

Une didactique intégrée L1-L2 pour l'apprentissage de l'activité scripturale Interlanguage didactics for learning scriptural activity

* Haddad Meryem

MAA. Université Mohamed Khider Biskra, (Algérie)
Doctorante, Université Oran2, (Algérie)
Laboratoire SELNoM (Algérie)

d/recép:12/09/2019

a/ acc.. 21/10/2019

d/ pub. 01/12/2019

Résumé: Cette étude vise à analyser le recours à la L1 en classe de L2 lors de l'apprentissage de la production écrite en FLE par les apprenants en difficulté. Nous voulons révéler le rôle attribué à la L1 et son degré d'incrustation dans les pratiques rédactionnelles des apprenants en vue de réfléchir les mécanismes de la didactisation de l'interlangue en classe de LE. Nous pensons que l'école n'est pas étanche aux habitudes langagières bi-plurilingues partagées dans le milieu social voire écologique de l'apprenant. Et par deçà, les pratiques langagières revendiquées dans une communauté linguistique donnée pénètrent in facto dans les stratégies d'apprentissage en classe de langue et influencent l'acquisition de la langue cible. Nous avons sondé diverses formes de stratégies de transfert L1-L2 adoptées « officieusement » par les apprenants pour résoudre la situation-problème liée à la production écrite en L2.

Mots-clés: transfert - erreur – compétence – bilinguisme - interlangue.

Abstract: This study aims to analyze the use of L1 in L2 class during the learning of written production in french foreign language by learners in difficulty. We want to reveal the role attributed to the L1 and its degree of incrustation in the writing practices of the learners in order to think about the mechanisms of the didacticalization of the interlanguage in LE class. We believe that the school is not impervious to bi-plurilingual language habits shared in the social or even ecological environment of the learner. And on the other hand, the linguistic practices claimed in a given linguistic community penetrate in fact in the strategies of learning in language class and influence the acquisition of the target language. We investigated various forms of L1-L2 transfer strategies adopted "unofficially" by learners to solve the L2 written production problem-situation.

Keywords: Transfer- mistake- competence- bilinguisme- interlanguage

* Haddad Meryem. meryem.haddad@univ-biskra.dz

I- Introduction

Cette recherche porte sur l'apport de la L1 à l'apprentissage de la production écrite en FLE dans une perspective de la didactique intégrée des langues pour résoudre des difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit. L'activité scripturale en classe de FLE est souvent délicate à acquérir puisqu'elle engendre chez l'apprenant un ensemble d'handicaps d'ordre linguistique, psychologique, culturel pour surmonter les difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit, l'apprenant se trouve « contraint de s'appuyer sur sa LM qu'il maîtrise, qu'il ressent le mieux pour s'approprier la langue cible durant tout le processus rédactionnel » (Haddad, 2018 : 201) comme une stratégie alternative d'apprentissage de l'écrit lui permettant de passer par le système linguistique connu pour accéder à la langue cible. Or, nous stipulons que cette stratégie dite de « sauvetage » est source potentielle d'erreurs de transfert négatif lorsqu'elle n'est pas orientée par un enseignant.

Dans la présente recherche, nous partons du principe selon lequel l'apprenant a droit à l'erreur dans tout apprentissage, et il revient à l'enseignant d'exploiter l'erreur comme un indicateur d'apprentissage. En classe de langue, l'erreur est souvent due au recours non orienté de l'apprenant en difficulté à sa langue première. Notre objectif au fil de ce travail est de prendre en considération l'alternance codique en classe de langue comme une stratégie alternative d'apprentissage de la production écrite dans le but de respecter le besoin de l'apprenant bi-plurilingue de réinvestir ses compétences acquises en L1.

A cet effet, nous nous proposons de révéler :

Quelles sont les stratégies interdisciplinaires suivies par les apprenants lors de l'acte d'écrire en classe de FLE dans le secondaire ? Comment didactiser ce transfert interlingual ?

En vue de répondre à ces questionnements, nous supposons que :

-Le recours la LM en classe de langue pourrait intervenir tout au long du processus rédactionnel et revêt plusieurs formes linguistique et conceptuelle et ne serait lié à la simple traduction des mots.

-Pour éviter les effets du transfert négatif excessif, l'enseignant pourrait exploiter en classe de FLE les erreurs interlinguales et en faire une analyse contrastive en vue de montrer les caractéristiques transférables et non transférables de L1 vers la L2 lors de la production écrite.

Notre travail pivote autour de trois variables : le transfert L1-L2, l'interdisciplinarité et l'erreur.

Pour le volet méthodologique de notre recherche, nous avons choisi un corpus de 60 copies d'apprenants que nous allons analyser en vue de recenser le taux de présence de la L1, puis nous comparons entre le recours raisonné Vs excessif en vue de réfléchir aux mécanismes de sa régulation. Avant de présenter notre corpus nous voyons dans l'intérêt de rapprocher entre l'acte d'écrire de L1 et en L2.

II. Ecrire en L2 dans une classe bi-plurilingue

En tant que processus mental, l'acte d'écrire en (L1), et en (L2) met en œuvre les mêmes processus mentaux à l'instar de : la planification ou la phase de pré-écriture, la mise en texte, l'étape d'écriture et enfin la révision (Hayes et Flower, 1980) écrire en L1-L2 consiste alors à faire appel aux mêmes opérations mentales afin de reconstituer la consigne. Cela dit, avant d'écrire en L2 l'apprenant algérien a déjà une maîtrise des opérations mentales à mettre en œuvre lors de l'acte d'écrire en sa L1 qu'il pourrait transposer sur la L2. Zimmerman (2000) pense que la L1 constitue une ressource, un appui des scripteurs en L2 les plus démunis ayant des capacités insuffisantes en L2.

Dans ce sens, et dans le cadre de la didactique du plurilinguisme en particulier la didactique intégrée, J.- C. Beacco souligne qu'une « méthodologie d'enseignement de la production ne saurait se construire sans tenir compte des comportements scripturaux/ de production orale effectifs en langue étrangère comme en langue maternelle » (Beacco J.-C. et al. 2007 : 224). Dans la même optique, Moore et Castellotti (2010) incitent les enseignants à exploiter les potentiels acquis en L1 pour encourager le bi-plurilinguisme. « Les enseignants peuvent [...] avoir recours eux-mêmes à des éléments connus dans les langues des élèves, pour autoriser ces productions plurielles. » (p. 17).

Toutefois, sur le plan de la microstructure de la langue, lors de la transposition de ses compétences vers la langue cible, le scripteur malhabile rencontre un certain nombre d'erreurs en L2 vu que l'acte d'écrire en L2 requiert de lui de nouvelles habiletés différentes et plus compliquées que celles automatisées en sa langue première. En guise de riposte à la difficulté de l'acte d'écrire en L2, les scripteurs démunis tendent à maintenir les stratégies rédactionnelles adoptées en L1 étant donné qu'ils disposent seulement d'un potentiel restreint de

connaissances linguistiques, lexicales et grammaticales en L2 (Barbier : 2003). Dans ce qui suivra nous présentons l'interlangue comme une stratégie rédactionnelle suivie par les sujets bi-plurilingues en difficulté d'apprentissage de la production écrite.

II.1. L'interlangue : une alternative d'apprentissage de l'écrit

Au-delà des critiques, nous abordons l'interlangue[†] en tant que stratégie d'apprentissage légitimée inconsciemment par l'apprenant et non comme une erreur à réprimer par l'enseignant car elle indique un apprentissage « intermédiaire » et témoigne qu'une « partie de l'apprentissage est faite mais qu'une moitié du chemin qui mène à une expression correcte reste à parcourir ». (Cuq, 1995 : 59).

[†] Le transfert ou « interlangue » emprunté à Selinker (1972) désigne « *une variété de langue d'un bilingue non encore équilibré* » (Cuq et Gruca, 2005:116).

Dans une perspective de plurilinguisme, l'erreur due à l'interlangue ne doit pas être perçue comme des « fautes à réprimer mais comme une preuve d'un système langagier qui se met en place dans la tête de l'apprenant » (Geiger Jaillet, 2006 :22). Par contre, elle permet à l'apprenant, dont les deux systèmes linguistiques L1-L2 ne sont pas encore équilibrés, de s'approprier une stratégie d'apprentissage de L2 en s'ouvrant sur les deux systèmes (Cuq, 1995 :116). Gajo (2001) distingue entre l'alternance inutile lorsque le transfert ou l'alternance intervient en L1, alors que les compétences en L2 (langue cible) de l'apprenant peuvent l'éviter ; et l'Alternance comme technique d'apprentissage lorsque l'alternance intervient et se situe entre le savoir acquis en (L1) et le savoir à acquérir en (L2), c'est ce second type qui nous concerne. A ce moment-là, elle relève de l'acquisition des savoirs inconnus en L2. C'est là où l'enseignant devrait intervenir pour jouer le rôle de régulateur d'apprentissage, de médiateur entre les savoirs en L1 et L2 (Gajo :2001).

Or, il est dans l'intérêt de souligner que lors du transfert effectué d'une manière non raisonnée par l'apprenant, les possibilités d'erreurs sont beaucoup plus fréquentes et sont souvent difficiles à évaluer par l'enseignant qui devrait intervenir pour éviter les transferts inutiles et de corriger l'alternance de l'acquisition citée supra. L'enseignant devrait alors concevoir ses exercices de correction adaptés à ce genre d'erreurs au lieu de les bannir tel que le confirme Roulet (1980). Il est appelé à collaborer avec les enseignants de L1-L2 et de L3 afin de trouver des éléments de réponses et de proposer un enseignement en fonction des besoins de ses apprenants et en partant de ses propres erreurs. Il revient alors à l'enseignant d'agir en classe de langue pour éviter les influences négatives des interférences.

Enfin, nombreuses sont les formes d'interlangue auxquelles l'apprenant fera appel. Ainsi, nous pouvons citer l'étude de l'auteure H. Belkacem qui remarque que les « interférences [lexicales] viennent du fait que l'apprenant arabophone a des contacts très réduits avec la langue étrangère en milieu scolaire ou familial » (2009 : 285) qu'avec ses langues premières. Elle constate que les erreurs orthographiques commises par les apprenants lors de la production écrite sont d'ordre phonétique, elles sont principalement dues au transfert de L1-L2. Il s'agit de tentatives d'assimilation entre le système phonétique vocalique et consonantique de l'arabe et celui du français. Ainsi, elle

constate que l'inexistence de 9 voyelles en langue arabe crée un blocage chez l'apprenant, cela les contraint de s'approprier les interférences pour surmonter les difficultés orthographiques.

Dans ce qui suivra nous allons présenter notre corpus pour analyser les erreurs interlinguales commises par un échantillon d'apprenants de 3A.S de la Wilaya de Batna.

III. Présentation de l'enquête : méthodes et matériaux

Notre corpus est formé de 60 copies dont 30 sujets se sont consacrés à la rédaction de la production libre (PL) et 30 ont rédigé la technique du compte rendu (CR), en suivant leurs méthodes habituelles de rédaction en l'absence de toute intervention de notre part. Le corpus constitue des copies de l'examen du 2ème semestre de l'année scolaire 2018-2019 dont il est question de répondre à deux sujets : une technique de compte rendu du texte de l'examen. Le deuxième sujet est dérivé du thème du texte où l'enseignant demande à l'apprenant de rédiger un texte argumentatif sur le thème : « L'enseignement que vous recevez dans les établissements scolaires est-il nécessaire et suffisant pour votre personnalité ? Rédigez un texte dans lequel vous exprimerez votre point de vue. Le choix des deux formes de productions écrites n'est pas aléatoire. D'une part, elles sont les deux formes proposées dans l'épreuve de Bac, d'autre part, nous voulons comparer dans quelle forme l'apprenant ressent plus le besoin de recourir à la L1

Nous rappelons que l'objectif de cette enquête est de décrire et d'interpréter les attitudes rédactionnelles interlinguales des apprenants dans ces deux formes de productions écrites durant tout le processus rédactionnel en FLE dans un milieu plurilingue.

Après l'analyse des copies, nous avons répertorié les formes d'interlangue L1-L2 selon deux catégories. La première catégorie concerne le transfert de la microstructure codifiée (MI) qui renvoie au transfert qui touche les constituants de les mots (M) et la phrase (P) on peut citer (le calque, l'emprunt, l'alternance codique). La deuxième catégorie concerne le transfert de la macrostructure (MA) qui concerne la traduction des idées (TRI) et la transposition de la structure (TS). Le tableau suivant compare la fréquence de l'utilisation de la L1 dans la technique du compte rendu et la production libre.

III.1. Transfert interlingual (microstructure)

		Recours à la L1					
		MI			MA		
		M	P	TRI	TS		
PL	Sujets	12	12	15	18		
	%	40%	40%	50%	60%		
	Total+	40%			55%		
CR	Sujets	7	4	6	12		
	%	16%	6%	20%	40%		
	Total+	11%			30%		

*Tableau 1*³ : recours à la L1 en compte rendu et en production libre
Le tableau 1 montre la présence variable de l'arabe standard (L1)⁴ dans les deux formes d'écrit. Nous constatons que le recours à la L1 qu'il soit négatif ou positif va affecter tous les aspects de langue que nous représentons dans le tableau par microstructure et macrostructure. Dans ce sens, Hasanat (2007 : 210), atteste que l'interférence ou l'interlangue peut agir sur plusieurs domaines de la langue et peut affecter le système phonologique, morphologique, syntaxique et culturel donnant lieu à plusieurs formes d'interférence. En comparant l'interlangue dans les deux formes d'écrit, nous constatons que de première vue le recours à la L1 est plus fréquent en production libre qu'en compte rendu. En microstructure MI qui renvoie aux (mot + phrase) nous remarquons un total+ (qui signifie un total de présence) de 40% de transfert noté en production libre contre 11% de transfert en compte rendu. Et, au sujet de la transposition de la macrostructure MA renvoyant à la traduction des idées TRI et la transposition de la structure de L1, nous voyons un recours au transfert allant jusqu'à 55% en production libre contre 30% lors de la

³ Légende : PL (production libre) ; CR (compte rendu) ; MI (microstructure) ; M (mot) ; P (phrase) ; MA (macrostructure) ; TRI (traduction des idées) ; TS (transposition de la structure de production écrite de L1)

⁴Nous considérons l'arabe standard comme une L1 au lieu de LM pour éviter les connotations car elle correspond à la première langue d'enseignement en Algérie. Toutefois, nous avons écarté l'arabe dialectal et le tamazight puisqu'le premier est limité à la communication orale. Et le second, même si est une langue écrite, son enseignement (qui n'est pas encore généralisé sur tous les élèves) n'intervient que durant le cycle moyen, six ans après l'enseignement de l'arabe standard. Alors, dans notre travail, L1 renvoie principalement à l'arabe standard

technique du compte rendu. Nous décrivons et interprétons aussitôt ces transferts dans le détail en mettant en relief tous les phénomènes d'interlangue pour mesurer l'impact de ce tâtonnement dans l'apprentissage sur la production écrite.

III.1.1. Interférence démesurée en production écrite

Le tableau n°1 montre, que 12 sur 30 sujets ce qui correspond à 40% de la population participant à la rédaction de la production libre ont utilisé des éléments et des traits du système linguistique de l'arabe standard (L1) dans la production en langue cible. En parallèle, 5 élèves sur 30, l'équivalent de 16% des sujets qui ont contribué à la rédaction du compte rendu, ont recours à une interférence des structures du système phonologique, morphologique, syntaxique de la L1. Ainsi, nous avons recensé plusieurs types d'interférence que nous présentons dans le tableau ci-après :

	Phonologique	Grammaticale	Emprunt (lexicale)
PL	*Apprent	Tu as cultivé	School ne surit pas
	*Psychologie	Cultiver lui-même	Le savoir sauve la INSANYA
	*surtout *La culture	*Stoper	Alegria
	Come	L'auteur parle *sur le thème	-
	Ce texte est de type *exaltatif		
CR	O'il -érite - ci	-	-
	*l'homme	Je veux dire *à les élèves	
	ie *type de texte	il parle *de les qualités	-

Tableau 2: interférence dans les attitudes rédactionnelles des apprenants

Pour interpréter les résultats de ce tableau, nous commençons par l'interférence phonologique

a. interférence phonologique

Nous voyons dans le tableau que les erreurs d'interférence phonologique affectent négativement le système phonologique et orthographique de l'apprenant en particulier le système vocalique Hasanat (2007 : 210) ; le tableau montre, une assimilation du système vocalique français et du système phonologique arabe qui se traduit dans le tableau par :

- Une assimilation du son [μ] au son [i] chez le S1 en production libre /culture/ et /surtout/.

- Une assimilation entre le [y] et le [i] dans la technique de compte rendu dans la phrase du S2 « Le *tipe de texte ». Chez les sujets S3-S4, nous constatons l'effacement du [u] dans le pronom relatif /qui/ et le mot /équipe/. Toutefois, pour expliquer cette défaillance phonologique des unités vocaliques enseignées dans le cycle primaire, nous pouvons imaginer que les sujets en question écrivent la phrase en utilisant le système orthographique arabe superposé sur le système phonologique française.

-Les consonnes doubles dépourvues d'une prononciation démarcative, comme elles sont prononcées en formant une seule unité acoustique, la deuxième consonne est supprimée comme dans le cas du S5 : /comme/ devient /come/. S6 : /homme/ devient /home/. Un dernier phénomène articulatoire concerne l'assimilation de la consonne voisée /d/ prononcée phonétiquement en [p] et écrite par le S7 : /appsent/.

Nous constatons chez les sujets cités en haut que le système phonologique arabe est souvent superposé sur le système orthographique français. L'apprenant assimile le système phonologique de la L1 à L2, il écrit en L2 comme il le fait en L1. Ainsi, le système phonologique de l'arabe corrobore avec son système orthographique, il transpose cette règle en classe de L2 ; il écrit orthographiquement ce qu'il entend ou ce qu'il prononce comme chez le S8 écrivant le mot « psychologie » en /psykologie/.

Enfin, transposer cette loi de transcription orthographique sur la langue cible sans réfléchir sur sa particularité comme le /h/ muet, les doubles consonnes, la terminaison, en classe de terminale constitue un handicap d'apprentissage étant donné que l'apprenant, après 10 ans d'enseignement de français, il continue à interférer les deux systèmes phonologiques. Ce qui nécessite une prise de conscience de la part de l'enseignant pour attirer l'attention de ses apprenants à la différence phonologique à travers des exercices de transcription phonétique, de liaison, d'enchaînement phonétique enseignés en classe en vue d'aider l'apprenant à comparer entre la L1 et la L2 pour éviter ce transfert jugé inutile.

b. Interférence grammaticale

Nous remarquons dans le tableau 2 que les erreurs d'interférence grammaticale affectent tous les aspects de la syntaxe : d'une part, la conjugaison du verbe pronominal /se cultiver/ dont la forme diffère de

celle de l'arabe revêt deux formes. Chez le S8 : /tu as cultivé/ le verbe est conjugué au passé composé avec l'auxiliaire (avoir). Chez le sujet S9 : /cultiver lui-même/ pour remplacer le sens du verbe pronominal, le S9 choisit de traduire littéralement l'idée en L1 le sens du pronom réfléchi. Le S10 se sert de l'arabe dialectal pour inventer un verbe issu du nom (stage) pour créer le verbe « *stager* ». L'interférence grammaticale influence alors toutes les parties du discours Blanc-Michel (1998 :179) ; nous pouvons ainsi lire chez le S11 : « l'auteur parle sur le thème » ce qui correspond en arabe à la préposition « a'an » ce type d'interférence est présent chez 4 sujets. Enfin, l'article défini contracté « des » qui résulte de la contraction de la préposition « de » et de l'article défini « les » n'existe pas en arabe, le S12 à transposer la structure telle qu'elle de l'arabe que nous recopions ici : « il parle *de les qualités ». Nous constatons la même stratégie de transfert de la structure grammaticale également chez le S13 : « il dit *de les élèves » puisque dans la grammaire arabe, la préposition ne peut pas s'associer à l'article défini car, ce dernier est lié et fait partie intégrante du nom. Le dernier type d'interférence quant à lui affecte la structure de la phrase aussi bien que le sens, il s'agit alors de l'interférence lexicale qui englobe deux sous-types : le calque et l'emprunt. Nous précisons toutefois, que dans ce tableau consacré au transfert de la microstructure, nous retenons que la catégorie de l'emprunt qui, consiste à superposer une seule unité lexicale (M) étrangère au discours écrit ou oral à la différence du calque qui affecte un syntagme ou une phrase (P).

L'emprunt interlingual n'est pas assez récurrent à l'image de l'interférence phonologique et grammaticale. Le tableau 2 montre 3 formes d'emprunt que nous relevons chez le S14 : « le savoir sauve l'INSANYA », le sujet a enchâssé dans son discours le système phonologique de l'arabe transcrit en orthographe française. Cet exemple, montre le degré d'attachement de l'apprenant aux pratiques langagières fréquemment utilisées dans la société. C'est-à-dire, les phénomènes d'interférence et d'alternance codique font partie intégrante du parler des individus en situation de contact de langues. En effet, il revient à l'enseignant de réguler et non de ridiculiser ce recours, en partant de nos propres croyances, nous voyons que l'enseignant qui stigmatise ce transfert interlingual pratiqué avec outrance dans la société et par l'enseignant lui-même, en prenant le

purisme ou le monolinguisme égoïste comme alibi, risque d'exclure la classe de français langue étrangère du contexte social algérien, qui lui-même, légitime et encourage cet usage bi-plurilingue.

Par ailleurs, nous constatons comme il est indiqué dans le tableau 2 que certains apprenants puisent dans la L3 pour substituer l'orthographe du mot de français ou pour écrire le même mot oublié en L2. C'est le cas du S13 : « school ne suffit pas ». Et du S14 : « Algeria ». En somme, nous pouvons déduire d'après le tableau que l'interférence linguistique de type phonologique est souvent récurrente et affecte surtout le système phonétique et orthographique français avec un recours irréfléchi au système phonologique arabe en opérant une surgénéralisation des deux systèmes. L'interférence grammaticale et sémantique (emprunt) nous révèle que pour pallier une situation d'oubli de mot, de non maîtrise de règle de grammaire en L2, en technique d'expression écrite ou d'une production libre, l'apprenant se réfugie souvent dans sa L1 (arabe standard et/ou arabe dialectal)⁵ pour puiser des formes proches à transposer dans sa production écrite. Toutefois, cette attitude de transposition inconsciente voire machinale doit être guidée par un enseignant pour éviter des effets néfastes d'assimilation des deux systèmes linguistiques puisqu'« il ne s'agit pas de faire de l'alternance codique entre le français et l'arabe, mais de pratiquer une alternance raisonnée des codes internes de chaque langue » Levallois B. (2010 : 72).

Après avoir dévoilé la présence de l'interférence au niveau des mots dans les deux formes d'écrit, nous présentons dans ce qui suivra, le transfert L1-L2 au niveau de la phrase.

III.1.2 L'alternance codique en production écrite

Nous présentons dans le tableau suivant la présence de l'alternance codique et le calque dans les 60 productions de notre corpus.

⁵ Avec une insistance surtout sur l'arabe standard
655

	Alternance phrastique	Alternance intra-phrase	Alternance extra-phrase	Le calque
	Le chemin [المستقيم]	Le savoir et la culture sauvent (ELINSANYA)	Le peuple cultivé n'a pas faim, il n'est pas colonisé	La science est une arme contre l'ignorance
	النفس - العرس - النعمة	God, aide les gens qui font le bien	Une armoire à double tranchant	Pour enrichir la tête
			L'enseignant est comme un prophète.	La personnalité demande un long temps pour construire
PL			La culture est un trésor qui ne se termine pas	La science et la culture sont comme l'oxygène que nous respirons
				Aujourd'hui, la personnalité est l'importante chose que l'homme fait
CR				Entre mes mains un texte de l'auteur Gaston Berger Il commence par "le dit, il termine par "le dit Enfin mais pas "finalament

Tableau 3 : l'alternance/le calque en production écrite

Le tableau ci-dessus, représente les attitudes rédactionnelles réparties en trois types d'alternance codique en plus du calque. Les deux premiers types sont jugés inutiles par contre les deux derniers types, nous les considérons comme une stratégie d'apprentissage interdisciplinaire.

a. Alternance codique inutile

Nous remarquons que l'alternance est un procédé de sauvetage utilisé souvent par l'apprenant lors de la production libre, il est moins utilisé en technique d'expression écrite. L'alternance phrastique (inter-phrase) qui signifie l'agencement de structures linguistiques issues d'une autre langue sur un discours (Moreau, 1997 : 33) est présente chez deux sujets. S15 dit : « Le chemin [المستقيم] ». Dans cet exemple, le sujet veut exprimer son opinion en insérant un adjectif qualificatif en L1 qui permute le mot oublié, nous remarquons que l'apprenant a placé l'adjectif écrit en arabe après le nom en respectant la grammaire de L1. Chez le S16, nous lisons les étapes de la production écrite bien marquées et écrites en crayon noir en arabe « introduction-développement-conclusion ». Cet exemple montre que d'une part, l'apprenant planifie son écrit dans la copie même d'examen durant cette étape, l'apprenant ne peut pas se passer de l'arabe L1. D'autre part, l'apprenant occulte l'étape de révision étant donné qu'il oublie d'effacer les mots écrits en arabe. L'exemple suivant rejoint celui du sujet (S15) quant à l'insertion d'un mot arabe dans son discours de français que nous lisons chez le S16 : « Le savoir et la culture sauvent ELINSANYA ». Enfin, S17 : « God, aide les gens qui font le bien ».

Ici l'apprenant fait plutôt un recours à la L3 pour permuter un mot oublié en L2.

Durant notre carrière d'une durée de sept ans en tant que PES, nous avons souvent vu ce type d'alternance qui montre que l'apprenant en classe de français est partiellement ou entièrement imprégné par les pratiques langagières bi-plurilingues fréquentes dans son milieu social, il s'agit alors d'une attitude plutôt naturelle constatée chez ces sujets d'alterner entre les formes linguistiques plurilingues.

Nous passons maintenant à une autre catégorie d'alternance qui demande de l'apprenant un effort cognitif plurilingue.

b. Alternance codique pédagogique

Nous considérons la catégorie de l'alternance codique extra-phrastique, et le calque comme des stratégies de transfert interlingual les plus utilisées en classe de FLE, c'est un moyen de fortune des sujets en difficulté. Pour revenir brièvement à leurs acceptions, la première catégorie renvoie à la traduction des proverbes et expressions issus d'une autre langue (L1 ou L3) et la transposer dans la production écrite, le calque s'y rapproche quant à l'utilisation de la traduction mot à mot d'une phrase en tant que moyen de transfert de connaissances acquises en L1 dans sa production écrite en L2.

Le tableau 3 montre que l'alternance extra-phrastique est fréquente chez les sujets ayant rédigé la production libre où les proverbes arabes sont mis au service de la consigne de L2. Ainsi, les sujets S18-S19-S20-S21 traduisent à la langue cible des proverbes, des expressions issues de la culture de la L1 en relation avec le thème de production écrite. Par exemple, le S18 traduit une expression sur l'avantage de l'instruction et la lecture sur les nations « le peuple cultivé, n'a pas faim, il n'est pas colonisé. ». S19 : « l'enseignant est comme un prophète », S 20 : « une arme à double tranchant ». S21 « la culture est un trésor qui ne se termine pas ». Nous remarquons que, l'alternance codique extra-phrastique telle que présentée dans les exemples ci-dessus est utilisée par l'apprenant comme une stratégie rédactionnelle pour résoudre une difficulté liée à la production écrite. En la comparant aux erreurs d'interférence, elle montre que l'apprenant fournit plus d'effort qu'il le ferait avec l'interférence linguistique pour respecter les règles de grammaire de la L2. Nous remarquons en effet, que le système phonologique et orthographique du discours écrit en L2 n'est pas altéré par une transposition du système phonologique et

orthographique de L1. Or, l'apprenant traduit l'idée, qui culturellement est étrangère à la langue cible, et ne pourrait pas avoir un sens par une simple traduction littérale. L'apprenant devrait toutefois comprendre que les proverbes et expressions issus de l'arabe L1 ou faisant partie de la culture algérienne, amazighe émanent d'une identité culturelle nationale partagée en Algérie dont toutes traduction risque d'induire des ambiguïtés de sens.

Nous insistons ici, qu'il ne s'agit pas de promouvoir un retour à la traduction du type thème-version connue sous la méthodologie traditionnelle. Mais, en nous référant aux programmes de français en Algérie, nous pouvons dire que l'alternance codique utilisée par ces sujets ressort d'un droit de l'apprenant, celui d'apprendre à apprendre. Comme tout apprentissage est source potentielle d'erreurs, l'erreur due à l'alternance codique devrait également être reconnue comme « signal révélateur des stratégies individuelles dans le processus de maîtrise des compétences. » (Référentiel Général des Programmes de français, 2008 :11). Le transfert interlingual, une initiative d'apprentissage individuelle ressentie par l'apprenant en difficulté pour franchir la production écrite, est certes source d'erreur mais l'enseignant ne devrait pas l'interdire ou la sanctionner. Dans ce sens, les programmes de français reconnaissent que « Le droit à l'erreur doit être reconnu à l'élève pour éviter la crainte de la sanction qui inhibe toute initiative et toute prise de risque chez lui. » (Référentiel Général des Programmes de français, 2008 : 11).

La dernière catégorie de transfert interlingual présentée dans le tableau 3 est consacrée au calque : une stratégie d'apprentissage souvent itérative dans les deux formes de productions écrites, il exprime encore une fois l'attachement des apprenants en difficulté à la L1 que nous constatons dans les propos de 7 sujets. Nous lisons ainsi chez les sujets rédigeant une production libre ceci :

- S22 : « La science est une arme contre l'ignorance. ». Il ajoute « Pour enrichir la tête. »
- S23 : « La personnalité demande un long temps pour construire. »
- S24 : « La science et la culture sont comme l'oxygène que nous respirons. »
- S25 : « Aujourd'hui, la personnalité est l'importante chose que l'homme fait. ».

Nous constatons que le calque est plus fréquent en production libre qu'en techniques d'expression écrite étant donné que cette dernière est étroitement liée au texte proposé auquel l'apprenant devrait se limiter, ceci ne demande pas de lui un effort pour rechercher des idées à agencer mais surtout, il devrait reformuler et interpréter d'une manière concise le contenu du texte. Dans la technique du compte rendu, seulement 6 sujets sur 30 arrivent à reformuler les idées de l'auteur avec leur propre style il s'avère que les 24 apprenants sur 30 se contentent de contracter le texte sans y insérer des phrases personnelles. Cette dépendance de l'apprenant au support écrit justifie par conséquent, le recours modéré aux procédés de transfert interlingual. Quelques exemples, témoignent en revanche une émergence de la traduction littérale ou du calque constaté chez trois sujets :

- S26 : « Entre mes mains un texte de l'auteur Gaston Berger.»
- S27 : « Il commence par *le dit, il termine par *le dit.»
- S28 : « Enfin mais pas *finalement.»

À la fin de cet inventaire des formes de connivence entre le système linguistique de la L1 et celui de la L2 relevé de notre corpus, nous pouvons conclure que les apprenants utilisent l'arabe standard en classe de français dans plusieurs aspects en commençant du mot jusqu'à la phrase. Nous avons constaté que le transfert interlingual n'est pas systématique chez tous les apprenants, mais il intervient souvent chez les apprenants en difficulté pour surmonter un handicap lié à l'apprentissage de l'écrit. C'est-à-dire, le recours à la L1 constitue un passage obligé, une issue de secours voire une bouée de sauvetage pour débloquer une situation-problème liée à l'écrit. Pour la surmonter, l'apprenant use de la traduction des mots, des phrases, des idées comme une sorte d'alternative en vue d'éviter l'échec ou l'abstention lors de l'examen. Somme toute, nous pensons que l'alternance codique légitimée par l'apprenant en classe de langue affirme un désir de l'apprenant d'apprendre la L2 en passant par une langue qu'il maîtrise le mieux, dans laquelle il possède une volubilité de connaissances. Il n'explique en rien un refus de la langue cible. Alors, « les stratégies de transfert L1/L2 ne renferment pas un repli de l'apprenant sur sa culture régionale, mais, pourraient participer à l'apprentissage de la L2 » (Haddad, 2018 :103).

Nous présentons dans ce qui suivra le transfert de la macrostructure.

III.1. Transfert des stratégies rédactionnelles (macrostructure)

Quant au transfert de la macrostructure concerne le transfert de la structure de texte de la L1 vers la L2. Nous avons également constaté une certaine immaturité chez les apprenants ayant recouru à la transposition de la structure L1. Il s'agit beaucoup plus de superposer le plan du texte tel qu'il est enseigné en classe de L1. Il est à noter que le débat (argumentation) est enseigné en parallèle en 3 A.S en classe de philosophie et de français, ainsi, la dialectique est une stratégie argumentative très utilisée en philosophie en vue de présenter les différends des adversaires.

Nous lisons chez 7 sujets ayant rédigé la production libre, l'adoption de la stratégie dialectique alors que la consigne les pousse à défendre une seule opinion. Toutefois, la structure de la consigne en elle-même se rapproche à celle posée en classe de philosophie. Où la consigne de la dissertation philosophique de stratégie dialectique est présentée sous forme d'une interrogation totale qui débouche sur deux thèses opposées. C'est le cas de la question posée dans l'examen de français⁶ en réponse à laquelle, les sujets (3-5-11-12-14-30-28) adoptent la forme canonique de la dialectique transposée de l'arabe au français présentée sous deux formes pareilles à celles rédigées en classe de philosophie L1 sans l'adapter à la consigne proposée.

La première forme de dialectiques

« Thèse 1 : certains voient » puis ils donnent l'opinion première étayée d'une argumentation

« Thèse 2 : d'autres voient » et ils exposent l'antithèse en donnant l'opinion adverse ainsi que les arguments s'y rapportant.

La deuxième forme de dialectique se composant de quatre parties

1-« Problème posé » les sujets reformulent la problématique

2-« la première thèse contre : les uns pensent » les sujets étalent leurs propres opinions qu'ils attribuent au pronom indéfini (les uns)

3-« la deuxième thèse pour : les autres pensent » ils donnent l'opinion de la thèse adverse.

4-« la solution : je pense personnellement que » c'est la conclusion durant laquelle l'apprenant exprime son opinion en conciliant entre les deux avis comme en classe de philo.

⁶« L'enseignement que vous recevez dans les établissements scolaires est-il nécessaire et suffisant pour le développement de votre personnalité ? ».

Toutefois, nous remarquons que les apprenants ne s'appuient sur aucun témoignage ou citation pour montrer à qui appartient chacune des thèses. Même si la consigne indique à l'apprenant : « rédigez un texte dans lequel vous exprimerez votre point de vue en le défendant à l'aide d'arguments illustrés. », nous constatons que les exemples cités montrent que dans son champ conceptuel, l'apprenant n'arrive pas à se distancier des connaissances acquises en classe de philosophie. Le transfert de structure par les sujets en question est erroné ce qui confirme une fois de plus que l'apprenant est livré à lui-même, il établit des convergences entre l'acte d'écrire en L1 et celui de L2, par surgénéralisation ; il transpose les ressemblances personnelles en superposant les deux systèmes linguistiques l'un sur l'autre.

IV. Pour didactiser l'interlangue (résultats)

L'analyse des produits de (60) sujets nous a montré que l'apprenant éprouve une indigence linguistique à écrire en français, pour surmonter son déficit langagier, il se légitime des stratégies alternatives de recours à la L1 prenant plusieurs formes allant du phonème, la phrase, à la transposition de la structure de texte. Cela nous laisse déduire qu'en classe de L2, pour apprendre l'acte d'écrire, la L1 constitue souvent pour l'apprenant une langue d'aide aux difficultés phonologique, grammaticale, lexicale et structurale. Nous précisons que cette interlangue en dépit des erreurs qui en découlent, devrait être extrêmement utile aux enseignants qui, malheureusement, la ridiculisent souvent au lieu de réfléchir à des mécanismes de correction en adoptant une comparaison entre les deux systèmes linguistiques pour permettre à l'apprenant de distinguer entre les structures convergentes et divergentes dans les deux langues.

Ainsi, l'enseignant pourrait remédier aux erreurs d'interférence phonologique par le biais d'exercices de phonétique qui visent à établir des correspondances entre le système orthographique et phonologique français à travers des exercices de transcription phonétique tout en le comparant à la L1. L'enseignant peut également faire appel à ce que Auger (2005) appelle décentration et détour par les langues de diffusion (anglais) permettant l'entrée dans une autre langue ayant un alphabet en partage comme le français. L'anglais pourrait jouer le rôle d'un système linguistique intermédiaire pour détourner certaines erreurs de transfert phonologique L1-L2. En effet, pour tenter de remédier aux erreurs grammaticales, des exercices de

grammaire-contrastive L1-L2 pourraient aider l'apprenant à comparer entre les deux systèmes grammaticaux en vue de rapprocher entre les deux langues.

A ce titre, nous stipulons que la classe de langue devrait s'ouvrir sur les langues existant dans la société ; et l'enseignant de langue doit comprendre que l'école est « le miroir et le reflet de ce plurilinguisme mais aussi et surtout, en second lieu, d'en optimiser les aspects positifs d'ouverture sur la diversité culturelle du pays » (Taleb Ibrahim K. 2010: 37). Et, l'erreur interlinguale ne devrait plus être perçue comme un tabou, mais comme un tâtonnement d'apprentissage découlant du besoin d'apprendre la langue de l'Autre en passant par sa langue première, elle mérite donc d'être régulée, étudiée avec les apprenants pour les aider à prendre conscience des particularités des deux langues en insistant sur les points de convergence.

V. Conclusion

Au fil de notre recherche, nous avons montré que l'apprenant exploite ses connaissances acquises en sa L1 tout au long du processus rédactionnel en classe de L2. Ce recours ne se limite pas à la simple traduction des idées de la langue première à la langue cible mais va jusqu'à la transposition de la structure rédactionnelle acquise en classe d'arabe. Toutefois, le recours à la L1 reste officieux et non calibré par les enseignants de langues. Nous avons également démontré que l'enseignant devrait accompagner l'apprenant dans cette stratégie d'apprendre à apprendre pour éviter le recours irraisonné à la L1. En effet, l'interlangue utilisée en classe ainsi que les erreurs qui en découlent sont extrêmement utiles car, elles constituent un système intermédiaire d'apprentissage, elles ne peuvent pas être pédagogiquement négatives. Elles « indiquent [à l'enseignant] où en est arrivé l'apprenant par rapport au but visé et donc ce qui lui reste à apprendre. » (Corder 1980 :13 cité par Cuq, 1996 :51) c'est-à-dire, elles témoignent qu'une « partie de l'apprentissage est faite mais qu'une moitié du chemin qui mène à une expression correcte reste à parcourir ». (Cuq, 1996 : 59).

Nous pouvons en conclure qu'il est utile de prendre en charge dans une didactique intégrée ces stratégies d'interlangue que l'apprenant use officieusement à travers une collaboration des enseignants de L1 et de L2 pour aider l'apprenant à développer une compétence scripturale bi-plurilingue interdisciplinaire. Nous croyons que dans un

monde où toutes sortes de frontières économiques, sociales, politiques, artistiques,... sont déjà abolies ; il est temps pour la classe de langue de se *démocratiser* et s'ouvrir sur tout le patrimoine langagier de l'apprenant en vue de réhabiliter ses représentations vis-à-vis de l'identité/altérité.

Bibliographie

- Auger, N. (2005). Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés. Montpellier : SCEREN-CRDP
- Barbier, M.-L. (2003). Ecrire en L2 : bilan et perspectives de recherches. Paris : PUF
- Beacco, J.-C. et Byram, M. (2007). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Conseil de l'Europe/Division des Politiques linguistiques.
- Belkacem, H. « Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale ». Revue Synergie Algérie, 2009. n°9. Pp.281-294.
- Blanc, M. (1997). Préservation linguistique, Sociolinguistique, concepts de base. Mardaga, France
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010), Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire, Strasbourg : Conseil de l'Europe. Récupéré de <http://www.coe.int/t>, pp.151-152, (consulté le 7-11-2018)
- Commission nationale des programmes. (2008).Référentiel général des programmes de français.
- Cuq, J-P. (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère. Ed. Didier-Paris
- Cuq et Gruca, (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Nouvelle édition, PUG., Grenoble
- Gajo, L. (2001). Immersion, bilinguisme et interaction en classe. Ed. Didier Collection. LAL ed.
- Ggeiger-Jaillet, A. (2006). Le Bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école. Paris : L'Harmattan.
- Haddad, M. « La production écrite en classe de français en 3e A.S. à Arris : les enjeux d'une didactique plurilingue ». Revue Action Didactique [En ligne], Bejaïa, 2018, n°2.pp. 87-106. <http://univ-bejaia.dz/ad2/Haddad.pdf>.

Hasanat, M. Acquisition d'une langue seconde : les avantages et les entraves de la langue maternelle chez les bilingues français-arabe/arabe-français. Revue Synergie Monde arabe, 2007, n°4, 209-226.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ. Lawrence ERLBAUM. Writing, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Levallois B. L'enseignement de l'arabe en France dans le réseau d'enseignement de français à l'étranger. Acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Ed. Hatier-Crédif, Paris

Tateb Ibrahim K. acte de colloque « Enseignement du français dans les pays de langue arabe » 7-8 décembre 2010, Bahreïn, p.37

Zimmermann, R. (2000). L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10, pages 73-9