

Dr Schahrazed SOUAME :-Université ELTarf . Algérie



Effet de l'alternance codique arabe/français sur la réécriture d'un texte explicatif en FLE.



Résumé

Cette recherche a pour but de montrer l'effet des échanges verbaux en langue maternelle lors de la réalisation de tâches d'écriture/ réécriture d'un texte explicatif en FLE. Nous formulons l'hypothèse que la langue maternelle des apprenants influe positivement sur la langue cible lors de l'activité de production écrite et que les textes explicatifs produits lors des échanges verbaux seront riches en informations pertinentes. Les résultats obtenus confirment notre hypothèse et favorisent l'utilisation de la langue maternelle pour développer les compétences scripturales des apprenants en FLE. Les participants qui travaillent en groupe et qui échangent en arabe dialectal ou classique (G2) produisent plus d'ajouts pertinents dans leurs textes que ceux qui n'échangent qu'en français (G1).

Mots clés

Apprentissage des langues, langue maternelle, langue étrangère, contact des langues, alternance codique, plurilinguisme.

Summary

The aim of this research is to show the effect of verbal interchanges in the mother tongue when doing the tasks of " writing / rewriting " of an explanatory text in French as a foreign language " FLE". We hypothesize that the learners' mother tongue influences the target language when doing the activity of written expression and thus the explanatory texts produced during the verbal interchanges will be rich of pertinent information. The obtained results confirm our hypothesis and foster the use of the mother tongue to develop the Scriptural skills of the "FLE" learners'. Participants who work in groups and who interchange ideas in dialectal or classical Arabic (G2) produce more pertinent additions in their texts than those who interchange ideas only in French language (G1).

Keywords

Languages' Learning, mother tongue, foreign language, languages' contact, Coding alternation, plurilingualism.

ملخص

يهدف هذا البحث إلى إظهار تأثير التبادلات اللفظية باللغة الأم عند إنجاز عملية الكتابة / إعادة كتابة النص التوضيحي باللغة الفرنسية لغة أجنبية. نحن نفترض أن اللغة الأم للمتعلمين تؤثر على اللغة الهدف أثناء كتابة النشاط الكتابي باللغة الفرنسية لغة أجنبية وكذا النصوص التفسيرية التي تنتج أثناء التبادلات اللفظية والتي تكون غنية بالمعلومات القيمة ذات الصلة. وتؤكد النتائج المحصل عليها فرضيتنا وتشجع استخدام اللغة الأم لتطوير المهارات الكتابية للمتعلمين في اللغة الفرنسية لغة أجنبية .

المشاركين الذين يعملون في مجموعات ويتعاملون فيما بينهم باللهجة العامية أو اللغة العربية الفصحى (G2) يعطون إضافات أكثر أهمية لنصوصهم عن أولئك الذين يتعاملون فيما بينهم باللغة الفرنسية (G1).

الكلمات المفتاحية

تعلم اللغة، واللغة الأم واللغة الأجنبية، والاتصال اللغة، والتحول رمز، وتعدد اللغات.

Introduction

Notre expérience en tant qu'enseignante de français, langue étrangère en Algérie depuis plusieurs années aussi bien au collège, au secondaire qu'à l'université, nous a souvent conduite à constater les grandes difficultés que rencontrent les apprenants lors de la compréhension et de la composition de textes en FLE : difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ; difficultés à mettre efficacement en œuvre dans la langue L2 des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue L1, et difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres que l'apprenant ignore.

Lors de notre recherche doctorale sur l'« Effet(s) de la collaboration sur la réécriture de textes explicatif vs narratif avec ou sans textes d'aide : Cas d'étudiants Algériens de 1ère année licence de français », nous avons constaté que nos participants en situation groupale alterne entre deux codes linguistiques (français et arabe) et parfois même anglais surtout lorsqu'il s'agit d'un texte scientifique. Ce

constat nous a incité à faire cette recherche afin de comparer deux situations de réécriture : réécriture collaborative en s'exprimant en arabe dialectal et /ou classique lors des échanges verbaux vs réécriture collaborative en ne s'exprimant qu'en français. L'objectif est de montrer si le fait de recourir à la langue maternelle L1 lors des échanges verbaux entre pairs, permet au sujet d'activer plus de connaissances et de produire des textes plus riches en propositions sémantiques pertinentes lors de la réécriture d'un texte explicatif.

Les apprentis-scripteurs de textes explicatifs éprouvent souvent des difficultés à produire des écrits explicatifs dans une langue qui n'est pas la leurs car ils ne possèdent pas assez de connaissances linguistiques et disciplinaires. Pour les aider à surmonter leurs difficultés en écriture et à diminuer la charge cognitive, Zammuner (1995), Crinon et Legros (2002), Boudechiche (2008), Sawadogo(2009) et Souame (2015) ont conçu des stratégies de 'facilitation procédurale' qui consistent en des interventions didactiques fournissant à l'apprenant des outils d'aide à l'écriture et à la réécriture (textes ressources, schéma prototypique, grille de révision, traitement de texte, recours à la langue maternelle, interactions verbales, etc.).

Certains chercheurs (Legros, Makhoul, Gabsi & Hoareau (2006), Bounouara et Legros 2011) stipulent que le recours à la langue maternelle (L1) facilite l'activité de planification et d'activation des connaissances construites en langue maternelle. Cette dernière permet aux apprenants de mettre en œuvre une activation optimale de leurs connaissances antérieures construites dans leur contexte culturel. Ils réduisent ainsi leur charge cognitive liée à l'activation de ces connaissances et disposent ainsi de ressources mémorielles pour gérer les processus de mise en mots et de révision, responsables des principales difficultés des scripteurs de textes en langue seconde. Selon ces chercheurs, la langue maternelle permet à l'apprenant de construire ses premières connaissances pragmatiques du monde et facilite une activation plus importante des connaissances antérieures construites. Les connaissances acquises dans le contexte linguistique dans lequel grandit le lecteur influencent la production de textes. Plusieurs chercheurs dans le domaine de la didactique cognitive se sont intéressés à l'analyse de l'effet du bilinguisme sur la facilitation de l'apprentissage de la production écrite en L2. Dans une recherche entreprise en 2008, Benaïcha a montré l'effet de l'utilisation de la

langue maternelle dans l'activation des connaissances construites dans cette même langue. Selon l'auteure, une situation plurilingue peut enrichir la conception des invariants cognitifs mis en jeu dans les activités d'apprentissage/enseignement, et contribuer à la conception de systèmes d'aides qui tiennent compte du contexte linguistique et culturel de l'apprenant. Son expérimentation repose sur l'hypothèse selon laquelle la relecture d'un texte d'aide documentaire en langue arabe (maternelle, L1) favorise l'activation des connaissances antérieures nécessaires à la compréhension et à la réécriture du premier rappel d'un texte explicatif en langue française (étrangère, L2). Sakrane (2013) a également montré dans sa recherche le rôle que jouent les pratiques linguistiques variées dans la facilitation des processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et précisément le rôle de la langue maternelle dans les interactions verbales des binômes et l'effet de son utilisation sur l'activation des connaissances lors de a mise en mots de texte explicatif en L2.

L'objectif de notre recherche est d'évaluer l'effet des échanges verbaux en langue maternelle (arabe) sur la réécriture d'un texte explicatif en français langue étrangère par des apprenants universitaire de première année licence de français. Dans ce but, nous avons comptabilisé le nombre d'informations pertinentes et non pertinentes ajoutées au premier jet dans deux situations de réécriture différentes (collaboration avec échanges en alternant entre langue maternelle et langue française vs collaboration avec échanges en français langue étrangère).

Principale question de recherche

Les échanges verbaux en langue maternelle permettent-ils aux scripteurs d'activer leurs connaissances antérieures et de produire des textes riches en informations pertinentes ?

Hypothèse

Nous supposons que langue maternelle (langue source) des apprenants influe positivement sur leur langue cible lors de l'activité de production écrite et que les textes explicatifs produits lors des échanges verbaux seront plus riches en informations pertinentes.

Cadrage méthodologique

Les participants

Les participants, au nombre de 30 (09 garçons et 21 filles), de niveau A2 (01) tel que décrit par le CECRL (02) sont inscrits en 1ère année Master français à l'Université d'El-Tarf (au Nord-Est Algérien) dans une zone urbaine. Leur âge varie entre 21 et 25 ans et sont issus de milieux sociaux divers. Durant leur scolarité, ils ont suivi la majorité des cours en langue arabe et n'avaient que 4 à 5h hebdomadaires de cours de langues étrangères (français et anglais).

Procédure expérimentale et consignes

Pour vérifier l'effet des échanges verbaux en langue maternelle, nous avons en premier lieu, demandé aux étudiants de produire individuellement un texte explicatif sur 'la sécheresses et ses conséquences'. En second lieu, nous avons réparti la classe en 2 groupes homogènes. Les membres du premier groupe (G1) ne devaient s'exprimer qu'en français lors de l'activité de réécriture. Le second en revanche (G2) était autorisé à s'exprimer en français et en arabe (dialectal et classique). Nous avons remis à chaque sous groupe composé de 3 étudiants le texte d'un apprenant, élément de ce groupe (le jet 1), et leur avons demandé de le lire en lui apportant toutes les corrections et les modifications nécessaires.

Nous tenons à signaler que lors de la phase de réécriture, les échanges verbaux ont été enregistrés à l'aide de téléphones portables et transcrits selon le système GARS de Claire Blanche Benveniste de l'Université d'Aix en Provence.

Consigne de production écrite (écriture individuelle)

L'Algérie enregistre depuis début septembre 2015 un important déficit pluviométrique. Cette situation accentue la sécheresse. Rédigez un texte explicatif dans lequel vous expliquerez à vos camarades les principales conséquences de la sécheresse.

Consigne de réécriture (réécriture collaborative)

Dans le but d'améliorer le texte de votre camarade en vue de faire mieux comprendre à vos lecteurs le problème, réécrivez-le en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modification de forme et de contenu).

*Les membres du Groupe 1ne sont autorisés à s'exprimer qu'en français lors des échanges verbaux.

*Les membres du groupe 2 sont autorisés à s'exprimer même en arabe en cas de blocage.

Principaux résultats

Nous avons analysé les productions d'un point de vue quantitatif et qualitatif (pertinence des informations ajoutées). Pour classer les informations selon leurs degrés de pertinence, nous avons eu recours à la méthode des juges, une démarche méthodologique employée par plusieurs chercheurs et qui vise à répondre à des questions sans être au courant des objectifs de la recherche. Nous citons à titre d'exemple Nathalie Blanc, (2010) qui dans sa recherche a demandé aux juges de souligner dans les trois contes les événements qui comportaient une dimension émotionnelle. Une fois ces événements soulignés, ils devaient préciser pour chacun d'eux le type d'informations émotionnelles fournies. Les événements émotionnels distingués sont de trois types. Le premier type renvoie aux événements pour lesquels l'émotion du personnage est désignée dans le texte (par exemple, heureux). Le deuxième type correspond aux événements qui décrivent seulement l'expression comportementale des émotions Enfin, les événements où l'émotion est seulement suggérée à partir d'un événement inducteur. Pour notre recherche, nous avons suivi cette même démarche méthodologique. Nous avons soumis à cinq juges (étudiants de 3ème année licence de français option didactique) les informations ajoutées dans les copies et leur avons demandé de les classer selon leur degré de pertinence.

Copies des sous groupes du G1 (Groupe non autorisé à s'exprimer en arabe)

Copies	Informations non pertinentes	Informations pertinentes
Copie du SG1	4	2
Copie du SG2	5	2
Copie du SG3	3	1
Copie du SG4	2	2
Copie du SG5	5	4
Total	19	11

Exemples d'informations pertinentes proposées par les membres du groupe G1, non autorisé à parler en arabe

1. 'La sécheresse touche les réserve d'eau potable.'
2. 'La sécheresse cause la baisse du niveau des rivières et des fleuves et cause la mort des animaux et des poissons.'
3. 'Les récoltes insuffisantes et les légumes sont chers'
4. 'Les produits agricoles sont rares et se vendent a des prix incroyables'

Exemples d'informations non pertinentes proposées par les membres du groupe G1 non autorisé à parler en arabe:

1. 'La sécheresse a des conséquence sur la nature'.
2. 'Les hommes sont touchés par cette catastrophe'.
3. 'La sécheresse en Algérie a fait peur aux gens'.
4. 'La sécheresse touche les hommes et les animaux'.

Copies des sous groupes du G2 (Groupe autorisé à s'exprimer en arabe dialectal et/ou standard)

Copies	Informations non pertinentes	Informations pertinentes
Copie du SG1	2	4
Copie du SG2	1	3
Copie du SG3	3	3
Copie du SG4	1	3
Copie du SG5	2	5
Total	09	18

Exemples d'informations pertinentes proposées par un membre du groupe G2 et traduites par les coéquipiers:

À L'oral	À L'écrit
1- 'La sécheresse toulawet El hawa men chawaeb alors que la pluies tna def el hawa'	'La sécheresse pollue l'atmosphère alors que les pluies -- nettoient l'air des xxx impuretés'
2- 'Lard ki tkoun chayha dir injiraf torba'	'La terre sèche provoque le -- glissement de terrain'
3- 'La sécheresse tbadel tazmel taghyir fi la faune et la flore'	'La sécheresse //// change le bon développement de --- la faune et de la flore'

4- 'Tetsabéb fi el haraek ki ychih chjar welhchich, nhotou incendie wala hoti haraek al ghabét khir les feux de forêts'	'La sécheresse favorise les feux de forêts'.
---	--

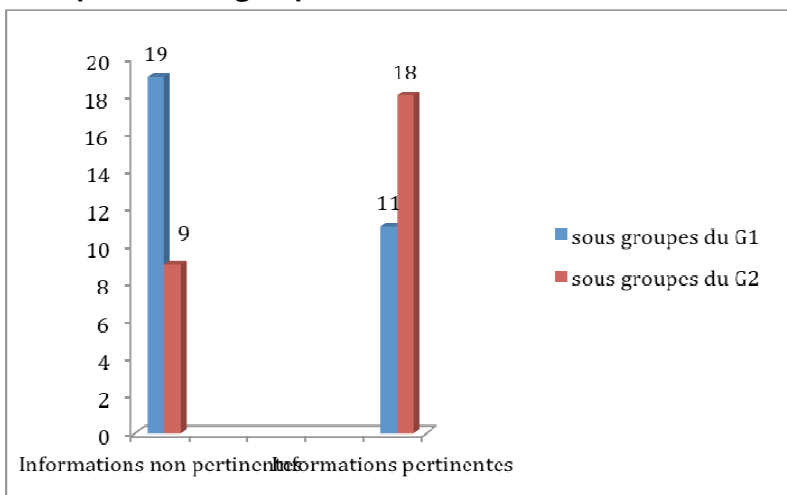
Exemples d'informations non pertinentes proposées par un membre du groupe G2 et traduites par les coéquipiers:

À L'oral	À L'écrit
1- 'La sécheresse zandha atar salbia'	'La sécheresse est dangereuse'
2- 'La sécheresse tousabeb ertifa3 harara 45° w plus 50 taht dil'	'La température est forte, elle - - varie entre 45° et 50° à x l'ombre'.
3- 'Nakdrou ngoulou t3atel massaleh ness'.	'Elle bloque les gens pour se déplacer et travailler'

Le nombre d'informations pertinentes ajoutées par le G2 est supérieur au nombre d'informations pertinentes ajoutées par le G1. En revanche le nombre d'informations non pertinentes ajoutées par le G1 est supérieur au nombre d'informations non pertinentes ajoutées par le G2.

Les membres du G2 recourent généralement à la langue maternelle lors de « panne » lexicale. L'alternance des deux langues leur permet de mieux gérer la tâche.

Figure 1 : Moyenne des informations pertinentes et non pertinentes ajoutées par les deux groupes



Interprétations des résultats

Les résultats obtenus montrent que l'utilisation de la langue maternelle a favorisé la construction de nouvelles connaissances linguistiques et thématiques en langue L2 et permis aux sous groupes du G2 d'apporter plus d'informations pertinentes à leurs textes. De plus, avoir une bonne connaissance de la langue maternelle favorise les apprentissages langagiers en fle et facilite probablement l'acquisition d'une langue étrangère. Lors de la réécriture l'apprenant fait appel à son vécu et réutilise ses connaissances façonnées au cours de ses expériences et ses apprentissages précédents dans son environnement proche et dans un contexte propre à sa langue, afin d'orienter sa production.

L'apprenant qui connaît déjà une langue maternelle (langue source) compare volontairement ou involontairement d'une manière implicite ou explicite le système de cette langue source à celui de la langue cible, il a tendance à prendre la structure de son lexique natif comme point de départ pour construire le sens en langue étrangère. Pour s'exprimer ou recevoir des messages, il fait des emprunts de la langue source. Maurice Mas (1999) a noté que les échanges oraux permettent aux apprenants de mieux saisir la signification des textes narratifs. Les interactions bi-plurilingues conduisent les apprenants à mieux gérer les tâches d'écriture. Grâce à l'utilisation de la langue maternelle les lacunes linguistiques des apprenants sont plus facilement surmontées. Selon Atkinson, (1987 : 247) «ignorer le rôle de la langue maternelle dans une salle de classe monolingue nous amène à enseigner d'une manière moins efficace». La langue maternelle est toujours présente dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Pendax (1998) souligne que la langue maternelle reste longtemps présente dans la classe de langue, présence mal vécue ou tolérée selon le cas. La majorité des apprenants qui ont participé à cette expérience considère que leur langue source, représente une aide indéniable dans l'acquisition des langues étrangères. Ils rejoignent l'hypothèse de l'équivalence sémantique de Ijaz (1986) qui stipule que 'les modèles conceptuels et les pratiques sémantico-linguistiques de la langue source fournissent les critères de base pour la langue cible'. Van Dijk, 1999, Hoareau & Legros, 2005 ; 2006 prennent en compte le rôle du contexte plurilingue et pluriculturel dans l'activité de production de textes. Ils ont montré que les connaissances du rédacteur construites dans sa langue

et dans sa culture sont indispensables à l'activité rédactionnelle et que lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, et notamment lorsque ces connaissances construites dans la langue maternelle sont activées, les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la mémoire de travail à long terme (MTLT) et donc une meilleure compréhension et une meilleure production de textes. Ils concluent que la langue a un effet sur la qualité du traitement inférentiel.

Conclusion

Face aux exigences de la mondialisation, le développement des compétences bi-plurilingues constitue l'objectif majeur des politiques linguistiques éducatives de par le monde. La légitimation et la valorisation de la langue parlée par les apprenants est la condition première pour éviter le conflit entre les langues et les cultures et le risque d'anomie (Bertucci M & Corblin, C 2004 : 22). Dans des contextes bi-plurilingues, comme ceux que connaît l'École, il devient nécessaire de réfléchir à une didactique du plurilinguisme et de prendre en compte les apports des expériences déjà menées. Plusieurs travaux (Billiez, Candelier, Costa-Galligani, Lambert, Sabatier & Trimaille, 2003), au Centre de didactique des langues, ont exploré cette voie à travers la notion de contacts de langues et le programme d'Éveil aux langues.

Par les résultats que nous avons obtenus, nous rejoignons le linguiste et chercheur algérien Elimam (2006 :59) qui souligne que : « il ne peut y avoir d'accès à la langue étrangère sans passer par la L1 (langue maternelle)». L'apprentissage d'une langue étrangère est à considérer comme le souligne H. Besse comme : « [...] une appropriation, c'est à dire une intégration des règles et des normes de cette langue aux cohérences vécues et reconnues qui nous ont formés dès l'enfance et qui nous constituent en grande partie dans ce qu'on est dans l'image qu'on se fait de soi et des autres. » (Besse, 1984 : 104). Lorsque l'apprenant est face à une difficulté au moment de la production, il bascule vers la langue source afin de ne pas rompre la chaîne parlée car il ne dispose pas du terme adéquat dans son répertoire (Moore : 1996).

Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant a pour objectif d'amener les apprenants à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il les aide à relier ce qu'ils

connaissent déjà, ce qu'ils ont appris dans leur langue première, à la langue étrangère (le français). Cependant, les transferts de la langue maternelle à la langue étrangère ne se font pas automatiquement. Même si les apprenants ont acquis des connaissances langagières dans leur langue première, l'enseignant doit veiller à ce que le transfert en langue étrangère puisse s'effectuer. Les connaissances antérieures de l'apprenant, son vécu, ses habiletés cognitives doivent être valorisés et utilisés en FLE car du moins dans un premier stade de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant ne peut ne pas s'appuyer sur sa langue maternelle puisqu'elle constitue pour lui la seule voie d'accès à son système cognitif et ses capacités d'apprentissage.

Notes

01. Niveau A2 : Niveau Intermédiaire, à ce niveau l'apprenant peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

02. CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues. C'est un document publié par le Conseil de l'Europe en 2001, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux constituent désormais la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues dans de nombreux pays. En France, ils sont repris dans le code de l'éducation comme niveaux de compétence en langues vivantes étrangères attendus des élèves des écoles, collèges et lycées.

Bibliographie

- Atkinson D. (1987). « The mother tongue in the classroom : a neglected resource? ». in *ELT Journal*, vol. 41, 4. pp. 241-247.
- Benaïcha F-Z. (2008). *Effet de la relecture d'un texte d'aide en L1 sur la compréhension et la réécriture d'un texte explicatif en L2 en contexte plurilingue*. Mémoire de Magistère dirigé par le Professeur émérite Denis Legros. Université de Mascara.
- Bertucci M. et Corblin C. (dir.) (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Billiez J., Candelier M., Costa-Galligani S., Lambert P., Sabatier C. et Trimaille C. (2003). « Contacts de langues à l'école: disjonctions et tentative de raccordement ». in J. Billiez (dir.) *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan. M. Rispail (coll.).
- Boudechiche N. (2008). *Contribution à la didactique du texte expositif : cas d'étudiants algériens de filière scientifique*. Thèse de Doctorat dirigée par le Professeur Emérite Denis Legros. Université de Paris 8.
- Bounouara Y. et Legros D. (2011). *Production écrite en classe de FLE en contexte plurilingue algérien : et si on planifiait en... L1 ?*
- Clark E. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. in *Langue française*, n° 118. L'acquisition du français langue maternelle. Martinot C. (dir.) pp. 49-60.
- Crinon J. & Legros D. (2002). *The Semantic Effects of Consulting a Textual Database on Rewriting. Learning and Instruction*. 12 (6), 605-626.
- Elimam A. (2006). *L'exception linguistique en didactique*. Editions Dar El Gharb.
- Garabédian M et Lerasle M. (1997) : « L'alternance codique, la double contrainte ». in *Etude de linguistique appliquée*. 108 : 433-443.
- Ijaz H. (1986). « Linguistic and cognitive determinants of lexical acquisition in a second language learning ». *Language Learning*. 36, 401-451.
- Legros D., Makhlouf M., Gabsi M. et Hoareau Y. (2006). *Rôle de la langue maternelle dans la production de texte en langue seconde (L2) et la construction de connaissances en contexte plurilingue. Statut de l'analyse du corpus et rôle des questionnaires*.
- Moore D. (1996). *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec 2 langues quand on apprend une langue étrangère l'école*.
- Pendaux M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Sakrane F-Z. (2013). « L'effet de la co-écriture en binôme sur l'activation des connaissances sur le monde et sur la langue lors de la production d'un texte explicatif en L2. Implication sur le développement des stratégies métacognitives ». in *El Bahith*, revue de l'ENS d'Alger.

- Sawadogo F. (2009). Activation et co-construction de connaissances : facteurs de variabilité liés au contexte de diglossie. Thèse de doctorat sous la direction du Pr Denis Legros. Université Paris 8.
- Souame Sch. (2015). *Effet(s) de la collaboration sur la réécriture de textes explicatif vs narratif avec ou sans textes d'aide : Cas d'étudiants Algériens de 1ère année licence de français*. Thèse de doctorat sous la direction de Pr Latifa Kadi et Pr Denis Legros. Université Badji Mokhtar, Annaba.
- Zammuner V.L. (1995). « Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results? ». in *Learning and instruction*, 5, 101-124. Cité dans *Révision, collaboration et métacognition*.