

Le passage à l'écrit en première année d'apprentissage du français, langue étrangère, dans le cycle primaire

Hafida ELBARKI
Université d'Alger

ملخص

نعرض في هذا المقال بعض الملاحظات حول الانتقال من المنطوق إلى المكتوب عند تعلم اللغة الفرنسية في السنة الأولى من تعليم هذه اللغة في المدرسة الابتدائية.

تبرز هذه الملاحظات أنّ مشاكل عدّة تحدث أثناء هذا الانتقال على الصعيد النظري والبيداغوجي. وانطلاقاً من هذه الدراسة التي اهتمت على وجه الخصوص بالجوانب اللغوية للانتقال من المنطوق إلى المكتوب سلّطنا الضوء على بعض انعكاساته المنهجية في تعليم هذه اللغة للأطفال الصغار.

Nous présentons, dans cet article, quelques observations qui ont fait l'objet de nos réflexions et suggestions concernant le passage de l'oral à l'écrit en première année d'apprentissage du français langue étrangère, dans le cycle primaire.

Il est bien connu que l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère est irréductible à celui de la langue maternelle. Du point de vue psycholinguistique, on peut dire que :

*«L'apprentissage de la langue maternelle met à l'épreuve en son principe, le fonctionnement même du langage chez l'enfant et à travers lui, l'acquisition des concepts et l'organisation de l'univers mental ; tandis que la langue seconde se limite au transfert de messages d'un système linguistique déjà acquis à un système inconnu plus ou moins différent.»*¹

Par suite, l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire nécessite une méthodologie particulière, et l'on a assisté au cours de ces cinquante dernières années, à un renouvellement théorique et pratique dans ce domaine.

A la méthodologie « audio-orale » des années 1950, a succédé, dans les années 1960, la méthodologie structuro- globale et audiovisuelle (S.G.A.V.).

C'est à cette époque que le centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.) élaborait deux méthodes nouvelles pour l'enseignement du français langue étrangère, l'une destinée aux enfants : «Bonjour Line», l'autre aux adultes : «Voix et images de France».

C'est dans une direction de recherches voisines que la méthode du français en Algérie a été conçue. Son objectif linguistique est de permettre à l'élève d'accéder à terme, à la pratique du français scientifique et technique.

Si la méthodologie d'enseignement de l'oral est spécifique dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, il ne semble pas qu'il en soit tout à fait ainsi pour l'enseignement de l'écrit.

Les partisans de méthodes orales et audio visuelles se sont préoccupés de l'écrit comme d'un but à atteindre le moment venu. Ceux qui n'acceptaient qu'à contre cœur la priorité de l'oral ont constamment tenté d'accélérer l'introduction de l'écrit considéré comme seul support digne d'intérêt et seul capable de donner à l'enseignement d'une langue, rigueur et efficacité.

Dans le cadre de l'institution scolaire, l'écrit est requis pour une évaluation des performances de tous les élèves en fin de cycle. Cependant sa réinsertion dans le cadre de la méthodologie audiovisuelle pose des problèmes théoriques et pratiques importants.

I. LE PASSAGE A L'ECRIT EST D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE, LINGUISTIQUE ET PEDAGOGIQUE

Tant dans l'enseignement de la langue maternelle que dans celui d'une langue étrangère, le problème du passage à l'écrit se pose ; il est, comme le souligne J.SIMON², d'ordre psychologique, linguistique et pédagogique.

1. Le passage à l'écrit est d'ordre psychologique.

Le passage à l'écrit indique un processus, c'est-à-dire, comme pour l'apprentissage de l'oral, une mise en place de moyens spécifiques est nécessaire pour assurer l'apprentissage de l'écrit. De fait, la situation d'émission du langage écrit s'oppose globalement à celle du langage parlé.

Le scripteur ne peut avoir devant sa tâche la même attitude que le locuteur : son interlocuteur n'est pas présent devant lui, mais absent (au moins conventionnellement dans le cas de l'élève qui écrit pour l'enseignant). L'interlocuteur n'aura de l'énoncé qu'une connaissance retardée, différée et n'interviendra pas directement dans le procès d'écriture. Contrairement au locuteur, le scripteur produit un énoncé qu'il peut remanier puisqu'il a une existence spatiale.

En situation scolaire, il est même souvent invité par l'enseignant à le corriger, à le relire, à l'apprécier lui-même au regard des contraintes afférentes à l'écrit (orthographe, ponctuation, etc.), ainsi :

«le langage écrit n'est pas une donnée immédiate et l'évolution qui le différencie du langage parlé résulte vraisemblablement d'un ensemble complexe de déterminations où se mêlent des contraintes sociales d'un degré différent de coercition, des situations différentes dans l'émission et des conditions intellectuelles, elles aussi différentes. Le langage parlé est surtout lié à l'action chez le jeune enfant, tandis que le langage écrit opère une distanciation entre le sujet et l'objet réel de l'écrit»².

Pour le jeune élève, la tâche est d'autant plus complexe que sa production écrite paraît médiatisée par l'image sonore des éléments :

en écrivant ou avant d'écrire, il répète à mi-voix ou mime avec ses lèvres son énoncé, se servant de la forme sonore comme d'un relais entre le concept et l'écrit. Il ne s'en passera que progressivement.

Ainsi, le passage à l'écrit nécessite des mécanismes propres à l'expression écrite et les habitudes d'écriture qu'il faut monter, *ne sont pas un simple transfert de la langue orale à la langue écrite*³.

2. Le passage à l'écrit est d'ordre linguistique

Chez les enfants dont la langue maternelle est le français, le problème du passage à l'écrit en milieu scolaire est associé à deux séries de difficultés :

d'une part, ils doivent acquérir l'outil graphique avec ses unités morpho- syntaxiques spécifiques, c'est-à-dire la relation des unités ainsi que leur variation formelle sur l'axe syntagmatique.

d'autre part, ils doivent maîtriser un registre particulier de la langue distinct de celui qu'ils emploient quotidiennement pour les besoins de la communication courante, le français langue normée scolaire, dit standard, différent du français dit «relâché» propre à l'oral.

De ces deux points de vue, les transformations se présentent de telle façon que l'on peut affirmer avec certains linguistes qu'il s'agit de deux formes de la langue avec leurs contraintes respectives.

La différence entre langue orale et langue écrite est telle qu'avant :

*«d'apprendre à écrire, les enfants doivent modifier leur langue orale pour pouvoir l'écrire»*⁴.

Pour les enfants algériens, la langue française étant une langue étrangère, mais qu'on peut qualifier aussi de seconde langue, le problème du passage à l'écrit pourrait être limité à la première série de difficultés : l'acquisition de l'orthographe au sens large du terme.

Par ailleurs, le problème est rendu complexe par la présence de la langue, l'apprentissage de l'arabe, donc un autre système graphique, une autre orientation d'écriture, et des règles de structure écrites du texte qui sont en partie différentes de celles du français, même si les règles générales, cohérence, cohésion, progression thématique, etc., restent les mêmes.

Pourtant si l'écrit ne risque guère d'être contaminé par les tournures et les expressions du langage parlé (dans le cas où les enfants ne parlent pas ou n'utilisent pas la langue française dans leur milieu familial),

il peut l'être par les interférences avec les dialectes de l'arabe, ou les variétés de la langue berbère.

Souvent l'enfant algérien, quel que soit son dialecte maternel, a une connaissance diffuse du lexique français. Certains termes sont utilisés couramment avec des déformations dans le parler des algériens ; ils utilisent la plupart du temps un parler caractérisé par un mélange «français- arabe».

Le passage de la langue arabe à la langue française chez l'enfant algérien, se fait de manière naturelle. Le glissement se fait souvent quand le locuteur ne trouve pas le mot en langue maternelle. Cette situation de blocage linguistique facilite le passage langue maternelle / langue étrangère appelé «code switching» ou alternance codique.

Il est par conséquent difficile d'écarter totalement de l'esprit des enfants ce parler qui constitue en quelque sorte leur langue maternelle.

3. Le passage à l'écrit est d'ordre pédagogique.

La découverte des processus d'apprentissage de l'oral et de l'écrit devrait conduire à une pédagogie. L'écrit privilégié dans les méthodes traditionnelles, mais mis au second plan dans la méthodologie audiovisuelle n'a cessé d'être présent sinon valorisé dans les préoccupations des enseignants de langue.

Si dans un premier temps l'accès à l'écrit n'est conçu que comme transcription graphique d'unités déjà présentées et manipulées à l'oral, on ne peut omettre longtemps le fait que l'écrit ne suppose pas seulement une maîtrise technique de l'écriture, mais aussi une position de communication particulière et l'utilisation d'un registre de langue particulier, différent de celui de la communication orale, d'une manière générale, bien que celle-ci comporte aussi des registres de langue.

Si l'acquisition de l'orthographe a pour but de passer de l'oral à l'écrit, en assurant la forme écrite des mots, elle ne permet à ce stade de l'apprentissage, tout au plus que de transcrire et non d'écrire.

Le passage à l'écrit n'est donc pas seulement réduit au problème technique de l'acquisition d'un code graphique, mais aussi au problème de l'introduction au registre descriptif ou narratif qui consiste à développer chez l'enfant l'aptitude à construire des énoncés narratifs écrits.

Il s'agit donc de placer l'élève face à l'écrit tel qu'il fonctionne dans les différentes situations et d'améliorer en même temps que la maîtrise

linguistique, sa connaissance pratique des différents registres de communication assurés spécifiquement par l'écrit.

Cette phase de l'apprentissage de la langue qui selon M.AUPECLE⁵ :

«Consiste en un transfert d'habitudes de l'usage imposé à l'usage spontané, est affaire d'entraînement, c'est-à-dire d'application des mécanismes à des situations de communication, qui sont les activités d'expression de l'élève».

I.LA PLACE DE L'ECRIT DANS LA METHODE D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE ETRANGERE

La connaissance d'une langue étrangère suppose l'acquisition des compétences fondamentales suivantes théoriquement distinctes et complémentaires :

- La compréhension orale
- L'expression orale
- La compréhension écrite
- L'expression écrite

La méthodologie traditionnelle se caractérisait essentiellement par l'enseignement de la face écrite d'une langue en ne confrontant l'élève qu'avec des situations de communication exigeant la compréhension et la pratique de l'écrit.

Ce fut longtemps le cas de l'enseignement des langues maternelles, ou des langues étrangères.

En revanche, les méthodes modernes d'apprentissage des langues consacrent l'essentiel du premier cycle d'apprentissage à l'acquisition des moyens de communication orale, réservant l'écrit pour une phase ultérieure afin de graduer les difficultés.

Cependant, il n'en est pas toujours ainsi dans la méthode d'enseignement du français en Algérie.

L'étude expérimentale que nous avons effectuée dans diverses écoles primaires de la ville d'Alger, dans les classes de première année d'apprentissage du français (qui correspond à la quatrième année de la scolarité) nous a permis de constater que les aptitudes à la communication orale et à la communication écrite sont développées conjointement.

Si pour chaque leçon, le point de départ est oral et global, une exploitation analytique orale puis écrite est prévue très tôt dans l'apprentissage.

L'avantage en cas de réussite est évident : l'élève obtient rapidement un savoir linguistique complexe qu'il suffira de développer ensuite.

Cependant, on sait aussi que le passage d'un code à un autre, en français, engendre de nombreuses difficultés, car les deux codes sont sensiblement différents. Ainsi selon A.MARTINET :

*«En français, les différences entre la graphie et la phonie sont de nature telle que l'on peut dire, sans aucune exagération, que la structure de la langue écrite ne se confond pas avec celle de la langue orale».*⁶

Cette différence est très grande surtout en ce qui concerne la morphologie des unités, par exemple, les marques du pluriel, la non correspondance entre la représentation phonique et la représentation graphique, la diversité graphique pour un même phonème, les homophones et les homographes avec des significations différentes etc.

D'une manière générale, selon F.FRANCOIS, *«plus une langue s'éloigne de l'écriture phonétique, plus elle est malaisée à lire».*⁷

J.M.BUILLES, se limite au point de vue fonctionnaliste selon lequel les langues nous servent à comprendre les autres et à nous faire comprendre d'eux. De cette fonction de communication considérée comme centrale, tout découle.

Il considère que l'écrit n'est pas le simple reflet de l'oral bien qu'il le code. Au fur et à mesure que :

*«L'écrit s'installe et se diffuse dans un groupe humain, il tend à se différencier de l'oral en raison de sa nature propre et des nouvelles possibilités d'utilisation qu'il offre. Alors que l'oral sollicite l'oreille et la mémoire auditive, l'écrit sollicite l'œil et la mémoire visuelle»*⁸.

Les différences existant entre l'écrit et l'oral spontané apparaissent aux niveaux de l'acquisition, de l'expression et de la compréhension :

- Les conditions d'acquisition de l'écrit sont différentes de celles de l'oral : l'écrit fait l'objet d'un enseignement plus long dans le cadre de l'école, tandis que l'on acquiert l'oral pour ainsi dire naturellement au contact de la famille, lorsqu'il s'agit d'une première langue.
- Les productions écrites et orales sont différentes parce que les conditions de productions sont différentes. Ceci s'explique aussi par des conditions de communication spécifiques.

Cette distance provient en effet de la fonction spécifique de la langue écrite :

«Plus spécialisée que la langue orale dans le maniement hors situation, la fixation et la transmission par un moyen qui doit se suffire à lui-même, elle exige effectivement une plus grande élaboration, de même, elle présente des conditions de transmission qui lui sont propres».

Par suite, si l'on peut penser que la présentation précoce de l'image visuelle du mot et de la structure permettra à l'élève de percevoir la spécificité relative des deux codes, avec un moindre risque de le voir contaminer l'écrit par l'oral, il est vrai aussi qu'elle rend plus lourde la tâche de l'élève.

D'autre part, la liaison étroite établie entre lecture et écriture présente certains inconvénients. Si l'élève peut trouver dans la lecture une motivation pour l'écriture, les difficultés liées à l'écriture d'une forme et à sa mémorisation ne sont pas du même ordre que celles liées à son déchiffrage ou à la mémorisation de sa forme sonore.

L'écriture est une opération concrète qui requiert de l'élève une maîtrise assez fine des relations spatio-temporelles.

De ce point de vue, l'orthographe d'un mot peut présenter des difficultés sans rapport avec l'éventuelle simplicité de son sens et de sa forme sonore.

Le «bien écrire» et le «bien lire» sont des activités de transfert de connaissances acquises à l'oral. Par conséquent, on peut penser que «mal écrire» ou «mal lire» sont des indices du fait qu'on a mal appris à parler», et que l'échec à l'écrit a toute chance d'être, au moins, égal à l'échec de l'oral.

Bien que certains exercices comme la lecture d'unités linguistiques, ou les exercices d'orthographe puissent servir de renforcement et éventuellement de correction aux acquisitions de l'oral, d'autres permettent surtout le contrôle de ces acquisitions ; ainsi la lecture suivie, ou les divers exercices de structuration qui requièrent, pour être réunis, la maîtrise du matériel lexical et syntaxique présenté lors de la phase orale de l'apprentissage.

Là encore, une compétence orale insuffisante ou insuffisamment stabilisée a toute chance de provoquer, aux exercices de production écrite, des structures perturbées par l'interférence, anarchiques ou stéréotypées, et aux exercices de lecture suivie, des figements ou des difficultés de déchiffrage.

Par conséquent le passage d'un code à l'autre peut engendrer de grandes difficultés et l'apprentissage de l'oral et de l'écrit nécessite des techniques particulières pour assurer leur bonne maîtrise respective.

Ces quelques observations nous ont amenée à considérer que le passage à l'écrit dans l'apprentissage du français pose des problèmes d'ordre théorique et pédagogique importants.

Nous avons à travers une étude expérimentale consacrée à la première année d'apprentissage du français, dans le cycle primaire, tenté de le décrire dans ses aspects linguistiques et cela nous a permis d'entrevoir quelques unes de ses implications méthodologiques.

Chacune des épreuves que nous avons passées à nos groupes d'étude visait à évaluer un aspect particulier des connaissances ou processus en cause dans ce passage à l'écrit.

En fonction des observations que nous avons recueillies, en particulier quant à l'articulation des activités orales et écrites dans une méthode d'apprentissage précoce de la langue française en milieu scolaire, nous avons défini trois modes d'approche distincts et complémentaires du passage à l'écrit correspondant à trois questionnements des performances à l'écrit.

1. Le passage à l'écrit suppose d'abord la maîtrise des outils de l'écriture en français.

La réussite à cette phase paraît impliquer que le système phonologique du français avec ses oppositions différentes de celles de l'arabe, soit acquis.

La passation de tests que nous avons élaborés dans ce cadre (repérage de la représentation graphique d'un phonème dans divers contextes, reconnaissance de la forme graphique des mots d'après des images, reconstitution de phrases) a permis de mettre en évidence les difficultés qu'ont les jeunes élèves à reconnaître et à associer la forme visuelle et la forme sonore des unités de deuxième articulation, difficultés également pour transposer la forme sonore mémorisée en la forme graphique imposée par le code écrit du français.

2. L'écrit comme contrôle des acquisitions de la leçon de langage.

A partir de tests (compléter, reconstituer, segmenter des phrases, lecture), nous avons étudié les performances à l'écrit comme contrôle de l'oral.

On s'accorde à penser que le passage à l'écrit n'est fécond que lorsque l'oral est bien maîtrisé. S'il n'en est rien l'échec à l'oral vient se refléter et se redoubler dans les productions écrites de l'élève,

et les déficiences à l'écrit viennent témoigner de déficiences premières à l'oral.

La maîtrise essentielle de l'activité langagière est normalement attendue lors de la leçon de langage (dans le cadre de la méthode d'enseignement du français en Algérie), la pratique de l'écrit venant seulement la renforcer.

En corollaire, les productions écrites des élèves sont susceptibles de fournir des renseignements précieux sur le processus de leurs acquisitions de l'oral.

C'est de ce point de vue que nous avons étudié ces productions qui montrent les difficultés des élèves à percevoir la structuration et la segmentation des phrases à l'écrit.

Par ailleurs, base essentielle du conditionnement linguistique, le dialogue exercice important lors des acquisitions linguistiques orales, doit permettre d'acquérir naturellement le code oral en stimulant la situation réelle de communication ; il facilite en effet, la mémorisation des structures et du lexique courant.

Cependant, lors du passage à l'écrit, nous avons constaté que le conditionnement des élèves par le dialogue présente beaucoup d'inconvénients s'il n'est pas complété par des exercices d'expression libre. En effet, les élèves ont tendance surtout à mémoriser des phrases et des structures et à les réemployer telles quelles, quel que soit le contexte de leur utilisation, sans percevoir l'autonomie relative et le sens propre de leurs unités, comme si le travail prévu à la troisième phase de la leçon de langage était insuffisamment approfondi, et par conséquent les élèves ont du mal à réutiliser les structures apprises en dépassant les situations du dialogue.

Il semble qu'il y ait une lacune fondamentale de la méthodologie, lacune révélée par l'écrit mais concernant la compétence linguistique dans son ensemble, en particulier les acquis de la leçon de langage qui caractérise la phase de l'apprentissage de l'oral.

3. Le passage à l'écrit implique également, tout comme la phase d'expression libre de la leçon de langage, une motivation d'ordre méthodologique.

Le passage à l'écrit implique en effet, la stimulation et l'entretien d'un certain «vouloir dire ou vouloir lire» personnel permettant à l'élève d'affronter les séries de tâches qui lui sont proposées,

et de mobiliser son savoir naissant pour des activités de communication motivantes.

Or sur ce point, la méthode paraît présenter une insuffisance. Ni la forme, ni le contenu des exercices écrits (y compris la lecture) ne leur confèrent un attrait notable.

Ces exercices exploitent le thème de la saynète, déjà passablement épuisé par les leçons de langage.

De ce point de vue, même le moment de synthèse de la leçon de langage, moment crucial pour la stabilisation de la compétence, gagnerait à être enrichi par l'appel de nouvelles techniques.

Il semble en effet, que les exercices d'expression libre sur images ne suscitent que peu d'enthousiasme chez les élèves. Les images présentent les mêmes personnages, les mêmes situations que ceux du dialogue déjà largement exploités lors de l'apprentissage oral et écrit de la langue arabe. Elles n'incitent guère à construire un énoncé narratif suivi. Souvent, les élèves se contentent d'énumérer leurs éléments, ou de reproduire des fragments du dialogue.

Or la pédagogie moderne accorde une place importante au facteur motivation dans la réussite de l'apprentissage d'une deuxième langue.

Pour évaluer le degré de motivation des élèves, nous leur avons fait passer deux tests : l'un portait sur une expression écrite sur images déjà exploitées en classe, l'autre une expression libre sur observation d'une bande dessinée, non exploitée en classe.

L'analyse de ces deux tests a mis en évidence l'effort de créativité qui a été fourni par les jeunes élèves lorsqu'il s'est agi de s'exprimer à partir d'une bande dessinée motivante.

Contrairement au test sur images déjà connues, ils n'étaient pas en situation de mémoriser et de reproduire les phrases du dialogue, ils ont manifesté un vif intérêt au cours de cet exercice, et de ce fait, ils ont donné libre cours à leur imagination, en essayant de développer leur activité linguistique avec bien évidemment à ce stade de l'apprentissage, des énoncés très souvent mal structurés.

Nous avons pu tirer de nos résultats quelques conclusions non seulement sur la mise en œuvre de la méthode, mais aussi sur la méthode elle-même puisqu'elle est le produit d'une adaptation des principes généraux de la linguistique appliquée et de la didactique aux contraintes spécifiques de l'enseignement élémentaire en Algérie.

Sur l'ensemble des tests, nous avons relevé un taux d'échec important. Il est vrai que le pourcentage de réussite est fonction de la notation adoptée, mais nous avons toujours tenté de définir nos critères d'évaluation sur la base des connaissances supposées acquises par le programme d'apprentissage.

De ce fait, nous avons constaté que plus de la moitié des élèves testés en première année d'enseignement du français, avaient des performances nettement plus faibles par rapport aux objectifs fixés.

Dans la méthode utilisée, l'écrit (y compris la lecture) est conçu essentiellement comme une activité de transcodage de l'oral. On y introduit l'élève après un court laps de temps consacré à un apprentissage oral. Ensuite les deux apprentissages, oral et écrit, sont menés de pair de sorte que l'élève puisse associer l'image sonore et l'image visuelle des signes linguistiques.

L'introduction de l'écrit paraît donc destinée à parfaire la compétence de l'élève tout en stabilisant et éventuellement en corrigeant les acquisitions de l'oral.

Or, il apparaît d'après l'expérimentation que nous avons menée, que le cumul des deux apprentissages peut provoquer un cumul des échecs, l'échec à l'oral favorisant l'échec à l'écrit, lequel à son tour contribue à entretenir l'échec à l'oral.

Les deux apprentissages ont en effet, chacun leurs propres difficultés et devraient avoir des progressions relativement autonomes.

Il apparaît donc nécessaire d'assouplir l'articulation de l'écrit sur l'oral, et peut être concevoir pour l'écrit une méthode distincte de celle de l'oral (sans revenir sur le principe qui veut qu'une bonne assimilation de l'oral soit nécessaire pour assurer l'efficacité du passage à l'écrit). Cet assouplissement pourrait permettre de rénover la pédagogie de la lecture et celle de l'écriture.

Par ailleurs, faute de développer et d'entretenir une motivation plus puissante pour les activités de l'écrit, les productions obtenues peuvent être caractérisées par des figements hérités du dialogue lors des acquisitions de l'oral.

Sur ce point, on peut remettre en cause la conception de l'apprentissage lui-même appuyé sur l'exploitation de textes «artificiels» à finalité didactique.

En effet, on peut considérer que le dialogue ne permet pas d'atteindre les objectifs très importants pour l'exercice individuel

de la langue écrite à savoir la maîtrise des structures syntaxiques et lexicales dans la manipulation des phrases.

Il est donc certain que le problème se pose d'éviter d'enfermer l'enfant dans un langage stéréotypé qui inhibe en lui toute «expression authentique» et entrave sa progression aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en affaiblissant sa motivation.

Ces observations ne peuvent bien évidemment, cerner l'ensemble des problèmes liés à l'apprentissage d'une langue étrangère ; ceux-ci sont nombreux et complexes.

Cependant, elles nous ont permis de poser le problème du passage à l'écrit et d'entrevoir ses implications méthodologiques. Il faudrait pour résoudre ce problème, non seulement envisager un réaménagement de la méthode, mais élaborer une nouvelle conception des deux apprentissages (oral/écrit) et de leur coordination.

NOTES

1. QUEMADA.B. «*Linguistique et applications pédagogiques*», in la Revue *Langue française*, n°8, Larousse, 1983.
2. 8, Larousse, 1983.
3. SIMON.J. *La langue écrite de l'enfant*. P.U.F, 1973.
4. AUPECLE.M., «*La langue française écrite en milieu étranger*», in La Revue du *Français dans le Monde*, n° 99. 1979.
5. FRANCOIS. F., *Eléments de linguistique appliquée à l'étude du langage de l'enfant*, J.B. BAILLÈRE, 1978.
6. AUPECLE. M. *L'apprentissage du Français en milieu étranger*, Beyrouth, 1979.
7. MARTINET.A. *Eléments de linguistique générale*, A. Colin, 1960.
8. FRANCOIS.F.op.cit.
9. BUILLES. J.M. *Linguistique descriptive. Le point de vue fonctionnaliste*. Nathan, 1998.