

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique
Université de Saida Dr Moulay Tahar
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département des lettres et langue française



Mémoire de Master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française

Spécialité : Didactique et langues appliquées

**L'interférence linguistique dans la production écrite des élèves
de la 3e année moyenne : sources et remédiations**

Réalisé et présenté par :

KHELAFI Amira Ouissam

Encadré par :

Dre. SAIDI Imane

Devant le jury composé de :

TERRAS Imane
SAIDI Imane
REKRAK Lila

Professeure
Maitre de conférences B
Professeure

Président du jury
Encadrante
Examinatrice

Année universitaire

2025-2026

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues appliquées et porte sur l'étude des interférences linguistiques en production écrite chez les apprenants de la troisième année moyenne. L'objectif principal de cette recherche est d'identifier les différentes formes d'interférences linguistiques, analyser leurs sources et leur impact sur la qualité des écrits des élèves ainsi que de proposer des solutions pédagogiques susceptibles de les réduire et améliorer la qualité de leurs écrits. Pour atteindre cet objectif, nous avons adopté une démarche méthodologique basée sur l'analyse des productions écrites réalisées par les apprenants à travers deux jets d'écriture. Les résultats obtenus ont révélé que les interférences linguistiques proviennent principalement de l'influence de la langue maternelle et du manque de maîtrise des règles de la langue française. L'analyse comparative entre le premier et le deuxième jet a montré une diminution remarquable des erreurs, ce qui souligne l'importance des activités de remédiation et de réécriture dans l'amélioration des compétences scripturales des apprenants. En conclusion, cette étude met en évidence la nécessité d'intégrer des stratégies pédagogiques adaptées afin de réduire les interférences linguistiques et de favoriser un apprentissage efficace de la production écrite en langue française.

REMERCIEMENTS

Avant tout, je remercie le Dieu le tout-puissant de m'avoir accordé la santé, la force, la patience et le courage nécessaires pour mener à bien ce travail.

Cette réussite est le fruit de plusieurs années de travail, de persévérance et d'efforts continues. Elle n'aurait pas été possible sans les prières, les sacrifices et le soutien indéfectibles de ma mère qui m'a encouragée tout au long de mon parcours sans elle, ce travail n'aurait jamais vu le jour. Ce succès est le fruit de vos sacrifices, je vous dédie cette réussite Maman.

Je tins mes profonde reconnaissances à ma directrice de recherche madame SAIDI Imane, pour ses conseils précieux, sa disponibilité, son encadrement rigoureux et ses orientations pertinentes tout au long de ce travail.

Je remercie également les élèves et les établissements qui ont accepté de participer à mon enquête, sans lesquels ce travail n'aurait pas pu aboutir.

J'adresse également mes reconnaissances à mes frères Aness, Nabil et ma sœur Alaa et à mes proches pour leurs encouragements durant tout mon parcours.

Enfin, je remercie mes chères amies Samia et Bouchra pour leur amitié sincère, leur soutien, leurs encouragements et les beaux moments partagés durant mon parcours universitaire.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	8
PREMIERE PARTIE :	12
CADRE CONCEPTUEL	12
CHAPITRE 1 :	13
DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS	13
1. Langue maternelle.....	14
1.1. Langue de la mère.....	14
1.2. Langue première :	15
1.3. Langue de source :	15
1.4. Langue de référence :	15
2. Langue étrangère.....	15
3. La situation linguistique en Algérie.....	15
3.1. Les langues dans la société algérienne	16
3.1.1. L'arabe	16
3.1.1.1. L'arabe classique.....	16
3.1.1.2. L'arabe dialectal.....	17
3.1.1.3. Le tamazight	18
3.1.2. Le français.....	18
4. Les langues dans le système éducatif algérien	19
4.1. La langue de scolarisation	20
4.2. Les langues étrangères enseignées.....	20
4.2.1. Français	20
4.2.2. L'anglais	21
5. Le contact des langues.....	22
5.1. Le bilinguisme	22
5.2. Le plurilinguisme	22
5.3. L'alternance codique	23

5.3.1. Les types de l'alternance codique	23
5.4. L'interférence linguistique.....	24
5.5. L'erreur	24
CHAPITRE 02 :.....	26
L'INTÉRFERENCIELINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE	26
1. La production écrite.....	27
2. Les étapes de la production écrite.....	28
2.1. Le modèle de Rohmer.....	28
2.2. Le modèle de S. Moirand	29
2.3. Le modèle de Hayes et Flower	30
2.4. Le modèle de Wang et Wen	30
3. Le transfert linguistique	31
3.1. Le transfert positif	31
3.2. Le transfert négatif	32
3.3. La traduction mentale	32
4. Les interférences linguistiques	34
4.1. Les types d'interférences linguistiques	34
4.1.1. Interférence lexicale	35
4.1.2. Interférence phonétique.....	35
4.1.3. Interférence syntaxique.....	36
4.1.4. Interférence morphologique	36
4.2. Les sources des interférences linguistiques	37
4.2.1. Le phénomène de Récence	37
4.2.2. Le phénomène de la représentation linguistique	38
4.2.3. Le phénomène de la psychotypologie.....	38
DEUXIÈME PARTIE :.....	40
CADRE PRATIQUE.....	40
CHAPITRE 1 :.....	41
MÉTHODOLOGIE.....	41
1. Objectifs et choix méthodologiques	42
1.1. Les objectifs	42
1.2. Le choix du thème	42

1.3.	Le choix du public.....	43
1.4.	Le choix de l'école et des enseignants.....	43
2.	Description des outils de la collecte des données	44
2.1.	Le questionnaire des enseignants	44
2.2.	La tâche rédactionnelle	45
3.	Procédure expérimentale et consignes.....	45
3.1.	Passation du questionnaire des enseignants	45
3.2.	Le premier jet.....	46
3.3.	Remédiation.....	46
3.4.	Le deuxième jet	47
CHAPITRE 02		49
ANALYSE ET INTÉRTPETATION DES RÉSULTATS		49
1.	Présentation et interprétation des résultats du questionnaire	50
1.1.	Présentation et interprétation des résultats du premier volet	50
1.1.1.	Répartition selon l'âge	51
1.1.2.	Répartition selon le sexe.....	52
1.1.3.	Répartition selon l'expérience professionnelle	53
1.1.4.	Répartition selon l'établissement	54
1.2.	Présentation et interprétation des résultats du deuxième volet.....	54
1.2.1.	Section 01 (le niveau des apprenants en production écrite)	55
1.2.2.	Section 02 (les difficultés rencontrées lors de la tâche rédactionnelle)...	56
1.3.	Présentation et interprétation des résultats du troisième volet	57
1.4.	Présentation et interprétation des résultats du quatrième volet	59
2.	Analyse des résultats du premier jet	60
2.1.	Analyse quantitative des résultats (classement des interférences linguistique jet 01)60	
2.2.	Analyse qualitative des résultats (Jet 01).....	62
2.3.	Interprétation des résultats du jet 01	65
3.	Remédiation	66
3.1.	Présentation et interprétation des résultats de remédiation	67
4.	Analyse des résultats du deuxième jet	69

4.1. Analyse quantitative des résultats (classement des interférences linguistique jet 02)	70
4.2. Analyse qualitative des résultats du deuxième jet	71
4.3. Interprétation des résultats du deuxième jet.....	73
5. Croisement des résultats : jet 1 vs jet2	73
CONCLUSION GENERALE.....	76
Références bibliographique	79
Liste des tableaux	83
Liste des figures	83
Annexes.....	84

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La situation linguistique en Algérie est marquée par une grande diversité, fruit d'une histoire complexe et d'une coexistence de plusieurs langues dans la société (arabe, tamazight, français). Dans le système éducatif algérien, nous trouvons principalement l'arabe classique (langue d'enseignement), le tamazight, le français, l'anglais et d'autres langues étrangères enseignées au lycée, qui occupent encore une place cruciale et importante dans plusieurs domaines. Cette pluralité linguistique crée un contexte de plurilinguisme réel, où les locuteurs passent constamment d'une langue à une autre selon les situations de communication, les interlocuteurs ou le domaine de la vie. Ce contact permanent entre les langues engendre naturellement le phénomène de l'interférence linguistique : les langues se mélangent, s'influencent et se transfèrent les unes sur les autres.

L'interférence linguistique dans la production écrite désigne l'influence d'une langue déjà connue par l'apprenant souvent la langue maternelle (l'arabe) sur la langue cible, dans notre cas le français. Cette influence peut évoquer des erreurs au niveau de la grammaire, la structure des phrases et le vocabulaire,...etc.

Cette interférence n'est pas seulement une source d'erreurs, elle témoigne aussi du fonctionnement cognitif naturel des apprenants plurilingues. Comme les apprenants qui maîtrisent l'arabe en premier, ils s'appuient sur cette langue pour construire leur compréhension et leur production en français. Lorsque les deux langues sont proches sur un point donné, le transfert peut être positif. Mais lorsque leurs systèmes linguistiques sont différents (conjugaison, genre, nombre, système verbal...etc.), l'interférence devient négative et génère des fautes en productions écrites.

Le choix du thème portant sur l'interférence linguistique en production écrite chez les apprenants de la 3^{ème} année moyenne s'inscrit dans une réflexion approfondie sur les difficultés récurrentes observées dans l'apprentissage du français langue étrangère. Le choix de ce sujet est fortement lié à notre expérience personnelle en tant qu'apprenants du français langue étrangère. En effet, nous avons nous-mêmes rencontré des difficultés lors de la production écrite, notamment à cause de l'influence de notre langue maternelle. Il nous arrivait souvent de transférer des mots, des structures ou des règles de notre première langue vers le français, ce qui entraînait des erreurs dans nos écrits. Ces difficultés vécues personnellement nous ont amenés à nous interroger sur les causes de ces interférences linguistiques et sur leur impact sur l'apprentissage de l'écrit. Nous avons pris conscience

que ce phénomène n'est pas isolé, mais qu'il touche un grand nombre d'apprenants confrontés à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, notre propre parcours d'apprentissage constitue une source de motivation importante dans le choix de ce thème, car il nous permet de mieux comprendre les erreurs que nous avons nous-mêmes commises et d'analyser les obstacles rencontrés dans la production écrite en français.

En plus, ce sujet a été choisi en raison de son importance dans le domaine de la didactique du français langue étrangère car il repose sur la nécessité d'approfondir l'étude des interférences linguistiques qui constituent l'une des principales difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite.

Cette recherche a pour objectif de comprendre l'influence des langues déjà apprises sur la production écrite des apprenants, d'identifier les types de ces interférences linguistiques qui se manifestent dans les productions écrites avec leurs sources possibles, et enfin de proposer des stratégies pédagogiques efficace pour améliorer la tâche rédactionnelle, afin de répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Comment les interférences linguistiques se manifestent-elles dans la production écrite des apprenants ?
2. Quelles sont les principales sources ?
3. Et quelles solutions pédagogiques peut-on proposer pour les réduire et améliorer la qualité de leurs écrites ?

Dans le cadre de cette recherche, il est essentiel de formuler des hypothèses qui orientent l'analyse et permettent de répondre à la problématique posée. C'est pour cette raison nous avons reformulé les hypothèses suivantes :

- Les interférences linguistiques pourraient être principalement liées à la langue maternelle des apprenants qui influencerait leur production écrite en langue étrangère.
- Le manque de maîtrise des règles grammaticales, lexicales et morphologiques de la langue cible favoriserait ces interférences.
- Les activités de remédiation ciblées pourraient réduire efficacement les interférences linguistiques et améliorer la qualité de leurs écrits.

Dans le corpus que nous avons choisi pour notre travail, les copies des productions écrites des apprenantes (50 copies du jet 01, 50 copies des activités de remédiation et 50 copies du jet 02) de la 3^e année moyenne ainsi que le questionnaire soumis aux enseignants, constituent l'échantillon de notre recherche. Pour mener notre enquête, nous avons travaillé avec les élèves et les enseignants du CEM Moloud Ferroun et CEM Khadidja Oum El-Moumenine à Saida.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique et les langues appliquées, nous avons mené une étude quantitative afin de classer les interférences linguistiques commises dans les copies des apprenants avec leurs types et une étude qualitative pour identifier les sources de ses erreurs.

Afin d'organiser et structurer notre mémoire, nous avons divisé notre travail en deux grandes parties complémentaires, chacune subdivisée en chapitres afin d'assurer une progression logique et cohérente.

La première partie est consacrée au cadre théorique. Dans le premier chapitre nous avons défini les concepts clés de notre recherche. Le deuxième chapitre porte sur les notions clés de l'interférence linguistique en production écrite (ses types, ses sources).

La deuxième partie porte sur l'aspect pratique de notre étude. Elle comprend, dans le premier chapitre la description de notre méthodologie de recherche. Quant au deuxième chapitre est consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats. Cette organisation nous a permis d'aborder et de répondre à notre problématique de manière approfondie, et ce afin de valider ou d'invalider nos hypothèses de recherche.

PREMIERE PARTIE :
CADRE CONCEPTUEL

CHAPITRE 1 :

DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

CHAPITRE 1: DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

En didactique du FLE, la notion de langue occupe une place centrale, car elle est à la fois l'objet d'enseignement et un moyen de communication. La langue ne se réduit pas à un simple système de règles grammaticales, mais elle est envisagée dans sa complexité fonctionnelle, discursive et pragmatique.

La langue est un système formel composé de structures syntaxiques, morphologiques, phonétiques et lexicales qui vise à orienter l'enseignement vers la maîtrise totale des règles et des formes correctes. Avec l'évolution des courants didactiques, notamment l'approche communicative puis l'approche actionnelle, la langue est désormais perçue comme un outil de communication et d'action sociale. Elle est utilisée pour réaliser des actes de parole, interagir avec l'autrui, exprimer des intentions et construire du sens dans des contextes variés.

L'enseignement du français langue étrangère vise à développer chez l'apprenant une compétence de communication, intégrant des savoirs linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques et discursifs.

La langue en didactique du FLE est indissociable de la culture. Elle reflète des valeurs, des normes sociales et des représentations du monde propres à une communauté linguistique.

1. Langue maternelle

L'expression « langue maternelle » dite aussi langue natale, est la première langue acquise de manière naturelle par le biais de l'interaction avec l'entourage. Selon Vygotsky l'apprentissage de la Langue maternelle s'opère de manière inconsciente et elle est acquise par l'enfant spontanément à travers des expériences provoquées par le contact avec son environnement immédiat (Vygotsky, 1985). Ainsi, Besse souligne que:

Par la langue maternelle ,on entend une langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement: d'où les dénominations synonymes de langue première ou langue native (Besse, 1987, p. 46).

Le concept «langue maternelle» reste un concept vaste qui se subdivise en :

1.1. Langue de la mère : celle qui est parlé par la mère ou par le milieu parental. C'est la première langue acquise naturellement par un individu spontanément avec l'entourage proche

CHAPITRE 1: DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

1.2. Langue première : L'expression langue première, par opposition à la langue seconde, est la première langue dans l'ordre d'acquisition.

1.3. Langue de source : par opposition à la langue cible, c'est un terme utilisé par les linguistes. Elle met l'accent sur le point de départ dans l'apprentissage d'une langue.

1.4. Langue de référence : Expression proposée par Sophie Moirand (1982) et reprise par Louis Dabène (1982), désigne la variété scolaire sur laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux. Pour certains didacticiens, la langue maternelle est comme la référence toujours présente «quoi qu'on dise et qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel » (Gallison, 1986, p. 52)

2. Langue étrangère

La notion de langue étrangère s'est développée durant la seconde moitié du 20^{ème} siècle, après la deuxième guerre mondiale. Des évolutions en didactique ont été menées pour préserver le statut et favoriser la progression des langues dans le monde. Une langue est dite étrangère dans un pays quand les instances politiques lui attribuent ce statut de langue étrangère, qui est un statut éducatif. Elle est considérée comme une langue apprise institutionnellement après avoir acquis une langue maternelle.(Mousli, 2017)

Une langue étrangère n'est pas la langue maternelle d'une personne, si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser. Comme le souligne Dabène on peut appeler la langue étrangère, « la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre » (Dabène, 1994, p. 14). Ceci peut se faire par différentes manières : par la voie scolaire, par des cours, des stages ou des formations à l'âge adulte, par des manuels ou des méthodes multimédias, etc.

3. La situation linguistique en Algérie

L'Algérie se caractérise par une grande diversité linguistique, fondée sur l'usage et le statut de plusieurs langues: l'arabe classique, l'arabe dialectal, le tamazight et le français. Cette pluralité linguistique témoigne à la fois de la richesse et de la complexité du paysage sociolinguistique algérien. Taleb Ibrahim déclare que :

CHAPITRE 1: DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

Les locuteurs algériens vivent et évoluent dans une société multilingue où les langues parlées, écrites, utilisées en l'occurrence l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe standard et le français, vivent une cohabitation difficile marquée par le rapport de compétition et de conflit qui lie les deux normes dominantes (l'une par la construction de son statut de langue officielle, l'autre étrangère mais légitimée par sa prééminence dans la vie économique) d'une part, et d'autre part la constante et têtue stigmatisation » (Taleb Ibrahimi, 1997, p. 32).

L'auteur souligne que la société algérienne est plurilingue, dans la mesure où plusieurs langues sont utilisées quotidiennement par les locuteurs. Cette situation se caractérise par des rapports de conflit entre les langues en présence, à savoir l'arabe et ses différentes variétés basses, le tamazight, ainsi que le français langues étrangères.

Grandguillaume résume ainsi la situation des langues en présence en Algérie :

Trois langues sont utilisées : la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi pratiqué comme langue de conversation. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère. (Grandguillaume, 1983, p. 11)

3.1. Les langues dans la société algérienne

3.1.1. L'arabe

La langue arabe est marquée par une importante diglossie, entre l'arabe classique (langue véhiculaire) et l'arabe dialectal (variantes régionales). Cette langue est reconnue en tant que langue officielle et nationale du pays comme le souligne Zaboot: « De par son statut de langue nationale et officielle unique, elle est présentée dans toutes les institutions de l'état : dans le système éducatif, et toutes les administrations, de façon générale. » (Zaboot, 1990, p. 78). Cette langue est généralement écrite, à ce propos, Grandguillaume dit : « La langue arabe, dite classique ou littéraire, est la langue dans laquelle fut révélé le coran et la culture de l'arabo-islamique, c'est une langue essentiellement écrite même si elle est parfois orale pour la prédication ou l'enseignement. Elle n'est jamais utilisée comme langue de communication spontanée et l'usage quotidien » (Grandguillaume, 1983, p. 7)

3.1.1.1. L'arabe classique

La Langue arabe classique est la langue nationale qui présente l'identité arabe pour tous les arabophones car c'est la langue du coran. De ce fait Taleb Ibrahimi affirme que :

CHAPITRE 1: DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, de récupération des attributs de l'identité arabe qui ne peut se réaliser que par la restauration de l'arabe est une récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs et condition élémentaire pour se réconcilier avec soi-même (Tag Sara & Mezhoud Faten, 2022-2023, p. 15)

Après l'indépendance de l'Algérie en 1962, l'arabe classique est devenu la langue officielle et nationale du pays. « L'arabe, langue nationale, est considéré comme un des attributs, sinon l'attribut majeur de la nation algérienne » (Larroussi, p. 38)

C'est la langue qui compose l'identité et elle est l'élément fondamental de la personnalité nationale du peuple algérien. Cheriguen explique que : « la langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien » (Cheriguen, p. 104)

L'arabe classique est considéré comme la variété haute de l'arabe. Ce dernier est la langue de notre religion, elle est une langue Sacrée sur tout le territoire algérien. Boudjedra dit à ce propos: « Une langue sacrée pour les Algériens, puisque langue du Texte c'est-à-dire du texte coranique » (Boudjedra, 1992-1994, pp. 28-29)

En Algérie, l'arabe classique est pratiquée dans tous les domaines d'activité nationale, dans l'éducation, l'administration, entreprises publiques. Taleb Ibrahim déclare que : « La langue des masses médias, du débat politique, de la littérature contemporaine, des échanges universitaires, et de plus en plus de toute forme de communication entre deux arabes venant de pays arabes différents. » (2000, p. 25)

3.1.1.2. L'arabe dialectal

L'arabe dialectal en Algérie, communément appelé « *darija* », désigne l'ensemble des variétés linguistiques orales utilisées quotidiennement par les Algériens dans leurs interactions sociales. Ces variétés résultent d'une évolution historique marquée par des contacts linguistiques multiples, notamment avec l'arabe classique, le tamazight et le français. L'arabe dialectal algérien se caractérise par une grande diversité régionale (urbaine, rurale et saharienne), ainsi que par des spécificités phonétiques, lexicales et syntaxiques qui le distinguent nettement de l'arabe classique et de l'arabe standard moderne. Non codifié et principalement oral, il remplit une fonction communicative essentielle dans la vie quotidienne et coexiste avec l'arabe classique dans une situation de diglossie, où chaque variété assume des fonctions sociales et éducatives distinctes.

CHAPITRE 1: DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

L'arabe algérien est un mélange de l'arabe classique et d'autres langues telles que le français, le tamazight, le Turc, l'italien, l'espagnol, etc. Il est la langue de la plupart de la population algérienne, et est parlé presque dans tout le pays.

Abdelhamid Seddiki note que : « L'arabe algérien constitue la langue maternelle et la langue de communication quotidienne de la majorité des Algériens, même si cette variété ne possède pas de statut officiel dans les institutions. » (Seddiki, 2007), Seddiki met en évidence la différence entre la langue officielle et la langue réellement utilisée dans la vie quotidienne. Selon lui, l'arabe algérien est la langue que les locuteurs acquièrent dès l'enfance et qu'ils utilisent spontanément dans leurs interactions sociales. Malgré l'absence de reconnaissance institutionnelle, cette variété linguistique joue un rôle central dans la communication au sein de la société algérienne, car elle est comprise et partagée par la majorité de la population.

Darija est la langue maternelle de la majorité des algériens et qui assure l'identité et leur appartenance. Taleb Ibrahimi souligne : « en Algérie, l'arabe dialectal, langue maternelle de la plus grande partie de la population, constitue la langue de la première socialisation linguistique, de la communauté de base » (Taleb Ibrahimi, 1997, p. 28). Cela veut dire que l'arabe dialectal est la première langue que la plupart des Algériens apprennent dès leur enfance. C'est la langue utilisée à la maison, avec la famille et l'entourage proche.

3.1.1.3. Le tamazight

Le tamazight (Amazight) ou berbère est une langue très ancienne en Algérie. Elle est la langue maternelle d'une partie de la population qui sont les tamazighophones d'Algérie. Le tamazight a plusieurs variétés (Kabyle, chaoui, Mzabi, tergui), et considéré comme la deuxième langue nationale de l'Algérie :

Le tamazight est connu comme langue orale, et il arrive souvent que les tamazighophones utilisent les systèmes d'écritures d'autres langues: alphabet arabe à partir de l'expansion de l'islam, ensuite les caractères latins du fait de la colonisation. Ils ont aussi écrit directement en arabe, en français, en plus récemment aussi néerlandais, en italien et en anglais dans les pays d'émigration. (Merolla, 2006, p. 13)

3.1.2. Le français

Lors de la période coloniale le français était la langue officielle dans le territoire algérien, imposé par le colonisateur français, et autant que langue seconde dans les parlés arabophones, il représente la clé pour accéder à certains postes d'administration, il était

CHAPITRE 1: DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

enseigné comme langue maternelle aux algériens jusqu'à la proclamation de l'indépendance. L'usage du français s'est largement étendu après l'indépendance (1962). Mais, en raison de la politique d'arabisation, il acquiert le statut de langue étrangère enseignée dès la 4^{ème} année du primaire, puis son enseignement a été introduit dès la 3^{ème} année du cycle primaire. Le français ne semble pas avoir perdu pied, il est toujours reconnu comme une chance d'ascension sociale même s'il est qualifié de langue étrangère, il est omniprésent dans différents secteurs (économique, commercial, médiatique et enseignement supérieur). Ainsi pour Benrabah : « Le français fait déjà partie intégrale du paysage linguistique de l'Algérie [...] de plus, en français, les algériens n'ont pas besoin de modèle : ils ont le leur et travaillent cette langue de l'intérieur » (Benrabah, 1999, p. 123). Donc, Le français occupe une place importante dans le paysage linguistique algérien. En effet, cette langue est largement utilisée dans plusieurs domaines de la vie quotidienne, notamment dans l'administration, l'enseignement supérieur, les médias et le monde professionnel. Au fil du temps, les algériens ont construit leur propre façon de parler le français, façonnée par leur contexte culturel et social. Autrement dit, ils ne se contentent pas de reproduire le français standard tel qu'il est utilisé ailleurs, mais l'adaptent et le modèlent pour répondre à leurs besoins de communication et refléter leur réalité quotidienne.

4. Les langues dans le système éducatif algérien

Le système éducatif algérien se caractérise par la présence et l'interaction de plusieurs langues qui occupent des statuts et des fonctions distincts. Il repose sur une organisation linguistique structurée qui reflète à la fois des choix historiques, politiques et pédagogiques. Les langues y occupent une place centrale dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, en tant que moyen de transmission des savoirs et outils de communication. Cette configuration s'inscrit dans une dynamique marquée par la coexistence de plusieurs pratiques linguistiques, influençant les méthodes pédagogiques ainsi que les performances des apprenants. En outre, cette diversité linguistique contribue à façonner les compétences langagières des élèves, tout en posant certains défis liés à l'appropriation des savoirs scolaires. Ainsi, le système éducatif algérien se caractérise par un environnement linguistique complexe qui nécessite des adaptations constantes afin d'assurer une meilleure efficacité de l'enseignement. (Abdelahmid, 2015)

4.1. La langue de scolarisation

Depuis l'indépendance en 1962, l'Algérie a progressivement instauré l'arabe comme langue principale de scolarisation afin de réaffirmer son identité nationale après la période coloniale marquée par la domination du français. Au départ, le système éducatif restait fortement francisé, surtout dans les matières scientifiques et techniques. Pour remédier à cette situation, une politique d'arabisation progressive a été mise en place. Entre les années 1960 et 1980, cette arabisation s'est faite de manière graduelle, en commençant par l'enseignement primaire puis en s'étendant aux cycles moyen et secondaire. Cette étape a nécessité des efforts importants, notamment la formation des enseignants, la conception de nouveaux programmes et la production de manuels en langue arabe, afin d'assurer une transition sans rupture brutale. À partir des années 1990, l'arabe s'est imposé comme la langue dominante dans l'ensemble du système éducatif. Toutefois, cette généralisation a révélé certaines limites, notamment des difficultés liées à la qualité de l'enseignement, au manque de ressources pédagogiques adaptées et à la transmission des contenus scientifiques en arabe. Ces défis ont parfois influencé les performances scolaires des élèves. Depuis les années 2000 jusqu'à aujourd'hui (2026), l'arabe conserve un statut central et officiel dans l'enseignement. Les réformes éducatives ont maintenu son rôle tout en cherchant à améliorer la qualité des apprentissages et à adapter le système aux exigences de la mondialisation. (Zeghloul Sara & Ouahdi Samah, 2024/2025)

En somme, de 1962 à 2026, l'arabe s'est affirmé comme la langue fondamentale de scolarisation en Algérie. Cette évolution reflète à la fois une volonté politique et culturelle forte, mais aussi des enjeux pédagogiques qui continuent d'influencer le système éducatif.

4.2. Les langues étrangères enseignées

En Algérie, les langues étrangères occupent une place importante dans le système éducatif, en complément de la langue de scolarisation (l'arabe). Elles sont introduites progressivement afin de favoriser l'ouverture culturelle, l'accès aux savoirs scientifiques et la communication internationale.

4.2.1. Français

Le français est la première langue étrangère enseignée. Il est introduit dès le cycle primaire et occupe une place centrale dans l'enseignement, notamment parce qu'il est largement

CHAPITRE 1: DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

utilisé dans les domaines scientifiques, techniques et administratifs. Il constitue également un outil essentiel d'accès à l'enseignement supérieur.

Durant la période coloniale, le français était la langue officielle en Algérie. Bien qu'il ait perdu ce statut après l'indépendance en 1962, il conserve une place importante dans le système éducatif algérien en tant que langue étrangère. Le français est enseigné dès la troisième année du cycle primaire jusqu'à la troisième année du lycée, et il est parfois utilisé dans le vocabulaire scientifique de certaines matières, telles que les mathématiques, les sciences naturelles et les sciences physiques. (Zeghloul Sara & Ouahdi Samah, 2024/2025)

4.2.2. L'anglais

L'anglais est la langue de la puissance économique et technologique, la langue dominante dans la recherche scientifique, une langue internationale; et la langue avec le plus grand nombre de locuteurs dans le monde. En Algérie, cette langue est considérée comme la 2^{ème} langue étrangère enseignée. Son statut se confirme de jour en jour au pays dès la rentrée de 2022, et elle occupe une place essentielle dans le milieu éducatif.

En 2019, l'ancien de Ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique Tayeb Bouzid annonce sur la plateforme de l'enseignement Supérieur, renforcement de l'enseignement de l'anglais dans les universités. Par ailleurs en 2022 « le président de la République annonce que l'enseignement de la langue anglaise a été introduit dans les écoles primaires algériennes dès la rentrée de septembre 2022 » (Tag Sara & Mezhoud Faten, 2022-2023, p. 20). Donc, la rentrée scolaire 2022-2023 marque l'introduction officielle de l'enseignement de la langue anglaise au niveau de l'école primaire en Algérie.

En plus du français et de l'anglais, d'autres langues étrangères sont enseignées de manière plus limitée et souvent dans des filières spécialisées ou des établissements particuliers. L'espagnol et l'allemand sont proposés comme langues optionnelles dans certains collèges et lycées, surtout dans les régions frontalières ou dans les écoles offrant des parcours linguistiques spécifiques. Par ailleurs, le chinois, l'italien et le russe peuvent également être enseignés dans des instituts culturels ou des sections spécialisées, mais leur présence reste minoritaire. Ces langues permettent aux élèves de développer une ouverture culturelle et de renforcer leurs compétences pour des échanges internationaux, même si elles ne sont pas intégrées de manière générale dans tout le système éducatif.

CHAPITRE 1: DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

Ces langues sont considérées comme des options d'ouverture culturelle et professionnelle, mais elles ne font pas partie des matières obligatoires pour tous les élèves. Leur enseignement vise surtout à développer la compétence communicative de l'apprenant et à favoriser les échanges interculturels, plutôt que d'assurer une maîtrise académique ou administrative comme c'est le cas pour le français.

5. Le contact des langues

5.1. Le bilinguisme

Le bilinguisme est un concept qui a reçu des définitions très différentes au cours de l'histoire. A la fois terme technique scientifique et notion linguistique utilisée par des non spécialistes, il est défini à l'aide de critères divers qui sont souvent non explicités. Signalons d'abord, que «bilinguisme » ne signifie pas que le sujet parlant possède une maîtrise parfaite et équivalente dans deux langues, comme l'a affirmé François Grosjean :

Est bilingue la personne qui sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours, et non qui possède une maîtrise semblable et parfaite des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermédiaire de deux langues et le reste tant que ce besoin se fait sentir (Grosjean, 1984, pp. 15-41).

Selon Jean-Pierre Cuq(2003), le bilinguisme désigne : « on entend par bilinguisme la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques» (p. 36).Le bilinguisme ne se limite donc pas à apprendre deux langues, mais à savoir les utiliser efficacement dans différents contextes sociaux, professionnels ou culturels. Il implique que la personne maîtrise suffisamment les deux langues pour penser, communiquer et comprendre dans chacune d'elles.

5.2. Le plurilinguisme

Cuq et Gruca définissant le plurilinguisme comme : « La capacité de l'individu à employer à bon escient plusieurs langues, variétés linguistiques » (Cuq & Gruca, 2003, p. 195). Donc le plurilinguisme renvoie à la compétence potentielle ou affective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de compétences divers et pour des finalités différentes. La capacité de communiquer dans plusieurs langues est un formidable atout pour tous, elle stimule la créativité, permet de surmonter les préjugés et développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

5.3. L'alternance codique

Selon Celso Alnarez-Caccamo (1999, p.32), Vogt (1954) a été le premier à employer le terme "le Code-Switching" ou "Alternance codique", qu'il considérait non comme un phénomène purement linguistique, mais plutôt comme un phénomène psychologique lié à des facteurs extérieurs à la langue. Par contre, Einar Haugen considère le code-switching comme un phénomène linguistique. Pour lui, il se produit lorsqu'un bilingue utilise dans son discours un mot provenant d'une autre langue qu'il n'a pas encore complètement assimilé. Avant d'être appelé alternance codique, ce comportement, courant chez les bilingues qui parlent deux langues en même temps « parler mixte », était souvent jugé négativement. On le voyait comme un signe d'incompétence, d'inculture, de manque d'identité ou de contamination linguistique.

Avec le temps, cette pratique a été réévaluée et étudiée comme une capacité des bilingues à s'adapter à différentes situations de communication. Selon Suzanne Romaine, on a longtemps considéré l'alternance codique comme une preuve de compétence imparfaite, alors qu'il s'agit en réalité d'un mode de communication tout à fait légitime. (Bouchiba Ghlamallah, 2015, pp. 165-177)

5.3.1. Les types de l'alternance codique

Gumperz (1989) a distingué deux types d'alternance codique :

a. L'alternance codique conversationnelle :

Elle se fait dans les conversations familières non pas formelles, elle présente tous les changements spontanés qui se produisent de manière automatique dans une même conversation. Gumperz (1989) a décrit aussi les cinq fonctions de l'alternance codique conversationnelles qui sont :

- La citation
- la désignation d'un interlocuteur
- la réitération
- La modalisation d'un message
- Personnalisation versus objectivation

b. L'alternance codique situationnelle :

Elle dépend des activités, des réseaux différents dans diverses situations, et aussi de l'appartenance sociale du locuteur, Gumperz déclare «Cas de compartimentation de l'usage langagier : les normes de sélection du code tendent à être relativement stables, correspondent à des étapes ou à des épisodes structurellement identifiables» (Bernard, 2004, p. 31)

5.4. L'interférence linguistique

L'interférence linguistique correspond à l'influence exercée par la langue maternelle sur l'apprentissage et l'utilisation d'une langue étrangère, à travers les habitudes linguistiques déjà acquises par l'apprenant. Selon Debyser :

L'interférence est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de « déviations » de « glissement » de « transferts » de « parasites »...etc. (Debyser, 1970, p. 35)

La définition fournie par le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994) montre que l'interférence se manifeste à des niveaux d'ordre phonologique, morphologique et syntaxique. On dit qu'il y a interférence « quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1. » (Kannas, 1994, p. 252). L'interférence linguistique se manifeste lorsque deux systèmes linguistiques entrent en contact et présentent simultanément des ressemblances et des divergences. Dans ce cas, le locuteur, en utilisant la langue B, transfère inconsciemment certains traits de sa langue maternelle, qui peuvent parfois être incompatibles avec les règles de la langue cible. (Sayah Mbarek, 2016-2017, p. 10)

5.5. L'erreur

En étymologie, le mot « erreur » vient du latin « error », mot de la même famille que « errare » ; qui signifie s'écarter, s'éloigner de la vérité et considéré d'un point de vue global comme : « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement, jugement, faits psychiques qui en résultent. » (Robert, 1985, p. 680)

L'erreur est une forme linguistique incorrecte produite par l'apprenant à cause de la maîtrise incomplète des règles de la langue. Elle constitue une manifestation normale du

CHAPITRE 1: DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS

processus d'apprentissage et permet d'identifier les difficultés rencontrées par l'apprenant Corder (1980), distingue la faute de l'erreur en disant : « Aussi sera-t-il commode d'appeler “faute” les erreurs de performance, en réservant le terme d'erreurs aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui permettent de reconstruire leur connaissances temporaires de la langue, c'est-à-dire leur compétences transitoires » (Corder, 1980) .

Le petit robert (2007, p. 921) définit l'erreur comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugements, faits physiques qui en résultent ».

CHAPITRE 02 :

L'INTÉRFERENCIELINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFERENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

L'enseignement des langues vise principalement à développer chez les apprenants des compétences de communication à l'écrit et à l'oral. Dans cette perspective, l'écrit occupe une place essentielle dans le processus d'apprentissage des langues. C'est une compétence essentielle, mais complexe, qui demande à l'apprenant de mobiliser plusieurs connaissances linguistiques et de suivre un certain processus. Ce chapitre porte sur les différents types des interférences linguistiques dans la production écrite chez les élèves.

Dans un premier temps, nous présenterons la notion de production écrite afin de mieux comprendre son rôle dans l'apprentissage. Ensuite, nous aborderons les différentes étapes de la production écrite, qui permettent à l'élève de construire progressivement un texte cohérent et bien structuré.

Par ailleurs, nous nous intéresserons au transfert linguistique (positif /négatif), un phénomène fréquent dans l'apprentissage des langues, où la langue déjà connue influence la langue en cours d'acquisition. Enfin, nous analyserons les différents types d'interférences linguistiques, qui peuvent expliquer certaines erreurs dans les productions écrites des élèves.

1. La production écrite

La production écrite constitue une activité intellectuelle fondée sur l'écrit. Elle représente un acte de communication à travers lequel l'apprenant produit un texte conforme à une situation donnée, en utilisant une langue correcte et compréhensible par le destinataire, afin de surmonter les différentes difficultés rencontrées au cours de son apprentissage. La production écrite vise à mobiliser l'ensemble des connaissances acquises par l'apprenant au sein d'une séquence d'apprentissage. Elle a pour objectif de lui permettre d'exprimer librement ses sentiments, ses idées, ses centres d'intérêt et ses préoccupations, dans le but de communiquer avec autrui et de démontrer sa compétence à l'issue du processus d'enseignement-apprentissage.

Pierre Martinez définit la production écrite : « produire relève alors d'un plaisir et d'une technique.» (Martinez, 2002, p. 99).Autrement dit, selon lui, la production écrite représente un modèle d'écriture permettant de mettre en lumière les processus cognitifs et mentaux impliqués dans l'acte d'écrire.

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFERENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

Selon Cuq la production écrite est « Une activité mentale, complexe de construction de connaissances et de sens». (Cuq, 2003, p. 180). En didactique, la production écrite demeure une activité délicate, car elle n'implique pas seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. Cependant, cette dernière, permet à l'apprenant de produire des textes de différents types et de s'exprimer. Quant aux enseignants, elle leur permet de contrôler les acquis de chaque élève et d'identifier les besoins de chacun d'eux. Elle n'est pas une activité aisée mais complexe, c'est un acte de communication qui conduit l'apprenant à produire un texte écrit dans lequel il exprime et décrit ses idées et ses sentiments.

La production écrite exige de multiples compétences, des réflexions et un ensemble de stratégies que l'apprenant acquiert et développe pendant son parcours d'apprentissage. Pour Bouchard (1989, p. 160), La production écrite est « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisations matérielles, appropriés à des situations particulières diversifiées. »

Selon cette définition nous comprenons que la production écrite est la capacité d'écrire un texte correct, bien organisé, et adapte à la situation. Autrement dit, c'est écrire sans erreurs, le texte doit être bien structuré (paragraphes, ordre des idées...etc.) et il faut aussi adapter son écriture selon le contexte (une lettre, un récit...etc.)

2. Les étapes de la production écrite

La production écrite est un processus complexe qui mobilise à la fois des compétences linguistiques et cognitives. Différents chercheurs ont proposé des modèles pour en décrire les principales étapes pour permettant ainsi de mieux comprendre le fonctionnement de cette activité.

2.1. Le modèle de Rohmer

Le modèle de Rohmer est l'un des premiers cadres théoriques développés pour décrire le processus de production écrite. Selon ce modèle linéaire, proposé dans les années 1960 à partir de l'étude des pratiques rédactionnelles d'adultes, l'écriture se déroule à travers trois grandes étapes distinctes (Ait ahmed & Aziz, 2019):

- la pré-écriture : qui consiste à planifier et à rechercher des idées avant de commencer à rédiger.
- l'écriture : phase où l'apprenant met en texte ses idées en recourant à ses compétences linguistiques.

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFERENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

- la réécriture : qui implique la relecture du texte et la correction sur le plan du fond que de la forme afin d'améliorer la production écrite.

Dans ce modèle, l'apprenant est tenu de suivre les étapes dans l'ordre, sans possibilité de revenir en arrière ou de les réviser.

2.2. Le modèle de S. Moirand

Le modèle de Moirand(1979) se distingue des autres approches centrées uniquement sur les processus cognitifs de l'écriture en mettant l'accent sur l'aspect social de la production écrite. Pour Moirand, écrire ne se limite pas à organiser ses idées ou à mobiliser des compétences linguistiques : il s'agit également d'un acte de communication où l'auteur entretient une interaction constante avec son lecteur. Cette perspective souligne la relation lecture-écriture, considérée comme centrale dans la construction du texte.

Le modèle identifie plusieurs composantes interconnectées (Benahmed, 2021-2022) :

- Le scripteur : il s'agit de la personne qui écrit, avec son statut social, son rôle dans la situation d'écriture et son parcours personnel. Ces éléments influencent directement la manière dont le texte est produit.
- La relation scripteur/lecteur : cette composante met en évidence l'interaction directe ou anticipée entre l'auteur et ses lecteurs, incluant la manière dont l'auteur adapte son message en fonction du public visé.
- Les relations scripteur/lecteur/document : elle souligne le rôle du texte comme médiateur entre l'auteur et le lecteur, où le document devient un outil de communication qui transmet les intentions de l'auteur.
- Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique : cette dimension intègre le contexte social, culturel et situationnel, qui influence à la fois le contenu, le style et les choix linguistiques dans l'écriture.

En conclusion, le modèle de Moirand offre une vision globale et sociale de la production écrite, où chaque texte est le résultat d'une interaction complexe entre l'auteur, le lecteur et le contexte, dépassant la simple logique cognitive.

CHAPITRE 02 : L'INTÉRFÉRENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

2.3. Le modèle de Hayes et Flower

A travers l'inspiration du modèle de Rohmer, Hayes et Flower ont proposé un modèle de production écrite qui décrit les différents processus mentaux impliqués dans l'écriture. Pour eux, écrire n'est pas un processus linéaire, mais une activité où plusieurs fonctions cognitives interagissent. Le modèle comporte trois composantes principales (Cornaire C & Raymond M, 1999, p. 27) :

- L'environnement de la tâche : c'est les facteurs extérieurs qui influencent l'écriture, comme la consigne de l'enseignant.
- La mémoire à long terme du scripteur : l'ensemble des connaissances que l'auteur utilise, y compris les connaissances linguistiques et celles sur le sujet.
- Le processus d'écriture : il comprend trois étapes :
 - Planification : organiser ses idées et élaborer un plan à partir des connaissances disponibles.
 - Rédaction : transformer les idées en phrases correctes et cohérentes.
 - Révision : relire et corriger le texte pour améliorer sa clarté, sa cohérence et corriger les erreurs.

Selon Hayes et Flower, le scripteur commence par planifier ses idées, rédige ensuite le texte en mobilisant ses connaissances, puis termine par la révision pour finaliser le texte

2.4. Le modèle de Wang et Wen

Le modèle de Wang et Wen (2002) en production écrite s'inscrit dans une perspective cognitive et bilingue. Il met l'accent sur le rôle de la langue maternelle (L1) dans le processus de rédaction en langue étrangère (L2), notamment chez les apprenants (Kastsiukevich, 2018).

Selon ce modèle, la production écrite repose sur une interaction constante entre la L1 et la L2 à travers plusieurs étapes (Kastsiukevich, 2018) :

- La planification : l'apprenant génère et organise ses idées. Cette étape se fait souvent en langue maternelle, car elle facilite la réflexion et l'élaboration du contenu.

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFERENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

- La mise en texte (formulation) : les idées sont traduites en langue cible (L2). L'apprenant peut passer par un processus de traduction mentale de la L1 vers la L2.
- La révision : l'apprenant relit, corrige et améliore son texte, en mobilisant à la fois ses connaissances linguistiques et discursives dans les deux langues.

En résumé, le modèle de Wang et Wen montre que la production écrite en langue étrangère n'est pas un processus purement en L2, mais un processus bilingue dynamique, où la L1 soutient la construction du sens et la production du texte.

3. Le transfert linguistique

Le transfert linguistique, tel que défini par Jean-Pierre Cuq, constitue un phénomène fondamental dans le processus d'apprentissage des langues étrangères. Il désigne l'influence des connaissances linguistiques déjà acquises sur l'apprentissage d'une nouvelle langue. Selon Cuq(2003): « le transfert est la transmission des habitudes langagières d'une langue vers une autre langue ». Autrement dit, l'apprenant s'appuie sur sa langue maternelle ou sur une langue déjà maîtrisée pour comprendre et produire dans la langue cible. Ce phénomène peut être bénéfique lorsqu'il facilite l'apprentissage grâce à des ressemblances entre les langues, on parle alors de transfert positif. En revanche, lorsque les différences entre les langues entraînent des erreurs, il s'agit d'un transfert négatif, appelé aussi interférence.

3.1. Le transfert positif

Le transfert positif constitue un levier important dans l'apprentissage des langues étrangères, car il permet de s'appuyer sur des connaissances déjà acquises pour progresser plus rapidement et avec moins d'erreurs. D'une autre manière, c'est un phénomène par lequel les connaissances linguistiques déjà acquises dans une langue facilitent l'apprentissage d'une autre langue. Selon Jean-Pierre Cuq(2003), le transfert est dit positif lorsque les similitudes entre la langue de départ et la langue cible permettent à l'apprenant de produire des énoncés corrects sans difficulté particulière. Autrement dit, les structures, le vocabulaire ou les règles communes aux deux langues favorisent une acquisition plus rapide et plus efficace.

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFERENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

3.2. Le transfert négatif

Le transfert négatif, également appelé interférence, est abordé par Francis Debyser comme un phénomène central dans l'apprentissage des langues étrangères. Selon lui, l'interférence correspond à l'influence de la langue maternelle sur la langue cible lorsque les structures des deux langues diffèrent, ce qui entraîne des productions erronées chez l'apprenant. Autrement dit, le transfert devient négatif lorsque les habitudes linguistiques acquises dans la langue d'origine sont inadaptées au fonctionnement de la langue étrangère. Debyser insiste sur le fait que ces erreurs ne doivent pas être considérées uniquement comme des fautes à corriger, mais comme des étapes normales du processus d'apprentissage, révélant les stratégies mises en œuvre par l'apprenant pour s'approprier la nouvelle langue.

D'après Josiane Hamers et Michel Blanc (1983, p. 452), l'interférence désigne « Des problèmes d'apprentissage dans lesquels les apprenant transfèrent le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible ». Cela veut dire que, l'interférence se produit lorsque l'apprenant transfère, souvent de manière inconsciente, des éléments de sa langue maternelle vers la langue cible, mais de façon inappropriée. Autrement dit, l'apprenant utilise ses connaissances antérieures (des structures grammaticales, de vocabulaire ou de prononciation) dans le contexte de la nouvelle langue, ce qui entraîne des erreurs.

Ce phénomène est considéré comme un transfert négatif, car il gêne l'acquisition correcte de la langue cible. Les auteurs soulignent que cette opération est généralement automatique et inconsciente, ce qui signifie que l'apprenant n'a pas l'intention de produire une erreur : il s'agit plutôt d'un processus naturel lié à la comparaison constante entre les langues qu'il connaît et celle qu'il apprend.

3.3. La traduction mentale

La traduction mentale désigne le processus par lequel un apprenant, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, passe d'abord par sa langue maternelle pour comprendre ou produire un énoncé. Autrement dit, avant de s'exprimer dans la langue cible, il formule son idée dans sa première langue, puis la traduit intérieurement.

Dans son étude, (SAIDI, 2021)note que la traduction mentale est une stratégie d'apprentissage qui renvoie au processus cognitif du passage d'une langue à une autre. Kern (1994) souligne que cette stratégie cognitive s'active uniquement quand l'individu est en face d'une langue non native.

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFERENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

La traduction mentale est une stratégie de résolution de problème, une activité qui se déroule dans le cerveau de l'apprenant, utilisée afin de pouvoir produire en L2 : « La traduction mentale peut être considérée comme un phénomène de traduction, mais se déroulant dans le cerveau de l'apprenant de L2. Il convient de remarquer que la traduction mentale est un instrument pour comprendre et pour produire des formes ou des énoncés en L2 ». (Demechenko, 2008, p. 10)

Les études menées sur la traduction mentale en production écrite en L2 ont montré que les idées qui composent le texte produit ne sont pas toutes le résultat d'une traduction mentale. Dans son étude, Lay (1982) a constaté que les participants ont recouru à leur langue maternelle pendant la rédaction en L2 pour la formulation des mots clés et des idées principales (Mongrain & Lacoste, 2011). Le recours aux langues préalablement apprises est lié au niveau des apprenants en L2. Wang et Wen(2002)ont montré que, dans les premières années d'apprentissage, les apprenants de L2 recourent souvent à leur L1 avant de produire en L2 alors que les apprenants les plus avancés ne dépendaient pas de leurs connaissances antérieures en L1. Donc, le recours à la traduction des idées d'une langue de référence à la L2 se diminue avec le développement des compétences en L2. (SAIDI, 2021)

L'activité rédactionnelle en L2 est considérée comme un processus bilingue qui implique l'activation des deux langues L1 et L2. En effet, Wang et Wen(2002) ont expliqué dans leur modèle descriptif du processus de composition en L2 que le scripteur active sa L1 pour élaborer, organiser et générer des idées. Leur modèle montre que la L1 domine dans la mémoire à long terme.(SAIDI, 2021)

La traduction mentale apparaît surtout lorsque la maîtrise de cette langue est encore insuffisante, car la langue première, plus automatisée, sert de point d'appui pour traiter l'information, notamment en situation de tâche complexe ou de faible exposition à la langue étrangère. Ce procédé peut être utile au début de l'apprentissage puisqu'il aide à accéder au sens, à mémoriser et à se sentir plus en sécurité. Cependant, lorsqu'il devient habituel, il ralentit la production, favorise les interférences linguistiques et empêche le développement de réflexes directs, ce qui rend le discours moins fluide et moins naturel. Ainsi, la traduction mentale constitue une étape normale mais transitoire, qui doit progressivement diminuer pour permettre une utilisation plus autonome et spontanée de la langue cible.

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFÉRENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

4. Les interférences linguistiques

L'interférence linguistique renvoie à l'influence exercée par la langue maternelle sur l'usage d'une langue étrangère. En effet, l'apprenant mobilise souvent les habitudes et les structures de sa langue d'origine lorsqu'il s'exprime dans la langue cible (Sayah Lembarek, 2017). Selon Jean Debyser :

L'interférence est type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de « déviations » de « glissement » de « transferts » de « parasites»(Debyser, 1970)

Debyser note que l'interférence constitue un type particulier d'erreur résultant du transfert des habitudes linguistiques de la langue maternelle vers la langue étrangère. Il s'agit de déviations, de glissements ou encore de transferts qui perturbent la norme de la langue cible.

Par ailleurs, le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Kannas, 1994)précise que ce phénomène peut apparaître à différents niveaux, notamment phonologique, morphologique, lexical et syntaxique. Il y a interférence lorsqu'un locuteur bilingue introduit, dans la langue cible (L2), des traits propres à sa langue maternelle (L1).

Autrement dit, l'interférence se produit dans une situation de contact entre deux systèmes linguistiques qui présentent à la fois des similitudes et des différences. Lorsqu'il utilise la langue cible, le locuteur tend à s'appuyer sur les caractéristiques de sa langue première, même lorsque celles-ci ne sont pas compatibles avec les règles de la langue étrangère (Sayah Lembarek, 2017).

De plus, l'interférence est souvent liée à une maîtrise insuffisante de la langue cible. Comme le souligne Michel Louis Hamers (1983), elle correspond à une déviation par rapport aux normes des deux langues en contact. Dans le même sens, Claude Hagège (1996) la définit comme un croisement involontaire entre deux langues, révélant généralement une acquisition incomplète de la langue seconde.

4.1. Les types d'interférences linguistiques

Les interférences linguistique se manifestent sous différentes formes et peuvent affecter la prononciation, le vocabulaire, la grammaire ou la syntaxe. Selon leur nature, on distingue

CHAPITRE 02 : L'INTÉRFÉRENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

plusieurs types d'interférences : phonétiques, lexicales, grammaticales et syntaxiques. Comprendre ces différentes formes permet aux enseignants et aux apprenants d'identifier les erreurs dues à la langue maternelle et d'adopter des stratégies pour les corriger efficacement. On distingue plusieurs types :

4.1.1. Interférence lexicale

L'interférence linguistique est l'utilisation d'un mot issu de la langue maternelle dans la langue étrangère. D'après la citation du Michel Blanc, Jean Dubois affirme que : « On parlera d'interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son d'autre langue » (Jean Dubois, 2013) .

Autrement dit, l'interférence lexicale correspond à un usage involontaire d'éléments lexicaux de la langue maternelle lors de la production en langue étrangère. L'apprenant transfère automatiquement certains mots de sa première langue vers la langue qu'il est en train d'apprendre, souvent sans en avoir conscience.

4.1.2. Interférence phonétique

L'interférence phonétique est un type d'interférence linguistique qui se produit lorsque les sons, l'accent ou l'intonation de la langue maternelle influencent la prononciation dans une langue étrangère (Sid Maroua, 2018). Autrement dit, l'apprenant prononce les mots de la langue étrangère en s'appuyant sur les habitudes phonétiques de sa langue d'origine. L'apprenant peut aussi écrit les mots comme il les entend ou comme il les prononce selon le système phonétique de sa langue d'origine. Selon la citation citée par Michel Blanc et reprise par Jean Dubois :

Il y a une interférence phonétique lorsqu' un bilingue utilise dans la langue active, des sons de l'autre langue, elle est très fréquente chez l'apprenant de la langue seconde, surtout lorsque l'apprentissage se fait à l'adolescence ou à l'âge adulte ; il permet souvent de l'identifier comme tel un locuteur étranger (Jean Dubois, 2013)

Michel Blanc note que L'interférence phonétique se produit quand un bilingue utilise, dans une langue, des sons de son autre langue. Elle est fréquente chez les apprenants, surtout à l'adolescence ou à l'âge adulte, car les habitudes de prononciation sont déjà installées. L'accent reste influencé par la langue maternelle, ce qui permet souvent de reconnaître un locuteur étranger.

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFÉRENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

4.1.3. Interférence syntaxique

L'interférence syntaxique désigne l'influence de la structure grammaticale de la langue maternelle sur la langue étrangère. Elle se manifeste lorsque l'apprenant applique, de manière incorrecte, les règles de construction des phrases de sa langue d'origine à la langue cible (ordre des mots, accords, utilisation des temps, etc.) (Sid Maroua, 2018). Selon Robert Galisson et Daniel Coste (1976), l'interférence est : « l'influence exercée par une langue sur une autre dans le discours d'un locuteur bilingue », ce qui inclut les erreurs syntaxiques dues au transfert des structures de la langue maternelle.

Blanc Michel note que : « L'interférence grammaticale suppose que le locuteur utilise dans une langue certaines structure de l'autre. Elle existe pour les aspects de la syntaxe : l'ordre, l'usage des pronoms, des déterminants, des prépositions les accordent, le temps, et le mode.... » (Sid Maroua, 2018). Autrement dit, l'interférence syntaxique se produit lorsque l'apprenant mélange les règles de deux langues.

4.1.4. Interférence morphologique

Selon Larry Selinker (1972) l'interférence (ou transfert linguistique) est un phénomène par lequel les structures de la langue première influencent la production en langue seconde, y compris au niveau morphologique, et Selon Cuq (2003), l'interférence morphologique se traduit par le transfert des structures morphologiques de la langue maternelle vers la langue cible, ce qui entraîne des erreurs dans les accords, les conjugaisons et la formation des mots. Cela veut dire que L'interférence morphologique désigne l'influence des structures morphologiques de la langue maternelle sur la production dans une langue cible. Elle se manifeste lorsque l'apprenant transfère, de manière souvent inconsciente, des règles liées à la formation des mots (accords, conjugaisons, marques de genre et de nombre, affixes, etc.) de sa langue d'origine vers la langue étrangère, ce qui entraîne des erreurs.

En d'autres termes, l'apprenant applique les schémas morphologiques de sa langue maternelle à la langue cible, même lorsque ceux-ci ne correspondent pas aux règles de cette dernière.

CHAPITRE 02 : L'INTÉRFÉRENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

4.2. Les sources des interférences linguistiques

Les sources de l'interférence linguistique peuvent également être expliquées à travers des mécanismes psycholinguistiques tels que le phénomène de la récence et les représentations linguistiques.

4.2.1. Le phénomène de Récence

Selon Bardel (2006), dans le cadre de l'apprentissage des langues et du bilinguisme, le phénomène de récence désigne le fait que la langue utilisée récemment par un apprenant est plus facilement activée en mémoire et peut influencer la production linguistique dans une autre langue en cours d'apprentissage. Autrement dit, lorsqu'un apprenant plurilingue passe d'une langue à une autre, la langue récemment employée reste "active" dans le système cognitif et peut provoquer des interférences, même si elle n'est pas la langue cible.

Selon Cenoz, Hufeisen et Jessner (2001), le phénomène de récence se manifeste lorsque la langue récemment utilisée par un apprenant influence l'acquisition ou la production d'une autre langue, notamment dans le contexte de l'apprentissage d'une troisième langue (L3). Dans une perspective psycholinguistique, les langues activées récemment restent "en mémoire active", ce qui les rend plus accessibles et susceptibles d'interférer dans la production linguistique, même si elles ne sont pas la langue maternelle.

Ce phénomène montre que l'influence linguistique ne dépend pas uniquement de la langue maternelle (L1) ou de l'ordre chronologique d'acquisition des langues (L2, L3...), mais aussi de la fréquence et de la proximité temporelle d'usage d'une langue. Ainsi, une langue utilisée récemment peut être réutilisée de manière involontaire dans la production écrite ou orale, ce qui entraîne des transferts linguistiques.

Par exemple un élève plurilingue qui apprend l'espagnol. Avant de rédiger un texte en espagnol, il a récemment fait un exercice en anglais. Lorsqu'il écrit sa phrase en espagnol, il peut involontairement réutiliser des mots ou des structures de l'anglais, par exemple :

- **Phrase attendue en espagnol** : *"Yo fui a la bibliotecaayer."* (Je suis allé à la bibliothèque hier.)
- **Phrase produite par l'élève** : *"Yowent a la bibliotecaayer."*

Ici, le mot anglais "went" a été utilisé à la place du verbe espagnol correct "fui". Cette erreur n'est pas due au manque de connaissance de l'espagnol, mais au fait que l'anglais a été utilisé récemment, ce qui le rend plus accessible dans la mémoire active de l'élève.

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFERENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

4.2.2. Le phénomène de la représentation linguistique

La représentation linguistique désigne la manière dont les connaissances linguistiques (sons, mots, structures grammaticales, règles, significations) sont organisées, codifiées et stockées dans l'esprit d'un locuteur. Elle concerne la façon dont nous pensons, produisons et comprenons le langage, ainsi que la façon dont nous représentons mentalement les éléments d'une ou plusieurs langues, que ce soit en production orale, en compréhension ou à l'écrit.(Tielemans, 2023)

Un apprenant bilingue arabe - français apprend à rédiger en français (L2) après avoir acquis l'arabe (L1). Dans son esprit, la représentation linguistique de l'arabe contient les structures syntaxiques, le vocabulaire et les expressions propres à sa langue maternelle. Cependant La représentation linguistique du français commence à se construire, et elle peut être influencée par l'arabe.

Par exemple s'il veut dire en français : « Je suis allé à l'école hier. ».Il dit : « Je allé à l'école hier. » →L'élève applique la structure verbale de l'arabe, où le verbe n'exige pas toujours un auxiliaire comme en français. Ici, la représentation linguistique de l'arabe influence la production en français.

4.2.3. Le phénomène de la psychotypologie

La psychotypologie renvoie à la manière dont l'apprenant perçoit subjectivement la distance entre les langues, perception qui influence le transfert linguistique (Pascale Trévisiol-Okamura, 2023). Comme le souligne Kellerman : «Les apprenants n'utilisent pas toutes les connaissances de leur langue maternelle de la même manière ; ils sélectionnent ce qu'ils considèrent comme transférable en fonction de leur perception de la distance entre les langues» (Kallermen, 1983, p. 113)

Selon Kellerman, les apprenants n'utilisent pas toutes les connaissances de leur langue maternelle de la même manière. En effet, lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, ils choisissent de transférer uniquement ce qu'ils considèrent comme pertinent ou compatible avec la nouvelle langue. Ce choix dépend de leur perception de la distance entre les langues, concept que Kellerman appelle la psychotypologie. Autrement dit, ce n'est pas la distance réelle entre les langues qui guide le transfert, mais la manière dont l'apprenant perçoit les ressemblances et les différences.

Par exemple, un apprenant arabophone veut écrire en français :

CHAPITRE 02 :L'INTÉRFERENCE LINGUISTIQUE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE

En arabe, on dit :

- أنا في المدرسة (littéralement : *je dans l'école*).

→L'apprenant pense que le français fonctionne de la même manière (il perçoit une proximité entre les langues).Il écrit alors : *Je dans l'école*, au lieu de : *Je suis à l'école*.

DEUXIÈME PARTIE :

CADRE PRATIQUE

CHAPITRE 1 :

MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE

Dans notre étude, nous avons choisi une approche expérimentale afin d'observer les types d'interférence linguistique en production écrites, ses sources et identifier les stratégies pédagogiques convenables pour améliorer le niveau des apprenants en langue française.

L'objectif de ce chapitre est de présenter de manière détaillée : les objectifs de notre travail et les choix méthodologiques (choix du thème, du public, de l'école et des enseignants). En deuxième lieu, la description des outils de la collecte des données (questionnaire des enseignants et la tâche rédactionnelle proposées aux apprenants).

1. Objectifs et choix méthodologiques

1.1. Les objectifs

L'objectif principal de notre étude est de comprendre l'influence des langues déjà apprises sur la production écrite des apprenants en français et identifier les types d'interférences linguistiques qui se manifestent dans leurs écrits. Il s'agit plus particulièrement de repérer et de classer les différentes formes d'interférences dans les écrits des élèves, d'analyser leur impact sur la qualité et la clarté des productions, d'examiner l'évolution des écrits avant et après des activités pédagogiques ciblées, en plus de ça recueillir l'avis des enseignants sur les difficultés rencontrées par les élèves en écriture, et enfin de proposer des recommandations pédagogiques permettant de réduire l'effet négatif de ces interférences sur la production écrite en langue étrangère.

1.2. Le choix du thème

Le choix du sujet « *L'interférence linguistique en production écrite des élèves de la 3^e année moyenne : sources et remédiations* » s'inscrit dans une perspective à la fois pédagogique et scientifique. La production écrite est une compétence essentielle pour les apprenants d'une langue seconde, mais elle demeure souvent marquée par des erreurs récurrentes liées aux interférences linguistiques. Ces interférences se manifestent par l'influence d'une langue déjà apprise sur la langue cible et peuvent affecter le vocabulaire, la syntaxe et la cohérence des textes produits.

Étudier ce phénomène est crucial pour plusieurs raisons. D'abord, sur le plan pédagogique, cela permet d'identifier les types d'erreurs fréquentes dans les productions écrites et de mieux comprendre leurs sources.

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE

En plus, sur le plan pratique, cette étude vise à proposer des solutions concrètes pour améliorer la compétence rédactionnelle des apprenants, en enrichissant leur vocabulaire, en renforçant leur maîtrise des structures grammaticales et syntaxiques, et en favorisant la cohérence et la clarté dans leurs textes.

En somme, le choix de ce sujet répond à la nécessité de combiner analyse théorique et intervention pédagogique afin d'accompagner efficacement les apprenants dans l'amélioration de leurs productions écrites et de contribuer à la recherche en didactique des langues.

1.3. Le choix du public

Le choix des apprenants de la 3^{ème} année moyenne comme public de cette étude se justifie par plusieurs raisons. À ce niveau, les élèves ont acquis les bases de la langue écrite et sont capable de produire des textes plus structurés, ce qui permet d'observer plus facilement les différents types d'interférences linguistiques. De plus, c'est à ce stade que le passage de l'oral à l'écrit devient plus marqué, rendant pertinent l'examen de leurs difficultés en production écrite. Enfin, ce niveau offre une homogénéité dans le degré de maîtrise de la langue et permet de comparer les productions entre les différents apprenants de manière plus fiable.

1.4. Le choix de l'école et des enseignants

Le choix de deux établissements scolaires (école Mouloud Ferroun et école Kadjija Oum El-Mouminine) vise à assurer un échantillon suffisamment représentatif et accessible, tout en permettant de recueillir des données provenant de contextes pédagogiques variés, ce qui enrichit l'analyse des productions écrites. Par ailleurs, les enseignants ont été inclus dans l'étude par le biais d'un questionnaire, car leur expérience et leurs observations sur le niveau et les difficultés des élèves constituent une source précieuse pour comprendre les types d'interférences linguistiques et les stratégies pédagogiques employées. Ainsi, la combinaison de ces différents participants garantit la pertinence et la fiabilité des résultats de la recherche.

2. Description des outils de la collecte des données

2.1. Le questionnaire des enseignants

Pour compléter l'analyse des productions écrites des élèves, nous avons eu recours à un questionnaire adressé aux enseignants des deux écoles. Cet outil permet de recueillir des informations précieuses sur leur perception du niveau des élèves, sur les difficultés rencontrées en production écrite et sur les types d'interférences linguistiques les plus fréquentes et il permet de proposer des stratégies de remédiation adaptés. Le questionnaire joue un rôle essentiel dans cette étude, car il fournit un éclairage complémentaire et direct depuis le point de vue des enseignants, enrichissant ainsi l'interprétation des résultats obtenus à partir des productions des apprenants.

Le questionnaire contient 20 questions fermées, ouvertes et semi-fermées:

- Le premier volet du questionnaire porte sur les informations générales des enseignants (variables indépendantes), afin de définir leur profil dans le contexte de l'étude. Il comprend des questions concernant l'âge, le sexe, les années d'expérience professionnelle ainsi que l'établissement scolaire dans lequel ils exercent. Ces différentes variables sont traitées à travers les 04 premières questions (Q1-Q2-Q3-Q4).
- Le deuxième volet porte sur le niveau des apprenants de la 3^{ème} année moyenne de la production écrite et il contient 06 questions (Q5-Q6-Q7-Q8-Q9-Q10), il est subdivisé en 03 sections :
 - La première section porte sur le niveau des apprenants en production écrite et leur capacité à écrire un texte cohérent ;
 - La deuxième section vise à identifier les difficultés rencontrées lors de la tâche rédactionnelle ;
 - Pour la dernière section, elle met en lumière la traduction mentale de l'arabe ou de l'anglais vers le français.
- Le troisième volet vise à identifier les interférences linguistiques. Il contient 06 questions (Q11-Q12-Q13-Q14-Q15-Q16-Q17-) et se subdivise en 02 sections :
 - La première section sur les interférences linguistique et ses types
 - La deuxième section sur les sources de ces erreurs

- Le dernier volet contient 03 questions sur les stratégies pédagogiques utilisées pour améliorer le niveau des élèves en langue français (Q18 - Q19 - Q20)

2.2. La tâche rédactionnelle

Dans le cadre de notre étude, une tâche rédactionnelle a été proposée aux apprenants afin d'évaluer leurs compétences en production écrite et d'identifier les erreurs interférentielles dans leurs écrits. Il s'agit d'une activité consistant à rédiger un texte à partir de la consigne proposée, permettant aux élèves de mobiliser leurs connaissances linguistiques et leurs capacités d'expression écrite. Cette tâche a été réalisée en 05 séances dans chaque école : un premier jet, visant à identifier les difficultés initiales et les interférences linguistiques présentes dans les productions écrites, suivi d'un deuxième jet sur le même sujet après la mise en place d'activités pédagogiques (exercices lacunaires et exploitation de documents authentiques). Cette démarche permet d'observer l'évolution des apprenants et de mesurer l'impact des interventions proposées sur l'amélioration de leurs productions écrites.

3. Procédure expérimentale et consignes

Cette tâche expérimentale s'est déroulée en cinq séances. Un premier contact direct avec les apprenants en classe pendant 30min.

3.1. Passation du questionnaire des enseignants

- **Séance 01 (30min) :**

La première séance a été consacrée à la distribution des questionnaires aux enseignants.

Consigne

«Ce questionnaire s'adresse aux enseignants du cycle moyen dans le but de recueillir leurs perceptions et leurs observations concernant le niveau des élèves de 3ème année moyenne en production écrite. Il vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction, les types d'erreurs interférentielles les plus fréquents ainsi que les formes d'interférences linguistiques pouvant influencer leur performance écrite. Les informations collectées contribuent à une meilleure compréhension des obstacles à l'apprentissage de la rédaction et permettront de proposer des pistes de remédiation adaptés»

3.2. Le premier jet

- **Séance 02 (1h)**

La deuxième séance, d'une durée d'une heure, est consacrée à la rédaction de la production écrite. Au cours de cette séance, les élèves sont invités à produire un texte écrit en lien avec le thème proposé « le rôle du haïk pendant la guerre de libération nationale », en mobilisant leurs acquis linguistiques et leurs compétences rédactionnelles.

Consigne

« Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

-Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme était un symbole de résistance féminine. »

3.3. Remédiation

- **Séance 03 (1h) :**

La troisième séance est consacrée à la réalisation d'exercices (activités lacunaires) visant à améliorer la conscience linguistique¹ des élèves. Elle a pour objectif de corriger les représentations sur la distance linguistique entre les langues dans le répertoire langagier des apprenants.

Elle est divisée en 04 exercices :

➤ **Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable**

-le haïk est unalgérien porté par les.....depuis plusieurs siècles.il est généralement de.....blanche ou.....il fait partie du.....

Culturel. Ce costume.....symbolise.....et l'identité.

¹ **La conscience linguistique** : ou compétence métalinguistique, désigne une forme de métacognition appliquée au langage. Elle englobe la capacité à réfléchir sur la langue et son fonctionnement, ainsi qu'à contrôler et organiser ses propres processus linguistiques à différents niveaux (phonologiques, syntaxiques ou morphologiques). Cette compétence est fondamentale non seulement pour comprendre le langage, mais aussi pour produire des écrits, car elle permet à l'apprenant de prendre des décisions conscientes concernant les structures et les choix linguistiques lors de la rédaction.(Gombert, 1990)

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE

➤ *Activité 02 : choisir la bonne forme*

-le haïk est (un /une).....vêtement traditionnel

-(il/elle).....couvre (le/la/les).....corp de la femme

-les femmes (algérien /algérienne)..... (Porte /portent).....le haïk lors des fêtes.

➤ *Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre*

-traditionnel / un / est / le / haïk / vêtement

.....

-femmes / les / autrefois / le / portaient / haïk /transporter / pour / médicaments / les

.....

-symbole / la / pudeur / de / c' / est / un

.....

➤ *Activité 04 : traduire le passage suivant en français*

الحايك هو لباس تقليدي جزائري ترتديه المرأة الجزائرية، ويتكون من قطعة قماش كبيرة بيضاء تغطي الجسم كله. ويُعدّ من أهم رموز التراث والثقافة الجزائرية

وخلال الثورة التحريرية الجزائرية، لعب الحايك دورًا مهمًا في مقاومة الاستعمار الفرنسي، إذ استعملته النساء الجزائريات للتنقل بحرية دون إثارة الشكوك، كما أخفين تحته الرسائل والأسلحة لنقلها إلى المجاهدين. وبذلك ساهم الحايك في دعم الثورة وأصبح رمزًا للشجاعة والنضال من أجل الحرية والاستقلال.

• Séance 04 (30min)

Dans cette séance, nous avons proposé des documents authentiques (une vidéo et 03 photos), pour enrichir leurs connaissances antérieures (vocabulaire).

3.4.Le deuxième jet

• Séance 05 (1h) :

La dernière séance est consacrée à la réalisation du deuxième jet. Les apprenants sont amenés à rédiger une nouvelle production écrite sur le même sujet du premier jet, afin d'observer et d'évaluer le degré d'amélioration de leurs écrits.

Consigne

CHAPITRE 1 : MÉTHODOLOGIE

«Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

-Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme était un symbole de résistance féminine. ».

CHAPITRE 02

ANALYSE ET INTÉRTPETATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre constitue une étape essentielle de notre recherche, dans la mesure où il est, rappelons-le, consacré à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies lors de l'expérimentation menée auprès des apprenants de la 3^{ème} année moyenne des deux établissements : école Moloud Ferroun et école Khadidja Oum El-Moumenine. Après avoir présenté le cadre méthodologique et les outils de collecte des données dans le chapitre précédent, il s'agit ici d'examiner de manière rigoureuse les productions écrites des élèves afin d'identifier les différentes formes d'interférences linguistiques qui s'y manifestent.

L'objectif principal de cette analyse est de mettre en évidence les types d'interférences et leurs sources possibles. Cette démarche permettra également d'évaluer le degré d'évolution des productions entre le premier et le deuxième jet, dans le but de mesurer l'impact des activités proposées sur l'amélioration de la production écrite.

A la fin, ce chapitre ne se limite pas à une simple description des données, mais cherche à en dégager du sens afin de répondre à la problématique de recherche et de vérifier les hypothèses formulées.

1. Présentation et interprétation des résultats du questionnaire

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats obtenus du questionnaire des enseignants, afin de mieux comprendre le phénomène de l'interférence linguistique en production écrite. Ce questionnaire est destiné à 09 enseignants des deux écoles : Moloud Ferroun et Khadidja Oum El-Moumenine. Cet outil de collecte de données nous a permis de recueillir des informations pertinentes concernant le niveau des apprenants de la 3^{ème} année moyenne en production écrite. Il vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction, les types d'erreurs interférentielles les plus fréquents ainsi que les formes d'interférences linguistiques pouvant influencer leur compétence à l'écrit. Il permet également de proposer des pistes de remédiation adaptées.

Le questionnaire contient 20 questions fermées, ouvertes et semi-fermées et il est divisé en 04 volets.

1.1. Présentation et interprétation des résultats du premier volet

Nous entamons l'analyse des résultats du questionnaire par le premier volet (Q1, Q2, Q3, Q4), consacré aux informations générales des participants (variables indépendantes), notamment l'âge, le sexe, les années d'expérience ainsi que l'établissement d'exercice. Ces informations permettent de définir le profil de l'échantillon étudié et d'apporter un

CHAPITRE 02 : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS

éclairage contextuel nécessaire à l'analyse des résultats. Elles serviront ainsi de base pour une meilleure interprétation des données recueillies.

Tableau 1 : Premier volet

	L'âge	Le sexe	Expérience	L'établissement
Enseignant 01	38	femme	Plus de 10	M. Ferroun
Enseignant 02	40	femme	Plus de 10	CEM khadidja
Enseignant 03	30	femme	6 -10 ans	M. Ferroun
Enseignant 04	48	homme	Plus de 10	CEM khadidja
Enseignant 05	45	femme	6-10ans	M. Ferroun
Enseignant 06	26	femme	1 -5 ans	CEM khadidja
Enseignant 07	39	homme	6-10 ans	M. Ferroun
Enseignant 08	29	femme	1- 5 ans	CEM khadidja
Enseignant 09	44	Homme	6- 10 ans	M. Ferroun

1.1.1. Répartition selon l'âge

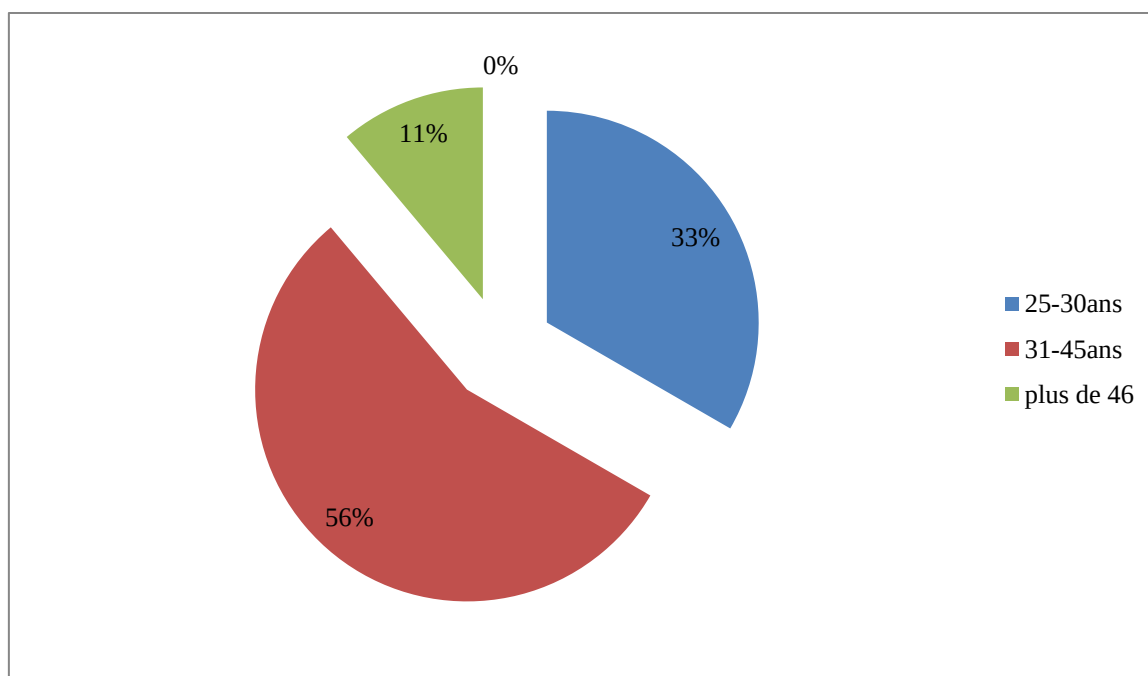


Figure 1 : Répartition selon l'âge

Les résultats présentés dans ce graphique montrent que la majorité des participants appartient à la tranche d'âge de 31 à 45 ans, avec un pourcentage de 56 %. Cette

dominance indique que l'échantillon est principalement constitué d'enseignants ayant une certaine maturité professionnelle. La tranche d'âge de 25 à 30 ans représente 33 % des répondants, ce qui traduit une présence relativement importante des jeunes enseignants. En revanche, les participants âgés de plus de 46 ans sont minoritaires, avec seulement 11 %. Ces données révèlent ainsi que l'étude s'appuie essentiellement sur une population active et expérimentée, ce qui peut influencer positivement la pertinence et la fiabilité des réponses fournies.

1.1.2. Répartition selon le sexe

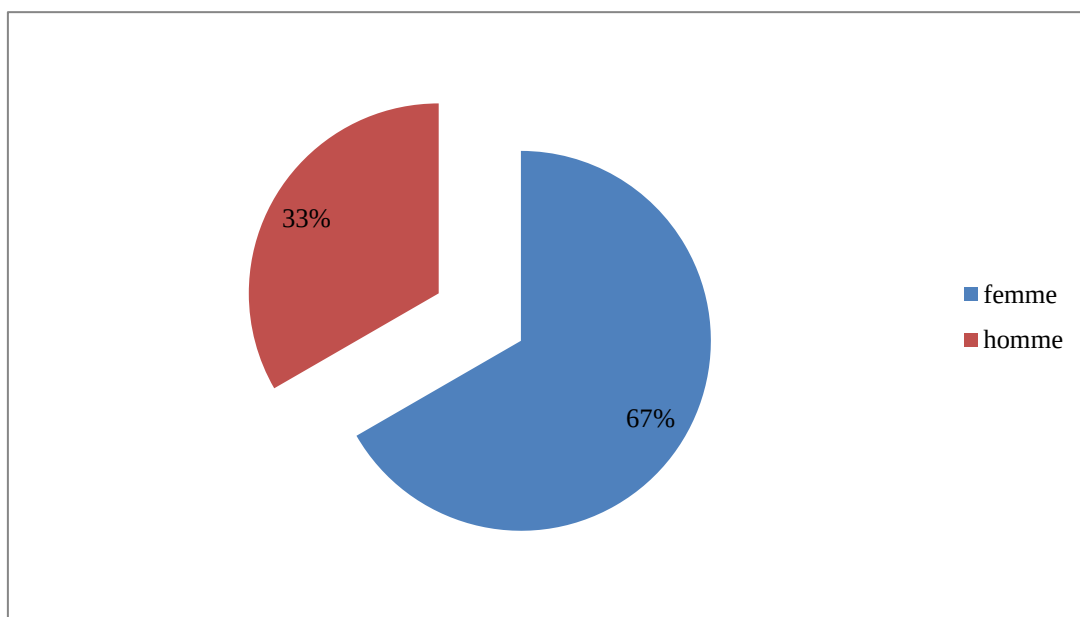


Figure 2 : Répartition selon le sexe

Les résultats de ce graphique montrent une prédominance féminine au sein des participants, avec un pourcentage de 67 %, contre 33 % pour les hommes. Cette répartition indique que l'échantillon est majoritairement composé de femmes. Cette dominance peut s'expliquer par la forte présence féminine dans le domaine de l'enseignement. Elle peut également influencer les résultats du questionnaire, dans la mesure où les perceptions et les pratiques pédagogiques peuvent varier selon le sexe. Toutefois, la présence des deux catégories permet d'assurer une certaine diversité des points de vue.

1.1.3. Répartition selon l'expérience professionnelle

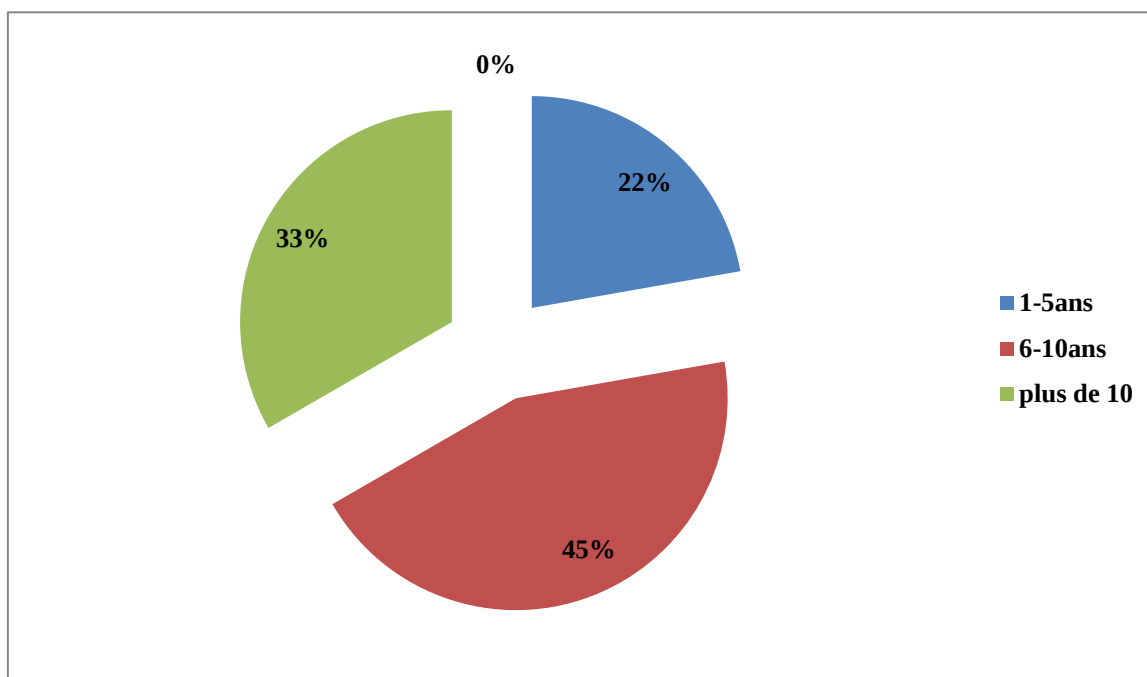


Figure 3 : Répartition selon l'expérience professionnelle

Les résultats de ce graphique montrent que la majorité des participants possède une expérience professionnelle de 6 à 10 ans, avec un pourcentage de 45 %. Cette catégorie est suivie par les enseignants ayant plus de 10 ans d'expérience, qui représentent 33 % de l'échantillon. En revanche, les enseignants débutants, ayant entre 1 et 5 ans d'expérience, constituent la minorité avec 22 %. Ces données indiquent que l'échantillon est globalement composé d'enseignants relativement expérimentés. Cela renforce la crédibilité des réponses recueillies, car ces participants disposent des pratiques pédagogiques suffisantes pour identifier les difficultés liées à l'interférence linguistique en productions écrites des élèves.

1.1.4. Répartition selon l'établissement

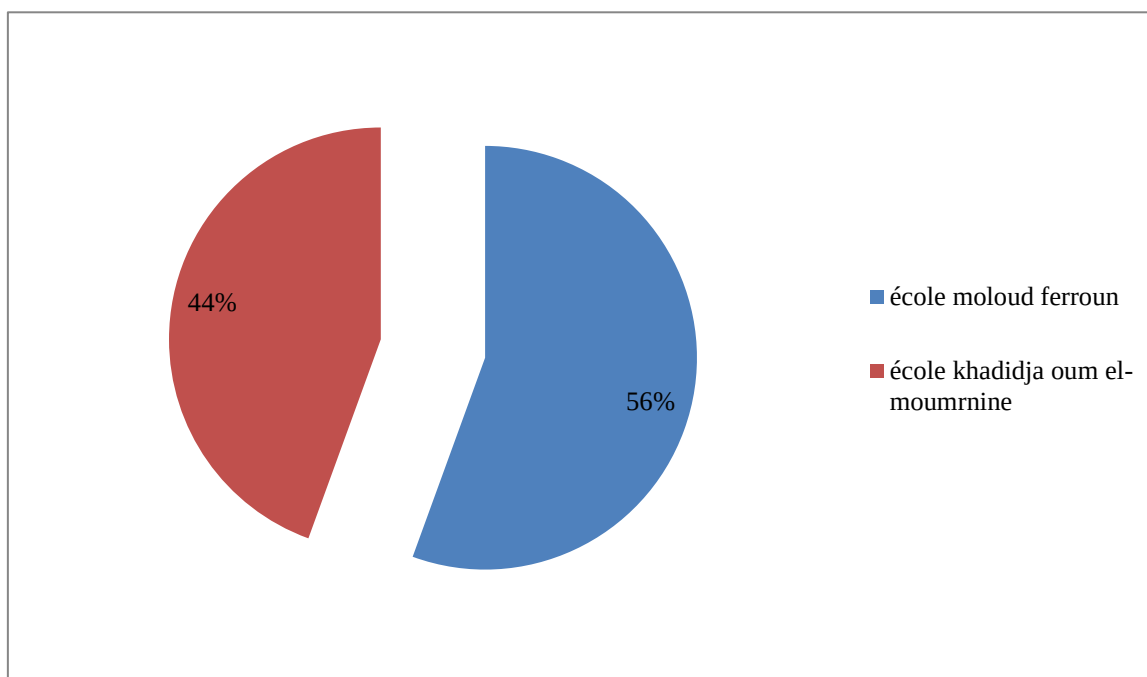


Figure 4 : Répartition selon l'établissement

La répartition des enseignants selon l'établissement montre une légère dominance de l'établissement Mouloud Ferraoun avec 56 %, contre 44 % pour CEM Khadidja Oum El-Moumemnie. Cette différence indique que l'échantillon est relativement équilibré, même si l'établissement Mouloud Feraoun est un peu plus représenté. Cela peut s'expliquer par un effectif plus important dans cet établissement.

1.2. Présentation et interprétation des résultats du deuxième volet

Le deuxième volet (Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10), porte sur « le niveau des apprenants en production écrite ». Cette partie vise à recueillir des informations générales permettant de connaître le niveau réel des apprenants dans la tâche rédactionnelle.

1.2.1. Section 01 (le niveau des apprenants en production écrite)

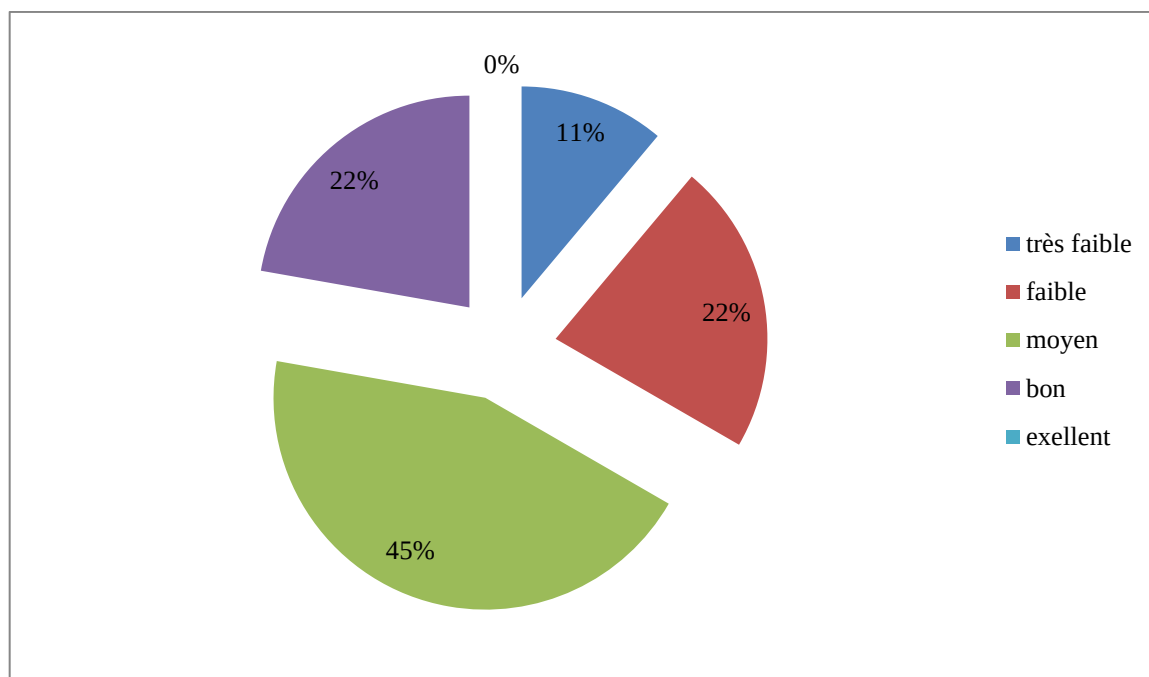


Figure 5 : Le niveau des apprenants en production écrites

Les résultats de ce graphe indiquent que le niveau des apprenants en production écrite est globalement moyen à faible. En effet, la majorité des élèves (45 %) se situe au niveau moyen, ce qui montre qu'ils possèdent des compétences de base en écriture, mais qu'ils rencontrent encore des difficultés importantes, notamment sur le plan grammatical et lexical. Par ailleurs, 22 % des apprenants ont un bon niveau, ce qui reste encourageant et témoigne de la présence d'un groupe capable de produire des écrits relativement corrects et structurés. Cependant, la proportion d'élèves ayant un niveau faible (22 % si implicite) n'est pas négligeable. Cela révèle l'existence de lacunes significatives chez une partie des apprenants, probablement liées à l'interférence linguistique, au manque de maîtrise des règles de la langue cible ou à un vocabulaire limité. Ces résultats mettent en évidence la nécessité de renforcer les activités de remédiation, en particulier pour les élèves en difficulté, tout en consolidant les acquis des apprenants de niveau moyen afin de les aider à progresser vers un niveau plus élevé.

1.2.2. Section 02 (les difficultés rencontrées lors de la tâche rédactionnelle)

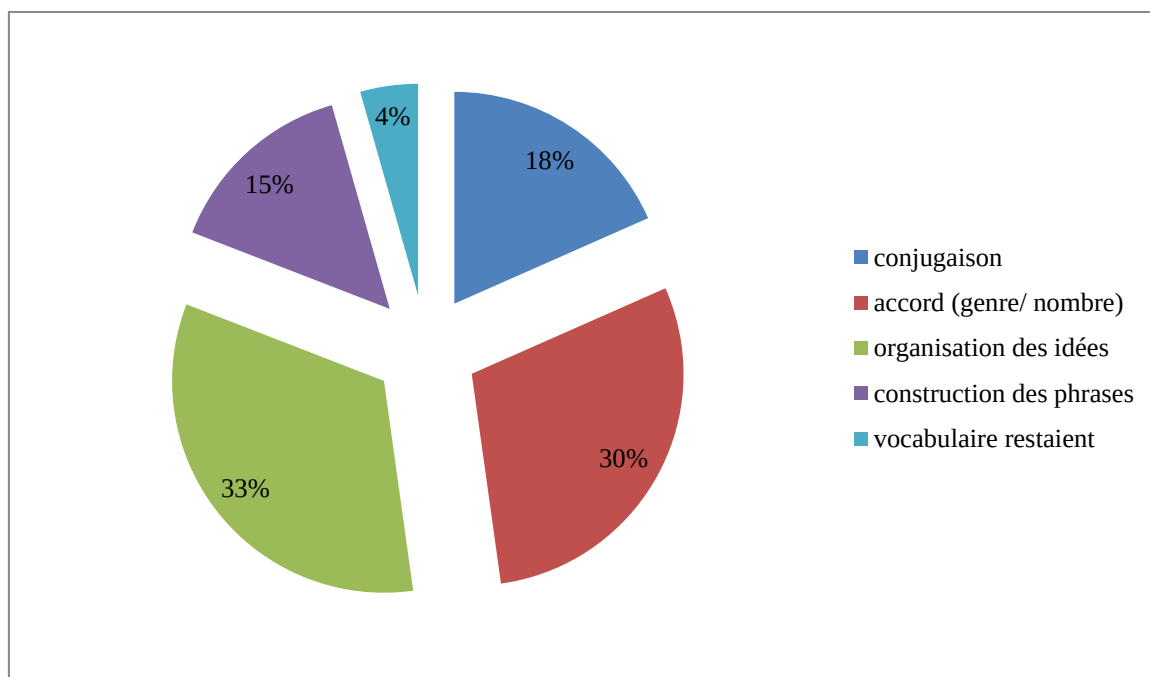


Figure 6 : Les difficultés rencontrées lors de la tâche rédactionnelle chez les apprenants

Les résultats mettent en évidence une répartition claire des difficultés rencontrées par les apprenants lors de la tâche rédactionnelle. Tout d'abord, l'organisation des idées (33%) constitue la difficulté la plus importante. Cela signifie que les apprenants éprouvent des problèmes à structurer leurs textes, à enchaîner logiquement les idées et à construire un discours cohérent. Cette faiblesse renvoie souvent à un manque de maîtrise des stratégies rédactionnelles. Ensuite, les erreurs d'accord (30%) occupent la deuxième place. Cela montre que les apprenants ont des difficultés à appliquer correctement les règles grammaticales liées au genre et au nombre. La conjugaison (18%) représente également une difficulté notable. Les apprenants semblent avoir du mal à utiliser correctement les temps et les modes verbaux, ce qui peut perturber la compréhension du texte. En revanche, la construction des phrases (15%) apparaît comme une difficulté moins marquée, bien qu'elle reste significative. Les apprenants rencontrent encore certaines difficultés à former des phrases syntaxiquement correctes, mais ces erreurs sont moins fréquentes que celles liées à l'organisation ou aux accords. Enfin, le vocabulaire (4%) constitue la difficulté la moins importante. Cela indique que, globalement, les apprenants disposent d'un lexique relativement suffisant pour s'exprimer, même si quelques lacunes persistent.

1.3. Présentation et interprétation des résultats du troisième volet

Le troisième volet du questionnaire (Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17) est consacré à l'analyse des interférences linguistiques observées chez les apprenants en production écrite. Les réponses recueillies auprès des enseignants permettent de mieux comprendre la nature, les causes et l'impact de ces interférences sur l'apprentissage du français. Ce volet est subdivisé en 02 sections.

1.3.1. Section 01 (les interférences linguistiques et leurs types)

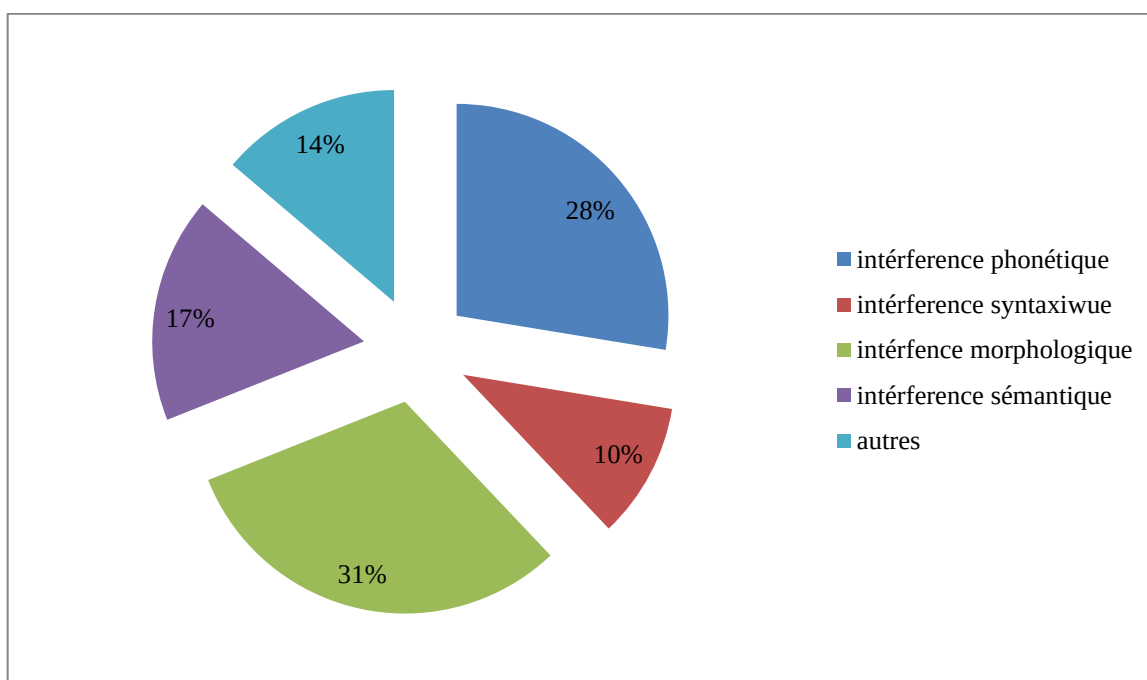


Figure 7 : Les types d'interférence linguistique

Ces résultats présentent la répartition des différents types d'interférences linguistiques observées. L'analyse met en évidence une prédominance claire de certaines catégories. L'interférence morphologique avec 31 %, ce qui indique que les apprenants rencontrent principalement des difficultés liées à la formation des mots (accords, conjugaison, etc.). Cela suggère une influence importante de la langue maternelle sur la structure interne des mots en langue cible. En deuxième position, on trouve l'interférence phonétique avec 28%. Ce qui montre que la prononciation constitue également un obstacle majeur, probablement dû aux différences entre les systèmes phoniques des deux langues. L'interférence sémantique représente 17 %, ce qui traduit des difficultés liées au sens des mots et aux

emplois inappropriés dus à des traductions littérales ou à des faux amis. Les autres types d'interférences occupent 14 %, ce qui reste non négligeable et peut inclure des aspects pragmatiques ou discursifs. Enfin, l'interférence syntaxique est la moins fréquente avec 10%, indiquant que la structure des phrases est relativement mieux maîtrisée par rapport aux autres niveaux.

1.3.2. Section 02 (les sources de l'interférence linguistique)

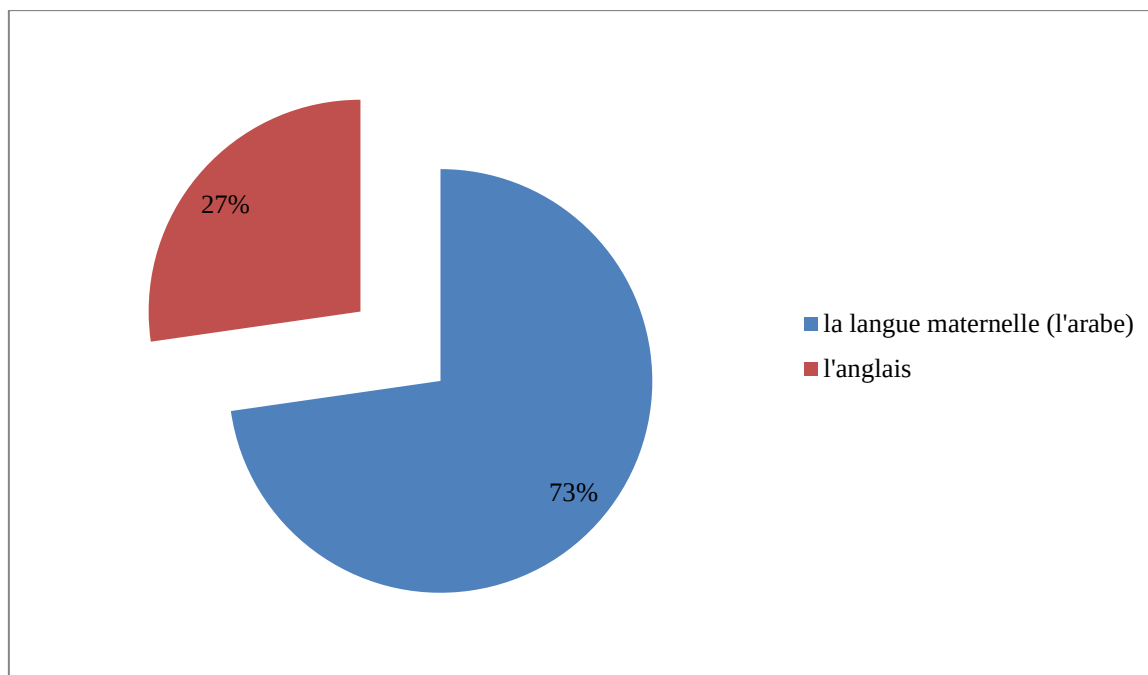


Figure 8 : les sources des interférences linguistiques

D'après les résultats obtenus, une majorité des enseignants affirme que les interférences linguistiques sont fréquentes dans les productions écrites des élèves. Cela se manifeste notamment par des erreurs d'ordre morphologique avec 31%, phonologique avec 28%, sémantique avec 17%, autres interférences par 14% et syntaxique avec 10%. Ces interférences sont souvent liées à l'influence de la langue maternelle, qui agit comme un système de référence dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère. En outre, les enseignants soulignent que le manque de maîtrise des règles grammaticales et du vocabulaire en français constitue un facteur déterminant dans l'apparition de ces interférences. Les apprenants ont tendance à transférer les structures de leur langue maternelle vers la langue cible, ce qui engendre des erreurs récurrentes. L'analyse de ce volet confirme que les interférences linguistiques représentent un obstacle majeur à la

maîtrise de la production écrite en français. Toutefois, elles peuvent être atténuées grâce à des stratégies pédagogiques adaptées et à un accompagnement efficace des apprenants.

1.4. Présentation et interprétation des résultats du quatrième volet

Le quatrième volet du questionnaire (Q18, Q19, Q20) vise à examiner les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants afin de remédier aux difficultés liées aux interférences linguistiques en production écrite.

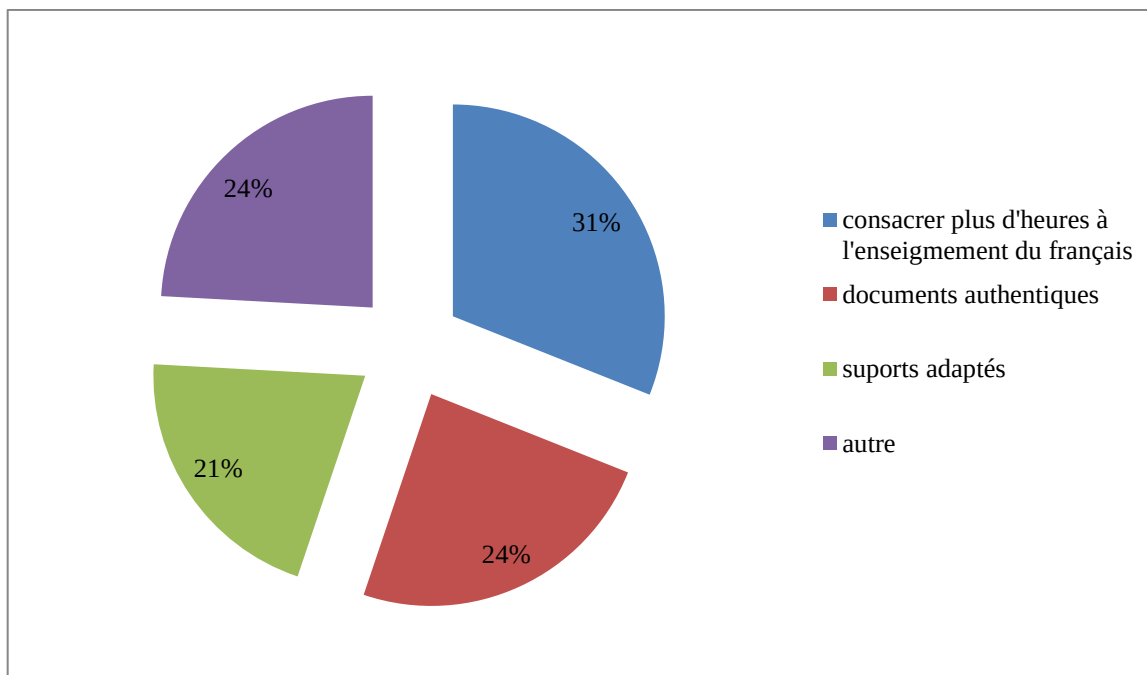


Figure 9 : Les stratégies pour améliorer le niveau des élèves

L'analyse des résultats montre que la majorité des enseignants adoptent différentes stratégies pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés. Parmi les pratiques les plus citées : le choix du thème adapté au niveau, la préparation à l'écrit (préparer l'apprenant à rédiger), ainsi que l'explication des règles grammaticales. Ces méthodes permettent aux élèves de prendre conscience de leurs erreurs et de mieux comprendre les spécificités de la langue française. Par ailleurs, certains enseignants privilégient l'utilisation d'activités de remédiation ciblées, telles que des exercices de réécriture, des activités de vocabulaire, des productions guidées. Ces pratiques favorisent une amélioration progressive des compétences rédactionnelles des apprenants en réduisant l'impact des interférences linguistiques. Les résultats révèlent également que l'intégration de supports variés, comme les documents authentiques, contribue à enrichir le vocabulaire

des élèves et à renforcer leur exposition à la langue cible. Cela permet de limiter le recours à la langue maternelle et d'encourager une production écrite plus correcte. Malgré ces efforts, certains enseignants signalent des difficultés persistantes, notamment liées au niveau hétérogène des élèves et au manque de temps pour assurer un suivi individualisé. En somme, ce volet met en évidence l'importance des stratégies pédagogiques dans la réduction des interférences linguistiques. Une approche diversifiée et adaptée aux besoins des apprenants apparaît comme essentielle pour améliorer la qualité de leurs productions écrites.

2. Analyse des résultats du premier jet

Le premier jet permet d'observer le niveau initial des apprenants en production écrite. L'analyse des copies montre la présence de plusieurs types d'erreurs. D'abord, on remarque des erreurs morphologiques, surtout dans les accords (genre et nombre) et la conjugaison. Cela indique que les règles grammaticales ne sont pas bien maîtrisées. Ensuite, les erreurs phonétiques apparaissent souvent aux difficultés liées à la prononciation et le son. Enfin, les erreurs lexicales montrent que les apprenants ont des difficultés à choisir les mots appropriés. Sachant que nous avons collecté 50 copies.

2.1. Analyse quantitative des résultats (classement des interférences linguistique jet 01)

Après analyse des productions écrites, les erreurs ont été classées avec leurs corrections comme suit :

Tableau 2 : Nombre des types d'interférence (jet 01)

Type	Nombre
Interférence lexicale	45
Interférence phonétique	25
Interférence morphologique	80

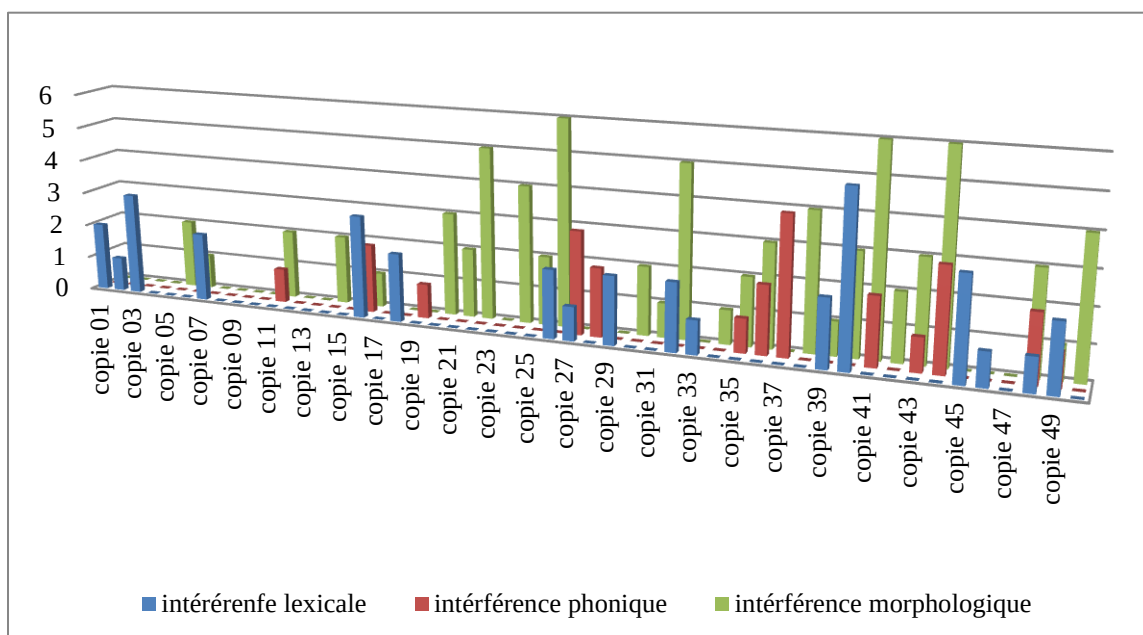


Figure 10 : Nombre des erreurs dans chaque copie des apprenants (jet 01)

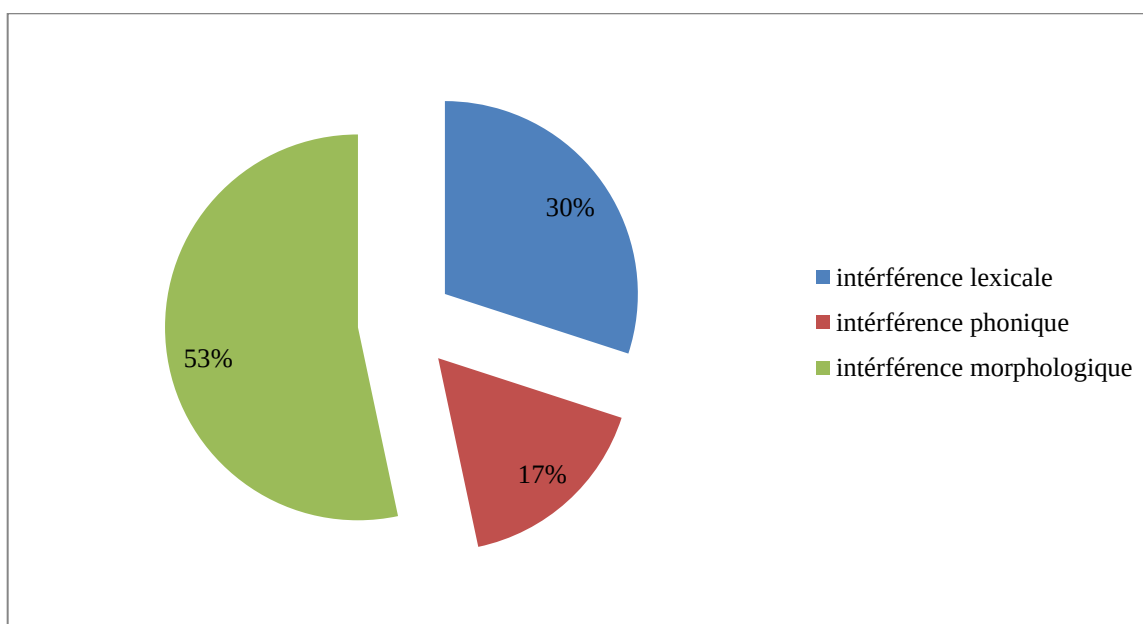


Figure 11 : Les résultats du premier jet

Les graphes présentent le nombre des interférences linguistique dans les productions écrites des apprenants. Les erreurs se répartissent principalement en trois catégories : avec une prédominance marquée des erreurs morphologiques(en vert), suivies des erreurs lexicales(en bleu), tandis que les erreurs phonétiques (en rouge) restent moins fréquentes. Cette hiérarchisation s'explique par la complexité des règles grammaticales du français, notamment dans les accords et la conjugaison, qui constituent un obstacle majeur pour les

apprenants. Elle rejoint les travaux de Rod Ellis(2008), selon lesquels, les erreurs grammaticales font partie intégrante du processus d'apprentissage et reflètent les hypothèses que l'apprenant construit sur la langue cible. Ensuite, la fréquence élevée des erreurs morphologiques témoigne d'un système en cours de structuration, tandis que les erreurs lexicales renvoient souvent à un manque de vocabulaire ou à des interférences de la langue maternelle, et les erreurs phonétiques, moins nombreuses, indiquent une influence plus limitée du système phonétique à l'écrit. Cette analyse met en évidence la nécessité de renforcer l'enseignement des structures grammaticales tout en développant le lexique des apprenants.

2.2. Analyse qualitative des résultats (Jet 01)

Tableau 3 : Classement des erreurs et explication de leurs sources (jet 01)

Type	Les erreurs	Sources
Interférence lexicale	-La source du haik→l'origine du haik	-l'influence de la langue maternelle est la source principale
	-aux médicaments →ou médicaments	-pauvreté du vocabulaire en français (l'apprenant ne maîtrise pas assez de mots en français)
	-on algérie →enalgérie	-influence du contexte sociolinguistique(le mélange des langues en Algérie)
	- s'est arriver bien plus utile →il devenu encore plus utile	-transfert négatif (faux amis →certaines mots semblent similaires entre les langues mais ont un sens différent
	-on future →du future	-la représentation linguistique (l'apprenant construit des structures dans sa tête, cette image mentale influence ses écrits
	-blanc est il est long →blanc et il est long	
	-blanc où beige →blanc ou beige	
	-il est ne pas →il n'est pas	
	-dissimuler est transporter →	
	Dissimuler et transporter	

Interférence phonique	-batrimoine→patrimoine (confusion entre le son / p/ et/ b/) -fait parti→fait partie (confusion entre /i / et / ie/) -l'utilison→l'utilisaient (confusion entre /on / et /ent / -bigé→beige (confusion entre /i / et / ei/) -missages→messages (il écrit comme il entend →prononciation)	-l'influence de la langue maternelle (il applique le système sonore de l'arabe au français) -l'absence de certaines sons (certaines sons français n'existent pas en arabe) -confusion entre l'oral et l'écrit (il écrit comme il entend) -faible maitrise des règles orthographiques -les difficultés phonographiques(le son 'o'→ o, au, eau)
Interférence morphologique	-Le femme (genre) →la femme -un habit raditionnele→traditionnel (genre) -les homme→hommes(nombre) -les respect→le respect -une pièce long→longue -utilisai→ utilisaient (conjugaison) -le haïk n'était pas un vêtement→lehaïk est un vêtement traditionnel (conjugaison)	-l'influence de la langue maternelle (les règles morphologiques sont différents du français) -manque d'attention ou surcharge cognitive (quand l'élève écrit il pense au contenu pas à la forme) -la psychotypologie (l'apprenant pense que le français est proche de l'arabe, à cause des mots connus) Le phénomène de récence (quand l'apprenant découvre un mot ou une règle, il essaye de l'utiliser partout, même là où ce n'est

	-femmes algériens→femmes algériennes (genre) -une pièce blanc→blanche(genre) - les médicament →les médicaments (nombre) -les femmes avait →les femmes avaient (conjugaison/nombre) -elle (le haik) →il -l'utilisai→l'utilisaient (conjugaison/nombre) -le couleur→la couleur (genre) -femmes algériens→femmes algériennes -habit algérie→habit algérien -pièce blanc→pièce blanche (genre) -un vêtement traditionnelle algérienne→un vêtement traditionnel algérien (genre) -vêtement algériens→vêtement algérien -symbole de notre identité est l'identité féminine →symbole de notre identité et l'identité	pas nécessaire
--	---	----------------

	féminine -n'oublié pas de le protégé et le gardé pour les générations du future →protéger ,garder (conjugaison) -cet pièce →cette pièce(genre) -il partir →il fait partie (conjugaison)	
--	--	--

2.3. Interprétation des résultats du jet 01

Les résultats présentés dans le graphique « résultats du premier jet » montrent une répartition inégale des types d'interférences linguistiques relevées dans les productions écrites des apprenants. On observe d'abord que l'interférence morphologique (représentée en vert, avec pourcentage de 53%) est la plus dominante. Elle constitue la part la plus importante des erreurs signalées. Selon les enseignants interrogés (dans le questionnaire), cela s'explique principalement par les difficultés des apprenants à maîtriser les marques grammaticales du français (genre, nombre, conjugaison, accords), souvent influencées par les structures de la langue arabe, qui fonctionne selon des règles morphologiques différentes et moins complexes sur certains aspects flexionnels. Cette dominance a été confirmé par Michel Blanc, qui note que l'interférence morphologique apparaisse lorsque l'apprenant transfère négativement les règles et les structures d'une langue dans une autre langue.

Ensuite, on note la présence de l'interférence lexicale (en bleu, avec pourcentage de 30%), qui occupe une part intermédiaire. D'après les enseignants interrogés, ce type d'erreur apparaît lorsque les apprenants utilisent des mots arabes traduits littéralement ou choisissent des mots français inappropriés par manque de vocabulaire ou par recours au transfert direct de sens. Cela reflète une maîtrise lexicale encore limitée et une forte dépendance à la langue maternelle dans le processus de production écrite. Comme nous

l'avons cité dans la partie théorique, Jean Dubois affirme que l'apprenant bilingue utilise inconsciemment un mot de sa langue maternelle dans une autre langue étrangère.

Enfin, l'interférence phonique (en rouge, avec pourcentage de 17%) est la moins fréquente dans ce premier jet. Michel Blanc souligne que l'interférence phonétique apparaît lorsqu'un locuteur bilingue emploie, dans une langue, des sons provenant de son autre langue. Ce phénomène est fréquent chez les apprenants, notamment à l'adolescence ou à l'âge adulte, car les habitudes de prononciation sont déjà ancrées. Ainsi, l'accent reste marqué par la langue maternelle, ce qui permet souvent d'identifier un locuteur étranger. Les enseignants soulignent qu'à l'écrit, les interférences phoniques sont présentes sous forme d'orthographe erronées influencées par la prononciation, reste moins dominant comparativement aux autres types. Cela peut s'expliquer par le fait que les apprenants sont davantage concentrés sur la construction des phrases et le choix lexical que sur les correspondances phonème-graphème en français.

Globalement, ces résultats indiquent, que les principales difficultés des apprenants se situent au niveau morphologique, suivies du lexique, tandis que les interférences phonique sont moins marquées. Cette hiérarchie met en évidence l'importance de renforcer l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire en production écrite, tout en travaillant sur la conscience des différences structurelles entre l'arabe et le français

3. Remédiation

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, la remédiation occupe une place essentielle puisqu'elle vise à corriger les difficultés persistantes des apprenants et à renforcer leurs compétences linguistiques. Parmi les dispositifs pédagogiques les plus efficaces, les activités lacunaires et le recours aux documents authentiques. Cette démarche permet non seulement de travailler la compréhension globale et fine du langage, mais aussi de sensibiliser les apprenants au fonctionnement réel de la langue en contexte. De plus, l'utilisation des documents authentiques favorise une exposition directe à la langue cible telle qu'elle est utilisée par les locuteurs natifs, ce qui renforce la motivation et développe des compétences communicatives plus naturelles.

Les activités lacunaires s'inscrivent comme un outil de remédiation efficace, permettant de combler les lacunes linguistiques tout en consolidant les acquis de manière progressive et

contextualisée. C'est pour cette raison que nous avons proposé aux apprenants quatre activités pour améliorer la conscience linguistique et corriger les représentations sur la distance linguistique entre les langues dans leurs répertoires langagiers :

- **Activité 01** : compléter le passage suivant avec le mot convenable
- **Activité 02** : choisir la bonne forme
- **Activité 03** : remettre les mots dans l'ordre
- **Activité 04** : traduire le passage suivant en français

3.1. Présentation et interprétation des résultats de remédiation

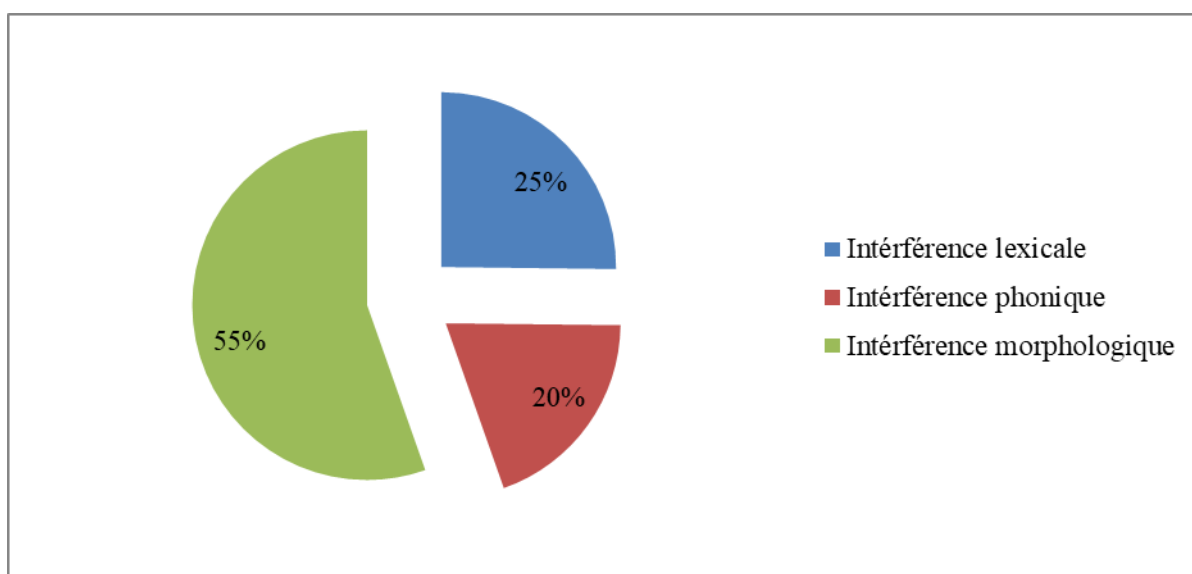


Figure 12 : Résultats de la remédiation

Le graphique intitulé « Résultats de la remédiation » montre la répartition des types d'interférences après la proposition des activités lacunaires. On observe clairement trois catégories : interférence lexicale (bleu), interférence phonique (rouge) et interférence morphologique (vert).

L'interférence morphologique occupe la plus grande part du diagramme (plus de la moitié avec pourcentage de 55%). Cela signifie que, malgré la remédiation, les apprenants continuent à rencontrer des difficultés importantes liées à la structure des mots.

L'interférence lexicale arrive en deuxième position avec une proportion moyenne (25%). Cela indique que les apprenants font encore des erreurs dans le choix des mots ou l'usage du vocabulaire, mais ces difficultés sont moins marquées que celles liées à la morphologie.

Enfin, l'interférence phonique représente la plus petite part (20%).

Les résultats obtenus après la mise en place des activités de remédiation montrent une amélioration limitée des productions écrites des apprenants. En effet, bien que certaines erreurs aient été réduites, mais la remédiation n'a pas atteint pleinement ses objectifs.

Cela peut être liée au fait que les apprenants n'ont pas encore totalement réinvesti les nouveaux acquis dans leurs productions autonomes, ce qui montre la nécessité de renforcer et de diversifier davantage les activités proposées afin d'assurer une meilleure appropriation des compétences langagières.

Pour cette raison, nous avons proposé des documents authentiques (deuxième séance de remédiation) pour enrichir le vocabulaire et renforcer les connaissances antérieures, nous avons proposé une vidéo et des photos :

➤ La vidéo² :



Figure 13 : capture sur la vidéo

²Lien de la vidéo: <https://www.youtube.com/watch?v=cCcT3JtYTpK>

➤ Les photos :



Figure 14 : les photos présentées

Après l'intégration des documents authentiques dans le dispositif de la remédiation, nous avons constaté que ces documents authentiques ont offert aux apprenants un contact direct avec une langue réelle utilisée dans des contextes variés, ces supports ont permis non seulement d'enrichir le vocabulaire des élèves, mais également de développer leur conscience linguistique, en les aidant à mieux observer et comprendre le fonctionnement réel de la langue cible. De plus, l'exposition répétée à des structures correctes et naturelles a favorisé une meilleure appropriation des formes linguistiques, ce qui va réduire progressivement les interférences linguistiques liées à la langue maternelle.

4. Analyse des résultats du deuxième jet

Dans le cadre du deuxième jet de production écrite, les résultats obtenus montrent une amélioration notable par rapport au premier jet, notamment en ce qui concerne la diminution des interférences linguistiques. Cette évolution témoigne de l'impact positif des

activités de remédiation mises en place, qui ont permis aux apprenants de mieux prendre conscience de leurs erreurs et de mobiliser plus efficacement leurs connaissances en langue cible. On observe ainsi une réduction des erreurs liées aux interférences morphologiques, lexicales et phonétiques, ce qui indique un progrès dans la maîtrise des structures du français.

4.1. Analyse quantitative des résultats (classement des interférences linguistique jet 02)

Tableau 4 : Nombre des types d'interférence linguistique (jet 02)

Type	Nombre
Interférence lexicale	22
Interférence phonétique	13
Interférence morphologique	35

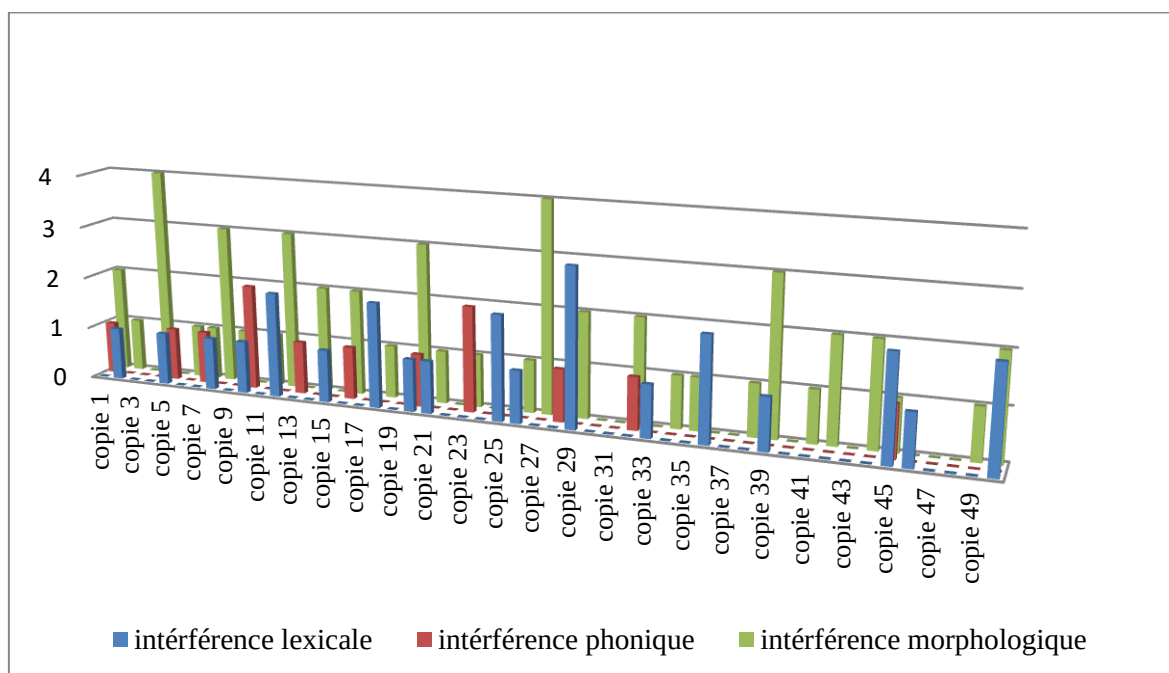


Figure 15 : Nombre des erreurs dans chaque copie des apprenants (jet02)

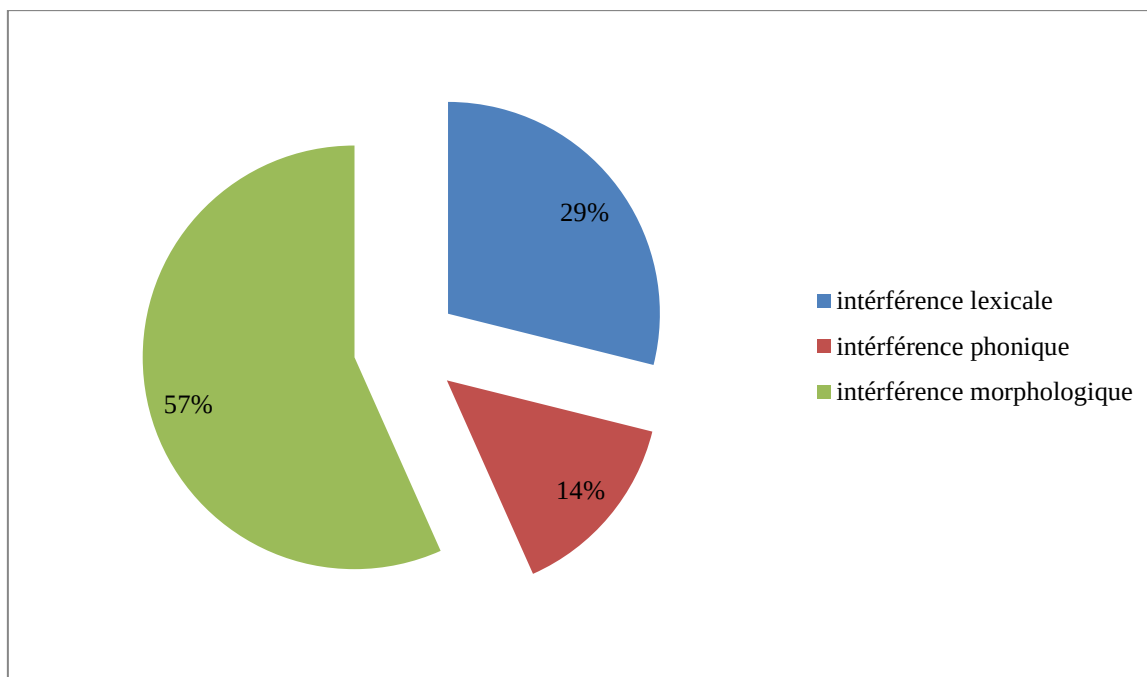


Figure 16 : Les résultats du deuxième jet

Les graphiques mettent en évidence la répartition des interférences linguistiques dans les productions des apprenants lors du deuxième jet, après les séances de remédiation. Nous observons que les interférences morphologiques sont les plus fréquentes avec 57 %, suivies des interférences lexicales (29 %), tandis que les interférences phoniques restent les moins représentées avec 14 %.

4.2. Analyse qualitative des résultats du deuxième jet

Tableau 5 : Classement des erreurs et explication de leurs sources (jet02)

Type	Les erreurs	Sources
Interférence lexicale	-Cacher des messages → transporter des messages -ce couleur → sa couleur -pour les féminines → pour les femmes -il est blanc et beige est long → et il est long	Les interférences lexicales proviennent principalement de l'influence de la langue maternelle, du contexte sociolinguistique de contact des langues, du transfert négatif (faux

	-soie où laine →soie ou laine	amis) et de la pauvreté du vocabulaire en français chez les apprenants
Interférence phonique	famme → femme -bage → beige - vestimentar →vestimentaire	Les interférences phoniques sont causées par l'influence de la langue maternelle, l'absence de certains sons en français et la confusion entre l'oral et l'écrit
Interférences morphologique	-il est utiliser →il est utilisé (conjugaison) -il l'utilisaient →elles (genre /nombre) -tenue traditionnel → tenue traditionnelle (genre) -malaya noir →malaya noire (genre) -vêtement algérienne →vêtement traditionnel (genre) -des message →des messages (nombre) -une habit →un habit (genre) -long pièce →longuepièce (genre) -cette habit →cette habit (genre) -des médicament →des médicaments (genre)	Les interférences morphologiques proviennent surtout de l'influence de la langue maternelle, qui pousse l'apprenant à appliquer ses propres règles de formation des mots au français. Elles sont aussi liées à une faible maîtrise des règles grammaticales (genre, nombre, conjugaison) et à des transferts négatifs entre les deux langues.

4.3. Interprétation des résultats du deuxième jet

Ces résultats montrent, d'une part, une diminution globale des erreurs par rapport au premier jet, ce qui indique un effet positif de la remédiation mise en place. Cette amélioration suggère que les apprenants ont pu corriger certaines difficultés, notamment au niveau lexical et phonique. D'autre part, la persistance élevée des interférences morphologiques révèle que ce type d'erreurs reste plus résistant, probablement en raison des différences structurelles entre la langue maternelle et le français (accords, conjugaison, genre, etc.). Jean-Paul Bronckart (1996) note que : « La révision et la réécriture constituent des étapes essentielles du processus d'apprentissage, permettant aux apprenants de réduire leurs erreurs et d'améliorer progressivement la qualité de leurs productions écrites. ». Cela veut dire que la réécriture (jet 02) représente une étape essentielle lors de la rédaction, car elle permet à l'apprenant de diminuer le nombre des erreurs et améliorer graduellement la qualité de la production écrite grâce à l'enrichissement vocabulaire et la conscience linguistique.

5. Croisement des résultats : jet 1 vs jet2

Tableau 6 : Comparaison des résultats du jet 01 et jet 02

	Interférence lexicale	Interférence phonique	Interférence morphologique
Jet 01	45	25	80
Jet 02	26	13	51

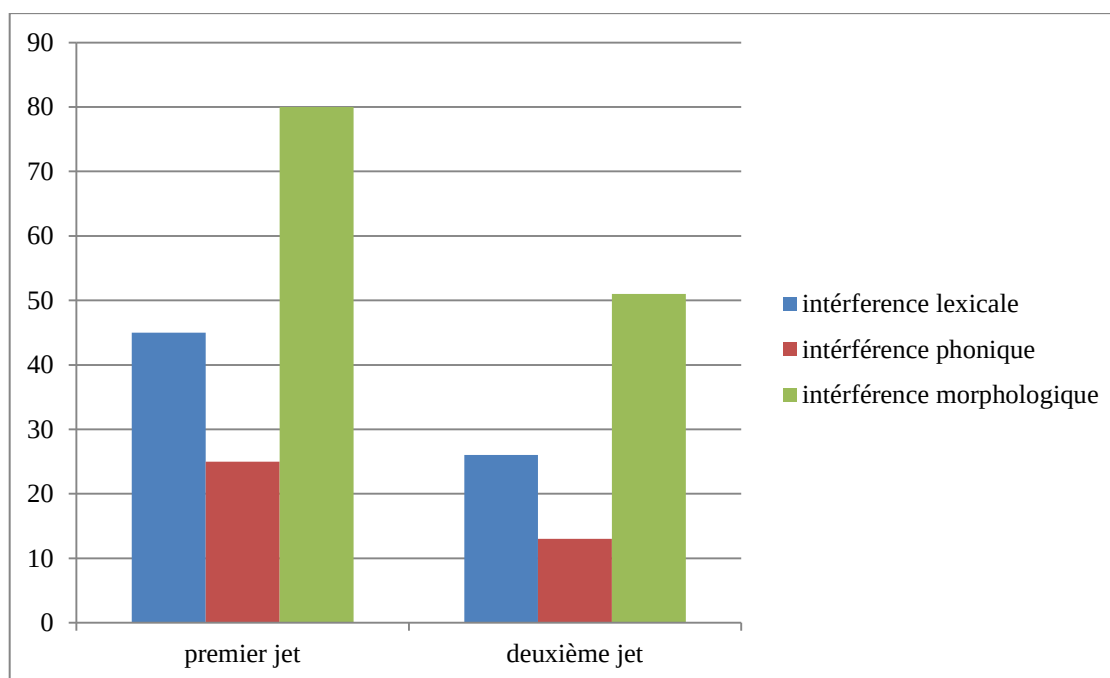


Figure 17 : Comparaison des résultats du jet 01 et jet 02

Ces résultats indiquent une amélioration globale des productions écrites des apprenants entre les deux jets. La diminution des erreurs s'explique probablement par l'effet de la révision et de la remédiation pédagogique, qui permettent aux élèves de prendre conscience de leurs erreurs et de les corriger progressivement. Toutefois, les interférences morphologiques restent les plus fréquentes dans les deux jets, ce qui montre que la maîtrise des structures grammaticales du français constitue encore une difficulté majeure pour les apprenants, notamment en raison des différences entre le système morphologique de l'arabe et celui du français.

Par ailleurs, la baisse des interférences lexicales et phonétiques suggère une amélioration du vocabulaire et de la correspondance graphie-phonie, probablement grâce à l'exposition répétée à la langue et aux activités de correction. Ainsi, même si la remédiation semble efficace, elle reste partielle, ce qui implique la nécessité de renforcer davantage les activités ciblant la morphologie et d'intégrer des supports authentiques pour enrichir les compétences linguistiques des apprenants.

A la fin, dans le cadre de l'analyse comparative entre le jet 01 et le jet 02, il est important de souligner que l'écriture est un processus progressif. Plusieurs chercheurs ont démontré

que la remédiation et la réécriture permettent aux apprenants d'améliorer leurs productions et de diminuer leurs erreurs au fil du temps. Selon Corder (1980), Le croisement des données issues de plusieurs jets d'écriture révèle généralement une baisse significative des erreurs, signe d'une appropriation progressive des normes linguistiques par les apprenants. Aussi, Chartrand (2013) note que la réécriture permet aux apprenants de prendre conscience de leurs erreurs et de les corriger, ce qui entraîne une amélioration notable entre les différentes versions d'un même texte. En plus Dolz & Schneuwly (1998) affirmons que l'analyse comparative de plusieurs productions successives met en évidence une diminution progressive des erreurs, traduisant un processus d'apprentissage fondé sur la remédiation et l'ajustement des connaissances linguistiques.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Tout au long de ce travail, nous avons cherché à acquérir une vision claire et précise sur le thème de notre recherche qui s'intitule « *L'interférence linguistique dans la production écrite des élèves de la 3e année moyenne : sources et remédiations* », des deux établissements : Moloud Ferroun et CEM Khadidja Oum El-Moumenine. Plus précisément, l'objectif est d'identifier les différents types d'interférences, leurs sources et les solutions proposées pour y remédier.

Au terme de cette recherche, il apparaît clairement que la problématique posée, met en lumière les interférences linguistiques qui manifestent dans les productions écrites des apprenants : leurs principales sources et les solutions pédagogiques proposées pour les réduire et améliorer la qualité de leurs écrits. Nous avons essayé de trouver des éléments de réponse pertinents à travers l'analyse des données recueillies. Les résultats obtenus au terme de cette étude permettent de confirmer les hypothèses initialement formulées.

D'une part, les résultats du premier jet ont révélé un nombre important d'interférences linguistiques. Il apparaît que ces erreurs observées chez les apprenants proviennent essentiellement de leur langue maternelle, laquelle influence fortement leur manière de s'exprimer et d'écrire en langue étrangère. Cette influence se manifeste à différents niveaux, notamment lexical, phonologique et morphologique. Ces erreurs témoignent de l'influence notable de la langue maternelle, confirmant ainsi que les interférences linguistiques constituent un facteur déterminant dans les productions écrites des apprenants.

D'autre part, le manque de maîtrise des règles grammaticales, lexicales et morphologiques de la langue cible constitue un facteur déterminant dans l'apparition de ces interférences. Les difficultés rencontrées par les apprenants traduisent ainsi une compétence linguistique encore en construction. Ces résultats valident les deux premières hypothèses selon lesquelles les interférences linguistiques pourraient être principalement liées à la langue maternelle des apprenants qui influencerait leur production écrite en langue étrangère et le manque de maîtrise des règles grammaticales, lexicales et morphologiques de la langue cible favoriserait ces interférences.

Enfin, l'analyse comparative entre le premier et le deuxième jet met en évidence une diminution globale du nombre d'erreurs, ce qui souligne l'impact positif des activités de remédiation proposées. Cette amélioration valide donc l'hypothèse selon laquelle les

CONCLUSION GENERALE

activités de la remédiation ciblées peuvent réduire efficacement les interférences linguistiques et améliorer les qualités de la production écrite. Ces dispositifs pédagogiques favorisent une amélioration progressive de la qualité des productions écrites des apprenants, en renforçant à la fois leur précision linguistique et leur autonomie rédactionnelle. Le recours aux documents authentiques et les activités lacunaires se présente comme une alternative didactique pertinente. En exposant les apprenants à une langue réelle et contextualisée, ces supports favorisent non seulement l'enrichissement du vocabulaire, mais aussi le développement de la conscience linguistique chez les élèves. Cela contribue progressivement à réduire les interférences et à améliorer la qualité des productions écrites.

Notre recherche présente certaines limites car l'étude a été réalisée auprès d'un échantillon restreint d'élèves issus de deux établissements seulement, ce qui limite la généralisation des résultats. De plus, elle s'est focalisée exclusivement sur la production écrite des apprenants de la 3^e année moyenne, sans prendre en considération les autres compétences langagières. Enfin, la durée relativement courte de l'expérimentation n'a pas permis d'évaluer les effets à long terme des activités de remédiation proposées. Malgré ces limites, cette étude ouvre plusieurs perspectives de recherche, étendre cette recherche à d'autres niveaux scolaires afin de comparer les types d'interférences linguistiques selon l'âge et le niveau des apprenants, Réaliser une étude comparative entre plusieurs régions d'Algérie pour analyser l'influence du contexte sociolinguistique sur la production écrite, analyser les interférences linguistiques dans d'autres compétences telles que la production orale. En conclusion, il apparaît essentiel d'adopter une approche pédagogique progressive, centrée sur l'apprenant, qui combine remédiation ciblée et exposition à des supports authentiques, afin de réduire durablement les erreurs interférentielles, notamment dans un contexte plurilingue comme l'Algérie.

Références bibliographique

- Abdelahmid, M. (2015). le système éducatif:enjeux et perspectives. alger:OPU.
- Ait ahmed, I., & Aziz, T. (2019). *l'amélioration de la production écrite par le biais de la réécriture chez les jeunes apprenants cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne.*
- Bardel, C. (2006). *La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane?. Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3.*
- Benahmed, S. (2021-2022). la planification au service de la production écrite. université de tlemcen département du français.
- Benrabah, M. (1999). langue et pouvoir en algérie. paris: edition séguier.
- Bernard, Z. (2004). le parler ordinaire à paris:ville de la langue étrangère. paris: CEL international.
- Besse, H. (1987). les langues et leur enseignement/apprentissage.
- Bourdieu, P. (1982). ce que parler veut dire,l'économie des échanges linguistiques. paris.
- Bouarfa, N. E. (2018-2019). l'analyse des erreurs en production écrite , mémoire en didactique. université de saïda.
- Bouchiba Ghlamallah, Z. (2015). L'alternance codique: une pratique de communication langagière. *revue de traductin et langues*, 14 (1).
- Boudjedra, R. (1992-1994). le fils de la chaîne. paris: demél.
- Bronckart, J.-P. (1996). Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme socio-discursif. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Cenoz, J. H. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives.* Chartrand. (2013). Enseigner la révision et la réécriture. Montréal: chenelière éducation.
- Cheriguen, F. (s.d.). Essai de sémiotique du propore. OPU.
- Corder s, p. (1980). Dialectes idiosyncrasiques et analyse des erreurs. oxford university press.
- Corder, S. (1980). *langage.apprentissage et connaissance d'une langue étrangère n14.*
- Cornaire C & Raymond M, .. (1999). la production écrite. paris: CLE international.
- Coste, G. R. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. paris: hachette.
- Cuq & Gruca, (2003). dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. paris: PUF.

- Cuq, J. P. (2003). dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. paris: CLE international.
- Cuq, J. P. (2003). dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. paris: CLE international.
- Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. hachette.
- Dabène, L. (1982). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. hachette.
- Debyser, F. (1970). la linguistique contrastive et les interférences ,in langue française N1. paris.
- Gallison, R. (1986). D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme. CEL international.
- Ghalemallah, Z. B. (2015). L'alternance codique :une pratique de communication langagière. *journal of translation and languages*, 14 (01), 170-171.
- Gombert, J.-A. (1990). psycholinguistique et métalinguistique:les compétences de réflexion sur le langage. paris, presses université de France.
- Grandguillaume, G. (1983). arabisation et politique linguistique au magreb. paris: maisonneuve et larose.
- Grandguillaume, G. (1983). arabisation et politique linguistique au magreb. paris: éd.Maisonneuve et larox.
- Grosjean, F. (1984). le bilinguisme:vivre avec deux langues. travel.
- Gumperz, J. (1989). sociolinguistique interactionnelle. université de la Rouen.
- Hagège, C. (1996). l'apprenant aux deux langues. paris.
- Jean Dubois, (2013). Dictionnaire de didactique et sociolinguistique.
- Jean Pierre, C. (1996). dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLE international.
- Kallgren, E. (1983). Now you see it, now you don't. Dans S. Gass & L. Selinker (dir.), *Language Transfer in Language Learning*.
- Kannas, C. (1994). dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. paris.
- Kannas, C. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ,larousse. Paris.
- Kastsiukevich, A. (2018, novembre). l'utilisation de la langue maternelle et son effet sur la qualité des textes écrits par les apprenants russophones lors d'une tâche d'écriture collaborative en français langue seconde. Montréal, université du Québec.
- Khaoula, T. I. (2000). algérie:langues,cultures et identité,dans l'algérie:histoire,société et culture. alger: CASBAH.

- L, S. (1972). interlangue. revue internationale de linguistique appliqué à l'enseignement des langues.
- Larroussi, F. (s.d.). plurilinguisme et identités au magreb. iniversite de Rouen.
- Martnez, p. (2002). la didactique des langues étrangère.
- Merolla, D. (2006). de l'art de la narration tamazight(bérbère). peeters.
- Messerehi, S. (2022-2023). L'exploitation de l'erreur dans la production écrite,cas des apprenants de 1ère année moyenne,cem ABBES ABDELKRIM. biskra.
- Michel, H. J. (1983). bilinguisme et bilinguisme. bruxelle: pierre Margada.
- Michel, L. (1983). bilinguisme et bilinguisme . bruxelles.
- Moirand, s. (1979). situation d'écrit:compréhension ,production en français langue étrangère . paris.
- Mousli, C. (2017). mémoire de master(la présence de la langue maternelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE cas des apprenants de la 3ème et 5ème années primaire. <https://dspace.ummo.dz/server/api/core/bitstreams/5daea14d-50f6-4c7e-a811-0a6dddaefca7/content>
- Pascale Trévisiol-Okamura, (2023, 22 janvier). *Acquisition d'une L3 et plurilinguisme*. <https://hal.science/hal-03836261v1/document>
- Robert. (1985). le petit robert.
- Robert. (2007). le petit robert.
- Rod, E. (2008). l'acquisition des langues seconds. bruxelles.
- Saidi, I. (2021). Répertoire plurilingue de l'apprenant algérien et stratégies d'apprentissage : impact de la traduction mentale sur la rédaction en L2. *thèse de doctorat non publiée* . Université de Blida 2, Algérie.
- Sayah Lembarek, I. (2017). L'interférence linguistique arabe/français dans les productions écrites des apprenants de 3ème année moyenne école Imam Ali.
- Sayah Mbarek, L. (2016-2017). *l'interférence linguistique arabe/français dans les productions écrites des apprenants de 3ème année moyenne à l'école IMAM ALI à touggourt*.<https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/33245/3/Sayah%20Lembarek%20Loubna.pdf>
- Schneuwly, D. &. (1998). Pour un enseignement de l'oral. paris: ESF.
- Sebaa, R. (2002). l'algérie et la langue française. oran: edition DAR el gharb.
- Seddiki, A. (2007). la situation linguistique en algérie. alger: office des publications universitaires OPU.

- Sid Maroua, .. (2018). L'interférence linguistique en contexte scolaire :Cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne. OUARGLA.
- Tag Sara & Mezhoud Faten, .. (2022-2023). L'emprunt linguistique de l'arabe algérien au français langues étrangères ;cas des étudiants de 2^{ème} année MASTER à l'université de tébessa. Sciences du langage.
- Taleb Ibrahim, k. (1997). les algérines et leur langues. alger: EL-HIKMA.
- Tielemans, L. (2023). *Les représentations linguistiques comme outils du professeur et du didacticien : le cas des étudiants de langues de l'Université Libre de Bruxelles*.
<https://shs.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2023-1-page-33>
- Vygotsky. (1985). pensée et langage. paris: edition social.
- Zaboot, T. (1990). le parler de tizi-ouzzou , thèse de doctorat nouveau régime. Université René Descartes Sorbonne, paris5.
- Zeghloul Sara & Ouahdi Samah, .. (2024/2025). effet de l'alternance codique (anglais/français) sur la compréhension d'un cours scientifique en anglais. bourdj bou arréridj, Département de français université mohamed el bachir el ibrahimi.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre des types d'interférence (jet 01)	60
Tableau 2 : Classement des erreurs et explication de leurs sources (jet 01)	62
Tableau 3 : Nombre des types d'interférence linguistique (jet 02)	70
Tableau 4 : Classement des erreurs et explication de leurs sources (jet02)	71
Tableau 5 : Comparaison des résultats du jet 01 et jet 02	73

Liste des figures

Figure 1 : Répartition selon l'âge	51
Figure 2 : Répartition selon le sexe	52
Figure 3 : Répartition selon l'expérience professionnelle	53
Figure 4 : Répartition selon l'établissement	54
Figure 5 : Le niveau des apprenants en production écrites	55
Figure 6 : Les difficultés rencontrées lors de la tâche rédactionnelle chez les apprenants	56
Figure 8 : Les types d'interférence linguistique	57
Figure 9 : les sources des interférences linguistiques	58
Figure 10 : Les stratégies pour améliorer le niveau des élèves	59
Figure 11 : Nombre des erreurs dans chaque copie des apprenants (jet 01)	61
Figure 12 : Les résultats du premier jet	61
Figure 13 : Résultats de la remédiation	67
Figure 14 : capture sur la vidéo	68
Figure 15 : les photos présentées	69
Figure 16 : Nombre des erreurs dans chaque copie des apprenants (jet02)	70
Figure 17 : Les résultats du deuxième jet	71
Figure 18 : Comparaison des résultats du jet 01 et jet 02	74

Annexes

Annexes 01 : questionnaire des enseignants



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
Université Dr. Tahir Moulay Saïda
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département de français



Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants du cycle moyen dans le but de recueillir leurs perceptions et leurs observations concernant le niveau des élèves de 3^{ème} année moyenne en production écrite. Il vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction, les types d'erreurs interférentielles les plus fréquents ainsi que les formes d'interférences linguistiques pouvant influencer leur performance écrite.

Les informations collectées contribuent à une meilleure compréhension des obstacles à l'apprentissage de la rédaction et permettront de proposer des pistes de remédiation adaptés.

1- Age :38...ans...

2- Sexe : Homme ☐ Femme ☒

3- Expérience professionnelle :

1 - 5 ans ☐

6 - 10 ans ☐

Plus de 10 ans ☒

4- Etablissement : ...Hawland...Fennoum.....

5- Comment évaluez-vous le niveau général en production écrite des élèves de 3^{ème} année moyenne ?

Très faible ☐

Faible ☐

Moyen ☒

Bon ☐

Excellent ☐

6- Les élèves savent-ils rédiger un texte cohérent (introduction, développement, conclusion) ?

Oui ☐

Non ☐

Avec difficultés ☒

7- Les élèves comprennent-ils généralement les consignes de rédaction ?

Oui ☐

Parfois ☒

Rarement ☐

Non ☐

8- Quelles difficultés rencontrez-vous chez les élèves ? (plusieurs réponses possibles)

- Conjugaison ☐
- Accord (genre / nombre) ☐
- Organisation des idées ☐
- Construction des phrases ☒
- Vocabulaire restait ☒
- Autres

(Précisez) : *Les apprenants ne savent pas réinvestir ce qu'ils ont appris.*

9- Les élèves ont-ils tendance à traduire mentalement de l'arabe vers le français avant d'écrire ?

Oui ☐

Parfois ☒

Non ☐

Pourquoi ? :

10- Les élèves ont-ils tendance à traduire mentalement de l'anglais vers le français avant d'écrire ?

Oui ☐

Parfois ☒

Non ☐

Pourquoi ? :

11- Observez-vous des interférences linguistiques de la langue maternelle dans la production écrite ?

Oui ☒

Parfois ☐

Non ☐

12- Si oui, de quel type ? (plusieurs réponses possibles)

- Influence phonétique (p / b, v / f) ☒
- Interférences syntaxiques (confusion dans l'ordre des mots) ☐
- Interférence morphologique (genre, nombre ex : *une problème, un maison*) ☒
- Interférence sémantique (le mot est correct mais son sens est mal utilisé) ☐
- Autres :

13- Quelle est la source de ces erreurs ?

- Traduction littérale de l'arabe académique ☒
- Confusion de dialecte ☒
- Autres (précisez) :

14- Observez-vous des interférences linguistiques de l'anglais sans la production écrite ?

Oui ☐

Parfois ☒

Non ☐

15- Si oui, quel est le type de ses erreurs lors la tâche rédactionnelle ?

.....

- 16- Les erreurs les plus courantes concernant :
- La conjugaison des verbes ☐
 - La structure syntaxique (l'inversion du sujet/verbe) ☒
 - Vocabulaire ☒
 - Autres :

- 17- Selon vous ces interférences sont dues à :
- Faible maîtrise du français ☐
 - Influence du milieu familial (consommation des produits culturels, les parents sont des enseignants de l'arabe ou l'anglais) ☒
 - Manque de pratique de la langue ☒
 - Usage de l'arabe en classe comme langue d'enseignement des autres matières ☒
 - Autres :

- 18- De quelles ressources auriez-vous besoin pour réduire les erreurs interférentielles et améliorer la qualité de la production écrite ?
- Consacrer plus d'heures à l'enseignement du français ☐
 - Documents authentiques ☒
 - Supports adaptés ☒
 - Autres :

- 19- Quel type de supports utilisez-vous le plus pour enseigner la rédaction
- Textes modèles ☐
 - Images ☐
 - Vidéos ☐
 - Fiche d'écriture guidée ☒
 - Production libre ☒
 - Autres :

- 20- Quelles stratégies pensez-vous efficaces pour améliorer le niveau en langue française?

..... Choisir des thèmes

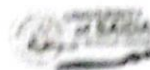
..... Préparation à l'écrit (Préparer l'apprenant à rédiger)

..... opter pour des mini-situations d'intégration des activités qui précèdent la production écrite

Merci pour votre collaboration



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
Université Dr. Tahar Moulay Saïda
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département de français



Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants du cycle moyen dans le but de recueillir leurs perceptions et leurs observations concernant le niveau des élèves de 3^{ème} année moyenne en production écrite. Il vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction, les types d'erreurs interférentielles les plus fréquents ainsi que les formes d'interférences linguistiques pouvant influencer leur performance écrite.

Les informations collectées contribuent à une meilleure compréhension des obstacles à l'apprentissage de la rédaction et permettront de proposer des pistes de remédiation adaptés.

1- Age : ...44 ans...

2- Sexe : Homme ☐ Femme ☒

3- Expérience professionnelle :

1 – 5 ans ☐ 6 – 10ans ☐ Plus de 10ans ☒

4- Etablissement : ...Mouloud Feraou...

5- Comment évaluez-vous le niveau général en production écrite des élèves de 3^{ème} année moyenne ?

Très faible ☐ Faible ☐ Moyen ☐ Bon ☒ Excellent ☐

6- Les élèves savent-ils rédiger un texte cohérent (introduction, développement, conclusion) ?

Oui ☐ Non ☐ Avec difficultés ☒

7- Les élèves comprennent-ils généralement les consignes de rédaction ?

Oui ☒ Parfois ☐ Rarement ☐ Non ☐

8- Quelles difficultés rencontrez-vous chez les élèves ? (plusieurs réponses possibles)

- Conjugaison ☐
- Accord (genre / nombre) ☐
- Organisation des idées ☒
- Construction des phrases ☒
- Vocabulaire restant ☐
- Autres

(Précisez) :

9- Les élèves ont-ils tendance à traduire mentalement de l'arabe vers le français avant d'écrire ?

Oui ☐

Parfois ☒

Non ☐

Pourquoi ? : *c'est l'AR des élèves qui m'ont posé le problème*

10- Les élèves ont-ils tendance à traduire mentalement de l'anglais vers le français avant d'écrire ?

Oui ☐

Parfois ☐

Non ☒

Pourquoi ? :

11- Observez-vous des interférences linguistiques de la langue maternelle dans la production écrite ?

Oui ☒

Parfois ☐

Non ☐

12- Si oui, de quel type ? (plusieurs réponses possibles)

- Influence phonétique (p / b, v / f) ☐
- Interférences syntaxiques (confusion dans l'ordre des mots) ☐
- Interférence morphologique (genre, nombre ex : *une problème, un maison*) ☐
- Interférence sémantique (le mot est correct mais son sens est mal utilisé) ☒
- Autres :

13- Quelle est la source de ces erreurs ?

- Traduction littérale de l'arabe académique ☒
- Confusion de dialecte ☐
- Autres (précisez) :

14- Observez-vous des interférences linguistiques de l'anglais sans la production écrite ?

Oui ☐

Parfois ☒

Non ☐

15- Si oui, quel est le type de ses erreurs lors la tâche rédactionnelle ?

.....

16- Les erreurs les plus courantes concernant :

- La conjugaison des verbes ☒
- La structure syntaxique (l'inversion du sujet-verbe) ☐
- Vocabulaire ☐
- Autres :

17- Selon vous ces interférences sont dues à :

- Faible maîtrise du français ☐
- Influence du milieu familial (consommation des produits culturels, les parents sont des enseignants de l'arabe ou l'anglais) ☒
- Manque de pratique de la langue ☐
- Usage de l'arabe en classe comme langue d'enseignement des autres matières ☐
- Autres :

18- De quelles ressources auriez-vous besoin pour réduire les erreurs interférentielles et améliorer la qualité de la production écrite ?

- Consacrer plus d'heures à l'enseignement du français ☐
- Documents authentiques ☐
- Supports adaptés ☒
- Autres :

19- Quel type de supports utilisez-vous le plus pour enseigner la rédaction

- Textes modèles ☒
- Images ☐
- Vidéos ☒
- Fiche d'écriture guidée ☐
- Production libre ☐
- Autres :

20- Quelles stratégies pensez-vous efficaces pour améliorer le niveau en langue française?

Il est d'insister les élèves à lire à se documenter à faire des recherches pour leur travail

Merci pour votre collaboration



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la
Recherche Scientifique
Université Dr. Tahar Moulay Hadj
Faculté des lettres, des langues et des arts
Département de français



Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Ce questionnaire s'adresse aux enseignants du cycle moyen dans le but de recueillir leurs perceptions et leurs observations concernant le niveau des élèves de 3^{ème} année moyenne en production écrite. Il vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction, les types d'erreurs interférentielles les plus fréquents ainsi que les formes d'interférences linguistiques pouvant influencer leur performance écrite.

Les informations collectées contribuent à une meilleure compréhension des obstacles à l'apprentissage de la rédaction et permettront de proposer des pistes de remédiation adaptées.

1- Age : 32 ans

2- Sexe : Homme ☒ Femme ☐

3- Expérience professionnelle :

1 - 5 ans ☐

6 - 10 ans ☐

Plus de 10 ans ☒

4- Etablissement : C.E.H. Khadidja el-moumine

5- Comment évaluez-vous le niveau général en production écrite des élèves de 3^{ème} année moyenne ?

Très faible ☐

Faible ☐

Moyen ☒

Bon ☐

Excellent ☐

6- Les élèves savent-ils rédiger un texte cohérent (introduction, développement, conclusion) ?

Oui ☐

Non ☐

Avec difficultés ☒

7- Les élèves comprennent-ils généralement les consignes de rédaction ?

Oui ☒

Parfois ☐

Rarement ☐

Non ☐

8- Quelles difficultés rencontrez-vous chez les élèves ? (plusieurs réponses possibles)

- Conjugaison ☒
- Accord (genre / nombre) ☒
- Organisation des idées ☐
- Construction des phrases ☐
- Vocabulaire restait ☒
- Autres

(Précisez) :

9- Les élèves ont-ils tendance à traduire mentalement de l'arabe vers le français avant d'écrire ?

Oui ☐

Parfois ☐

Non ☐

Pourquoi ? :

10- Les élèves ont-ils tendance à traduire mentalement de l'anglais vers le français avant d'écrire ?

Oui ☐

Parfois ☒

Non ☐

Pourquoi ? :

11- Observez-vous des interférences linguistiques de la langue maternelle dans la production écrite ?

Oui ☒

Parfois ☐

Non ☐

12- Si oui, de quel type ? (plusieurs réponses possibles)

- Influence phonétique (p /b, v/f) ☒
- Interférences syntaxiques (confusion dans l'ordre des mots) ☐
- Interférence morphologique (genre, nombre *ex : une problème, un maison*) ☒
- Interférence sémantique (le mot est correct mais son sens est mal utilisé) ☐
- Autres :

13- Quelle est la source de ces erreurs ?

- Traduction littérale de l'arabe académique ☒
- Confusion de dialecte ☐
- Autres (précisez) :

14- Observez-vous des interférences linguistiques de l'anglais sans la production écrite ?

Oui ☐

Parfois ☒

Non ☐

15- Si oui, quel est le type de ses erreurs lors la tâche rédactionnelle ?

.....

16- Les erreurs les plus courantes concernant :

- La conjugaison des verbes ☐
- La structure syntaxique (l'inversion du sujet/verbe) ☐
- Vocabulaire ☒
- Autres :.....

17- Selon vous ces interférences sont dues à :

- Faible maîtrise du français ☒
- Influence du milieu familial (consommation de produits culturels, les parents sont des enseignants de l'arabe ou l'anglais) ☐
- Manque de pratique de la langue ☒
- Usage de l'arabe en classe comme langue d'enseignement des autres matières ☒
- Autres :.....

18- De quelles ressources auriez-vous besoin pour réduire les erreurs interférentielles et améliorer la qualité de la production écrite ?

- Consacrer plus d'heures à l'enseignement du français ☒
- Documents authentiques ☐
- Supports adaptés ☒
- Autres :.....

19- Quel type de supports utilisez-vous le plus pour enseigner la rédaction

- Textes modèles ☐
- Images ☒
- Vidéos ☒
- Fiche d'écriture guidée ☐
- Production libre ☐
- Autres :.....

20- Quelles stratégies pensez-vous efficaces pour améliorer le niveau en langue française?

- 1) Préparer l'élève à écrire.....
- 2) Choisir un sujet adapté au niveau des élèves.....
- 3) Écouter et porter en français.....

Merci pour votre collaboration

Annexes 02 : les copiés du premier jet



Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

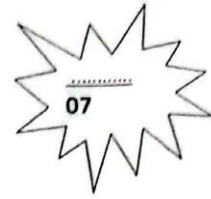
- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



T. bies ^{couleur} ~~couleur~~ en ^{Algerie} ~~Algerie~~, un vêtement blanc en laine qui recouvre tout le corps de la femme. Qui c'est ^{œuvre} ~~le haïk~~ un habit traditionnel algérien que depuis des décennies ^{traditionnel} que l'on porte de puis des décennies ^{seulement} ~~seulement~~ ^{non} ~~non~~ seulement que le haïk est un vêtement pudique et élégant mais il cache toute une histoire vivante qui nous raconte l'histoire de notre pays car il était très important pendant la guerre de libération nationale. Les femmes algériennes l'utilisaient pour cache des armes ou des message secrets.

• pour conclure, le haïk n'est pas ^{seulement} ~~seulement~~ un habit traditionnel vestimentaire mais il est un symbole de notre identité est et ^{aussi} ~~aussi~~ de l'identité féminine algérienne. ^{ce} ~~ce~~ patrimoine nous et n'oublie ^{ne} ~~ne~~ pas de le protéger pour le garder pour les générations futures.

³ NB : Tout ce qui est écrit en rouge et souligné en jaune dans toutes les copies est notre analyse



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk

Le haïk est un vêtement traditionnel algérien. Le haïk il est porté par la femme algérienne. Il est fabriqué avec la soie qui en enveloppe le corps de

la femme.

Le haïk traditionnel se porte avec un "Aïar" il est un patrimoine national par son vêtement semblable.

Le haïk c'est un patrimoine algérien précieux.



Production écrite :

Pendant la **guerre de libération nationale**, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour **dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments**.

- Rédige un texte pour décrire le **haïk**, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



longtemps

Le haïk

Le haïk est un habit traditionnel algérien. Il est porté par les femmes algériennes de puis depuis long temps. Il est fabriqué en laine de corps de la femme. Il est traditionnel et se porte en Algérie. Il est un patrimoine qui présente l'identité du pays.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



est Le Haïk

Le Haïk est un vêtement traditionnel
de l'Algérie, les femmes algériennes algériennes
l'utilisaient pour dissimuler et
transporter des armes, des messages
ou des médicaments.

était
Le Haïk était un symbole de résistance féminine
d'est historique, le Haïk sa couleur Blanche et Beige
~~était~~ Beige



Production écrite :

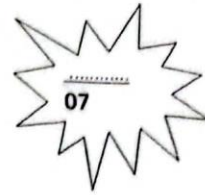
Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk avait
Les femmes algériennes avaient l'habitude de porter une pièce de tissu blanc ou beige de laine ou de soie fine plutôt longue et ample appelée Haïk pour garder en leur pudeur de façon élégante, cette habit traditionnelle propre au patrimoine algérien est de date de création car il a été créé en 1612 pour se protéger du faux ou du soleil. mais c'est pendant la guerre de libération nationale qu'elle s'est avérée bien plus utile, elle a aidé les femmes algériennes à dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments. il ya même des hommes qui l'utilisaient pour se déguiser en femmes pour passer impérisse ma plus us qu'il est devenu encore plus utile.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk est un vêtement traditionnel porté par les femmes algériennes. Il est généralement en beige ou en blanc, fait de laine ou de coton. Le haïk est un vêtement qui couvre la femme de la tête aux pieds. Pendant la guerre de libération nationale, les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments. Le haïk est un symbole de la culture algérienne.

fait poétique



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

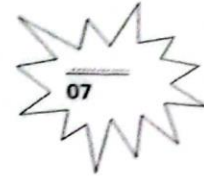
Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



(la guerre) le haïk blanc est un
vêtement traditionnel algérien.
Il est généralement blanc. Il est
porté par les femmes algériennes.
C'est un habit élégant. Le haïk
fait partie du patrimoine.
Le haïk est une longue pièce de tissu blanche
crée ou en laine ou de pure soie
ou d'un mélange des deux. Cet habit qui
couvre la femme algérienne de la tête
au pied est un patrimoine.

(le haïk)



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk est un vêtement traditionnel

C'est un long et blanc, genre robe en

~~soie~~
~~un sac~~, il est porté par les femmes algériennes.

Le haïk est un mélange des deux. Cet habit qui voile la femme algérienne, le haïk fait ~~part~~ ^{partie} du ~~patrimoine~~ ^{patrimoine} culturel, ~~porté~~ ^{porté} les femmes algériennes. L'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

Il est finalement le haïk ~~se~~ très belle.

Beau



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



- Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel. *un répétition*

- Le Baïk est traditionnel algérien. C'est un Baïk élégant.

et ample. Le Baïk fait partie du patrimoine culturel. Il est généralement blanc et est une tenue traditionnelle algérienne. *porté*



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk est un vêtement traditionnel
algérien. C'est un habit élégant et
et simple. Le haïk fait partie du
patrimoine culturel. Il est
généralement blanc et est un
portée par les femmes

algériennes

algériennes



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk est un vêtement et une
traditionnelle ^{algérienne} la couleur du haïk
généralement est blanche et beige et ^{large}
est un ^{haïk} habit élégant, le haïk fait partie
du patrimoine culturel ^{des} femmes
partie le haïk pour la pudeur et dissimuler
transporter des armes, des messages ou des médicaments
et pendant la libération nationale. Il est ^{ne pas} seulement
un patrimoine ^{culturelle} et historique. ^{n'est pas}
un ^{culturel} ^{très}
Ala fin le haïk est une patrimoine ^{très}
traditionnel et culturel à l'Algérie



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



traditionnel

Le haïk est un vêtement traditionnel algérien. Il est généralement blanc. Il est porté par les femmes algériennes.

C'est une longue pièce de tissu blanche ou crème ou écru. Elle est faite de laine pure ou de soie ou d'un mélange des deux. C'est un habit qui voile les femmes algériennes de la tête au pied. Le haïk fait partie du patrimoine culturel.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk une tenue traditionnelle

Le haïk est un tenu traditionnel ?
et ~~est~~ un habit beau et élégant. Cette ~~est~~ cet
habit généralement blanc et il est
^{est} porté par les femmes Algériennes. Le haïk
pendant la guerre de libération nationale
^{transporter} porté par les femmes algériennes pour transporter des
messages importants et dissimuler la maquette et même les hommes
portent pour cacher que il cache tout le corps et cette tenue
est marquée dans la guerre de libération nationale par le
courage. ^{se cache}
Le haïk est un symbole du courage de les femmes
algériennes. ^{des} courage

Répetition
important

hommes



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



^{- Le haïk -}
Le haïk est un élément traditionnel algérien. Il est ^{longue} pièce de tissu blanche ou beige. Il est généralement blanc ou beige. Il est porté par les femmes algériennes ~~et~~ ^{et} ~~utilisaient~~ ^{est} pour dissimuler et transporter des armes et des messages ou des médicaments. Le haïk fait ^{partie} un patrimoine culturel. C'est un habit élégant et ample.

Culturel partie du



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine

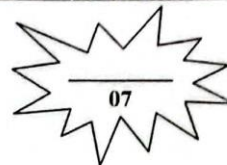


triangle

Le haïk est un vêtement traditionnel algérien. Il est généralement blanc et se porte sur la tête et les épaules. Il est utilisé pour dissimuler des armes, des messages ou des médicaments pendant la guerre de libération nationale. Le haïk est un symbole de résistance féminine.

Le haïk est un vêtement traditionnel algérien. Il est généralement blanc et se porte sur la tête et les épaules. Il est utilisé pour dissimuler des armes, des messages ou des médicaments pendant la guerre de libération nationale. Le haïk est un symbole de résistance féminine.

Annexes 03 : les activités de la remédiation



➤ *Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable*

-le haik est unalgérien porté par les.....depuis plusieurs siècles.il
est généralement de.....blanche ou.....il fait partie du.....
Culturel. Ce costume.....symbolise.....et l'identité.

➤ *Activité 02 : choisir la bonne forme*

-le haik est (un /une).....vêtement traditionnel
-(il/elle).....couvre (le/la/les).....corp de la femme
-les femmes (algérien /algérienne)..... (Porte /portent).....le haik lors
des fêtes

➤ *Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre*

-traditionnel / un / est / le / haik / vêtement
.....
-femmes / les / autrefois / le / portaient / haik /transporter / pour / médicaments / les
.....
-symbole / la / pudeur / de / c' / est / un
.....

➤ *Activité 04 : traduire le passage suivant en français*

.....
.....
.....
.....
.....
.....



➤ Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable

-le haïk est un vêtement algérien porté par les femmes. Alors depuis plusieurs siècles il est généralement de couleur blanche ou bleu. il fait partie du patrimoine Culturel. Ce costume lâ symbolise la pudeur l'identité. patrimoine

➤ Activité 02 : choisir la bonne forme

-le haïk est (un / une). un vêtement traditionnel

-(il/elle). il couvre (le/la/les). les corps de la femme

-les femmes (algérien / algérienne). algérienne (Porte / portent). porte le haïk lors des fêtes

portent

➤ Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre

-traditionnel / un / est / le / haïk / vêtement

Le haïk est un vêtement traditionnel.

-femmes / les / autrefois / le / portaient / haïk / transporter / pour / médicaments / les

Autrefois le haïk portaient les femmes pour les médicaments.

-symbole / la / pudeur / de / c' / est / un

c'est un symbole de la pudeur.

transporte X

➤ Activité 04 : traduire le passage suivant en français

Blanc Le haïk est un vêtement traditionnel algérien. Il est porté par les femmes algériennes. Il est généralement blanc. Le haïk est une pièce de tissu qui est censée couvrir le corps de la femme. Le haïk est un symbole de la pudeur. Ce costume symbolise le patrimoine et l'identité.

Corps

femme

le patrimoine

il couvre tout

le haïk est un symbole de la pudeur.



➤ Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable

-le haik est un bas algérien porté par les femmes depuis plusieurs siècles. il est généralement de blanche ou beige il fait partie du patrimoine Culturel. Ce costume est symbolise le couvrait et l'identité patrimoine

➤ Activité 02 : choisir la bonne forme

-le haik est (un /une) un vêtement traditionnel
-(il/elle) il couvre (le/la/les) le corp de la femme
-les femmes (algérien /algérienne) algérienne (Porte /portent) portent le haik lors des fêtes

➤ Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre

-traditionnel / un / est / le / haik / vêtement
Le haik est un vêtement traditionnel
-femmes / les / autrefois / le / portaient / haik / transporter / pour / médicaments / les
Autrefois, les femmes portaient le haik pour transporter les médicaments
-symbole / la / pudeur / de / c' / est / un
C'est un symbole de la pudeur

➤ Activité 04 : traduire le passage suivant en français

Le haik est un vêtement traditionnel algérien pour les femmes et...
généralement blanc, et il est une grande pièce de tissu qui couvre tout le corps
Le haik ne était pas un vêtement de pudeur, il joue un rôle important dans
la vie traditionnelle car il porte par les femmes pour couvrir le corps et
transporte les messages et par là il était un symbole du mariage
la guerre pièce Rôle pudeur



➤ Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable

-le haïk est un vêtement algérien porté par les femmes... depuis plusieurs siècles il est généralement de coulour blanche ou pièce... il fait partie du patrimoine Culturel. Ce costume... la... symbolise... l'identité et l'identité.

➤ Activité 02 : choisir la bonne forme

-le haïk est (un / une) un vêtement traditionnel
-(il / elle) il... couvre (le / la / les) les... corps de la femme
-les femmes (algérien / algérienne) Algérienne (Porte / portent) porte... le haïk lors des fêtes
Algérienne portent

➤ Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre

-traditionnel / un / est / le / haïk / vêtement

le haïk est un vêtement traditionnel

-femmes / les / autrefois / le / portaient / haïk / transporter / pour / médicaments / les

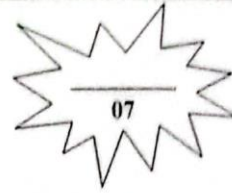
le haïk autrefois portaient pour les femmes les médicaments X

-symbole / la / pudeur / de / c' / est / un

la symbole de c'est une pudeur X... C'est le symbole de la pudeur

➤ Activité 04 : traduire le passage suivant en français

le haïk est un vêtement algérien il est un blanc
coulour était un pièce de soie coulour le
corps complément le haïk ne était vêtement de
l'Algérie complément est un



vêtement

➤ Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable

-le haik est un ~~trou~~ ^{trou} algérien porté par les ~~femmes~~ ^{femmes} depuis plusieurs siècles. il est généralement de ~~ce~~ ^{ce} ~~la~~ ^{la} ~~si~~ ^{si} blanche ou ~~il~~ ^{il} fait partie du ~~patrimoine~~ ^{patrimoine} Culturel. Ce costume ~~...~~ ^{Couleur} symbolise ~~...~~ ^{...} et l'identité. ~~patrimoine~~ ^{patrimoine}

➤ Activité 02 : choisir la bonne forme

-le haik est (un / une) ^{un} ~~une~~ vêtement traditionnel
 -(il/elle) ~~il~~ ^{il}couvre (le/la/les) ~~la~~ ^{le}corp de la femme
 -les femmes (algérien / algérienne) ~~algérien~~ ^{algérienne} (Porte / portent) ~~Porte~~ ^{portent} le haik lors des fêtes

➤ Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre

-traditionnel / un / est / le / haik / vêtement
~~le haik un vêtement traditionnel~~ ^{le haik un vêtement traditionnel}
 -femmes / les / autrefois / le / portaient / haik / transporter / pour / médicaments / les
~~femmes les autrefois le portaient haik transporter pour médicaments~~ ^{femmes les autrefois le portaient haik transporter pour médicaments}
 -symbole / la / pudeur / de / c' / est / un
~~C'est la symbole de c' est un~~ ^{C'est la symbole de c' est un} ~~la pudeur~~ ^{la pudeur}

➤ Activité 04 : traduire le passage suivant en français

1. Le haik est un ^{traditionnel} ~~vêtement~~ ^{vêtement} ~~trou~~ ^{trou} algérien. Il est ~~généralement~~ ^{généralement} blanc algérien. Il est ~~porté~~ ^{porté} par les femmes algériennes. C'est ~~une~~ ^{une} ~~partie~~ ^{partie} du patrimoine culturel.

➤ il est généralement de couleur blanche
 ➤ il fait partie du patrimoine culturel



➤ **Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable**

-le haïk est un vêtement algérien porté par les femmes depuis plusieurs siècles. il est généralement de couleur blanche ou bleue. il fait partie du patrimoine Culturel. Ce costume le symbolise le patrimoine et l'identité.

➤ **Activité 02 : choisir la bonne forme**

-le haïk est (un / une) un vêtement traditionnel
-(il/elle) elle couvre (le/la/les) le corps de la femme
-les femmes (algérien / algérienne) Algérienne (Porte / portent) portent le haïk lors des fêtes

➤ **Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre**

-traditionnel / un / est / le / haïk / vêtement

Le haïk est un vêtement traditionnel.

-femmes / les / autrefois / le / portaient / haïk / transporter / pour / médicaments / les

Le haïk portaient pour les femmes autrefois transporter les

-symbole / la / pudeur / de / c' / est / un

C'est un symbole de la pudeur. médicaments X

➤ **Activité 04 : traduire le passage suivant en français**

Le haïk est un vêtement algérien traditionnel. il est généralement de couleur blanche en tissu comme la robe de la femme. Le haïk ne pas porter pour la pudeur et symbole pour la femme des Algériennes. Les femmes portent le haïk pour cacher la personnalité et
personnalité



➤ **Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable**

-le haik est un costume algérien porté par les Femmes depuis plusieurs siècles. il est généralement de couleur blanche ou beige il fait partie du patrimoine Culturel. Ce costume symbolise et l'identité.

➤ **Activité 02 : choisir la bonne forme**

-le haik est (un / une) .. un .. vêtement traditionnel

-(il/elle) .. il couvre (le/la/les) ... le corps de la femme

-les femmes (algérien / algérienne) algérienne (Porte / portent) .. portent .. le haik lors des fêtes

➤ **Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre**

-traditionnel / un / est / le / haik / vêtement

.. Le Haik est un vêtement traditionnel

-femmes / les / autrefois / le / portaient / haik / transporter / pour / médicaments / les

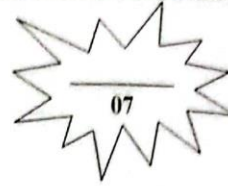
... Le Haik femmes pour les autre fois les médicaments X

-symbole / la / pudeur / de / est / un

.. C'est un symbole de la pudeur

➤ **Activité 04 : traduire le passage suivant en français**

1. Le Haik est un costume algérien porté par les Femmes
de plus plusieurs siècles. il est généralement de couleur
blanche ou beige. il fait partie du patrimoine
..... siècles



➤ Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable

-le haik est un ... habit ... algérien porté par les ... femmes ... depuis plusieurs siècles. il est généralement de ... coulour ... blanche ou ... lage ... il fait partie du ... patrimoine Culturel. Ce costume ... traditionnel ... symbolise ... la plus ... et l'identité. patrimoine

➤ Activité 02 : choisir la bonne forme

-le haik est (un / une). un vêtement traditionnel
-(il/elle). il ... couvre (le/la/les) ... le ... corp. de la femme
-les femmes (algérien / algérienne). algérienne (Porte / portent). portent le haik lors des fêtes

➤ Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre

-traditionnel / un / est / le / haik / vêtement
le haik est un vêtement traditionnelle traditionnel
-femmes / les / autrefois / le / portaient / haik / transporter / pour / médicaments / les
autrefois les femmes portaient le haik pour transporter les médicaments
-symbole / la / pudeur / de / c' / est / un
c'est un symbole de la pudeur

➤ Activité 04 : traduire le passage suivant en français

le haik est une tenue algérienne traditionnelle pour les femmes il est généralement de coulour blanche
Coulour



➤ Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable

-le haik est un vêtement algérien porté par les femmes. depuis plusieurs siècles, il est généralement de couleur blanche ou écru. il fait partie du patrimoine Culturel. Ce costume élégant symbolise l'ample et l'identité.

➤ Activité 02 : choisir la bonne forme

-le haik est (un /une). un vêtement traditionnel
-(il/elle). Il....couvre (le/la/les) la le corp. de la femme
-les femmes (algérien /algérienne). algérien. (Porte /portent) porte le haik lors des fêtes
algérienne portant

➤ Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre

-traditionnel / un / est / le / haik / vêtement

Le haik est un vêtement traditionnel

-femmes / les / autrefois / le / portaient / haik / transporter / pour / médicaments / les

autrefois les femmes portaient le haik pour transporter les médicaments

-symbole / la / pudeur / de / d' / est / un

C'est un symbole de la pudeur

➤ Activité 04 : traduire le passage suivant en français

Le haik est un vêtement traditionnel algérien. Il est généralement blanc. Il porte par les femmes algériennes. Ce costume élégant symbolise l'ample et l'identité. Il fait partie du patrimoine culturel.
de couleur blanche est la pudeur algérienne



➤ **Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable**

-le haik est un habit.....algérien porté par les femmes..... depuis plusieurs siècles il est généralement de coton..... blanche ou noir..... il fait partie du patrimoine Culturel. Ce costume traditionnel symbolise la pudeur..... et l'identité.

➤ **Activité 02 : choisir la bonne forme**

-le haik est (un /une) un..... vêtement traditionnel

-(il/elle) il..... couvre (le/la/les) le..... corps de la femme

-les femmes (algérien /algérienne) algérienne... (Porte /portent) portent..... le haik lors des fêtes

➤ **Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre**

-traditionnel / un / est / le / haik / vêtement

Le haik est un vêtement traditionnel

-femmes / les / autrefois / le / portaient / haik / transporter / pour / médicaments / les

Autrefois les femmes portaient le haik pour transporter les médicaments

-symbole / la / pudeur / de / c' / est / un

C'est un symbole de la pudeur

➤ **Activité 04 : traduire le passage suivant en français**

Le haik est un très ancien vêtement algérien traditionnel pour les femmes, c'est il est généralement de coton blanche et c'est une grande pièce de soie tissu en soie qui couvre tout le corps le haik est pas seulement un habit de celui qui relie la pudeur et le respect, mais il a joué un role important pendant la guerre de libération nationale, les femmes l'utilisaient pour cache leur identité, et transporter les lettres, et supporter les combats, et c'est comme ça que c'est devenu un symbole de force et de courage.

cache transporter lettres
Courage



➤ **Activité 01 : compléter le passage suivant avec le mot convenable**

-le haik est un habit.....algérien porté par les femmes.....depuis plusieurs siècles, il est généralement de couleur blanche ou beige.....il fait partie du patrimoine Culturel. Ce costume Algérien...symbolise la pudeur...et l'identité.

➤ **Activité 02 : choisir la bonne forme**

-le haik est (un /une) un...vêtement traditionnel
-(il/elle) il.....couvre (le/la/les) le.....corps de la femme
-les femmes (algérien /algérienne) algérienne... (Porte /portent) Portent....le haik lors des fêtes

➤ **Activité 03 : remettre les mots dans l'ordre**

-traditionnel / un / est / le / haik / vêtement

Le haik est un vêtement traditionnel.....

-femmes / les / autrefois / le / portaient / haik / transporter / pour / médicaments / les

Autrefois, les femmes portaient le haik pour transporter les médicaments

-symbole / la / pudeur / de / c' / est / un

C'est un symbole de la pudeur.....

➤ **Activité 04 : traduire le passage suivant en français**

Le haik est un vêtement algérien traditionnel pour les femmes, il est généralement de couleur blanche traditionnel.
C'est un pièce de tissu en laine qui couvre tous le corps. Le haik est un symbole de pudeur, mais il a été très important dans la guerre de libération nationale car il cache la forme du corps de la femme. est aussi pour envoyer de lettre au moudjahidine. est, c'est un symbole de courage et de l'identité algérienne il a joué un rôle.
en voyé des lettres

Annexes 04 : les copiés du deuxième jet



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk

Algériennes

Le haïk est une tenue traditionnelle qu'il est porté par les femmes Algériennes. Il est long et il est de couleur Biege ou Blanche. Ses types sont : l'haïk est fabriquée à la laine ou la soie fine, l'achachi et le mremma. Les femmes Algériennes utilisent pour dissimuler et transporter des armes et médicaments, messages importants pour les moudjahidines. Les femmes constantinoise porte l'ambayal noir pour la mort de dey. Le haïk est un symbole de résistance féminine et de la fierté des femmes Algériennes.

noir

Classe :



Nom :

Prénom :

Classe :



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



le Haïk
- Le Haïk est un vêtement traditionnel algérien.
Les femmes algériennes l'utilisent pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Le haïk est un patrimoine vestimentaire.
sa forme est long, et sa couleur est blanc ou beige. ses types sont différents, comme maramla, bou 3 vina, 3ach 3achi les femmes de constantine remplacent le haïk par m. laïja noire car la mort de Salah bay. le Haïk algérien est marocain sont différents. Algérien.

le Haïk est un beau patrimoine qui
avait une grande histoire comme étant
qu'il avait un symbole de résistance féminine.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



très courant en algérie... un habit féminin algérien en général blanc en laine parfois beige qui cache tout le corps de la femme en laissant qu'un œil qui c'est le haïk.

de la traditionnel

Symbolique de pureté le haïk est un vêtement traditionnel algérien souvent porté par les femmes. il été très important dans la guerre de libération et nationale car les femmes algériennes l'utilisaient pour transporter des armes ou des messages important. le haïk a plusieurs types comme le haïk el masmaoui ou le haïk el achache est et chaque wilaya de l'algérie a un haïk qui la représente et l'utilisent.

en conclusion, le haïk n'est pas seulement un habit banale mais c'est toute une histoire vivante qui nous raconte notre histoire et notre identité, protège ce patrimoine et laisse la route pour les générations future, une ce patrimoine.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk

Le haïk est un patrimoine ^{culturel} ~~culturelle~~ est un vêtement qui est porté par les femmes ^{algériennes} ~~algérienne~~. ^{C'est} ~~est~~ une pièce qui en soit ou laine en couleur blanc ou beige. Le haïk est ^{une} ~~un~~ pièce qui ^{couvre} ~~couvre~~ la femme de tête. On peut ^{c'est} ~~est~~ un patrimoine ^{très} ~~très~~ son visage est partiellement masqué d'un petit ^{triangle} ~~triangle~~ de broder qui il ^{s'appelle} ~~s'appelle~~ (signe) ou le (valeur). En fin le haïk est un habit élégant est ample.



Production écrite :

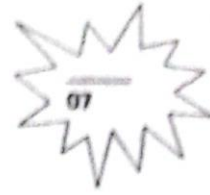
Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine.



- Le haïk est un vêtement ^{traditionnel} algérien. Il est généralement ^{traditionnel} une ^{de} couleur blanc. Il est ^{porté} par les femmes ^{algériennes}. C'est un habit élégant et ample. Le haïk fait partie du patrimoine (cult) culturel. Il fait ^{des} couleurs ^{de} blanc et beige. C'est une forme long etc c'est un matière soye ^{et au} laine.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk est un vêtement traditionnel algérien. Il est porté par les femmes algériennes. Il est généralement blanc. C'est un habit élégant et ample. Le haïk fait partie du patrimoine culturel. Son visage est partiellement masqué, d'un petit triangle en dentelle bordée que l'on surmonte l'adjar ou la voilette. Les femmes algériennes l'utilisaient le haïk pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments. Pendant la guerre de libération nationale, il est tricolore ou écru de laine ou de pure soie ou d'un mélange des deux.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



- Rédige un texte pour décrire le haïk en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique. Comme étant un symbole de résistance féminine.

- Le haïk est un vêtement traditionnel algérien. Il est porté par les femmes algériennes. Il est également blanc. C'est une robe simple et ample. Culturel. Une Tradition. Une ce qui se transmet de génération en génération. Une pudeur une Comportement. Une Partenaire. Rich est ce celle d'un. Une Elegant une Beau et raffiné.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk

Le haïk est une longue pièce de tissu blanc-lâche, crème ou écru de laine ou de pure soie ou d'un mélange des deux. Cet habit qui voile la femme algérienne

de la tête au pieds est un patrimoine précieux. Son ^{visage} ~~visage~~ est partiellement marqué d'un petit triangle en dentelle ^{border} ~~border~~ que l'on surnomme laâdjair ou la violette. ^{algerien}

Le haïk est un vêtement traditionnel ^{algérien} ~~algérien~~. Il est généralement blanc. Il est porté par les femmes algériennes. C'est un habit élégant et ample, le haïk fait partie du patrimoine culturel.

Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk est un vêtement ^{algérien} traditionnel. Il est généralement de couleur ^{blanc ou beige} et il a beaucoup de types de haïk comme le "mamma", "ZelZache", "likaze" etc. Le haïk est ^{couvert} le corps de la tête sur le visage et est couvert le visage par le "Zjan" et il a souvent les yeux. Le haïk est porté par les femmes algériennes et il est ^{utilisé} pour le pendule, il a porté ^{plusieurs} fois pour transporter les messages, des armes, etc. ^{C'est} le haïk qui a porté pour cacher les hommes et les moujahidins, et pour sa ^{petite} taille. C'est une marque sur la guerre de libération nationale et dans le retour de l'Algérie.

C'est une tradition traditionnelle. Symbole de courage et de pendule des femmes algériennes.

algériennes



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine

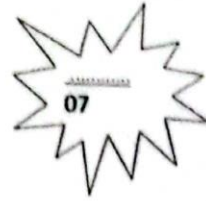


Le haïk, n'était pas seulement un vêtement traditionnel. Le haïk même les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler des armes, des messages ou des médicaments.

Qu'est-ce que le haïk ?

Le haïk algérien est afrikent, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine.

En fait, le haïk des algériennes est le patrimoine.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk

Le haïk est un habit traditionnel qui fait partie de l'héritage vestimentaire algérien. Il est fait rigueur en laine de mouton selon un savoir faire ancestral transmis.

Dans certaines régions, il est orné de motifs brochés à la main reflétant la richesse de la culture algérienne. Les hommes lors des fêtes et de événements traditionnels ou culturels comme le défilé national. Il symbolise l'élégance, le respect des coutumes et les liens avec les ancêtres.

Enfin, il est essentiel de préserver ce patrimoine symbolique de.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk est un vêtement traditionnel

et une ^{longue} long pièce de tissu blanc

ou beige, Gême au écaru de ^{pure} pure

soi et de ^{laine} laine, Cet ^{porté} porté par les femmes algériennes

de la tête au pied est une patrimoine. Son usage

est marqué d'un petite triangle, et les femmes

algériennes l'utilisaient pour dissimuler et

transporter des armes, des messages ou

des médicaments.

^{final} final en le haïk est vêtement traditionnel

^{final} final algériennes et de patrimoine.



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk est un vêtement traditionnel algérien.
Il est généralement blanc. Il est porté
par les femmes algériennes. C'est un
haïk élégant et ample. Le haïk
fait partie du patrimoine culturel.
Algériennes



Production écrite :

Pendant la guerre de libération nationale, le haïk n'était pas seulement un vêtement traditionnel.

Les femmes algériennes l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes, des messages ou des médicaments.

- Rédige un texte pour décrire le haïk, en parlant de sa forme, sa couleur, son usage et sa valeur culturelle et historique comme étant un symbole de résistance féminine



Le haïk

* Le haïk est un vêtement vestimentaire pour les femmes Algériennes, il l'utilisaient pour dissimuler et transporter des armes.

* Le haïk est sa couleur est Blanche, il est très utile pour les femmes algériennes pour la libération nationale, le haïk n'était pas seulement vêtement traditionnel.

* Le haïk est un vêtement très utile pour le porter.

ABSTRACT

This research is part of the field of applied language didactics and focuses on the study of linguistic interference in the written production of third-year middle school learners. The main objective of this study is to identify the different forms of linguistic interference, analyze their sources and impact on the quality of students' written productions, and propose pedagogical solutions that may help reduce these interferences and improve the quality of their writing. To achieve this objective, we adopted a methodological approach based on the analysis of learners' written productions through two writing drafts. The results revealed that linguistic interferences mainly stem from the influence of the mother tongue and the insufficient mastery of French language rules. The comparative analysis between the first and the second draft showed a significant reduction in errors, highlighting the importance of remedial activities and rewriting tasks in improving learners' writing skills. In conclusion, this study emphasizes the need to integrate appropriate pedagogical strategies to reduce linguistic interference and promote effective learning of written production in French.

الملخص

تندرج هذه الدراسة ضمن مجال تعليمية و اللغات التطبيقية، وتتناول ظاهرة التداخل اللغوي في الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. وتهدف هذه الدراسة أساساً إلى تحديد مختلف أشكال التداخل اللغوي، وتحليل مصادره وتأثيره في جودة كتابات التلاميذ، بالإضافة إلى اقتراح حلول بيداغوجية من شأنها الحد من هذه الظاهرة وتحسين مستوى إنتاجاتهم الكتابية ولتحقيق هذا الهدف، اعتمدنا منهجية قائمة على تحليل الإنتاجات الكتابية المنجزة من طرف التلاميذ من خلال مرحلتين للكتابة (المسودة الأولى والمسودة الثانية). وقد أظهرت النتائج المتوصل إليها أن التداخلات اللغوية تعود أساساً إلى تأثير اللغة الأم وإلى ضعف التحكم في قواعد اللغة الفرنسية كما بينت دراسة المقارنة بين المسودة الأولى والمسودة الثانية انخفاضاً ملحوظاً في عدد الأخطاء، مما يؤكد أهمية أنشطة المعالجة البيداغوجية وإعادة الكتابة في تحسين الكفاءات الكتابية لدى المتعلمين وفي الختام، تؤكد هذه الدراسة ضرورة إدماج استراتيجيات بيداغوجية ملائمة للحد من التداخلات اللغوية وتعزيز تعلم الإنتاج الكتابي باللغة الفرنسية بصورة أكثر فعالية.