

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

Role of learners' ethno sociocultural competence in learning to write: case of argumentative text

*KHIREDDINE Nadia **

Université Mohamed Boudiaf- M'sila
(Algérie)

nadia.khiredine@univ-msila.dz

SLITANE Kamel

Université Mohamed Boudiaf- M'sila
(Algérie)

Kamel.slitane@univ-msila.dz

Résumé:	informations sur l'article
<p>Dans cette recherche, nous nous intéressons à la compétence ethno socioculturelle des élèves comme facteur non négligeable dans le processus de l'apprentissage de l'écrit. Pour se faire, nous essayerons d'abord de faire ressortir les représentations qui composent cette compétence pour ensuite voir l'impact qu'elles peuvent avoir sur l'échec ou la réussite des apprenants à l'écrit (compréhension et production). La pratique que nous avons mise en place touchait des élèves de 4ème année moyenne.</p>	<p>Reçu 15/ 05/2023</p> <p>Acceptation 23/05/2023</p>
	<p>Mots clés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ethno socioculturel. ✓ Représentations. ✓ l'apprentissage. ✓ texte argumentatif
Abstract :	Article info
<p>In this research, we are interested in the ethno-sociocultural competence of students as a significant factor in the process of learning to write. To do</p>	<p>Received 15/ 05/2023</p> <p>Accepted 23/05/2023</p>

* Auteurexpéditeur

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

this, we will first try to highlight the representations that make up this skill and then see the impact they can have on the failure or success of learners in writing (comprehension and production). The practice that we set up affected middle-grade 4th graders.

Keywords:

- ✓ ethno socioculturel.
- ✓ Représentations.
- ✓ Learning.
- ✓ argumentative text.

1. INTRODUCTION

L'importance de la prise en compte des compétences sociales dans l'explication de la réussite ou de l'échec scolaire des apprenants n'est plus à démontrer. Or, « On sait très bien à quel point d'importance le niveau socioculturel des familles s'avère déterminant dans l'échec ou la réussite scolaire des enfants » (Boulahcen, 2010, p.64.) De ce fait, plusieurs recherches ont démontré le lien très fort entre le milieu socioculturel où se grandit l'élève, les représentations qu'il développe de la langue étrangère et la réussite ou l'échec de son apprentissage. Ainsi, ce travail vise à l'interroger sur l'impact de la compétence ethno socioculturelle sur l'apprentissage de l'écrit chez les élèves de la 4AM. Nous tenterons donc d'analyser si la compétence ethno socioculturelle des élèves contribue à l'explication de la réussite ou de l'échec à l'école.

Aussi, cet article se propose de répondre aux questions suivantes : Quel est le rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit ? Quelles sont les représentations que se font les élèves du cycle moyen de la langue française et de l'écrit ? Et quel est l'impact de ces représentations sur l'apprentissage du texte argumentatif ?

Ainsi, les hypothèses que nous proposons à ce questionnement sous-tendent que est la réussite ou l'échec scolaire trouve son origine dans la CESC que développent ces apprenants et les représentations qui composent cette compétence car ces représentations sont bien le fruit du milieu ethno socioculturel auquel appartiennent ces élèves. Nous estimons donc que les élèves de la région de M'chira développeraient des représentations négatives et stéréotypées de la langue française et de sa pratique écrite, Ce qui pourrait avoir une influence négative sur leurs compétences scripturales et la qualité de leurs productions écrites. De plus, ces représentations sont sujettes aux variations selon le sexe.

La notion de représentations, quant à elle, occupe, aujourd'hui, une place importante dans les travaux portant sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ainsi, à travers l'étude des représentations, nous essayons de comprendre la relation qui existe entre les élèves de la communauté de M'chira et leur environnement social et l'impact que génère cet environnement sur la nature des représentations de la langue française. En fait, on admet, aujourd'hui. Que les représentations des élèves sur une langue étrangère et son statut par rapport à d'autres langues sont à l'origine de la réussite ou de l'échec scolaire.

2. La définition de l'écrit :

En didactique des langues, définir l'écrit est une tâche qui nous renvoie en premier lieu à réfléchir sur une dichotomie de compréhension/production dont l'étude est inéluctable. En effet, « l'écrit est le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions » (**Robert, 2008, p.76**)

La compréhension de l'écrit entretient un lien étroit avec l'expression écrite ; la maîtrise de l'une ne peut se développer sans la maîtrise de l'autre. Donc, elles doivent être enseignées en même temps. C'est ce qu'affirme Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA : « la compréhension et production gagnant à être impliquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. » (**Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2017, p.188**)

3. La compréhension de l'écrit :

La lecture est l'un des cours fondamentaux en didactique du FLE car la compétence de compréhension écrite est l'une des quatre compétences principales à acquérir surtout dans un enseignement basé sur l'approche communicative. Commençons alors par la définition de l'acte de lire. Qu'est-ce que la lecture ?

La lecture a longtemps été perçue comme le résultat d'un assemblage de lettres et de syllabes. Le lecteur était considéré comme un liseur qui pouvait d'abord lire correctement un texte sans se tromper avant de le comprendre : lire était synonyme de déchiffrer.

Cependant, Contrairement aux définitions traditionnelles, la lecture se définit, actuellement, en relation avec la construction du sens. Or, lire c'est comprendre. C'est ce qu'affirme ADAM J.M. « La lecture est une construction du sens de la part du lecteur qu'il effectue en interaction avec le texte et le contexte » (**ADAM J.M, 1989, p.57**). Effectivement, l'acte de lire est un processus dynamique complexe dont la finalité essentielle est la construction du sens. Il peut être conçu comme un ensemble d'opérations cognitives complexes : c'est un processus holistique et unitaire qui suppose l'interaction entre plusieurs habiletés. Ainsi, le lecteur doit mettre en œuvre un grand nombre d'activités intellectuelles pour donner du sens au texte qu'il lit. Par conséquent, le lecteur n'est pas passif lorsqu'il lit un texte ; il est, au contraire, actif.

Selon GIASSON le texte est : « le matériel à lire qui contient trois aspects principaux : L'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu » (**GIASSON, 1995, p.06**). Le modèle contemporain de compréhension en lecture proposé par Jocelyne Giasson (1990) présente la lecture comme un processus interactif entre : lecteur, texte et contexte (le contexte psychologique étudie l'intention de lecture, par le contexte social, on entend toute sorte d'interaction entre le lecteur et son environnement, alors que le contexte physique concerne les constructions du sens qui vient de l'interaction faite entre ces trois composantes.) Donc, comprendre un texte est fortement lié aux connaissances antérieures et croyances initiales que le lecteur construit dans le contexte linguistique et socioculturel. C'est « l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance.» (**Adam et Bruce (1985) cités et traduits par Giasson, 1990, p.9**)

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

En guise de conclusion, on peut dire que le lecteur est actif quand il lit un texte, il est en reconstruit le sens selon sa conception. Donc, le même texte sera interprété différemment selon les différents lecteurs : Pas de lectures identiques.

4. La production de l'écrit :

La production de l'écrit renvoie à l'activité scolaire destinée à apprendre aux élèves à rédiger ; c'est un « écrit socio-scolaire (et non social), parfaitement défini. Par la tradition de l'école. » (CHARMEUX). Vu son importance, la production écrite occupe une place importante dans le programme de l'enseignement de la langue française au moyen. Elle reste un facteur de réussite de la vie sociale et professionnelle.

La production de l'écrit n'est pas une aptitude isolée, son acquisition est étroitement liée à la lecture puisque ces deux processus, lire et écrire. Se développent simultanément de façon parallèle et interdépendante. Alors il est nécessaire de développer chez l'apprenant des compétences en lecture afin de l'aider à améliorer son écrit. Car « On ne peut produire non plus les types d'écrits (...) avant d'en avoir « vu » dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de mêmes types lors des cours de compréhension s'avèrent être aussi une préparation indispensable à la production de textes... » (Moirand, 1979, p 96)

La lecture prépare donc l'apprenant à la rédaction ; elle est un outil important au profit de la production écrite. En effet, lors de la lecture de différents types de texte, l'élève apprend une grande partie de la langue. Qu'il s'agisse de sa langue maternelle ou d'une langue étrangère. Certes, la lecture est le meilleur moyen d'acquérir du nouveau vocabulaire. Elle lui permet de mémoriser des mots et des phrases dans leur contexte d'utilisation, d'accéder à des connaissances nouvelles qui permettent de développer ses capacités linguistiques (mémoriser l'orthographe des mots, apprendre la grammaire, le vocabulaire...) Par conséquent, l'apprenant qui lit le plus va avoir une meilleure production écrite.

5. La compétence ethno socioculturelle CESC :

La compétence ethno socioculturelle, selon Boyer (Boyer, 2003, p 24-27), se situe au cœur de la compétence « complexes » de communication et elle fonctionne en interaction permanente avec les compétences langagières et la compétence référentielle. L'auteur distingue la CESC et la compétence référentielle. La première compétence est faite d'images, de valeurs, d'attitudes et de représentations partagées, implicites et essentiellement subjectives sur un réel communautaire alors que la deuxième concerne des connaissances tangibles, encyclopédiques et des savoirs collectifs explicites et surtout objectifs sur ce réel communautaire. En fait, la CESC est constituée de représentations partagées « en relation non seulement avec l'identité collective dominante mais aussi avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques ...) qui coexistent et s'affrontent [...] au sein de la communauté ». (Boyer, 2003, p 24)

Pour Boyer, la CESC est constituée d'un noyau qu'il appelle « les imaginaires ethno socioculturels » (IESC). Cette notion qui recouvre des représentations collectives partagées tend en premier lieu au stéréotypage. Ces mêmes représentations sont à l'origine d'instructions des attitudes et des pratiques langagières (verbales et non verbales) dans les communications des acteurs sociaux, d'orientations comportementales des membres de la

communauté et qui se traduisent par des « opinions », « mentalités », « croyances », « valeurs », « préjugés », « mythes », « idéologies », « stéréotypes » ... Ces derniers se manifestent « silencieusement » dans la communication sociale. Ainsi, la connaissance de ces représentations est considérée comme une clé d'une authenticité des échanges ordinaires des membres d'une communauté donnée. Par conséquent, un étranger pourrait se sentir exclu de la conversation, même s'il était un bon usager de la langue, s'il ne maîtrisait pas l'IESC de cette communauté. (Boyer, 2003, p 25)

6. Configuration de la CESC :

La CESC est composée, selon Boyer, de deux grandes strates composées quant à elles de deux ensembles de traits :

Une première strate « archaïque » intègre les représentations à dominante « patrimoniale », « mythologique », « emblématique ». Ce champ des représentations est considéré comme le plus figé ou le plus stable :

- En premier lieu, les grandes mythifications historiques et culturelles : patronymes, toponymes, événements, dates, œuvres, « lieux de mémoire », objets, etc.
- En deuxième lieu, les traits « d'identité collective emblématisée ». Ce champ de représentations concerne : des devises, groupe de mots ou expressions, slogans, etc. c'est ce que Giasson appelle les « Mots à charge culturelle partagée »

La deuxième strate quant à elle relève pour une large part de la « socioculture ». Elle concerne les représentations « interculturelles » surtout. Ce champ représentationnel est le plus instable et est plus au moins soumis au stéréotypage.

- D'une part, elle concerne les représentations du vécu communautaire, c'est-à-dire une perception globalisante de la vie en société (la famille, les relations, le travail, l'argent, la gastronomie, comportements sociaux ...)
- D'autre part, elle concerne l'ethnosocioculture « moderne » ou « l'imaginaire contemporain » : c'est ce que l'on appelle « l'air du temps » ou l'actualité et qui se manifeste surtout par le discours médiatique. (Id, p : 26-30)

7. L'ethno socioculturel de la communauté de M'chira:

En Algérie, il est reconnu que les Aurès (l'Est algérien) où l'on enregistre une forte concentration de la population chaouie ou chaouia subdivisée, aujourd'hui, en quatre wilayas à savoir Batna, Khenchela, Oum El Bouaghi et Tbesa. Cependant, ce découpage est purement administratif parce qu'il ne reflète pas la répartition des chaouis en Algérie. La communauté de M'chira (ou El Mechira) où l'on a effectué notre expérimentation est une commune de la daïra de Telaghma de la wilaya de Mila est associée souvent aux régions chaouies.

Historiquement, la commune de M'chira est devenue une commune autonome en 1984 ; elle était intégrée à la commune de Bir Chouhada (Om El Bouaghi). Les communes limitrophes sont Chelghoum Laid (Mila), Bir Chouhada (Om El Bouaghi) Souk Naaman (Om El Bouaghi).

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

La commune de M'chira est peuplée actuellement par des γ rach (tribus) qui se subdivisent en berbérophones (γ arch de tlaghma) et arabophones (Ouled Abdennour et Zawya). Elle se caractérise par une vie rurale où la plupart des habitants possède de grands troupeaux de moutons et de chèvres et s'occupent aussi de l'agriculture.

Si on se place dans le contexte socioculturel de la région de M'chira, nous nous trouvons face à une situation où les pratiques langagières et les milieux sociolinguistiques sont très différentes du reste du pays. Par ailleurs, cette région se caractérise par une certaine réticence envers la langue française qui a conduit à un déficit concernant la pratique de cette langue. En fait, les hypothèses de notre recherche ont été émises après maintes observations. C'est un constat fondé sur des expériences forgées après avoir vécu au sein de la communauté socioculturelle de M'chira. Nous avons constaté que, dans cette région, l'image de la langue française est assez terne. En effet, il est rare d'entendre une conversation en français. Le parler courant de la majorité des locuteurs est un mélange de l'arabe algérien et le chaoui. En ce qui concerne le chaoui, il se fait plus ressentir chez les personnes âgées alors que les moins jeunes utilisent l'arabe algérien.

Le mot « Teleghma », en tamazight « talghemt », est un mot d'origine berbère et qui signifie la chamelle en Chaoui = Le terme désigne à la fois le parler et le locuteur (pasteur ou encore grilleur de viande).

8. Les représentations sociales :

Dans cet article, nous nous intéressons à la notion de la compétence ethno socioculturelle et à son rôle dans l'apprentissage de l'écrit. Nous nous intéressons donc aux représentations sociales dans la mesure où elles n'en sont qu'une catégorie. Denise Jodelet, définit les représentations sociales comme étant « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (**Denise Jodelet, 1989, p. 53**). Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des idées, des opinions et des croyances partagées par les membres d'une communauté à l'égard d'un objet social donné. Or, les représentations sociales sont une construction de la réalité et les rapports sociaux, elles permettent de générer les relations entre les individus, servent « à agir sur le monde et autrui » (**Jodelet, 1989 cité in Boyer, 2003 p.11**) En effet, l'apprenant évoluant dans une communauté où son intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères est dépendant des images qu'il partage avec sa communauté, il se trouve exposé à des préjugés concernant ces langues. En fait, une vision stéréotypée de la langue française influence négativement son processus d'apprentissage.

La théorie des représentations sociales est de plus en plus présente dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, à savoir le champ des études portant sur l'enseignement / apprentissage de l'écrit. En fait, elles sont bel et bien au cœur d'apprentissage de la langue française en général et de l'écrit en particulier. Elles « influencent largement les procédures et les stratégies [que les élèves] développent et mettent en œuvre pour apprendre cette langue et s'en user. » (**Moore 2001, p. 22**) Ainsi, de par leur importance, nous pensons qu'il serait utile de voir comment ces images peuvent influencer le processus d'apprentissage du français.

9. Méthodologie

Par le biais de cette recherche, nous essayerons de savoir l'impact de la compétence ESC des élèves sur l'apprentissage de l'écrit. Pour ce faire, nous essayerons d'abord de faire ressortir les représentations qui composent cette compétence pour ensuite déterminer le rôle qu'elles pourraient jouer dans la construction du rapport à la langue française en général et à l'écrit en particulier.

Ainsi, pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons opté pour la méthode d'enquête que nous jugeons la plus adéquate. Nous avons donc mené une enquête qui comprend trois étapes :

La première consiste en un questionnaire distribué aux apprenants dans le but de collecter des données concernant les représentations qu'ils se font de la France, des Français et de la langue française ainsi que les représentations qu'ils se font de l'écrit.

La deuxième met en œuvre l'expérimentation. Sur le plan méthodologique, nous avons réalisé une fiche d'observation à propos de l'activité de lecture-compréhension. Notre intervention sur cette activité consiste à analyser et à interpréter les interactions des élèves de 4AM. L'observation se rapportait exclusivement aux réponses des élèves. Une telle approche nous permet d'évaluer leur degré de compréhension d'un texte argumentatif.

La troisième étape consiste, quant à elle, en l'analyse de la production écrite des apprenants. Un procédé qui nous semble important pour le protocole, car il nous permet de savoir si les élèves arrivent à s'exprimer à l'écrit.

10. Échantillonnage et collecte des données :

La pratique que nous avons mise en place touchait des élèves de quatrième année moyenne (du CEM BELLIL Elhachemy, région de M'chira, daïra de Teleghma, la wilaya de Mila, Algérie). Les échantillons d'étude concernent 42 apprenants : 22 filles et 20 garçons. La moyenne d'âge des étudiants est entre 14 ans et 17 ans. Le protocole expérimental s'est déroulé en février 2023.

Aussi, le choix des élèves de la quatrième année moyenne s'explique par le fait qu'il s'agit d'une année transitoire entre le cycle moyen et le secondaire. En effet, les élèves qui arrivent en 4^{ème} AM ont fait toute leur scolarité en langue nationale et suivie un enseignement de langue française pendant une durée de sept ans. Ils devraient théoriquement disposer des compétences qui leur permettent de réaliser quelques techniques d'expression (description, récit réel et imaginaire, etc.) Par ailleurs, dans le cycle moyen algérien, l'enseignement est centré sur la compétence de l'écrit sachant que l'objectif principal visé, dans ce cycle est de réussir à l'épreuve du BEM qui reste une évaluation certificative basée essentiellement sur la compétence écrite, à savoir la compréhension et la production.

11. Résultats :

11.1. Première étape de l'enquête : le questionnaire

Nous avons conçu un questionnaire dans le but est de cerner le milieu ethno socioculturel dans lequel évoluent les élèves de la commune de M'chira et la relation qu'ils entretiennent avec la langue française et l'écrit en français. Le questionnaire est organisé en quatre parties

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

qui comportent des questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes ainsi qu'un test d'association de mots. La première partie est destinée à recueillir des informations générales sur les enquêtés, la deuxième partie concerne l'apprentissage des langues étrangères et l'utilisation de la langue française, la troisième est destinée à connaître les représentations des élèves de la France et de la langue française, tandis que la dernière rubrique s'intéresse aux représentations que les élèves se font de l'écrit.

11.2. Première partie : informations générales

Tableau N° 1. (Âge et sexe)

Sexe	âge							
	14		15		16-17		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
M	9	45 %	7	35 %	4	20 %	20	100 %
F	15	68 %	4	18 %	3	14 %	22	100 %
Total	24	58%	11	26 %	7	16%	42	100 %

Tableau N°2. (Niveau d'études des parents)

Le niveau d'études des parents									
	Garçon				Filles				
	Père		Mère		Père		Mère		
	N	%	N	%	N	%	N	%	%
Pas d'études	2	10 %	3	15 %	2	9 %	5	23%	
Niveau primaire	3	15 %	1	5 %	7	32 %	6	27 %	
Niveau moyen	3	15 %	6	30 %	7	32 %	8	36%	
Niveau secondaire	7	35 %	7	35 %	5	23 %	3	14 %	
Niveau universitaire	5	25 %	3	15 %	1	4 %	0	0 %	
Total	20	100 %	20	100%	22	%	22	100 %	

Tableau N° 3. (La langue de formation des parents)

La langue de formation des parents									
	Garçons				Filles				
	Père		mère		Père		Mère		
	N	%	N	%	N	%	N	%	%
En arabe ou sans formation	5	%	4	%	9	41 %	11	50 %	
En français	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
Bilingue	15	%	16	%	13	59%	11	50 %	
Total	20	100%	20	100%	22	100%	22	100%	

11.3. Deuxième partie : Apprentissage et utilisation des langues étrangères

Question 1 : êtes-vous pour l'apprentissage des langues étrangères ?

	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Oui	16	80 %	21	95,5 %	37	88 %
Non	4	40 %	1	4,5 %	5	12 %
Total	20	100 %	22	100 %	42	100%

Nous voyons sur la première ligne que la majorité des élèves (soit 88%) déclare qu'ils sont pour l'apprentissage des langues étrangères.

Dans le tableau ci-dessous nous présentons les langues convoitées par les élèves ; il convient de signaler ici que les élèves ont cité plus d'une langue qu'ils souhaitent apprendre ce qui nous a donné souvent des résultats de pourcentages supérieurs à 100%.

	Les langues souhaitées
Garçons	L'anglais (citée 12 fois soit 60% de nombre des garçons) le français (4 fois soit 20%) l'espagnole (1 fois : 5%), (l'arabe 3 fois : 15%), le turc (2 fois : 10%)
Filles	L'anglais (citée 12 fois soit 56% de nombre des filles) le français (3 fois soit 14%), l'espagnole (2 fois : 9%) l'arabe (1 fois 5%), le turc (6 fois : 27%) Le japonais (2 fois : 9%)

Nous constatons que la langue la plus désirée aussi bien chez les filles que chez les garçons est l'anglais ; elle est en tête de liste avec un pourcentage de 60% pour les garçons et pour les filles.

Question 2 : Croyez-vous que l'apprentissage du français est utile ?

	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Oui	11	55%	19	86%	30	71 %
Non	9	45%	3	14%	12	29 %
Total	20	100%	22	100%	42	100 %

D'après le tableau, 71% des élèves pensent que l'apprentissage du français est utile et important. Cependant, la proportion des filles est supérieure à celle des garçons soit 86% pour 55%.

Après avoir dégagé les différents thèmes qui revenaient dans les réponses de la deuxième partie de la question où l'on demande aux élèves de justifier, nous avons essayé de définir un certain nombre de modalités que nous présentons dans les tableaux suivants.

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

Les arguments donnés par les filles	
Oui	Non
<ul style="list-style-type: none"> - On doit apprendre toutes les langues. - Pour communiquer avec les autres et surtout les français pour éviter les malentendus. - Pour apprendre, pour être cultivé. - Moyen d'accéder à la culture étrangère. - Elle serait bénéfique dans le cas de voyage en France. - La plupart des gens parle le français. - La plupart des produits et les médicaments sont écrits en français, on doit donc comprendre le français pour savoir l'utiliser. - La maîtrise de la langue française est importante en Algérie parce que les études supérieures se font en français. 	<p>Tout le monde parle l'anglais actuellement.</p> <p>Le français n'est une langue mondiale.</p>

Les arguments donnés par les garçons	
Oui	Non
<ul style="list-style-type: none"> - pour enseigner le français. - Pour communiquer avec les étrangers. - Il y a plusieurs pays dans le monde qui parlent le français, elle serait donc utile dans le cas de voyage en France ou en Europe. - Elle est utilisée en Algérie. 	<ul style="list-style-type: none"> -le français est une langue de deuxième rang. -l'anglais est la langue du monde. -je ne veux pas l'apprendre car elle ne sera jamais utile pour moi. -elle pourrait être utile dans le cas du voyage en France seulement mais ici en Algérie elle ne servira à rien.

Question 3 : L'apprentissage d'une langue française est-il

	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Facile	1	5 %	4	18 %	5	12 %

Abordable	13	65 %	13	59 %	26	62 %
Difficile	6	30 %	5	23 %	11	26 %
Total	20	100%	22	100%	42	100%

62 % des élèves trouvent que le français est une langue abordable à apprendre. Or nous constatons que les élèves qui la perçoivent comme une langue facile à apprendre sont rares.

Question 4 : se situe la facilité ou la difficulté de l'apprentissage ?

la difficulté d'apprentissage	Nombre			la facilité d'apprentissage	Nombre	
	Garçons	files			Garçons	Filles
- Difficile à écrire (production de l'écrit)	20		-	- Prononciation		
- Prononciation et lecture				- Conjugaison		
- Difficile à comprendre et à parler				- Facilité de la grammaire		
- Difficile à parler				- La lecture est facile		
- Conjugaison						
- Compréhension orales/écrite						
- La lecture et la grammaire						

Selon les réponses que nous avons obtenues à propos de cette question, les élèves ont plus de difficultés en syntaxe et conjugaison et ressentent une certaine accessibilité des règles de la grammaire.

Question 4-5-6 :

vous vous exprimez					
	En famille			Dans vos échanges quotidiens et entre amis	
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
En Arabe dialectal	7	35%	6	27%	13	31%	20	100%	22	100
En Français	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
En Chaoui	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Autre : Mélange entre l'arabe dialectal et le chaoui	13	65%	16	73%	29	69%	0	0%	0	0%
Total	20	100	22	100	42	100%	20	100%	22	100
	%	%	%	%						%

Selon les résultats affichés sur la première ligne, tous les enquêtés (100 %) utilisent l'arabe dialectal dans leurs échanges quotidiens et entre amis. Toutefois, la majorité d'entre eux (soit 69 %) utilisent Mélange entre l'arabe dialectal et le chaoui pour communiquer avec les membres de la famille

Cependant, il faut souligner que les filles ont plus tendance à recourir au chaoui avec un pourcentage de 73% par opposition aux garçons avec un pourcentage de 65% L'arabe classique et le français ne sont pas cités du tout.

Remarque :

Plusieurs enquêtés ont écrit en bas de page ces remarques :

« Mon père maîtrise le chaoui très bien mais il ne l'utilise pas à la maison parce que ma mère est constantinoise ».

« Mon père et mes tantes maîtrisent le chaoui, mais nous, les petits, parlons que peu de mots ».

« Mes grands-parents maîtrisent le chaoui ».

« Ce sont les vieux et les vieilles qui parlent le chaoui ».

Question 7 : vous regardez les chaînes de télévision :

	vous regardez les chaînes de télévision					
	Garçons		Filles			
	N	pourcentage	N	pourcentage	N	pourcentage
Arabes	5	25 %	2	9%	7	17 %

Françaises	0	0 %	0	0%	0	0%
Autre	15	75 %	20	91%	35	83%
Total	20	100 %	22	100%	42	100%

Remarque :

- Autre : les chaînes citées par les enquêtés sont des chaînes : arabes, anglaises, turques, indiennes.
- Les chaînes arabes et anglaises sont citées par tous les quinze enquêtés garçons.
- Les chaînes arabes, anglaises et turques sont citées par toutes les 22 enquêtées filles.

Selon les résultats obtenus pour cette question, la majorité des élèves soit 83% citent les chaînes anglaises, turques, indiennes. Les chaînes françaises ne sont pas citées.

Question 8 : quelle langue utilisez-vous sur facebook ?

quelle langue utilisez-vous sur facebook						
	Garçons		Filles		Total	
	N	%	N	%	N	%
Arabe dialectal	13	65 %	13	%	26	62 %
Arabe classique	2	10 %	1	%	3	7%
Français	0	0 %	0	0%	0	0%
Autre	5 (pas de facebook)	25 %	8	%	13	31%
Total	20	100 %	22	100%	42	100%

Remarque : 2 filles ont répondu en « anglais » 6 filles n'ont pas un compte Facebook

Pour cette question, les résultats obtenus démontrent que la majorité des élèves (62%) utilisent l'arabe dialectal sur leurs comptes Facebook.

Troisième partie : Représentations de la langue française

Question 1 : Dans le tableau ci-dessous nous présentons les mots associés à la France et aux Français cités par les élèves (garçons et filles)

Garçons				Filles			
La France	fois	Les Français	fois	La France	Fois	Les Français	fois
Colonisation	14	Raciste	14	colonisation	18	Raciste	18

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

La guerre	8	Colonisateur	9	La haine	8	Convoitise	10
Paris	6	Convoitise	6	Rancune	7	Colonisateur	8
La violence	5	Terroriste	6	La guerre	5	Egoïste	9
Harga	5	Voilent	5	Trahison	5	chrétiens	6
Rancune	4	Egoïste	4	La violence	3	Violent	4
L'haine	3	Intelligent	1	Injustice	2	Terroriste	3
indépendance	2	Riche		Paris	3	Arrogant, chic, élégant, Ruse	1
Tourisme	2	Arrogant, chrétien		Agressivité	2		
La tour Eiffel	1			les beaux-arts	2		
Les vêtements, L'art, beaux paysages, célèbre, MACRON, La torture, CHOUHADA, trahison				Monteuse, salope la tour Eiffel, Les vêtements, beaux paysages	1		

Nous constatons que peu sont les élèves (6 garçons et 12 filles : 43 %) qui ont fourni tous les six mots demandés. 6 élèves n'ont rien écrit (14 %) et 18 élèves (43 %) ont écrit un mot ou deux.

Question 02 : Que représente la langue française pour vous ?

	Garçons		Filles		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
La langue du colonisateur	13	65 %	19	86%	32	76%
La langue de la science et de littérature	0	0%	0	0%	0	0%
La langue de prestige	0	0%	0	0%	0	0%
Une langue comme les autres langues	7	35%	3	14%	10	24%
Autres	0	0%	0	0%	0	0%
Total	20	100%	22	%	42	100%

Le français est considéré pour la majorité des élèves (76%) comme étant la langue du colonisateur, pour le reste (24%), c'est une langue comme toutes les langues

Question 03 : Connaissez-vous quelques personnes célèbres françaises ?

	Garçons	Filles	Total
--	---------	--------	-------

	Nombre	%	Nombre	%		%
Oui	19	95%	20	91%	39	93%
Non	1	5 %	2	9%	3	7%
Total	20	100	22	100	42	100%

Question 4 : si oui donnez des exemples ?

Les exemples donnés par les élèves	
Garçons	Les joueurs de football : KILIAN Mbappé, Karim Benzema, zinedine Zidane, Ousmane Dembélé. Le président de la République Emmanuel Macron.
Filles	Personnages historiques : Le cardinal Charles Lavergie, le maréchal Bertrand Clauzel, Charles de Gaule. Le président de la république Emmanuel Macron. Les joueurs de football : KILLIAN Mbappé, Karim Benzema.

Quatrième partie : Représentations sur l'écrit en français

Question 1 : Donnez trois mots que vous associez à « lire » et « écrire » en langue française.

Garçons				Filles			
écrire	Fois	Lire		Ecrire		Lire	
Je ne peux pas écrire	20	Lire sans comprendre	17	Je ne peux pas écrire	20	Lire sans comprendre	18
Difficile	18	Difficile	14	Difficile	17	abordable amusant	13
Absence d'idées	13	Détester/ Indésirable	10	Blocage	12	Difficile	10
Difficile à comprendre	12	ennuyeux	7	Problème d'idées	11	Apprendre un vocabulaire	4
Orthographe difficile	8	Apprendre	6			Détester /Indésirable/ ennuyeux	7
Détester	3	Aimer	5			Aimer	6
Indésirable, ennuyeux	3						

Question 2 : Rencontrez-vous des difficultés lorsque vous écrivez en français ? Si oui, lesquelles ?

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

	Garçons		Filles		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Oui	20	100%	22	100%	42	100%
Non	0	0%	0	0%	0	0%
Total	20	100%	22	100%	42	100%

Tous les participants (les deux sexes) éprouvent des difficultés à l'écrit.

Oui
arguments
Orthographe difficile, conjugaison difficile, vocabulaire pauvre Blocage, absence des idées Je ne sais pas quoi écrire, Je ne sais pas comment écrire, Le français est une langue compliquée et difficile, je n'aime pas le français Je ne sais pas traduire mes idées

Question 3 : Dans quelle activité rencontres-tu plus de difficultés ?

	Garçons		Filles		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Production écrite	10	50%	7	32%	17	40,5%
Lecture compréhension	6	30%	10	45%	16	38%
Grammaire/ conjugaison	4	20	5	23%	9	21,5%
Total	20	100%	22	100%	42	100%

Nous voyons sur la première et la deuxième ligne que la majorité des élèves (40,5%) éprouvent des difficultés dans la production écrite et la compréhension de l'écrit (38%) avec deux pourcentages très proches

Question 04 : Comment évalues-tu ta compréhension des textes écrits en français ?

	Garçons		Filles		Total	
	nombre	%	Nombre	%	nombre	%
Excellente	0	0%	0	0%	0	%
Moyenne	8	40%	17	77%	25	60%
Faible	12	60%	5	23%	17	40%
Total	20	100%	22	100%	42	100%

Séance N° 01 :

Fiche pédagogique de la compréhension de l'écrit

Projet2 : élaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix »

Séquence1 : nous argumentons dans le dialogue

Activité : compréhension de l'écrit

Texte support : la discrimination (**texte adapté**)

Objectifs d'apprentissage : À la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire et de comprendre le texte et de répondre aux questions posées pour faire agir.

Texte :

La discrimination

Ce jour-là, nous avons décidé, mes amis et moi, de sortir ensemble pour regarder un match de football.

On était dans un café, on regardait un match de la ligue des champions quand soudain, j'étais choqué par le comportement des supporters qui criaient comme des singes, l'un d'eux a lancé une bouteille d'eau sur un joueur qui a la peau noire.

-Ahmed dit : « Il faut combattre le racisme car c'est un sentiment d'hostilité envers des personnes qui n'ont pas la même couleur de peau, la même langue, la même culture ou qui n'ont pas les mêmes croyances »

-Yassine ajouta : « Je pense que le racisme a des causes bien plus profondes. D'abord, c'est dans la nature humaine qui a peur de la différence. Ensuite, l'ignorance et la méchanceté éternelle de l'homme envers les autres qui ont d'autres : religion, langue par exemple. Enfin le raciste a le sentiment de supériorité, la croyance profonde et totale d'appartenir à une race supérieure. Je trouve ça stupide car Dieu nous a créé égaux. »

- « Tous les hommes sont nés égaux. C'est de notre devoir de combattre le racisme sous toutes ses formes. D'une part, il faut apprendre que le respect et la solidarité sont des principes de vie fondamentaux, ils nous permettent de vivre en paix. D'autre part, il faut accepter la différence car elle fait notre force. » Répondis-je

A la fin du match, on était tous d'accord et on affirmait que la diversité est une richesse c'est pourquoi il faut l'accepter et combattre ce genre de comportement.

Texte adapté

Questions

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

I-Compréhension de l'écrit :

Choisis la bonne réponse

A) Quel est le thème traité dans ce texte ?

- a) Le harcèlement scolaire b) la discrimination c) la tolérance

B) Où se passe la scène ?

- a) dans un café b) dans la rue c) dans un stade

C) Qui parle dans ce texte ?

a) L'auteur et ses amis b) L'auteur et ses parents c) L'auteur et ses professeurs

2. Par quoi l'auteur était-il choqué ?

3. Les personnages qui discutent sont-ils pour ou contre ce comportement ?

- Relève du texte les phrases qui le montrent.

4. Réponds par « vrai » ou « faux » : a)

a) Le racisme est un comportement pacifique.....

b) Le racisme nous permet de vivre en paix.....

c) La diversité est une force à exploiter.....

d) La solidarité et le respect sont une solution contre le racisme.....

5. Relève du texte a)

a) La définition du racisme

b) Deux causes du racisme

c) Un verbe introducteur de parole

L'observation de la séance se la compréhension de l'écrit :

Déroulement de la séance :

Premier moment : Eveil de l'intérêt et Étude du paratexte (durée : 5 m)

Avant d'entamer le cours, l'enseignante pose d'abord quelques questions pour rappeler le projet et la séquence, introduire le thème et les objectifs de la leçon dans le but est de mettre les apprenants en situation d'apprentissage. Ensuite, elle distribue le texte aux élèves et leur demande de l'observer, sans le lire : une présentation générale du texte, le titre, la source, le nombre de paragraphe, la typographie, etc.

Après ce premier contact avec le texte, l'enseignante amène les élèves à formuler des hypothèses de sens à partir des éléments para textuels puis elle va les écrire au tableau. L'objectif de cette étape est de développer les capacités de compréhension globale du sens du texte.

Deuxième moment : La lecture silencieuse : (durée : 15 m)

L'enseignante demande aux élèves de procéder à une lecture silencieuse du texte dans le but de vérifier les hypothèses de sens formulées précédemment. Après avoir questionné les apprenants sur le contenu global du texte, l'enseignante ne gardera sur tableau que l'hypothèse la plus juste.

L'objectif de cette lecture silencieuse est l'évaluation de la compréhension du texte : c'est infirmer ou confirmer les hypothèses du sens formulées auparavant.

Troisième moment : Analyse (durée : 35 m)

L'enseignante passe ensuite à une lecture magistrale du texte (les élèves écoutent attentivement) puis à une lecture à haute voix par les apprenants (une lecture fragmente du texte par les apprenants)

Après avoir lu le texte (lecture à haute voix), L'enseignante passe ensuite à l'explication des questions qui accompagne le texte (des questions pertinentes visant la globalité du texte) puis elle demande aux élèves de répondre oralement aux trois premières questions. La question n 4, 5, 6 et 7 seront réservées à l'écrit.

Cette recherche individuelle des réponses aux questions posées permet d'amener les apprenants à lire attentivement le texte pour en repérer les unités de signification, à en découvrir les particularités : identifier le type de texte, dégager les arguments

Quatrième moment : Synthèse

L'étude du texte est terminée par une courte synthèse.

Tableau N° 01. (épreuve de lecture à haute voix)

	Apprenant 1	Apprenant 2	Apprenant 3	Apprenant 4	Apprenant 5	Apprenant 6	Apprenant 7	Apprenant 8
Nombre de mots correctement lus	36/40	32/33	33/43	10/13	14/18	35/38	25/32	24/27
pourcentage	90 %	97 %	76,74%	77 %	77,77 %	92 %	78 %	89 %

Nous tenons, cependant, à signaler que le choix des élèves pour la lecture magistrale était aléatoire Dans le tableau (01) concernant l'épreuve de lecture à haute voix, on constate que les apprenants ne rencontrent pas des difficultés à propos du déchiffrage.

Tableau N° 2. (Réponses au questionnaire)

	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6			Question 7
Nombre des réponses correctes	36	21	9	a	b	c	23
				6	3	3	
Pourcentage	86 %	50 %	20%	14%	7%	7%	55 %

*La question n°7 comporte 3 sous questions (On a considéré 3ou2 réponses justes comme réponse correcte)

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

Séance n°02

Fiche pédagogique de la production écrite

Projet2 : élaborer un dépliant faveur du « vivre ensemble en paix »

Séquence1 : nous argumentons dans le dialogue

Activité : production écrite

Objectifs d'apprentissage : A l'issue de cette séance l'apprenant sera capable de : rédiger un dialogue à visée argumentatif.

Consigne :

Afin de célébrer la semaine nationale d'éducation contre le racisme, ton établissement scolaire organise un concours destiné à sensibiliser les jeunes collégiens à lutter contre tous les préjugés. Il vous est demandé de rédiger un dialogue dans lequel vous insistez sur l'importance de l'acceptation de l'autre.

Critères de réussites : Respectez le plan du texte argumentatif ;

1. **Introduction** : Annoncer le thème et la thèse.

2. **Développement** : utiliser

- Des arguments,
- Des connecteurs d'énumération
- Des verbes de parole
- Des adjectifs qualificatifs

1. **Conclusion** : réaffirmer la thèse et employer un connecteur pour l'introduire.

- Respectez la ponctuation du dialogue.

La consigne est accompagnée d'un coffre à mots (noms, verbe et adjectif) et une grille d'autoévaluation qui contient des critères de réussite que l'apprenant doit suivre pour réaliser sa production écrite.

Analyse des copies de production écrite

Afin de vérifier l'impact de la compétence ethno socioculturelle sur la compétence de la production écrite des apprenants, notre analyse porte sur (42) copies de production écrite qui constitueront notre corpus. La rédaction est réalisée par des apprenants de la 4AM en classe pendant le cours de la production écrite. La consigne donnée aux élèves était de rédiger un dialogue à visée argumentative dans lequel ils insistent sur l'importance de l'acceptation de l'autre dans le but de sensibiliser les jeunes collégiens à lutter contre tout type de préjugés.

Les grilles d'évaluation et l'analyse des copies.

La première grille : représente les critères de réussite employée lors de la rédaction.

Tableau 1 :

Critères de réussite	Filles							
	Respecté		Peu respecté		Non-respecté		total	
	Nombre	%	N	%	N	%	N	%
Annoncer le thème	14	64%	0	0%	8	36%	22	100%
Annoncer la thèse	3	14%	5	23%	16	73%	22	100%
Emettre des arguments	0	0%	2	9%	20	91%	22	100%
Connecteurs d'énumération	0	0%	1	5%	21	95%	22	100%
Les verbes de parole	5	23%	5	23%	12	54%	22	100%
La ponctuation du dialogue	16	73%	4	18%	2	9%	22	100%
Réaffirmer la thèse	4	18%	2	9%	16	73%	22	100%

Tableau 2 :

Critères de réussite	Garçons							
	Respecté		Peu respecté		Non-respecté		total	
	Nombre	%	N	%	N	%	N	%
Annoncer le thème	10	50%	00	0%	10	50%	20	100%
Annoncer la thèse	3	15%	8	40%	9	45%	20	100%
Emettre des arguments	0	0%	3	15%	17	85%	20	100%
Connecteurs d'énumération	1	5%	2	10%	17	85%	20	100%
Les verbes de parole	12	60%	3	15%	5	25%	20	100%
La ponctuation du dialogue	10	50%	6	30%	4	20%	20	100%
Réaffirmer la thèse	1	5%	0	0%	19	95%	20	100%

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

Le tableau suivant représente une grille d'évaluation des productions écrites des apprenants qui forment notre échantillon :

Deuxième grille :

Dans le tableau ci-dessous nous présentons les erreurs communes commises par les apprenants et qui touchent principalement la grammaire et l'orthographe (étant donné que la rédaction se fait à l'aide de l'enseignante et le dictionnaire est permis aussi).

	L'erreur	Type d'erreur
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> -Hier, à l'école, ce déroule un dialogue Ghofrane, Ishak. -à l'école, est dialogue dans l'acceptation de l'autre élève est : Omar, Amine, Lina -Le racisme est un très dangereux qui menace -le racisme un est descrimination -Merci mon ami, de me convaincus -L'acceptation de l'autre est les autres dans leur différences. - le l'acceptation de l'autre ce la solution du le racisme. -il méte le parsone vivre une la paix - Omar, c' pa compri la l'acceptation de l'autre ? -Lina : le racisme est très bien parsque le noirs et le Blan sont grand défférence, le noir et un mechant et com les chiens le Noir c'est anumaux -le racisme est mauvais comportement négatif -un dialogue parle entre Oman Amin, Lina -le racisme est un phenomene tres dangereux et sentiment de supperoirité - un dialogue sé dérole on Amin, Lina -Okba questionner interroger, demander -hier à l'école, Anes repliquer confirmer l'ecole un dialogue un dialogue sur un l'acceptation autre l'enseignant et Okba et 	<p>Structure phrastique :</p> <ul style="list-style-type: none"> -phrases incomplètes -phrases sans verbe -prépositions mal employées -articles mal utilisés. <p>Emploi de mots d'autres langues comme l'anglais</p>

	<p>Anes l'enseignant explique le peur de le racisme est fit</p> <ul style="list-style-type: none"> -Anes « Okba dit ajouter répliquer affirmer -il demande une question c'est quoi le racisme ? - un dialogue des roule in 08/2/2023 - is l'acceptation de l'autre is C'est reconnaitre les autres dans léres differences -la solidarité is sentiment -norhane and lina 	
	<ul style="list-style-type: none"> -malek et okba dire un dialogue -L'acceptation de l'autre évite les conflits -Samy questionner, samy s'exclamer, ajouter Anyar, -Les Blancs était cruelle -Je compyé et je suit contre le racisme -je ne pas comprise, -amin réponde : « j'ai pas compris » -il dire je ne cé pas 	<p>Conjugaison :</p> <p>Emploi de temps et concordance des temps (verbes mal ou non conjugués)</p>
<p>Orthographe grammatical</p>	<ul style="list-style-type: none"> -comportement négative, un comportement tres positive -un dialogue ce déroule, -Le racisme et positife -que pensez vaus -vou avez -se deroile -tres pais, ses juste -j'ai pas compris , ji pa cquempri 	
	<p>eleves , très bien, qoi le l'acceptation, un l'acceptation, l'écol,</p>	

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

Orthographe d'usage	un dialogue, d'roule, la classe, ingalité, l'orgine, religian, peai, difference, l'auter, élèves, défironse, descrimination racile, sentiment de siperiorité, racisn, le Noirs, un solition, positife, mauvais, lautre, la tolironse, la parsonne	
---------------------	---	--

La troisième grille : cette dernière grille nous permettra d'analyser la forme et le contenu des productions. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée de la grille EVA et du Tableau de classement des interventions didactiques CLID que nous allons adapter selon les objectifs de notre étude. Nous avons procédé donc à la sélection de sept critères que nous avons estimée de satisfaire les besoins de notre enquête :

1. **Plan pragmatique :** Le texte produit correspond-il à la consigne ?

2. **Plan textuel : la cohérence**

Ce plan est marqué par le respect de la structure du texte

- Respect de la situation de communication.
- Le choix de type d'écrit adapté (le dialogue dans notre cas)
- L'écrit produit-il l'effet recherché (convaincre) ?
- Cohérence textuelle (progression thématique, connecteurs, répétition...)

3. **Nombre de phrases :** le nombre de phrases au total

4. **Lexique et Vocabulaire :** l'utilisation d'un vocabulaire riche/pauvre, approprié ...

5. **Morphosyntaxe :**

- La morphologie verbale est- elle maîtrisée ? (Absence d'erreur de conjugaison)
- Structure des phrases : les phrases sont-elles bien construites ?

6. **Orthographe :**

- Orthographe d'usage : les mots usuels sont écrits correctement.
- Orthographe grammaticale.

7. **Aspect matériel :**

- La ponctuation de la phrase et du dialogue,
- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ?
- La lisibilité.

12. Discussion :

Analyse et commentaires des résultats du questionnaire : Quelle(s) représentation(s) de l'Autre chez les élèves de 4^{ème} année moyenne ?

La première partie a été dûment complétée par tous les élèves. Elle contient des informations générales sur les questionnés (sexe, âge, niveau d'études des parents ainsi que leur langue de formation)

Comme nous l'avons déjà mentionné au paravant, la deuxième partie du questionnaire (questions n°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8) porte sur l'apprentissage des langues étrangères et l'utilisation de la langue française, 88% des questionnés sont favorables à l'apprentissage des langues étrangères. Les langues convoitées par les élèves sont : l'anglais, le français, le turc, l'espagnol, l'arabe et le japonais. Le classement des langues étrangères a été en faveur de l'apprentissage de l'anglais pour les deux sexes car, selon les questionnés, c'est la première langue internationale. Cependant, pour les garçons, le français arrive en deuxième position avec seulement 20 % alors que pour les filles c'est la langue turque qui vient en deuxième position après l'anglais. Ainsi, Nous constatons que le français est concurrencé par l'anglais, il a perdu sa position comme la première langue étrangère pour les élèves algériens

Jugée comme étant une langue abordable à apprendre par plus de la moitié des élèves questionnés, la maîtrise du français est, en outre, importante et utile surtout dans le contexte algérien. Or nous constatons que nos élèves ont, en général, une perception positive de l'importance et de l'utilité de la langue française par rapport au contexte algérien notamment au niveau de l'enseignement supérieur, pour décrocher un poste de travail, pour enseigner le français, etc. Mais aussi en relation avec l'étranger dans la mesure où la maîtrise du français pourrait être un atout permettant la communication avec les étrangers, ainsi qu'un moyen d'accéder à la culture étrangère, etc. Nous pouvons donc déduire que ces élèves ont, en général, une conscience de la réalité linguistique et socio-économique de l'Algérie où la langue française est perçue comme très utilisée voire omniprésente dans le contexte algérien.

Quant à l'intensité et à la fréquence du contact avec la langue française, nous percevons que cette langue est peu présente voire inexistante dans le milieu social des élèves de la commune de M'chira. Toutefois, l'arabe algérien est sans conteste la langue majoritairement utilisée par les questionnés dans toutes les situations de communication, dans leurs échanges quotidiens entre amis et dans toutes les situations de communication de la vie quotidienne. Néanmoins, la majorité d'entre eux (soit 69 %) utilise un mélange entre l'arabe algérien et le chaoui pour communiquer avec les membres de la famille. Toutefois, il faut souligner que les filles ont plus tendance à recourir au chaoui (73%) par opposition aux garçons (65%).

Bien que le chaoui soit relativement utilisé dans le cadre intime de la famille, il se fait de plus en plus rare voire absent surtout en présence de personnes étrangères. En effet, il est

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

rare d'entendre les habitants s'exprimer en chaoui ; ce sont plutôt les personnes âgées qui y recourent alors que les moins jeunes utilisent l'arabe algérien.

Plusieurs enquêtés ont écrit en bas de page ces remarques :

- « Mon père maîtrise le chaoui très bien mais il ne l'utilise pas à la maison parce que ma mère est constantinoise ».
- « Mon père et mes tentes maîtrisent le chaoui, mais nous, les petits, parlons que peu de mots ».
- « Mes grands-parents maîtrisent le chaoui ».
- « Ce sont les vieux et les vieilles qui parlent le chaoui ».

En somme, les résultats montrent que les élèves de la communauté de M'chira vivent majoritairement dans un milieu ethno socioculturel éloigné de la langue française. Elle reste quasiment absente dans les conversations des habitants. En fait, la région de M'chira, comme nous l'avons déjà mentionné au paravent, se caractérise par une certaine réticence envers le français et sa pratique. Ainsi, l'arabe algérien est la langue des échanges quotidiens par excellence dans tous les contextes. En effet, cette langue (l'arabe algérien) parlée en Algérie est le résultat du mélange des deux (arabe/français) voire plusieurs langues. Par ailleurs, le chaoui vient en deuxième position après l'arabe algérien, il reste la langue des conversations familiales.

L'intérêt de la troisième partie du questionnaire est de déterminer les représentations que se font les élèves de M'chira de la France, des Français et de la langue française. Cette partie du questionnaire s'ouvre sur un test d'association dans lequel nous avons demandé aux questionnés d'associer spontanément trois mots à la France et trois mots aux Français. De ce fait, nous constatons que peu sont les élèves (43 %) qui ont fourni tous les six mots demandés. Effectivement, le nombre très limité de mots que les élèves citent témoigne la pauvreté des représentations.

L'analyse des résultats obtenus du test d'association se fera en s'appuyant sur le répertoire des « champs représentationnels », proposé par Henri Boyer (2003 : 20-30), cité plus haut dans la configuration de la compétence ethno socioculturelle.

Ainsi, dans cette partie du questionnaire, apparaît le stéréotype du français colonisateur. Le champ des représentations est principalement illustré par le terme colonisation (cité 14 fois par les garçons et 18 fois par les filles). La grande majorité (76%) des participants approuvent une déconsidération de la langue française due à l'histoire du pays à l'époque coloniale. Effectivement, dans l'esprit de beaucoup d'Algériens, le français demeure toujours la langue du colonisateur, de l'ennemie. Ce champ représentationnel est majoritairement illustré par des mots à connotations négatives : colonisation, guerre, la trahison, l'injustice, la révolution, la haine, la rancune, l'agressivité, etc. De ce fait, les enquêtés se représentent aussi les Français comme racistes, colonisateurs, convoitises, terroristes, violents. Par conséquent, nous constatons que ces représentations font refléter le

milieu ethno socioculturel dans lequel vivent ces élèves questionnés. Pour un deuxième groupe d'élève (une minorité de 24%), le français est perçu comme une langue comme les autres : un simple moyen de communication.

En ce qui concerne les représentations des élèves qui révèlent de « *l'imaginaire patrimonial* », le champ représentationnel des garçons se caractérise par la présence d'un nombre des patronymes dont les plus cités par ces élèves représentent les joueurs de football (KILIAN Mbappé, Karim Benzema, zinedine Zidane, Ousmane Dembélé). Nous avons pu relever aussi le nom du président de la république française Emmanuel Macron. En ce qui concerne le champ des représentations des filles, il est principalement illustré par les patronymes des personnalités politiques mais aussi historiques : le président de la république française Emmanuel Macron qui a été cité par la majorité des questionnés, des personnages historiques célèbres : Le cardinal Charles Lavergie, le maréchal Bertrand Clauzel, Charles de Gaule. En deuxième lieu viennent les patronymes des joueurs du football (cité par une minorité de filles) : KILLIAN Mbappé, Karim Benzema.

La dernière rubrique du questionnaire quant à elle concerne les représentations sur l'écrit en langue française. Elle débute aussi avec un test d'association de mots « lire » et « écrire » en langue française. Le champ des représentations est principalement illustré par les mots et expressions suivantes : difficile, je ne sais pas rédiger, lire sans comprendre.

Nous avons remarqué que la grande majorité des participants (les deux sexes) éprouvent des difficultés à l'écrit à savoir la compréhension et la production. D'une part, l'acte rédactionnel est perçu comme une tâche difficile à accomplir voire impossible. Pour eux, écrire en français est souvent associé à la difficulté, au blocage, à l'absence d'idées à une orthographe difficile. Nous avons constaté la présence d'une représentation négative de l'écrit en langue française. Cette image négative de l'écrit trouve son origine dans le rejet de la langue elle-même. Un rejet qui a pour conséquence la non-maîtrise de cette langue en général et de l'écrit en particulier. D'autre part, la lecture d'un texte écrit semble une tâche ennuyeuse et indésirable et cela est due, selon eux, à un déchiffrage sans compréhension. De ce fait, ils évaluent leur compréhension des textes écrits en français comme étant moyenne ou faible.

Après avoir analysé le questionnaire, nous avons postulé par les réponses des interrogés des attitudes majoritairement négatives vis-à-vis l'apprentissage de la langue française en général et de l'écrit en particulier. Effectivement, le milieu ethno socioculturel d'une communauté comme M'chira, où le français est mal conçu, joue un rôle sur l'apparition des représentations négatives et stéréotypées des élèves quant à l'apprentissage de cette langue. En effet, cette image négative du français a eu pour conséquence le rejet de cette langue et de sa pratique. Les représentations stéréotypées du français se traduisent, d'une part par le rejet de cette la langue française et, d'autre part, par d'un blocage chez l'élève et qui engendre des productions écrites défectueuses.

Nous proposerons ensuite une synthèse de l'analyse des résultats obtenus lors de l'observation de la séance de la compréhension de l'écrit et de l'analyse des productions

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

écrites des apprenants. Et ceci, pour voir l'influence de la CESC des apprenants sur l'apprentissage de l'écrit. Nous essayerons alors d'illustrer l'impact de représentations collectives partagées sur la réussite ou l'échec des apprenants de la commune de M'chira à l'écrit en FLE à savoir le texte argumentatif.

Analyse des résultats obtenus de l'observation de la séance de la compréhension de l'écrit :

Dans le deuxième tableau, l'analyse des réponses des élèves au questionnaire nous a montré que la majorité de ces élèves (pour ne pas dire tous) éprouve des difficultés dans la compréhension du texte. Par ailleurs, en ce qui concerne l'épreuve de lecture à haute voix, nous constatons que ces apprenants ne rencontrent pas des difficultés à propos de la lecture. Donc, leurs difficultés en compréhension écrite ne sont pas liées à un mauvais déchiffrage.

D'ailleurs, d'après notre observation de la séance de la compréhension de l'écrit, les difficultés qui se révèlent à l'oral sont aussi présentes à l'écrit. Ces élèves n'arrivent pas à donner une réponse sous forme de phrases complètes et grammaticalement correctes. Ils ont plutôt tendance à répondre sous forme de mots isolés ou de lire tout simplement la phrase qui contient la réponse dans le texte même si la réponse peut se résumer en un ou deux mots. D'autres élèves préfèrent plutôt le silence. Rappelons que l'objectif principal du cours de la compréhension de l'écrit de lecture est de développer chez l'élève une autonomie en matière de lecture de le rendre capable de réaliser une situation de communication écrite à partir d'un texte écrit

Analyse des productions écrites :

Etant donné que nous travaillons sur le rôle de la CESC sur la qualité de la production écrite des apprenants de de la communauté de M'chira et que notre recherche s'inscrit dans le cadre général de la didactique de l'écrit, nous avons réalisé une grille d'évaluation, inspirée de la grille EVA et du CLID, qui offre une classification des critères bâtis sur des concepts de nature linguistique dont le traitement est tourné vers des fins didactiques. Ainsi, pour appréhender le niveau scriptural des étudiants, nous avons analysé les productions écrites de 42 élèves de la 4AM qui constituent notre corpus.

Plan pragmatique :

D'un point de vue général, les apprenants ont globalement accompli la tâche. Tous les 42 élèves (filles et garçons) ont respecté la consigne d'écriture qui était : Rédiger un dialogue dans lequel on insiste sur l'acceptation de l'autre. Ils ont élaboré un dialogue, ainsi nous constatons qu'aucune production écrite n'était hors sujet. Cependant, les productions ne s'accordent pas avec le type de texte argumentatif. Nous avons remarqué que les caractéristiques du texte argumentatif n'ont pas été respectées.

Nombre de phrases :

Bien qu'aucune consigne de longueur n'ait été donnée, les apprenants sont sensés d'écrire au moins dix phrases et cela pour satisfaire toutes les étapes d'un dialogue argumentatif. Par

conséquence, avant de se lancer dans la rédaction, il fallait repérer la situation de communication (commencer par une phrase introductive qui situe le contexte à savoir ; le temps et le lieu, définir le thème et introduire les interlocuteurs). Ensuite, identifier la thèse à développer, trouver les arguments (trois arguments au minimum) et les exemples, et enfin conclure avec une synthèse sans oublier les répliques qui font avancer la situation. Car chaque réplique doit avoir un but bien précis : répliques de la salutation, amener une réfutation, mettre en valeur une opposition ou un accord entre les interlocuteurs...

Cependant, les rédactions des apprenants étaient trop courtes. Ils se focalisent sur les répliques de la salutation, de réfutation ou d'acceptation d'une opinion... (Exemples : *je suis d'accord avec toi, non, je ne suis pas d'accord avec toi, tu as raison, je n'ai pas compris...*) alors qu'ils ont négligé les éléments qui constituent un texte argumentatif (thèse, synthèse, arguments, exemples.)

Plan textuel : la cohérence

La structure du type de texte argumentatif n'est pas respectée pour la grande majorité des élèves. Nous avons constaté l'absence des éléments qui constituent le texte argumentatif, les productions écrites sont courtes et ne présentent aucune argumentation (voir tableau 1 de la première grille d'évaluation). Dans cet exemple, nous remarquons que l'apprenant n'a pas donné son point de vue, il a donné une définition du terme l'acceptation de l'autre : « *l'acceptation de l'autre c'est reconnaître les autres dans leurs différences* »

En ce qui concerne la structuration par les connecteurs, nous avons constaté que les apprenants avancent des idées de manière anarchique sans les structurer à l'aide d'organismes textuels. Aucun connecteur n'a été retrouvé dans les productions vu leur brièveté et dû aussi à l'absence des arguments (Nous avons constaté une utilisation inadéquate d'organismes textuels par trois apprenants). Par conséquent, leurs textes ne peuvent être bien agencés et ce n'est pas agréable ni facile à lire.

Aussi, nous constatons une redondance inutile de l'information où les apprenants reprennent inutilement la même phrase plusieurs fois mais n'ont apporté qu'une seule information. L'absence de progression thématique dans la plupart des productions influe la structure et la cohérence de leurs textes.

Dans cet exemple, la règle de progression n'est respectée. L'apprenant se répète en donnant la même information : l'acceptation de l'autre est la solution pour lutter contre le racisme.

Omar dit : c'est quoi l'acceptation de l'autre ?

Aymane répond : « le l'acceptation de l'autre ce la solution du le racisme »

Amin dit : « c'est quoi le racisme ? »

Omar répond : « le racisme est un comportement négatif, et sentiment de supériorité »

Aymane dit : « Mé c'est quoi les solutions de racisme ? »

Omar répond : « les solutions de racisme ce l'acceptation de l'autre »

Amin dit : « je compris l'acceptation de l'autre »

En conclusion, l'acceptation de l'autre est la solution du racisme.

En lisant ce petit passage, nous remarquons aussi que l'apprenant ne respecte pas la règle de répétition (en fait, nous constatons les mêmes erreurs dans la majorité des copies des

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

élèves). Les apprenants ne savent pas utiliser correctement des procédés de reprise de l'information comme l'utilisation de substituts grammaticaux et lexicaux qui relient les phrases et donnent une homogénéité au texte.

Morphosyntaxe :

Sur le plan morphosyntaxique, nous avons constaté que leurs phrases sont mal construites au niveau syntaxique : des phrases incompréhensibles et mal exprimées, des phrases avec des relations syntaxiques très incertaines, phrases incomplètes, phrases sans verbe, prépositions mal employées, verbes introducteurs de parole mal employés, emploi des mots d'autre langue comme l'anglais... En outre, nous avons remarqué que les apprenants traduisent mot à mot de la langue maternelle ce qui donne une impropriété au plan sémantique et peut aussi créer quelques des malentendus.

Concernant la conjugaison, notre analyse nous a permis de constater une incapacité de ces apprenants à conjuguer correctement les verbes (temps et concordance des temps non respectés, verbes non conjugués ...) Par conséquent, toutes ces erreurs ont pour résultat des textes incohérents voire incompréhensibles.

Le lexique et le vocabulaire :

En ce qui concerne le lexique et le vocabulaire utilisés dans les productions de ces apprenants, nous avons remarqué que la plupart d'entre eux a employé un vocabulaire restreint et très peu varié. De plus, plus de dix apprenants ont eu recours à l'anglais (exemples : -la solidarité is sentiment -norhane and lina)

L'orthographe :

L'orthographe est peu respectée, Beaucoup d'erreurs d'orthographe qu'elles soient lexicales, grammaticales ou phonétiques ont été retrouvées dans les productions écrites des apprenants : au niveau de l'orthographe d'usage, la graphie des mots usuels est incorrecte (accents, apostrophes, confusion entre les voyelles ...) Et au niveau de l'orthographe grammaticale, l'accord sujet/verbe, l'accord de l'adjectif qualificatif, l'accord au sein du groupe nominal, etc. n'ont pas été respecté, confusion entre homophones lexicaux et grammaticaux, absence des marques de féminin et du pluriel et des articles...)

Aspect matériel :

Ponctuation : Après avoir examiné les productions des élèves, nous avons remarqué que la ponctuation de la phrase est aléatoire voire inexistante ; les apprenants n'utilisent aucun signe de ponctuation dans leurs productions écrites. Toutefois, dans certaines copies, nous avons remarqué l'emploi arbitraire de la ponctuation. Les élèves ne donnent aucune importance à cet élément qui est indispensable dans l'apprentissage de l'écrit. Néanmoins, la ponctuation du dialogue (les deux points et les guillemets) était respectée par la majorité des élèves (filles et garçons)

Majuscule : La grande majorité des élèves ne maîtrisent pas les règles de l'emploi de la majuscule. Ainsi, nous avons constaté aussi la présence de la majuscule au milieu de phrase, des prénoms écrits en minuscule, des phrases qui commencent par une lettre minuscule (exemples : narhane and lina, malek et okba dire un dialogue, « je compré l'acceptation de l'autre »)

Lisibilité : L'écriture dans certaines copies n'est pas lisible, ce que nous met dans une difficulté pour déchiffrer les mots.

En guise de synthèse, notre analyse des écrits produits par les apprenants de la 4AM révèle des difficultés linguistiques énormes qu'éprouvent ces derniers à produire un texte cohérent. Nous pouvons dire que les productions écrites des apprenants varient entre faibles (la grande majorité des élèves pour ne pas dire tous) et moyennes (une minorité)

13. Conclusion :

Nous avons cherché à montrer que l'apprentissage d'une langue étrangère est tributaire de la CESC et des représentations sociales. Il était donc intéressant et utile de chercher à savoir jusqu'à quel point les représentations sociales peuvent influencer l'apprentissage de l'écrit.

Au terme de cette analyse, nous pouvons dire que les représentations sociales négatives de la langue française et de sa pratique écrite présentent chez les élèves de la 4AM de la commune de M'chira a un impact négatif sur leurs compétences scripturales et la qualité de leurs productions écrites. Les élèves associaient la langue française à la colonisation, ou alors la considéraient comme une "langue comme les autres".

De plus, les résultats obtenus ont montré que ces représentations stéréotypées sont bien le fruit du milieu ethno socioculturel dans lequel vivent ces élèves. Effectivement, dans la région de M'chira, l'image de la langue française est assez terne. Le français est mal conçu ; il demeure toujours la langue du colonisateur. Cette image négative du français se traduit donc par le rejet de cette la langue et de sa pratique.

14. Références

1. Adam J.-M et Petit Jean. A. (1989). *Le texte descriptif*, Nathan, Université, Paris.
2. BOULAHZEN Ali, (2010). *Sociologie de l'éducation, les systèmes éducatifs en France et au Maroc : étude comparative*. Afrique orient, Broché.
3. BOYER, H. (2003a). *De l'autre côté du discours : Recherches sur les représentations communautaires*. Paris : L'harmattan.
4. BOYER, H. *l'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère* <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-333.htm>. Consulté le 12 Octobre 2023 à 08 :10
5. CHARMEUX, E. *Enseigner le français avec Eveline Charmeux*. <http://www.charmeux.fr/ecrire.html> consulté le 11 Avril 2023 à 10 :20

Rôle de la compétence ethno socioculturelle des apprenants dans l'apprentissage de l'écrit : cas du texte argumentatif

6. CUQ J-P & CRUCA Isabelle. (2017). *Cours de didactique de Français langue étrangère et second (4ème éd)*. Grenoble : PUG.
7. GIASSON Jocelyne. (1995). *La lecture de la théorie à la pratique*, Gaëtan Morin, Canada.
8. Giasson, Joceline. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin.
9. JODELET, (D) & Moscovici, (S), (1990). *Les représentations sociales dans le champ social*, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3 (3) : 285-288.
10. JODELET, D. (dir). (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
11. Jodelet. Denise. 1989, *Les représentations sociales* [<http://classiques.ugac.ca/>]
Consulté le 20 décembre 2022.
12. *La grille EVA selon l'I.N.R.P. (1991)* <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm> Consulté le 21 mars 2023.
13. Markova Ivana, (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : PUF.
14. Moirand, Sophie. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.
15. Moore, (D). (coor.), 2001. « *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes* ». Collection Essais, CREDIF. Paris, Didier.
16. Robert, Jean Pierre. (2008). *Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE*. Paris : OPHRIS.
17. *Tableau de classement des interventions didactiques CLID A. SEGUY, C. TAUVERON, 1989 / Repères 79/ pp. 77-89* https://www.persee.fr/doc/reper_0755-7817_1989_num_79_1_1985 Consulté le 21 mars 2023.