ajoute :

Cependant, loin d'être une langue d'ouverture sur d'autres sociétés et d'autres cultures, l'enseignement du français n'est qu'un moyen de transposition de la première langue des apprenants. En effet, les contenus proposés sont étroitement liés à la langue arabe introduite dès la première année scolaire. Ils sont transférables dans des situations de la vie quotidienne de l'apprenant algérien. Les données contextuelles et situationnelles sont familières aux apprenants. Les supports textuels retracent les mêmes réalités, ils se caractérisent par l'absence des marques socioculturelles relatives à la langue cible. Même si des textes poétiques ou des noms d'auteurs français sont présents, il n'en demeure pas moins que cela reste très limité parfois à des thèmes très généraux des lieux communs qui ne stimulent pas l'intérêt des apprenants, quel que soit leur niveau scolaire (du primaire au secondaire). Absence de dénominations toponymiques, d'habitudes vestimentaires, culinaires ; les fêtes et les lieux touristiques qui sont spécifiques à une culture ne sont pas abordés. Les contenus ne proposent pas des modes culturels inhérents à la langue cible pour faciliter à l'apprenant la compréhension et l'interprétation des activités langagières de la langue cible, ainsi que la relativisation de son propre système de référence. La langue étrangère est ainsi perçue comme une sorte de surcodage (changement d'étiquettes) de l'univers langagier habituel des apprenants (H El Baki, 2015 :262)

Par conséquent, dans le manuel scolaire de la 3^e année moyenne, la langue française est représentée par sa facette linguistique seulement. La facette culturelle de la langue a été ignorée. D'après ce livre scolaire, la langue française est un lexique, une suite de mots, qu'on fait apprendre aux apprenants à travers les leçons de compréhension de l'oral, de compréhension de l'écrit, de lecture et de vocabulaire, qui entretiennent des rapports syntaxiques qu'on leur apprend dans les leçons de grammaire, de conjugaison et d'orthographe. Et qu'à la fin de cet enseignement, ces apprenants seront amenés à investir ces mots qu'ils ont appris tout en respectant les rapports logiques qui les lient afin de produire un texte semblable à ceux qu'ils ont étudiés dans la séquence.

Or, ne pas prendre en considération la culture française lors de l'enseignement du français, laisserait des fuites dans l'opération de l'apprentissage. Vu que, les apprenants n'auront appris qu'un système linguistique hors contexte, un système linguistique qu'ils ne sauront utiliser pour communiquer. En vérité, la langue est une culture présentée par un système linguistique ; si nous ignorons cette culture, nous ne serons pas en mesure de décoder les implicites qu'elle véhicule. Ce qui rend la communication impossible. Ajoutant à cela, les stéréotypes et les préjugés que les apprenants se font de la langue française et que l'enseignement de la culture française pourraient corriger afin de garantir un meilleur apprentissage.

Cette confrontation des deux systèmes linguistiques et culturels peut être aussi bien source d'incompréhension que d'interprétations erronées dans les pratiques langagières des apprenants lorsque l'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur l'acquisition des compétences linguistiques, faisant quasiment abstraction de l'aspect culturel de la langue cible. (Ibid :258)

2- Le premier questionnaire :

2.1. Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du 1^{er} questionnaire (pré-expérimentation) :

Après avoir récupéré les questionnaires, nous avons traduit les réponses des apprenants en français afin de procéder à l'analyse.

Question N°1 :

A partir des réponses collectées, nous constatons d'après la première question « Aimez-vous le français ? » que sur « 45 » apprenant, la majorité des apprenants « 52% » qui correspond à 23 apprenants aiment la langue française alors que 48% soit « 22 » ne l'aiment pas. Le diagramme suivant illustre ces résultats.

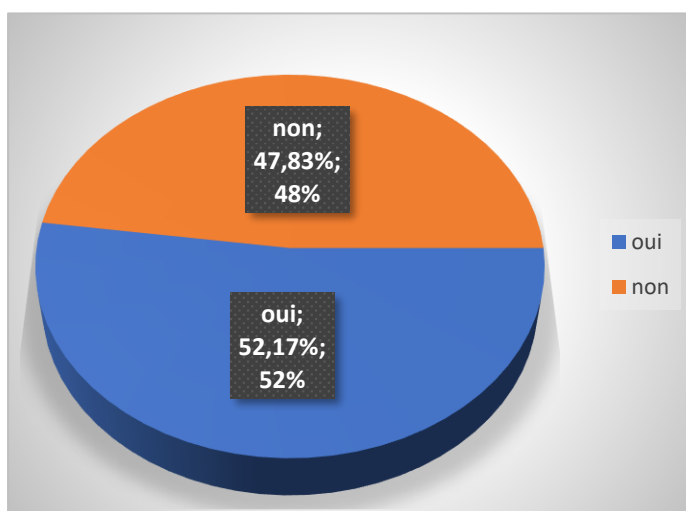


Figure 7 Degré d'appréciation de la langue française par les apprenants.

A la question ouverte « pourquoi », nous avons classé les raisons citées par les apprenants dans le tableau suivant :

Tableau 9 Raisons d'appréciation du français par les apprenants

Réponses	Raisons	Nombre d'apprenants
Oui	Parce que je suis bon (bonne) en français.	07
	C'est une belle langue, à la maison, on parle en français.	03
	Celui qui parle en français est valorisé par les autres.	4
	C'est une langue facile, j'ai toujours eu de bonnes notes.	03
	Je me sens instruite quand je parle en français.	6
Non	J'aime l'arabe, la langue du Coran.	8
	C'est la langue des tueurs.	4
	C'est la langue de l'ennemi.	5
	Le français est inutile. Par contre, l'anglais est une langue universelle.	5

Comme l'affiche le tableau, sur « 23 » apprenants qui ont répondu par « oui », 7 disent qu'ils aiment le français car leur niveau est bon en français, donc ils ont de bonnes notes. Trois autres affirment qu'ils ont toujours eu de bonnes notes en français.

Quatre apprenants pensent qu'en parlant en français, on a plus de valeur aux yeux des autres. « 3 » autres l'apprécient car elle est présente dans leur quotidien, ils la parlent à la maison avec leur parents et leurs frères. « 6 » apprenants attribuent la langue française à la « culture » et à « l'instruction, le savoir ».

Concernant ceux « 22 » qui ont répondu par « non », « 8 » apprenants comparent la langue française à l'arabe en disant qu'ils aiment l'arabe et le qualifie de « la langue du Coran », « 5 » apprenants la comparent à l'anglais qu'ils préfèrent car c'est une langue « universelle »,

pour eux, le français n'est pas utile. Enfin, « 9 » apprenants qualifient la langue française de « la langue de l'ennemi, des tueurs ».

Question N° 2 :

A la question « Aimez-vous la séance de français ? », la plupart des apprenants « 28 » avec un pourcentage de 63% disent qu'ils apprécient la séance de français, tandis que « 17 » apprenants avec un pourcentage de « 37 % » disent qu'ils ne l'apprécient pas !

Cela est représenté dans le graphique ci-dessous :

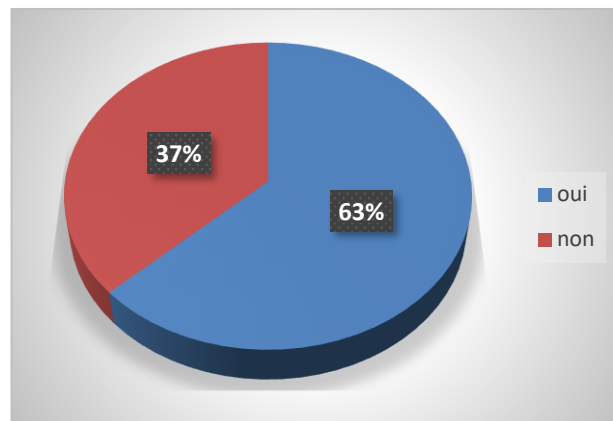


Figure 9: Appréciation de la séance de français par les apprenants

A la question « pourquoi », les apprenants ont donné les justifications que nous avons répertoriées selon le thème dans le tableau qui suit :

Tableau 10: Raisons d'appréciation de la séance de français par les apprenants

Réponses	Pourcentage	Raisons	Pourcentage
Oui	63%	J'aime l'enseignant de français	50 %
		J'aime le français	17%
		Je veux apprendre de nouvelles choses	15 %
		Je veux apprendre le français	41%
		Je n'aime pas l'enseignant de français.	4%

Non	37%	Je n'aime pas le français.	7%
		La séance est ennuyeuse.	11%
		Je ne veux pas apprendre le français.	2%
		Je ne comprends pas ce que dit l'enseignant.	11%
		Je ne découvre rien en apprenant le français.	2%

Il apparait, à partir du tableau que la majorité « 50% » des apprenants qui disent qu'ils apprécient la séance de français, le font car ils aiment l'enseignant de français. Les autres affirment qu'ils aiment le français et qu'ils veulent l'apprendre.

En revanche, pour ceux qui n'apprécient pas la séance de français, ils disent que cette langue ne les intéresse pas, qu'elle est ennuyeuse, qu'ils ne veulent pas l'apprendre et qu'ils ne la comprennent pas.

Question N°3 :

En analysant les réponses des apprenants à la troisième question « D'après vous, la langue française est une langue : facile ou difficile ? », nous remarquons que la grande majorité des apprenants à savoir « 78% » voient le français comme une langue difficile à apprendre. Quant au reste soit « 22% », la jugent comme une langue facile.

Cela est illustré dans le graphique qui suit :

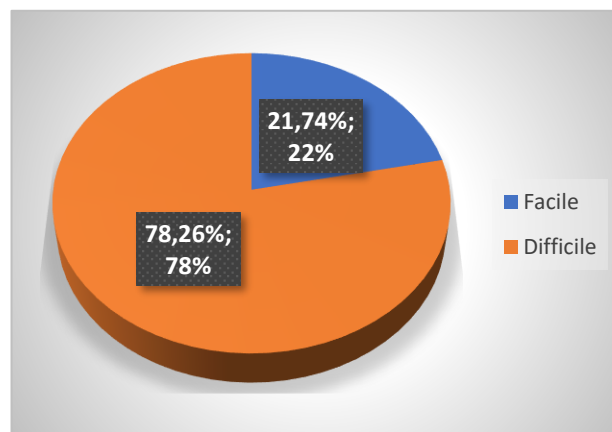


Figure 10: Degré de difficulté de la langue française

Question N°4 :

Afin de savoir comment les apprenants s'autoévaluent par rapport à leur niveau en français, nous avons posé cette quatrième question « comment trouvez-vous votre niveau en français ? » à laquelle les apprenants répondent comme suit :

- 31% des apprenants estiment que leur niveau est bon en français.
- 28% le trouvent moyen ;
- 28% le jugent faible ;
- 13% s'estiment très faible en français.

Le schéma ci-dessous montre ces résultats.

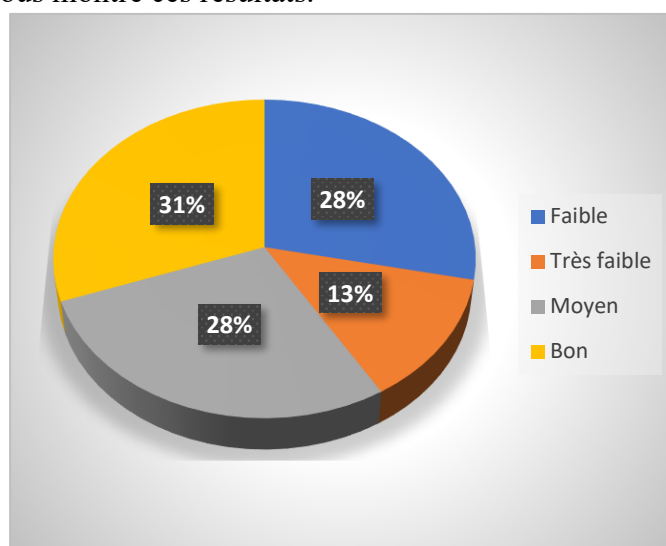


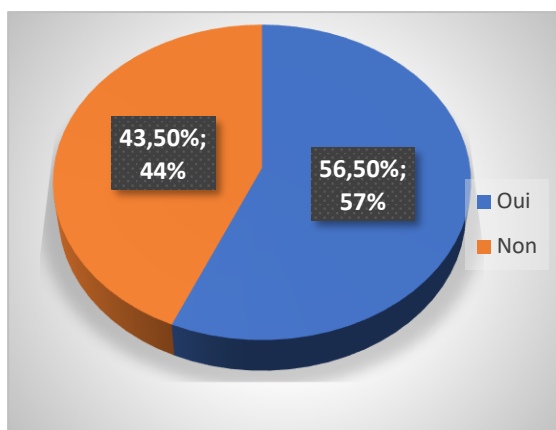
Figure 11: auto-évaluation des apprenants par rapport à leur niveau en français

Question N°5 :

Pour savoir si les apprenants sont motivés à apprendre le français et pour comprendre les raisons qui les motivent ou les démotivent à apprendre cette langue, nous leur avons posé cette cinquième question : « voulez-vous apprendre le français ? pourquoi ? »

Nous signalons que nous avons fait exprès de recourir à la question ouverte « pourquoi » afin de leur laisser la liberté d'exprimer leurs pensées et leurs opinions vis-à-vis de cette langue.

Ce graphique montre les réponses des apprenants quant à la volonté d'apprentissage du français :



Voici les raisons qui justifient leurs choix, nous les avons répertoriées dans le tableau suivant :

Tableau 11: Raisons d'apprentissage du français par les apprenants

Réponses	Pourcentage	Raisons	Pourcentage
Oui	56.5%	Pour communiquer.	59%
		C'est la langue du savoir.	37%
		Pour avoir une bonne moyenne trimestrielle.	54%
		C'est une belle langue.	46%
		Elle est utile.	2%
		Pour réussir une fois à l'université.	7%
		Pour des raisons sociales.	10%
Non	43.5%	Elle est difficile.	80%
		C'est la langue de l'ennemi.	80%
		Je déteste la France et les Français.	60%
		Elle est inutile.	20%

56.5% des apprenants expriment clairement leur volonté d'apprendre le français. La plupart le veulent soit pour communiquer, sur les réseaux sociaux ou avec les francophones qu'ils connaissent (59%) ou pour avoir une bonne moyenne trimestrielle (54%), vu que le français est parmi les matières essentielles à l'école.

37% estiment que c'est la langue du savoir, selon eux ceux qui sont instruits et cultivés parlent couramment le français.

46% la qualifient de belle et 2% la trouvent utile.

7% veulent l'apprendre pour réussir leurs études et 10% veulent l'apprendre car le français occupe une place importante au sein de la société algérienne.

Tandis que, 44% disent ne pas vouloir apprendre le français. Les raisons en sont multiples :

La majorité de ceux qui ne veulent pas apprendre le français (80%) considère que c'est la langue de l'ennemi et qu'elle est difficile ; 60% disent qu'ils n'aiment ni la France ni les Français ; et 20 % trouvent qu'elle est inutile.

Question N°6 :

A travers cette question « Si tu avais le choix, aurais-tu choisi d'étudier le français comme première langue étrangère à l'école ? » nous avons voulu savoir si les apprenants préfèrent le français ou l'anglais. Cette question a pour but d'appuyer les questions précédentes afin d'étudier avec précision les représentations qu'ont les apprenants vis-à-vis de la langue française.

Le graphique suivant traduit les réponses des apprenants :

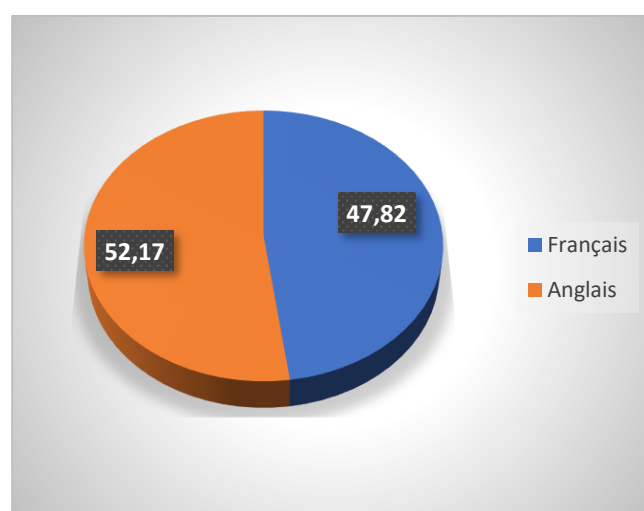


Figure 13: choix d'étudier le français ou l'anglais comme première langue étrangère

A partir de ce graphique, nous constatons que plus de la moitié des apprenants (52%) auraient choisi d'étudier l'anglais comme première langue étrangère. Ils expliquent que leur choix se justifie par l'importance qu'a cette langue au niveau universelle contrairement au français qui est inutile selon eux !

Toutefois, 48% des apprenants auraient choisi d'étudier le français.

Question N°7 :

A travers cette septième question « es-tu déjà allé en France ? », nous avons voulu savoir si les apprenants connaissent la France. La majorité des apprenants soit « 67% » répondent par « oui ». Cependant, « 33% » disent ne pas connaître ce pays.

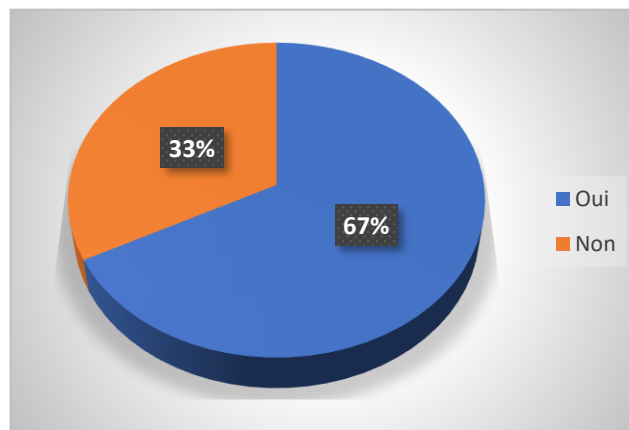
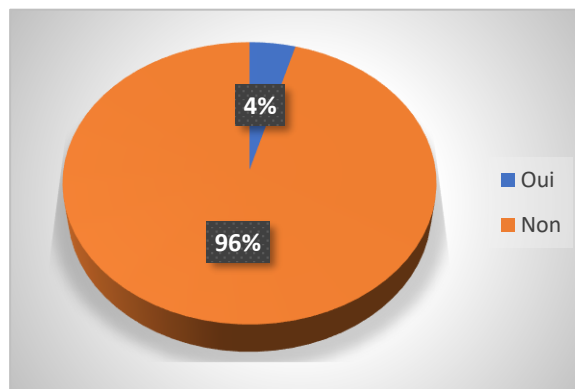


Figure 14: Connaissance de la France par les apprenants

Question N°8 :

Cette huitième question « es-tu déjà allé en France ? » montre que, comme nous avons supposé, presque la totalité des apprenants avec un pourcentage de « 96% » ne sont jamais allés dans ce pays. En revanche « 4% » disent qu'ils sont déjà allés en France. Cela est illustré dans le graphique 8



Graphique 8 : Visite de la France par les apprenants.

Question N°9 :

A travers cette neuvième question « veux-tu aller en France un jour ? pourquoi ? », Nous avons voulu savoir comment les apprenants voient la France, notamment à travers la question ouverte « pourquoi » qui nous aide à connaître les raisons de la volonté qu'ont les apprenants à aller ou à ne pas aller en France.

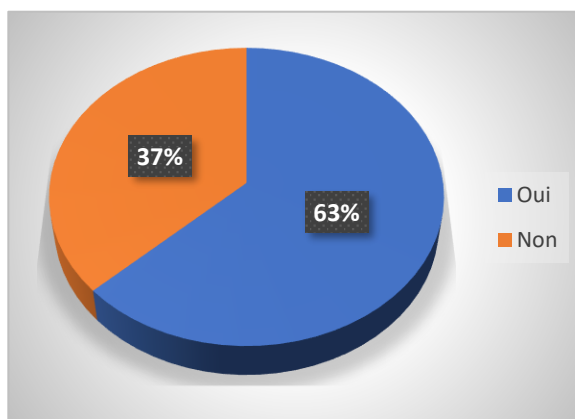


Figure 15: Volonté des apprenants d'aller en France

La plupart des apprenants, « 63% » expriment clairement leur volonté d'aller en France. Les raisons qui ont généré cette volonté sont les suivantes :

- La majorité « 45% » veut y aller pour découvrir la France et les Français, leur culture, leurs traditions et leur mode de vie.
- « 21% » des apprenants veulent y aller car ils trouvent que la France est un beau pays et parce qu'ils aiment voyager.
- A des degrés égaux « 7% », l'opinion des apprenants est partagée entre « pour apprendre la langue française », « pour y étudier et réaliser leurs rêves » et « pour rendre visites à leurs familles ».
- « 14% » n'ont pas cité de raisons !

Par contre, 37% des apprenants interrogés disent ne pas vouloir aller en France à cause des préjugés qu'ils ont de ce pays et des Français. Voici les expressions qu'ils ont utilisées pour justifier ce choix :

- Je ne l'aime pas (35%).
- Je n'aime pas les Français (18%).
- Les Français nous haïssent (6%).
- C'est le pays de nos ennemis (18%).

- Ils nous ont colonisés et ont dévasté notre pays (6%).
- Ce n'est pas ma destination préférée (6%).
- Mon grand-père y est décédé (6%).
- Pour ne pas y encourager le tourisme (6%).

Question N°10 :

Cette question « en voyant ou entendant le mot Français, à quoi pensez-vous ? » dévoile les représentations qu'ont les apprenants vis-à-vis des Français.

Les réponses sont répertoriées dans le tableau ci-dessous

Tableau 12: représentations des apprenants vis-à-vis des Français

Réponses	Pourcentage
L'Histoire et la colonisation de l'Algérie.	13%
Nos ennemis.	20%
Des voleurs, des ravageurs...	29%
Je ne les aime pas !	2%
Ils ont tué nos ancêtres.	9%
Racistes !	7%
Organisés et ponctuels.	2%
Je ne sais pas !	8%
Ce sont de bonnes personnes, ils sont prospères.	10%

La plupart des apprenants « 79% » expriment leurs pensées par les termes suivants : « colonisation », « passé », « voleurs », « racistes », « ravageurs », « tueurs », « ennemis ». Ce qui dévoile leurs représentations négatives.

En revanche, « 13% » des apprenants interrogés qualifient les Français de bonnes personnes, organisées et prospères. Ce qui met en lumière les représentations positives qu'ils ont d'eux.

Quant au reste des apprenants « 8% », ils préfèrent rester neutres en ne dévoilant aucune représentation !

Question N°11 :

A partir de cette question « Connais-tu la culture française ? que connais-tu ? », nous avons voulu savoir ce que les apprenants connaissent de la culture française.

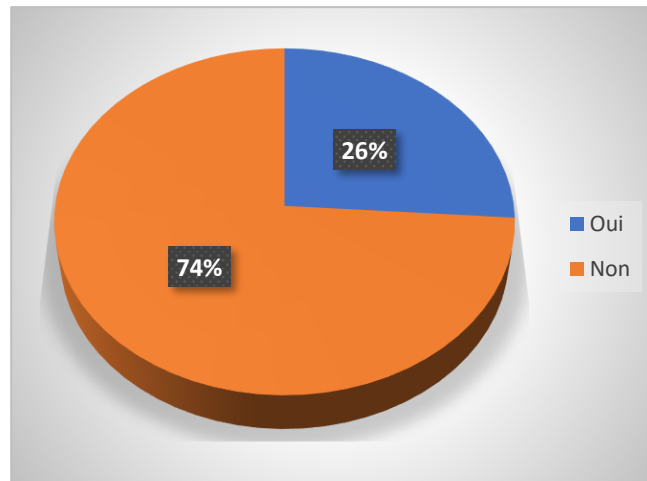


Figure 16: Connaissance de la culture française par les apprenants

Le graphique montre que 26% des apprenants affirment qu'ils connaissent la culture française. Quant à ce qu'ils y connaissent, les réponses ont été comme suit :

- « 33% » disent qu'ils connaissent **Paris** et la **Tour Eiffel**.
- « 8% » connaissent **la musique française : le hip hop**
- « 8% » disent que les **Français se respectent** et qu'ils sont connus par **le pain**.
- « 8% » disent que **les Français sont propres, qu'ils prennent soin de leurs enfants ;** et qu'ils vivent bien.

Par contre, « 74% » disent qu'ils ne la connaissent pas.

Question N°12 :

Afin de savoir si les apprenants sont motivés à étudier la langue française avec sa culture nous avons adressé la question « veux-tu apprendre et connaître la culture française ? »

La plupart des apprenants « 52% » répondent favorablement, en affirmant qu'ils veulent étudier et découvrir la culture française. Contrairement au reste de la classe, qui représente « 48% », qui disent ne pas vouloir connaître ni apprendre la culture française.

Le graphique résume les réponses des apprenants.

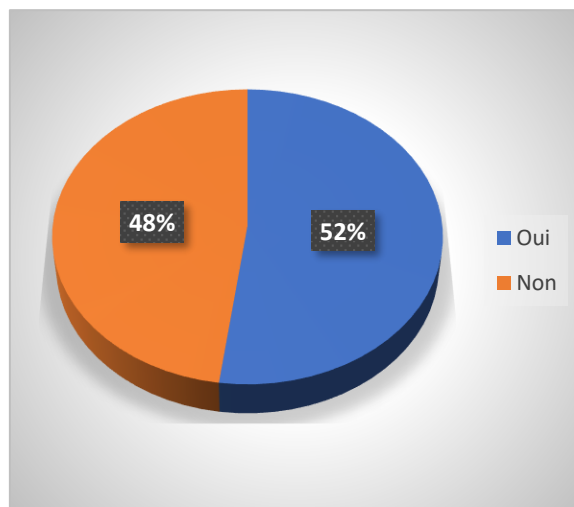


Figure 17: Volonté des apprenants d'étudier la culture française

Question N°13 :

Allant dans le même sens que la question précédente, nous avons opté pour cette dernière question « préférerais-tu étudier le français avec sa culture ou sans ? pourquoi ? » afin de déceler les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture française.

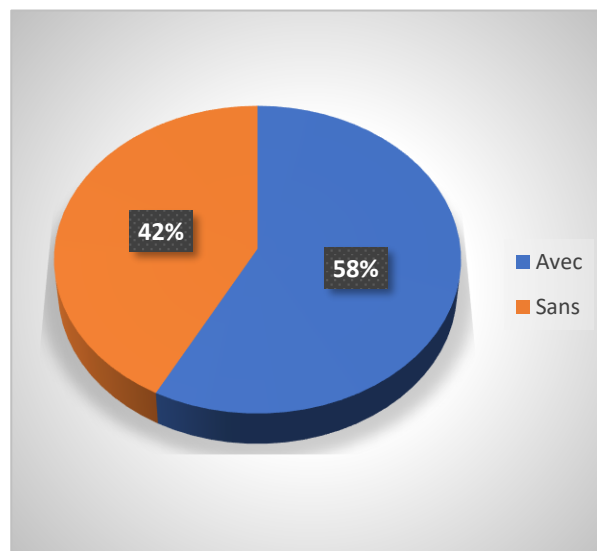


Figure 18: Apprentissage du français avec ou sans sa culture

Comme le montre la figure 12, l'opinion des apprenants quant à l'apprentissage de la culture française lors de l'apprentissage de la langue française est partagée entre « 58% » des apprenants qui sont motivés à étudier la langue avec sa culture et « 42% » des apprenants qui ne veulent pas étudier la culture française lors de l'apprentissage du français.

La réponse à la question ouverte « pourquoi » met en avant les raisons du choix des apprenants que nous avons répertoriées dans le tableau suivant :

Les raisons de leurs choix se résument dans le tableau suivant :

Tableau 13: Raisons du choix des apprenants quant à l'étude de la culture française

Réponses	Raisons	Pourcentage
Avec	Je connais la culture de mon pays je voudrais découvrir une nouvelle culture.	88.46%
	Je voudrais découvrir la culture française ; la culture algérienne je l'apprends dans la matière d'Histoire/ Géographie !	3.85%
	Cela me motiverait.	30.77%
	La séance deviendrait passionnante.	26.92%
Sans	Je n'aime ni les Français ni leur culture.	63.16%
	Je ne veux pas apprendre la culture des autres ; j'aime la culture de mon pays, elle est meilleure.	26.32%
	Elle n'est pas utile.	5.26%

Nous constatons à partir du tableau ci-dessus que les apprenants qui veulent étudier la culture française veulent le faire pour découvrir une nouvelle culture et pensent que cela les motiverait et rendrait la séance plus amusante et plus intéressante.

Toutefois, ceux qui ne veulent pas étudier la culture française pensent qu'elle n'est pas utile, qu'elle ne leur apporterait rien et disent clairement qu'ils n'aiment ni les Français ni leur culture !

2.2.Synthèse des résultats du 1^{er} questionnaire :

L'étude de ce questionnaire a permis de mettre en lumière les représentations qu'ont les apprenants vis-à-vis de la langue française ; une notion primordiale et décisive dans l'apprentissage d'une langue. En effet, ce sont les représentations qui donnent naissance au sentiment d'appréciation ou de dépréciation que l'on a d'une langue. Par ailleurs, aimer la

langue motive l'apprenant et lui donne la volonté de l'apprendre, ce qui faciliterait forcément son apprentissage ; en revanche, ne pas aimer la langue rend vulnérable son apprentissage en poussant l'apprenant à se créer des obstacles et à trouver toujours des excuses pour justifier son échec.

A partir des réponses des apprenants, nous dressons le constat suivant :

- ❖ Une bonne partie de la classe a des représentations négatives de la langue française. « Français » signifie pour la plupart d'entre eux : **colonisation, ennemis, voleurs, tueurs, racistes !**

Cela se justifie par le passé colonial de la France en Algérie. Plus d'un siècle de colonisation qui reste ancré dans la mémoire des Algériens jusqu'à aujourd'hui, génération après génération. Ce qui entraîne les apprenants à associer tout ce qui découle de la France ou des Français à cette période de guerre ; et donc, à se faire une mauvaise image d'eux et, par conséquent de leur langue. Ce qui se répercute négativement sur la qualité de leur apprentissage.

- ❖ La moitié de la classe n'aime pas le français. Les apprenants associent la langue française aux « Français » qu'ils qualifient de **tueurs et d'ennemis**. Comme ils ont tendance à dévaloriser le français et à le comparer soit à l'arabe, « la langue du Coran », disent-ils, ou à l'anglais, « la langue universelle ». Pour eux le français est sans importance. En plus c'est la langue de ceux qui ont colonisé l'Algérie et massacré son peuple. Ils ne veulent pas oublier le passé. Ils croient qu'en apprenant le français, ils trahissent leur pays, leur langue, l'arabe et leur religion l'Islam. Par conséquent, ils n'aiment pas la séance de français et la trouvent ennuyeuse, inintéressante, sans utilité et sans apport nouveau.
- ❖ La plupart des apprenants estiment que le français est une langue très difficile. D'ailleurs ils sont faibles en français et conscients de leur niveau. Or, au moins la moitié de la classe affirme ne pas vouloir l'apprendre ; et même ceux qui le veulent c'est pour avoir une bonne moyenne trimestrielle, pour réussir à l'école ou pour la communication ; c'est -à-dire qu'ils sont obligés de l'apprendre pour réaliser leurs projets. D'ailleurs, ils disent clairement que s'ils avaient le choix, ils ne choisiraient pas d'étudier le français.
- ❖ La quasi-totalité des apprenants n'est jamais allée en France ce qui n'est pas étonnant. 40% des apprenants ne désirent même pas y aller en s'appuyant toujours sur les mêmes raisons en rapport avec la colonisation. Nous remarquons les mots et les expressions tels que : **racistes, voleurs, ravageurs,**

ils nous haïssent, je ne les aime pas... qui se répètent à chaque fois et qui dévoilent la mauvaise image qu'ont les apprenants des Français, de la France et de la langue française. En somme, à tout ce qui est relatif aux Français.

- ❖ De plus, en ce qui concerne la culture française, 80% des apprenants ne la connaissent pas ; et même ceux qui disent la connaître n'y connaissent que la Tour Eiffel et Paris ! ce qui s'explique par l'absence de la trace de la culture française dans les programmes d'enseignement du français ainsi que dans les manuels scolaires. Même à la maison, nous constatons que les apprenants ne lisent pas et ne suivent pas des programmes télévisés français. Ce qui ne les aide pas à développer une idée des Français ; et donc accentue l'idée péjorative qu'ils se font d'eux. La moitié d'entre eux affirment qu'ils ne veulent pas découvrir la culture française et qu'ils n'aimeraient pas l'étudier à l'école en étudiant le français en disant qu'ils n'aiment ni les Français ni leur culture !

Conclusion partielle :

A partir de ce questionnaire, nous avons réussi à déceler l'une des raisons de l'échec des apprenants dans l'apprentissage du français. Ce sont les représentations négatives que les apprenants se font de la langue à cause du passé colonial de la France en Algérie.

A cet âge, les apprenants sont très attentifs à ce que les gens leur disent, notamment leurs parents. Malheureusement, si les parents n'arrivent pas à tourner la page et classer le passé, leurs enfants seront influencés par leurs idées et leurs propos. De là, vient le sentiment de haine envers les Français et par conséquent, envers la langue française. Or, ce sentiment de haine n'aiderait pas à l'E/A du français. C'est un facteur de blocage qui détruit la motivation des apprenants. En effet, si nous n'aimons pas une langue, nous ne pourrons jamais l'apprendre.

Pour conclure, avant d'entamer le processus d'E/A du français, il faut tout d'abord corriger les représentations que les apprenants ont de cette langue. D'ailleurs, c'est ce que nous allons essayer de faire en intégrant l'élément culturel lors de l'enseignement du français.

Chapitre 3 :

Analyse des données post- expérimentales

Introduction partielle :

Dans ce chapitre, nous allons aborder les résultats de l'expérimentation que nous avons menée nous-même. En fait, nous avons joué le double rôle d'enseignante praticante de l'expérimentation ainsi que de l'observatrice à travers une observation participante.

L'évaluation du déroulement des leçons avait lieu à la fin de chaque séance, nous écrivions tout au fur et à mesure sur le journal de bord.

Nous précisons que nous demandions aux apprenants de répondre aux questions en utilisant l'ardoise. De cette façon, nous pouvions juger du degré de compréhension des leçons par les apprenants.

D'autre part, nous procéderons à l'analyse du deuxième questionnaire que nous avons adressé aux apprenants une fois l'expérimentation terminée.

1- Déroulement, analyse et comparaison des résultats de l'expérimentation :

Projet 02 :

« Sous le titre Histoire et Patrimoine, réaliser un prospectus de récits historiques, portant sur un moment de l'Histoire nationale et sur l'Histoire d'un patrimoine pour les faire connaître. »

1.1.Séquence 01 : « Ma patrie à travers l'histoire. »

Finalité : Rédiger un récit historique.

Dans cette séquence, les supports présentés étaient les mêmes dans les deux classes.

1.1.1. Séance N°1 Compréhension de l'oral

Tableau 14: Résultats d'observation de la séance N°1

Classe	Durée	Nombre d'apprenants	Ambiance de la classe	Taux de participation	Taux de bonnes réponses	Taux de compréhension du support
3AM1	1h	45	Calme	33%	27%	24%
3AM2	1h	46	Calme	44%	30%	33%

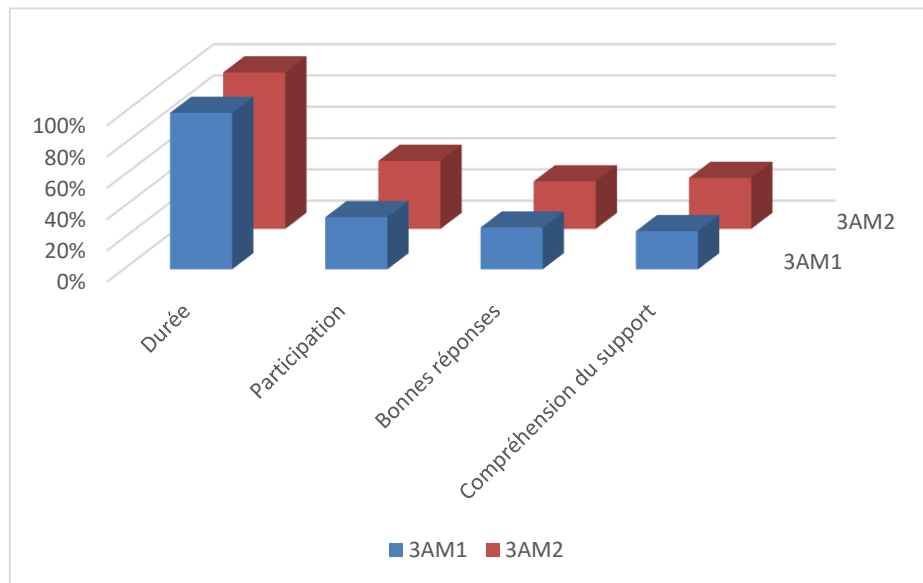


Figure 19: données de la séance de compréhension de l'oral, séquence 1

Comme le montre le graphique 19, la leçon s'est mieux passée dans la classe de 3^{ème} AM2 que dans celle de 3^{ème} AM1. La durée était la même dans les deux classes. Les élèves de la 3^{ème} AM2 participaient plus que les élèves de la 3^{ème} AM1, ils répondaient aux questions et paraissaient plus intéressés à la leçon que ceux de la 3AM1. En fait, le nombre d'élèves qui ont donné de bonnes réponses est plus élevé dans la classe de 3^{ème} AM2 que dans la classe de 3^{ème} AM1. Par conséquent, nous avons constaté que les élèves de la 3^{ème} AM2 ont mieux compris le support que ceux de la 3^{ème} AM1.

1.1.2. Séance N° 2 : Production orale.

Tableau 15: Résultats d'observation de la séance N°2

Classe	Durée	Nombre d'apprenants	Ambiance de la classe	Taux de participation	Taux de productions orales
3AM1	1h	45	Calme	31%	11%
3AM2	1h	46	Calme	37%	17%

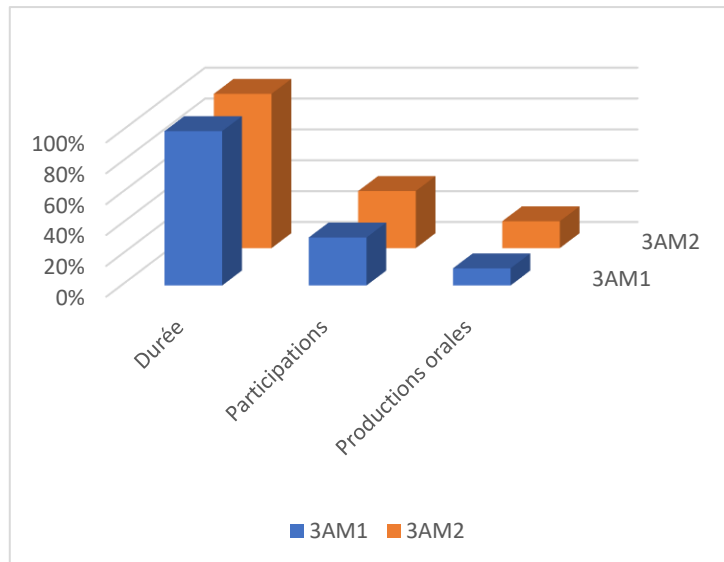


Figure 20: Données de la séance de production orale

La séance de production orale s’est mal passée dans les deux classes. Le silence régnait, les élèves gardaient le calme. Ils ne participaient que rarement et qu’en étant poussés par l’enseignant. Ils s’ennuyaient et ne cessaient de regarder l’heure, ils avaient hâte que la séance se termine. La plupart n’ont pas réussi à produire des récits historiques et ne voulaient même pas essayer ! exceptés quelques-uns qui ont pu produire des énoncés. Mais grosso modo, les élèves de la classe 3^{ème} AM2 étaient meilleurs que ceux de la classe 3^{ème} AM1.

1.1.3. Séance N°3 : Compréhension de l’écrit.

Tableau 16: Résultats d’observation de la séance N°3

Classe	Durée	Nombre d’apprenants	Ambiance de la classe	Taux de participation	Taux de bonnes réponses	Taux de compréhension du support
3AM1	1h	45	Calme	36%	31%	44%
3AM2	1h	45	Calme	22%	20%	33%

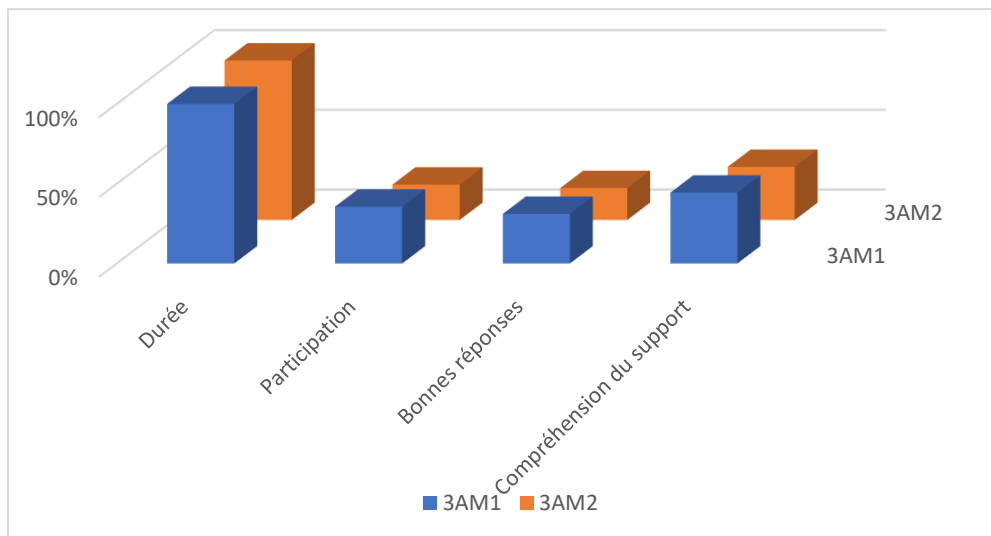


Figure 21: Données de la séance de compréhension de l'écrit

Dans cette séance, nous avons remarqué que les élèves ne s'intéressaient pas au texte support et ne prêtaient pas attention à la leçon. La plupart suivaient avec désintérêt.

Sinon, contrairement aux séances précédentes, cette fois-ci ce sont les élèves de la 3^{ème} AM1 qui ont participé le plus et qui ont donné plus de bonnes réponses par rapport aux élèves de la 3^{ème} AM2. Ce qui veut dire qu'ils ont mieux compris le texte support.

1.1.4. Séance N°4 : Lecture entrainement

Tableau 17: Résultats d'observation de la séance N°4

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Participation	Taux de bonnes réponses	Taux de Compréhension du support
3AM1	1h	45	Calme	40%	22%	56%
3AM2	1h	46	Calme	35%	17%	48%

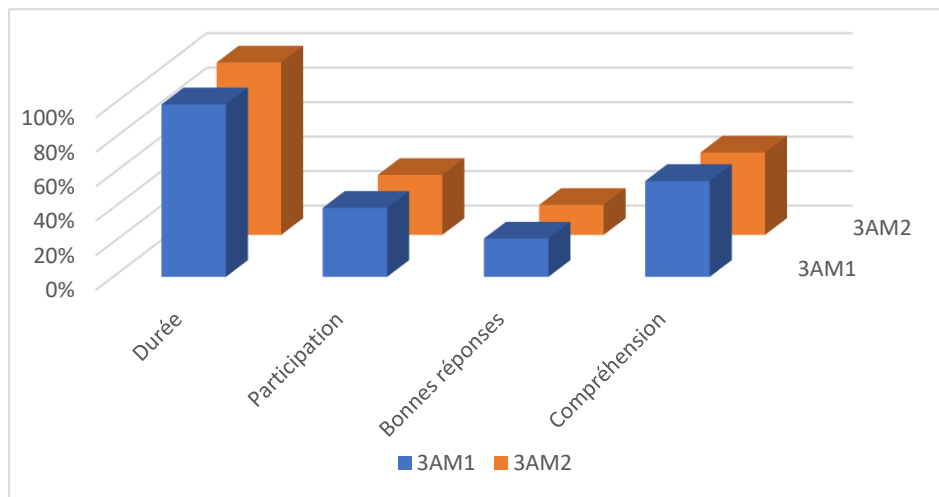


Figure 22: Données de la séance de Lecture entrainement

Durant cette séance, nous avons l'impression que les élèves s'ennuyaient. Ils n'étaient guère motivés, très peu participaient. Ils ont lu le texte oralement puis seulement quelques-uns répondaient aux questions que nous avons posées. Nous avons remarqué que le texte support ne suscitait pas leur curiosité, ils n'avaient pas cette soif d'apprendre et de découvrir. Ils lisaient et répondaient aux questions par obligation seulement !

A la fin presque la moitié de la classe avait bien compris le texte ; en comparant les deux classes, c'est dans la classe de 3AM1 que la séance s'est mieux déroulée.

1.1.5. Séance N°5 : Vocabulaire

Tableau 18: Résultats d'observation de la séance N°5

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de Participation	Taux de compréhension de la leçon	Taux de réussite des exercices
3AM1	1h	44	Calme	57%	80%	64%
3AM2	1h	44	Calme	59%	82%	68%

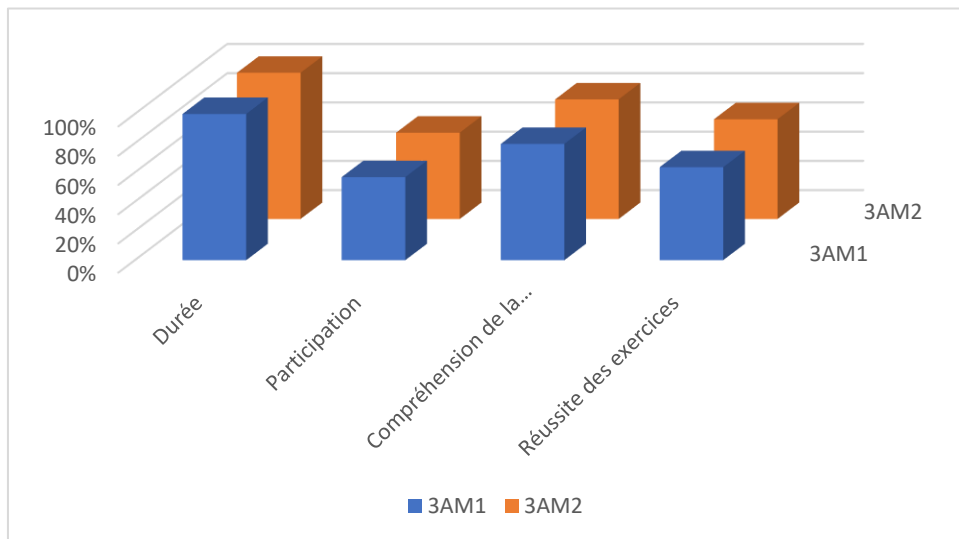


Figure 23: Données de la séance de vocabulaire

Cette séance s’est très bien déroulée dans les deux classes. La plupart des élèves ont participé, ils étaient motivés. « 70% » de la classe a compris la leçon et a pu faire correctement les exercices.

1.1.6. Séance N°6 : Grammaire

Tableau 19: Résultats d'observation de la séance N°6

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de participation	Taux de compréhension de la leçon
3AM1	1h	45	Calme	56%	64%
3AM2	1h	46	Calme	61%	67%

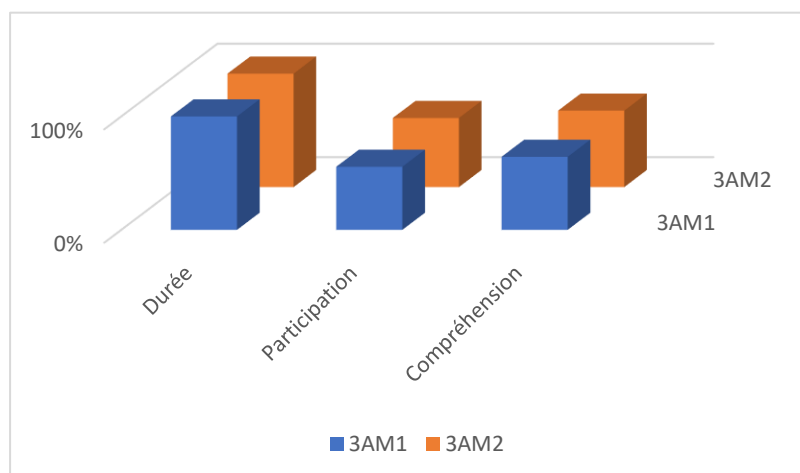


Figure 24: Données de la leçon de grammaire

Comme le montre le graphique 18, la leçon de grammaire s’est bien déroulée dans les deux classes. Les élèves des deux classes étaient motivés et suivaient avec intérêt.

La majorité des élèves ont compris la leçon. Nous remarquons que la classe de 3^{ème} AM2 dépasse légèrement celle de 3^{ème} AM1 par rapport à la participation et la compréhension ; sinon nous pouvons dire que la leçon était réussie dans les deux classes. Cependant, faute de temps, nous n’avons pu faire aucun exercice avec les apprenants pour vérifier s’ils ont bien assimilé le cours.

1.1.7. Séance N°7 : Conjugaison

Tableau 20: Résultats d'observation de la séance N°7

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de Participation	Taux d'assimilation.
3AM1	1h	45	Calme	51%	62%
3AM2	1h	46	Calme	41%	59%

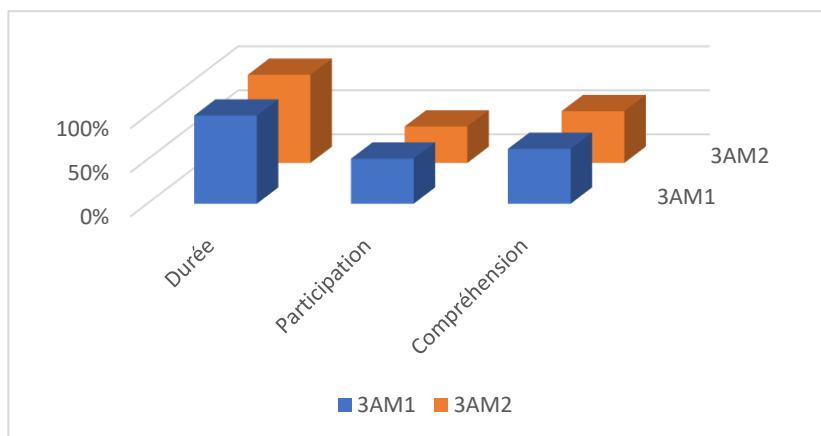


Figure 25: Données de la leçon de conjugaison

Comme le montrent les chiffres, presque la moitié de la classe a participé à la leçon de conjugaison et plus de la moitié des apprenants ont bien compris le cours. Ils suivaient et s’intéressaient au cours. Or, pour cette leçon, nous avons remarqué que les apprenants de la 3^{ème} AM1 accordaient plus d’intérêt à la leçon que ceux de la 3^{ème} AM2.

Tout comme pour la leçon précédente, le temps n'a pas suffi pour faire les exercices.

1.1.8. Séance N°8 : Orthographe

Tableau 21: Résultats d'observation de la séance N°8

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de participation	Taux de compréhension
3AM1	1h	45	Calme	67%	71%
3AM2	1h	46	Calme	70%	74%

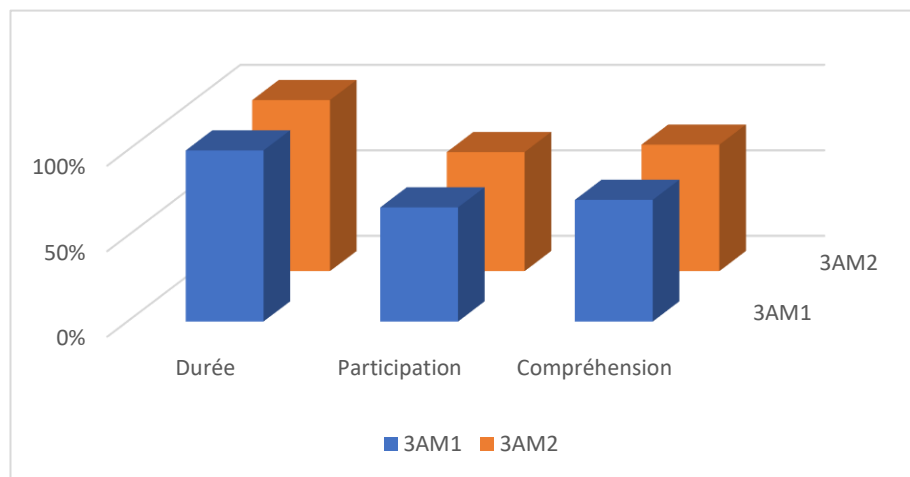


Figure 26: Données de la leçon d'orthographe

Pour cette leçon, la participation a été à son plus haut degré, les trois quarts de la classe réagissaient aux questions et voulaient prendre part au cours. Les apprenants étaient motivés et intéressés par la leçon qu'ils ont trouvée facile. La plupart des apprenant ont compris le cours. La classe de 3^{ème} AM2 était légèrement meilleure que celle de 3^{ème} AM1 où quelques apprenants étaient distraits et ne suivaient quand même pas. Nous avons fait un exercice pour tester leur compréhension.

1.1.9. Séance N° 9 : Préparation à l'écrit

Tableau 22: Résultats d'observation de la séance N°9

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Participation	Production d'énoncés
3AM1	2h	45	Calme	29%	27%
3AM2	2h	46	Calme	33%	28%

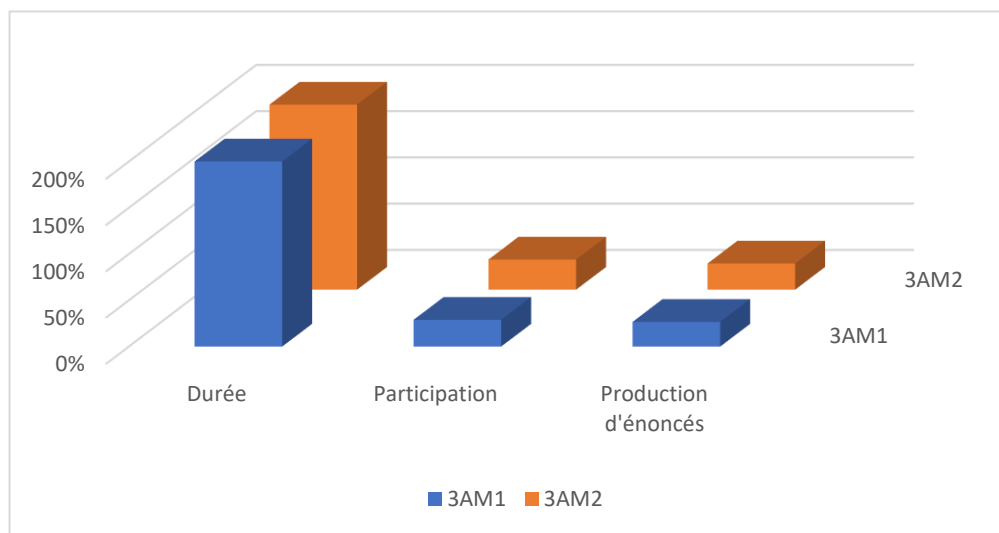


Figure 27: Données de la leçon d'orthographe

La séance de préparation à l'écrit ne suscite pas chez les apprenants l'envie de travailler. Ils ne sont pas intéressés par le cours notamment avec les thèmes de l'Histoire et de la guerre qui les ennuiet et ne les encouragent pas à fournir le moindre effort. Les événements qu'ils lisent ne sont pas nouveaux pour eux. Ils sont distraits et démotivés.

Une minorité des apprenants participaient dans les deux classes, ce sont ceux qui corrigeaient les activités et arrivaient à produire des énoncés. Les autres apprenants étaient là que pour assister et écouter leurs camarades. Le blocage des apprenants quand il s'agit de produire est très apparent.

La leçon a été faite en deux heures, c'est l'équivalent de deux séances de français. Vu la difficulté qu'ont les apprenants à produire des énoncés à l'écrit, il n'était pas possible de terminer la leçon en une heure.

1.1.10. Séance N° 10 : Production écrite

L'analyse des productions écrites de la première séquence aura lieu dans le chapitre 4 de cette partie.

1.1.11. Séance N° 11 : Evaluation bilan

Tableau 23: Résultats d'observation de la séance N°11

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Résultats		
			Bons	Moyens	Faibles
3AM1	1h	45	20%	22%	58%
3AM2	1h	46	22%	24%	54%

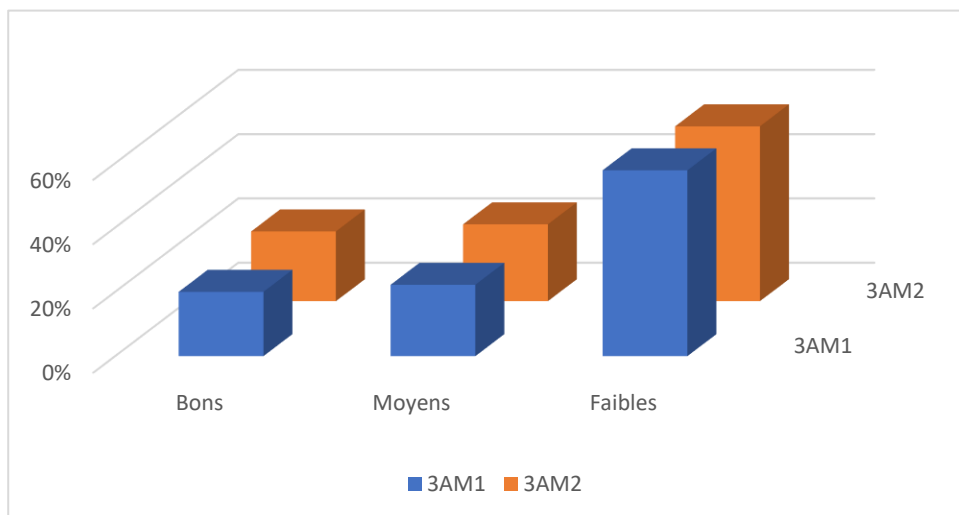


Figure 28: Résultats de l'évaluation bilan

D'après le graphique 22, les résultats interprètent la mauvaise compréhension du texte par les apprenants. Dans les deux classes, 20% des élèves ont répondu correctement aux questions, ce qui montre qu'ils ont bien compris le texte.

22% dans la 3^{ème} AM1 et 24% dans la 3^{ème} AM2 ont eu des résultats moyens, ce qui se traduit par une compréhension moyenne du texte support.

Cependant, plus de la moitié des apprenants dans les deux classes, ont donné de fausses réponses. Donc, cela dit, qu'ils n'ont pas bien compris le texte !

Par conséquent, nous comprenons, qu'ils n'ont pas développé assez de vocabulaire dans cette séquence pour leur permettre de comprendre des récits historiques.

1.2.Séquence 02 : A la découverte de notre patrimoine.

Finalité : Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.

Dans cette séquence, les supports présentés n'étaient pas les mêmes.

Dans la classe de 3^{ème} AM1, nous avons eu recours à des supports portant sur la culture française que nous avons présenté à l'aide du Power Point en utilisant notre ordinateur et le Data Show. Or, dans la classe de 3^{ème} AM2, les supports présentés sont ceux du livre.

1.2.1. Séance 01 : Compréhension de l'oral.

Tableau 24: Résultats d'observation de la séance N°1, S2 :

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de Participation	Taux de compréhension du support
3AM1	1h	45	Les élèves étaient un peu agités	89%	100%
3AM2	1h	46	Les élèves étaient un peu bruyants	33%	28%

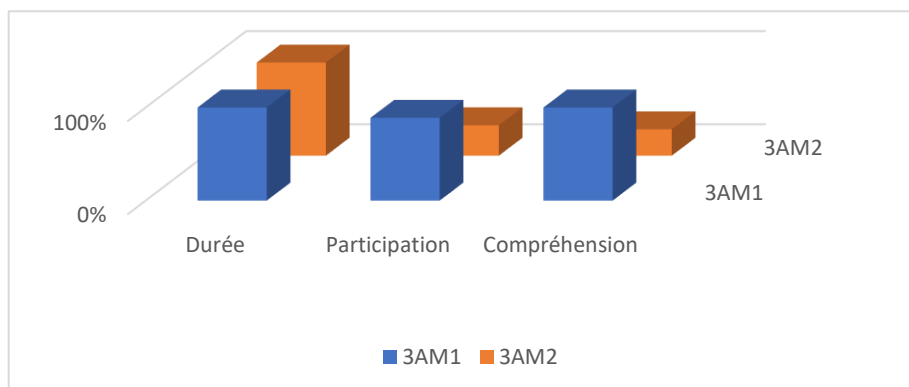


Figure 29: Données de la séance de compréhension orale, S2

Dans la classe de 3^{ème} AM2, la séance de compréhension de l'oral s'est déroulée comme à l'accoutumée, les apprenants n'étaient guère intéressés excepté quelques-uns qui participaient (une quinzaine à peu près). Ils se moquaient de la musique qu'ils écoutaient ce qui mettait du bruit dans la classe. La plupart n'avaient rien compris au document sonore qu'ils écoutaient, ils n'arrivaient pas à répondre aux questions.

Quant à la classe de 3^{ème} AM1, les apprenants étaient très attentifs, ils suivaient tous avec intérêt et répondaient à toutes les questions que nous avons posées ; même ceux qui n'avaient jamais participé, avaient pris part dans cette séance, ce qui nous a surpris. Les apprenants étaient très motivés, ils ont aimé la séance et ont tous compris le support présenté, le taux de compréhension est de 100%.

1.2.2. Séance 02 : Production orale

Tableau 25: Résultats d'observation de la séance 2, S2

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de participation	Taux de Productions orales
3AM1	2h	45	Mouvementée	87%	51%
3AM2	1h	45	Calme	40%	27%

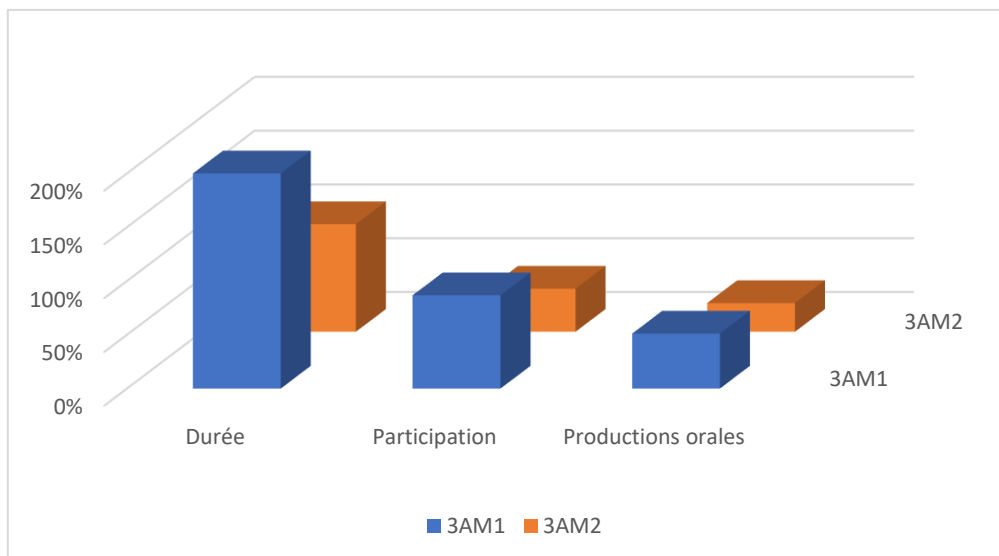


Figure 30: Données de la séance de Production orale, S2

Cette séance a duré deux heures pour la classe de 3^{ème} AM1 car nous n'avons pas pu avoir le Data Show qui était chez un autre enseignant. Donc, nous avons demandé aux apprenants de faire des productions orales sur la fête d'Halloween qu'ils avaient visionnée durant la séance de compréhension de l'oral. Beaucoup d'apprenants ont participé, la séance s'est bien passée.

La séance d'après, nous avons encore perdu 15min à chercher le Data Show, mais nous l'avons eu. Alors, nous avons fait passer les photos une à une, les élèves suivaient avec intérêt, ils répondaient aux questions et voulaient tous participer et prendre la parole. Ils avaient décrit les photos une à une. A la fin, ils avaient pu produire de courtes productions orales sur l'ensemble des photos. La séance était très intéressante.

Dans la classe de 3^{ème} AM2, la séance était un peu calme, 40% des apprenants participaient, nous les poussions à le faire ! Les autres n'étaient pas attentifs à la leçon, ils n'étaient pas branchés ! En ce qui concerne la production orale, les apprenants ne parvenaient pas à les réaliser ; nous avons dû la leur faire nous-même pour qu'ils la répètent. Toutefois, quelques-uns seulement « 27% » avait pu produire de courts énoncés grâce à la boîte à outils.

1.2.3. Séance 03 : Compréhension de l'écrit

Tableau 26: Résultats d'observation de la séance N°3, S2

Classes	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de participation	Taux de compréhension du support
3AM1	45min	45	Agitée au début puis calme	80%	82%
3AM2	1h	46	Calme	33%	35%

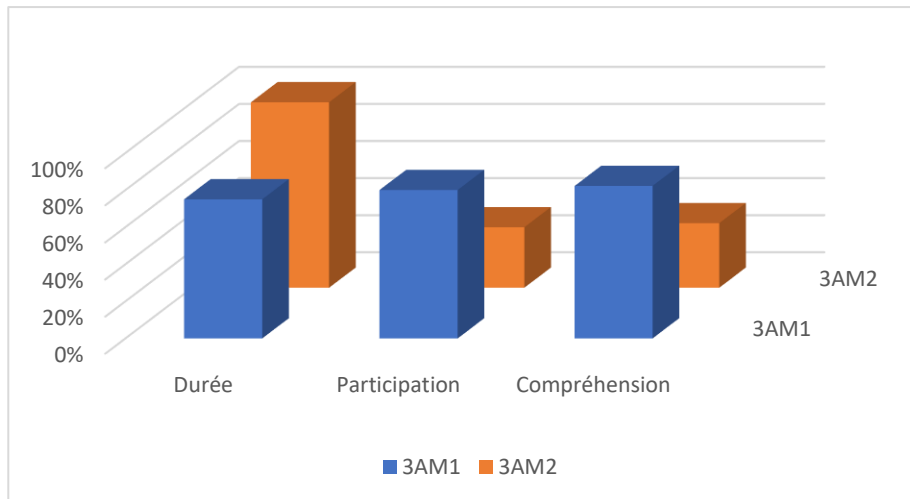


Figure 31: Données de la séance de compréhension de l'écrit, S2

Dans la classe de 3^{ème} AM2, la leçon s'était passée dans une ambiance très calme, les apprenants ne participaient pas, mis à part quelques-uns. Le texte leur était difficile à comprendre, ils étaient distraits et ne prêtaient aucune importance au contenu du support. Ils semblaient suivre mais en réalité, ils avaient l'esprit ailleurs. 33% seulement d'entre eux ont participé et 35% ont compris le texte support.

En revanche, dans la classe de 3^{ème} AM1, la leçon était très intéressante, tous les apprenants suivaient avec intérêt, ils avaient aimé le texte et avaient tous participé (80%) et répondu aux questions que nous avons posées. Ils semblaient très intéressés par la culture française. Malgré une perte de 15 minutes du temps de la séance au début à cause du Data Show qui n'était pas disponible, nous avons pu terminer la leçon à temps et les apprenants avaient compris le texte support (82%).

(Remarque : dans la classe de 3^{ème} AM1, le texte a été diffusé en utilisant le Data Show)

1.2.4. Séance 04 : Lecture entraînement

Tableau 27: Résultats d'observation de la séance N°4, S2

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de Participation	Taux de Compréhension
3AM1	1h	45	Calme	91%	96%
3AM2	1h	46	Calme	44%	61%

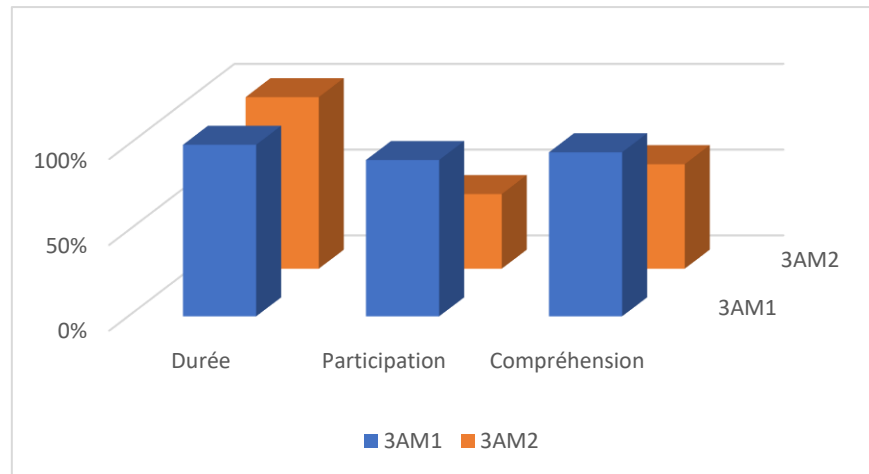


Figure 32: Données de la séance de lecture entrainement

La quasi-totalité (96%) des apprenants de la classe 3^{ème} AM1 ont compris le texte support. Ils ont presque tous participé à la leçon (91%). Grâce à l'ordinateur et au Data Show nous avons pu diffuser les réponses en schématisant et en soulignant dans le texte en utilisant les couleurs. Ce qui a permis à tous les élèves de bien comprendre le texte.

Pour la classe de 3^{ème} AM2, après une deuxième analyse du texte, 44% ont pu répondre aux questions ; 61% des apprenants ont compris le texte.

1.2.5. Séance N°5 : Vocabulaire

Tableau 28: Résultats d'observation de la séance N°5,S2

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de Participation	Taux de Compréhension
3AM1	1h	44	Les élèves étaient un peu bruyants au début de la séance.	68%	84%
3AM2	1h	46	Calme	33%	52%

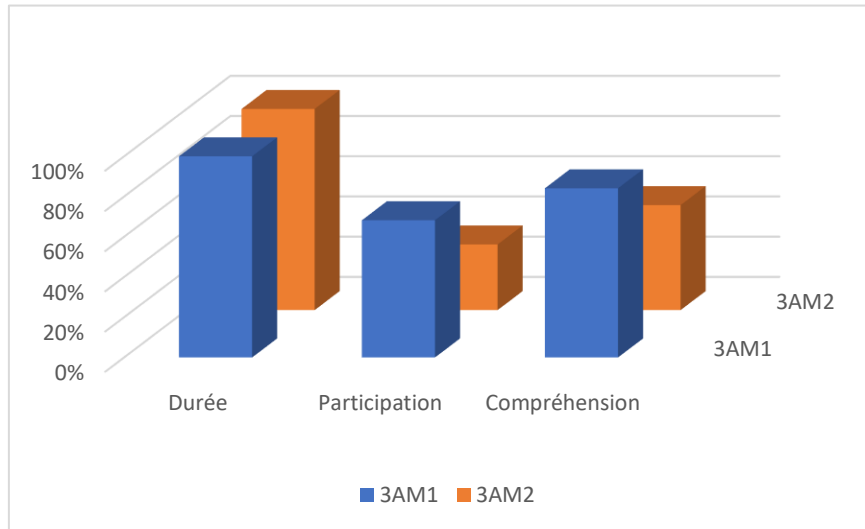


Figure 33: Données de la séance de Vocabulaire, S2

La leçon était un peu difficile pour la classe de 3^{ème} AM2, très peu d'apprenants participaient et répondaient aux questions (33%) ; ils étaient très calmes et semblaient peu intéressés. Le support ne provoquait aucun intérêt chez eux. A la fin, la moitié a compris la leçon (52%) et ont donné des exemples.

Dans la classe de 3^{ème} AM1, la leçon s'est beaucoup mieux déroulée que dans la classe de 3^{ème} AM2. Beaucoup d'élèves ont interagi (68%). Ils étaient très motivés et attirés par le support. A la fin, la plupart ont compris la leçon (84%) et le temps a suffi pour faire un exercice contrairement à la classe de 3^{ème} AM2, où nous n'avons fait aucun exercice.

1.2.6. Séance N°6 : Grammaire

Tableau 29: Résultats d'observation de la séance N°6,S2

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de participation	Taux de compréhension
3AM1	1h	45	Mouvementée au début de la séance	84%	93%
3AM2	1h	46	Calme	44%	61%

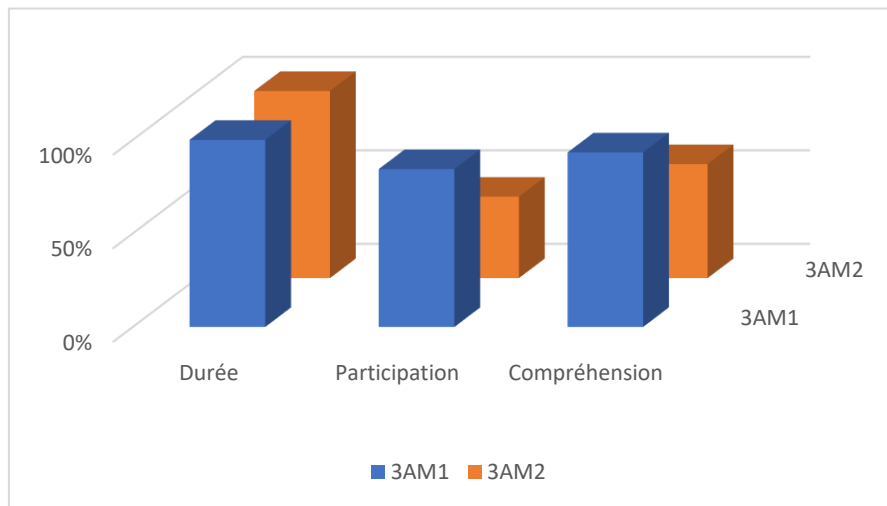


Figure 34: Données de la séance de grammaire, S2

La leçon s’est bien déroulée dans les deux classes. Presque la moitié des apprenants ont participé dans la classe de 3^{ème} AM2 (44%) et plus de la moitié ont compris la leçon (61%). Ils étaient très calmes et la séance était monotone.

Dans la classe de 3^{ème} AM1, presque la totalité des apprenants ont participé à la leçon (84%) et ont bien assimilé le cours (93%). Ils étaient très motivés et voulaient découvrir la culture française davantage. Le costume que nous leur avons présenté leur a beaucoup plu et ils ont voulu découvrir d’autres habits traditionnels français. Cependant, ils ne se sont pas encore habitués au Data Show ce qui provoque du bruit au début de la séance (pendant l’installation du matériel informatique). Trois élèves se moquaient des traditions françaises et faisaient le clown en classe ce qui a perturbé le déroulement de la leçon.

L’utilisation du Data Show nous facilite la présentation et l’explication du cours comme elle nous fait gagner du temps ce qui nous a permis de faire des exercices avec la classe de 3^{ème} AM1. Malheureusement dans la classe de 3^{ème} AM2, le temps était insuffisant pour faire les exercices.

1.2.7. Séance N°7 : Conjugaison

Tableau 30: Résultats d'observation de la Séance N°7,S2

Classe	Durée	Nombre d’élèves	Ambiance de la classe	Taux de Participation	Taux de compréhension
3AM1	1h	45	Bonne ambiance	80%	89%

3AM2	1h	46	Monotone	65%	72%
-------------	----	----	----------	-----	-----

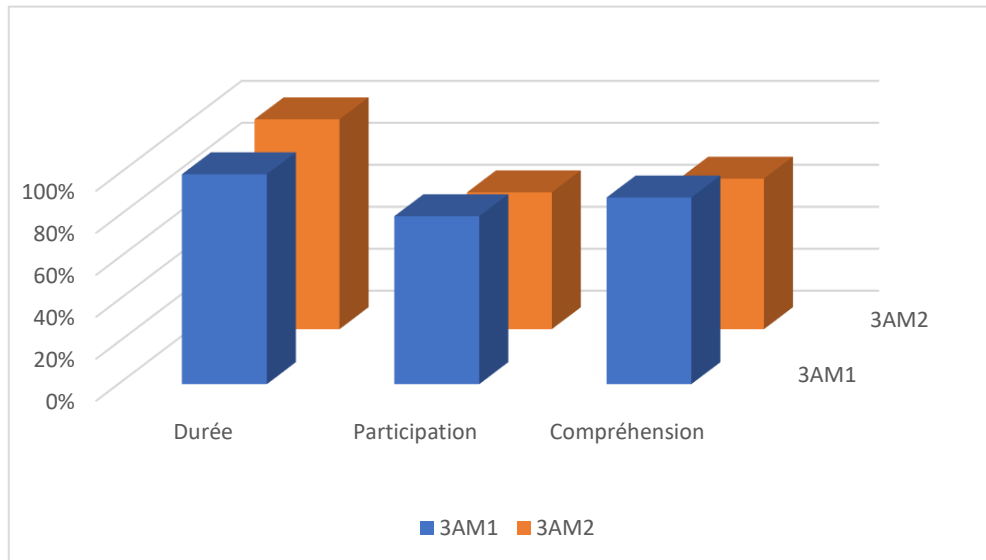


Figure 35: Données de la séance de Conjugaison, S2

Cette leçon était facile pour les deux classes. Le taux de participation était élevé dans les deux classes, 80% dans la 3^{ème} AM1 et 65% dans la 3^{ème} AM2.

Dans la classe de 3^{ème} AM1, les apprenants ont presque tous compris la leçon, nous avons pu faire tous les exercices, le temps était suffisant, la séance s’est passée dans de très bonnes conditions.

Dans la classe de 3^{ème} AM2, 72% des apprenants ont compris la leçon.

La leçon s’est bien passée mais les apprenants de la 3^{ème} AM1 étaient beaucoup plus motivés et plus actifs que ceux de la 3^{ème} AM2.

1.2.8. Séance N°8 : Orthographe

Tableau 31: Résultats d'observation de la séance N°8, S2

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de Participation	Taux de Compréhension

3AM1	1h	45	Une séance bien animée	87%	82%
3AM2	1h	46	Calme	59%	67%

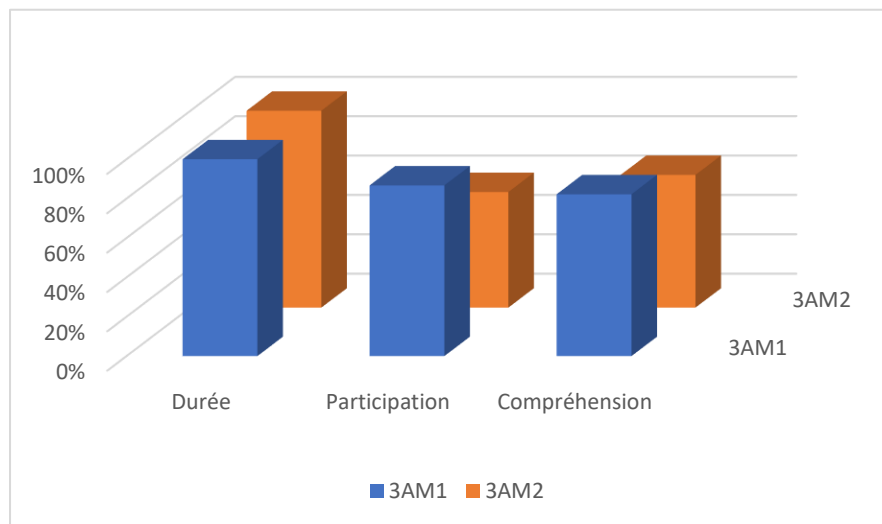


Figure 36: Données de la séance d'Orthographe, S2

Tout comme la leçon précédente, les apprenants étaient très actifs dans la 3^{ème} AM1, 87% ont tous participé et 82% ont compris la leçon. Ils s'intéressaient au cours, posaient des questions et donnaient des exemples. Ils ont fait moins de bruit que d'habitude et ils ont trouvé l'idée d'étudier en utilisant l'ordinateur et le Data Show très pratique, le temps de l'explication du cours était court ce qui a permis de faire les exercices. C'est l'application des règles qui aident les apprenants à mieux comprendre.

Pour les apprenants de la 3^{ème} AM2, 59% des apprenants ont participé, ils ont trouvé la leçon facile. Mais quelques-uns sont restés passifs et paraissaient ennuyés. 67% des élèves de la classe ont compris la leçon. Cependant, le temps n'a pas suffi cette fois aussi pour faire les exercices.

1.2.9. Séance 09 : Préparation à l'écrit

Tableau 32: Résultats d'observation de la séance N°9, S2

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Ambiance de la classe	Taux de Participation	Production d'énoncés

3AM1	2h	45	Bonne ambiance de travail et de motivation	62.2%	51.1%
3AM2	2h	46	Ambiance trop calme qui manque d'esprit de création	34.8%	26.1%

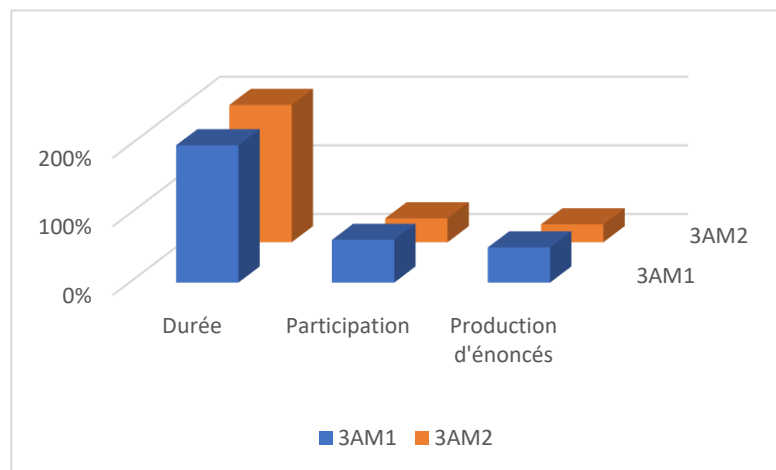


Figure 37: Données de la séance de préparation à l'écrit, s2

Cette leçon a duré deux heures dans les deux classes. Nous avons remarqué que les apprenants de la 3^{ème} AM1 étaient plus motivés, ils étaient intéressés par les supports que nous leur avons présentés, ils participaient (62%), voulaient travailler et faisaient des efforts pour produire des énoncés (51%). Ils étaient meilleurs que les apprenants de la 3^{ème} AM2 qui ne manifestaient pas d'intérêt pour la leçon, seulement 35% participaient. Ils ne faisaient pas d'effort et n'essayaient pas de produire. Excepté quelques-uns que nous sommes arrivés à faire réagir (26%).

1.2.10. Séance 10 : Production écrite

L'analyse des productions écrites de la deuxième séquence aura lieu dans le chapitre 4 de cette partie.

1.2.11. Séance 11 : Evaluation bilan

Tableau 33: Résultats d'observation de la séance N°11, S2

Classe	Durée	Nombre d'élèves	Résultats		
			Bons	Moyens	Faibles
3AM1	1h	45	36%	44%	20%
3AM2	1h	46	26%	22%	52%

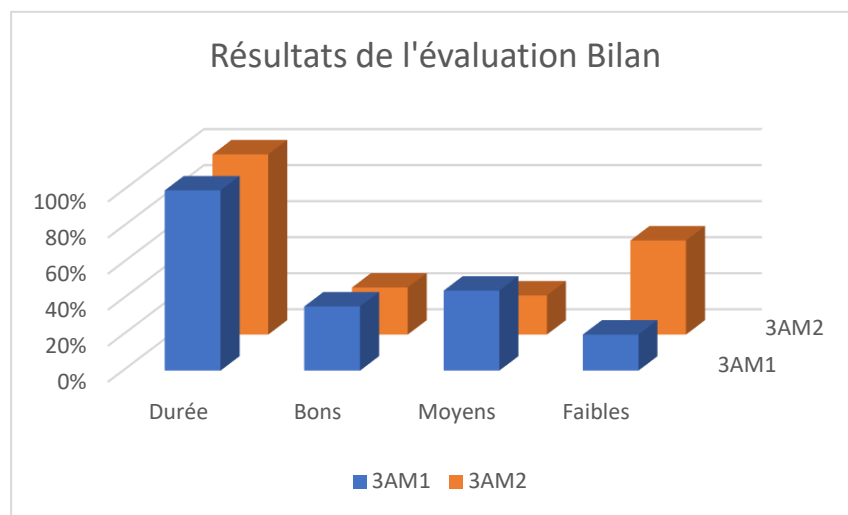


Figure 38: Résultats de l'évaluation bilan, S2

Les résultats de l'évaluation mettent en exergue la réussite de cette séquence de enseignement/apprentissage dans la classe de 3^{ème} AM1. Presque la moitié de la classe a eu des résultats moyens (entre 10 et 14/20), 36% ont eu de bons résultats (entre 15 et 19/20) et seulement 20% ont eu des résultats faibles (moins de 10/20). Ces résultats témoignent de l'amélioration du niveau des élèves. Leurs résultats sont meilleurs par rapport à ceux de la première séquence aussi en les comparant aux résultats de l'autre classe.

En revanche, dans la classe de 3^{ème} AM2, la moitié des élèves ont eu de faibles résultats (moins de 10/20). L'autre moitié est partagée entre bons et moyens résultats. Nous remarquons que les résultats qu'ils ont obtenus sont les mêmes que ceux de l'évaluation bilan de la première séquence.

1.3.Synthèse des résultats de l'expérimentation :

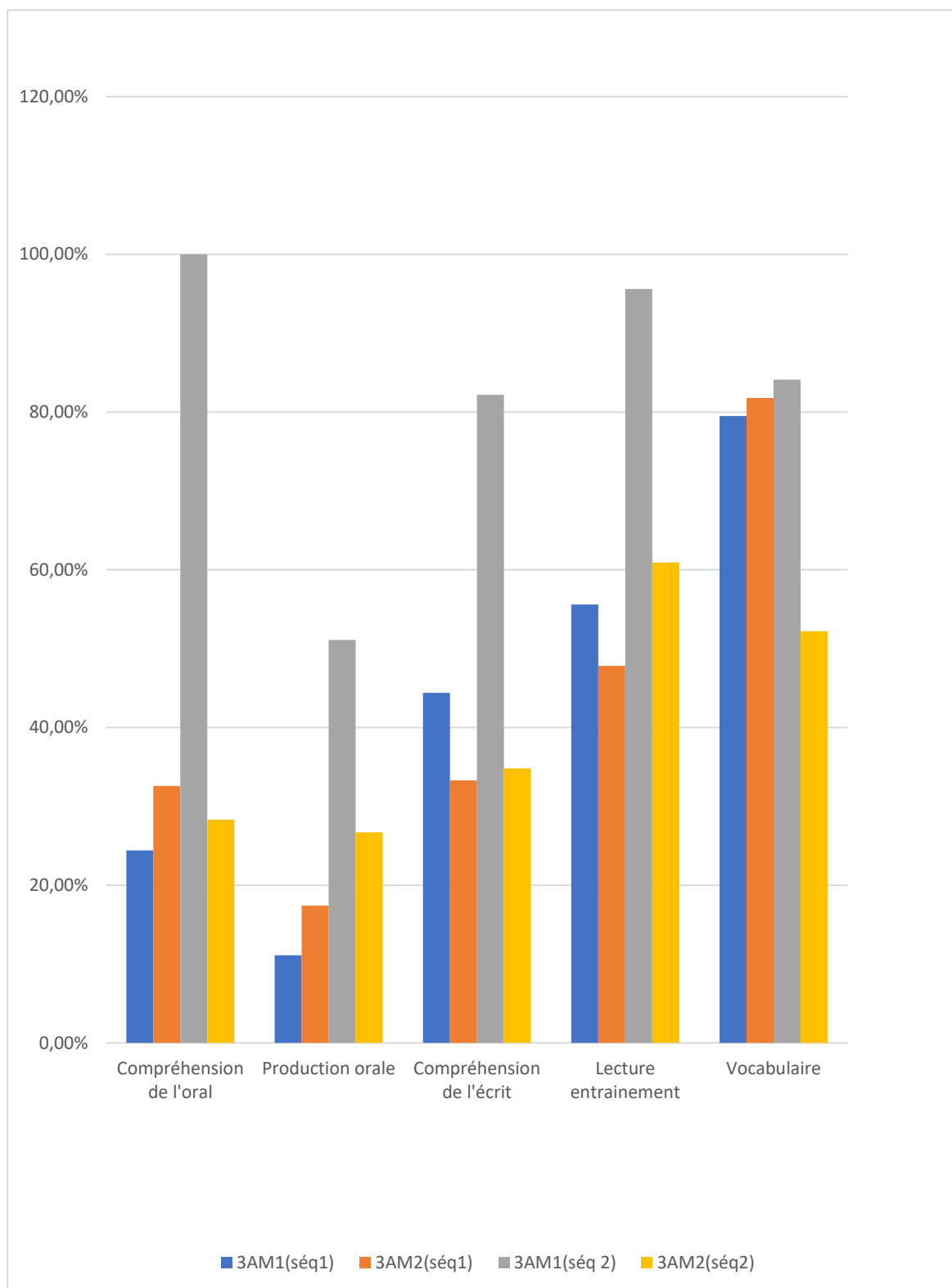


Figure 39: Tableau récapitulatif des leçons (première partie)

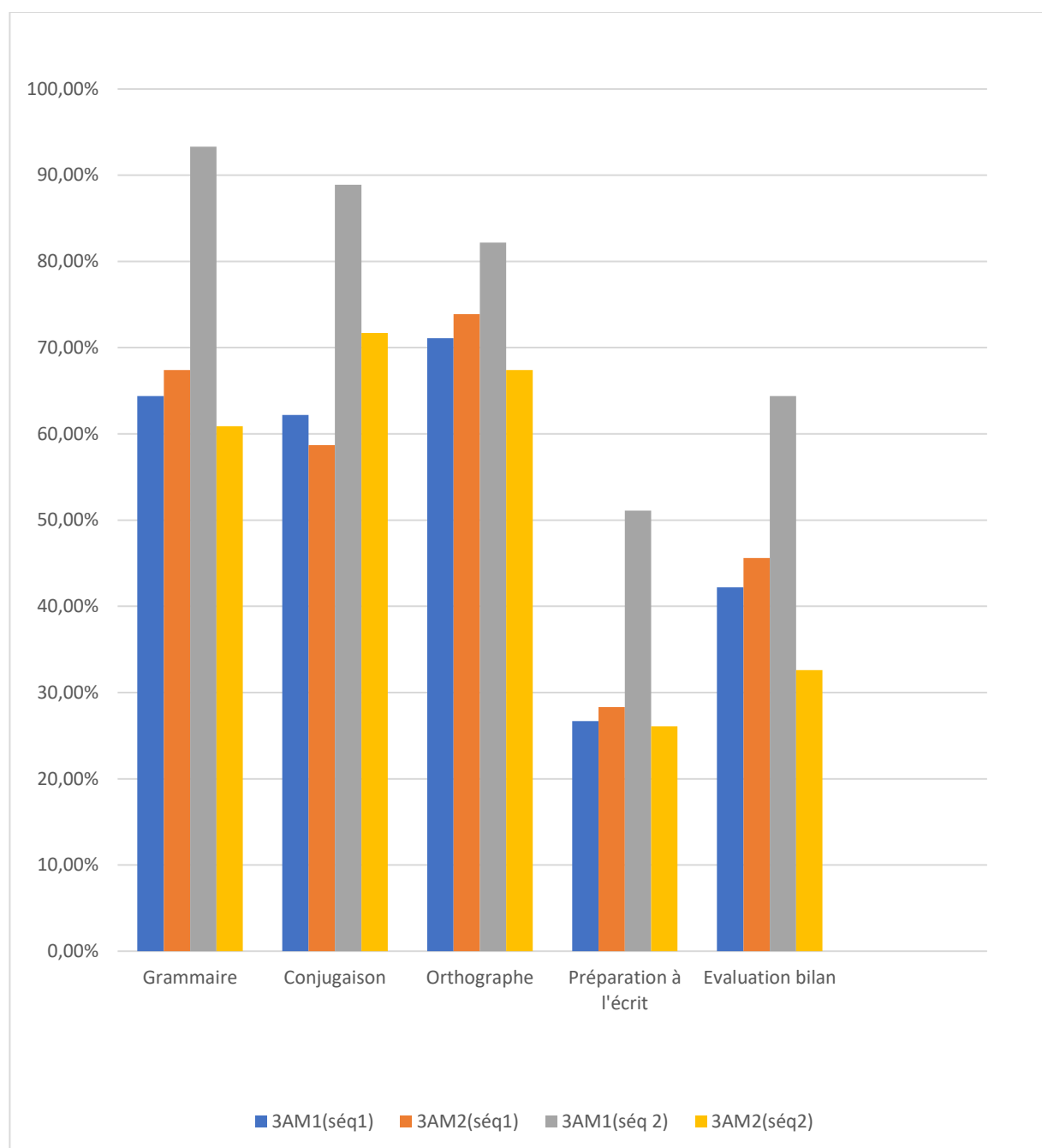


Figure 40: Tableau récapitulatif des leçons (deuxième partie)

1.4. Analyse des résultats des graphiques synthétiques de l'expérimentation:

Les deux graphiques ci-dessus résument les résultats du déroulement des leçons durant les deux séquences du projet II dans les deux classes de 3^{ème} AM1 et la 3^{ème} AM2.

Comme nous pouvons le constater, ce sont des figures qui aident à comparer les résultats de l'enseignement/ apprentissage dans les deux classes, mais aussi dans la même classe.

Notamment, la classe de 3^{ème} AM1 où nous avons utilisé de nouveaux supports d'enseignement/ apprentissage basés sur l'aspect culturel de la langue ainsi que l'intégration des TICE.

Notre travail consistait en la modification du support d'enseignement dans la deuxième séquence chez la classe de 3^{ème} AM1 en incluant la facette culturelle de la langue française ; ainsi que le mode de diffusion de l'information en utilisant le Power Point à l'aide d'un Data Show, un ordinateur et Internet pour présenter les leçons.

Nous tenons à mentionner que les objectifs de l'enseignement/apprentissage étaient les mêmes dans les deux classes, et ce durant tout le projet II ; ce sont ceux que le programme ministériel préconise : nous n'avons pas touché aux objectifs de l'enseignement/apprentissage qui existent dans le programme et les plans d'apprentissage.

L'objectif de notre expérimentation est de savoir si l'intégration de la culture française lors de l'enseignement du français serait bénéfique pour l'apprentissage du vocabulaire chez les apprenants et par conséquent, l'amélioration de leurs écrits ; et si l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication aurait un impact positif sur leur apprentissage. Ces deux moyens : culturel et numérique, pourraient-ils révolutionner l'enseignement et améliorer les compétences scripturales chez les apprenants ? c'est la question autour de laquelle tourne notre étude et dont la réponse réside premièrement dans la comparaison des résultats des graphiques 33 et 34 supra ; et deuxièmement dans l'analyse et la comparaison des productions écrites réalisées par les apprenants de chaque classe après chacune des séquences enseignées (1 et 2).

Nous constatons à partir des graphiques 19 et 20 que le taux le plus élevé de la réussite des leçons à chaque fois est dans la classe de 3^{ème} AM1 (séquence 2).

En comparant le déroulement des leçons de la classe 3^{ème} AM1 de la première séquence et la deuxième séquence, nous remarquons que la leçon est beaucoup plus réussie dans la séquence 2 que dans la séquence 1. Par ailleurs en comparant le déroulement des leçons de la séquence 2 dans les deux classes (3^{ème} AM1 et 3^{ème} AM2), nous remarquons que les apprenants de la 3^{ème} AM1 comprennent mieux que ceux de la 3^{ème} AM2. En particulier quand il s'agit des leçons de compréhension et de production (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, production orale et production d'écrits), le taux de compréhension des apprenants et donc de la réussite de ces leçons est nettement plus élevé chez la classe de 3^{ème} AM1. Le

constat est le même pour les apprenants de la 3^{ème} AM1 : ils comprennent mieux et la leçon se passe mieux lorsque la culture française est présente ainsi que les TICE.

Conclusion :

Ces résultats nous permettent de déceler l'apport des TICE et de la dimension culturelle à l'enseignement/apprentissage de la langue française.

A partir de cette expérimentation, nous pouvons constater que l'intégration de la culture française lors de l'enseignement du français ne peut qu'être bénéfique, et que l'utilisation des TICE facilite clairement l'accès à la langue française.

Les apprenants ont été impressionnés par la culture française, les leçons leur semblaient plus intéressantes et plus attirantes. « Nous découvrons une nouvelle culture et un nouveau mode de vie ; cela est très amusant », disaient-ils.

Nous avons remarqué qu'ils étaient beaucoup plus motivés, ils voulaient à chaque fois participer et donner leur opinion : ils avaient envie d'étudier et de découvrir la culture française, ce qui les a amenés à manifester plus d'intérêt pour les leçons qu'ils apprenaient et à aimer les séances de français.

De plus, leur mémorisation des cours, des traditions des Français et du vocabulaire qu'ils apprenaient tous les jours s'est remarquablement accrue.

Par ailleurs, l'utilisation de la vidéo et des images prises d'Internet et diffusées à l'aide du Data Show a beaucoup contribué à la réussite des leçons enseignées dans la séquence 2 chez les apprenants de 3^{ème} AM1. Cela leur permettait de construire du sens en associant le verbal de la langue et le para-verbal. Les gestes et les animations leur facilitaient la compréhension des énoncés qu'ils écoutaient. Aussi, il ne faut pas oublier que ces apprenants sont encore des enfants et que tout ce qui est animé peut les attirer. Également, le Power Point a beaucoup aidé dans la présentation des cours : nous pouvions souligner, colorer, schématiser, écrire et effacer plus facilement ; les apprenants suivaient et se concentraient mieux.

En outre, les TICE ont permis de réduire le temps de la leçon : les apprenants comprenaient plus rapidement et pouvaient recopier en moins de temps. Par conséquent, ils avaient du temps pour appliquer ce qu'ils ont appris en faisant les exercices.

Enfin et avant de conclure, nous aimerions signaler quelques difficultés auxquelles nous avons fait face pour le bon déroulement des cours :

Tout d'abord au début de l'expérimentation quelques apprenants avaient des représentations très négatives vis-à-vis de la France et des Français ce qui les a amenés à ne pas s'intéresser à la leçon au début mais par la suite ce comportement s'est petit à petit amoindri laissant place à la motivation.

Ensuite, dans toute l'école, il n'y'avait que deux Data Show, ce qui bloquait notre travail, parfois on devait attendre plusieurs minutes pour l'avoir (du temps que nous perdions de la séance). Parfois, nous nous trouvions obligée de reporter la séance car le Data Show est chez un autre enseignant.

Enfin, l'installation du matériel nous prenait du temps à chaque fois et les apprenants en profitaient pour faire du bruit et bavarder.

Pour conclure, nous aimerions dire que malgré ces petits problèmes, l'utilisation des TICE a donné ses fruits ainsi que l'enseignement via des supports qui portent sur la culture française. Les apprenants ont beaucoup appris, leur lexique s'est enrichi et ils sont devenus plus productifs. Comme ils ont développé leur culture générale. L'interculturel leur a permis de s'ouvrir au monde et de connaître d'autres cultures et d'autres modes de vie. Aussi, leurs représentations négatives ont été corrigées et ils ont appris à respecter l'Autre.

2. Le deuxième questionnaire :

2.1. Dépouillement, analyse et commentaire des résultats du 2^{er} questionnaire (post-expérimentation) :

Etant sur place, nous avons récupéré nos questionnaires qui étaient tous remplis vu que nous avons traduit les questions en arabe, les apprenants n'avaient pas trouvé de difficulté à les compléter. Nous avons procédé au dépouillement et à l'analyse des réponses en les traduisant en français.

Nous tenons à rappeler que ce questionnaire a été réalisé dans le but d'étudier les représentations des apprenants après l'intégration de l'élément culturel à l'enseignement de la langue. Cela dit après une séquence d'enseignement/apprentissage (qui correspond à six semaines de travail en classe). En somme, à travers ce questionnaire, nous allons voir si l'enseignement de la culture pourrait modifier les représentations négatives qu'ont les apprenants de la langue française.

Question N°1 :

D'après la première question « Aimes-tu le français ? pourquoi ? », nous remarquons que la majorité des apprenants soit « 67% » ont répondu affirmativement « oui », un pourcentage qui a nettement augmenté comme c'est affiché sur la figure 35 (de 52% dans le 1^{er} questionnaire à 67% dans le 2^e). En revanche, il existe toujours une partie qui dit ne pas aimer la langue française « 33% ».

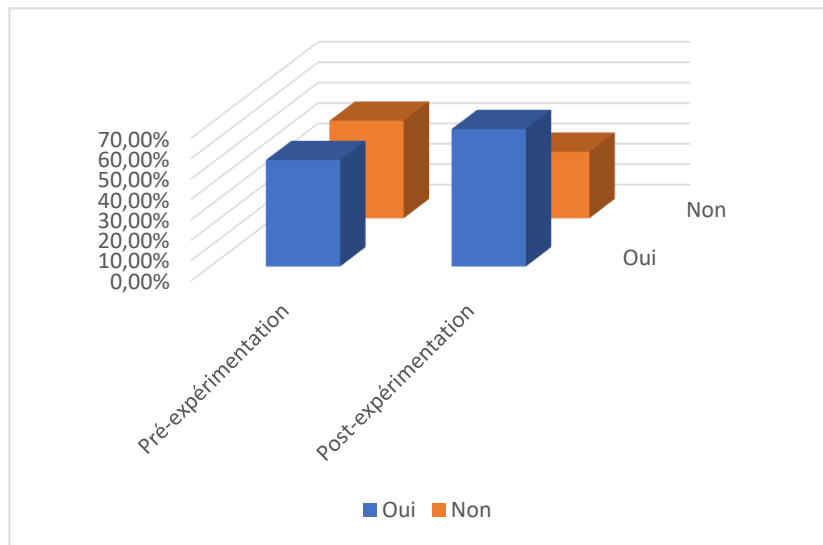


Figure 41: appréciation de la langue française par les apprenants, résultats pré et post expérimentation

Les apprenants justifient leurs réponses en répondant à la question ouverte « pourquoi ». Nous avons répertorié leurs réponses dans le tableau suivant en les comparant aux raisons citées dans le premier questionnaire

Tableau 34: Raison d'appréciation du français par les apprenants, avant et après l'expérimentation

Réponses	Raisons	
	Pré-expérimentation	Post-expérimentation
	Parce que je suis bonne en français.	J'aime parler en français. « 19% »

Oui	C'est une belle langue, à la maison, on parle en français.	Le français occupe une place importante en Algérie. « 19% »
	Celui qui parle en français est valorisé par les autres.	Elle me permet de communiquer et puis j'aime la culture française. « 16% »
	C'est une langue facile, j'ai toujours eu de bonnes notes.	C'est une langue universelle. « 10% »
	Je me sens instruite quand je parle en français.	En parlant en français je me sens civilisé et instruit. « 13% »
		C'est une belle langue. « 13% »
Non	J'aime l'arabe, la langue du Coran.	Le français est difficile. « 44% »
	C'est la langue des tueurs.	
	C'est la langue de l'ennemi.	
	Le français est inutile. Par contre, l'anglais est une langue universelle.	Le français n'est pas utile. « 56% »

Comme le montre le tableau, de belles expressions sont dites par les apprenants à propos du français : 19% disent qu'ils aiment parler en français, 10% la qualifient de « langue universelle », 13% de « belle », 16% disent qu'ils aiment la culture française, 13% l'associent à « la civilisation » et à « l'instruction ». Ce sont des phrases qui témoignent d'un certain changement au niveau de la pensée des apprenants concernant la langue française par rapport aux raisons citées dans le premier questionnaire. Par contre « 10% » ne citent pas de raison ; aussi, presque la moitié « 44% » de ceux qui ont dit « non » trouvent qu'elle est difficile à apprendre et l'autre moitié « 56% » trouve qu'elle n'est pas utile.

Question N°2 :

A la question « Aimes-tu la séance de français ? pourquoi », 78% des apprenants répondent par « oui », ce qui représente une amélioration de « 15% » par rapport aux résultats du premier questionnaire. 22% disent « non ».

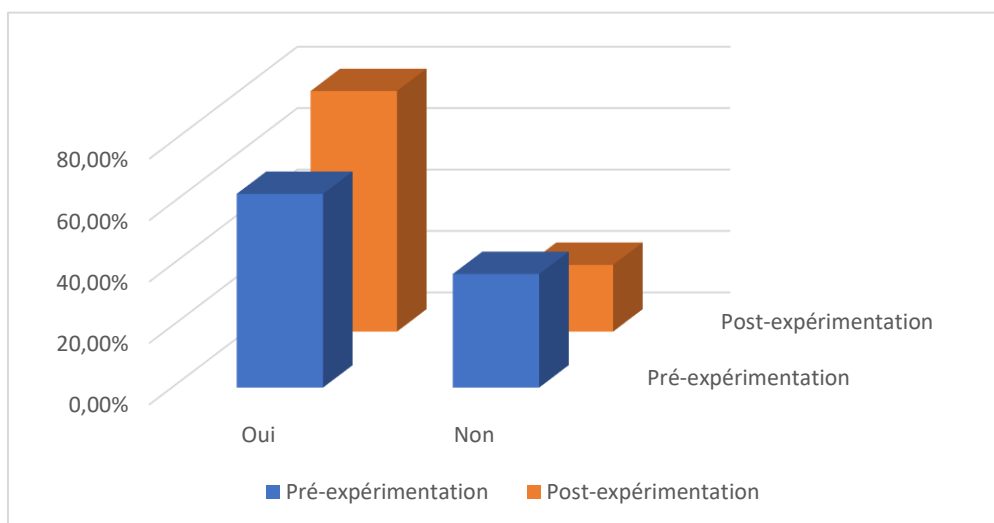


Figure 42: Appréciation de la séance de français par les apprenants, résultats pré et post expérimentation

Dans le graphique 42, nous remarquons que le taux des apprenants qui aiment la séance de français est plus élevé dans le 2^e questionnaire (post-expérimentation) que dans le 1^{er} questionnaire (pré-expérimentation). Cependant, le taux des apprenants qui n'aiment pas la séance de français est plus élevé dans le 1^{er} questionnaire (pré-expérimentation) que dans le 2^e questionnaire (post-expérimentation).

Afin de connaître les raisons qui les poussent à répondre ainsi, nous leur avons demandé de répondre à la question ouverte « pourquoi ». Nous avons classé les réponses dans le tableau en les comparant aux raisons citées dans le premier questionnaire :

Tableau 35: Raisons d'appréciation de la séance de français, avant et après l'expérimentation

Réponses	Raisons	
	Pré-expérimentation	Post-expérimentation
J'aime l'enseignant de français.		J'aime l'enseignant de français. « 17% »
J'aime le français.		La culture française me passionne. « 14% »

Oui	Je veux apprendre de nouvelles choses.	On s’amuse en apprenant de nouvelles choses. « 19% »
	Je veux apprendre le français.	Durant cette séance je découvre une nouvelle culture. « 22% »
		On ne s’ennuie pas, l’enseignant l’anime en nous apprenant de nouvelles choses. « 28% »
Non	Je n’aime pas l’enseignant de français.	Je m’ennuie. « 30% »
	Je n’aime pas le français	
	La séance est ennuyeuse	
	Je ne veux pas apprendre le français.	Je ne comprends rien. « 70% »
	Je ne comprends pas ce que dit l’enseignant	
	Les textes sont ennuyeux.	

A la lecture de ce tableau, nous constatons que les apprenants ont développé de bonnes représentations vis-à-vis du français, ils disent que la séance les amuse, qu’ils aiment la culture française, qu’elle les passionne et qu’ils apprennent de nouvelles choses. De même pour ceux qui disent qu’ils n’aiment pas la séance de français car ils s’ennuient et qu’ils ne comprennent rien. Nous observons que leurs représentations négative ont beaucoup diminué.

Question N°3 :

Dans le même sens, avec la troisième question « Veux-tu apprendre le français ? », nous cherchions à savoir si les représentations des apprenants vis-à-vis du français ont changé.

Ainsi, « 85% » des apprenants disent « oui » et « 15% » seulement disent non. Nous confrontons les résultats du 1^{er} et du 2^{ème} questionnaire dans le graphique suivant :

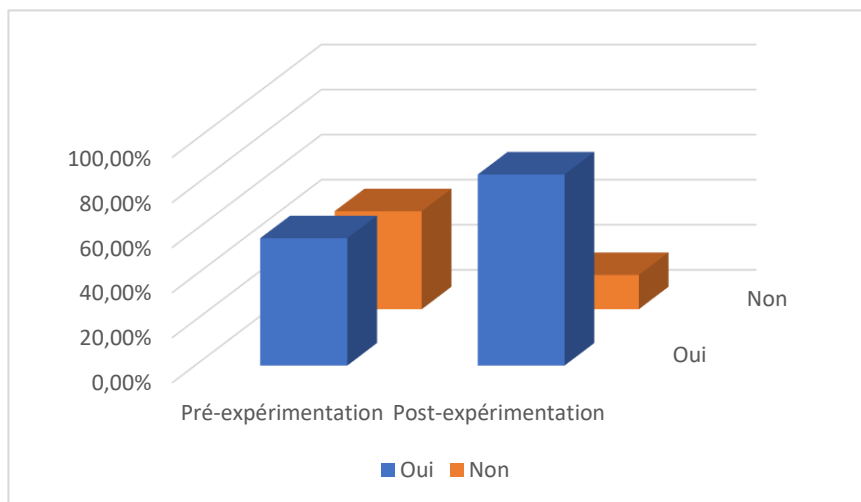


Figure 43: Volonté d'apprentissage du français par les apprenants, résultats pré et post expérimentation

Nous mettons en comparaison les raisons, que les apprenants ont citées lors des deux questionnaires (pré et post), dans le tableau ci-dessous :

Tableau 36: Raisons de la volonté d'apprentissage du français, avant et après l'expérimentation

Réponses	Raisons	
	Pré-expérimentation	Post-expérimentation
Oui	Pour communiquer.	J'aime apprendre les langues.
	C'est la langue du savoir.	Pour réussir ma scolarité.
	Pour avoir une bonne moyenne trimestrielle.	Pour être médecin.
	C'est une belle langue.	Pour communiquer avec les autres (les francophones).
	Elle est utile.	Je l'aime.

	Pour réussir mes études.	Le français est utile.
	Pour des raisons sociales.	Pour être cultivé et gagner l'estime des gens.
Non	Elle est difficile.	Je préfère l'anglais.
	C'est la langue de l'ennemi.	
	Je déteste la France et les Français.	Je ne suis jamais allé en France.
	Elle est inutile.	

En lisant les raisons des apprenants qui disent qu'ils ne veulent pas apprendre le français, nous remarquons que leurs représentations ont beaucoup changé : ils disent qu'ils préfèrent l'anglais et qu'ils ne sont jamais allés en France contrairement aux réponses du 1^{er} questionnaire où ils affichaient des représentations négatives à travers les expressions telles que « la langue de l'ennemi », « je déteste la France et les Français » et « elle est inutile ».

Question N°4 :

Pour cette quatrième question « Selon toi, le français est facile ou difficile ? », 61% des apprenants disent qu'ils trouvent la langue française difficile. En revanche, 39% des apprenants pensent qu'elle est facile.

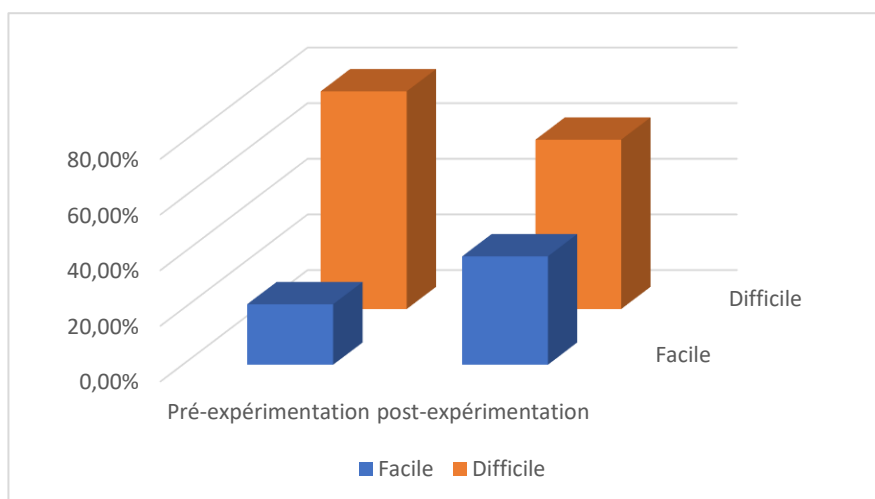


Figure 44: degré de difficulté du français selon les apprenants, résultats pré et post expérimentation

D'après le graphique 44, nous constatons qu'après l'expérimentation, le nombre d'apprenants qui trouvent la langue française « facile » augmente. Néanmoins, le nombre de ceux qui la trouvent difficile diminue.

Question N°5 :

Nous observons qu'à cette cinquième question « Si tu pouvais choisir, aurais-tu choisi d'étudier le français comme première langue étrangère à l'école ? », « 67% » répondent par « oui » et « 33% » disent non.

Le graphique 45 met en avant une comparaison des résultats du premier questionnaire et du 2^e questionnaire post-expérimentation.

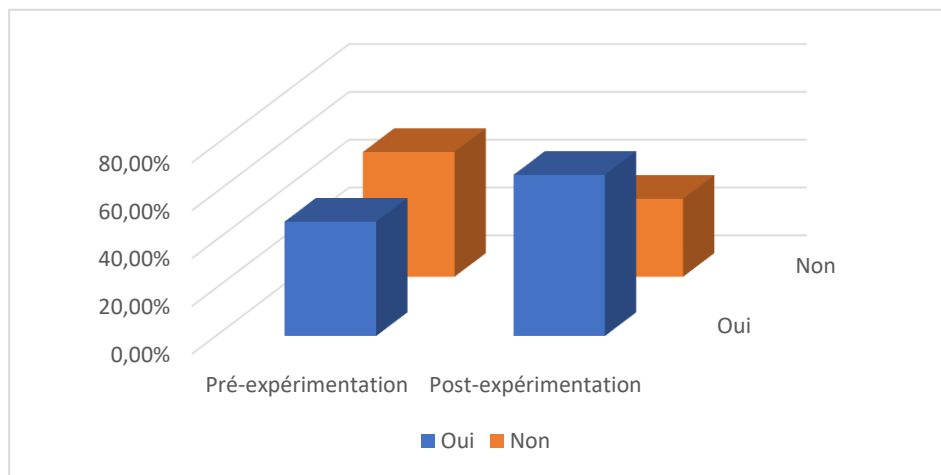


Figure 45: Choix du français comme matière à étudier à l'école, résultats pré et post expérimentation

Le nombre des apprenants qui auraient choisi d'étudier le français comme matière à étudier à l'école est nettement plus élevé dans la catégorie « post-expérimentation » contrairement au nombre des apprenants qui ont répondu « Non » qui a diminué dans la catégorie « post-expérimentation ».

Question N°6 :

A travers cette questions « As-tu remarqué une amélioration par rapport à ton niveau en français ? », nous voulions savoir si les apprenants pensent que leur niveau s'est amélioré par rapport à la première séquence. Les deux tiers des apprenants, « 66% », évaluent positivement leur niveau en français. Ils pensent que leur niveau s'est amélioré par rapport à la première séquence. Par contre, 34% des apprenants disent qu'ils ne remarquent aucune amélioration.

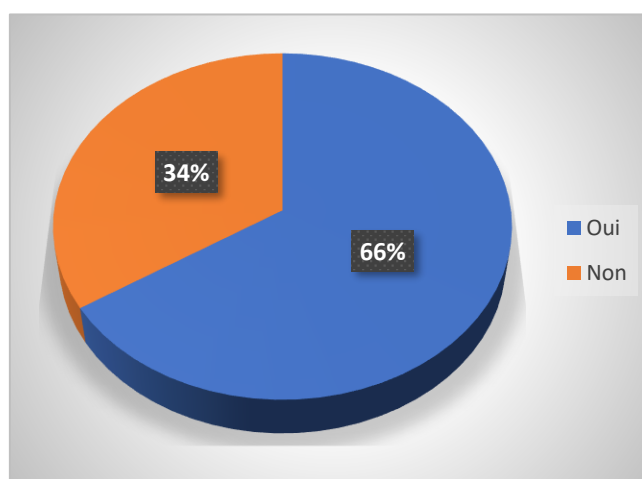


Figure 46: Auto-évaluation des élèves de leur niveau en français

Question N°7 :

La septième question « Quel mot ou expression te vient à l'esprit quand tu entends le nom de « la France ? », a pour but d'étudier les représentations des apprenants vis-à-vis de la France et de savoir si l'étude de la culture française a permis de corriger les représentations négatives qu'avaient les apprenants.

Voici les mots et les expressions qu'ont employés les apprenants, nous les avons classés dans le tableau suivant :

Tableau 37: Représentations des apprenants vis-à-vis de la France

Mots et expressions	Pourcentage
Belle	9%
Belle culture	15%
Un pays développé.	13%
Beau pays.	11%
Beaux paysages.	7%
Civilisation.	11%
Le pays de l'ennemi	22%
Je ne sais pas.	13%

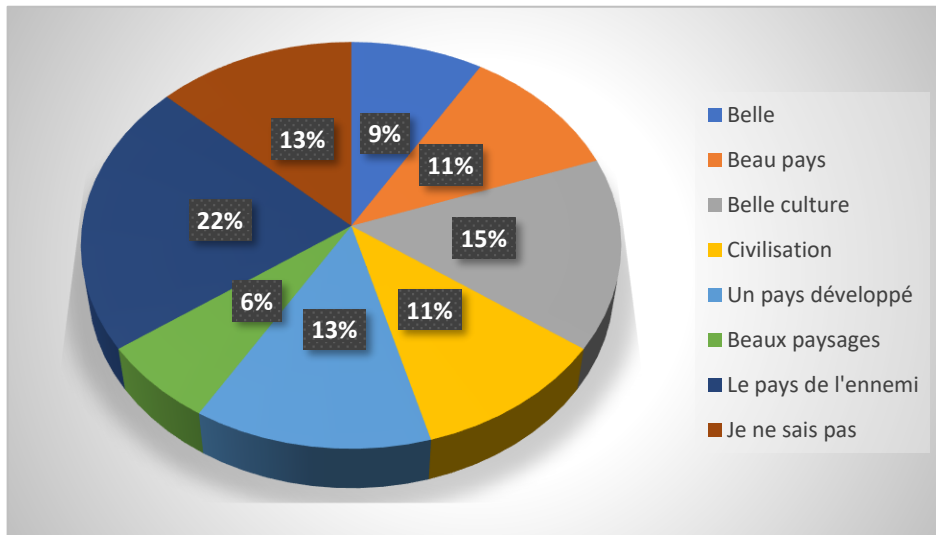


Figure 47: Représentations des apprenants vis-à-vis de la France

Le graphique supra rassemble les mots et les expressions que les apprenants ont employés pour décrire la France. Nous constatons que la grande majorité des apprenants utilise des mots et des expressions favorables tels que : « belle » (9%), « beau pays » (11%), « belle culture » (15%), « civilisation » (11%), « un pays développé » (13%), « beaux paysages » (6%). Cependant, 22% des apprenants traduisent ce qu'ils ressentent en une seule expression « le pays de l'ennemi ». Par ailleurs, 13% des apprenants restent neutres en disant : je ne sais pas.

Question 08 :

D'après l'analyse des réponses à la question « Veux-tu visiter la France un jour ? Pourquoi ? », nous remarquons que la majorité des apprenants, qui correspond à « 70% », voudraient visiter la France un jour. Néanmoins, 30% des apprenants ne veulent pas aller en France.

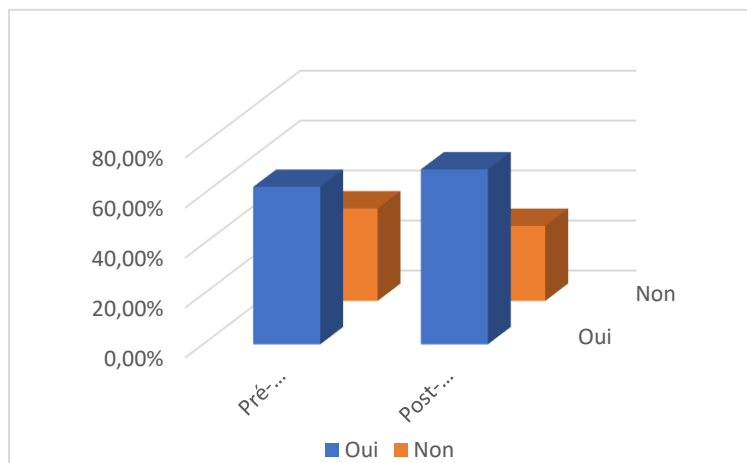


Figure 48: volonté des apprenants d'aller en France

Nous remarquons que le nombre d'apprenants qui souhaiteraient visiter la France augmente après l'expérimentation. En revanche, le nombre de ceux qui ne veulent pas y aller diminue après l'expérimentation.

Nous confrontons les raisons que les apprenants ont citées dans le tableau qui suit :

Tableau 38: Raisons de la volonté d'aller en France, avant et après l'expérimentation

Réponses	Raisons	
	Pré-expérimentation	Post-expérimentation
Oui	C'est un beau pays ; et j'aime voyager.	Pour voir la Tour Eiffel. « 10% »
	Pour apprendre la langue française.	C'est un pays développé, comme il est très beau. « 37% »
	Pour y étudier et réaliser mes rêves.	Pour découvrir le pays, les Français et leur culture. « 47% »
	Pour rendre visite à ma famille.	C'est la capitale de la mode. « 7% »
	Je ne l'aime pas.	Je ne l'aime pas. « 29% »
Non	Je n'aime pas les Français.	Elle ne m'intéresse pas. « 43% »
	Les Français nous haïssent.	
	C'est le pays de nos ennemis.	
	Ils nous ont colonisés et ont dévasté notre pays.	C'est un pays chrétien. « 14% »
	Ce n'est pas ma destination préférée.	Je ne trahirai pas mon pays. « 14% »
	Mon grand-père y est décédé.	
	Pour ne pas y encourager le tourisme.	

A travers les raisons citées, nous remarquons que les apprenants veulent découvrir la culture française comme ils décrivent la France de manière positive « un pays développé et beau », « la capitale de la mode ». Aussi, en comparant les raisons de ceux qui ont dit « non », nous remarquons que les raisons citées après l'expérimentation sont moins négatives que celles citées avant l'expérimentation.

Question N°9 :

La neuvième question « Aimes-tu la culture française ? », porte sur la culture française. Elle nous a permis de savoir si les apprenants ont apprécié la culture française et de déceler leurs représentations par rapport à celle-ci.

La majorité des apprenants avec un taux de « 59% » répondent affirmativement « oui » Contrairement à « 41% » qui disent qu'ils n'aiment pas la culture française comme le montre la figure ci-dessous.

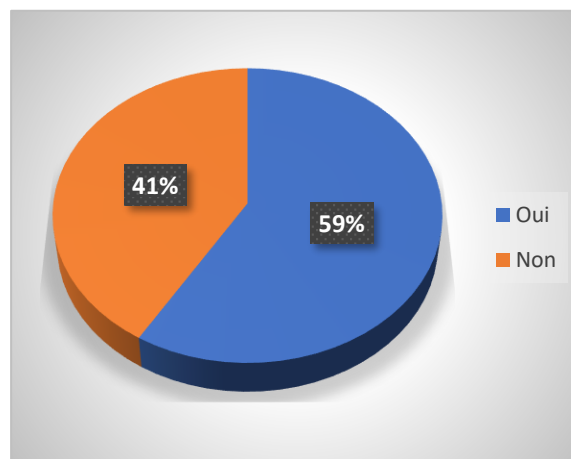


Figure 49: Degré d'appréciation de la culture française par les apprenants

Question N° 10 :

Dans le même sens, la question « Que penses-tu de la culture française ? », nous aidait à savoir si l'introduction de l'élément culturel a permis de modifier les représentations qu'avaient les apprenants avant d'expérimentation.

Nous classons les réponses dans le tableau ci-dessous :

Tableau 39: Représentations des apprenants vis-à-vis de la culture française

Réponses	Pourcentage
Elle est magnifique.	61%

Elle est ordinaire.	11%
Elle est mauvaise.	11%
Je ne l'aime pas trop !	7%
Sans réponse.	11%

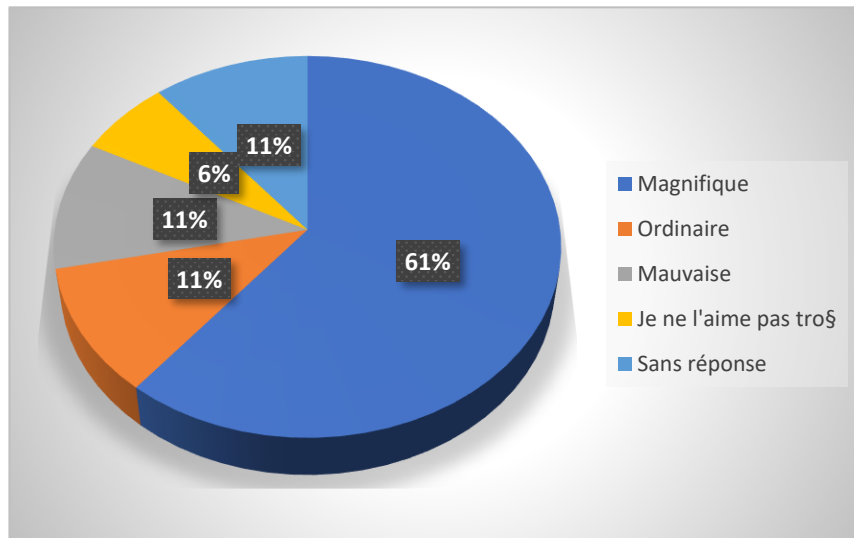


Figure 50: Représentations des apprenants vis-à-vis de la culture française

Nous constatons d'après cette figure que les deux tiers des apprenants (61%) décrivent positivement la culture française en utilisant l'adjectif « magnifique » ; et 11% disent qu'elle est « ordinaire ».

En revanche, 11% la décrivent négativement. Ils emploient l'adjectif « mauvaise ». Sinon, 11% des apprenants restent indifférents et ne disent rien.

Question N° 11 :

Toujours pour savoir si les apprenants sont motivés à l'étude du français associé à l'élément culturel, la question « Penses-tu que la culture française t'a motivé(e) à apprendre le français ? Comment ? » nous a aidée à comprendre si l'introduction de la culture lors de l'enseignement de la langue améliore l'apprentissage des apprenants en les motivant. Nous constatons que la majorité des apprenants soit « 65 % » affirment que la culture française les a motivés à apprendre le français. Ils disent que la séance devient « intéressante » et « plus amusante ».

Toutefois, « 35 % » des apprenants disent qu'elle ne les a pas motivés. Ils disent qu'elle est contraire à leur religion et qu'ils préfèrent la culture de leur pays.

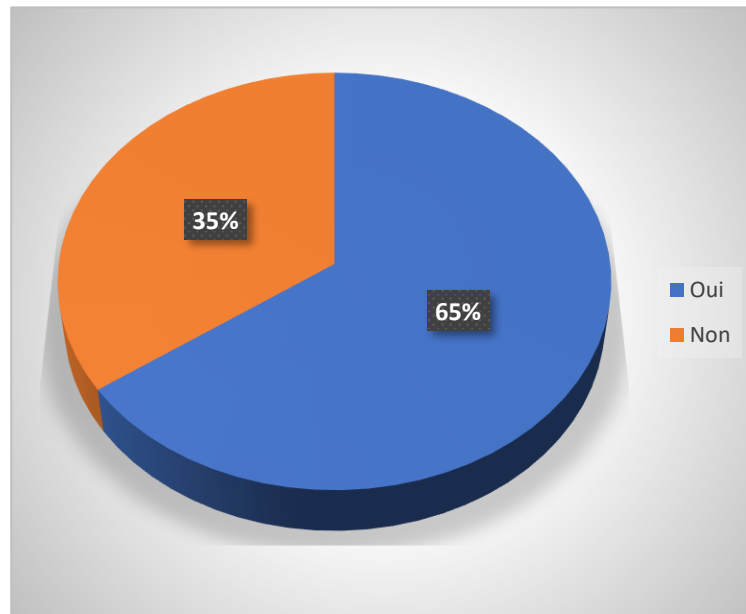


Figure 51: culture française et motivation des apprenants

Question N°12 :

A la question « Veux-tu continuer à étudier le français avec sa culture ? », La grande majorité des apprenants « 65% » disent qu'ils voudraient continuer à étudier le français avec sa culture ; par contre « 35% » des apprenants ne veulent pas étudier la culture française en étudiant le français.

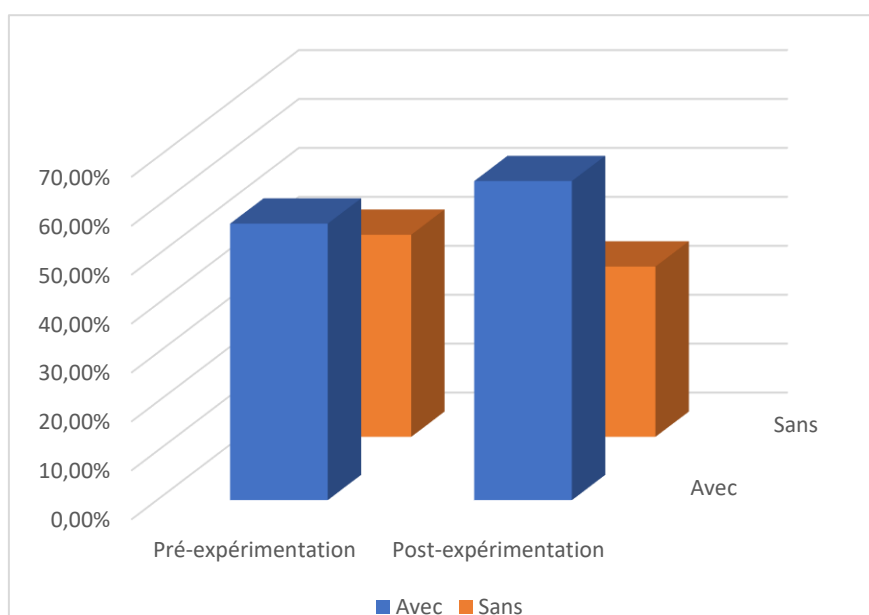


Figure 52: étudier le français avec ou sans sa culture, comparaison des résultats

Nous constatons que le nombre des apprenants qui voudraient étudier le français avec la culture française évolue : de « 56.2% » avant l'expérimentation à « 65.2% » après l'expérimentation.

Parallèlement, le nombre des apprenants qui souhaiteraient étudier le français sans sa culture régresse : de « 41.3% » avant l'expérimentation à « 34.8% » après l'expérimentation.

Question 13 :

Afin de déceler les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française et de savoir si l'enseignement de la langue via des supports culturels a permis de corriger les représentations négatives qu'avaient les apprenants avant l'expérimentation, nous leur avons adressé la question « Que penses-tu de la langue française ? ». Les réponses des apprenants sont répertoriées dans le tableau suivant :

Tableau 40: Représentation des apprenants vis-à-vis de la langue française

Réponses	Pourcentage
C'est une belle langue.	46%
C'est une belle langue mais elle est difficile.	13%
Elle est utile et intéressante.	13%
Je l'aime.	4%
Elle fait partie des langues les plus parlées au monde.	11%
Elle est difficile et vaste.	9%
Rien.	4%

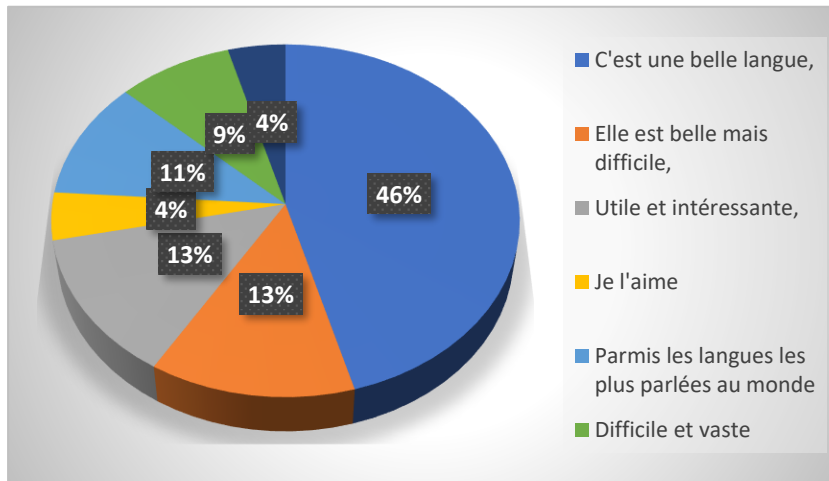


Figure 53: Représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française

La lecture de ce graphique nous permet de constater que la quasi-totalité des apprenants développent une bonne image de la langue française. Un taux de 87% est partagé entre :

- C'est une **belle** langue (46%).
- Elle est **utile** et **intéressante** (13%).
- Elle est **belle** mais difficile (13%).
- Elle fait partie des **langues les plus parlées au monde** (11%).
- Je **l'aime** (4%).

Néanmoins, 9% des répondants disent qu'elle est **difficile** et **vaste** ; et 4% n'ont pas répondu.

Question N° 15 :

Toujours dans le même sens, la question « Que penses-tu des Français ? » a été adressée afin de déceler les représentations qu'ont développées les apprenants vis-à-vis des Français après une séquence d'E/A de la langue française via des supports culturels.

Le graphique ci-dessous illustre les réponses des apprenants

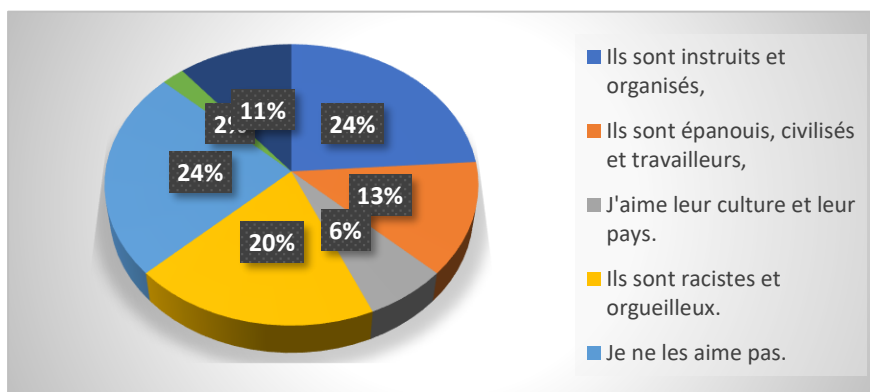


Figure 54: Représentations des apprenants vis-à-vis des Français

A partir des réponses des apprenants, nous remarquons que leurs avis sont partagés de manière approximativement égale. **43.47%** ont **des représentations positives** à l'égard des Français : 24% disent qu'ils sont instruits et organisés ; 13% les trouvent épanouis, civilisés et travailleurs ; et 6% aiment leur culture et leur pays.

Cependant, **45.65%** ont **des représentations négatives**. D'après 20% des apprenants, les Français sont racistes et orgueilleux ; 24% disent qu'ils ne les aiment pas ; et 2% disent que c'est un peuple chrétien.

11% des apprenants préfèrent rester neutres.

Nous confrontons dans le tableau suivant les représentations des apprenants avant et après l'expérimentation

Voici les mots et expressions qu'ils ont employés pour qualifier les Français (avant et après l'expérimentation).

Tableau 41: Représentations des apprenants vis-à-vis des Français, avant et après l'expérimentation

	Représentations des apprenants vis-à-vis des Français.	
	Pré-expérimentation	Post-expérimentation
Représentations positives	Organisés et ponctuels.	J'aime leur pays et leur culture. « 7% »
	Ce sont de bonnes personnes, ils sont prospères.	Ils sont organisés et instruits. « 24% »
		Ils sont épanouis, civilisés et travailleurs. « 13% »
Représentations négatives	L'Histoire et la colonisation de l'Algérie.	Ils sont racistes et orgueilleux. « 20% »
	Nos ennemis.	Je ne les aime pas. « 24% »
	Des voleurs, des ravageurs...	C'est un peuple chrétien.

	Ils ont tué nos ancêtres.	« 2% »
	Je ne les aime pas !	
	Racistes !	

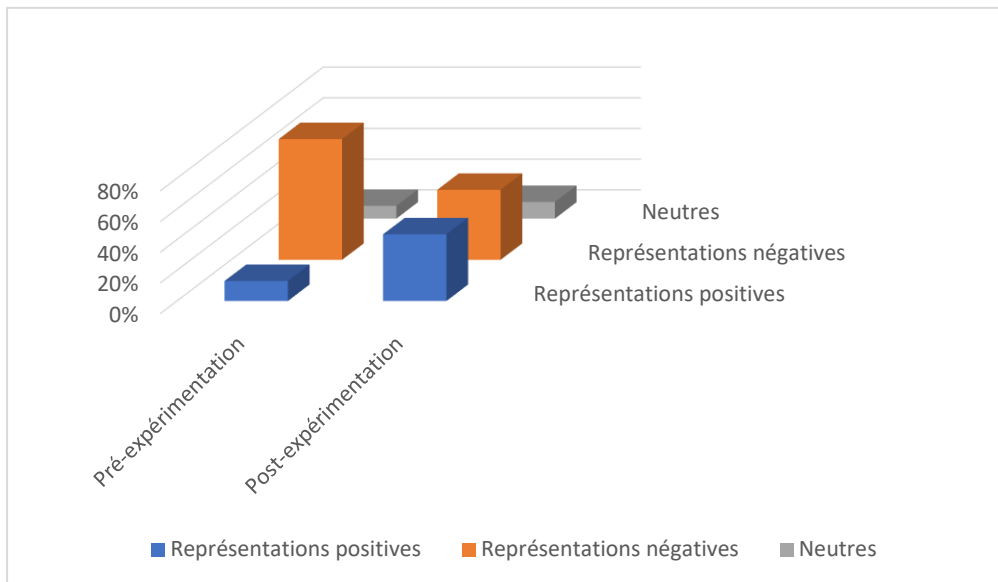


Figure 55: Représentations des apprenants vis-à-vis des Français, résultats pré et post expérimentation

Le graphique 55 traduit bien la différence entre les représentations qu'avaient les apprenants avant l'expérimentation et celles qu'ils avaient développées après. Nous constatons que les représentations positives ont augmenté : de 13% à 43% ; ainsi que le taux des apprenants neutres qui n'ont voulu dévoiler aucune représentation, de 8.3% à 10.9%. Parallèlement, le taux des représentations négatives a diminué : de 79% à 46%.

2.2. Analyse synthèse des résultats post-expérimentation :

Ce questionnaire a pour objectif d'analyser les conséquences que pourrait avoir l'intégration de l'élément culturel à l'enseignement du français sur les représentations qu'ont les apprenants sur la langue française.

Après avoir intégré l'élément culturel à l'enseignement du français pendant une séquence d'E/A correspondant à six semaines, approximativement, de cours de français incluant la culture française. Nous établissons le constat suivant :

A partir des réponses collectées, nous avons constaté que faire connaître la culture française aux apprenants contribue efficacement à la correction des représentations négatives qu'ils ont des Français et de la langue française.

Nous avons constaté une augmentation de 15% en ce qui concerne le nombre des apprenants qui aiment le français ; même ceux qui prétendent ne pas l'aimer n'emploient plus de termes haineux tels que « tueurs » et « la langue de l'ennemi ». Nous avons également remarqué que le taux des apprenants qui aiment la séance de français augmente de 15%. Ce qui s'explique par l'intérêt porté à la culture vu que c'est quelque chose de nouveau, les apprenants découvrent de nouvelles choses. Ce qui les amuse et attire leur attention. D'ailleurs, ils incluent la culture dans leurs réponses : « la culture française me passionne », « durant cette séance je découvre une autre culture », « on ne s'ennuie pas », « l'enseignant anime la séance en nous apprenant de nouvelles choses », « on s'amuse... ».

Quant à ceux qui disent qu'ils n'aiment pas la séance de français, leurs justifications changent : avant ils disaient qu'ils n'aimaient pas le français et qu'ils ne voulaient pas l'apprendre tandis qu'après ils disent qu'ils ne comprennent rien et qu'ils s'ennuient.

En somme, 65% des apprenants pensent que la culture française les a motivés à apprendre le français. D'ailleurs la plupart des apprenants sont pour l'intégration de la culture à l'enseignement du français : 60% l'aiment et la qualifient de « magnifique » ! Ils trouvent que grâce à la culture, la séance devient intéressante et amusante. De ce fait, les apprenants se sentent plus à l'aise en français : 63% ont remarqué une amélioration quant à leur niveau en Français. Aussi, le taux des apprenants qui disent que la langue française est facile grimpe de 15%. Par conséquent, leur envie de l'apprendre grandit. Dorénavant, le français est pour eux une belle langue, utile, intéressante, et parmi les langues les plus parlées au monde !

Le changement de représentations se voit aussi dans les phrases qu'emploient les apprenants pour justifier leur envie d'apprendre ou pas la langue française : ce qui attire notre attention est l'expression « je l'aime » qui ne figurait pas dans les réponses du premier questionnaire. Pour ceux qui ne veulent pas l'apprendre, ils disent simplement qu'ils préfèrent l'anglais ou qu'ils ne sont jamais allés en France, donc ils ne voient pas l'utilité d'apprendre le français. Contrairement à leurs réponses du premier questionnaire, le vocabulaire de la haine à l'instar de « la langue de l'ennemi » et le sentiment de dégoût « je déteste la France et les Français » n'ont plus de place dans leurs réponses.

En outre, il est vrai que les représentations diminuent et sont moins fortes dans les réponses des apprenants mais elles persistent toujours chez une partie d'entre eux. « Je n'aime pas la France », « je ne trahirai pas mon pays » sont des expressions que quelques apprenants ont employées pour se justifier sur le fait de ne pas vouloir aller en France !

Finalement, les représentations positives vis-à-vis des Français augmentent (de 30%), les termes « voleurs », « ravageurs », « tueurs » ne se disent plus. Cependant, les représentations négatives se manifestent encore, même après l'intégration de la culture, dans les réponses de quelques apprenants : « racistes », « orgueilleux », « peuple chrétien », « je ne les aime pas ».

Conclusion partielle :

Pour conclure, nous pouvons dire que l'enseignement du français à l'aide de textes et de supports authentiques est très important. Cela permettrait aux apprenants de s'intéresser à la langue, les motiverait et aiderait à effacer les préjugés qu'ils ont sur ses locuteurs. Par conséquent, il serait préférable d'envisager d'intégrer la culture à l'enseignement du français.

Chapitre 4 :

Analyse des productions écrites

Introduction partielle :

Dans ce chapitre, nous allons procéder à l'analyse des productions écrites des apprenants afin de vérifier si l'introduction du support culturel à travers les TIC a permis d'améliorer la compétence lexicale des apprenants ; et par conséquent d'améliorer leurs écrits.

Nous allons commencer par l'analyse des productions écrites de la classe expérimentale 3^{ème} AM1 en mettant en parallèle leurs productions de la première séquence et celles de la deuxième séquence durant laquelle nous avons intégré l'élément culturel via les TIC. Ainsi, la comparaison des deux écrits de chaque apprenant sera facile à faire.

Ensuite, nous analyserons les productions écrites de la classe 3^{ème} AM2 que nous confronterons aux productions écrites de la séquence 2 réalisées par les apprenants de la 3^{ème} AM1. Cela nous permettra de confirmer le résultat auquel nous arriverons après l'analyse des productions écrites de la classe expérimentale.

1- Analyses des productions écrites de la classe expérimentale (3^{ème} AM1) :

Tableau 42: Analyse des productions écrite de l'apprenant 1

	M1.1 PS1	M1.1 PS2
Apprenant 1	1 ^{er} novembre 1954 se la dat du déclinment du la gare de lépration, Tous les Hommes participes	Les régio Frencise manifique il ya palle jarda. Dons la France les famme porte rope et les homme costéme. La cuisine : les hommes prépare plat pelle
Longueur	0.5 (15 mots)	1 (26 mots)
Quantité	0.5 (7 mots)	1 (14mots)
Variété	0 (3 mots)	0.5 (7 mots)

Bonne utilisation du vocabulaire	0.5	1
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5	0
Orthographe	0	0.5
Note sur 10	2/10	4/10
Analyse	<p>La longueur demandée n'a pas été respectée. Cependant, cet élève a développé un champ lexical lié à la guerre et à l'Histoire même s'il reste très limité ! De plus, « guerre » et « libération » font partie du vocabulaire de la culture algérienne. Or, les mots sont très mal écrits ; comme nous constatons la présence d'interférences phoniques : « lipration », « gare ». Ce qui dit que les mots n'ont pas été bien appris !</p>	<p>Au niveau de la longueur de l'écrit, l'élève a employé 26 mots, comme il a développé un champ lexical lié à la culture française. Par ailleurs, les mots : région, française, jardin, robe, costume, cuisine et plat représentent un vocabulaire qui fait penser à la culture française. Le vocabulaire a été employé de façon plus ou moins correcte (plats belle au lieu de dire de bons plats) ; cependant, au niveau de l'orthographe, une réelle incompétence est affichée.</p> <p>Enfin, en ce qui concerne les structures calquées, nous remarquons que cet élève a tendance à réfléchir en arabe tout en écrivant en français, il s'agit de la traduction littérale de l'arabe vers le français : les régions françaises</p>

		<p>المناطق الفرنسية رائعة , au lieu d'écrire les régions françaises sont magnifiques !</p> <p>Dans la France, في فرنسا au lieu de, en France.</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

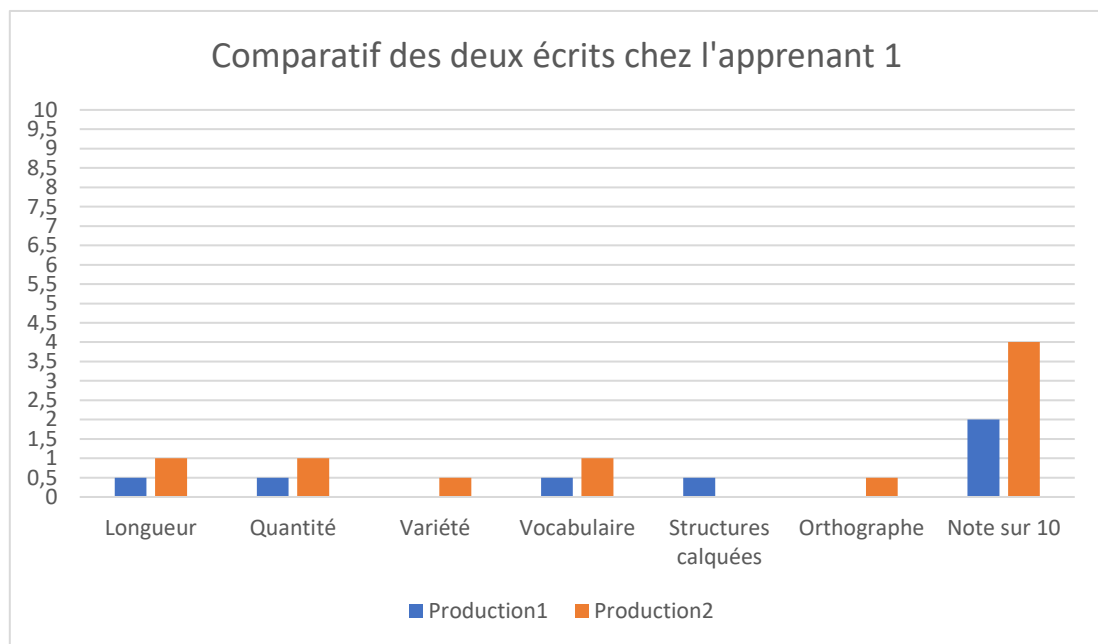


Figure 56: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 1

A partir du graphique 56, nous constatons une certaine amélioration au niveau de l'écrit chez l'apprenant 1 : le vocabulaire développé est plus riche dans la deuxième production, ce qui s'explique par une meilleure mémorisation des lexèmes appris en classe.

Tableau 43: Analyse des productions écrites de l'apprenant 2

	M1.2 PS1	M1.2 PS2
	<p>1 novembre 1954 la date de declanchment la guerre de la libiration cette date qui représent la premier jour de la libarté d l'algerie cette jour</p>	<p>La France est un pays manifique, elle est plusieurs rigion et patrimoine et beaucoup de chose.</p>

<p>Apprenant 02</p>	<p>c'est la meilleur jour pour les gents qui vivent dans cette temps.</p> <p>Chaque anée. Les algerienne ne oblier pas cette jour par ce que les moujahidin souffrant pour libre l'algie. Et cette jour il y'a un place dans mon cœur. Aujourdui l'algie un pays libre et indipendance</p>	<p>En France il y'a des fête comme : Halwen et chess des œuf avec les rigion comme la tour iffel se situi à centre de paris la capital de la france avec les tradition cuisinier et la France c'est une la capitale de la mode et la mode de vie comme les vêtements.il y'a des evenment que les travaille et des vêtmnt traductionnal de la siecle 13.</p> <p>Tu peux admire la Beauté de la nature et sentir le lair propre et tout ça.</p>
<p>Longueur</p>	<p>1.5</p>	<p>2</p>
<p>Quantité</p>	<p>1</p>	<p>1.5</p>
<p>Variété</p>	<p>0.5</p>	<p>1</p>
<p>Bonne utilisation du vocabulaire</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p>Mots ou structures calqués sur l'arabe</p>	<p>1</p>	<p>1</p>
<p>Orthographe</p>	<p>0.5</p>	<p>0.5</p>
<p>Note sur 10</p>	<p>5.5/10</p>	<p>7/10</p>
<p>Analyse</p>	<p>Au niveau de la longueur, nous pouvons dire que cette production est bonne malgré la répétition des lexèmes tels que : liberté et ce jour. Le</p>	<p>Cette production se caractérise par une bonne longueur. La présence du champ lexical de la description se manifeste par l'emploi des adjectifs</p>

	<p>champ lexical développé est celui de la guerre et l'Histoire. De plus, les mots à l'instar de moudjahidine et indépendance sont liés à la culture algérienne. Or, l'emploi de l'expression « les gens qui vivent dans cette temps » fait défaut ; ainsi que l'orthographe des mots qui n'est pas maîtrisée.</p>	<p>« magnifique, propre, traditionnel », des verbes de perception : « admirer la beauté de la nature », « respirer l'air propre », et le verbe de localisation : « se situer » ; le champ lexical du patrimoine français est aussi présent. Cela témoigne de l'assimilation des cours et du vocabulaire étudiés en classe durant la séquence 2.</p> <p>En outre, « Halloween », « la chasse aux œufs », « Paris », « La tour Eiffel », « capitale de la mode » enrichissent la production et représentent un vocabulaire spécifique à la culture française. De plus, cet élève s'est trompé sur le choix du lexème dans les deux expressions : « tradition cuisiner » voulant dire « patrimoine culinaire » et « régions comme la Tour Eiffel » voulant dire « monument ». Sans oublier que plusieurs mots n'ont pas été orthographiés correctement ! Sinon, dans l'ensemble, la production est bonne, elle reflète l'intérêt de l'élève à apprendre le français.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		Des notions et du vocabulaire étudiés en classe ont été réinvestis dans la production ce qui s'explique par une bonne assimilation et une bonne mémorisation.
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

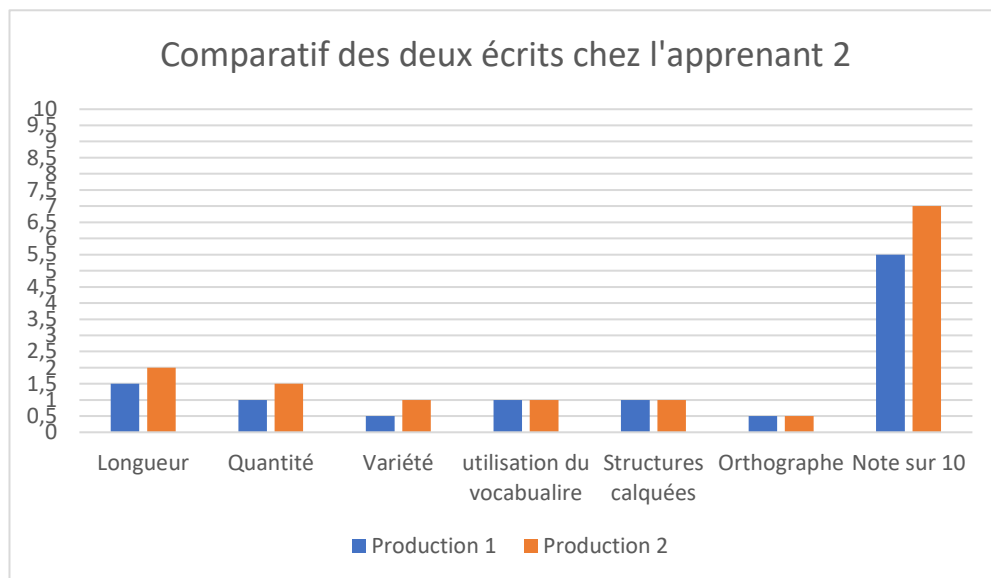


Figure 57: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 2

Le schéma met en valeur une nette amélioration par rapport à la longueur de la production, la quantité et la variété du vocabulaire. Cela veut dire que la deuxième production est plus riche au niveau du lexique que la première.

Tableau 44: Analyse des productions écrites de l'apprenant 3

	Apprenant M1.3 PS1	Apprenant M1.3 PS2
Apprenant 3	le 1 ^{er} novembre est dat du declenchement et la guerre de libération	la france est un beau pays et paris ses cappitalle de france et cappitalle de la mode. en la france beaucoup patrimoines traditionnelle et des

		<p>régions célèbre belle et magnifique.</p> <p>J'aime la mode de vie des français.</p>
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	1
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	1
Orthographe	0	0.5
Note sur 10	1/10	5/10
Analyse	<p>Cette production est très limitée. L'apprenant a un lexique très pauvre qui ne lui permet pas de réaliser son écrit. Il ne trouve pas les mots pour le développer.</p>	<p>Dans cette production, nous remarquons une réelle amélioration au niveau du lexique. Nous constatons que l'apprenant a développé un vocabulaire lié à la culture française : capitale de la mode, le mode de vie des Français, régions magnifiques, son écrit est beaucoup plus riche que le précédent ! Il a su décrire la France avec quelques mots en employant des adjectifs et des compléments du nom : beau, traditionnel, célèbre, belle,</p>

		magnifique ; de la France, de la mode, de vie.
--	--	-------------------------------------------------------

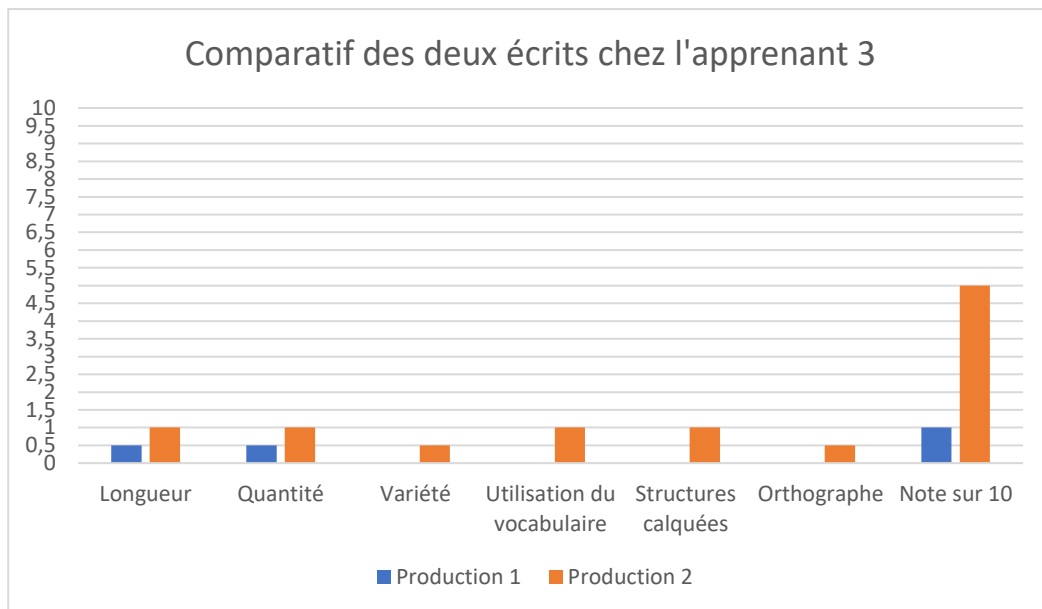


Figure 58: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 3

Comme le montre le graphique 58, cet apprenant s'est beaucoup amélioré à l'écrit, son lexique s'est enrichi ce qui lui a permis de réaliser sa description pour la France. Il a appris plus de mots grâce à la mémorisation et la motivation.

Tableau 45: Analyse des productions écrites de l'apprenant 4

	Apprenant M1.4 PS1	Apprenant M1.4 PS2
Apprenant4	le premé novembre 1954	paris est belle ville ces capitale La france qui est grand suivilisation.
Longueur	0	0.5
Quantité	0	0.5
Variété	0	0.5

Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0	0.5
Note sur 10	0/10	3/10
Analyse	<p>Nous remarquons que cet apprenant a été bloqué et n'a pas pu réaliser son écrit à cause de la pauvreté de son vocabulaire.</p>	<p>Par rapport à sa production précédente, ces deux phrases que cet apprenant a rédigées est un exploit. Il a appris 13 mots qu'il a investis pour réaliser un écrit, qui certes contient des erreurs mais qui a du sens. Les erreurs se situent au niveau de la structure de la phrase ; sinon pour l'orthographe, deux mots seulement ont été mal écrits : ces (c'est) et suvilisation (civilisation).</p> <p>De plus, le vocabulaire a été bien employé et il n'y a pas de mots ou de structures calquées sur l'arabe</p>

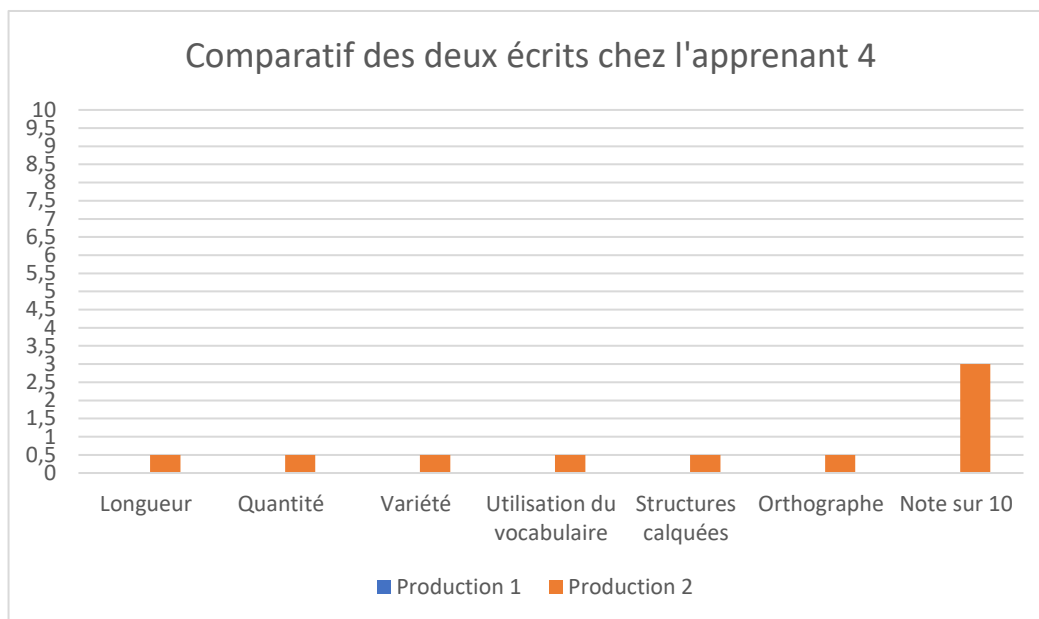


Figure 59: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 4

Le schéma montre que l'apprenant n'a rien mémorisé durant la première séquence pour pouvoir rédiger sa production contrairement à la deuxième séquence où il a appris quelques mots qui lui ont permis de réaliser une courte production qui témoigne d'un réel progrès.

Tableau 46: Analyse des productions écrites de l'apprenant 5

	Apprenant M1.5 PS1	Apprenant M1.5 PS2
Apprenant 5	<p>C'est le 1^{er} novembre 1954 le premier jour tiré la premier balle de la grande gèure d'algeri et de la France. tous sont riuni, ils sont sacrifié par ses méson, ses femme est ses enfants. tout les moudjahidine son mort par les enmi de france.</p> <p>Finalement tout les famille son sorti les rue et parler « vive l'algerie- vive l'algerie » ses l'independance d'algeri</p>	<p>La France est une pays se située en le sud de europe, le nom de la capitale Paris, et elle se trouve au nord de cette pays.</p> <p>C'est une pays riche a les région touristique comme la tour effel qui est la plus célèbre dans cette grande pays avec des outre région comme le mont de Sint-Michel et la château de verseille... extera</p>

		<p>elle a connu des événements histoires qui fabriquent la meilleure vie.</p> <p>la France est connue par la mode, la cuisine, les fêtes, les monuments historiques, la culture et le patrimoine à la mode de vie qui a été respecté par les Français qui aiment son pays</p>
Longueur	1.5	2
Quantité	1	2
Variété	0.5	1.5
Bonne utilisation du vocabulaire	1	1
Mots ou structures calqués sur l'arabe	1	1.5
Orthographe	0.5	0.5
Note sur 10	5.5/10	8.5/10
Analyse	<p>La longueur de cette production est bonne. Le champ lexical développé par cet élève n'est pas très riche, il a employé l'expression : tirer la première balle ; et les mots : moudjahidine, sacrifier, guerre, ennemi, mort et indépendance qui</p>	<p>Côté longueur, cette production est très bonne. De même pour la richesse du lexique. Une bonne description de la France a été faite par cet apprenant en employant des adjectifs (riche, touristique, célèbre, grand, meilleur), des compléments du nom (de la capitale, de ce pays, de vie),</p>

	<p>sont relatifs au vocabulaire de la guerre et de l'Histoire.</p> <p>De plus, l'expression : ils ont sacrifié par leurs maisons, leurs femmes et leurs enfants a été traduite directement de l'arabe (ضحو (بمنزلهم، بنسائهم وبأطفالهم).</p>	<p>la relative (qui est la plus célèbre, qui fabrique la meilleure vie, qui est respecté par les Français, qui aiment leur pays) et des verbes de localisation (se situe, se trouve). La production est aussi riche en lexèmes relatifs à la culture française (Paris, Tour Eiffel, mont Saint-Michel, château de Versailles, la mode, la cuisine, les fêtes, les monuments historiques, le patrimoine, le mode de vie des Français). Pour l'utilisation du vocabulaire, deux mots ont été mal placés : dans la phrase « les régions touristiques comme la Tour Eiffel » et aussi dans « elle a connu d'anciennes histoires qui fabriquent la meilleure vie ». Enfin, beaucoup de mots ont été mal orthographiés.</p> <p>En gros nous pouvons dire que cet apprenant a beaucoup appris durant la séquence 2 et qu'il a su réinvestir ce qu'il a étudié dans son écrit.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

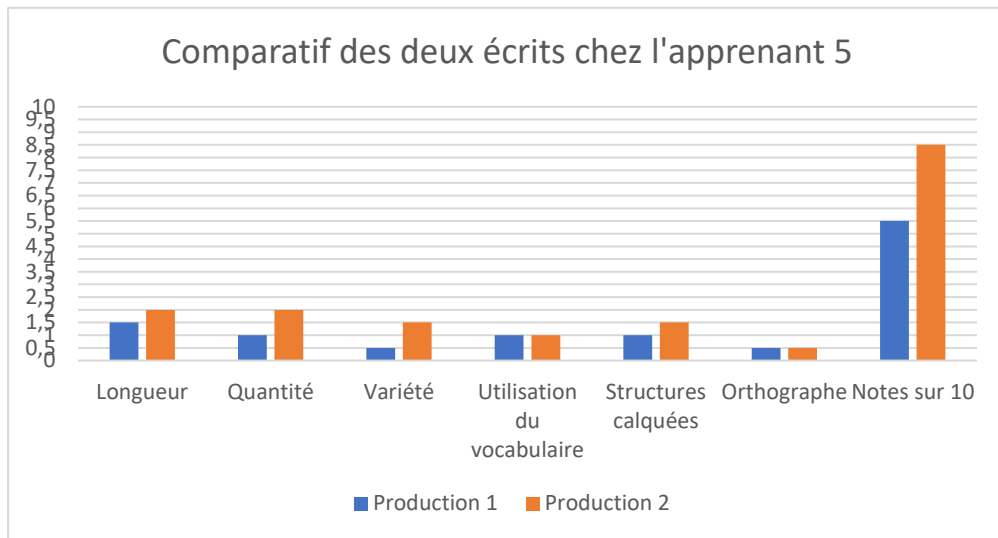


Figure 60: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 5

Nous constatons, à partir du graphique 60, que cet apprenant a fait beaucoup de progrès dans la séquence 2 : son lexique est plus riche et plus varié. Ce progrès réalisé au niveau du lexique lui a permis d'améliorer sa compétence scripturale : il a eu 8.5 pour l'écrit de la deuxième séquence alors qu'il a eu 5.5 dans le premier.

Tableau 47: Analyse des productions écrites de l'apprenant 6

	Apprenant M1.6 PS1	Apprenant M1.6 PS2
Apprenant 6	1 ^{er} november 1954 guere et france	La france situe in oropa et paris de la france. Ces belle pays beauquo patrimone et qulture.
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5

Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0	0.5
Note sur 10	1/10	4/10
Analyse	<p>La production de cet apprenant est très limitée, il a employé très peu de mots qu'il a employés dans une seule phrase mal structurée, une phrase sans verbe ; et les trois mots qui la constituent sont mal orthographiés.</p>	<p>La longueur de cette production est limitée (17 mots), ainsi que le lexique employé et le vocabulaire spécifique à la culture française. Il y a quand même le vocabulaire de la description : le verbe de localisation « se situer », l'adjectif « belle » et le complément du nom « de la France ». De plus, les deux phrases sont mal structurées, la répétition dans la première et l'absence du verbe dans la deuxième. Enfin, nous constatons l'interférence avec l'anglais dans la première phrase où l'apprenant emploie « in » au lieu de « en ».</p>

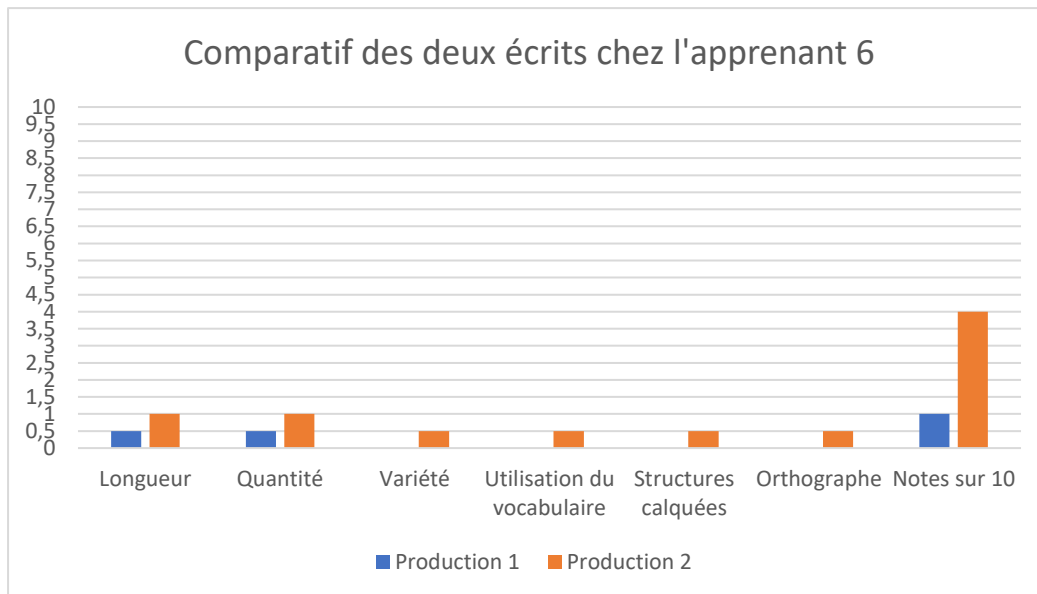


Figure 61: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 6

Le graphique 61 reflète une nette amélioration au niveau de la production chez cet apprenant. Son lexique s'est enrichi, cela s'explique par l'amélioration de la mémorisation chez lui durant la 2^e séquence.

Tableau 48: Analyse des productions écrites de l'apprenant 7

	Apprenant M1.7 PS1	Apprenant M1.7 PS2
Apprenant 7	La date 1 novembre 1954 il la date la libarté. Guer Algérie	la France célèbre manifique tradison vatmon tradional : la fille bort robe noir tablier blanche et chapeau blanc, borte le garson costume noir. la cuisine de France célèbres to lmond : croisson et crep et le fatte : le fatte de Hallowen, le fatte de lane de chaque ans.

Longueur	0.5	1.5
Quantité	0.5	1.5
Variété	0	1
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0	0.5
Note sur 10	1/10	5.5/10
Analyse	<p>Cette production est très courte, elle est très pauvre en lexique de guerre : date, liberté et guerre. Comme elle ne contient pas de verbe ; et les mots sont mal écrits.</p> <p>C'est une suite de mots sans logique.</p>	<p>La longueur de cette production est bonne. Elle est riche en lexique de la description : des adjectifs tels que célèbre, magnifique, traditionnel, blanc, noir ; des compléments du nom tels que de France, d'Halloween, du Nouvel an</p> <p>De plus, du vocabulaire lié à la culture française a été employé : vêtement traditionnel, la cuisine de France, croissant, crêpe, Hallowwen, Nouvel an...</p> <p>Néanmoins, des mots ont été mal employés : le graçon porte au lieu de dire l'homme porte, et la fête de l'an au lieu du nouvel an,</p>

		<p>comme il a été mal orthographié. Enfin, les phrases ne sont pas construites correctement : quelques phrases manquent de verbe telle que : « la France célèbre magnifiques traditions : la France est célèbre par ses magnifiques traditions », et d'autres sont écrites selon le système syntaxique de l'arabe : « porte le garçon costume noir : l'homme porte un costume noir » يرتدي الرجل بدلة سوداء</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

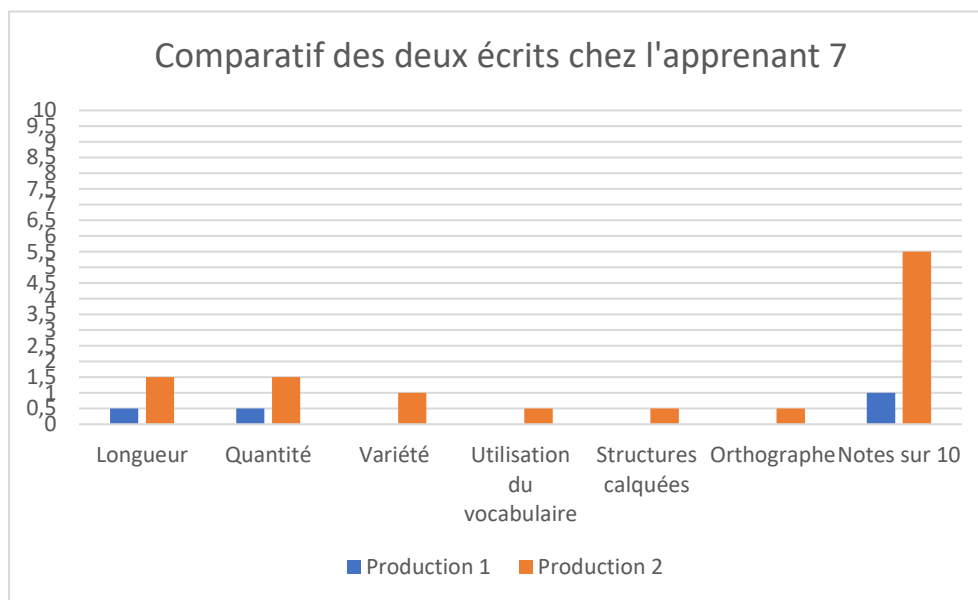


Figure 62: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 7

Comme nous le montre le graphique 62, cet apprenant a fait beaucoup de progrès au niveau de l'écrit, de 1/10 dans la première production, il a obtenu 5.5/10 dans la deuxième. Son écrit de la 2^e séquence est plus long et plus riche en lexique.

Tableau 49: Analyse des productions écrites de l'apprenant 8

	Apprenant M1.8 PS1	Apprenant M1.8 PS2
Apprenant 8	1 ^{er} novembre 1954 la guer d'algerie et france. Boquou moujahidine mort	paris est la grande capitale de la mode en la france les hommes et les femmes civilisé. Les rigen teri balle aussi il ya la fête traditionnelle Halloun.
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0	1
Bonne utilisation du vocabulaire	0	1
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0	0.5
Note sur 10	1/10	5/10
Analyse	Ce premier écrit de l'apprenant 8 est formé de deux phrases. Toutes les deux manquent de verbe. Il est très court et très pauvre en lexique.	Ce deuxième écrit de l'apprenant 8 est plus long que le premier (plus que deux fois la longueur du premier). Il est plus riche en matière de lexique comme il contient des mots et des expressions liés à la culture française : capitale de la mode, les hommes et les femmes sont civilisés, Halloween.

		<p>Le vocabulaire est employé correctement, cependant le problème se pose au niveau de la structure de la phrase qui rappelle celle de la langue arabe : en France les hommes et les femmes civilisés au lieu de <u>sont</u> civilisés. « في فرنسا الرجال و النساء متحضرون » ; les régions très belles au lieu de <u>sont</u> très belles « المناطق جميلة جدا ». Enfin, la mauvaise orthographe des mots révèle que les mots n'ont pas été appris correctement.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

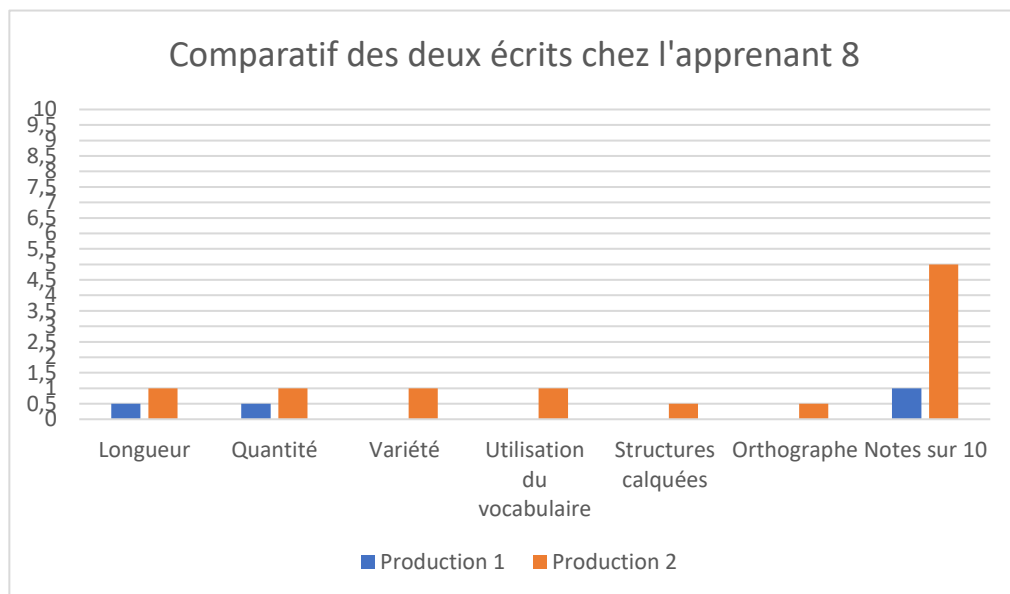


Figure 63: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 8

Comme nous le remarquons dans le graphique 63, l'écrit de la 2^e séquence est beaucoup plus riche que l'écrit de la séquence 1. Il est plus long et plus riche en lexique et en lexèmes relatifs à la culture française.

Tableau 50: Analyse des productions écrites de l'apprenant 9

	Apprenant M1.9 PS1	Apprenant M1.9 PS2
Apprenant 9	<p>Le 1 novembre 1954 est la date de déclenchement de la guerre de libération nationale. Tout les hommes ont participé. Les moujahidin ont sacrifié pour libérer l'Algérie.</p> <p>heureusement l'Algérie devenu libre le 5 juillet 1962.</p>	<p>La France est un pays très bon dans cette belle région il y a des places magnifiques comme la région d'Alpes et Paris la capitale de la France...</p> <p>Une fois je vais à la France à Paris étonnamment, je suis admiratif de la tour Eiffel et Alpes.</p> <p>Les Françaises portent des robes fines et colorées, un chapeau. Et tablier</p> <p>Dans la France il y a plusieurs fêtes comme la fête de Pâques et Halloween...</p> <p>Évidemment la France est un beau pays.</p>
Longueur	1	2
Quantité	1.5	2
Variété	0.5	1
Bonne utilisation du vocabulaire	1	1.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5	1
Orthographe	0.5	0.5

Note sur 10	5/10	8/10
Analyse	<p>Ce premier écrit de l'apprenant 09 n'est pas vraiment long, il est constitué de quatre phrases simples. Cependant, il est bon en ce qui concerne le lexique de la guerre : date, déclenchement, guerre, libération, nationale, hommes, participer, moudjahidine, sacrifier, libérer, libre.</p> <p>Beaucoup de mots ont été mal écrits mais dans l'ensemble c'est un travail acceptable.</p>	<p>Dans ce deuxième écrit de l'apprenant 09, la longueur est beaucoup plus importante : il est deux fois plus long que le premier. De même pour la quantité du lexique employé, il est riche en mots et expressions relevant du champ lexical de la description de la France et de la culture française : pays très beau, belle région, des places magnifiques, région des Alpes, j'admire la Tour Eiffel, la fête de Pâque, Halloween...</p> <p>Or, dans la phrase « La France est un pays très bon » l'adjectif « bon » a été mal employé et confondu avec l'adjectif « beau » ; aussi dans « dans cette belle région » le mot région a été confondu avec « pays » ; et dans « il y'a des places magnifiques » le mot « places » avec « lieux ».</p> <p>Sinon beaucoup de mots ont été mal orthographiés.</p>

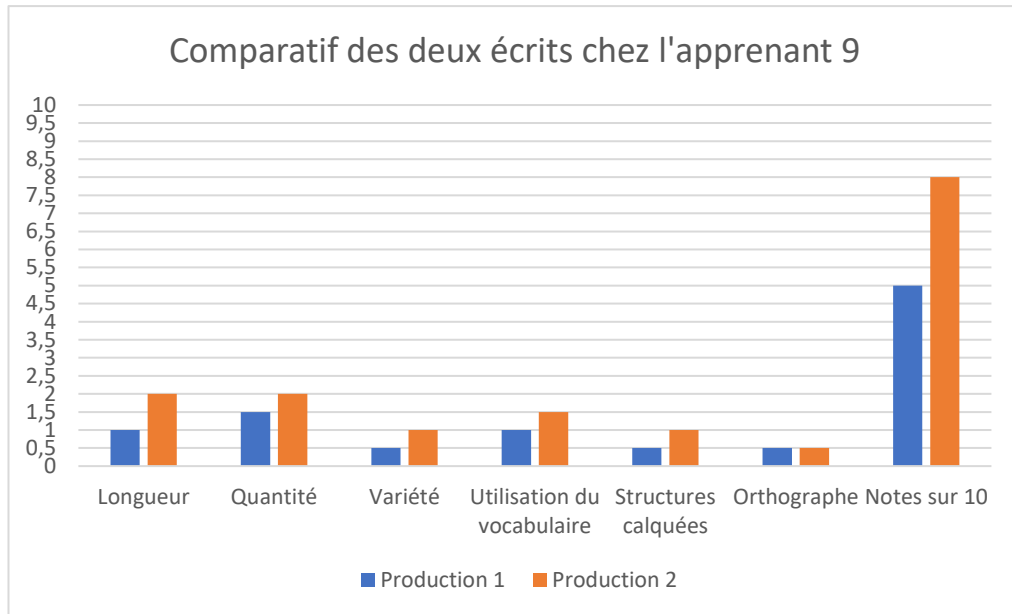


Figure 64: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 09

Le graphique 64 traduit les notes obtenues lors des deux productions. Il est remarquable que l'apprenant 09 s'est amélioré au niveau de l'écrit : de 5/10 dans la première production, il a obtenu 8/10 dans la 2^e. Son lexique s'est enrichi, il a appris plus de mots durant la séquence 2.

Tableau 51: Analyse des production écrites de l'apprenant 10

	Apprenant M1.10 PS1	Apprenant M1.10 PS2
Apprenant 10	1 ^{er} novembre 1954	Le Françis fabrique fromage et les home chef dans la cusine prépare plat blle
Longueur	0	0.5
Quantité	0	0.5
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5

Orthographe	0	0
Note sur 10	0/10	2.5/10
Analyse	Apparemment, cet élève se trouve dans une situation de blocage : il n'a rien rédigé car il n'a pas de mots. Ce qui veut dire qu'il n'a appris aucun mot durant la séquence1	Dans la 2 ^e séquence, cet élève a pu retenir quelques mots qu'il a investis pour rédiger son écrit qui n'est pas assez long mais qui témoigne de son déblocage. Il a employé du vocabulaire relatif à la culture française : « fabrique le fromage », « les hommes qui sont chefs et préparent de bons plats ». Cependant à la fin, l'adjectif « belle » a été employé à la place de « bon » qui est une erreur lexicale. Pour l'orthographe, presque tous les mots ont été mal écrits.

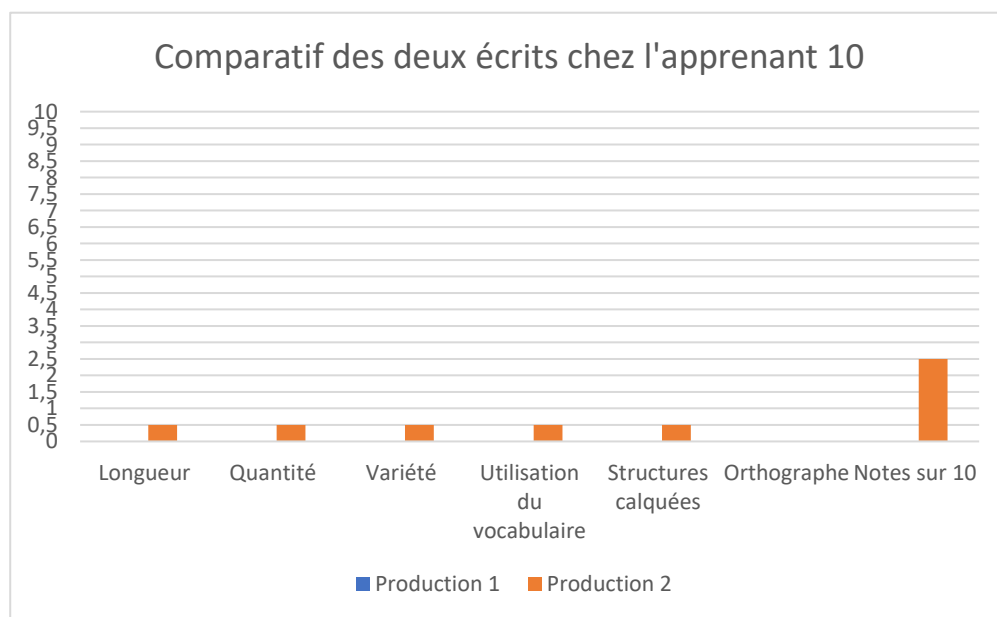


Figure 65: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 10

Le graphique 65 révèle une nette évolution au niveau de la production chez l'apprenant 10 : après avoir été bloqué sur le premier écrit, il a su s'exprimer dans le deuxième grâce aux mots qu'il a pu apprendre durant la séquence 2.

Tableau 52: Analyse des productions écrites de l'apprenant 11

	Apprenant M1.11 PS1	Apprenant M1.11 PS2
Apprenant 11	Le 1 novembre 1954 sten une date declenchemen un gare le Algère contre le fronce pour lalibarte.	La cuisine de fronce Les chafe de fronce sten un tribon chafe pour le monde. 80% les chafe des les zome. Les chafe de fronce porti le chapo Blan sur la tete et porti le tablai blon. Les plats de fronce sten tribon plat, ilya : Le croisone- le vionde-le poisont-le salade. Le dissare : le krape- le patisri.
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	1/10	3/10

<p>Analyse</p>	<p>Ce premier écrit de l'élève 11 est fait d'une seule phrase simple. Il contient beaucoup de fautes d'orthographe. Il est très pauvre en lexique.</p>	<p>Par rapport à son premier écrit, ce deuxième est beaucoup plus long et plus riche en lexique relevant de la gastronomie française : la cuisine, les chefs, les plats, le croissant, les crêpes, les desserts, la pâtisserie...</p> <p>Cependant, la plupart des mots sont très mal orthographiés, ce qui s'explique par une mauvaise écoute et donc un mauvais apprentissage. Aussi, des mots ont été répétés plusieurs fois comme : chef, France, blanc, porte...</p> <p>Le vocabulaire n'est pas vraiment varié mais par rapport à l'écrit de la première séquence cet élève a beaucoup évolué.</p>
----------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

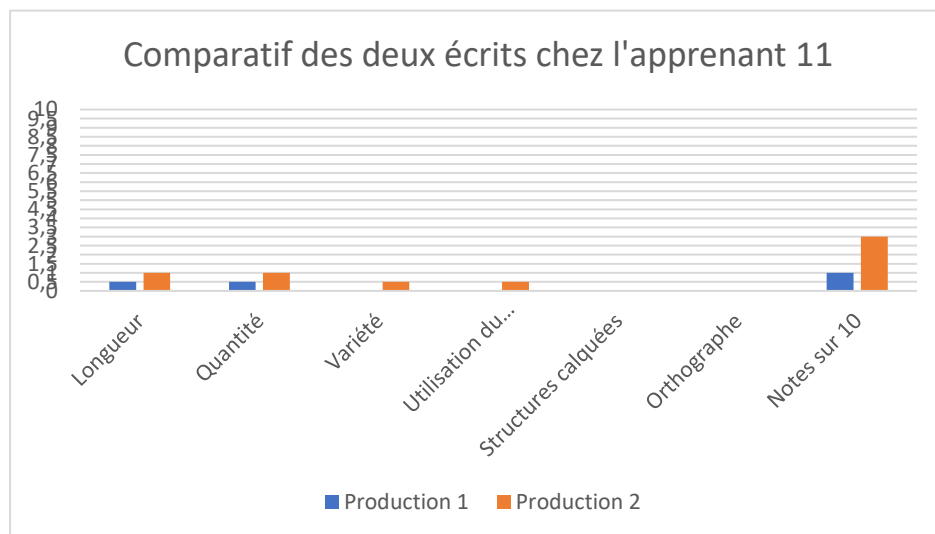


Figure 66: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 11

Comme le montre le graphique 11, l'écrit de cet élève s'est amélioré, son lexique est plus riche.

Tableau 53: Analyse des productions écrites de l'apprenant 12

	Apprenant M1.12 PS1	Apprenant M1.12 PS2
Apprenant 12	<p>la guerre de Algerian</p> <p>La guerre de 1 premier novembre 1954 et mort grand personnes de les algerian dons tout région. la guerre (استمرة) 7 ans et si la liberter</p>	<p>France</p> <p>France sutune bel blass. Don les fate porté vetment tradusional : les homme costume nor et la fame rob avec tablier et chapo blanc. Dans la fronce bon batimon et bon maison. Sortir un jeur dans fronce et manges le gato et achète le fromage qui prépare don les farme.</p> <p>Drapo blon et bleu et rouge, moniment grand borg evel.</p>
Longueur	0.5	1.5
Quantité	0.5	1.5
Variété	0	1
Bonne utilisation du vocabulaire	0.5	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0	0
Note sur 10	1.5/10	5/10

<p>Analyse</p>	<p>Au niveau de la longueur, cette production est très limitée, le mot « guerre » a été répété plusieurs fois et le verbe « a duré » a été écrit carrément en arabe (استمر).</p> <p>De plus, des mots du lexique de la guerre ont été utilisés tels que : « guerre », « mort », « liberté ». En somme, elle est courte est très pauvre en lexique.</p>	<p>Cette 2^e production de l'apprenant 11, est bonne en ce qui concerne la longueur ainsi que la quantité du lexique employé qui est celui de la culture française : place, fête, vêtement traditionnel, costume, robe avec tablier et chapeau blanc (habit traditionnel breton), fromage, ferme, gâteaux, drapeau, la Tour Eiffel...</p> <p>Nous remarquons que l'adjectif « bon » a été confondu avec l'adjectif « beau » : bon bâtiment et bon maison.</p> <p>Enfin, la plupart des mots ont été écrits de manière incorrecte.</p>
----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

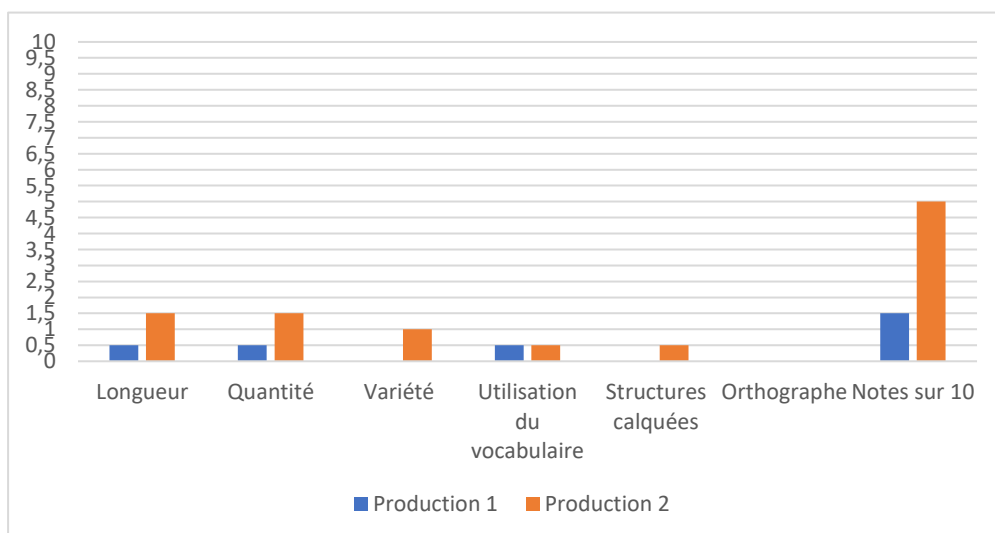


Figure 67: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 12

A partir du graphique 61, nous constatons une nette amélioration au niveau de la production chez l'apprenant 12, sa deuxième production est plus longue et son vocabulaire s'est enrichi, il est plus varié.

Tableau 54: Analyse des productions écrites de l'apprenant 13

	Apprenant M1.13 PS1	Apprenant M1.13 PS2
Apprenant 13	<p>Le 1er novembre 1954 est la date de déclenchement de la guerre de libération nationale. Pour avoir la liberté. Les moujahidines réussissent leur mission et l'Algérie est devenue libre le 5 juillet 1962 tous les hommes ont participé. Les Algériens tués les armes françaises pour sauver les habitants et le pays.</p>	<p>La France</p> <p>La France se situe en Europe, tu peux voir la beauté de la vie et le pays et la nature. Elle est un beau pays. Les Français ont des cultures, le patrimoine. Les vêtements...</p> <p>Les cultures il y a beaucoup de cultures comme la tour Eiffel était grande et longue. Elle se situe au centre de Paris à côté des Champs Élysées. En le patrimoine (les fêtes civiles-traditionnelles...) comme Halloween ils se déguisent les vêtements des formes terrorisées et décorer la maison avec les lumières..., les vêtements le capital de France (Paris) célèbre pour les vêtements comme les robes, le pantalon, jean..... Les cuisinières dans la France il y a 80% des chefs hommes. Il cuisine le plat principal coq au vin qui est très délicieux, les accompagnements</p>

		les salades sentaires et le désert crème brûlée. Les français aiment son pays et sa vie.
Longueur	1.5	2
Quantité	1	2
Variété	0.5	1.5
Bonne utilisation du vocabulaire	1	1
Mots ou structures calqués sur l'arabe	1	1
Orthographe	1	0.5
Note sur 10	6/10	8/10
Analyse	<p>Cette première production de l'apprenant 13 est bonne. Elle se caractérise par une bonne longueur ; aussi il existe une certaine cohérence entre les phrases ,et l'orthographe de la plupart des mots est bonne. Néanmoins, elle n'est pas très riche en lexique ; comme on a l'impression que les phrases ont été apprises par cœur par l'élève, on ne sent pas une réflexion derrière son travail !</p>	<p>Cette deuxième production de l'apprenant 13 est très bonne en ce qui concerne la longueur et le lexique de la description. Par exemple, il a employé le verbe de localisation « se situer » et la locution « à côté de » aussi le verbe de perception « voir » ; aussi des expansions du nom ont été employés : des adjectifs qualificatifs (belle, grande, long, célèbre) et des compléments du nom (de la vie, de Paris) Cet apprenant a employé beaucoup de mots en</p>

		<p>relation avec la culture et le patrimoine français.</p> <p>De plus, nous remarquons qu'il a fait appel à beaucoup de mots relevant de la culture française : l'Europe, Paris, la Tour Eiffel, Champs Elysée, la cuisine, Coq au vin, crème brûlée...</p> <p>Par ailleurs, l'adjectif « long » dans la phrase « la Tour Eiffel est grande et longue » a été confondu avec l'adjectif « haute » ; aussi dans la phrase « des vêtements de formes terrorisées », l'adjectif « terrorisée » a été confondu avec « terrifiante » ou « effrayante »</p> <p>Enfin, la cohérence et l'orthographe dans son écrit sont à implorer !</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

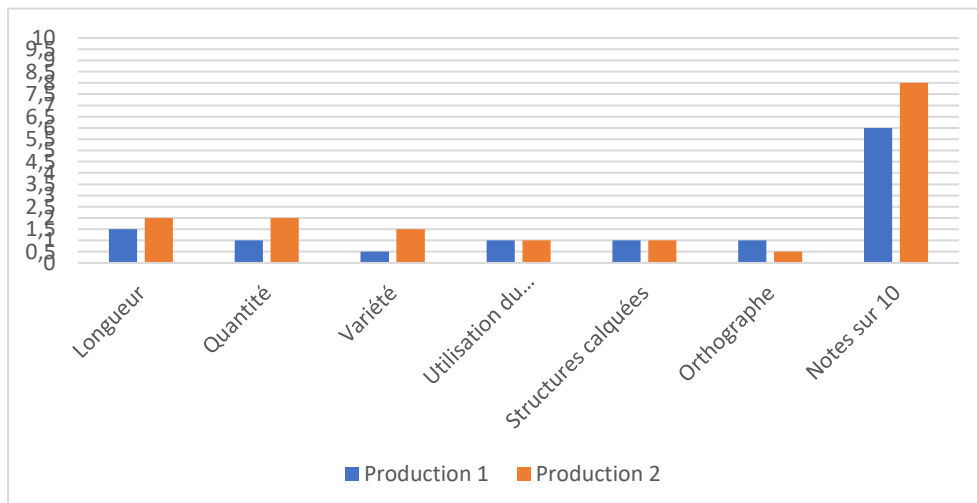


Figure 68: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 13

Le schéma met en exergue une amélioration de l'apprentissage du lexique chez l'apprenant 13 : sa production de la 2^e séquence est plus riche en vocabulaire que la première. Cependant, dans le 2^e écrit, il a commis plus de fautes d'orthographe.

Tableau 55: Analyse des productions écrites de l'apprenant 14

	Apprenant M1.14 PS1	Apprenant M1.14 PS2
Apprenant 14	Le premie 1 novembre 1954 de la gair Algéri et Fronse. Algérian corage	La fronce belle pays. Ilya boco des régions joli (parix est lion) grand et belle. Jaime le mod de vie de la fronce.
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	1/10	3/10
Analyse	Ce premier écrit de l'apprenant 14 est très limité et très pauvre en lexique. Il est fait de deux phrases qui, toutes les deux, ne comportent pas de verbe. Tous les mots sont mal orthographiés.	Ce deuxième écrit de l'apprenant 14 est limité par rapport à la longueur et la richesse du lexique ; mais il est plus long quand on le compare au premier. La structure de la phrase « La France beau pays » nous

		renvoie à la langue arabe, « فرنسا بلد جميل ». Aussi dans la phrase « il y a beaucoup des régions jolies » où l'adjectif « jolies » est placé après le nom régions comme dans l'arabe « يوجد الكثير من المناطق الجميلة ».
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

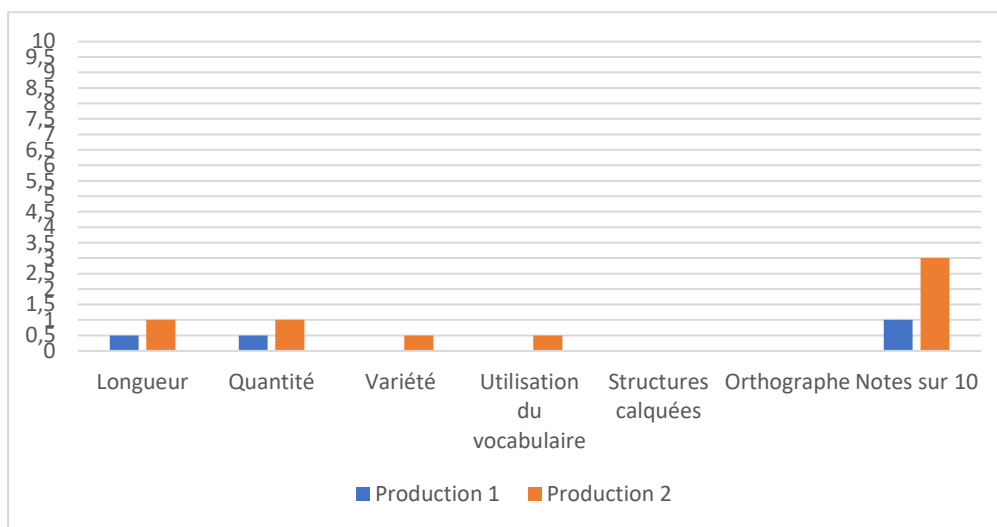


Figure 69: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 14

L'élève 14 a pu obtenir 3/10 dans la deuxième production après avoir eu 1/10 dans la première production. Cela s'explique par un meilleur apprentissage du lexique durant cette séquence.

Tableau 56: Analyse des productions écrites de l'apprenant 15

	Apprenant M1.15 PS1	Apprenant M1.15 PS2
Apprenant 15	<p>Le 1 novembre</p> <p>Le 1 novembre 1954 déclenchement de la gère de l'algieres contre la France</p> <p>Mort 1.5 milions.</p>	<p>porte les coisiniers de la France un chapeau planc et un taplier planc. Les chef prepare plats bon come</p> <ul style="list-style-type: none"> - croisent - crêpe - terté pome

Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	1/10	2.5/10
Analyse	<p>Cette première production de l'apprenant 15 est très limitée. Seulement trois mots du lexique de la guerre ont été employés :</p> <p>déclenchement, guerre, mort, et presque tous les mots sont mal écrits.</p>	<p>Cette deuxième production de l'apprenant 15 est plus longue que la première, elle compte plus de mots et son lexique est plus riche. Des mots qui renvoient à la culture française ont été employés : cuisiniers, crêpe, croissant, tarte aux pommes.</p> <p>Ensuite, dans la phrase « porte les cuisiniers de la France », la structure rappelle celle de l'arabe où le verbe précède le sujet « يرتدي طباخو فرنسا »</p> <p>Ainsi que dans « les chefs préparent des plats bons » où le nom précède l'adjectif.</p>

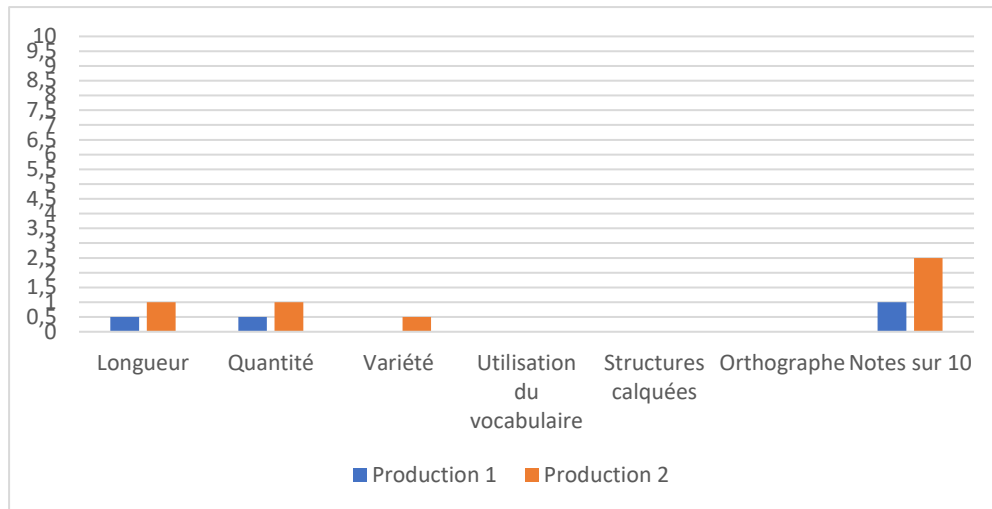


Figure 70: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 15

A partir du graphique 70, nous remarquons une légère amélioration par rapport au lexique employé dans le deuxième écrit, il est plus riche et plus varié.

Tableau 57: Analyse des productions écrites de l'apprenant 16

	Apprenant M1.16 PS1	Apprenant M1.16 PS2
Apprenant16	Le 1 ^{er} novembre 1954	la france
	Le 1 ^{er} novembre 1954 débu de la garre de libration nasional.	Le capital de la france paris Les réjione de la france pargzomple lion- paris- Alzasse- nise.
	La garre de diclanchmon dans le montani de « Les ourase ».	Dans La franse ilya bouquou patrimoines et culture.
	tout Les hommes combattre pour avoir la libarti de la Algirie et Les femmes Les moujahidine mort et blesés.	Les vatmone tradisional de les femmes un robe forme et un tabli et un chapou et le culture de cuisine, la soup et les crèpe et les réjion tradisional ex : la torre Efelle et les musies.
	La date de libarti de la paye de la Algirie 5 jeullet 1962.	

		Les fêtes traditionnelles : la fête de Hallwina le 31 octobre, la fête de la Toussaint le 14 juillet. La France pays magnifique
Longueur	1	1.5
Quantité	1	1.5
Variété	0.5	1.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0.5	1
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0	0
Note sur 10	3/10	6/10
Analyse	<p>Cette première production de l'apprenant 16 n'est pas très riche en lexique. L'apprenant a employé quelques mots relatifs au lexique de la guerre : guerre, libération, déclenchement, combattre, liberté, moudjahidine, morts, blessés. Aussi, « les montagnes des Aurès » témoigne de la présence de la culture algérienne dans son écrit.</p> <p>Or, l'élève a employé le nom « déclenchement » dans</p>	<p>Cette deuxième production de l'apprenant 16 est assez riche en vocabulaire malgré le nombre important de fautes d'orthographe. Beaucoup de mots en rapport avec la culture française ont été employés : Paris, Lyon, Alsace, Nice, la soupe, les crêpes, la Tour Eiffel, les musées, Halloween, la fête du 14 juillet.</p> <p>Ensuite, dans la phrase « les régions traditionnelles : la Tour Eiffel et les musées », l'expression « régions</p>

	<p>la phrase « la guerre déclenchement dans les montagnes des Aurès » au lieu du verbe « se déclencher » pour dire « la guerre s’est déclenchée dans les montagnes des Aurès ».</p> <p>Enfin, l’orthographe est fautive pour la plupart des mots.</p>	<p>traditionnelles » a été confondue avec « endroits touristiques » ou « lieux patrimoniaux »</p> <p>En outre, à la fin, dans « la France pays magnifique », la structure de la phrase rappelle celle de l’arabe « فرنسا بلد جميل »</p> <p>Par conséquent, cette production manque de cohérence mais elle reste plus riche que la précédente.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

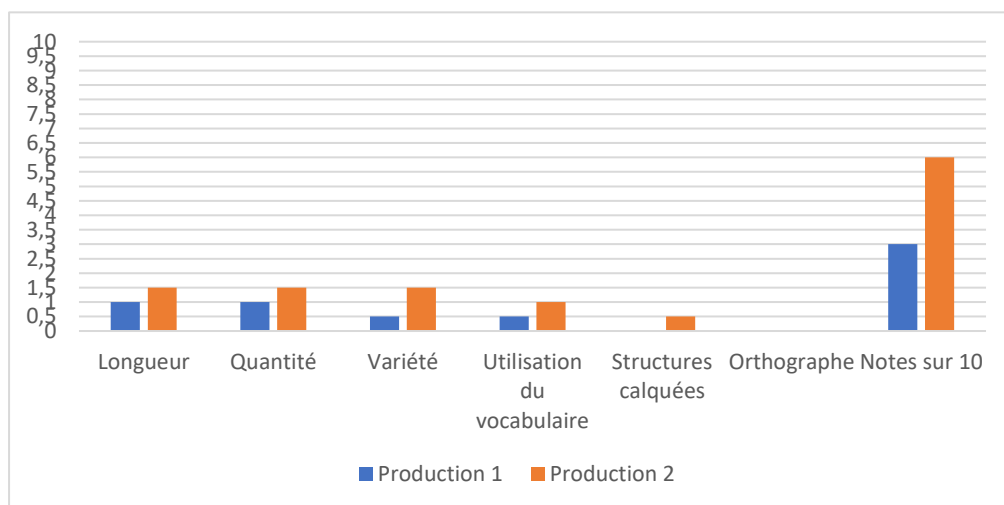


Figure 71: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 16

Nous constatons à partir du schéma 71, que cet apprenant a su doubler sa note en production écrite : de 3/10 dans la première, il a obtenu 6/10 dans la deuxième, et ce grâce à la variété du lexique qu’il a employé dans le deuxième écrit.

Tableau 58: Analyse des productions écrites de l'apprenant 17

	Apprenant M1.17 PS1	Apprenant M1.17 PS2
--	----------------------------	----------------------------

Apprenant 17	Le 1 ^{er} novembre 1954 ses date de grre Algerien	La France pays belle, jame paris ilya tour evel et champ zilizi manifique et paris capétal de la mode.
Longueur	0.5	1
Quantité	0	0.5
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	0.5/10	2/10
Analyse	Ce premier écrit de l'apprenant 17 se compose d'une seule phrase dont les mots sont mal orthographiés. Elle rend compte du manque de lexique chez l'apprenant, ce qui explique son écrit trop court.	Ce deuxième écrit de l'apprenant 17 est composé de trois phrases. Il est limité par rapport à la longueur et au lexique employé mais il reste beaucoup plus riche que le précédent. Quelques mots et expressions rendent compte du patrimoine et de la culture française : Paris, pays, La Tour Eiffel, Champs Elysée, capitale de la mode. A travers son écrit, nous constatons que l'apprenant réfléchit en arabe et écrit en français, par exemple dans la

		phrase « La France pays belle », le nom précède l'adjectif comme est le cas dans la langue arabe « فرنسا بلد جميل ».
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

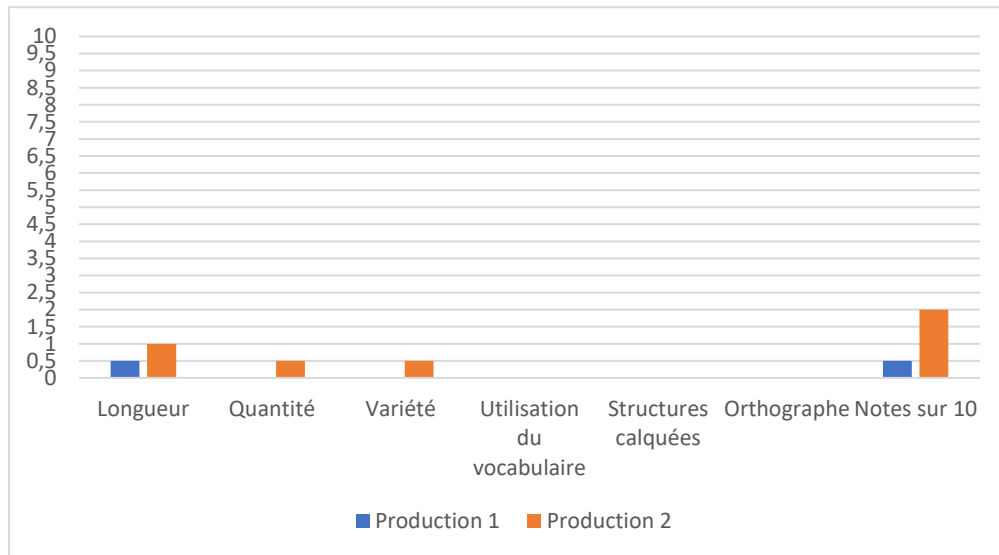


Figure 72: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 17

Malgré le peu de lexique employé par l'apprenant 17, son deuxième écrit met en évidence l'évolution de l'apprentissage du vocabulaire par rapport à son écrit de la première séquence qui est presque inexistant !

Tableau 59: Analyse des productions écrites de l'apprenant 18

	Apprenant M1.18 PS1	Apprenant M1.18 PS2
Apprenant 18	le 1 novembre garre on Algéri bouqou mort	Paris c'est grand ville et Pésage bien et c'est ville booko Fromage et la cuisen de la France tré bien
Longueur	0.5	1
Quantité	0	0.5
Variété	0	0.5

Bonne utilisation du vocabulaire	0	0
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	0.5/10	2/10
Analyse	Cette production de l'apprenant 18 est très limitée. Elle est composée d'une seule phrase où deux mots seulement du lexique de la guerre sont employés : guerre et mort.	Cette production est limitée par rapport à la richesse du lexique. Cependant, des mots renvoyant à la culture française sont employés tels que : Paris, le fromage et la cuisine. En somme, malgré le peu de lexèmes employés par l'apprenant, on sent l'effort fourni afin de produire cet écrit.

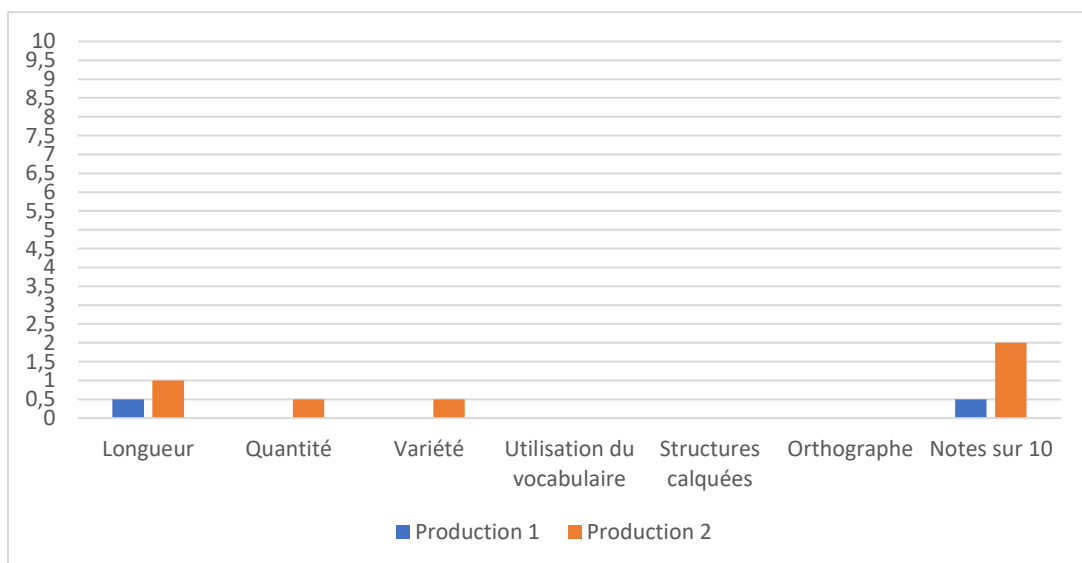


Figure 73: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 18

L'apprenant 18 a pu mémoriser quelques mots qui lui ont permis de rédiger quelques phrases. Malgré la modestie de son deuxième écrit, il est plus développé que le premier.

Tableau 60: Analyse des productions écrites de l'apprenant 19

	Apprenant M1.19 PS1	Apprenant M1.19 PS2
Apprenant19	le 1 ^{er} novembre c'est la date comence de la geur les Algérion sacrife par largent et famille pour l'algerie ses un pays libre.	la fronce se situé on europe et on la fronce ilya tradision et culture come les fetes et bocou les musie et restaurant ilya aussi piysage beaux et région manifique come les alpe
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	1/10	3/10
Analyse	Cette première production de l'apprenant 19 est très limitée, elle contient très peu de lexique relatif à la guerre. Dans la phrase « c'est la date commence la guerre », l'élève emploie le verbe	Cette deuxième production de l'apprenant19 est limitée par rapport à la longueur. Cependant, en la comparant à la précédente, nous constatons qu'elle est plus riche en lexique relatif à la culture : traditions, culture, fêtes

	<p>« commencer » au lieu du nom « commencement ».</p> <p>Aussi, la plupart des mots sont mal orthographiés.</p> <p>Par conséquent, cet écrit est incohérent et très pauvre en lexique.</p>	<p>musée, restaurant, régions, beaux paysages</p> <p>Alpes... Notamment, le mot « Alpes » qui fait référence à la culture française.</p> <p>Enfin, en lisant cet écrit, nous remarquons que cet apprenant a tendance à réfléchir en arabe : « il y'a paysages beaux » « توجد مناظر جميلة »</p> <p>« La France pays célèbre » absence du verbe « être » « فرنسا بلد جميل ».</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

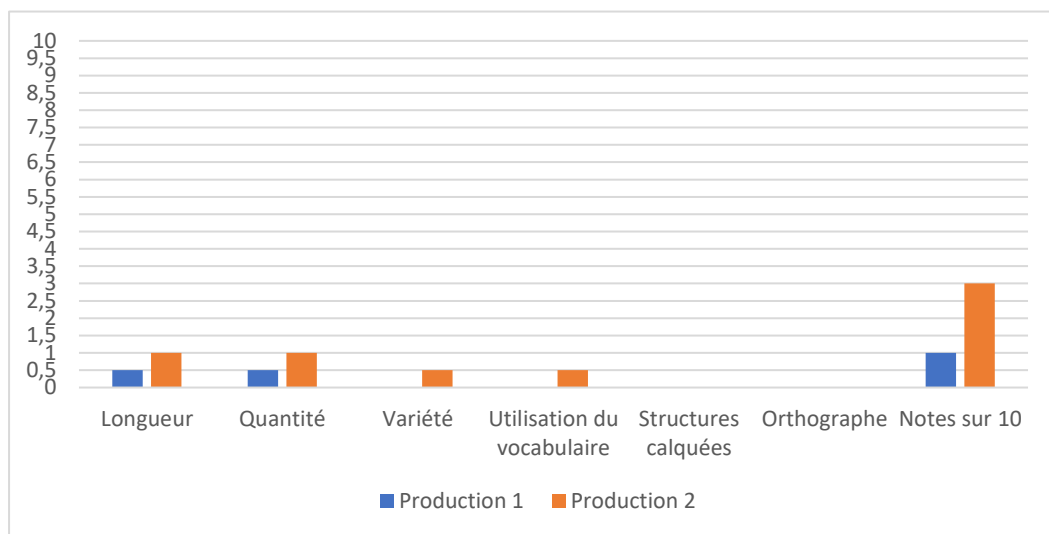


Figure 74: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 19

Comme le montre le graphique 74, la compétence scripturale de cet apprenant s'est développée dans la deuxième séquence. Il a employé plus de mots dans son deuxième écrit.

Tableau 61: Analyse des production écrites de l'apprenant 20

	Apprenant M1.20 PS1	Apprenant M1.20 PS2
Apprenant 20	<p>Le déclenchement de La guerre de Libération National</p> <p>La très déficil gère</p> <p>au L'algerie a L'aurasse La debut de La guerre et Les moujahidine combat Les Français</p> <p>a La fin Ils est ganée Les français</p> <p>a La fin chaque anné Nous avons fêté de La 1^{er} november.</p>	<p>France Le grend payés de la monde qui située en europe et paris capitale de La france.</p> <p>Paris c'est Le tres bon au Le patrimoines : dans</p> <p>L'architecture il y a La tour Effle et disnay Land et dans vetment de Fammes Il ya Le bon robe des fetes avec Le tablie et Le chapeau et panée et dans La cuisine Le mieures cheff c'est un hommes il prepare La bon crêpe de La caraméle qui manger Le prefer au desere tarte a La pomme et Le gateau multi coulour La france c'est beauqaun de region : le Merseille et Le Lion et Le Paris et plus de region</p> <p>France Vremont le payée de la bouté</p>
Longueur	1	1.5
Quantité	1	1.5
Variété	0.5	1
Bonne utilisation du vocabulaire	0.5	0.5

Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	3/10	4.5/10
Analyse	<p>Cette production de l'apprenant 20 est limitée et peu riche en lexique. Des mots du vocabulaire de la guerre sont employés par l'élève tels que : guerre, libération, moudjahidin, combat.</p> <p>D'autres mots et expressions rendent compte de la culture algérienne : Aurès, moudjahidin, fête du 1^{er} novembre.</p>	<p>Cette deuxième production de l'apprenant 20 est plus longue et plus riche en lexique. Des mots et des expressions du vocabulaire du patrimoine français et de la culture française sont employés tels que : pays de la mode, Paris capitale de la France, patrimoine, architecture, la Tour Eiffel, Disney Land, le Louvre, robe des fête, cuisine, chefs hommes, crêpe, Marseille, Lyon...</p> <p>Le vocabulaire de la description domine tout au long de cet écrit : verbe de localisation « se situer », des adjectifs « grand », « bon », des compléments du nom « de la mode », « de la France », « de la beauté », « à la pomme » ...</p> <p>En outre, dans la phrase « la bon robe des fêtes », l'adjectif</p>

		« bon » a été confondu avec l'adjectif « belle ». Par conséquent, cet écrit manque de cohérence et de clarté.
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

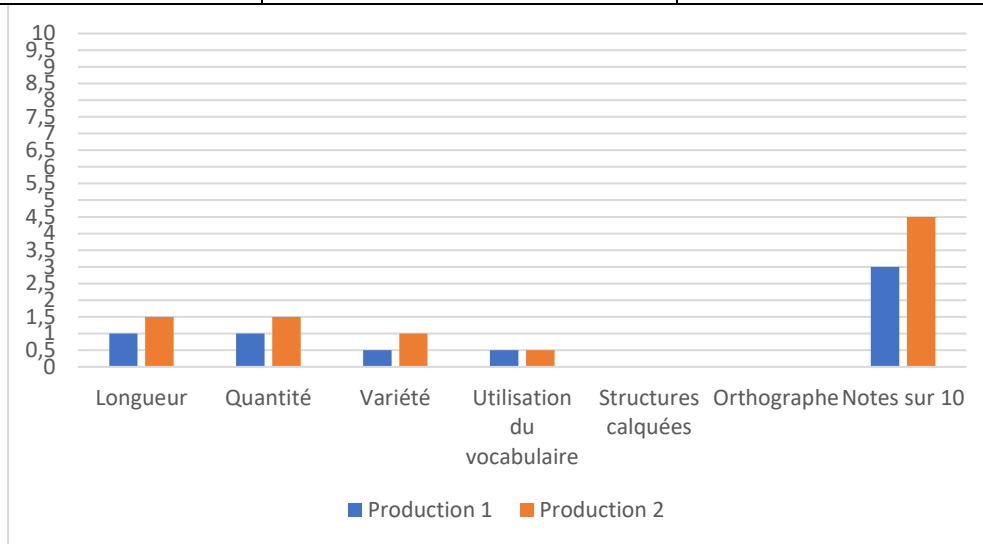


Figure 75: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 20

A partir du graphique 75, nous constatons que cet élève a acquis un vocabulaire plus riche dans la deuxième séquence ; cependant, il n'a pas fait de progrès au niveau de l'orthographe des mots.

Tableau 62: Analyse des productions écrites de l'apprenant 21

	Apprenant M1.21 PS1	Apprenant M1.21 PS2
Apprenant 21	1 ^{er} novmbre 1954 mort moujahidine	la france payé fabriqui le fremage et chokola si tun payé manifique.
Longueur	0.5	1
Quantité	0	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0

Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	0.5/10	2.5/10
Analyse	<p>Ce premier écrit de l'apprenant 21 est très limité. Il se compose de trois mots qui ne sont reliés par aucune logique.</p> <p>Les mots « mort » et « moudjahidine » relèvent du vocabulaire de la guerre.</p>	<p>Ce deuxième écrit de l'apprenant 21 est très limité, mais il est plus long que le premier.</p> <p>Il se compose de deux phrases. Par ailleurs, les deux mots « fromage » et « chocolat » rendent compte de la culture française.</p> <p>Enfin, tous les mots sont mal orthographiés.</p>

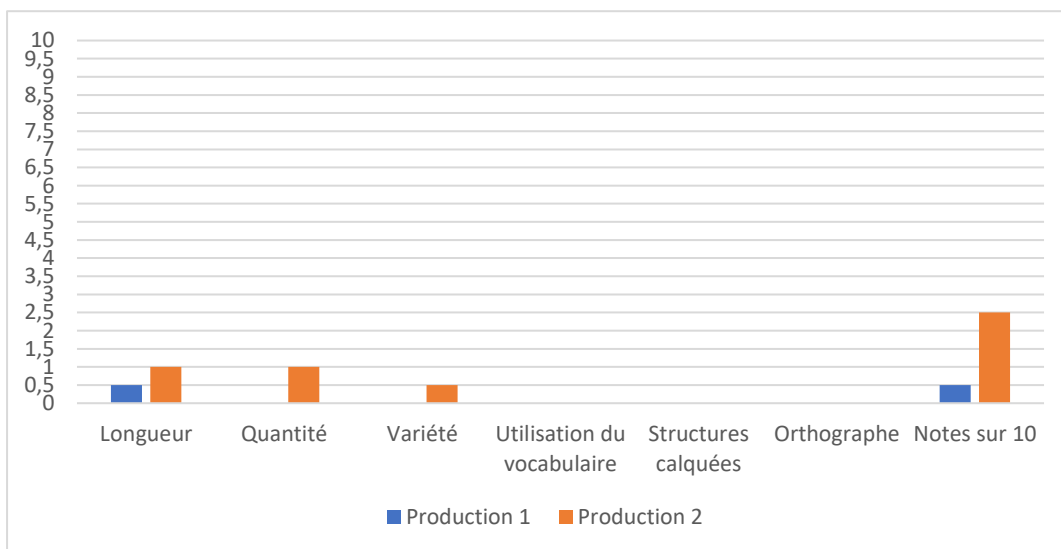


Figure 76: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 21

A partir du graphique 21, nous remarquons que l'apprenant s'est amélioré à l'écrit en enrichissant son lexique.

Tableau 63: Analyse des productions écrites de l'apprenant 22

	Apprenant M1.22 PS1	Apprenant M1.22 PS2
Apprenant 22	<p>en 1954 1^{er} Novembre, cette date, il déclanchera une révolution de libération nationale. cette événement, les moujahidin (ALN) mettre des bombes dans les tracteurs et les trains... pour mettre le terreur de l'ennime, les moujahidin sont caché dans les mountanes de maqui pour détruire l'armé français.</p>	<p>La France</p> <p>La France est un pays se trouve dans l'europe. Dans cette belle pays il y a des région comme Paris la capitale et lion et Marsail. Et il y a des fête comme la fête de paque et Noil...dans la France 80% des homme qui cuisine des plat traditionnel et équilibré.</p> <p>Vriment la france et manifique région.</p>
Longueur	1.5	1.5
Quantité	1.5	2
Variété	1	1.5
Bonne utilisation du vocabulaire	1	1.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5	0.5
Orthographe	0.5	0.5
Note sur 10	6/10	7.5/10
Analyse	<p>Ce premier écrit de l'apprenant 22 est bon. Il se caractérise par une bonne longueur et un lexique plus ou moins riche et varié. Il a</p>	<p>Cette deuxième production a une bonne longueur et une bonne richesse lexicale, l'apprenant a employé un vocabulaire varié rendant</p>

	<p>employé des mots du champ lexical de la guerre tels que : « déclenche », « révolution », « libération nationale », «moudjahidine », « ALN », « bombes », « la terreur », « l'ennemi », « montagne », « maquis », « armée française ».</p> <p>Cependant, on a l'impression que le texte est réfléchi en arabe : « le terreur » au masculin comme est le cas en arabe « الرعب », de même pour « l'armée français » « الجيش الفرنسي ».</p>	<p>compte de la culture française : « l'Europe », « Paris », « Lion », « Marseille », « la fête de Pâque », « Noel »..</p> <p>De plus, des procédés descriptifs sont employés tels que les adjectifs « belle », « traditionnels », « équilibrés », « magnifique » ; le verbe de localisation « se trouve » et le complément du nom « de Pâque ».</p> <p>Enfin, beaucoup de mots ont été mal écrits.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

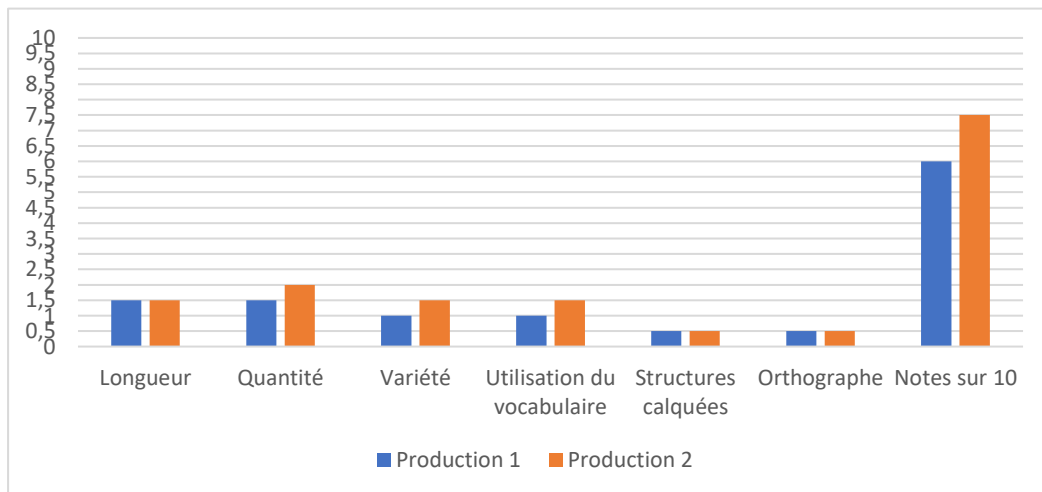


Figure 77: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 22

Le graphique 22 montre une légère amélioration de l'apprenant 22 au niveau de la quantité et la variété du lexique employé.

Tableau 64: Analyse des productions écrites de l'apprenant 23

	Apprenant M1.23 PS1	Apprenant M1.23 PS2
Apprenant 23	le premier Novembre la guerre et pour liberté et libération tous les Hommes combattre la france et donné la vie et mort.	un jour Aller la france je vais voir la tour Eieffel et regarder tradutionale vêtement. elle situé europe et dans la france la nature et la beauté. La fin la france manifique et beau payé.
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0.5	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0.5	0.5
Note sur 10	2/10	4/10
Analyse	Cette première production de l'apprenant 23 est très limitée. Elle est courte et pauvre en lexique. Les mots : « guerre », « liberté », « combattre », « mort » font partie du lexique de la guerre.	Cette deuxième production de l'apprenant 23 est plus longue et plus riche. Elle se caractérise par un lexique descriptif qui rend compte de la culture française : verbe de perception « voir la Tour Eiffel », « regarder des vêtements traditionnels »,

	Enfin, il a employé l'expression « donné la vie » pour dire « sacrifient leurs vies » et le nom « mort » au lieu du verbe « meurent ».	verbe de localisation « se situe au sud de l'Europe » et les adjectifs « beau », « magnifique », « traditionnels ».
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

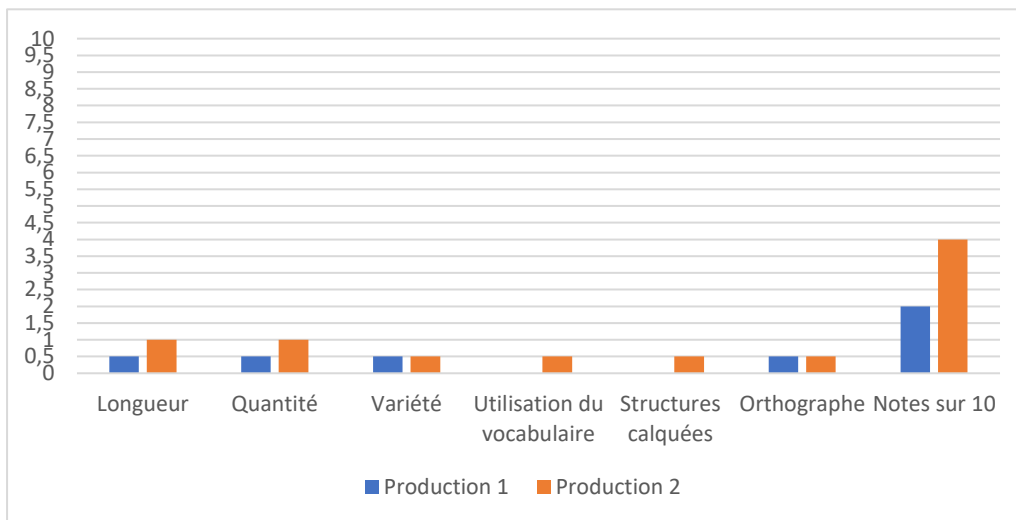


Figure 78: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 23

Selon ce graphique, l'apprenant 23 a fait des progrès au niveau de l'écrit. Son lexique est plus riche et il utilise mieux son vocabulaire.

Tableau 65: Analyse des productions écrites de l'apprenant 24

	Apprenant M1.24 PS1	Apprenant M1.24 PS2
Apprenant 24	<p>Le 1 novembre 1954 est un Diclonchment la gare de librasion d'algerié avec la france, révolution pour la libarté dalgerie.</p> <p>Le mejahidins mort pour la lgerie.</p>	<p>La france est une belle pus.</p> <p>La tour eifle est une magnifique tour de fer. Elle se siture au centre de la capitale.(تتميز) par les chafe France porter des tabliers blanche et chapeaus à pour préparer des</p>

	Marsi les mojahdin pars qui doni les algérien La libarti Darnyare foi.	plats bien garnis. Les femme France portent blle robe de la région elle est longue et noire avec une tablair et chapeau sur la tête. france est une grande pus de la mod et cuisine et patrimoine
Longueur	1	1.5
Quantité	0.5	1.5
Variété	0.5	1
Bonne utilisation du vocabulaire	0.5	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0	0.5
Note sur 10	2.5/10	5.5/10
Analyse	Cette première production de l'apprenant 24 est limitée, elle est peu cohérente et pleine de fautes d'orthographe. Il a employé quelques mots du lexique de la guerre : « déclenchement », « guerre », « libération », « révolution », « liberté », « moudjahidine »,	Cette deuxième production de l'apprenant 24 est plus longue et plus riche en lexique du champ lexical de la culture Française : la Tour Eiffel, des chefs cuisiniers, des plats bien garnis, pays de la mode... Ensuite, pour décrire, l'apprenant a employé des adjectifs : belle, magnifique, blanc, garnis, longue, noire,

	<p>« mort » ; cependant, ils ont tous été mal orthographiés !</p>	<p>grande ; des compléments du nom : de fer, de la capitale, de la région, de la mode ; et le verbe de localisation : se situer.</p> <p>En somme, par rapport à la précédente, cette production est plus cohérente et plus riche.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

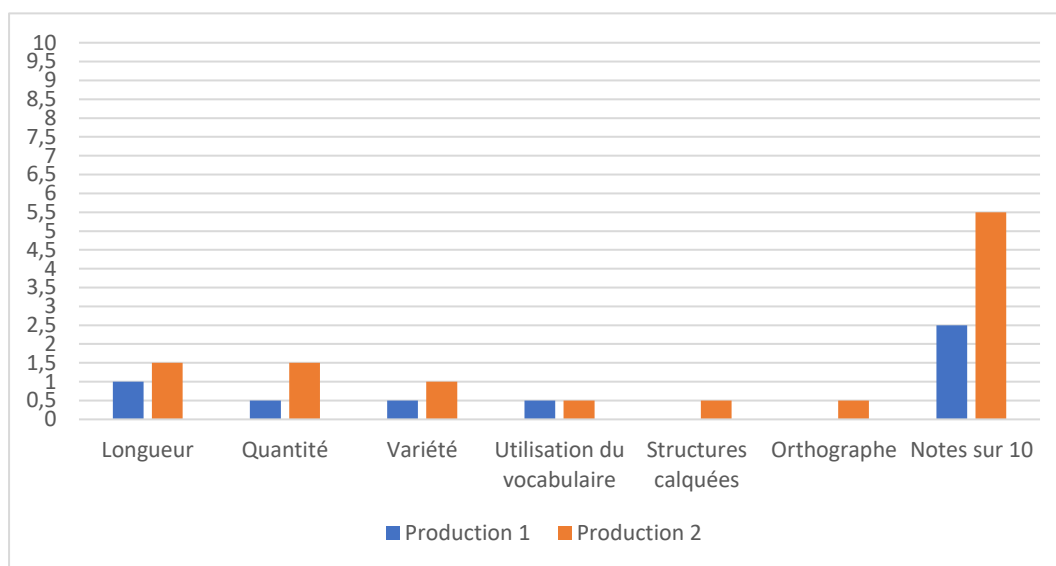


Figure 79: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 24

Le graphique ci-dessus montre une nette amélioration de l'apprenant 24 au niveau de l'écrit. Il a appris plus de mots et son lexique est devenu plus riche et plus varié.

Tableau 66: Analyse des productions écrites de l'apprenant 25

	Apprenant M1.25 PS1	Apprenant M1.25 PS2
Apprenant 25	<p>Le 1 noumber 1954 Le Harb Le mjahidin ile thwra ile mawta</p>	<p>La France maaroufa tor Iffel in paris capital et fromage et li zomme dans la cuisine et li crape et la fate haloin je taime la france piyé manifik</p>
Longueur	0	1

Quantité	0	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	0/10	3/10
Analyse	<p>Cette première production est rédigée en arabe et écrite en français.</p>	<p>Cette deuxième production de l'apprenant 25 est limitée. Cependant, contrairement à la première, celle-ci est rédigée en français. Elle est peu cohérente mais elle véhicule du sens.</p> <p>Ensuite, les mots : « la Tour Eiffel », « Paris », « fromage », « crêpe », « halloween ». Relèvent du vocabulaire de la culture française.</p> <p>En outre, « maaroufa » est un mot arabe qui signifie « est connue », aussi, au lieu d'écrire « à Paris », l'apprenant a écrit « in Paris » en anglais !</p>

		En ce qui est de l'orthographe, la plupart des mots sont mal écrits.
--	--	----------------------------------------------------------------------

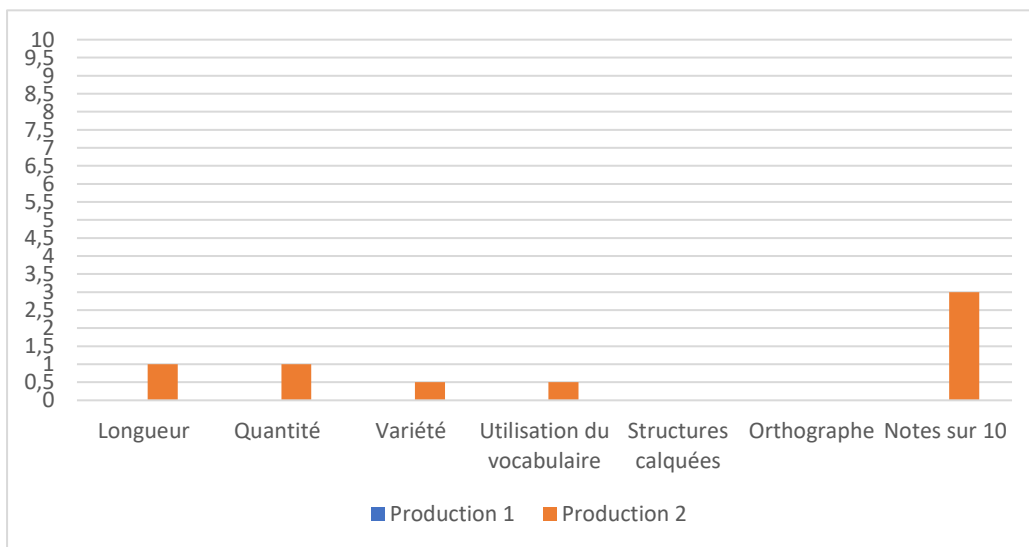


Figure 80: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 25

Nous remarquons à partir du graphique 80 que l'apprenant a su produire quelque chose dans la 2^e production contrairement à la première où il a écrit quelques mots en arabe. Cela veut dire qu'il a appris du lexique durant la 2^e séquence.

Tableau 67: Analyse des productions écrites de l'apprenant 26

	Apprenant M1.26 PS1	Apprenant M1.26 PS2
Apprenant 26	1 ^{er} novembre	la france situé on ouroba et le tour effal se trouve on paris la capital.
	Chaque année, la Algerie cilibrat à cette fête (1 ^{er} novembre)	on la france il ya des fêtes traditionnal comme la fête

	1 ^{er} novembre 1954. cette dette il déclonchement la premier feu à montagne de Ourace, mojahidin de l'Algerie était un mourcou	Hallouin et la fête 14 juillet...il ya aussi le vêtement traditionnel joli s'appelé lalaisse qui porte la femme une robe noir et tabllié blanche et chapeau blanc. Les hommes porte coustim... dans le région les albe se trouve paysage Beau et magnifique. la france célèbre par la gastronomi : bocou le chef sont le homme, il prépare plas dilicieux.
Longueur	0.5	2
Quantité	0.5	2
Variété	0.5	1.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	1
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0	0
Note sur 10	1.5/10	7/10
Analyse	Cette production est limitée, elle est pauvre en lexique. L'apprenant a employé quelques mots qui renvoient au vocabulaire de la guerre :	Cette deuxième production de l'apprenant 26 est très bonne. Elle a une bonne longueur et comporte un lexique riche et varié. L'apprenant a employé le vocabulaire de la description : les verbes de

	<p>« déclenchement, feu, moudjahidine »</p> <p>Comme il a employé des mots et des expressions qui rappellent la culture algérienne : « la fête du premier novembre, les montagnes des Aurès ». Or, l'orthographe des mots est très limitée.</p>	<p>localisation : « se situe, se trouve » ; des adjectifs : « traditionnel, joli, noir, blanc, blanche, beau, magnifique, célèbre, délicieux » ; la subordonnée relative : « Lalaise que portent les femmes. »</p> <p>Beaucoup de mots rappellent la culture française : « la Tour Eiffel, Paris, la fête d'Halloween, 14 juillet, Lalaise, Les Alpes, la gastronomie... ».</p> <p>Cependant, l'orthographe des mots fait défaut.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

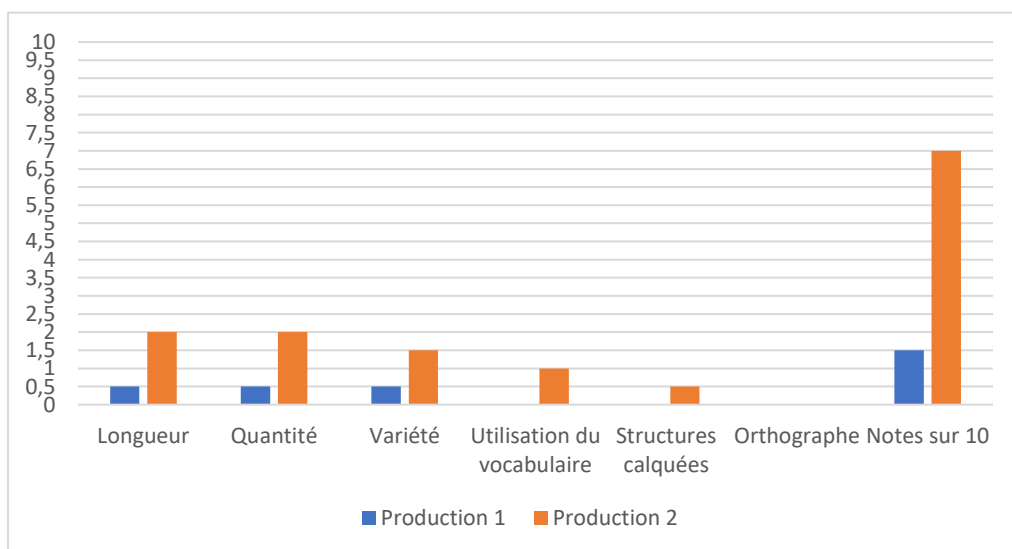


Figure 81: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 26

La figure 81 traduit les progrès qu'a faits l'élève au niveau de l'écrit. Sa deuxième production est beaucoup plus longue et plus riche. Le vocabulaire employé est plus varié et mieux utilisé.

Tableau 68: Analyse des productions écrites de l'apprenant 27

	Apprenant M1.27 PS1	Apprenant M1.27 PS2
Apprenant 27	le mojahed 1 novembre 1954 se la dat de mojahed de nation	Le france région magnifique il ya boco de lavach qui fabriqui le formge dans paris le capital se trouvé la tour effel beau et grand et chamzilizi tri joli
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	1/10	3/10
Analyse	Cette production est très limitée, l'apprenant a employé une seule phrase et deux mots du lexique de la guerre : « moudjahidines, nation »	La deuxième production de l'apprenant 27 est limitée ; mais elle est plus longue et plus riche que la première. Quelques mots et expressions relèvent de la culture française : « le fromage, Paris, la Tour Eiffel, Champs Elysée. » Pour décrire, il a employé des adjectifs : « magnifique, beau, grand, joli » ; la subordonnée

		<p>relative : « les vaches qui fabriquent du fromage ». Or, presque tous les mots ont été mal écrits.</p> <p>Enfin, par rapport à la précédente, cette production est plus riche.</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

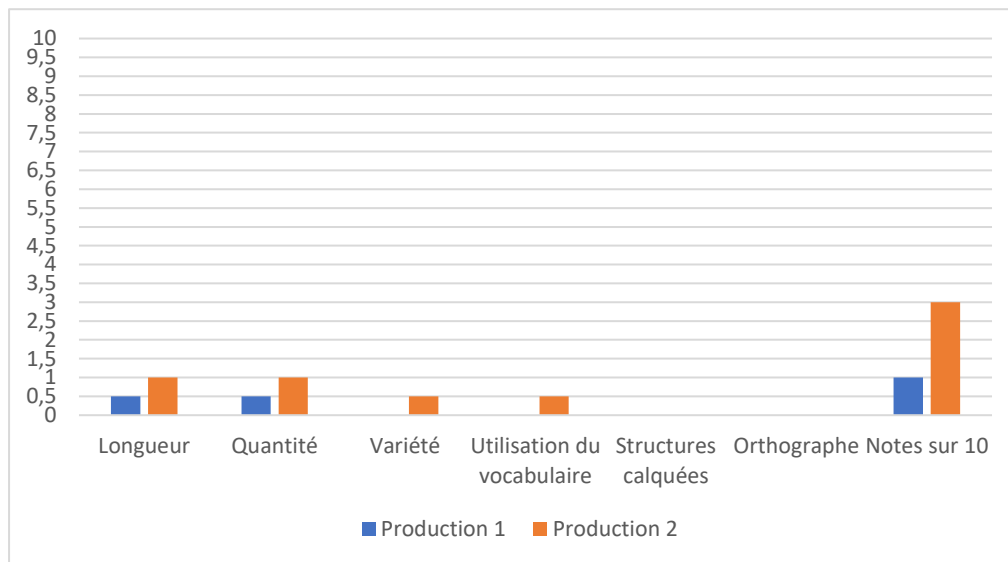


Figure 82: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 27

A partir du graphique 82, nous remarquons que le vocabulaire de l'apprenant est plus riche et plus varié dans la deuxième production. Cela signifie qu'il a appris plus de mots dans la séquence 2.

Tableau 69: Analyse des productions écrites de l'apprenant 28

	Apprenant M1.28 PS1	Apprenant M1.28 PS2
Apprenant 28		<p>La france piyé manifik la capital paris rigio beau la fête halwin dons Le cuisine lizome prépare li crape.</p>

Longueur	0	1
Quantité	0	0.5
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	0/10	2.5/10
Analyse		<p>Cette deuxième production est limitée et pauvre en lexique. L'apprenant a employé des mots pour décrire la culture française tels que « Paris, Halloween, les crêpes... ».</p> <p>Ensuite, il a confondu le mot « ville » avec « région » dans la phrase « la capitale Paris est une belle région ».</p> <p>Enfin, presque tous les mots sont mal orthographiés. Cependant, après son blocage dans la première production, l'apprenant 28 arrive à rédiger trois phrases.</p>

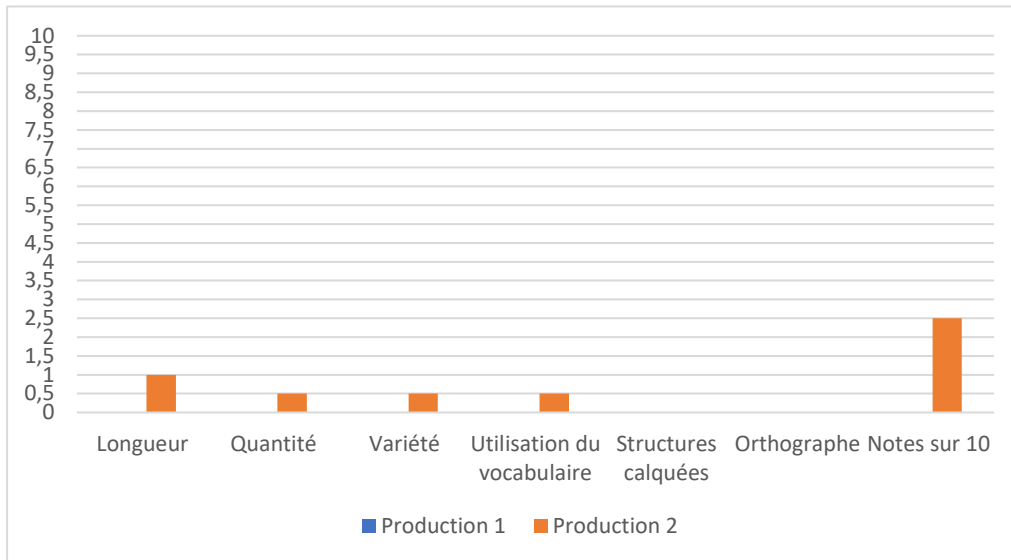


Figure 83: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 28

A partir de ce graphique, nous constatons qu'après son blocage dans la séquence 1, l'apprenant 28 a su rédiger un écrit dans la séquence 2. Ce qui veut dire qu'il a appris et mémorisé des mots durant cette séquence.

Tableau 70: Analyse des productions écrites de l'apprenant 29

	Apprenant M1.29 PS1	Apprenant M1.29 PS2
Apprenant 29	1 novmber la fête Les birastione Algie Farnsa قامو ظلم tuée Algiria	On france se située la tourefel et trouve jarda manifik le vatment tradusuenal noir et table blanc et chapou blanc dons la cuisine beuquo de chaf prepari les crape et les tarte.
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5

Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0.5
Orthographe	0	0
Note sur 10	1/10	3.5/10
Analyse	<p>Ce premier écrit de l'apprenant 29 est très limité. C'est une suite de mots sans logique. Il a employé deux mots du lexique de la guerre : « libération, tué ». Deux autres mots ont été écrits en arabe.</p>	<p>Ce deuxième écrit de l'apprenant 29 se caractérise par une longueur limitée et un lexique peu riche. Quelques mots font référence à la culture française : la Tour Eiffel, les jardins, les vêtements traditionnels, la cuisine, les crêpes...</p> <p>L'apprenant a employé la structure de la langue arabe en commençant par le verbe « en France se situe la Tour Eiffel » et « se trouvent des jardins magnifiques. »</p> <p>En ce qui concerne l'orthographe, tous les mots ont été mal écrits.</p>

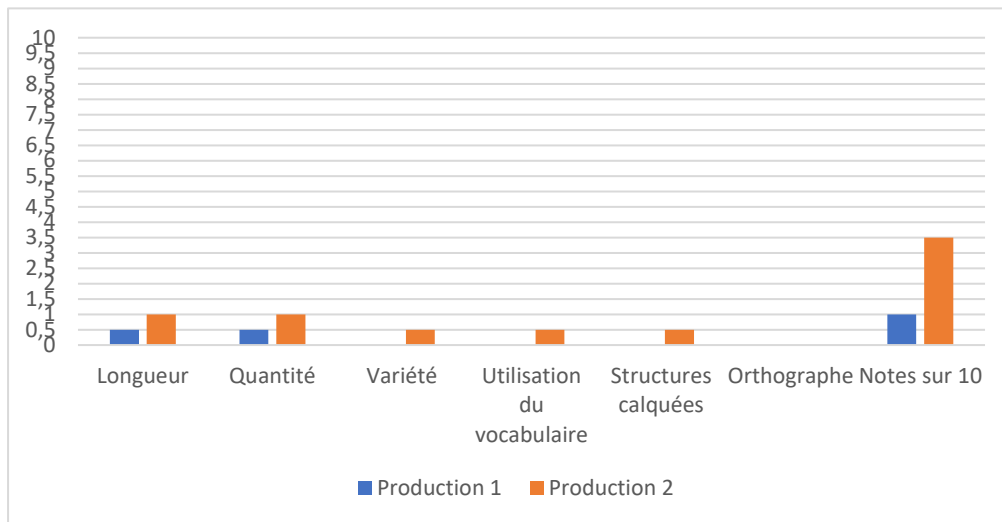


Figure 84: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 29

Selon ce graphique, l'élève 84 a appris plus de mots dans la séquence2, sa deuxième production est plus longue et plus riche en lexique.

Tableau 71: Analyse des productions écrites de l'apprenant 30

	Apprenant M1.30 PS1	Apprenant M1.30 PS2
Apprenant 30	Neuvenbre 1954 tora indila thirya kol mojahdin yoharpon	les francais silibri la fête halwin lizonfo se diguisi en fontom et suerciere. les française elevé lavach et chauffer Le lait et devenu caille fabriquer fromage. france tri joli et manifike rigion : Alpe
Longueur	0	1
Quantité	0	1
Variété	0	1
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0

Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	0	3
Analyse	Cet écrit est rédigé en arabe et écrit en français (en lettre latines).	La longueur de cette 2 ^e production est limitée ainsi que la quantité du lexique employé. L'apprenant a fait référence à la culture française en employant les mots : halloween, le fromage, Alpes. Par ailleurs, malgré l'incohérence et le grand nombre de fautes d'orthographe, cet apprenant a su rédiger quelques phrases.

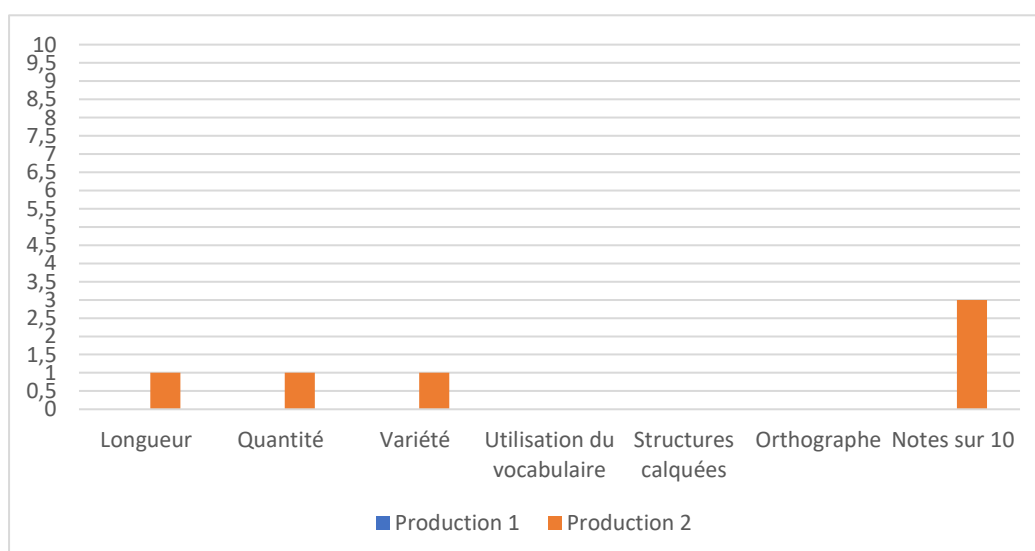


Figure 85: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 30

L'apprenant 30 a su faire un écrit après son blocage dans la première production. Il a appris des mots dans la séquence 2, ce qui l'a aidé à rédiger son écrit.

Tableau 72: Analyse des productions écrites de l'apprenant 31

	Apprenant M1.31 PS1	Apprenant M1.31 PS2
Apprenant 31	<p>Le 01 novembre 1954 le guer de l'algeri. Les moujehidine guerent pour l'algeri.</p> <p>Elles morts 1 million chahid lebration l'algeri le 5 juillet 1962</p>	<p>D'abord, Le fronce où les paysages sont magnifique il est bouquo patrimones comme le fat de Hellouwin qu vanie den 31 octobre.</p> <p>et aussi Les ecriveins de frence qui sont des presonnes composez les romans et livres comme Victor Hugo.</p>
Longueur	0.5	1
Quantité	0.5	1
Variété	0.5	1
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5	0.5
Orthographe	0	0.5
Note sur 10	2/10	4.5/10
Analyse	Cet écrit de l'apprenant 31 est très limité en ce qui concerne la longueur et la quantité du lexique employé.	Ce deuxième écrit de l'apprenant 31 est plus long et plus riche en lexique. Par ailleurs, « Halloween, la fête du 31 octobre » et « les écrivains comme Victor

	<p>Les mots « guerre », « moudjahidine », « morts », « libération » font partie du lexique de la guerre. Aussi, les deux dates « 1^{er} novembre 1954 » et « 5 juillet 1962 » rendent compte de la culture algérienne.</p> <p>Enfin, le nom « guerre » a été employé à la place du verbe « combattre » dans la phrase « les Algériens guerent pour l’Algérie », de même pour l’adjectif « mort » qui a été employé à la place du verbe « mourir » dans la phrase « elles morts un million chahid ». Aussi, il a employé le mot « chahid » qui est un mot arabe et qui veut dire « martyr » en français, d’ailleurs même la structure de la phrase rappelle celle de l’arabe : l’élève commence sa phrase par le verbe « mourir » puis le sujet « un million de martyrs »</p> <p>Pour finir, l’orthographe de presque tous les mots est fausse.</p>	<p>Hugo » nous rappellent la culture française.</p> <p>Enfin dans la phrase « les écrivains qui composent les livres » le verbe « composer » a été confondu avec « écrire ».</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

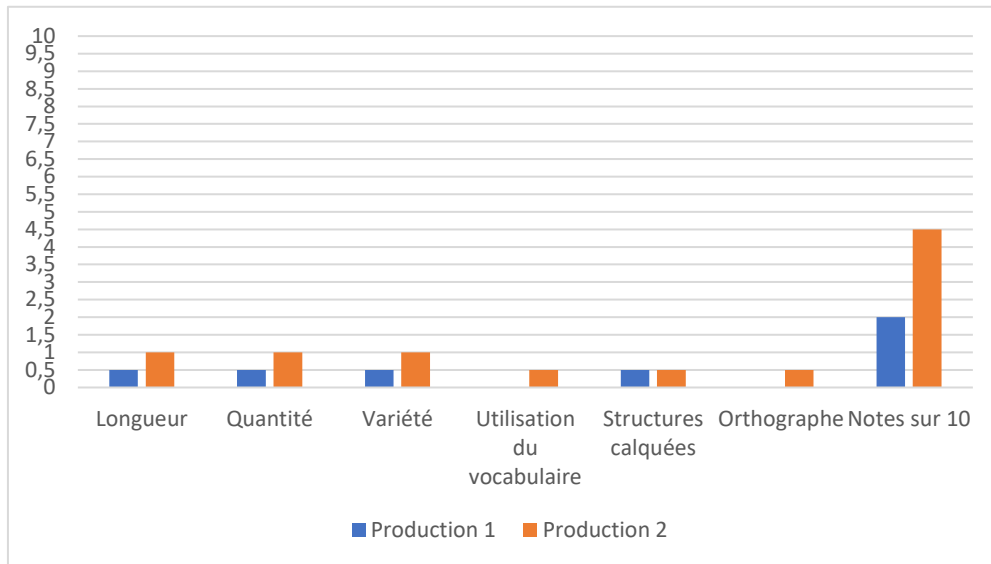


Figure 86: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 31

Nous constatons à partir du graphique 86 que cet apprenant a appris beaucoup de mots durant la deuxième séquence, ce qui lui a permis d'améliorer sa compétence scripturale.

Tableau 73: Analyse des productions écrites de l'apprenant 32

	Apprenant M1.32 PS1	Apprenant M1.32 PS2
Apprenant 32	Le 1 novembre c'est le jour de l'aibération dans c'est jour plusieurs moujahid ils mort pour la libarté de l'algiri ils déclencher le premié bal feu.	La tour eiffel le monument le plus beau de france il situé dons le mulieu de la ville paris. en franse le famme porté un robe forme noir et tablué blon et chapou blon fête Halwin jour 31 octobre dons france les enfants se déguise et porte vatement de sorcière et fontome pour fair peur les hommes pour ganée les bonbon.
Longueur	1	1.5
Quantité	1	1.5

Variété	0.5	1
Bonne utilisation du vocabulaire	0.5	1
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5	0.5
Orthographe	0.5	0.5
Note sur 10	4/10	6/10
Analyse	<p>Ce premier écrit de l'apprenant 32 a une longueur limitée ainsi que la quantité du lexique employé. Les mots « moudjahid, libération, mort, liberté, déclencher, bal, feu » font partie du vocabulaire de la guerre.</p> <p>En outre, dans la phrase « dans ce jour, plusieurs moudjahidine... », l'apprenant suit la structure de la langue arabe en employant la préposition « dans », « في هذا اليوم »</p>	<p>Ce deuxième écrit de l'apprenant 32 est bon en ce qui concerne la longueur et la quantité. Beaucoup de mots font référence à la culture française tels que : la Tour Eiffel, Paris, Halloween ; et l'expression « les femmes portent des robes noires avec un tablier blanc » qui fait référence au vêtement traditionnel breton.</p> <p>L'apprenant décrit en employant plusieurs procédés tels que : l'adjectif « beau, forme, noir blanc » ; le verbe de localisation « se situer » et le complément du nom « de France, de la ville ».</p>

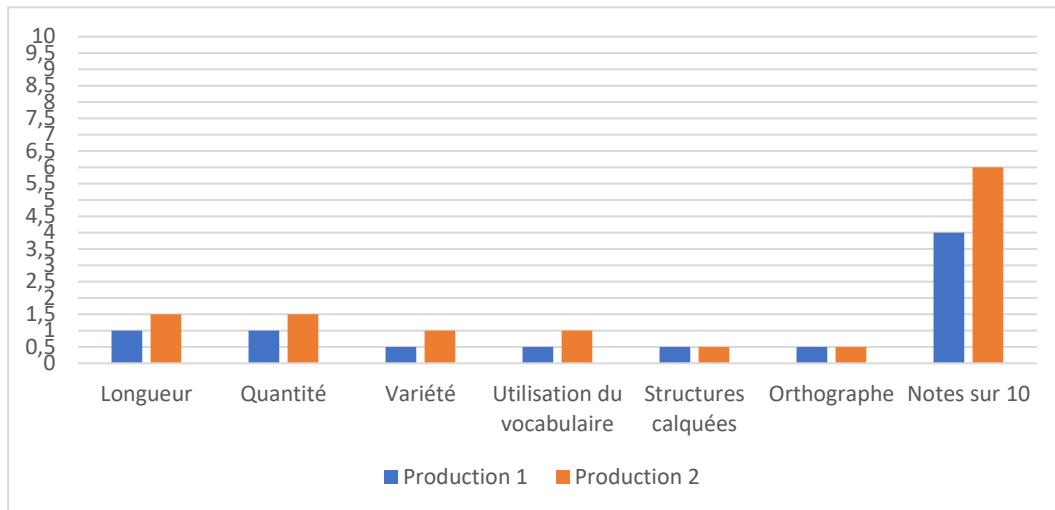


Figure 87: notes obtenues selon le critère chez l'élève 32

Le graphique 87 montre que la 2^e production de l'apprenant 32 est meilleure et plus riche que la première production qu'il a réalisée à la fin de la 1^{ère} séquence. Cela s'explique par la richesse de son lexique durant la 2^e séquence.

Tableau 74: Analyse des productions écrites de l'apprenant 33

	Apprenant M1.33 PS1	Apprenant M1.33 PS2
Apprenant 33	1 novombr 1954 gare algerié fronce libarté	la france pays joli il ya régio manifik : le alpes et nice et paysage joli et cévilisation et les zome préparé des plas comme les crapes.
Longueur	0.5	1
Quantité	0	1
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0

Note sur 10	0.5/10	3/10
Analyse	<p>Cet apprenant n'arrive pas à produire un paragraphe. Il emploie les mots « guerre » et « liberté » qui font partie du champ lexical de la guerre.</p> <p>Sa phrase ne contient pas de verbe et contient beaucoup de fautes d'orthographe.</p>	<p>Dans ce deuxième écrit, l'apprenant arrive à produire quelques phrases. La longueur de son écrit est bonne ainsi que la quantité du lexique employé.</p> <p>Les mots : « Alpes, Nice, crêpe », font référence à la culture française.</p> <p>Cependant, dans la phrase « la France pays joli » l'absence du verbe rappelle la structure de la langue arabe « فرنسا بلد جميل ». Aussi, l'emploi répétitif de la conjonction « et ».</p>

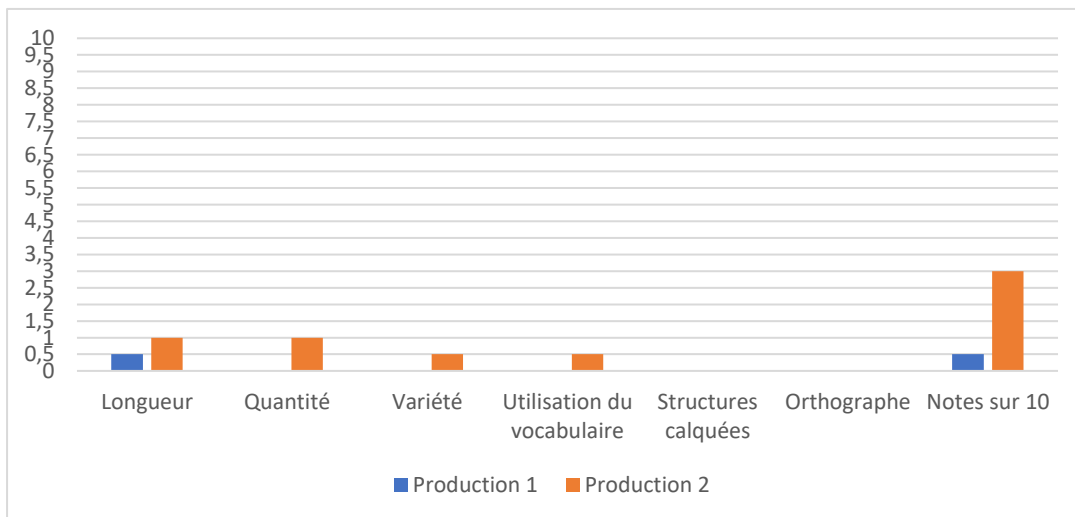


Figure 88: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 33

Comme le montre le graphique 88, cet apprenant s'est beaucoup amélioré à l'écrit et son lexique s'est enrichi après la deuxième séquence.

Tableau 75: Analyse des productions écrites de l'apprenant 34

	Apprenant M1.34 PS1	Apprenant M1.34 PS2
Apprenant 34	<p>Le 1^{er} novembre c'est déclenché la gerre, chaque anne les Algeriens cilibrat la date de 1^{er} novembre c'est trée les sonsiare parsque c'est landpondance de les Algiriennes c'est la date de tout lmonde</p>	<p>la france est un pays se trouve à ouoppa il es joli et grande et il ya beaucou les patrimoines comme pour les vatelements il ya dans la région bretonne les fammes porte lalaisse qui une belle robe avec tablié et Mettre une chapeau pour la tête</p> <p>et (عندهم) des fête exemple la fête Les oufs Les adultes cacher Les oufs et les petits ils coure pour trouver les oufs, le allowin est une fête traditionnelle les enfants se déguisent pour faire peur aux voisins et reclamer des bonbons, et la cuisiner la tartoulête et la patisseri</p>
Longueur	1	2
Quantité	0.5	2
Variété	0.5	1
Bonne utilisation du vocabulaire	0.5	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5	0.5
Orthographe	0	0.5

Note sur 10	3/10	6.5/10
Analyse	<p>Cette première production de l'apprenant 34 est pauvre en lexique, comme elle est courte. Quelques mots relèvent du champ lexical de la guerre tels que : « se déclencher, la guerre, indépendance »</p> <p>Ensuite, dans la phrase « c'est trée les sonsiare : c'est très essentiel », les mots sont très mal orthographiés ce qui dit que l'apprenant n'a pas bien appris les mots.</p>	<p>D'abord, cette deuxième production de l'apprenant 34 est très bonne en ce qui concerne la longueur et la richesse du lexique employé. Ensuite, l'apprenant a employé beaucoup de mots et d'expressions qui relèvent de la culture française tels que « Europe, Lalaisse, les fête des œufs, Halloween, pâtisserie, tartelette ... »</p> <p>Enfin, il confond la langue française avec la langue arabe. Par exemple, la phrase « la france est un pays se trouve à ouroppa » est traduite littéralement de l'arabe « فرنسا « بلد يوجد في اوروبا » absence du pronom relatif « qui ».</p> <p>Aussi, dans « mettre <u>une</u> chapeau », le nom chapeau qui est un nom masculin en français est confondu avec son équivalent en arabe « قبعة » qui est un nom féminin. En outre, (عندهم) « ils ont » est écrit en arabe et mis entre parenthèses.</p>

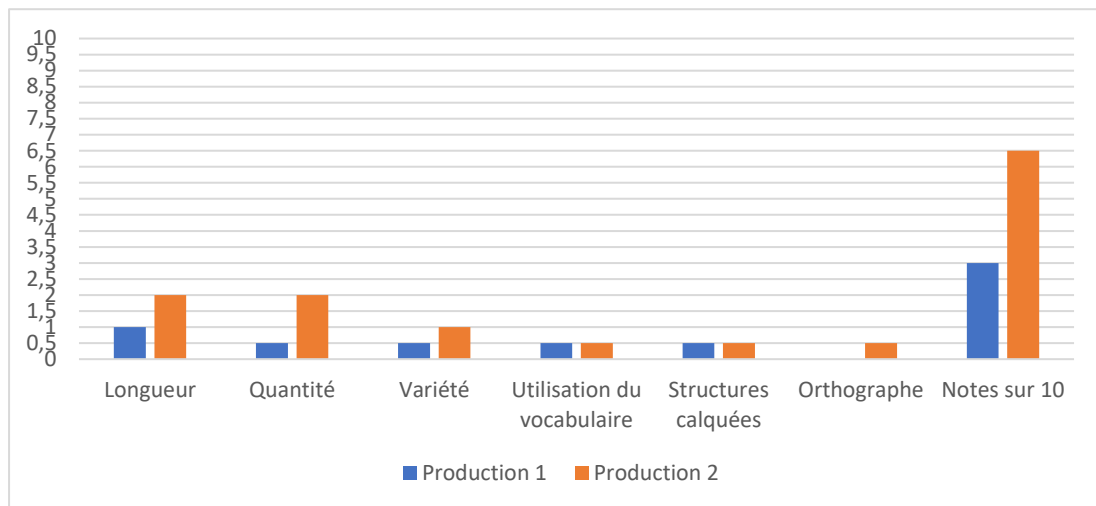


Figure 89: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 34

Selon le graphique 89, cet apprenant a appris de nombreux mots qui lui ont permis d'écrire une production deux fois plus longue que la production qu'il a réalisée après la première séquence.

Tableau 76: Analyse des productions écrites de l'apprenant 35

	Apprenant M1.35 PS1	Apprenant M1.35 PS2
Apprenant 35	<p>A le 1^{er} novembre 1954, c'est la date de déclenchement de la gerre de la libiration national avec l'ennemie « la frence)</p> <p>Les moujahidine sacrifient à famille, l'argent, et ses maison et les femmes préparent des nouritures à des moujahidine pour manger, ils travallent jour et nuit pour librer notre pays et pour l'algerie sera un pays libre par les ennemies.</p>	<p>La France se situé à l'orope, dans cette pays on peut regarder des baux lieu ou des belles région et on sentir l'aire propre et on peut touché la joi de natur.</p> <p>Alors, on parle à des quelle qu'un de chose culturelle :</p> <p>Comme les fêtes Halouine, paque : la chasse de ouef, la nouvelle... et comme les régions que la tour eiffel se situé à centre de paris à coté des champs Ellysée, les alpan, Marseille.. et comme les</p>

	<p>Heureusement, grâce à nos baux moujahidines à 5 juillet c'est la date de l'indépendance, les Algériens sont sortis dans les rues pour fêter l'indépendance.</p>	<p>Cuisiniers sont la plus par des hommes ils travaillent les accompagnent. Le désert c'est la principale dans la table et comme les vêtements il y'a des vêtements de travail ou des vêtements traditionnels (l'alaise) que les 12 siècle, 13 siècle et tous ça.</p> <p>Donc la France est un pays magnifique car elle est riche de plusieurs ou beaucoup de patrimoine que les fêtes, les régions, les cuisiniers, les vêtements traditionnels et plusieurs des choses</p>
Longueur	1.5	2
Quantité	1.5	2
Variété	0.5	1.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0.5	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5	0.5
Orthographe	0	0
Note sur 10	4.5/10	6.5/10
Analyse	<p>La longueur de ce premier écrit est bonne ainsi que la quantité du lexique employé. L'apprenant a employé un</p>	<p>Cette production est riche en lexique, notamment le vocabulaire relatif à la culture française : « Halloween,</p>

	<p>lexique relatif à la guerre : « déclenchement, guerre, libération, ennemi, moudjahidine, sacrifier, libérer, libre, indépendance »</p> <p>Par ailleurs, dans la phrase « grâce à les <u>baux</u> moujahidine », l'adjectif « beaux » a été confondu avec l'adjectif « braves ». Aussi dans la phrase « c'est la date de l'indipandante », le mot « indépendante » a été confondu avec le mot « indépendance ».</p> <p>Enfin, dans la phrase « Les moujahidine sacrifient <u>à</u> famille, l'argent, et ses maison », il emploie la préposition « à » « faisant référence à la langue arabe « ب » : « المجاهدين ضحو يعانلاتهم و اموالهم و منازلهم »</p>	<p>Pâque, la chasse aux œufs, Noel, la Tour Eiffel, Champs Elysées, Alpes, Marseille, les desserts, les hommes qui cuisinent, Lalaisse... »</p> <p>Ensuite, l'apprenant a employé plusieurs procédés descriptifs tels que les adjectifs « beau, belle, propre, culturelle, traditionnel, magnifique », les verbes de localisation « se situer », les verbes de perception « regarder, sentir, toucher », les compléments du nom « de Paris, de travail ».</p> <p>Enfin, malgré le manque de cohérence, cette production est riche lexicalement.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

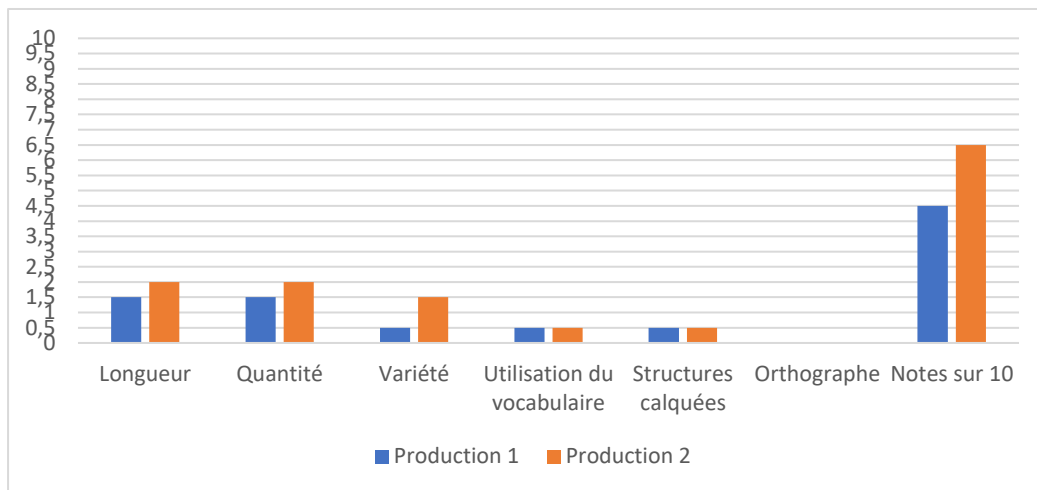


Figure 90: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 35

Ce graphique traduit une nette amélioration au niveau de l'écrit chez l'apprenant 35. Sa production de la deuxième séquence est plus longue et plus riche en lexique que sa production de la première séquence.

Tableau 77: Analyse des productions écrites de l'apprenant 36

	Apprenant M1.36 PS1	Apprenant M1.36 PS2
Apprenant 36		<p>Le France</p> <p>Le France : 80% des garçons porté dans la cuisine le chapeau blanc et tablie blanc, goute plat belle.</p> <p>Les femmes de la régio breton porte le chapou blanc et robe noir et tablier blanc.</p> <p>Dans la France : les mantané et le fleur et beau blue et manéfique.</p> <p>Les fête de France : Halwine une fête porte les surcière pour demande les bonbons.</p>

		Le France fabriqui une belle gout les fromage : fromage rouge...
Longueur	0	1.5
Quantité	0	1.5
Variété	0	0.5
Bonne utilisation du vocabulaire	0	0.5
Mots ou structures calqués sur l'arabe	0	0
Orthographe	0	0
Note sur 10	0/10	4/10
Analyse		<p>Cet écrit de l'apprenant 36 est, malgré son incohérence, bon en ce qui concerne la longueur et la richesse du lexique employé qui insiste sur la culture et le patrimoine français : « les hommes qui cuisinent, l'habit traditionnel de la femme bretonne, la beauté de la nature, la fête d'Halloween, la fabrication du fromage. »</p> <p>Par ailleurs, dans la phrase « 80% des garçons portent... » le mot « garçon »</p>

		<p>a été confondu avec le mot « homme ».</p> <p>De plus, la construction des phrases est basée sur la structure de la langue arabe : 80% des garçons portent dans la cuisine des chapeaux blancs... « يرتدون في المطبخ »</p> <p>Aussi, l'emploi répétitif de la conjonction « et » dans les phrases qui correspond à « و » dans la langue arabe et qui peut être employé en arabe sans influencer la structure ; contrairement à la langue française où c'est considéré comme une erreur. Enfin, l'erreur au niveau du genre des noms qui est attribué selon le genre dans la langue arabe « plat belle », « اطباق جميلة ».</p>
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

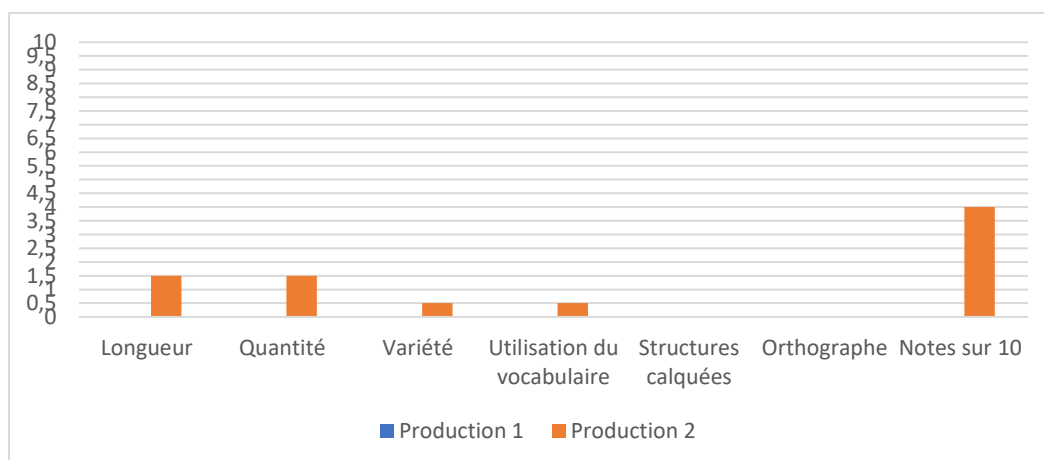


Figure 91: notes obtenues selon le critère chez l'apprenant 36

Nous constatons à partir du graphique 91 que cet apprenant a su rédiger sa production de la deuxième séquence après avoir été bloqué dans celle de la première séquence. Nous comprenons qu'il a pu apprendre des mots durant la 2^e séquence qu'il a réinvestis pour la réalisation de son écrit de la deuxième séquence.

2- Analyses des productions écrites de la classe témoin (3^{ème} AM2) :

Tableau 78: Analyse des productions écrites de l'apprenant 1, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
01	Dans se patrie d'algerie il a un moskou et becoup grand moskou d'Algérie. il a vue dans se moskou il a patrie de Algirie dans le Algère dans le vendreudi il a couscous et patrimoine d'Algérie le vendreudi et un patrie de set patrimoine d'Algérie le moskou et un belle mangifique et belle moskou.	Longueur	1
		Quantité	0.5
		Variété	0
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5/10
Analyse			
<p>Cet écrit de l'apprenant 1 est très limité, il est très pauvre en lexique. D'abord, il a employé six ou sept mots qu'il répète jusqu'à la fin de la production : Patrie, mosquée, grand, couscous, vendredi. Ensuite, on a l'impression que la culture algérienne n'a pas de place dans cette production, hormis les deux mots « couscous » et « mosquée », qui ne caractérisent pas seulement la culture algérienne mais aussi la culture maghrébine et musulmane, aucun autre ne fait référence à la culture algérienne.</p> <p>Aussi, les idées de la production n'ont aucune logique qui les lient, le texte est incohérent et la plupart des mots ont été mal orthographiés.</p>			

Tableau 79: Analyse des productions écrites de l'apprenant 2, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
02	LAlgérie s'est une notre	Longueur	0.5
		Quantité	0
		Variété	0
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	0.5/10
Analyse			
Les deux mots que cet apprenant a écrits rendent compte de son blocage, il ne trouve pas les mots pour finir son écrit.			

Tableau 80: Analyse des productions écrites de l'apprenant 3, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
03	Salut, mon pays et très belle qu'on appelle l'algérie elle très belle et grand, dans le mileux de l'algérie sont les teuristes impressionnés par la beauté de la nature et la mère et le Saharah et les fleurx et les forêts Alors, le patrimoine de mon pays est : le couscous est très bon et la réchta et la chakhchoukha, les vétmon il y a Djeba naili et le	Longueur	1.5
		Quantité	1.5
		Variété	1.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	1
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0.5

	<p>burnous, robe Kabyle et melhfa chawi et la belle robe s'est une la robe caracaux asimi, et les chançon chawi, et naili, chaabi, et la danse naili, il y a très ancien cartier qu'on appelle la casbah elle très belle, s'est un mon pays l'algerie et moi très j'ame.</p>	<p>Note sur 10</p>	<p>6.5/10</p>
<p>Analyse</p>			
<p>Cet écrit de l'apprenant 3 est très bon : il a une bonne longueur et un lexique riche caractérisant la culture algérienne : Couscous, Rechta, Chakhchoukha, Djeba Nayli, Burnous, robe kabyle, Melhfa Chawi, Caraco, chanson chaabi, Casbah...</p> <p>Aussi, il a employé des procédés descriptifs tels que l'adjectif (belle, grande, impressionnés...), et des compléments du nom (de l'Algérie, de la nature, de mon pays). Cependant, le mot « assimi » « de la capitale » est un mot arabe écrit en français, la répétition de la conjonction « et » tout au long du texte est également une caractéristique de la langue arabe.</p>			

Tableau 81: Analyse des productions écrites de l'apprenant 4, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
04	<p>Il existe dans l'Algérie sé tré belle et la se por en grande et là makam elle chahid et ton pays de patrimoine de l'Algérie sé bocobe de patrimoine et la caracoe et cosesse et la ropz stayfé et la rayé et la Kassbae Alors la patrimoine souvenir vif.</p>	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0

		Note sur 10	1.5/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 4 est très limitée, elle est incohérente et très pauvre en lexique. Il a employé quelques mots qui relèvent de la culture algérienne tels que : « Carako, Casbah, Rai, couscous » ; « robe stayfé (robe de la région de Sétif). Les mots « makam » « elle chahid » (le sanctuaire du martyr) » sont des mots arabes écrits en français ; cependant, aucune logique ne les lie. De plus tous les mots sont mal orthographiés.</p>			

Tableau 82: Analyse des productions écrites de l'apprenant 5, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
05	<p>Le patrimoine</p> <p>Lo patrimoine de ton pays algé, Lo coscos de keyone patrimoine de do</p> <p>Des vêtements Robe, cravate de dokoione Hachahohat, coscos, Rachata patrimoine chaussures.</p>	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5/10
Analyse			
<p>Cet écrit de l'apprenant 5 n'est pas lisible, les mots sont très mal écrits, cela s'explique par une mauvaise écoute chez l'élève et donc un mauvais apprentissage. Quelques mots sont pris de la langue arabe et écrits en français : keyone «il y'a », Rachata « un plat traditionnel algérois ».</p>			

Par ailleurs, dans la phrase « **ton pays algé** », l'apprenant a commis deux erreurs : la première grammaticale « **ton** » au lieu de « **mon** » et la deuxième lexicale, il a confondu le pays « **Algérie** » avec la ville « **Alger** ».

Sinon, hormis les deux mots « **Rechta et Couscous** » rien ne renvoie à la culture algérienne.

Tableau 83: Analyse des productions écrites de l'apprenant 6, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
06	La Agrérie elle grand la lgres est une pays de mojahidin jz suis écri à patrimoine de l'algeres première Le patrimon de l'archititeur Essempel Le casba et maquem alchahide Le patrimone de clinaire Exemple Le couscous Le patrimoine de vetment Exempél Le robe Kabile Le patrimoine de laire Le patrimoin de tout Algrés	Longueur	1
		Quantité	1
		Variété	1
		Bonne utilisation du vocabulaire	0.5
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0
		Note sur 10	4/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 6 est limitée, le lexique employé n'est pas très riche mais il contient des mots faisant partie de la culture algérienne tels que : la Casbah, le Couscous, la Robe kabyle, maqam echahid.</p> <p>L'emploi répétitif du complément du nom dans les expressions : « de l'architecture », « de culinaire », « de vêtement » montre que l'apprenant ne connaît pas les adjectifs : « architectural », « culinaire », « vestimentaire ».</p> <p>Enfin, l'expression « un pays de moudjahidines » a été traduite latéralement de l'arabe, l'élève voulait dire « بلد الشهداء ».</p> <p>Pour finir, il est à mentionner que le texte est plein de fautes d'orthographe.</p>			

Tableau 84: Analyse des productions écrites de l'apprenant 7, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
07	<p>Mon grand pays il est très beau pays dans l'algerie, Djelfa C'étais la porte de sahrah dans ma wilaya on se trouve patrimoine comme ; Le couscous : est un plat traditions, les femme de la wilaya de Djelfas chac fête préparés le couscous. La robe Naili : est une robe traditionnelle longue et avec monche long tout les femme abis le Naili dans les marige et les fête. Il expose l'ors de awlad Nail. Dare l'baroude et un patrimone. Il est grand est maron dans la ville.. tout sa dans mon grand pays Djelfa.</p>	Longueur	1.5
		Quantité	1.5
		Variété	1
		Bonne utilisation du vocabulaire	0.5
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0
		Note sur 10	5/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 7 est bonne en ce qui concerne la longueur et la quantité du lexique employé. Beaucoup de mots font référence à la culture algérienne tels que : Djelfa, Saharah, Couscous, robe naili, l'or de ouled Nail, Dare el baroud.</p> <p>Dans la première phrase de son écrit, l'apprenant a confondu le mot « ville » avec le mot « pays ». Aussi, le choix du verbe pronominal « se trouve » dans la phrase « dans ma wilaya on se trouve plusieurs patrimoine » est faux, l'élève devait employer le verbe transitif « trouver ». Ensuite, dans la phrase « Le couscous : est un plat traditions », il a employé le nom « tradition » au lieu d'employer l'adjectif « traditionnel ». Enfin, dans la phrase « tout les femme abis le Naili dans les marige et les fête », il a employé le verbe « habiller » au lieu du verbe pronominal</p>			

« s’habiller » ou le verbe « porter » pour dire « les femmes s’habillent en robe naili/ portent la robe naili ».

Quant à l’orthographe, la plupart des mots sont mal écrits.

Tableau 85: Analyse des productions écrites de l'apprenant 8, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
08	Le patrimoine Il existe dans pays le patrimoine. La belle patrimoine ces patrimoine dans La wilaya de tipaza. elle existe patrimoine enciene patrimoine de Rommane.	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l’arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5/10
Analyse			
Cette production de l’apprenant 8 est très pauvre en lexique. Comme elle est pleine de répétitions : le mot « patrimoine » a été répété six fois. Cela se traduit par le blocage de l’élève qui ne connaît pas assez de mots pour réaliser son écrit.			

Tableau 86: Analyse des productions écrites de l'apprenant 9, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
	Patrimoine de Algérie Typaza étin patrimoine de Romane. patrimoine belle il patrimoine	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5

09	ancienne. etin manifique et grande je suis nouvelle d'algerie.	Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0.5
		Note sur 10	2/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 9 est très limitée, elle contient trois phrases courtes. Le mot « patrimoine » a été répété quatre fois. L'élève qui n'a pas assez de mots pour rédiger son écrit se met à répéter le mot « patrimoine » juste pour le remplir. « Tipaza est un patrimoine romain » est la seule expression qui rappelle la culture algérienne.</p>			

Tableau 87: Analyse des productions écrites de l'apprenant 10, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
10	<p>Les plates tradictionele de L'Algérie</p> <p>Les plates tradictionele de l'algerie : Le chakhouka et le couscous et le Zfiti et Le Bkrir</p> <p>Le plateschefe Le couscous le préparacion de couscous Le l'eau le sel Le tami L'olive à La fin La souse de légumé blanche ou rouge et vionde ou polet.</p> <p>Le couscous est un patrimoine de ton pays et un bone goue.</p>	Longueur	1
		Quantité	1
		Variété	1
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	3/10

Analyse
<p>Cette production de l'apprenant 10 est limitée et le lexique employé n'est pas varié. Quelques mots ont été employés pour rendre compte du patrimoine et de la culture algérienne tels que : plats traditionnels, couscous, zfiti, Chakhchoukha, Baghrir.... Cependant ce sont des mots arabes écrits en français. Comme nous constatons que la majorité des mots sont écrits de manière incorrecte ce qui dit que l'élève n'a pas une bonne écoute.</p>

Tableau 88: Analyse des productions écrites de l'apprenant 11, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
11	Djelfa pays jolie et manific zfiti mardod et rfis patrimoine de Djelfa. la musik nayli et rob nayli dans les mariages	Longueur	1
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	2/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 11 est très limitée, l'élève a employé peu de mots dont plusieurs sont arabes écrits en français « mardod, zfiti, nayli, rfis », ces mots, qui représentent des plats traditionnels algériens, font référence à la culture algérienne.</p>			

Tableau 89: Analyse des productions écrites de l'apprenant 12, 3AM2

Apprenant	Production	Critères
-----------	------------	----------

12	ton pays l'Algérie	Longueur	1.5
	l'Algérie est un Bon pays est li des patrimoines.	Quantité	1
	Alors les patrimoine de rigion de Djelfa Exemple, le Koskos, et la rob du naili et, le music naili, le rigion de stif et Batna, Exemple le plas Brjg et la rob chauoi et autres patrimoine magnifique. le rigion tlemsan et oran Exemple le musuc ray et le ptrmoine architacte ex est belle de roman et larchitacte cibilises c'est un grande et magnifique.	Variété	0.5
	Le patrmoin de la Algirés est un plusire est trée trée belle.	Bonne utilisation du vocabulaire	0.5
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0
		Note sur 10	4/10

Analyse

Cet écrit de l'apprenant 12 est limité, il est pauvre en mots. L'élève a employé un lexique renvoyant à la culture algérienne mais qui n'est pas varié. Beaucoup de mots employés sont des mots arabes écrits en français : **Djelfa, Couscous, naili, rai, Sétif, Tlemcen, Batna, Chaoui, Oran...**

Aussi, les mots : **patrimoine** et **région** ont été répétés plusieurs fois.

Nous constatons également que l'orthographe de la majorité des mots n'est pas correcte. Et à la fin du texte, l'emploi du mot « plusieurs » dans la phrase « le patrimoine de l'Algérie est plusieurs » est incorrect, l'apprenant voulait dire « riche ».

Tableau 90: Analyse des productions écrites de l'apprenant 13, 3AM2

Apprenant	Production	Critères
-----------	------------	----------

13	A'lgeria	Longueur	0.5
	Comme c'est beau !	Quantité	0.5
	Maheam elle chahid pittoresq	Variété	0
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0.5
		Note sur 10	1.5/10
Analyse			
Cette production de l'apprenant 13 est très limitée, elle est très courte et ne contient que deux phrases.			

Tableau 91: Analyse des productions écrites de l'apprenant 14, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
14	l'Algerie pour le leur présenter, Rédige un texte descriptif dans lequel, sur ton compte facebook, le l'Algérie de 4 : wilaiiae : Djelfa, Oran, Telemcen, mostaghanm, msila, mdia.... Asima de l'Alger makam chahide.	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5/10
Analyse			

Dans cet écrit, l'apprenant 14 a réécrit la consigne, puis il a ajouté le nom de quelques wilayas algériennes : Djelfa, Oran, Tlemcen, Mostaganem, M'sila, Médéa. Et dans la dernière phrase, il a employé deux mots arabes qu'il a écrits en français : Asima « capitale » et Makam chahid « sanctuaire du martyr ».

Tableau 92: Analyse des productions écrites de l'apprenant 15, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
15	L'algerie est un pays de moi Il très gronde et belle et qualités de patrimon dalgérie est «Le cuisin Les fâte, les apite..... » Le cuisine est un patrimoine dalgirie pour les plat traditionle nasyonale exemple : Le chakchoka et le couscous et Le Zafiti. Le couscous est un plats traditionnele qes priparé pour les déni et le fâte et très manifique Je suis emerveille dalgérie	Longueur	1
		Quantité	1
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0.5
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0.5
		Note sur 10	4/10

Analyse

Cet écrit de l'apprenant 15 est court, il est pauvre en lexique. L'apprenant a employé quelques mots qui se réfèrent à la culture algérienne comme : **couscous**, **Chakhchoukha**, **Zfini** qui sont des noms de plats traditionnels algériens..

L'orthographe de la plupart des mots est fausse, cela rend compte de la mauvaise prononciation des mots par l'élève.

Tableau 93: Analyse des productions écrites de l'apprenant 16, 3AM2

Apprenant	Production	Critères
-----------	------------	----------

16	Mon pays algerie pays touristique et très belle. On algérie il y a nourritire traditionnel bon comme couscous et chakhchokha et rechta.	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0.5
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0.5
		Note sur 10	2.5/10
Analyse			
<p>Cet écrit de l'apprenant 16 est très court, il est très pauvre en lexique. Quelques mots nous rappellent la culture algérienne tels que : couscous, chakhchoukha et rechta. Néanmoins, quelques structures nous rappellent la langue arabe : « Mon pays algerie pays touristique » : absence du verbe, la phrase a été traduite littéralement de l'arabe « بلدي الجزائر بلد سياحي »</p> <p>Enfin, l'élève a confondu le mot « plat » avec le mot « nourriture » dans la phrase « On algérie il y a nourritire traditionnel » .</p>			

Tableau 94: Analyse des productions écrites de l'apprenant 17, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
17	Le patrimoine d'Alger était une grande et manifique, Les qualités d'Alger s'est traditionnel : le couscouse et lair et rob et rai, le patrimoine c'est la mémoire d'un peuple et d'en humain	Longueur	1
		Quantité	1
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0

		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0
		Note sur 10	3/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 17 est courte, le lexique employé n'est pas riche. Dans la phrase « Le patrimoine d'Alger était... », l'apprenant a employé le mot « Alger » au lieu de « Algérie » en confondant la ville avec le pays. Ensuite, les mots « couscous » et « rai » font partie de la culture algérienne.</p>			

Tableau 95:Analyse des productions écrites de l'apprenant 18, 3AM2

Elève	Production	Critères	
18	L'algerie c'est un pays riche par beaucoup patrimoines anciennes et magnifiques, par exemple : patrimoine d'habit : le burnous, elhayek, la robe kabyle. patrimoine de manger : le couscous, la chakhchokha, le mardoude. patrimoine de chanter : chanson naili, kabyle, chaoui, chaabi.	Longueur	1
		Quantité	1
		Variété	1
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0.5
		Note sur 10	4/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 18 est limitée, le lexique employé est celui du patrimoine algérien. La moitié des mots employés sont des mots arabes écrits en français : burnous, elhayek, couscous, chakhchoukha, mardoud, naili, chaoui, chaabi.</p>			

Par ailleurs, les expressions « patrimoine d’habit », « patrimoine de manger », « patrimoine de chanter » révèlent que l’apprenant a un vocabulaire restreint qu’il essaie d’employer afin de réaliser son écrit.

Tableau 96: Analyse des productions écrites de l'apprenant 19, 3AM2

Elève	Production	Critères	
19	<p>dans le fecebook, j'ai un ami étrangers françai il s'appel joni qui à décrire son pays et présenter leur patrimon de son pays</p> <p>joni dit : et toi, moi : mon pays est pays rish de la patrimoin culturèle et je présanter un région qui s'appelle « Zakar ».</p> <p>Zakar est une comune de la wilaya de Djelfa, il situé dans le sud de chef lieu. c'est et magnific localite.</p> <p>Makam el chahid est un monumont qui situer dans la capita d'Alger est un précieux patrimoin qui simbolise le lieu des martyr se couleur gris et blanc avec les lumiere blanche, verte, rouge qui représanter le drapaut Algrie tout autour il y a une grand jardin tu pouvez sontir le parfin et épaisse l'erbe fécheur il y a des plusier région Joni : et un magnific pays et je suis émellioré par ton pays</p>	Longueur	2
		Quantité	2
		Variété	1
		Bonne utilisation du vocabulaire	0.5
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0.5
		Note sur 10	6.5/10
Analyse			

Cette production de l'apprenant 19 se caractérise par une bonne longueur, l'apprenant a employé un lexique descriptif riche et varié : des adjectifs (**magnifique, riche, culturel...**) ; la PSR (**un monument qui est situé dans..., un patrimoine qui symbolise...**) ; des verbes et des adverbes de localisation (**se situer, autour...**) ; verbe de perception (**sentir l'herbe**) ; des compléments du nom (**patrimoine de son pays**). Aussi beaucoup de mots font référence à la culture algérienne : **Djelfa, Zakar, la capitale Alger, Makam echahid, drapeau algérien, martyr...**

Tableau 97:Analyse des productions écrites de l'apprenant 20. 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
20	Patrimoine algérien Alger riche en patrimoine : baghrir et couscous et mhajeb on manger et barnos et hayak on vêtements et ray et chabi on chanson	Longueur	1
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	2/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 20 est très courte. Le lexique employé est très pauvre et contient beaucoup de mots arabes qui témoignent de la présence de la culture algérienne : baghrir, couscous, mhajeb, barnos, hayak, ray, chabi.</p> <p>L'apprenant utilise les structures « on manger, on vêtements, on chanson » car il bloque, il ne connaît pas les adjectifs adéquats « culinaire, vestimentaire et artistique ».</p>			

Tableau 98: Analyse des productions écrites de l'apprenant 21, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
21	L'Algérie L'Algérie était un pays rached Blosure plat tradisyonal. Et plat petit : Lcosecoc et Zafti et Brrire et disare : tourta gato et le mbarja...	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 21 est très limitée, la moitié des mots font partie de la culture algérienne. Ce sont des mots arabes écrit en français : Couscous, Zfiti, chakhchoukha, Bghrir, mbarja.</p> <p>Pour le mot « Blosure : plusieurs », l'apprenant se trompe sur la lettre « p » en écrivant « B » cette interférence phonique se traduit par l'absence de la lettre « p » dans le système consonantique arabe. L'orthographe de presque tous les mots n'est pas correcte, cela relève de la mauvaise prononciation des mots par l'apprenant.</p>			

Tableau 99: Analyse des productions écrites de l'apprenant 22, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
22	Bonjour monsieur, tu as aucune idée de mon pays ?	Longueur	2
		Quantité	2
		Variété	1.5

	Mon pays c'est l'Algerie, très belle, magnifique et touristique.	Bonne utilisation du vocabulaire	1
	Dans l'Algerie il ya beaucoup d'espace verte, et plusieurs d'arbre.	Mots ou structures calqués sur l'arabe	1
	Dans l'Algerie, Nous avons des patrimoine, Comme l'écriture et dessin romain dans la wilaya d'Ilizi	Orthographe	0.5
	par exemple, et tamanraset... A l'interieur de willaya Alger (la capitale) Il extra place, et des cartie d'habitation originère de les turkey. avec des mures long et étroite. Encore, Nous avons plusieurs vêtements, Comme le heyek. Est un robe, il est long, blanc, les femme Algerois le portait, et le Burnos, un habit long sans manche originère de les berbère. Et l'histoire de mes grands péres (les martyrs) Ils étaient des jeunes et se sacrifiaient leurs vie pour leur pays. Ne munnuyais pas. C'est mon plus beau jour. L'algerie c'est mon fiérté, c'est mon dignité c'est l'histoire de mes ancêtres, ma vie pour mon pays l'Algerié.	Note sur 10	8/10
Analyse			
Cet écrit de l'apprenant 22 est très bon, la longueur est très bonne ainsi que la quantité du lexique employé. L'apprenant a employé un lexique varié à travers lequel il décrit la culture et le patrimoine algériens : écriture, dessin romain, Ilizi,			

Tamanrasset, Algérie belle, touristique, magnifique, quartiers d'origine turque, Hayek, burnous, berbère...

Par ailleurs, quelques expressions nous rappellent la langue arabe telle que : « **Dans l'algerie il ya beaucoup d'espace verte, et plusieurs d'arbre** » « **en Algérie, il y'a beaucoup d'espaces verts et d'arbres** », l'apprenant a employé le mot « **espace** » au féminin comme en arabe « **منطقة** » ; « **plusieurs d'arbres** » « **الكثير من الاشجار** », nous remarquons qu'il traduit littéralement de l'arabe vers le français.

Tableau 100: Analyse des productions écrites de l'apprenant 23, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
23	In alger piyi belle la kasaba patrimoine ancien in capital blanche and piysage bel. Rachata and couscous and maqrot in manges plat tradition.	Longueur	1
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	2/10
Analyse			
Cette production de l'apprenant 23 est limitée, le lexique employé est très limité et contient des mots arabes faisant partie de la culture algérienne : Alger, Casba, Rechta, couscous, maqrot ; et d'autres mots appartenant à l'anglais : in « en », and « et » .			

Tableau 101: Analyse des productions écrites de l'apprenant 24, 3AM2

Apprenant	Production	Critères
-----------	------------	----------

24	Algérie c'tun mon pays et très belle le patrimoine Algerie le vatmon...Nayli, Barnous chawi, Kbayli, le patrimoine Zfiti, charchoura, Bikrir Le et moi j'ame lager	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5/10
Analyse			
Cette production de l'apprenant 24 est très limitée, le lexique employé, dont la moitié sont des mots arabes, renvoie à la culture algérienne.			

Tableau 102: Analyse des productions écrites de l'apprenant 25, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
25	L'Alger L'algerie est un bon pays, dans qu'elle amis passer un parlè la guree au France les patrimoine de l'algerie. Les plas traditinal de l'alger plusiur Le cosouse et le chakchoka et le zfiti...est wilayate de l'algerie : Djelfa Elle wilayaté et belle willaya. L'alger de assima de L'alger : L'algerie assima est un	Longueur	1.5
		Quantité	1
		Variété	1
		Bonne utilisation du vocabulaire	0.5
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	4/10

	<p>pays bon est le Kasba j'ais amis passer.</p> <p>Les patrimoine de vètmons chaque région L'algerie est le Wilayate Exempele Djelfa et jeba nailé plusiure de coluer staife et le jeba staifé</p> <p>tipaza et le chawi...ext.</p> <p>L'alger plusiure patrimoine et les histoire de passer belle.</p>		
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 25 est bonne ; or, le lexique employé est limité, les mots sont très mal écrits, et leur emploi est inapproprié. Quelques mots font référence à la culture algérienne tels que : Couscous, Chakhchoukha, Zfiti, Alger, Djelfa, Casba, Naili, Chawi, Staifi, Tipaza...</p> <p>Aussi, les mots « assima » et « Djeba » sont des mots arabes écrits en français.</p>			

Tableau 103: Analyse des productions écrites de l'apprenant 26, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
26	<p>Patrimon alger belle et grande boco apit traditionel exemple barnos et rope naili</p> <p>Je tame alger paye de moi</p>	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5/10

Analyse
Cette production de l'apprenant 26 est très courte et le lexique employé est très pauvre. L'apprenant se trompe au niveau des mots « apit, habit » et « rope, robe » en écrivant la consonne « p » au lieu de « b ».

Tableau 104: Analyse des productions écrites de l'apprenant 27, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
27	L patri dalgerie grand Le patriomiome tradisional et toi couscous tradidional et plae tradisional et les robes de Djba naili Tradisional Le Robe De Djba Les brnouse dalgirie Les Djba Chaoi dalgerie.	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5/10
Analyse			
Cette production de l'apprenant 27 est très limitée, le lexique employé est très pauvre. Quelques mots font référence à la culture algérienne comme : « couscous, Djeba Chaoui, Naili, Burnous ». Ensuite, l'adjectif « traditionnel » a été répété plusieurs fois et l'orthographe des mots n'est pas correcte pour presque tous les mots employés.			

Tableau 105: Analyse des productions écrites de l'apprenant 28, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
	Il existe dans la willay d'alger un jardin nommé la jardin désais Il est	Longueur	1
		Quantité	1

28	grands et magnifique Il ya beaucoup d'animaux et Des vêtements qui s'appell Karakou et Djeba fergani et El hayek et les nourritures Elle et le Kouskous et le chahchouha et le rechta et Des patrimoine qui s'appelle makam el chahid et el Kasba.	Variété	1
		Bonne utilisation du vocabulaire	0.5
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0
		Note sur 10	4/10
Analyse			
Cet écrit de l'apprenant 28 est limité, le lexique employé n'est pas très riche. Quelques mots, dont la plupart sont des mots arabes écrits en français sont relatifs à la culture algérienne :« jardin d'essais, Caraco, Djeba Fergani, El Hayek, le Couscous, Chakhchoukha , Rechta, Maqam echahid, Casbah. »			

Tableau 106: Analyse des productions écrites de l'apprenant 29,30, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
29	Patrimon alger koskos et rachata et chakhchokha chab kalad ray barnos hayak	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5/10

Analyse
Cet écrit de l'apprenant 29 est très limité, il est très court. Presque tous les mots employés sont des mots arabes écrits en français.

Tableau 107: Analyse des productions écrites de l'apprenant 30, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
30	<p>L'algerie est un bon pays et de belle paysage, elle riche de plus plat traditionele et vêtement tradition et plusieurs tradition comme le patrimoine culinaire, l'algerie de plus plat traditionele, le couscouse c'est un mondiale plat le plus impertanse, la chekhchoukha et la rechta...</p> <p>il ya de patrimoine des vêtement, dans l'algerier chaque région elle a de vêtement spisiale comme la wilaya de Djelfa la robe de cette région en appelle Djeba Nayllie, le caracou de la capitale alger, les femme algiroise elles pprésenter l'algerier avec les vêtement traditionell et les plats algiriene et la dance chabi de chaque pays.</p>	Longueur	2
		Quantité	2
		Variété	1
		Bonne utilisation du vocabulaire	0.5
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0.5
		Orthographe	0.5
		Note sur 10	6.5/10

	<p>L'algerie (capitale) il y a une place apeller la cahsba algeriène elle est une petite route touristique elle raconte des plus histoire algeriene, ca je peux dire que l'algerier c'est le bon pays d'afrique.</p>		
Analyse			
<p>Cet écrit de l'apprenant 30 est très bon en ce qui concerne la longueur et la quantité du vocabulaire employé, beaucoup de mots rappellent la culture algérienne tels que : Couscous, Rechta, Chakhchoukha, Djeba Nayli, Caraco, Chaabi, Casbah.</p> <p>Or, beaucoup de fautes lexicales sont à signaler : l'emploi de l'adjectif « bon » au lieu de « beau » dans les phrases « L'algerie est un bon pays », « c'est le bon pays d'afrique. », le mot « algéroise » au lieu de « algérienne » dans la phrase « les femme algiroise elles pprésenter l'algerier », le mot « Algérie » au lieu de « Alger » dans la phrase « L'algerie (capitale) il y a une place » et le mot « route » au lieu de « quartier » dans la phrase « la cahsba algeriène elle est une petite route touristique », la répétition du mot « traditionnel » et l'incohérence des phrases, idées... Pour terminer, il faut dire que la plupart des mots sont mal orthographiés.</p>			

Tableau 108: Analyse des productions écrites de l'apprenant 31, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
31	<p>l'Algérie s'est un note mounde parceque la qualité dans cette pays est une haut</p>	Longueur	1
		Quantité	0.5
	<p>Dans Algérie plus wilyate, je présente que'elle'que wilate,</p>	Variété	0.5
	<p>Djalfa : existe à muluei de l'Algérie, il qui nomé musique qui s'appelle nayli est un chencen</p>	Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0

	chaabi et le couscousse plat tradutionnelle de tout la wilaya.	Orthographe	0
		Note sur 10	2/10
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 31 est limitée, elle manque de cohérence et le lexique employé est très pauvre. Les mots employés contiennent beaucoup de fautes d'orthographe et sont mal placés dans les phrases.</p>			

Tableau 109: Analyse des productions écrites de l'apprenant 32, 3AM2

Apprenant	Production	Critères	
32	In algeria existe kasba un region traditionel joli ci tun patrimoine de mon paye	Longueur	0.5
		Quantité	0.5
		Variété	0.5
		Bonne utilisation du vocabulaire	0
		Mots ou structures calqués sur l'arabe	0
		Orthographe	0
		Note sur 10	1.5
Analyse			
<p>Cette production de l'apprenant 32 est très limitée et très pauvre en lexique. L'expression « in algeria » relève de l'anglais et la plupart des mots sont mal orthographiés.</p>			

3- Synthèse des résultats :

3.1- La classe expérimentale (3AM1)

Tableau 110: Synthèse des résultats de l'analyses des productions écrites de la classe expérimentale (3AM1) :

Apprenant	Production	Longueur	Quantité	Variété	Utilisation du vocabulaire	Mots ou structures calques sur l'arabe	Orthographe	Note sur 10
1	PS1	0.5	0.5	0	0.5	0.5	0	2
	PS2	1	1	0.5	1	0	0.5	4
2	PS1	1.5	1	0.5	1	1	0.5	5.5
	PS2	2	1.5	1	1	1	0.5	7
3	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1	1	0.5	1	1	0.5	5
4	PS1	0	0	0	0	0	0	0
	PS2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	3
5	PS1	1.5	1	0.5	1	1	0.5	5.5
	PS2	2	2	1.5	1	1.5	0.5	8.5
6	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	4
7	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1.5	1.5	1	0.5	0.5	0.5	5.5
8	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1	1	1	1	0.5	0.5	5
9	PS1	1	1.5	0.5	1	0.5	0.5	5
	PS2	2	2	1	1.5	1	0.5	8

10	PS1	0	0	0	0	0	0	0
	PS2	0.5	0.5	0.5	0.5	0.5	0	2.5
11	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1	1	0.5	0.5	0	0	3
12	PS1	0.5	0.5	0	0.5	0	0	1.5
	PS2	1.5	1.5	1	0.5	0.5	0	5
13	PS1	1.5	1	0.5	1	1	1	6
	PS2	2	2	1.5	1	1	0.5	8
14	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1	1	0.5	0.5	0	0	3
15	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1	1	0.5	0	0	0	2.5
16	PS1	1	1	0.5	0.5	0	0	3
	PS2	1.5	1.5	1.5	1	0.5	0	6
17	PS1	0.5	0	0	0	0	0	0.5
	PS2	1	0.5	0.5	0	0	0	2
18	PS1	0.5	0	0	0	0	0	0.5
	PS2	1	0.5	0.5	0	0	0	2
19	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1	1	0.5	0.5	0	0	3
20	PS1	1	1	0.5	0.5	0	0	3
	PS2	1.5	1.5	1	0.5	0	0	4.5

21	PS1	0.5	0	0	0	0	0	0.5
	PS2	1	1	0.5	0	0	0	2.5
22	PS1	1.5	1.5	1	1	0.5	0.5	6
	PS2	1.5	2	1.5	1.5	0.5	0.5	7.5
23	PS1	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	2
	PS2	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	4
24	PS1	1	0.5	0.5	0.5	0	0	2.5
	PS2	1.5	1.5	1	0.5	0.5	0.5	5.5
25	PS1	0	0	0	0	0	0	0
	PS2	1	1	0.5	0.5	0	0	3
26	PS1	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5
	PS2	2	2	1.5	1	0.5	0	7
27	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1	1	0.5	0.5	0	0	3
28	PS1	0	0	0	0	0	0	0
	PS2	1	0.5	0.5	0.5	0	0	2.5
29	PS1	0.5	0.5	0	0	0	0	1
	PS2	1	1	0.5	0.5	0.5	0	3.5
30	PS1	0	0	0	0	0	0	0
	PS2	1	1	1	0	0	0	3
31	PS1	0.5	0.5	0.5	0	0.5	0	2
	PS2	1	1	1	0.5	0.5	0.5	4.5

32	PS1	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	4
	PS2	1.5	1.5	1	1	0.5	0.5	6
33	PS1	0.5	0	0	0	0	0	0.5
	PS2	1	1	0.5	0.5	0	0	3
34	PS1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	0	3
	PS2	2	2	1	0.5	0.5	0.5	6.5
35	PS1	1.5	1.5	0.5	0.5	0.5	0	4.5
	PS2	2	2	1.5	0.5	0.5	0	6.5
36	PS1	0	0	0	0	0	0	0
	PS2	1.5	1.5	0.5	0.5	0	0	4

3.2- La classe témoin (3AM2)

Tableau 111: Synthèse des résultats de l'analyse des productions écrites de la classe témoin (3AM2) :

Apprenant	Longueur	Quantité	Variété	Utilisation du vocabulaire	Mots ou structures calqués	Orthographe	Note sur 10
1	1	0.5	0	0	0	0	1.5
2	0.5	0	0	0	0	0	0.5
3	1.5	1.5	1.5	1	0.5	0.5	6.5
4	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5
5	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5
6	1	1	1	0.5	0.5	0	4
7	1.5	1.5	1	0.5	0.5	0	5

Chapitre 4 : Analyse des productions écrites

8	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5
9	0.5	0.5	0.5	0	0	0.5	2
10	1	1	1	0	0	0	3
11	1	0.5	0.5	0	0	0	2
12	1.5	1	0.5	0.5	0.5	0	4
13	0.5	0.5	0	0	0	0.5	1.5
14	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5
15	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	4
16	0.5	0.5	0.5	0.5	0	0.5	2.5
17	1	1	0.5	0	0.5	0	3
18	1	1	1	0	0.5	0.5	4
19	2	2	1	0.5	0.5	0.5	6.5
20	1	0.5	0.5	0	0	0	2
21	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5
22	2	2	1.5	1	1	0.5	8
23	1	0.5	0.5	0	0	0	2
24	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5
25	1.5	1	1	0.5	0	0	4
26	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5
27	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5
28	1	1	1	0.5	0.5	0	4
29	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5

30	2	2	1	0.5	0.5	0.5	6.5
31	1	0.5	0.5	0	0	0	2
32	0.5	0.5	0.5	0	0	0	1.5

3.2. Comparaison des résultats et analyse :

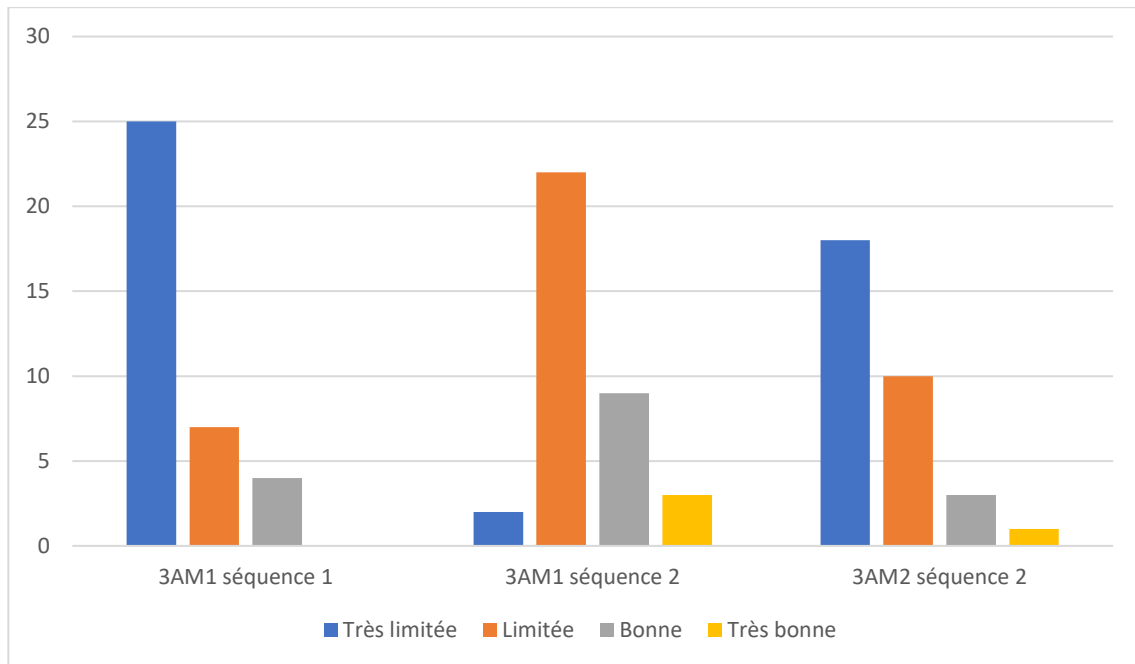


Figure 92: Synthèse des résultats de l'analyse des productions écrites

Analyse du schéma :

Afin d'expliciter les résultats obtenus après une analyse approfondie des productions écrites de la classe expérimentale (3^{ème} AM1) et de la classe témoin (3^{ème} AM2), nous avons pu les résumer dans le graphique ci-dessus qui représente le nombre d'apprenants par catégorie : production très limitée, production limitée, production bonne et production très bonne.

Nous précisons que l'appréciation est donnée selon la note obtenue par l'apprenant, nous avons classé les résultats de la manière suivante :

- De 0 à 2/10 : Production très limitée ;
- De 2.5 à 5 : Production limitée ;
- De 5.5 à 7.5 : Production bonne :

- De 8 à 10 : Production très bonne.

La lecture et l'analyse de la figure synthétique supra, nous permet de dresser le constat suivant :

- A la fin de la première séquence d'E/A, chez la classe de 3^{ème} AM1, « 25 » apprenants ont rédigé des productions « très limitées » ; « 7 » apprenants ont rédigé des productions « limitées » et « 4 » apprenants ont pu rédiger des productions « bonnes ». Or aucun apprenant n'a pu rédiger une production « très bonne ».
- Toutefois, à la fin de la deuxième séquence d'E/A durant laquelle nous avons fait notre expérimentation où il s'agissait d'introduire l'élément culturel de la langue via les TIC, les apprenants de la même classe (3^{ème} AM1) ont fait d'énormes progrès. Les résultats de la production écrite ont été comme suit :
 - ❖ « 2 » apprenants seulement ont rédigé des productions très limitées, face à « 25 » apprenants dans la première séquence ;
 - ❖ « 22 » apprenants ont rédigé des « productions limitées » face à « 7 » apprenants dans la deuxième séquence. Ce qui peut se traduire par l'amélioration de ceux qui ont rédigé des productions « très limitées » dans la 1^{ère} séquence en rédigeant des productions « limitées » dans la 2^e séquence.
 - ❖ « 9 » apprenants ont rédigé des productions « bonnes » face à « 4 » dans première séquence. Comme nous le remarquons, le nombre a doublé dans la 2^e séquence.
 - ❖ Enfin, « 3 » apprenants ont pu réaliser des productions « très bonnes » alors que dans la première séquence, aucun apprenant n'a pu le faire.
- Pour la classe de 3^{ème} AM2 :
 - ❖ La majorité des apprenants soit « 18 apprenants » ont rédigé des productions « très limitées » ;
 - ❖ « 10 apprenants » ont rédigé des productions « limitées » ;
 - ❖ « 3 » apprenants seulement ont rédigé des productions « bonnes »
 - ❖ Un seul apprenant « 1 » a rédigé une production « très bonne ».
- L'analyse des productions de la classe témoin (3^{ème} AM2) et la confrontation des résultats de l'analyse avec ceux de la classe expérimentale (3^{ème} AM1) de la 2^e séquence permettent de confirmer les résultats obtenus après la comparaison des productions écrites (de la séquence 1 et la séquence2) chez la même classe 3^{ème} AM1.

Synthèse :

Nous constatons que l'enseignement via des supports culturels et les TIC a permis aux apprenants de la 3^{ème} AM1 de développer leur compétence scripturale. Nous expliquons ce progrès par l'acquisition du vocabulaire et l'enrichissement du lexique des apprenants grâce à cette nouvelle approche d'enseignement/apprentissage. D'ailleurs, en analysant les productions écrites des apprenants, nous avons remarqué que nombreux sont ceux qui bloquaient et qui avaient le syndrome de la page blanche lors de la rédaction de la première production (séquence1). Nous avons déduit que cela est dû au fait que les apprenants ne connaissaient pas les mots pour écrire leurs textes. Durant toute la séquence 1, (qui s'est réalisée au bout d'au moins 12 séances) ces apprenants n'avaient appris aucun mot, ils n'avaient gardé aucun mot en tête, contrairement à la 2^e séquence où ils avaient pu dépasser ce syndrome de la page blanche en rédigeant au moins une phrase, ce qui constitue un remarquable progrès.

Nous remarquons que la majorité des apprenants de la 3AM1 se sont améliorés en production écrite et ont rédigé à la fin de la 2^{ème} séquence des productions meilleures que celles qu'ils avaient rédigées à la fin de la 2^e séquence, des productions plus longues et plus riches. Aussi en les comparant aux productions réalisées par la classe témoin 3^{ème} AM2 rédigées à la fin de la 2^e séquence, nous faisons le même constat.

Au niveau des productions de la 2^{ème} séquence, nous avons constaté que les apprenants de la classe expérimentale (3^{ème} AM2) avaient retenu de nombreux mots étudiés durant les séances qui avaient précédé la séance de production écrite tels que Lalaisse, Halloween, traditionnelle, capitale, fromage, la mode, chasse aux œufs, cuisiner, les chefs français, les crêpes... Cela révèle l'intérêt qu'avaient les apprenants pour la culture française et met l'accent sur leur concentration et leur mémorisation des textes lus en classes et des leçons étudiées.

Il faut souligner aussi qu'ils avaient employé de nombreux procédés descriptifs à l'instar des adjectifs qualificatifs et les expansions du nom. L'utilisation des verbes de localisation et de perception abordé dans la leçon de « vocabulaire » de cette séquence (2) a aussi attiré notre attention. Ce qui nous incite à insister sur le fait que les apprenants de la classe expérimentale (3^{ème} AM1) suivaient et comprenaient mieux les cours lors de la séquence 2 où nous avons intégré le support culturel via les TIC. Toutefois, nous n'avons pas remarqué d'amélioration

au niveau des erreurs d'orthographe. Les apprenants rédigeaient en faisant beaucoup de fautes d'orthographe dans les deux productions (des deux séquences).

Conclusion partielle :

A partir de l'analyse des productions écrites des apprenants de la classe expérimentale et celles des apprenants de la classe témoin, nous pouvons conclure que l'intégration de l'élément culturel via les TIC a été d'une grande aide pour les apprenants de la classe expérimentale 3^{ème} AM1 et a permis d'améliorer leurs compétences en production écrite. L'étude de la culture française a contribué à effacer les représentations négatives qu'ils avaient vis-à-vis de la langue française et a ainsi favorisé l'apprentissage et la mémorisation de nombreux mots, par conséquent le vocabulaire des apprenants est devenu plus riche.

Les TIC ont rendu les séances plus intéressantes en les animant par les vidéos et les images qui aiguisaient la mémoire des apprenants. Ces outils numériques ont facilité l'introduction et la diffusion de la dimension culturelle de la langue et le Power Point a permis aux apprenant de bénéficier d'un enseignement et d'un apprentissage meilleurs que celui avec le tableau, nous pouvions souligner et mettre des passages en couleur afin de susciter l'intérêt des apprenant et leur permettre une meilleure concentration et une meilleure mémorisation.

Conclusion générale

Conclusion générale

Le constat qui est fait actuellement concernant l'enseignement/apprentissage du FLE est celui d'une maîtrise insuffisante dans le processus d'acquisition de la langue chez les apprenants de différents cycles scolaires. De nombreux travaux ont en effet constaté qu'ils ont de grandes difficultés et par conséquent, les objectifs fixés par les institutions éducatives sont loin d'être atteints, particulièrement à l'écrit. En effet, celui-ci constitue l'une des priorités à acquérir dans le cadre scolaire car l'accès aux certifications est déterminé en grande partie, par son acquisition.

Cette recherche, axée sur l'enseignement de l'écrit en 3^{ème} année du cycle moyen, est le fruit de notre expérience sur le terrain. Au cours de notre carrière en tant qu'enseignante dans le cycle moyen, nous avons fréquemment entendu des collègues exprimer leurs frustrations face à l'incapacité de leurs apprenants à maîtriser l'écriture en français. En effet, nous partageons les mêmes craintes que nos collègues algériens, et nous avons constaté d'après les témoignages des enseignants dans les quatre coins de l'Algérie qu'il s'agit d'un problème national. La difficulté des apprenants au niveau de la production écrite reste un sujet qui suscite l'intérêt de nombreux chercheurs algériens qui tentent comme nous le faisons d'identifier la provenance de ce blocage et du désintérêt qu'éprouvent les apprenants lors de la séance de production écrite.

En fait, cette séance a lieu après de nombreuses séances d'enseignement/apprentissage durant lesquelles les apprenants bénéficient de leçons de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe ainsi que des séances de compréhension orale, de production orale et de lecture. Ainsi, à la fin de la séquence, l'apprenant est amené à rédiger un texte similaire au texte qu'il a déjà vu dans la leçon de compréhension de l'écrit, et où il est censé réinvestir tout ce qu'il a appris comme point de langue durant la séquence. Par conséquent, il s'agit d'une tâche qui évalue toutes les compétences développées durant toute la séquence d'enseignement/apprentissage.

Cela dit que finalement l'origine de la difficulté éprouvée par les apprenants à rédiger leurs écrits ne se trouve pas uniquement au niveau de la séance de production écrite mais elle se situe au niveau de toute la séquence d'enseignement/apprentissage. Ceci dit, qu'il est impératif de revoir les contenus ainsi que les stratégies et les méthodes d'enseignement adoptés par les enseignants. En effet, les manuels scolaires ne répondent pas souvent à la mise en place de techniques spécifiques permettant l'amélioration de la production et de la rédaction de la production écrite.

Conclusion générale

La conclusion à laquelle nous sommes arrivée et qui nous a permis de mettre le doigt sur l'origine de la difficulté et du désintérêt des apprenants pour l'activité de production écrite nous a motivée à la mise en place d'une nouvelle stratégie d'enseignement/apprentissage que nous avons adoptée durant l'enseignement de toute la séquence. Il s'agit de l'introduction de l'élément culturel de la langue via les TIC.

L'étude de la dimension culturelle lors de l'enseignement de la langue étant sollicitée par de nombreux chercheurs et didacticiens, nous avons pensé que nous pourrions intéresser les apprenants et accroître leur volonté d'apprendre le français en innovant et en leur faisant découvrir une nouvelle culture qu'ils ne connaissent point. La deuxième idée à laquelle nous avons pensé est de recourir aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Vu l'attachement des apprenants aux nouvelles technologies, nous avons pensé à les investir afin d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français et par conséquent leur compétence en production écrite.

Nous nous sommes alors posée les questions suivantes :

- L'introduction de l'élément culturel à travers les TIC permettrait-elle d'améliorer la production écrite des élèves du moyen ?
- En raison de la motivation des nouvelles générations pour le numérique, les solutions aux problèmes de l'E/A du FLE notamment ceux de l'écrit résident-elles dans l'intégration du produit informatique en classe de langues ?
- Quel produit informatique et quel contenu choisir pour faciliter l'apprentissage et l'appropriation des compétences linguistiques à l'écrit ?
- Quelle approche adopter afin de mettre en pratique l'aspect culturel de la langue et quelle réaction de la part des apprenants face à cet enseignement ?

A ces questions, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Vu l'intérêt majeur que portent les apprenants aux nouvelles technologies, leur introduction dans l'E/A du FLE aurait de grands bénéfices. Les apprenants trouveraient l'apprentissage via les TIC plus intéressant et plus facile, grâce aux supports multimédias, aux images et aux vidéos disponibles sur Internet, les apprenants comprendraient mieux la langue, ce qui les motiverait et susciterait leur intérêt à suivre les cours dispensés, à se concentrer et à mémoriser, les mots et les règles... Cela permettrait d'améliorer leurs compétences linguistiques notamment en production écrite.

Conclusion générale

- Introduire l'élément culturel de la langue en mettant l'accent sur la culture française via les TIC lors de l'E/A du FLE représenterait une nouvelle stratégie d'enseignement basée sur l'innovation et l'incitation à la découverte. Cette méthode d'enseignement amuserait et attirerait les apprenants en créant un cadre d'apprentissage plus motivant et éloigné de la routine. Cet intérêt porté à la culture française leur faciliterait l'apprentissage de nouveaux mots, ainsi leur lexique deviendrait plus riche, ce qui les aiderait à surmonter leurs difficultés en productions écrites.
- L'utilisation du numérique favoriserait la diffusion de la culture française et susciterait l'intérêt des apprenants en leur proposant des supports authentiques. Cela pourrait contribuer à corriger les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue et de la culture françaises, les incitant ainsi à apprécier la langue française et, par conséquent, à renforcer leur désir de l'apprendre. Cette dynamique aurait un impact positif sur leurs compétences en écriture.

Afin de vérifier les hypothèses émises, nous avons fait appel à plusieurs méthodes de recueil de données :

L'analyse du manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne a mis en évidence l'absence de la dimension culturelle de la langue dans les textes et les supports présents dans le livre de français de 3AM. Ainsi, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie se base sur la transmission de connaissances linguistiques faisant abstraction de la composante culturelle de la langue. Aussi, l'analyse du premier questionnaire que nous avons adressé aux apprenants de la classe expérimentale (3AM1) avant l'intégration de l'élément culturel via les TIC traduit clairement les idées et les préjugés des apprenants concernant la langue et la culture françaises. En fait, nos apprenants ont développé des représentations négatives vis-à-vis de la langue et de la culture françaises à partir de ce qui se dit dans leur entourage social et qui est dû au passé colonial de la France en Algérie. Malheureusement, ces représentations constituent un facteur de blocage de l'enseignement/apprentissage du français chez nos apprenants.

Afin de corriger ces représentations négatives nous avons mis en place un enseignement via des supports tirés de la culture française. Cette initiative a été fructueuse du moins pour la plupart des apprenants. L'analyse du deuxième questionnaire que nous avons adressé aux apprenants de la classe expérimentale 3^{ème} AM1 à la fin de l'expérimentation a permis de confirmer la troisième hypothèse selon laquelle l'enseignement de la dimension culturelle via les TIC contribue à la correction des représentations négatives des apprenants ce qui établit

un meilleur apprentissage de la langue. En effet, l'enseignement de la culture étrangère joue un rôle essentiel dans l'effacement des représentations négatives que les apprenants peuvent avoir de la langue étrangère. L'étude de la culture a permis aux apprenants de comprendre que la langue est liée à des personnes qui ont une Histoire, des traditions, un mode de vie... ce qui leur a fait aimer la culture et la langue en déconstruisant leurs représentations négatives et les remplaçant par une attitude plus positive. De plus, l'analyse de ce questionnaire a révélé que les apprenants ont apprécié la culture française, et en découvrant des aspects culturels tels que les fêtes, la cuisine, les traditions françaises, ils ont développé un lien affectif avec la langue française, leur perception de la langue française a changé.

Enfin, l'analyse des résultats de l'expérimentation que nous avons réalisée dans la classe de 3^{ème} AM1 lors de l'enseignement de la séquence 2, ainsi que l'analyse des productions écrites des apprenants des deux classes (3AM1 et 3AM2) ont confirmé la première et la deuxième hypothèses qui stipulent que l'intégration de l'élément culturel via les TIC permettrait d'améliorer l'enseignement/apprentissage de la langue et en particulier l'amélioration de leur compétence en production écrite. En fait, cette double stratégie d'enseignement (en intégrant les TIC et la dimension culturelle de la langue) a permis d'enrichir le vocabulaire des apprenants et de stimuler leur créativité, ce qui a contribué à améliorer de manière significative leurs productions écrites. L'intégration et l'exploitation de la culture française en classe a permis d'accroître la motivation des apprenants en rendant les leçons plus amusantes, plus dynamiques et plus pertinentes. Cela a stimulé leur curiosité et leur désir de découvrir de nouvelles traditions et d'apprendre sur d'autres modes de vie. Ainsi, l'apprentissage est devenu plus engageant et plus stimulant.

Il faut souligner aussi que l'introduction de l'élément culturel a offert aux apprenants l'opportunité d'être exposés à un vocabulaire spécifique, ce qui a enrichi leur lexique et leur a permis d'employer des termes variés dans leurs écrits.

Par ailleurs, l'emploi des TIC a joué un rôle crucial dans l'amélioration de l'apprentissage des apprenants en favorisant la mémorisation chez eux et en rendant l'information plus accessible et plus attrayante. Les apprenants étaient motivés par ce type d'enseignement/apprentissage ludique et les leçons qui devenaient plus captivantes, ils se concentraient mieux et apprenaient chaque jour de nouveaux mots qu'ils employaient dans leurs productions écrites.

Toutefois, afin que l'intégration de la dimension culturelle et des TIC soit efficace, une formation à l'interculturel et aux TIC s'avère nécessaire pour les enseignants et les futurs

Conclusion générale

enseignants. Aussi, les institutions devraient investir dans l'achat et l'installation des outils numériques afin de rendre l'enseignement et l'apprentissage meilleurs.

A l'issue de notre travail, nous espérons que notre domaine de recherche reste ouvert à d'autres perspectives et investigations dans le champ de la didactique de l'écrit, afin de l'enrichir grâce à leurs contributions.

Références bibliographiques :

Abrous, N. (2010). Genèse et contexte de lancement des classes-pilotes dans les régions berbérophones en algérie. *Langues et Linguistique, Revue Internationale de Linguistique et Société*, 25-26, 11-28.

https://www.academia.edu/36207852/GEN%C3%88SE_ET_CONTEXTE_DE_LANCEMENT_DES_CLASSES_PILOTES_DANS_LES_R%C3%89GIONS_BERB%C3%89ROPHONE_S_EN_ALG%C3%89RIE

Ait Amar Meziane, O. (2016). *Échanges langagiers et stratégies communicatives en classes de français langue étrangère au collège et au lycée* [Thèse de Doctorat]. Université d'Oran 2 Faculté des Langues étrangères.

AL SAHYOUNI BOU FADEL, R. (2014). *TIC et apprentissage de l'Interculturalité* [Thèse de doctorat]. Université Bordeaux Montaigne.

Amara, A. (2010). Langues maternelles et langues étrangères en Algérie : conflit ou cohabitation ? *Synergies Algérie*, 11, 121-125.

<https://www.gerflint.fr/Base/Algerie11/abderrezak.pdf>

Ammouden, M. (2018). L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique. *Multilinguales*, (10). <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3733>

Amossy, R., & Herschberg Pierrot, A. (2014). *Stéréotypes et clichés, langue, discours, société*. Armand Colin, Paris.

Anctil, D. (2015). L'évaluation du vocabulaire en production écrite : quels critères ? *Québec français*, (175), 25–27. <https://id.erudit.org/iderudit/81378ac>

Arezki, D. (2010). *Psychopédagogie : pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés*. Éditions L'Odysée.

Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Alsic, Vol. 3, n° 1*, 109-123. <https://doi.org/10.4000/alsic.1759>

Azimi-Meibodi, N., & Mohammadpour, T. (2021). Emploi du numérique dans la production écrite des apprenants du FLE en Iran. *Plume, Revue Semestrielle de L'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 16(32), 183-211.

<https://doi.org/10.22129/plume.2021.270982.1178>

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue Internationale des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 2(1), 30-41. <https://edutice.hal.science/edutice-00086399/document>.

- Beldjerd, K. N., & Miliani, H. (2020). TICE et développement des gestes professionnels dans l'enseignement de la production écrite à des élèves algériens de 1AS. *Revue Lougha Kalaam*, 06(01), 36-44. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/106322>
- Benabbes, S. (2017). *Accompagner les élèves de 3ème année secondaire pour une amélioration de la pratique scripturale en FLE* [Thèse de doctorat]. Université de Batna 2.
- Benachour, Y. (2018). *Le rôle de l'expression orale dans l'amélioration de la maîtrise de l'écrit en 1AS, cas du lycée Bounour Mohamed (Collo)* [Thèse de Doctorat]. UNIVERSITÉ ABOU EL KACEM SAADALLAH D'ALGER 2.
- Benazzouz, N. (2011). Politique linguistique en Algérie arabisation et francophonie. *Revue de la Faculté des Lettres et des Langues*, 09, 33-50.
- Benazzouz, N. (2014). Appropriation du français en Algérie : Contact de langues et de cultures. *Revue de la Faculté des Lettres et des Langues*, 14/15, 111-133. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1344158/appropriation-du-fran%c3%a7ais-en-alg%c3%a9rie---contact-de-langues-et-de-cultures>
- Benghabrit, M. (2016). « L'apport culturel et civilisationnel dans l'espace scolaire en Algérie : le cas du manuel scolaire du cycle moyen ». *Pensée Méditerranéenne* (11), 19-28. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/61347>
- Bentolila, A. (2016). *Quelle production écrite à l'école ? enjeux et mise en œuvre*. Nathan.
- Berjot, S., & Delelis, G. (2014). *27 grandes notions de la psychologie sociale*. Dunod, Paris.
- Bishawi, W. (2014). *Les TIC, apports et enjeux pour le développement de la compétence textuelle : le cas des étudiants palestiniens en licence de FLE de l'université d'An-Najah* [Thèse de Doctorat]. Université du Maine.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Hatier, Paris.
- Boudebba-Baala, A. (2012). *L'impact des contextes sociolinguistique et scolaire sur l'enseignement/apprentissage du français dans le Souf à travers l'analyse des représentations comme outil de description*. Linguistique. Université de Franche-Comté, Français.
- Bourebrab, M.-C. (2023). L'utilisation des moyens TIC dans l'enseignement de FLE en Algérie. *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, 1(1), 86-101. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/928/1/1/229507>
- Boutebal, S., & Azzedine [Madani]. (2020). L'utilisation des TIC dans le développement de l'enseignement en Algérie. *Massarat des Sciences Humaines et Sociales*, 4(10), 279-290.

https://www.researchgate.net/publication/339044160_L'utilisation_des_TIC_dans_le_developpement_de_l'enseignement_en_Algerie

Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23–34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Didier, Paris.

Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. (s. d.). <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Cadre général des curricula, cycle moyen (2016). Ministère de l'Éducation nationale.

Chachou, I. (2011, 1 novembre). *Aspects des contacts des langues en contexte publicitaire algérien : Analyse et enquête sociolinguistiques*. Linguistique. Université de Mostaganem. Français. <https://theses.hal.science/tel-00650009>

Chachou, I. (2013). *La situation sociolinguistique de l'Algérie : pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. L'Harmattan, Paris.

Chaves, R., Favier, L., & Pélissier, S. (2012). L'interculturel en classe. Dans *PUG eBooks*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB12502142>

Cleary, C., Akkari, A., & Corti, D. (2008). L'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire. *Formation et Pratiques D'enseignement En Question*, 7, 29-49. <https://revuedeshep.ch/pdf/07/2008-7-Cleary.pdf>

Coen, P-F, Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 3 (3), pp.7-17. <https://shs.hal.science/edutice-00194346/>.

Constitution de la république algérienne démocratique et populaire. (2016). Dans *Présidence de la République secrétariat général du gouvernement*. <https://www.joradp.dz/TRV/Fcons.pdf>

Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. CLE international. <https://fr.scribd.com/document/680714976/La-Production-Ecrite-Claudette-Cornaire-1999-1>

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international, Paris.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble – PUG, France.

Références bibliographiques

Dakhia, M. (2018). *Principes, réalités et enjeux de l'enseignement / apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE* [Thèse de doctorat]. Université Mohamed Khider. Biskra.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. CLE International.

Définitions : écrit - Dictionnaire de français Larousse. (s. d.). Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écrit/27740#:~:text=1.,'écrit%20contre%20l'accusé.&text=2.,'écrit%20avant%20l'oral>.

Définitions : écriture, écritures - Dictionnaire de français Larousse. (s. d.). Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écriture/27743#:~:text=1.,par%20des%20signes%20graphiques%20conventionnels>.

Demirtas, L., & Gumus, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, 2, 125-138. <http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>

Djamaledine, N. (2023). Le e-learning à l'ère de la covid 19 à l'université algérienne : état des lieux, défis et perspectives. *Revue Multilinguales*, 11(3), 253-266. <https://journals.openedition.org/multilinguales/11572>

Document d'accompagnement du Programme de français - Cycle Moyen – .(2016), Elaboré par le G S D de Français, Commission Nationale des Programmes.

Doulate Serouri, H. (2017). L'impact des technologies de l'information et de la communication sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit : cas du texte informatif en français langue étrangère. *Synergies Algérie*, (25), 91–100.

Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Seuil, Paris.

Écrit - Définitions, synonymes, prononciation, exemples | Dico en ligne Le Robert. (s. d.). Dictionnaire français gratuit – Dico en ligne Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ecrit>

Écriture - Définitions, synonymes, prononciation, exemples | Dico en ligne Le Robert. (s. d.). Dictionnaire français gratuit – Dico en ligne Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ecriture>

- EL Abboud, G. (s. d.). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et Profession*, 23(1). https://formation-profession.org/files/numeros/10/v23_n01_107.pdf
- El Baki, H. (2015). Des prescriptions éducatives aux pratiques scolaires. Quelle est la place de l'interculturel dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère en Algérie ? *Lettres et Langues*, 10(1), 257-266. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/109103>
- El Sou-fi, A. (2011). *Usages et effets des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français langue seconde : Un exemple au Liban* [Thèse de Doctorat]. Université de Strasbourg. Education. Français.
- Elmezouar, S. (2022). Les TIC : quels usages dans l'enseignement de l'écriture en FLE. *Afkar Wa Affak*, 10(1), 339-349.
- Gerbault, J. (2010). TIC : panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, XV. <https://doi.org/10.3917/rfla.152.0037>
- Gherbaoui, A. (20162017). *Différencier dans la classe du fle : pour une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants* [Thèse de Doctorat]. Université Mohamed khider - Biskra.
- Ghimouze, M. (2021). Quelles représentations et quelles pratiques des TIC en classe de FLE en Algérie ? *Revue Ichkalat*, 10(5), 932-941. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/172208>
- Guyot, C. (2007). *Enseigner le FLE : pratiques de classe*. Belin, Paris.
- Haboul, D. (2022). État de l'intégration des TICE dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignants du supérieur en Algérie : cas du département des langues étrangères de l'université de Djelfa. *Akofena*, 02(005), 75-92. <https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2022/01/08-T05-16-Djelloul-HABOUL-pp.75-92.pdf>
- Hamel, M.-J., Milićević, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(1), pp. 25-45. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19733>
- Hamidou-Bouayed, N. (2008). *De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Le cas de la 1ère AS lettres* [Thèse de doctorat]. Université d'Oran. Es-Senia.

- Hamon, Y. (2013). *Les TICE pour la production écrite et la traduction de l'italien vers le français : le cas de la SSLMIT de Forlì* [Doctoral thesis, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna]. AMS Dottorato. http://amsdottorato.unibo.it/6006/1/hamon_yannick_tesi.pdf
- Hamraoui, M., Hadji, S., Bentaha Mouhoub, O (2017). *Manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne*.
- Hocine, N. (2011). Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. *Synergies Algérie*, 12, 219-226. https://gerflint.fr/Base/Algerie12/naima_hocine.pdf
- Hougardy, A., Hubert, S., Petit, C. (2001), *Pédagogie du projet ?*
- Ibrahimi, K. T. (2006). L'Algérie : coexistence et concurrence des langues. *L'Année du Maghreb*, 1, 207-218. <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>
- Intégration de l'enseignement de l'informatique dans les établissements d'enseignement secondaire du Bénin. (2018). *Didapro 7 – DidaSTIC. de 0 À 1 ou L'heure de L'informatique À L'école*, 151-163. Lausanne, Suisse. <https://hal.science/hal-01753085v1/document>
- Karek, M. (2019). L'acquisition de la compétence lexicale à l'école moyenne en Algérie : problèmes liés aux consignes. *Synergies Algérie*, 27, 15-31. <https://gerflint.fr/Base/Algerie27/karek.pdf>
- Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. CRDI, Ottawa.
- Khadraoui, E., Laidaoui, A., & Messaour, R. (2019). L'approche par les compétences en classe de FLE : caractéristiques, objectifs et application. *Pedagogy*, 01. https://www.researchgate.net/publication/333880986_L'Approche_Par_les_Compétences_en_classe_de_FLE_Caractéristiques_objectifs_et_application
- Larousse, É. (s. d.). *Définitions : lexique - Dictionnaire de français Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lexique/46921>.
- LEBRUN, M. (2007), *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. De Boeck, Bruxelles
- LEGENDRE R. (2005), *Dictionnaire de l'éducation*. Guérin, Montréal.
- Lietart, A. (2015). *Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique ?* [Thèse de doctorat] Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. Français.

Lina Marcela Linan Duran. (2018). *Approche sémiotique de l'intégration des TIC et de leurs usages dans l'enseignement universitaire colombien*. [Thèse de Doctorat] Université de Limoges. Linguistique. Français.

Maizonniaux, C. (2014). Pour une meilleure évaluation de la compétence lexicale dans les écrits créatifs en FLE. *Recherches En Didactique des Langues et des Cultures*, 11-2.

<https://doi.org/10.4000/rdlc.1810>

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TICE dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes* (3), 38-44. <https://hal.science/hal-02045268/document>

Mastafi, M. (2014). Obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le système éducatif marocain. *Frantice.net*, 8, 50-65.

https://www.researchgate.net/publication/331476811_Obstacles_a_l'integration_des_technologies_de_l'information_et_de_la_communication_TIC_dans_le_systeme_educatif_marocain

Mastafi, M. (2015). Intégrer les TIC dans l'enseignement : Quelles compétences pour les enseignants ? *Formation et Profession*, 23(2), 29-47. https://formation-profession.org/files/numeros/11/v23_n02_294.pdf

Mastafi, M. (2016). Définitions des TIC(E) et acception. Dans Bacha,J; Ben Abid- Zarrouk, S;Kadi, L;Mabrou, A. *Penser les TIC dans les universités du Maghreb*, L'Harmattan.

Mattioli-Thonard, A. (2014). Écrire avec les TIC : quelques pistes pour la classe de français langue étrangère. *Québec français*, (173), 66–67. <https://id.erudit.org/iderudit/72945ac>

Menad, A. (2018). *L'enseignement de l'écrit au collège dans le cadre de la pédagogie du projet. Le cas de la 2ème année moyenne du cycle scolaire algérien* [Thèse de Doctorat]. UNIVERSITÉ ABOU EL KACEM SAADALLAH D'ALGER 2.

Messaour, A., Khadraoui, E., Messaour, R. (2018). La compétence interculturelle quelle didactisation dans les manuels scolaires en Algérie. *Didactiques* 7(2), 109-128.

https://www.researchgate.net/publication/355584395_La_competence_interculturelle_quelle_didactisation_dans_les_manuels_scolaires_en_Algerie

Meziani, A. (2012). *Interactions exolingues entre étudiants de FLE via un blogue communautaire : Vers le développement d'une conscience interculturelle* [Thèse de doctorat]. Université Mohamed Khider. Biskra.

Mishchenko, N. (2022, 15 septembre). *Développer la compétence lexicale des apprenant.e.s suivant leur apprentissage dans un contexte hétéroglotte : le cas des apprenant.e.s*

russophones. [Mémoire de Master] Linguistique. 2022.dumas.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03798143> .

MOIRAND S. (1979), *Situations de l'écrit compréhension/production en français langue étrangère*. Clé international, Paris.

Moussaoui Taiebi, F.-Z. (2021). Les TIC En Algérie : Représentations Et Nouvelles Appropriations. *La Revue ENSJSI*, 96-105. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/10640>

Namukwaya, K. (2014). Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 03, 209-223. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/analyse-des-erreurs-en-production-écrite/docview/2060966203/se-2>

Niquet, G. (1987) : *Enseigner le français : Pour qui ? Comment ?*. Hachette, Paris.

Plans annuels des apprentissages, 3^e année moyenne (palier2) langue française, (2018). Inspection générale de la pédagogie, Direction de l'enseignement fondamental.

Puren, C. (2012). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE international. <https://gilleskuitche.e-monsite.com/medias/files/histoire-des-methodologies-de-l-enseignement-des-langues-christian-puren.-302-pages-cle.-internat.-1988.pdf> (Œuvre originale publiée en 1988).

Raby, C. (2004, 4 juin). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe*. [Thèse de doctorat] Education. Université de Montréal, Français. <https://theses.hal.science/edutice-00000750>

Redjimi, S. (2020). TIC et apprentissage nomade en contexte universitaire algérien : difficultés et perspectives publication. *Didactiques*, 9(2), 71-89.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

Rosen E. (2006) *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. CLÉ International, Paris

Samhodi, A.-M. (2016). La compétence lexicale en français langue seconde (FLS). *Université du Sud de la Vallée Département de Curricula et de Méthodologie*, 27.

https://maeq.journals.ekb.eg/article_142106_a7ca775645f6ba084807e6d2522f4887.pdf

Sardier, A. (2015, 3 juillet). *Construire la compétence lexicale : quelle place en didactique pour le cotexte ?* [Thèse de Doctorat]. Linguistique. Université Grenoble Alpes, Français.

<https://theses.hal.science/tel-01424599>.

Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Clé international, Paris.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Ellipses Edition Marketing, Paris

Toumi, A. (2016). *L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère. Concepts, méthodologies et approches pédagogiques*. Guide méthodologique à l'usage des enseignants et des formateurs.

Touré, M.-A., Mbangwana, M., & SÈNE, P. (2009). Que sont les TIC : Typologies des outils et systèmes. Dans *Intégration pédagogique des TIC en Afrique Stratégies d'action et pistes de réflexion* (p. 33-56). CRDI, Ottawa

Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE) L'approche culturelle et interculturelle*. Belin, Paris

Windmuller, F. (2015). « *Apprendre une langue c'est apprendre une culture.* » *Leurre ou réalité ?* Giessener Elektronische Bibliothek.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette, Paris.

Ziane, N. (2020). *TIC (E), représentations et métacognition pour une meilleure qualité de production des résumés et comptes rendus. recherche –action* [Thèse de Doctorat]. Université Alger II.

Technologies de l'information et de la communication (TIC). (2023, 12 septembre).

UNESCO UIS. <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-linformation-et-de-la-communication->

[tic?wbdisable=true#:~:text=Ensemble%20d'outils%20et%20de,et%20diffusion%20sur%20l'i](https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/technologies-de-linformation-et-de-la-communication-)

[nternet](https://www.youtube.com/watch?v=35mJiKpio9U)
<https://www.youtube.com/watch?v=35mJiKpio9U>

<https://www.youtube.com/watch?v=lgF8Nwp53xU>

<https://www.youtube.com/watch?v=icTzHwViIRs>

<https://www.youtube.com/watch?v=qPZQfavnsZw&t=12s>

<https://www.youtube.com/watch?v=71SMphyhNO4&t=18s>

https://www.google.com/search?sca_esv=ff80aa9a3e186bcf&sca_upv=1&sxsrf=ADLYWIKlNWQiqSYpfMKIH7py0btkdoXhcg:1725033384533&q=fabrication+du+fromage+en+france&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgTlogQSuzBMlnAdio07UCId2t1azIRgowYJD0nDbqEIN7XYIyS3uBYzHmWp2pnW_f8gLXKNv4MAJ5KjlocwwMv7n6HnxxxhO0z098WYbES57hFUmJvr1Eh6Mhy9D_26nrAtD2I_B6bR23dGEuUciuTWeqkE7fhsVt

[ntFihbwJwSm5n_&sa=X&ved=2ahUKEwiw9vCQip2IAxVJ8LsIHjYm0UQtKgLegQIERA](#)

[B](#)

<https://lingua.com/fr/francais/lecture/paques-en-france/>

https://www.google.com/search?sca_esv=9df8b1bcf95d0dda&sca_upv=1&sxsrf=ADLYWIK

<twr3Ok7kqt7rfaV6EuZpS5HesRA:1725035347106&q=la+f%C3%AAte+de+paque+en+fran>

<ce&udm=2&fbs=AEQNm0CbCVgAZ5mWEJDg6aoPVcBgTlosgQSuzBMlnAdio07UCId2t1>

azIRgowYJD0nDbqEIN7XYIyS3uBYzHmWPp2pnW_f8gLXKNv4MAJ5KjlocwwMv7n6H

nxxxh00z098WYbES57hFUmJvr1Eh6Mhy9D_26nrAtD2I_B6bR23dGEuUciuTWeqkE7fhs

VtntFihbwJwSm5n_&sa=X&ved=2ahUKEwjYkdu4kZ2IAxUqUqQEHcOPGFcQtKgLegQI

[ERAB](#)

<https://lingua.com/fr/francais/lecture/lyon/>

<http://blog.galettecomplete.bzh/le-costume-traditionnel-breton/>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Costume_breton

<https://lingua.com/fr/francais/lecture/marseille/>

<https://lingua.com/fr/francais/lecture/projets-pour-les-vacances/>

<https://lingua.com/fr/francais/lecture/>

Source : Recueil de textes - Accompagnement littéraire et artistique, [http://www.histoire-](http://www.histoire-immigration.fr/sites/default/files/musee-numerique/documents/fashionmix_recueil-)

[immigration.fr/sites/default/files/musee-numerique/documents/fashionmix_recueil-](http://www.histoire-immigration.fr/sites/default/files/musee-numerique/documents/fashionmix_recueil-)

[acceptlitt.pdf](#)

Résumé :

Le constat qui est fait actuellement concernant l'enseignement/apprentissage du FLE est celui d'une maîtrise insuffisante dans le processus d'acquisition de la langue chez les apprenants de différents cycles scolaires. De nombreux travaux ont en effet constaté qu'ils ont de grandes difficultés et par conséquent, les objectifs fixés par les institutions éducatives sont loin d'être atteints, particulièrement à l'écrit. En effet, celui-ci constitue l'une des priorités à acquérir dans le cadre scolaire car l'accès aux certifications est déterminé en grande partie, par son acquisition. De ce fait, notre recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, a pour objectif d'expérimenter, par l'introduction de la dimension culturelle de la langue via les nouvelles technologies, notamment celle du numérique, l'impact qu'il peut avoir sur le processus d'acquisition de la langue, particulièrement au niveau de la mise en mots et de la structuration des énoncés écrits d'apprenants du moyen. Ce choix se justifie par l'épanouissement du numérique dans le contexte socio-économique et culturel qui peut être à l'origine d'un intérêt particulier chez les jeunes apprenants. Afin de réaliser notre étude, nous avons opté pour une enquête de terrain en réalisant une expérimentation avec nos apprenants de 3^{AM} qui consistait à l'enseignement du français en introduisant l'élément culturel via les TIC. Les résultats de cette expérimentation qui ont été recueillis selon une observation participante, ainsi que l'analyse des productions écrites des apprenants et l'analyse des questionnaires ont permis de révéler le rôle crucial que joue l'intégration de ces deux méthodes dans l'amélioration de l'écrit chez nos apprenants de 3^{ème} AM. Nous précisons que notre analyse s'est basée sur différentes approches : qualitative, quantitative, expérimentale et comparative.

Mots clés : Enseignement/Apprentissage de la production écrite, Intégration des TIC, Introduction de l'élément culturel, amélioration des écrits des apprenants.

Abstract:

The current observation concerning the teaching/learning of FLE is that learners at different school levels have insufficient mastery of the language acquisition process. Numerous studies have shown that they have major difficulties, and as a result, the objectives set by educational institutions are far from being achieved, particularly in the written language. Indeed, the written word is one of the priorities to be acquired at school, as access to certification is largely determined by its acquisition. For this reason, the aim of our research, which falls within the field of writing didactics, is to experiment, through the introduction of the cultural dimension of language via new technologies, notably digital technology, with the impact it

can have on the language acquisition process, particularly at the level of putting into words and structuring the written statements of intermediate-level learners. This choice is justified by the flourishing of digital technology in the socio-economic and cultural context, which may be the source of particular interest among young learners. In order to carry out our study, we opted for a field investigation by carrying out an experiment with our 3AM learners, which consisted in teaching French by introducing the cultural element via ICT. The results of this experiment, gathered through participant observation, analysis of the learners' written productions and analysis of questionnaires, revealed the crucial role played by the integration of these two methods in improving the writing skills of our 3rd AM learners. Our analysis was based on different approaches: qualitative, quantitative, experimental and comparative.

Key words: Teaching/learning of written production, Integration of ICT, Introduction of the cultural element, Improvement of learners' writing.

المخلص

تتمثل الملاحظة الحالية المتعلقة بتعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة اجنبية في عدم إتقان عملية اكتساب اللغة بين المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن هناك صعوبات كبيرة تواجههم، ونتيجة لذلك، فإن الأهداف التي وضعتها المؤسسات التعليمية بعيدة كل البعد عن التحقيق، خاصة في التعبير الكتابي. في الواقع، تُعد الكتابة من الأولويات التي يجب اكتسابها في المدرسة، حيث أن الحصول على المؤهلات يتحدد إلى حد كبير من خلال اكتسابها. لهذا السبب، فإن الهدف من بحثنا، الذي يندرج ضمن مجال تعليمية الكتابة، هو التجريب، من خلال إدخال البعد الثقافي للغة عبر التقنيات الجديدة، ولاسيما التقنيات الرقمية، مع ما يمكن أن يكون لذلك من تأثير على عملية اكتساب اللغة، ولاسيما من حيث صياغة وهيكلية العبارات الكتابية للمتعلمين في المستوى المتوسط. وما يبرر هذا الاختيار هو ازدهار التكنولوجيا الرقمية في السياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي قد يكون مصدر اهتمام خاص لدى المتعلمين الصغار. ولإجراء دراستنا، اخترنا إجراء تحقيق ميداني من خلال إجراء تجربة مع متعلمي المستوى الثالث متوسط، تمثلت في تدريس اللغة الفرنسية من خلال إدخال العنصر الثقافي عبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وقد كشفت نتائج هذه التجربة، التي تم جمعها من خلال ملاحظة المشاركين، بالإضافة إلى تحليل التعبير الكتابي للمتعلمين وتحليل الاستبيانات، عن الدور الحاسم الذي لعبه دمج هاتين الطريقتين في تحسين مهارات الكتابة لدى متعلمي السنة الثالثة متوسط. وقد استند تحليلنا إلى مقاربات مختلفة: النوعية والكمية والتجريبية والمقارنة.

الكلمات المفتاحية: تعليم/تعلم التعبير الكتابي، دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، إدخال العنصر الثقافي، تحسين كتابة المتعلمين.

Annexes

1. Les questionnaires :

1.1- Le premier questionnaire (pré-enquête) :

Dans le cadre de notre travail de recherche nous vous soumettons ce questionnaire auquel nous vous prions de répondre sincèrement. Il n'est pas utile de préciser le nom ou le prénom. Nous vous remercions de votre collaboration.

1- Question N°1 : Aimes-tu le français ? pourquoi ?

- Oui
- Non

2- Question N°2 : Aimes-tu la séance de français ? pourquoi ?

- Oui
- Non

3- Question N° 3 : D'après toi, la langue française est une langue :

- Facile
- Difficile

4- Question N°4 : comment trouves-tu ton niveau en français ?

- Faible
- Très faible
- Moyen
- Bon

5- Question N° 5 : Veux-tu apprendre le français ? pourquoi ?

- Oui
- Non

6- Question N° 6 : Si tu avais le choix, choisirais-tu d'étudier le français comme matière enseignée à l'école ?

- Oui
- Non

7- Questions N° 7 : Connais-tu la France ?

- Oui
- Non

8- Question N° 8 : Es-tu déjà allé en France ?

- Oui
- Non

9- Question N° 9 : Veux-tu aller en France un jour ? pourquoi ?

- Oui
- Non

10- Question N° 10 : En voyant ou entendant le mot Français, à quoi penses-tu ?

11- Question N° 11 : Connais-tu la culture française ? Que connais-tu ?

- Oui
- Non

12- Questions N° 12 : Veux-tu apprendre et connaître la culture française ?

- Oui
- Non

13- Question N° 13 : Préférerais-tu étudier le français avec sa culture ou sans ?
pourquoi ?

1.2- Le deuxième questionnaire (post-enquête) :

Dans le cadre de notre travail de recherche nous vous prions de répondre à ce deuxième questionnaire. Concentrez-vous et soyez honnêtes et n'écrivez pas votre nom ni votre prénom. Nous vous remercions de votre collaboration.

1- Question N°1 : Aimes-tu le français ? pourquoi ?

- Oui
- Non

2- Question N°2 : Aimes-tu la séance de français ? Pourquoi ?

3- Question N° 3 : Selon toi, le français est facile ou difficile ?

4- Question N° 4 : Si tu pouvais choisir, aurais-tu choisi d'étudier le français comme matière à l'école ?

5- Question N° 5 : As-tu remarqué une amélioration par rapport à ton niveau en français ?

6- Question N° 6 : Quel mot ou expression te vient à l'esprit quand tu entends le nom de « la France » ?

7- Question N° 7 : Veux-tu visiter la France un jour ? pourquoi ?

- Oui
- Non

8- Question N° 8 : Aimes-tu la culture française ?

- Oui
- Non

9- Question N° 9 : Que penses-tu de la culture française ?

10- Question N° 10 : Penses-tu que la culture française t'a motivé(e) à apprendre le français ? comment ?

- Oui
- Non

11- Question N° 11 : Veux-tu continuer à étudier le français avec sa culture ?

12- Questions N° 12 : Que penses-tu de la langue française ?

13- Question N°13 : Que penses-tu des Français ?

1.3- Les deux questionnaires traduits en arabe :

1.3.1- Questionnaire N°1 :

في إطار عملنا البحثي، نقدم لك هذا الاستبيان ونطلب منك الإجابة عليه بصدق. ليس من الضروري تحديد الاسم أو اللقب شكرا لكم على تعاونكم.

-1 السؤال رقم 1 : هل تحب اللغة الفرنسية؟ لماذا؟

- نعم
- لا

-2 السؤال رقم 2 : هل تحب حصة الفرنسية؟ لماذا؟

- نعم
- لا

-3 السؤال رقم 3: هل تعتقد أن اللغة الفرنسية هي لغة:

- سهلة
- صعبة

-4 السؤال رقم 4 : كيف تجد مستواك في اللغة الفرنسية؟

- ضعيف
- ضعيف جدا

• متوسط

• جيد

-5- السؤال رقم 5 : هل تريد تعلم اللغة الفرنسية؟ لماذا؟

• نعم

• لا

-6- السؤال رقم 6 : إذا كان لديك الخيار ، هل ستختار دراسة اللغة الفرنسية كمادة تدرس في المدرسة؟

• نعم

• لا

-7- السؤال رقم 7 : هل تعرف فرنسا؟

• نعم

• لا

-8- السؤال رقم 8 : هل زرت فرنسا من قبل؟

• نعم

• لا

-9- السؤال رقم 9 : هل تريد الذهاب إلى فرنسا يوماً ما؟ لماذا؟

• نعم

• لا

-10- السؤال رقم 10 : عندما ترى أو تسمع كلمة فرنسية، في ماذا تفكر؟

-11- السؤال رقم 11 : هل تعرف الثقافة الفرنسية؟ ماذا تعرف؟

• نعم

• لا

-12- السؤال رقم 12 : هل تريد أن تتعلم وتعرف الثقافة الفرنسية؟

- نعم
- لا

13- السؤال رقم 13 : هل تفضل دراسة اللغة الفرنسية بثقافتها أو بدونها؟ لماذا؟

1.3.2- Questionnaire N°2 :

في إطار عملنا البحثي، نطلب منك إكمال هذا الاستبيان الثاني. ركز وكن صادقا ولا تكتب اسمك أو لقبك شكرا لكم على تعاونكم.

1- السؤال رقم 1 : هل تحب اللغة الفرنسية؟ لماذا؟

- نعم
- لا

2- السؤال رقم 2 : هل هل تحب حصة الفرنسية ؟ لماذا؟

3- السؤال رقم 3: هل تعتقد أن اللغة الفرنسية سهلة أم صعبة؟

4- السؤال رقم 4 : إذا كان بإمكانك الاختيار، هل كنت قد اخترت دراسة اللغة الفرنسية كمادة في المدرسة؟

5- السؤال رقم 5 : هل لاحظت تحسنا في مستواك في اللغة الفرنسية

?

6- السؤال رقم 6 : ما هي الكلمة أو العبارة التي تتبادر إلى الذهن عندما تسمع اسم

«فرنسا»؟

-7 السؤال رقم 7 : هل ترغب في زيارة فرنسا يوماً ما؟ لماذا؟

- نعم
- لا

-8 السؤال رقم 8 : هل تحب الثقافة الفرنسية؟

- نعم
- لا

-9 السؤال رقم 9 : ما رأيك في الثقافة الفرنسية؟

-10 السؤال رقم 10 : هل تعتقد أن الثقافة الفرنسية حفرتك على تعلم اللغة الفرنسية؟ كيف؟

- نعم
- لا

-11 السؤال رقم 11 : هل ترغب في مواصلة دراسة اللغة الفرنسية بثقافتها؟

-12 السؤال رقم 12 : ما رأيك باللغة الفرنسية؟

-14 السؤال رقم 13 : ما رأيك في الفرنسيين؟

2- Les supports pédagogiques :

2.1- Supports de la séquence N°1 :

2.1.1- Séance N°1 : compréhension de l'oral.

Support : Document sonore.

« Témoignage de M'Haj Saleh Mekacher »

Source : You Tube.

Objectif : Comprendre un récit historique oral.

2.1.2- Séance N°2 : Production orale.

Support :



Source : le manuel scolaire.

Objectif : Produire à l'oral un récit historique.

2.1.3- Séance N°3 : Compréhension de l'écrit.

Support : **Source** : le manuel scolaire.


Je lis et je comprends

UN ÉPISODE DE LA RÉVOLUTION ALGÉRIENNE DANS LA RÉGION D'AOKAS :

Femmes courage

Nous sommes en 1959. C'est un après-midi ensoleillé du mois d'août. Et ce jour-là, depuis plusieurs heures, un grand accrochage entre l'armée française et l'armée de Libération nationale fait rage dans la montagne d'Aït Aïssa, en Kabylie. Dans le feu de l'action, un combattant, Salah N'kitount, est touché. Il a reçu une balle dans la cuisse gauche. À bout de force, le moudjahid est sur le point de tomber et de perdre connaissance.

Soudain, sorties de nulle part, trois femmes accourent vers le blessé. Deux le soutiennent par les aisselles pendant que la troisième saisit le fusil et défait la cartouchière. L'une d'elles rassure l'homme : « Courage, courage ! Nous allons te conduire en lieu sûr pour te faire soigner ». Et pendant que deux femmes servaient de béquilles au blessé, l'autre en éclaireur, devance le petit groupe de quelques dizaines de mètres...



Ils marchent depuis plusieurs minutes lorsque, aux environs de Tagoussimte, la femme revient précipitamment sur ses pas pour alerter ses camarades : une patrouille de soldats est dans les parages ! Avec une rapidité extraordinaire, les trois femmes s'affairent comme un seul homme : un tas de bois coupé et rangé là par un bûcheron offre une cachette idéale. Quant à l'arme et la cartouchière, elles sont enterrées en quelques secondes à quatre ou cinq mètres plus loin... Le détachement passe à une faible distance sans remarquer la présence des résistants dans leur cachette... Dix minutes plus tard, les trois femmes conduisent le blessé dans une casemate où les premiers soins lui sont donnés. À l'aube, le blessé est transporté à dos de mulet vers les profondeurs du maquis appelé Achrit.

Les trois valeureuses femmes ont réussi courageusement leur mission !

Khaled Lemnouer, 50^e Anniversaire de l'Indépendance, *Le Soir d'Algérie*, 2012.

Objectif : lire et comprendre un récit historique.

2.1.4- Séance N°4 : Lecture entraînement.

Support : Femmes courage.

Source : le manuel scolaire.

Objectif : relire pour mieux comprendre.

2.1.5- Séance N°5 : Vocabulaire.

Supports : le manuel scolaire.

Les mots de la même famille

La cloche annonce la fin de la récréation. Le maître fit quelques pas entre les tables. Il marcha jusqu'à son bureau et proclama :

« La patrie ! Qui d'entre vous sait ce que veut dire patrie ? »

On ne comprit pas, alors le maître expliqua :

« Ceux qui aiment leur patrie et agissent pour son bien s'appellent des patriotes. »

D'après Mohammed Dib, *La Grande Maison*

Je m'exerce

1 Complète les phrases suivantes avec le mot qui convient pris dans cette liste de famille de mots : libre - liberté - libérer - librement. Accorde ces mots si nécessaire.

- Les hommes ont toujours lutté pour leur
- Les Chouhada ont sacrifié leur vie pour que vive l'Algérie et indépendante.
- Chacun peut exprimer ses idées.
- Nelson Mandela a été après 27 ans d'emprisonnement.

77

2 Retrouve le sens des mots suivants dans le dictionnaire puis emploie chacun d'eux dans une phrase correcte.

Patrie - patriote - patriotisme - patrimoine.

3 Trois familles de mots sont mêlées. Retrouve-les.

colonisateur - héros - bataille - combattant - colonisé - héroïsme - bataillon - héroïque - battre - décoloniser - batailler - héroïne - colons - colonisation

4 Complète l'énoncé suivant avec des mots de la famille de **courage**.

Le 1^{er} Novembre 54, des moudjahidine prennent les armes pour défendre leur patrie. Ces hommes bravent la mort pour libérer la terre de leurs ancêtres. Le de ces héros force l'admiration et le respect dans le monde entier. Tout le peuple algérien les dans leur combat. Malgré la puissance de l'ennemi, ils ne pas et continuent la lutte jusqu'à la proclamation de l'Indépendance de leur pays.

Objectifs :

- Apprendre à former des mots de la même famille afin d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant.
- Identifier et employer des mots de la même famille.
-

2.1.6- Séance N°6 : Grammaire

Support :

L'expression du temps
Les connecteurs chronologiques

Les paysans algériens, exploités par les colons français, se mirent en grève.

À la fin de la première journée, vers cinq heures de l'après-midi, une grande assemblée se tint en bordure de la route nationale : plus de cinq cents fellahs étaient présents.

Au moment où les groupes commençaient à se séparer, un métayer s'engagea à donner satisfaction à leurs revendications.

Le lendemain matin, deux délégations de travailleurs de la ville vinrent les saluer et les assurer de leur solidarité. [...]

Après trois jours, à Hennaya seulement, ils étaient un millier qui avaient suspendu tout travail. [...] La grève gagnait de proche en proche.

Mohammed DIB, *L'incendie* (1954). Ed. POINTS.

Source : Le manuel scolaire.

Objectif :

- Situer les événements dans un récit historique.
- Organiser le déroulement des événements dans un récit à l'aide de connecteurs chronologiques.

Séance N°7 : Conjugaison

Support

Imparfait / passé simple

Dans l'Akfadou

L'auteur évoque des accrochages dans la Wilaya III et certains de ses souvenirs de guerre qu'il vécut en tant que membre de l'ALN dans les montagnes de Kabylie.

C'était le 25 octobre 1958 en Wilaya III, dans la forêt de l'Akfadou. Le conseil de cette wilaya devait se réunir et regrouper la plupart des chefs dont le chahid Colonel Si Amirouche. Ils étaient arrivés la veille.

Ce jour-là, alors que le soleil apparaissait au fond de l'horizon, un avion « mouchard » survola la forêt, puis trois avions firent le va-et-vient au-dessus de l'Akfadou et des douars environnants : Tifra, Aït Mansour et Beni-Oughlis [...] Nous entendîmes plusieurs rafales de mitraillettes ; le colonel Si Amirouche donna un ordre et les compagnies se dispersèrent dans la forêt en plusieurs groupes afin d'occuper tous les points stratégiques. Les soldats français déploieront toutes leurs forces mais ne purent pénétrer dans l'Akfadou.

Mahfoud KADDACHE, *réécits de feu*, Ed. ENAG.

Source : Le manuel scolaire P 81

Objectifs :

- Conjuguer les verbes à l'imparfait et au passé simple de l'indicatif.
- Employer correctement les temps du récit (passé simple et imparfait de l'indicatif).
- Connaitre les valeurs des temps du récit (passé simple, imparfait de l'indicatif) et faire la différence entre les deux temps quant à leur emploi.

Séance N° 8 : Orthographe

Support

L'accord du verbe avec son sujet

LES ENFANTS DE LA GUERRE

Comme leur père, les enfants algériens ont refusé le colonialisme et ont rêvé de faire de l'Algérie un pays libre et indépendant. Ils ont mûri avant l'âge et ont sacrifié leur enfance.

En 1957, Rabah avait 9 ans. Sa mission consistait alors à porter aux moudjahidine des lettres et de la nourriture.

« Je parcourais six à douze kilomètres en empruntant des chemins dangereux. Il fallait à tout prix éviter les soldats ennemis. Quand j'avais faim, je mangeais des herbes. Je ne touchais jamais au couffin. »

C'était déjà un héros.

Je m'exerce

1 Complète à la personne indiquée.

a. Allez-vous m'aider ?

--tu m'aider ?
--elles m'aider ?
--t-il m'aider ?

b. J'ai eu une vie aussi dure que la plupart des enfants de mon âge.

- Toi et moi
- Tes frères et toi
- Ma sœur et moi
- Lui et les enfants de son village

Source : Le manuel scolaire.

Objectifs :

- Accorder correctement le verbe avec son sujet.

Séance N° 9 : Préparation à l'écrit

Support :

Activité 01 :

Forme des phrases à partir des mots suivants :

- 1- Défendre - Algériens – courageusement- les – pays – leur.
- 2- Algérie – pour – moudjahidine – se sacrifier – les – libérer.
- 3- Les – fêter- ans – nous- tous – pays – indépendance – anniversaire – de -notre- le- de – le.
- 4- 1962- la – être – pays – et – depuis- libre – Algérie- juillet- un – indépendant.

Activité 02 :

Emploie chacun de ces mots dans une phrase correcte.

- 1- Liberté :
- 2- Patrie :
- 3- Peuple :
- 4- Mourir :
- 5- Lutter :

Activité 03 : ³⁰

Définis en une phrase chacun des événements ci-dessous :

- 1- 1^{er} Novembre 1954 :
- 2- 5 juillet 1962 :
- 3- 14 juin 1830 :

Activité 1

- Imagine la suite des événements de ce récit historique (d'après *El Watan* du 16/08/2016) en employant les temps du récit au passé.
- Emploie les verbes : encercler, bombarder, blesser, survoler, fuir, se réfugier, courir, démolir...

Un village décimé par la furie coloniale

C'était le mois d'août 1958. Les soldats français étaient venus tôt le matin afin de mettre le feu au village Imakrien situé sur les hauteurs de Naciria, commune de Boumerdès. Ce village abritait beaucoup de moudjahidine.

Un avion ennemi Les maisons

Les habitants du village

Les survivants se souviennent encore de ce mois d'août 1958.

Activité 2

- Rédige la fin de ce récit historique extrait de *Récits de feu* de Mahfoud Kaddache.

Nous parfimes le 15 septembre 1957 à la nuit tombante. Je devais faire partie d'un groupe composé de 15 djounoud dont un seul parmi nous était armé d'un vieux fusil de chasse. Notre mission avait pour but l'acheminement des armes et munitions à partir de la Tunisie. Nous ne devions marcher que pendant la nuit.

Le 30 septembre, nous avons atteint le djebel Ahmar, dans la région des Aurès. Vers cinq heures du matin, nous nous trouvâmes face-à-face avec des troupes de l'Armée coloniale qui procédaient au ratissage de toute la région, où se trouvait un nombre important d'éléments de l'ALN. Nous ne pouvions riposter à l'enfer des balles et des lance-flammes qui s'abattit sur nous. Nous prîmes la décision de nous disperser dans tous les sens. Nous étions encerclés de toutes parts. Nous n'avions aucune chance de nous en sortir.

Un miracle se produisit. Alertés par la fusillade, des éléments de l'ALN

.....

Source : le manuel scolaire.

Objectif :

- Se préparer à la rédaction d'un récit historique.

Séance N° 10 : Production écrite.

Séance N° 11 : Evaluation bilan

Supports :

Le 1^{er} Novembre 1954

C'était un soir. Au milieu de la nuit, les Aurès éclatèrent de feu. Une balle tirée d'un fusil rouillé fut bientôt suivie d'autres : elle déchira l'air et secoua le silence des *mechtas* endormies. Quelques hommes étaient là, des armes à la main, quelque part dans les rudes djebels aurésiens. Un groupe d'hommes décidés, convaincus, de ces hommes qui forcent le destin, avaient ouvert le feu, un feu qui ne devait plus s'éteindre pour longtemps. Un feu annonciateur d'une guerre révolutionnaire qui devait durer sept ans et demi. Et ce feu allait au cours des mois qui suivirent embraser toute l'Algérie.

C'était le premier jour d'un mois : Novembre 1954.
C'était la première balle d'une guerre de Libération.
C'était le premier cri de la Révolution...

Cette première balle, ce premier cri à la guerre de libération nationale a été entendu et a retenti à travers le pays. De Maghnia à El-Kala, des hommes ont rejoint ces hommes et ils furent des milliers sur mille crêtes pour libérer la terre des ancêtres, cette terre où leur sang allait se répandre. C'était l'armée de Libération nationale, l'armée des « Moudjahidine », notre armée.

Ils bravaient la mort sachant l'ennemi impitoyable, supérieurement armé, un ennemi qui comptait parmi les premières forces de l'OTAN. Ils pressentaient aussi les sacrifices que le peuple algérien allait consentir. Ils étaient les premiers. Une foi inébranlable les animait. Ils quittaient père, mère, enfants et épouse pour « épouser » la lutte armée. Qui pouvait les arrêter ?

D'après *De l'ALN à l'ANP*, édité par le ministère de l'Information et de la Culture.



Questions

Compréhension de l'écrit

- 1 Quel événement a marqué le Premier Novembre 1954 ?
- 2 Où et quand a eu lieu le premier coup de feu ?
- 3 Relève les mots et expressions qui renvoient à « guerre ».
- 4 Combien de temps va durer la Révolution ?
- 5 Les moudjahidine avaient-ils les moyens de l'ennemi ? Relève une phrase du texte qui justifie ta réponse.
- 6 Quel était le but commun à tous ceux qui ont rejoint le combat ?
- 7 Au prix de quels sacrifices les moudjahidine ont-ils rejoint la lutte armée ?
- 8 À quels temps sont conjugués les verbes de ce récit ? Pourquoi ?
- 9 Relève des mots de la même famille que « libres ».
- 10 À qui renvoie « les » dans la dernière phrase du texte ? Réécris-la en remplaçant ce pronom par ce qu'il représente.

Source : le manuel scolaire.

Objectifs :

- Vérifier les acquis des élèves.
- Identifier les notions mal assimilées par les élèves et y remédier.

Séquence 02 : A la découverte de notre patrimoine.

Finalité : Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.

Dans cette séquence, les supports présentés n'étaient pas les mêmes.

Dans la classe de 3^{ème} AM1, nous avons eu recours à des supports portant sur la culture française que nous avons présenté à l'aide du Power Point en utilisant notre ordinateur et le Data Show. Or, dans la classe de 3^{ème} AM2, les supports présentés sont ceux du livre.

1- Séance 01 : Compréhension de l'oral.

Supports :

1.1- 3^{ème} AM1

- Vidéo portant sur la fête d'Halloween. (Avec Data show)

Source : You Tube.

1.2- 3^{ème} AM2

- Le printemps à Bordj Bou Arreridj. (Fichier MP3)

Source : reportage Canal Algérie, YouTube.

Objectif :

- Ecouter et comprendre un récit portant sur l'histoire d'un patrimoine.

2- Séance 02 : Production orale

Supports

2.1- 3^{ème} AM1 :



Les étapes de la fabrication



2.2 3^{ème} AM2 :

Je m'exprime

Arrêt sur image : Parlons-en !



Farid Benyaa, *Casbah d'Alger - F'il*, site internet, galeries d'art.

Expression orale

Boîte à outils

Qui ?	Quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?
<ul style="list-style-type: none"> - la mère assise par terre - sur une peau de mouton 	<ul style="list-style-type: none"> - préparer le couscous : un plat traditionnel national : - la semoule - l'eau - le sel - la gas'aâ : grand plat en bois - le tamis - le couscoussier (marmite en terre) - le brasero (nafakh) - bol ou assiette creuse en terre pour l'eau - odeurs particulières - couscous unique, le meilleur 	<ul style="list-style-type: none"> - en chantant - ambiance de fête - rouler - arroser - tamiser - faire cuire à la vapeur - imbiber d'eau - ajouter le sel, enduire d'huile - répéter la cuisson à la vapeur - beurrer ou huiler avec de l'huile d'olive - sauce blanche ou rouge, selon les régions - mélanger à des légumes cuits à la vapeur/ raisins secs - servir avec du petit lait ou lait caillé, piments 	<ul style="list-style-type: none"> - pour le dîner - dans les fêtes - pour les invités - pour apprendre et perpétuer la tradition

Expression orale

Objectif :

- Produire à l'oral un récit portant sur l'histoire d'un patrimoine.

3- Séance 03 : Compréhension de l'écrit :

Supports

3.1- 3^{ème} AM1 :

Texte :

Au Nord-Est de la France, précisément en Alsace vivent deux enfants appelés Nico et Maya.

Nico a neuf ans et Maya sept ans ; les deux frères s'aiment beaucoup et tous les deux adorent les fêtes.

A l'approche de la fête de Pâques, les frangins sont très contents. Leur activité préférée est la chasse aux œufs ; plusieurs de leurs cousins vont également participer à la chasse.

La fête de Pâques en France est une fête de tradition catholique. Elle était selon la tradition précédée d'une période de jeûne de 40 jours appelée « Carême ». Durant cette période, les chrétiens ne mangeaient pas de viande, ni de plat très cher. Ils mangent plus simplement, en évitant les sucreries et les petits plaisirs. Ils essaient également d'être plus raisonnés, plus généreux, moins centrés sur eux-mêmes.

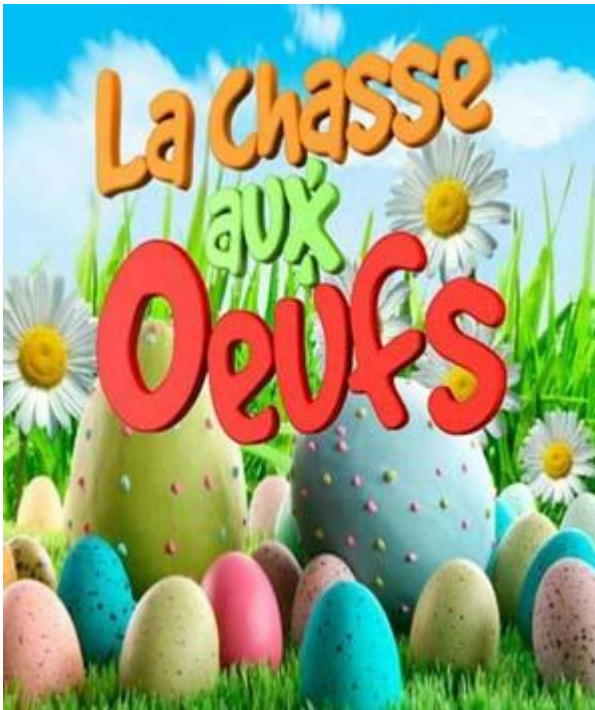
La majorité des Français fête Pâques et considère cette date comme une occasion de se retrouver en famille pour partager un bon repas. Les enfants aussi attendent avec impatience cette échéance : ils reçoivent en général des petits cadeaux et des chocolats. Ces chocolats, coulés en forme d'œufs, de lapins et de poules, sont souvent dispersés dans le jardin pour être retrouvés par les plus jeunes : c'est la « chasse aux œufs ».

Chaque année, les cousins arrivent avec des paniers de Pâques, des paniers jaunes, bleus et multicolores. Les adultes aiment beaucoup la fête de Pâque aussi ; ils sont responsables de cacher tous les œufs en chocolat dans la cour.

Nico et Maya ont une grande cour avec des balançoires, des arbres et un jardin de roches ; le matin de pâques, les enfants attendent le signal avec leurs paniers à la main. Trois, deux, un, allez-y ! Ils courent, jouent et rient en trouvant les œufs cachés dans la cour.

Lorsque la chasse aux œufs est terminée, les enfants mangent quelques chocolats et jouent sur les balançoires. Nico et Maya ont toujours du plaisir avec leurs cousins.

Source : Internet. (<https://lingua.com/fr/francais/lecture/paques-en-france/>)



Source : Internet (google image)

3.1- 3^{ème} AM2 :

J'observe et j'anticipe

Il y a longtemps, très longtemps vivait une grande poétesse. Cette princesse de la poésie s'appelait Dassine. Quand elle jouait de l'imzad, sa muse lui disait : « Préfère à toute autre voix, préfère avec moi la paix de l'imzad, le violon qui sait chanter. Et ne sois pas étonnée qu'il n'ait qu'une corde. As-tu toi-même plus d'un cœur pour aimer ? ». Cet instrument faisait perdre la tête à tous les habitants de la région. En fait, il était leur âme, leur espace.

L'imzad, qui rappelle le violon, est composé d'une demi-sphère dealebasse recouverte d'une peau de chameau percée de deux trous. Au-dessus de cette peau est tendue une corde unique faite de crin de cheval. L'archet est quant à lui, constitué d'une autre corde de crin fixée sur une baguette en bois recourbée.

Aujourd'hui, dans l'Ahaggar, le Tassili des Ajjér, l'Air ou l'Adrar des Ifoghas, au milieu des massifs majestueux, résonne parfois le son envoûtant de l'imzad qui accompagne des poèmes chantés. Mais seules quelques vieilles femmes savent encore en jouer et le maintiennent en vie. Si nous ne les aidons pas, une partie de notre patrimoine culturel disparaîtra.

C'est pour empêcher cela qu'une association vient d'être créée. Dénommée « Sauver l'imzad », son siège se trouve à Tamanrasset. Elle a pour objectifs de faire connaître la culture de l'imzad, de la sauvegarder et de la développer. Ainsi cet instrument, ami de la poésie, sera préservé pour les générations futures.



Fârid Benyaa, L'imzad, Site internet, galeries d'art.

Association Sauver l'imzad,
Site web : www.imzad.com.

Compréhension de l'écrit

Objectif :

- Lire et comprendre un récit portant sur l'histoire d'un patrimoine.

4- Séance 04 : Lecture entraînement

Objectif :

- Relire pour mieux comprendre.

Supports : Les mêmes supports que ceux de la séance précédente.

5- Séance 05 : Vocabulaire

Supports :

5.1- 3^{ème} AM1 :

James se trouve à Lyon, une ville située en France.

Assis en terrasse dans le quartier touristique du Vieux Lyon, il sirote une limonade bien fraîche. Avec la chaleur estivale, cette journée d'exploitation se révèle très fatigante !

Ce matin, James s'est levé tôt, a loué un vélo et a parcouru les rues de Lyon. Il a longé les quais de la Saône, traversé la presqu'île, puis rejoint les quais du Rhône. En ce

Annexes

chemin, il a pu admirer la magnifique fontaine Bartholdi sur la grande Place des Terreaux. Il s'est également arrêté dans une boulangerie pour déguster la pâtisserie lyonnaise. James a ensuite rejoint le quartier moderne de la Confluence où le fleuve de la Saône se jette dans le Rhône. Il s'apprête maintenant à prendre le funiculaire qui l'emmènera au sommet de la colline de Fourvière. Là il pourra visiter la fameuse basilique Notre Dame de Fourvière et contempler la splendide vue panoramique sur la ville de Lyon depuis le belvédère. En descendant à pied, il s'arrêta pour visiter le plus ancien théâtre gallo-romain de France, puis ira dîner dans un bouchon lyonnais, restaurant typique de la ville.

Exercice 01:

Complète avec un indicateur de lieu

1/ Paris se trouve..... de la France. Marseille est
située.....

2/ la Tour Eiffel est de Paris,des champs
Elysées.

Exercice 02:

La région des Alpes en France, c'est la chaîne de montagnes la plus
haute en Europe. Ellesur les frontières suisse et italienne.

Les Français aiment y passer leurs vacances. En hiver, ils..... dans les
montagnes pour faire du ski et toute la région; et en été, ils
préfèrent..... La nature et sa beauté.

Quelques-uns vont aux Alpes spécialement pour.....aux plats typiques de
la région et Leur goût.

Activité : Observe l'image !

Écris, en une ou deux lignes, ce que tu pourrais voir, ce que tu pourrais entendre et ce
que tu pourrais sentir.



5.2- 3^{ème} AM2

La description d'un lieu : la localisation

Promenade à Tipaza

À proximité de la ville de Tipaza, face au Chenoua, s'étend l'ancienne ville romaine. Pour la visiter, il faut entrer dans un immense parc où le touriste découvrira les ruines dispersées parmi les oliviers, les lentisques et les chênes verts.

Tout d'abord, on rencontre à droite un premier monument : l'amphithéâtre. Tout autour, on voit encore les gradins sur lesquels s'asseyaient les spectateurs. La promenade continue sur une large voie romaine. On peut admirer au passage un portique ouvrant sur une grande cour dallée... La ville descend ensuite jusqu'à la mer, bordée de chaque côté par des piliers. C'étaient des portes monumentales de splendides et vastes demeures. L'une des plus belles est la villa des Fresques. Plus haut, s'élève le forum.

Et quelle vue magnifique, à travers les pins, sur la mer et sur le Chenoua, en sortant du forum ! C'est un plaisir de s'engager dans les sentiers étroits sentant bon la lavande, afin de poursuivre cette promenade qui nous donne la joie de la découverte, dans un site enchanteur.

Albert CAMUS, Notes à Tipaza

Je lis et je repère

- 1 Quel est le lieu décrit ? Où se trouve-t-il ?
- 2 Quels éléments composent ce paysage ?

ANALYSE

Objectif :

- Décrire un lieu et le situer grâce aux verbes de localisation, de mouvement et de perception.

6- Séance 6 : Grammaire

Supports

6.1- 3^{ème} AM1

Costume dit « Lalaise »

Largement portée dans la **région** bretonne de la France vers les années 1885. Il est constitué d'une jupe et d'une camisole de couleur brun rouge avec quelques petits **pans** de velours dans le **bas** de la jupe, les épaules, les manches. Le tablier est constitué d'une grande **bavette** qui, ne remonte pas jusque-là dentelle du col et laisse ainsi apparaître du tissu de coton blanc. La coiffe est constituée de trois parties : un bonnet à grand fond et jugulaire dont le bas comporte des petites ailettes qui tombent dans la nuque.

Source : Internet



Exercice 01:

Trouve les adjectifs, les compléments du nom et les propositions relatives.

- 1/ Le grand musée du Louvre qui se trouve à Paris regroupe toutes les antiquités françaises.
- 2/ Le fameux arc de triomphe que tout le monde voudrait visiter se trouve aux champs Elysées.
- 3/ Un habit traditionnel qui a survécu à la modernité.
- 4/ Les montagnes majestueuses de France où les Français aiment faire du Ski.
- 5/ Elle portait un joli blouson en cuir qu'elle avait acheté.

Activité:

Rédige deux phrases en employant des expansions du nom.

6.2- 3^{ème} AM2



Objectifs :

- Préciser le sens du nom et l'enrichir avec des adjectifs des CN et des PSR.
- Enrichir la phrase en employant des compléments du nom, des adjectifs et des propositions subordonnées relatives.

7- Séance 07 : Conjugaison

Supports :

7.1- 3^{ème} AM1

Jason, touriste américain, va être en vacances en Provence et va venir à Marseille une journée. Il passera la matinée au Mucem qui est un musée récent et très connu. Son architecture moderne s'associe très bien avec la mer toute proche et l'ancien Fort Saint-Jean. Puis il fera une promenade sur le Vieux Port. Il y a des marchands de poissons et c'est le départ de nombreux bateaux.

Exercice : Conjugue les verbes mis entre parenthèses au futur simple puis au futur proche.

- Elise : "En juillet, ma famille et moi (aller) dans le Sud de la France. Nous(visiter)les calanques de Marseille. C'est un endroit magnifique pour la baignade et l'escalade. Et en août, nous (passer) peut-être quelques jours dans les montagnes."
- Jordyn : "C'est une excellente idée ! Vous (faire) de la randonnée ? Les longues promenades dans la nature sont toujours agréables."
- Elise : "Chaque été, nous nous rendons au chalet de mes grands-parents. Mais cette année, nous ne savons pas si nous (pouvoir) y aller. Je (acheter) tout de

Annexes

même des chaussures de randonnée au cas où. Et toi, qu'est-ce que tu as prévu pendant les vacances ?"

- Jordyn : "Ma mère (venir) en France. Je lui (faire) découvrir les villes de Lyon et de Montpellier. Elle (gouter) à mes spécialités lyonnaises préférées, comme la tarte aux pralines."
- Elise : - "Miam ! Tu dois avoir hâte de la revoir !"
- Jordyn : - "Ça oui, j'attends les vacances d'été avec impatience."

7.2- 3^{ème} AM2

L'expression du futur

Lotfi à la Casbah d'Alger

Aujourd'hui, Lotfi va faire un voyage dans le passé. Il va visiter le plus ancien quartier d'Alger : la Casbah. C'est son père qui lui servira de guide pour cette première virée dans la médina.

Chemin faisant, il lui dit :

- « Lotfi, sais-tu comment on appelle les habitants de la Casbah ? demande papa Yahia en arrivant à l'entrée de la vieille ville.
- Euh... Grand-mère me l'a dit l'autre jour mais je ne m'en souviens plus très bien. Je crois que ce sont des Casbariens... des Casbarois.
- Mais non, tête de linotte ! Ce sont des *Casbadji*, rectifie papa Yahia. »



D'après Meriem GUEMACHE, Lotfi à la Casbah. Casbah Editions, Alger, 2017.

Objectifs :

- Conjuguer les verbes au future proche et au future simple de l'indicatif.
- Faire la différence entre les deux temps et savoir les employer correctement.

8- Séance 08 : Orthographe

Supports

8.1- 3^{ème} AM1 :

Aujourd'hui, Julia visite la **ville** de Nice. Elle commence son périple par la vieille ville. Ses nombreuses **ruelles** aux **façades** colorées forment un vrai **labyrinthe** ! Julia atteint le cours Saleya où se tient tous les **matins**, à l'exception du lundi, un grand **marché** : légumes, fruits, produits de la mer et fleurs abondent sur les étalages. Mais ce sont finalement quelques **spécialités** locales que Julia achète : de l'huile d'olive et des épices.

Source : Internet

Exercice 01 :

Recopie ces groupes nominaux et accorde l'adjectif mis entre parenthèses.

- Un plat (froid).....
- Une douche (froid).....
- Des poires (juteux).....
- Une mouche (collant).....
- Des fruits (juteux).....
- Des repas (léger).....
- Une plume (léger).....

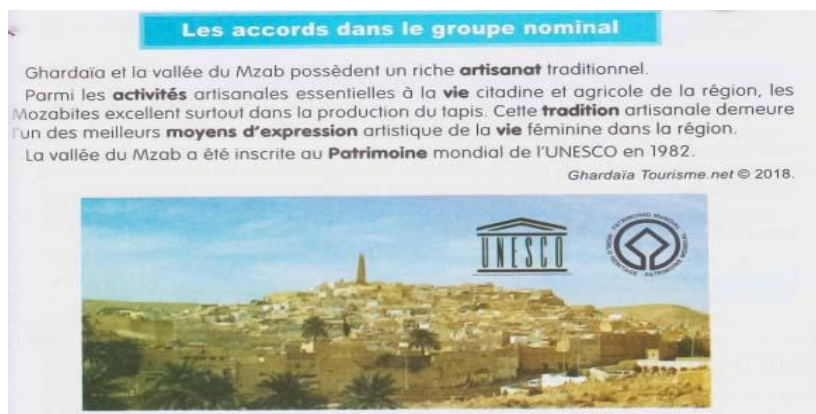
Exercice 02 : écris correctement les groupes nominaux mis entre parenthèses.

- Aujourd'hui, c'est une (beau journée). Mes (nouveau voisin) préparent une (grand fête). Ils accrochent des (guirlande rouge) dans les arbres. Et ils cuisinent des (bon gâteau).
- Les chats de mes (vieux tante) sont très gros. Ils dorment sur des (chaise bleu) toute la journée. Un jour, ils ont attrapé des (souris blanc). Quel exploit !
- Aujourd'hui je vais visiter Paris, je commence par une (délicieux glace) dans une (magnifique crèmerie) près de l'Arc de Triomphe, puis je prendrai un (café chaud) avec des (croissant délicieux).
- Après une (long marche) sur les (magnifique et célèbre) champs Elysées, je suis au pied de la (majestueux) Tour Eiffel. J'apprécie la (joli) vue sur Paris.

Activité :

Décris en trois phrases un lieu en France, utilise des adjectifs et accorde-les.

8.2- 3^{ème} AM2



Objectif :

- Accorder correctement l'adjectif qualificatif et le déterminant avec le nom qu'ils qualifient.

9- **Séance 09 :** Préparation à l'écrit

Supports :

9.1- 3^{ème} AM1

Activité 01 :

Rédige des phrases à partir des mots suivants :

- 1- Région- être – paysages- les Alpes- une- où- belle- France- les – être- de – magnifiques.
- 2- Capitale – de – être – la- mode- grande – Paris.
- 3- Porter- femmes – robe- en – jolies – des – qui- de- soie- française.

Activité 02 :

- Il existe en Algérie une très jolie ruelle appelée la Casbah, c'est un symbole du patrimoine historique de l'Algérie. Je suis émerveillé par l'architecture de ses maisons. De si belles demeures immenses et spéciales qui ne laissent pas indifférent les touristes qui y passent.

A partir de cet exemple, décris en quelques ligne chacune des illustrations ci-dessous :



Activité 03 :



- Rédige un court paragraphe de quatre à cinq lignes où tu décris les traditions et le patrimoine vestimentaire de cette région de la France.

Activité 04 :

- Un ami que tu as connu sur Facebook t a invité chez lui en France ; pendant ton séjour, vous avez mangé dans plusieurs restaurants. Raconte en cinq ou 6 lignes une de ces sorties au restaurant et n'oublie pas d'insérer un passage descriptif où tu décris le patrimoine gastronomique de la France. (Aide- toi des illustrations ci-dessous)





Source des photos : Internet, google image.

9.2- 3^{ème} AM2

Je me prépare à l'écrit

Activité 1

- Lis l'extrait de récit suivant.

Il existe dans la *médina* de Fès une rue si étroite qu'on l'appelle « la rue pour un seul ». Elle est longue et sombre. Les murs des maisons ont l'air de se toucher vers le haut. On peut passer d'une terrasse à l'autre sans effort. Cette rue est dans ma mémoire, ancrée comme un souvenir vif. Les fenêtres se regardent et s'ouvrent sur la lumière du jour. Je suis émerveillé face à cette rue si particulière ...

D'après T. Ben Jelloun, *La rue pour un seul*, 2003.

- À la manière de Tahar Ben Jelloun, décris un lieu que tu apprécies en commençant par : « Il existe ». Et en terminant par : « Je suis émerveillé(e)..... ».

Activité 2

- Lis attentivement le texte ci-dessous et dis ce que représentent les passages surlignés en couleur.

Le Jardin d'essais

Ce Jardin d'essais, comme son nom l'indique, a été un fantastique laboratoire botanique dès sa création et descendait sur quatre-vingts hectares jusqu'à la mer, à l'emplacement même où Charles Quint embarqua en 1541 ce qui restait de sa flotte, après la campagne ratée contre Alger et ses corsaires. Les petits écriteaux qui subsistent au pied des arbres, des plates-bandes et des allées magnifiques ont un parfum de science et d'exotisme. Nous passons sous la fraîcheur d'étranges voûtes végétales, entre lianes torturées et troncs nouveaux. Ce lieu a toujours émerveillé les visiteurs de passage à Alger. On raconte même encore aujourd'hui que l'acteur Johnny Weissmuller y tourna dans les années trente quelques scènes du film *Tarzan*.

Le Jardin d'essais qui n'était, à sa création, dès les premières heures de la colonisation, qu'un jardin d'acclimatation, est très vite devenu pour les Algérois, un lieu privilégié de promenade dominicale. Une coutume qui a survécu à l'indépendance.

Rachid MIMOUNI, *Retours à Alger*, Jacques FERRANDEZ, éd. Casterman.

- À la manière de Rachid Mimouni, présente en quelques lignes un lieu emblématique de ta région.
 - a. Commence par le situer.
 - b. Donne une information historique.
 - c. Insère un passage descriptif pour le faire aimer et admirer.

Objectif :

- Se préparer à rédiger un récit contenant la description d'un patrimoine.

10- **Séance 10** : Production écrite

11- **Séance 11** : Evaluation bilan

Supports :

11.1- 3AM1

Sombre Sentier

1980. Dans le quartier du Sentier à Paris, le Comité de défense des Turcs visite les ateliers clandestins de confection pour appeler à la régularisation des travailleurs turcs.

Entrer dans chaque immeuble, lire les noms sur les boîtes aux lettres, repérer les consonances turques ou yougoslaves. On monte, dans ces vieux immeubles, les entrées sont sombres, les escaliers tortueux. À tous les étages, on entend le bruit des machines à coudre. Soleiman frappe à la porte. Le patron ouvre, ou plus souvent un ouvrier. La discussion s'engage, en turc ou en français. Bonjour. Nous sommes le Comité de défense des Turcs, nous venons vous parler de la grève, du rassemblement, pour la régularisation des travailleurs turcs. Celui qui tient la porte se retourne vers l'atelier : Qu'est-ce que vous en pensez ? On les laisse entrer ? Oui... Oui... Pendant toute la matinée, pas une seule porte ne se referme. Ateliers étroits, peu éclairés, surchauffés, odeurs des apprêts. Mais ambiance chaleureuse. Énormes postes de radio qui diffusent des nouvelles et de la musique de là-bas. On parle, on plaisante. De temps à autre, un cousin passe dire bonjour, ou un ouvrier descend faire une partie de flipper. Quand Soleiman et son groupe entrent, les machines s'arrêtent, on se bouscule entre les tables, le café circule, le patron se joint à la discussion. La grève, ça paraît très loin. Mais à midi au Sentier, peut-être. Soleiman laisse quelques tracts. Le groupe repart, un étage au-dessus, l'immeuble suivant. Boulevard Saint-Denis, puis rue du Faubourg-Saint-Martin, les immeubles deviennent plus spacieux, les ateliers mieux éclairés, plus aérés. Derrière les façades haussmanniennes, certaines cours sont de véritables usines-ateliers, confection à tous les étages, et ouvrières à domicile dans les chambres de bonnes. En haut, ce sont des femmes en fichu et jupe longue qui ouvrent la porte.

Sombre Sentier Dominique Manotti, Seuil Policiers

Questions :

- 1- De quoi s'agit-il dans ce texte ?
- 2- Quelle est la nationalité des travailleurs dont il est question dans le texte ?
- 3- Comment sont les immeubles dans lesquels ils travaillent ?
- 4- De quel type d'atelier s'agit-il ?
- 5- Comment est l'ambiance dans ces ateliers ?
- 6- Où se situent-ils ?
- 7- Trouve dans le texte trois mots du champ lexical de : **atelier**
- 8- Trouve dans le texte :
 - 1- Un verbe de mouvement
 - 2- un verbe de perception
- 9- Complète le tableau à partir du texte :

Un adjectif qualificatif	Un complément du nom	Une PSR

- 10- Ecris la phrase ci-dessous au singulier
 - **Dans ces vieux immeubles, les entrées sont sombres, les escaliers tortueux.**
- 11- Mets la phrase ci-dessous au futur simple de l'indicatif puis au futur proche.
 - **Celui qui tient la porte se retourne vers l'atelier.**

11.2- 3AM2

Un travail d'artiste

Comme ma mère était très occupée, j'allais souvent chez mes tantes. Avec elles, je ne m'ennuyais jamais. Je pouvais rester des heures à les observer. Elles travaillent l'argile et la laine. La courette était toujours encombrée de poteries. Voici près du portail, un gros tas de bois qui servira à la cuisson.

L'argile se travaille dès le printemps. Mes tantes vont d'abord la chercher dans des paniers à plusieurs kilomètres du village, puis elles la font sécher et l'écrasent pour obtenir une fine poussière avec laquelle elles font ensuite une pâte qu'elles pourront enfin modeler quand elle commencera à devenir solide.

Khalti, le bas de sa gandoura tiré jusque sur les genoux, les bras nus, le foulard relevé en turban, dépose un gros paquet de pâte sur une planche. Elle façonne vivement le fond de la marmite, de la cruche ou du plat. C'est toujours une galette bien ronde. Khalti est attentive, elle travaille vite. Je sais qu'il ne faut pas lui parler. Ce n'est pas le moment.

Nana, souriante et très à l'aise, saisit l'argile de ses petites mains pâles, triture, tâte, caresse et de ses deux doigts agiles, sort une espèce de bâton qui s'allonge, zigzague comme un serpent. Lorsqu'elle le trouve assez long, elle s'arrête, elle le coupe en morceau et, avec précaution, entoure la galette que khalti a préparée. Alors, munie d'une planchette bien lisse, elle tire l'argile, amincit encore le serpent qui monte et dessine bientôt le bas de la paroi. Elle passe au fond suivant, puis à un autre et ne tarde pas à rattraper sa sœur : elle prend de nouveau un cylindre de pâte et l'ajoute à l'ustensile commencé. Puis, à l'aide d'une raclette, elle aplatit, tire, polit, amincit l'argile, supprime les bavures. Les parois montent petit à petit, la marmite ou la cruche se dessine.

Son travail semble aussi parfait qu'elle-même.

D'après Mouloud Feraoun, *Le fils du pauvre*.



Questions

Compréhension de l'écrit

- 1 Qui sont Khalti et Nana ? Comment occupent-elles leur journée ?
- 2 Nana et Khalti utilisent-elles une machine ?
- 3 À quelle période de l'année et où travaillent-elles la poterie ?
- 4 Relève du texte les éléments du portrait de Khalti.
- 5 Dans le 2^e paragraphe retrouve quatre actions qui se suivent et qui préparent la fabrication de la poterie. Par quels articulateurs chronologiques sont-elles annoncées ?
- 6 Dans quel ordre est fabriquée la poterie par les deux femmes ?
 - Décoration des ustensiles
 - Travail et modelage de la pâte
 - Cuisson de l'objet fabriqué
- 7 Relève les mots et expressions qui montrent la manière avec laquelle travaillent les deux femmes.
- 8 Comment est qualifié le travail des tantes ? À qui sont-elles comparées ?
- 9 Réécris le passage du texte suivant au présent de narration : « Comme ma mère était très occupée, j'allais souvent chez mes tantes. Avec elles, je ne m'ennuyais jamais. Je pouvais rester des heures à les observer ».

- 10 Choisis une seule réponse. La poterie fait partie du patrimoine :
 - archéologique ?
 - artisanal ?
 - culinaire ?

Production écrite

- Tu as assisté à une fête traditionnelle où les gens ont encore conservé leurs coutumes anciennes. Raconte cette cérémonie dans un texte d'une dizaine de lignes dans lequel :
 - tu précises la région et la période où s'est déroulée la fête,
 - tu racontes dans quelle ambiance particulière et comment s'est passée la fête,
 - tu exprimes ton sentiment en invitant à préserver ces coutumes.

Objectif :

- Vérifier les acquis des apprenants.
- Evaluer l'assimilation des cours par les apprenants.
- Mettre le point sur les compétences mal maîtrisées par les apprenants.

Productions écrites de la classe 3^{ème} AM1 (classe expérimentale) :

Productions écrites de la séquence 1 :

Apprenant M1.1 PS1

1^{er} novembre 1954 se la date du déclenchement
de la guerre de libération, Tous les
Hommes participes.

Apprenant M1.2 PS1 :

1^{er} Novembre 1954 la date de déclenchement
la guerre de la libération cette date qui représente
la premier jour de la liberté d'algerie cette
jour c'est la meilleur jour pour les gents qui
vivent dans cette temps. chaque année. Les
algerienne ne oublier pas cette jour par ce que
les moujahidin souffrant pour libre l'algerie
Et cette jour il y a un place dans mon
cœur, Aujourd'hui l'algerie un pays libre
et indépendance.

Apprenant M1.3 PS1

1
le 1^{er} novembre est dat du déclenchement
et la guerre de libération

Apprenant M1.4 PS1

le premier novembre 1954

Apprenant M1.5 PS1

C'est le 2^{er} novembre 1954 le premier jour tiré la premier balle de la grande guerre d'algerie et de la France. Tous sont riuni, (ils sont) sacrifié par ses meson ses femme est ses enfants. tout les moudjahidine son mort par les ennies de france. Finalement tout les famille son sorti les rues) rue et parler «(vi) vive l'algerie - vive l'algerie» ses l'independance d'algerie.

Apprenant M1.6 PS1

Le 1^{er} novembre 1954 guerre et france

Apprenant M1.7 PS1

La date 1^{er} novembre 1954 il la date la liberte. Guer Algérie

Apprenant M1.8 PS1

1^{er} novembre 1954 la guer l'algerie et france. Baquah moudjahidine mort

Apprenant M1.9 PS1 :

Le 1^{er} novembre 1954 est la date de déclenchement de la guerre de libération nationale.
Tous les hommes ont participé, les moudjahidins ont sacrifié pour la liberté de l'Algérie.
Heureusement l'Algérie est devenue libre le 5 juillet 1962.

Apprenant M1.10 PS1 :

1^{er} novembre 1954

Apprenant M1.11 PS1 :

- Le 1^{er} novembre 1954 est une date de déclenchement d'une guerre en Algérie contre la France pour la liberté.

Apprenant M1.12 PS1 :

La guerre d'Algérie
La guerre de 1^{er} novembre 1954 est
une grande période de la vie algérienne dans toute
la région. La guerre (ô jâw!) nous a libérés.

Apprenant M1.13 PS1 :

Le 1^{er} novembre 1954 est la date de déclenchement de la guerre de libération nationale. Pour avoir la liberté les moudjahidines réussissent leur mission et l'Algérie est devenue libre le 5 juillet 1962 tous les hommes ont participé les algériens tués les armes françaises pour sauver les habitants et le pays.

Apprenant M1.14 PS1 :

- Le premier novembre 1954 de la guerre Algérie et France - Algérien Carage

Apprenant M1.15 PS1 :

- Le 1^{er} novembre.
Le 1^{er} novembre 1954 déclenchement de la guerre de l'Algérie contre la France mort 1.5 millions.

Apprenant M1.16 PS1 :

Le 1^{er} novembre 1954
Le 1^{er} novembre 1954 début de la guerre de libération nationale. La guerre se déclenche dans le mouvement « les algériens », tout les hommes participent pour avoir la liberté de la Algérie, et les femmes. Les moudjahidines martellés. La date de la liberté de la pays de la Algérie 5 juillet 1962

Apprenant M1.17 PS1 :

Le 1^{er} novembre 1954 ses
date de guerre à l'Algérie

Apprenant M1.18 PS1 :

le 1 novembre guerre en Algérie
bougeu mot.

Apprenant M1.19 PS1 :

le 1^{er} novembre c'est la date commença
de la guerre les Algériens sacrifié par
l'argent et famille pour l'Algérie des
un pays libre.

Apprenant M1.20 PS1 :

Le déclenchement de la guerre de
libération nationale la très déficil
guerre au l'Algérie a l'avantage
la début de la guerre et les moudjahidines
combat les français a la fin ils
est gagné les français.
a la fin chaque année nous avons
fête de la 1^{er} novembre.

Apprenant M1.21 PS1 :

1^{er} novembre 1954 mort moudjahidines

Apprenant M1.22 PS1 :

- en 1954 20^{er} Novembre, cette date, il déclanchera une révolution de libération nationale.
- cette événement, les moudjahidin (ALN) mettre des bombes dans les tracteur et les trains... pour mettre le terreur de l'ennemi, les moudjahidin sont caché dans les montagnes de maquis pour détruire l'armée française

Apprenant M1.23 PS1 :

- le premier novembre la guerre et pour liberté et libération l'armées combattre la France et donne la vie et mort

Apprenant M1.24 PS1 :

Le 1 novembre 1954 est un déclenchement la guerre de libération d'Algérie avec la France, révolution pour la liberté d'Algérie. Les moudjahidin mort pour la Algérie.
Mais les moudjahidin pour qui donne les Algérien la liberté d'Algérie.

Apprenant M1.25 PS1 :

Le 1 novembre 1954 le Harb. Les moudjahidin ils le Harb et le mawta

Apprenant M1.26 PS1 :

1^{er} novembre
chaque année, l'Algérie célèbre cette
fête (1^{er} novembre)
1^{er} novembre 1954. cette date il déclenche
la première fusillade à l'Oranger, montagne de
Aurace, le premier martyr de l'Algérie était
un moudjahid.

Apprenant M1.27 PS1 :

le moudjahid 1 novembre 1954 se traduit
de moudjahid de nation

Apprenant M1.29 PS1 :

1 novembre la fête Les biraations Algérie France
gole, elle tuée Algérie

Apprenant M1.30 PS1 :

1 novembre 1954 trois individus
thouryokhal moudjahidin yabouham

Apprenant M1.31 PS1 :

Le 01 novembre 1954 le guer de l'Algérie
• Les moudjahidin guerent pour l'Algérie.
Elles morte 1 million moudjahidin le traitement
à Alger le 5 juillet 1962.

Apprenant M1.32 PS1 :

- Le 1^{er} novembre c'est le jour de
l'insurrection dans ce jour plusieurs
moujahid ils sont pour la liberté
de l'Algérie ils déclenchent le premier
combat.

Apprenant M1.33 PS1 :

1 novembre 1954 gare algérie
proclamation liberté

Apprenant M1.34 PS1 :

Le 1^{er} novembre c'est déclenché la guerre,
chaque année les Algériens célèbrent la
date de 1^{er} novembre c'est très les
sacré parce que c'est la libération
de l'Algérie c'est la date de tout
le monde.

Apprenant M1.35 PS1 :

A le 1^{er} novembre 1954, c'est la
date de déclenchement de la guerre de
la libération nationale avec l'ennemi
« la France » Les moujahidines sacrifient
à famille, l'argent, et ses maisons
et les femmes préparent des munitives
à des moujahidines pour manger, ils
travaillent jour et nuit pour libérer
notre pays et pour l'Algérie sera un
pays libre par les ennemis. Heureusement,
grâce à les braves moujahidines à
guéret c'est la date de l'indépendance
les Algériens sont sortis à les rues pour
fêter l'indépendance.

Productions écrites de la séquence 2:

Apprenant M1.1 PS2 :

Les régions française magnifique, il ya
pelle j'araba. Dans la France les
jeune peck rope et les femme costume
le cuisine: les femmes préparer
plat pelle.

Apprenant M1.2 PS2 :

La France est un pays magnifique,
elle est plusieurs région et patrimoine
et beaucoup de chose.
En France es il y'a des fête comme:
Halwen et ches des oluf avec les région
comme la tour Eiffel se situe à centre de
Paris la capitale de la France avec les
tradition cuisinier et la France c'est
une la capitale de la mode et la mode
de vie comme les vêtements il y'a des
evenment que les tranquille et des
vêtement traditionnel de la siècle 13
Tu peux admirer la beauté de la
nature et sentir de l'air propre et tout
ça

Apprenant M1.3 PS2

la France est un beau pays et Paris
ses capitale de France et capitale
de la mode.
en la France beaucoup patrimoine
traditionnelle et des régions célèbre
belle et magnifique
j'aime la mode de la France

Apprenant M1.4 PS2

Paris est belle ville ces capitale La France qui est grand civilisation

Apprenant M1.5 PS2

La France est une pays se situee en le sud de Europe, le nom de la capitale Paris, et elle se trouve au nord de cette pays. C'est une pays riche a les région historique comme la tour Eiffel qui est la plus célèbre dans cette grande pays avec des autre région comme le mont de saint-Michel et la chateau de versaille... etera elle a connu des anciens histoires qui fabriquent le meilleur vin. La France est connu par la mode la cuisine, les fête, les monument historique, la culture et la patrimoine a le mode de vie qui a respecte par les français qui aiment son pays.

Apprenant M1.6 PS2 :

La France situe en Europe et Paris de la France. Ces belle pays beaucoup patrimoine et culture.

Apprenant M1.7 PS2 :

La France célèbre magnifique
tradition vraiment traditionnelle = la fille
port robe noir tablier
blanche et chapeau blanc, porte le
garçon costume noir.
La cuisine de France célèbre tout le monde
= croissant et crepe
et le fête = le fête de Halloween, le
fête de l'âne de chaque ans.

Apprenant M1.8 PS2 :

Paris est la grande capitale de
la mode en la France les hommes
et les femmes utilisent.
Les riges terri balls aussi il ya la fête
traditionnelle Halloween.

Apprenant M1.9 PS2 :

La France est un pays très bon dans
cette belle région il ya des place magnifique
comme la région d'Alpes et Paris la
capitale de la France.
Une fois je vais à la France à Paris
également, je suis admirer de la tour
Eiffel et Alpes. Les françaises
portent des robe femme et coloré, un chapeau.
Et tablier Dans la France il ya plusieurs
fête comme la fête de paque et Halloween.
Vraiment la France est un Belle pays

Apprenant M1.10 PS2 :

Le Français fabrique fromage et les
bons chefs de la cuisine préparent plat
très

Apprenant M1.11 PS2 :

- La cuisine de France
Les chefs de France sont un très bon chef
pour le monde. 80% les chefs des les jours
- Les chefs de France portent le chapeau blanc
sur la tête et portent le Tablier blanc. Les plats
de France sont très bons, il y a : Le
Coeur creux - le viande - le poisson - le
salade.
Le dessert : le krappe - le pâtisseries.

Apprenant M1.12 PS2 :

France
France est un bel pays. Les gens portent
vêtement traditionnel : les hommes portent
veste et la femme porte avec tablier et chapeau
blanc. Dans la France, on aime bien la maison et on
sortir un jour dans France et manger
le gâteau et acheter le fromage qui prépare
de bons légumes.
à Paris, blanc et bleu et rouge, monument
grand bourgeois.

Apprenant M1.13 PS2 :

La France
La France se situe en Europe
tu peux voir la beauté de la
vie et le pays et la nature
elle est une belle pays, les Français
ont des cultures, le patrimoine
les vêtements...
Les cultures il y a beaucoup
des cultures comme la tour eiffel
était grande et long, il se
situe au centre de Paris
à côté de Paris à côté
des champs Élysées, le patrimoine
(les fêtes civiles, traditionnelles)
comme la Halloweën ils se déguisent
les vêtements des formes ternes
et décorer la maison avec les
lumières... les vêtements le
capital de France (Paris) célèbre
pour les vêtements comme les robes
le pantalon, jean... Les cuisiniers
dans la France il y a 80% des

des chefs hommes il cuisine le
plat principal coq au vin qui
est très délicieux les accompagnements
les salades saines et le dessert
crème brûlée. Les Français
aiment son pays et sa vie

Apprenant M1.14 PS2 :

- La France belle pays. Il y a beaucoup
des régions jolies (Paris est bien)
grand et belle. J'aime le mode de vie
de la France.

Apprenant M1.15 PS2 :

... parle les cuisiniers de la France
un chapeau blanc et un tablier blanc.
Les chefs préparent plats bas-côtes.
- croissant
- crêpe
- tartiflette.

Apprenant M1.16 PS2 :

la France
Le capital de la France Paris les régions
de la France sont Alsace, Normandie, Bretagne,
Alsace. Dans la France il y a beaucoup
de traditions et cultures.
Des vêtements et traditions. Les femmes
un robe blanc et un tablier blanc et un
tablier et un chapeau et les cultures de
cuisine, la soupe et la crêpe et les
régions traditionnelles, la tartiflette
les musées. Les fêtes traditionnelles, la
fête de l'Union le 31 octobre, la
fête de l'Union le 31 octobre, la
fête de l'Union le 31 octobre.

Apprenant M1.17 PS2 :

La France pays belle, France
Paris capitale et champ
de la mode.

Apprenant M1.18 PS2 :

Paris c'est grande ville et paysage
bien et c'est ville touristique
et la cuisine de la France très bien

Apprenant M1.19 PS2 :

La France se situe en europe et en
la France il ya tradition et culture
come les fetes et becou les musie
et restaurant il ya aussi paysage
beaus et region magnifique come les
alpe.

Apprenant M1.20 PS2 :

France Le grand pays de la monde
qui situee en europe et paris
capitale de la france .
Paris c'est le tres bon au le
patrimoine : dans l'architecture
il ya la tour effle et disnay
land et dans vetment de femmes
il ya le bon robe des fetes avec
le tablie et le chapeau et janie
et dans vetment la cuisine le
mieuves chef c'est un homme il
prepare la bon crepe de la caramile
qui monger le prefer au desore tarte
a la pomme et le gateau mite coulem
la france c'est beaucoun de region
: Le Marseille et Le Lion et Le lion
et Le paris et plus de region
France vrement le paye de la bote

Apprenant M1.21 PS2 :

la france paye fabriqui le fromage
et chokala si tuu paye magnifique.

Apprenant M1.22 PS2 :

la France
La France est un pays se trouve dans
l'Europe. dans ce belle pays il y a
des région comme Paris la capitale et
Lyon et Marseille.
Et il y a des fête comme la fête de
paque et Noël... dans la France 80% des
homme qui cuisinent des plat traditionnel
et équilibré
Voilà la France et magnifique
région.

Apprenant M1.23 PS2 :

un jour à aller la France je
vais voir la Tour Eiffel et regarder
traditionnelle vêtements
- elle se situe Europe et dans la France
la mode et la beauté. les femmes la
France magnifique et beau pays

Apprenant M1.24 PS2 :

La France est une belle pays.
La tour Eiffel est une magnifique tour
de fer. Elle se situe au centre de
la capitale (Paris) par les chape
France porter des tabliers blancs et
chapeaux à pous préparer des plats bien
garnis. Les femmes France portent belle
robe de la région elle est longue et
moue avec une tablier et chapeau
sur la tête.
France est une grande pays de la mod
et cuisine et patrimoine.

Apprenant M1.25 PS2 :

La France maadoufa tor Iff el in
patis capital et fromage et li Zomme
dans la Cuisine et li crape et la
fete halsin je aime la france piye
monifiki.

Apprenant M1.26 PS2 :

La france situé on ouaba et la tour effal
se trouve on paris la capital.
on la france il ya des fêtes traditionnel
comme la fête Hallowin et la fête 14 juillet
... il ya aussi le vêtement traditionnel jeli
s'appelle la laise qui porte la femme
une robe noir et tablie blanche et
chapeau blanc. les hommes porte
cousin ...
dans le région les albe se trouve paysage
Beau et magnifique. la france célèbre
par la gastronomie : bocou le chef sont
le homme, il prépare plus délicieux.

Apprenant M1.27 PS2 :

Le france region magnifique il ya boco
de luvach qui fabriquer le fromage dans
paris de capital se trouve la tour effal beau
et grand et chamajiligi ou jeli

Apprenant M1.28 PS2 :

La france piye monifiki la capital
paris rigia beau la fête hallowin dans
la cuisine lizome prépare li crape

Apprenant M1.29 PS2 :

En France se situe le tourfel et
trouve jords manifeste le valment
bradusuel noir et table blanc et
chape blanc dans la cuisine beige de
chef prepare les crape et les tarte

Apprenant M1.30 PS2 :

les francais silitari la bete
halain lizonse diguiss en
fantam et sucre les française
eleve lavachet choubber le lait et
devent caille butrique fromage
frometrigali et manibite region
Alpe

Apprenant M1.31 PS2 :

D'abord, le France où les paysages
sont magnifiques il est beaux partout
comme le lac de Heloumir au mois
de mai octobre. et aussi les croisières de
cruisiers de France qui sont des
mesomes comme les romans et
lires comme Victor Hugo.

Apprenant M1.32 PS2 :

- La tour Eiffel le monument le plus beau de France il est situé dans le milieu de la ville Paris.
en France le 14 juillet un rabe
forme noir et tablier blanc et chapeau
blanc fête d'Alsace pour 31 octobre dans
France les enfants se déguise et parti-
cipe à la parade et font une parade
pour les hommes pour parier les
enfants.

Apprenant M1.33 PS2 :

- la France pays joli il ya
région magnifique : les alpes et la nice
et paysage joli et civilisation et
les zone préparé des plats comme
les crêpes.

Apprenant M1.34 PS2 :

- la France est un pays se trouve à
Europe il est joli et grande et il ya
beaucoup les patrimoines comme pour
les vêtements il ya dans la région
bretonne les femmes porte la blouse
qui une belle robe avec tablier et d'être
une chapeau pour la tête.
et (foies) des fête exemple la fête des
œufs les adultes cacher les œufs et les
petits ils course pour trouver les œufs. le
haloween est une fête traditionnelle les
enfants se déguisent pour faire peur
aux voisins et réclamer les bonbons, et la
cuisiner la tartoulette et la pâtisseries.

Apprenant M1.35 PS2 :

La France se situe à l'Europe, dans
cette pays on peut regarder des beaux
lieux ou des belles régions et on sent
l'air propre et on peut étudier la joie
de nature.
Alors, on parle à des quelle qu'un de
chose culturelle :
Comme les fêtes Haloween, Pâques : la
chasse de œuf, la nouvelle ... et
comme les régions que la tour Eiffel
se situe à centre de Paris à côté
des champs Élysées, les Alpes
Marseille ... et comme les cuisiniers
sont la plus par des hommes ils
travaillent les accompagnent. le
désert c'est les principale dans la table
et comme les vêtements il y'a des
vêtements de travail ou des vêtements
traditionnel (blouse) que les 12
siècle, 13 siècle et tous ça
Donc la France est une pays magnifique

Annexes

car elle est des plusiers ou beaucoup de
patrimoine que les fêtes, les régions,
les cuisiniers, les vêtements traditionnal
et plusieurs des choses.

Apprenant M1.36 PS2 :

Le France

Le France : 80% des garçons porte
dans la cuisine le chapeau blanc
et tablier blanc, gente plus belle.

Les femmes de la région breton porte
le chapeau blanc et robe noir et tablier
blanc. Dans la France : les mantanè et
le fleur et bleu bleu et manéfiqures
Les fête de France : Halouine une fête
porte les marcière pour demande les bonbons.

Le France fabriquer une belle gente
les fromage : fromage rouge.

II/ Productions écrites de la classe 3^{ème} AM2 (classe témoin) :

Production écrite de l'apprenant 1 : M2.1PS2

Dans se patrie d'algérie il a un maskau
et becaup grand maskau d'Algérie. il a
Vue. Dans se maskau il a patrie de Algérie
dans le Algérie dans le vendredi il a
couscous et patrimoine d'Algérie le v
vendredi et un patrie de set patrimoine
d'Algérie le maskau et un belle mangifique
et belle maskau.

Production écrite de l'apprenant 2 : M2.2PS2

L'Algérie s'est une notre

Production écrite de l'apprenant 3 : M2.3PS2

Salut, mon pays et très belle qu'on appelle
l'algérie elle très belle et grand, dans le milieu
de l'algérie sont les touristes impressionnés par la
beauté de la nature et la mer et le Sahara
et les fleurs et les forêts.

Alors, le patrimoine de mon pays est : le couscous
est très bon et la et la réchta et la chakhchoukha,
les vêtements il y a Djéba maili et le burnous, robe
Kabyle et makhya chawi et la belle robe s'est
une la robe caraxaux asimi, et les chanson chawi,
et maili, chabi, et la danse maili, il y a très ancien
cartier qu'on appelle la casbah elle très belle, s'est
un mon pays l'algérie et moi très j'aime.

Production écrite de l'apprenant 4 : M2.4PS2

Il existe dans l'Algérie sé très belle
et la se par en grande et la makam
elle chahid et ton pays de patrimoine
de l'Algérie sé bacabede de patrimoine
et la caracae et cascese et la rapz
stayfé et la rayé et la Kassebae Alote
la patrimoine souvenir vif.

Production écrite de l'apprenant 5 : M2.5PS2

Le patrimoine

Le patrimoine de ton pays algi
La cascas de Kelyoni patrimoine
de de Des vêtements Robe cas Alote
de dakaigne Hachahshot
cascas Rochata patrimoine
choussures.

Production écrite de l'apprenant 6: M2.6PS2

La Algérie elle grand la lgres est une
pays de mojahidin jz suis écrit à
patrimoine de l'algeres première de
patrimoine de l'architecteur E ssempel Le
fashba et moquem alchahide Le patrimoine
de glimoire E ssempel Le souscouz Le
patrimoine de betment E ssempel Le robe
Kabile Le patrimoine de laire Le patrimoine
de tout Algères.

Production écrite de l'apprenant 7 : M2.7PS2

Mon grand pays il est très beau pays dans l'algerie, Djelfa c'était la porte de sontraah dans ma wilaya on se trouve patrimoine comme le couscous : est un plat traditionnel, les femmes de la wilaya de Djelfa, chaque fête préparent le couscous. La robe Maïti : est une robe traditionnelle longue et avec manche long tout les femmes aiment le Maïti dans les mariages et les fêtes. Il expose l'ours de aoulad Maïl. Parc d'ouroude et un patrimoine. Il est grand est maison dans la ville. tout ça dans mon grand pays Djelfa.

Production écrite de l'apprenant 8 : M2.8PS2

Le patrimoine
- Il existe dans pays le patrimoine. La belle patrimoine c'est patrimoine dans la wilaya de tipaza. elle existe patrimoine ancienne patrimoine de R. amane

Production écrite de l'apprenant 9 : M2.9PS2

Patrimoine de Algérie
Tipaza etin patrimoine de Romane. patrimoine belle il patrimoine ancienne, etin magnifique et grande je suis mabelle d'algerie.

Production écrite de l'apprenant 10 : M2.10PS2

Les plats traditionnels de l'Algérie
Les plats traditionnels de l'Algérie : Le
chaf houka et le Couscous et le Zfote et
Le Bx ri Le plat esche Le Couscous
le préparation de Couscous de l'eau
le sel Le tamis L'olive à la fin La
soupe de légumine blanche ou rouge
et viande ou poulet
Le Couscous est un patrimoine de
ton pays et un bon goût

Production écrite de l'apprenant 11 : M2.11PS2

Djelfa pays jolies et magnifique z'fiti
marded et z'bis patrimoine de Djelfa
la musique nayli et z'ab nayli dans les mariages

Production écrite de l'apprenant 12 : M2.12PS2

En pays l'Algérie

L'Algérie est un bon pays est li des patrimoines. Alors les patrimoine de religion de Djel Fa exemple, le Kasbas, et la robe du naili et, le music rail, le religion de stif et Batna, Exemple le plus Brijg et la robe chaudi et autres patrimoine magnifique. le religion elmsan et oran Exemple le music ray et le patrimoine architecte est belle de roman et Zarchitacte. Cifilaires c'est un grande et magnifique. Le patrimoine de la Algères est un plusire est trée trée belle.

Production écrite de l'apprenant 13 : M2.13PS2

Algeria

comme cest beau !

Mahean elle chahid pittalesq

Production écrite de l'apprenant 14 : M2.14PS2

• L'Algérie pour le leur présenter, Rédige un texte descriptif dans lequel, sur ton compte Facebook, le I, Algérie de 4: wilaiat = Djelba, oran, Telemcen, montagham, msila, mdia ... A sima de l'Alger makam chahide.

Production écrite de l'apprenant 15 : M2.15PS2

- L'Algérie est un pays de moi il
très grande et belle et qualités de
patrimoine d'Algérie est « la cuisine
des Bat, les a pite... » La cuisine
est un patrimoine d'Algérie pour
les plats traditionnels régional
ex. emple. Le chakhchouka et le
couscous et le z'abti. Le couscous est
un plat traditionnel qui se prépare
pour les dimanches et fêtes et très magnifique
Je suis en excellence d'Algérie.

Production écrite de l'apprenant 16 : M2.16PS2

Mon pays algérie pays touristique et
très belle. En algérie il ya nourriture
traditionnel bon comme couscous et
chakhchouka et rekhta

Production écrite de l'apprenant 17 : M2.17PS2

Le patrimoine d'Algérie est une
grande et magnifique. Les qualités
d'Algérie c'est traditionnel: le
couscous et lair et rabe et rai.
Le patrimoine c'est la mémoire
d'un peuple et d'un humanité

Production écrite de l'apprenant 18 : M2.18PS2

- L'Algérie c'est un pays riche
par beaucoup patrimoines
anciennes et magnifiques, par
exemple:
patrimoine d'habitat: le boudaou
elhayek, la rabe Kabyle.
patrimoine de manger: le bousou
la Chakhchouka, le mardoude
patrimoine de chanter: chanson
maili Kabyle, Chaoui Chaabi

Production écrite de l'apprenant 19 : M2.19PS2

dans le facebook, j'ai un ami étranger français il s'appelle joni qui a découvert son pays et présenter leur patrimoine de son pays joni dit : et toi, moi : mon pays est pays rich de la patrimoine culturelle et je présenter un région qui s'appelle « Zakar ».

Zakar est une commune de la wilaya de Djelfa, il situé dans le sud de chef lieu. c'est et magnifique localité Makam el chahid est un monument qui situer dans la capita d'Alger est un précieux patrimoine qui symbolise le lieu des martyrs se couleur gris et blanc avec les lumière blanche, verte, rouge qui représenter le drapeau Algérie tout autour il ya a une grand jardin tu pouvez sentir le parfum et épaisse l'herbe fraîche il ya des plusieurs région joni : et un magnifique pays et je suis étonné par ton pays.

Production écrite de l'apprenant 20 : M2.20PS2

Patrimoine algérien :

Algérie rich en patrimoine : baghrir et couscous et m'ajeb on manger et barmes et hayat on vêtements et ray et chabi on chanson.

Production écrite de l'apprenant 21 : M2.21PS2

L'Algérie

L'Algérie était un pays riche
Blasure plat traditionnel.
Et plat petit, Zaccas et Zafte et Breure
et Lisare. Courta gate et le
mbarja.

Production écrite de l'apprenant 22 : M2.22PS2

Bonjour monsieur, tu as aucune
idée de mon pays ?
Mon pays c'est l'Algérie, très belle,
magnifique et touristique. Dans
l'Algérie il ya beaucoup d'espace
verte, et plusieurs d'arbres. Dans
l'Algérie, nous avons des Patrimoine
comme l'écriture et dessin romain
dans la Wilaya d'Alger par exemple,
et tamarisat... A l'intérieur de
Wilaya Alger (La capitale) Il y a
place, et des partie d'habitation
originaire de les turkey. avec des
murles long et étroite. Encore
nous avons plusieurs vêtements,
comme le beyek. Est un robe, il
est long, blanc, les femme Algériens
le Portent, et le Berberes, un habit
long sans manche originaire de
des berbère.

Production écrite de l'apprenant 22 (la suite) : M2.22PS2

Et l'histoire de mes grands pères
(les martyrs) ils étaient des
jeunes et se sacrifiaient leurs
vie pour leur pays. Le mounayia
mounayia pas. C'est mon plus
beau jour. L'algerie c'est mon
fierté, c'est mon dignité c'est
l'histoire de mes ancêtres, ma
vie pour mon pays l'Algérie.

Production écrite de l'apprenant 23: M2.23PS2

En alger pèzi belle la hasaba patrimoine
amien in capital blanche and paysage bel
Brachata and cours eus and marjet in mouges
plat tradition.

Production écrite de l'apprenant 24 : M2.24PS2

Algérie c'tun mon pays et très
belle le patrimoine Algerie le Vatman...
Nayli, Barrou chakki, Kabli, le patrimoine
Zfiti, charchaoua, Buqir le et mai j'ame
lager

Production écrite de l'apprenant 25 : M2.25PS2

L'Alger
 - L'algerie est un bon pays, dans qu'elle
 amis passer un parole la guerre au France
 les patrimoine de l'algerie. Les plus
 traditionals de l'alger plusieurs.
 - Le couscous et le chakhchouka... et le zfiti
 ... est wilayate de l'algerie. Djelfa
 Elle wilayate est belle wilayer. L'alger
 de assima de L'alger. L'algerie assime ..
 est un pays bon est le Kabila j'ai
 amis passer. Les patrimoine de vêtements
 chaque région L'algerie est le wilayate
 Exemple Djelfa et jeba naïlé plusieurs
 de coluer stoufe et le jeba stoufe
 tipouza et le chami est
 L'alger plusieurs patrimoine et les
 histoire de passer belle

Production écrite de l'apprenant 26 : M2.26PS2

Patrimoine alger: belle et
 grande patrimoine traditionnel
 exemple boumos et ropen naïlé
 Je aime alger pays de moi

Production écrite de l'apprenant 27 : M2.27PS2

L'patri d'algerie grand Le
 patrioisime traditionnel et tai
 causesus traditionnel et plat traditionnel
 et les robes de Djba naïlé traditionnel
 Le Robe De Djba naïlé traditionnelle d'algerie
 Les Djba Chasi d'algerie.

Production écrite de l'apprenant 28 : M2.28PS2

Il existe dans la wilaya d'alger
un jardin nommé la jardin desais
Il est grands et magnifique Il ya
beaucoup d'animase et Des vêtements
qui s'appell Karakou et Djeba fergani
et El hayek et les nouritures Elle et le
Kouskou et le chakhchouha et le rechta et
Des patrimoine qui s'appelle makam
el chahid et el Kasba.

Production écrite de l'apprenant 29 : M2.29PS2

Patrimoine alger koskou et rachata et
chakhchouha chab kalad ray karnes
hayak.

Production écrite de l'apprenant 30 : M2.30PS2

L'algerie est un bon pays et de belle
paysage, elle riche de plus plat
traditionel et vêtement tradition et plusieurs
tradition comme le patrimoine culinaire,
l'algerie de plus plat traditionel, le couscous
c'est un mondiale plat le plus importante,
la chakhchouha et la rechta.
il ya de patrimoine des vêtements, dans
l'algerie chaque région elle a de vêtements
spéciale comme la wilaya de Djelfa la robe
de cette région en appelle Djeba Naylli, le
karakou de la capitale alger, les femme
algeroise elles présentent l'algerie avec
les vêtements traditionel et les plats algeriens
et la danse chaabi de chaque pays.
L'algerie (capitale) il ya une plate appelle
la rechta algerienne elle est une petite route
touristique elle raconte des plus histoire
algerienne, ce je peux dire que l'algerie c'est
le bon pays d'afrique.

Production écrite de l'apprenant 31 : M2.31PS2

l'Algérie s'est un mot moudé
parce que la qualité dans ce
pays est une fait Dans Algérie plus
wilaya, je présente que ~~une~~ wilaya,
Djalifa existe à miluci de ~~l'Algérie~~
l'Algérie, il qui nomé musique qui
s'appelle nayli est un chencen
choabi et le courscousse plat.
traditionnelle de tout la wilaya

Production écrite de l'apprenant 32 : M2.32PS2

In algeria existe bords un region traditionnel
joli si ton patrimoine de mon pays