République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Les Frères MENTOURI-Constantine

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Française

Ecole Doctorale Algéro-Française

Pôle Est-Antenne de Constantine

N° de série :....

N° d'ordre :....

Thèse

Pour l'obtention du diplôme de

DOCTORAT ès Sciences

Spécialité : Français

Option : Didactique

TITRE :

La maîtrise de l'oral et de l'écrit chez les étudiants de première et troisième année LMD

Présentée par M. BOUSSEBAT Omar

Sous la direction du Professeur HACINI Fatiha, Université Les frères MENTOURI-Constantine

Composition du jury :

Président : Pr. MERDACI Abdelali, Université Les Frères MENTOURI-Constantine

Rapporteur : Pr. HACINI Fatiha, Université Les Frères MENTOURI-Constantine

Examinateur : Pr. GAOUAOU Manaa, Université Hadj Lakhdar- Batna

Examinateur : Dr. OUTALEB-PELLE Aldjia, MCA à l'Université Mouloud MAMMERI- Tizi-Ouzou

Examinateur : Dr. KHARCHI Lakhdar, MCA à l'Université M'sila 3

Date de soutenance : 06/10/2016

Année Universitaire : 2016/2017

Remerciements

Je tiens à remercier, en premier lieu, Dieu le Tout-Puissant de m'avoir accordé la santé et la volonté pour venir à bout de la présente recherche.

J'exprime, en second lieu, ma reconnaissance et mon profond respect à toutes les personnes qui m'ont encouragé et soutenu, principalement ma directrice de recherche, le Professeur HACINI Fatiha, qui n'a ménagé aucun effort pour me mettre sur la bonne voie, pour suivre de près ma thèse.

Je tiens à la remercier du fond du cœur pour sa patience, sa disponibilité et ses conseils judicieux qui ont contribué à m'orienter

Un remerciement particulier va à tous mes enseignants sans exception qui m'ont transmis le savoir durant mes cursus scolaire et universitaire.

Je voudrais, également, remercier les membres du jury d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à la mémoire de ma chère défunte mère, à celle de mes regrettés grands-parents que Dieu Tout-Puissant leur accorde Sa Sainte Miséricorde et les accueille en Son Vaste Paradis.

Je le dédie, également, à mon épouse, Nadia, qui a fait preuve de compréhension et de patience durant sa réalisation.

.Introduction générale :

La langue est avant tout un outil de communication, un instrument d'apprentissage, un vecteur de savoir et de culture. Elle permet à l'enseigné de donner son point de vue, d'exprimer ses idées, d'extérioriser ses sentiments, de dialoguer avec ses camarades et ses enseignants, de satisfaire ses besoins, de comprendre, de se faire comprendre et de clarifier sa pensée. Durant toute sa scolarité, les enseignants insistent sur l'importance de la maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage, car elle est la base d'accès à toutes les connaissances. Dans tous les modules, les apprenants ont à rédiger des devoirs, à répondre à des questions oralement ou par écrit, à comprendre des consignes. Ceux qui rencontrent des problèmes langagiers ont du mal à traiter des informations, à raisonner et à faire passer leurs messages. Les compétences fondamentales nécessaires à la communication sont l'écoute, la compréhension et l'expression à l'oral ; la lecture, la compréhension et la production à l'écrit. L'acte de communication orale requiert la mobilisation des compétences *«linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle»*[1]. Les compétences discursive et référentielle sont déjà maîtrisées par les étudiants universitaires, quels que soient leur âge ou leurs zones natales. Cependant les deux autres compétences, en l'occurrence les compétences linguistique et socioculturelle, demeurent lacunaires car l'apprenant est appelé à communiquer oralement en langue cible (en L2) et à connaître ses codes culturels spécifiques. La maîtrise de l'oral par l'apprenant nécessite l'acquisition de la compétence linguistique qui comprend, à son tour, plusieurs composantes : lexicale, grammaticale, sémantique et phonologique. La première permet à l'enseigné de s'exprimer oralement. La deuxième l'aide à utiliser correctement la langue. La troisième le rend capable de saisir le sens des messages verbaux. La quatrième se fixe pour objectif d'améliorer sa prononciation, car la mauvaise diction altère le sens des énoncés et perturbe la communication. Les enseignants assurant les modules de Phonétique et de Phonologie, en majorité, ne travaillent que sur des mots isolés ou des énoncés courts *« […] cette prononciation ne peut servir l'apprentissage de l'oral que si elle s'accompagne d'une suite sonore et non de sons ou de mots isolés»*[2]. Dans la chaîne parlée, nous avons affaire à des groupes et non à des mots isolés et c'est à l'intérieur de ces groupes que se fait le découpage syllabique. La maîtrise de l'oral porte sur la voix : le volume doit être adapté à la distance qui sépare la personne qui parle (le locuteur) de son ou de ses interlocuteur(s). L'articulation et le débit doivent être soignés : pour que sa prononciation soit intelligible, l'apprenant est amené à faire attention aux liaisons interdites et fautives, au nasillement, à la diphtongaison *«il est conseillé de*

---

[1] MOIRAND, S., 1982, p.36
[2] HACINI, F., 2009, p.102

privilégier en salle de cours les formes linguistiques caractérisant la langue orale soutenue dites variantes soutenues plutôt que les variantes familières caractérisant une langue orale non-soutenue»[3]. Il faut que l'intonation soit expressive et significative.

La maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage ne concerne pas uniquement le côté verbal, elle se rapporte également à l'écrit qui porte sur la morphologie, la syntaxe et le lexique. Le premier aspect a trait au respect du genre, du nombre et de l'accord. Le deuxième est relatif à la construction correcte des phrases simples et complexes, à l'utilisation convenable des mots-outils, au respect de la concordance des temps et à la distinction entre les verbes pronominaux et non-pronominaux. Le troisième est afférent à l'emploi des termes justes et précis, à l'utilisation d'un vocabulaire adapté à la situation de communication et à la distinction entre néologismes, anglicismes, termes familiers, grossiers, courants ou soutenus.

Dans la présente recherche qui relève de la didactique, nous nous pencherons sur les spécificités de l'oral, sur celles de l'écrit et sur la nature des erreurs commises par nos informateurs en productions orales et écrites. Nous nous intéresserons, aussi, à la motivation et à La démotivation. La première est un facteur déterminant dans l'apprentissage, car elle joue un rôle primordial dans la réussite.

La seconde est considérée comme l'une des causes essentielles de l'échec chez les apprenants. Nous nous préoccuperons, aussi, de la didactique de l'oral et de l'écrit, c'est-à-dire comment les appréhender, les saisir comme objets. En d'autres termes, comment les enseigner, les évaluer, développer des stratégies didactiques.

Comme nous travaillons sur des informateurs issus de deux niveaux, nous nous fixons comme objectif de voir les progrès de maîtrise du français entre la première et la troisième années. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur un corpus qui comprend des enregistrements sonores et des productions écrites.

Nous voudrions rappeler que l'intérêt porté à ce sujet découle de notre expérience professionnelle au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1). Le choix de deux niveaux est motivé par la raison suivante :

La première année représente un trait d'union entre le secondaire et le supérieur, elle constitue un véritable goulot d'étranglement où la sélection pour le passage en deuxième année oblige une partie au redoublement ou à l'orientation vers une autre filière. La troisième année est la fin du premier cycle du système LMD. L'étudiant qui est sur le point de terminer ses études de licence est censé maîtriser le français

[3] Ibid.

oralement et par écrit, il va intégrer soit la vie professionnelle comme enseignant, soit le Master. L'analyse qualitative du corpus, partant de l'observation et de l'audition de nos enquêtés dans diverses situations de communication en séances d'apprentissage, tentera de répondre aux questions qui suivent : quelle est la nature des difficultés langagières rencontrées par nos informateurs ? Quelle est la réaction de l'enseignant face aux productions erronées de ses enseignés ? Existe-t-il un lien entre les problèmes langagiers et la motivation des apprenants ? Ya-t-il des progrès en 3ème année ?

Pour répondre à notre questionnement, nous émettons trois hypothèses :

Le non-usage du français tant à l'université qu'en milieu familial, les méthodes didactiques appliquées dans son enseignement pourraient être à l'origine des difficultés langagières orales et écrites de nos informateurs.

Les étudiants de la troisième année font des progrès.

Les difficultés langagières et l'absence de motivation sont intimement liées.

En partant de l'idée que nous ne pouvons jamais créer quelque chose ex nihilo, nous rappelons que, pour mener à terme la partie théorique, nous avons pris appui sur plusieurs références bibliographiques qui abordent l'erreur, son statut et son traitement. Il s'agit d'un outil précieux au service de l'enseignant lui permettant de travailler efficacement, d'avoir une idée sur le degré d'assimilation de ses enseignés, sur l'efficacité de la ou des méthode (s) choisie (s). Elle est un passage inévitable pour avoir accès au savoir, pour apprendre une langue, pour la maîtriser. En commettant des erreurs, l'apprenant comprend pourquoi et où il s'est trompé. C'est sur la base de l'erreur qu'il peut faire des progrès. Nous avons choisi ces ouvrages pour discerner les types d'erreurs, savoir les corriger. Nous nous sommes, également, servi d'un certain nombre de livres qui s'intéressent à la motivation pour découvrir le rôle qu'elle joue dans l'investissement de l'apprenant dans les tâches pédagogiques. La lecture de ces sources d'information nous a permis, en tant qu'enseignant, de saisir la façon d'attirer l'attention des enseignés lors d'un cours de langue. En d'autres termes, comment les inciter à s'engager dans les activités d'apprentissage. La consultation des livres et des travaux de recherche mis en ligne nous a donné l'occasion d'identifier les causes de l'échec.

Pour y remédier, nous nous sommes inspiré de la pédagogie de projet qui découle des méthodes actives. Nous y avons eu recours parce qu'elle se veut une réponse au problème de démotivation. Dans la partie pratique, nous avons commencé par conduire une pré-enquête, une étape préparatoire précédant le déroulement de l'enquête. Elle représente une sorte de prise de contact avec le terrain d'investigation. Elle nous a permis de nous familiariser avec nos enquêtés, de

découvrir le lieu de notre enquête. Elle a pour but de *«déterminer les hypothèses de l'enquête et, par voie de conséquence, les objectifs»*[4]. L'enquête a été menée au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1). Elle s'est réalisée dans de bonnes conditions. Au sujet de la méthodologie de la recherche, nous avons fait appel à la démarche mixte qui englobe les approches qualitative et quantitative. La première se base sur la qualité, c'est-à-dire la compréhension de la manière d'être, de la nature d'un phénomène.

La deuxième prend en considération la quantité, elle s'appuie sur les données statistiques, les techniques d'échantillonnage et l'utilisation des modèles mathématiques. Elle permet *«d'établir des relations entre variables sociales et apparaît comme un moyen efficace de tester certaines hypothèses de recherche»*[5]. Les techniques dont nous avons fait usage sont l'entretien directif et semi-directif, l'observation directe ou participante, l'enregistrement sonore et les productions écrites des informateurs. Le premier outil d'investigation, comprenant des questions fermées et ouvertes, nous a permis de recueillir des informations ayant trait aux notes obtenues à l'épreuve de français au baccalauréat, à l'inscription de nos enquêtés au département de français, à la pratique du français, etc.

Grâce au deuxième (à l'observation directe ou participante), qui a impliqué notre présence sur le terrain, nous avons suivi nos informateurs dans diverses situations de communication, nous avons partagé leurs activités, nous avons écouté attentivement leurs productions langagières orales.

Nous avons fait appel au troisième outil d'investigation, l'enregistrement sonore, pour avoir la totalité des échanges verbaux des enquêtés.

Les productions écrites sont la quatrième technique à laquelle nous avons eu recours. L'analyse qualitative du corpus nous a fourni l'opportunité de déceler les problèmes langagiers rencontrés par les étudiants de première et troisième années. Afin que nos informateurs s'expriment oralement, nous avons créé une situation de communication en proposant comme sujets de discussion la description de la joie ressentie lors de l'obtention du baccalauréat (le module de Techniques d'Expression Ecrite et Orale (TEEO) enseigné en première année) et l'impact de la politique d'arabisation sur l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie (celui de Linguistique enseigné en troisième année).

Notre travail s'organise de la façon suivante : le cadre théorique contient six chapitres : dans le premier, nous nous intéressons à la situation sociolinguistique

---

[4] MUCCHIELLI, A., 1994, p. 12
[5] BEAUD, M., 1985, p. 35

algérienne pour déterminer les causes qui sont derrière la baisse du niveau de nos apprenants en langue française. Le deuxième chapitre se penche sur l'oral et l'écrit comme deux systèmes de signes distincts qui se complètent (la distinction entre l'oral et l'écrit en français). Le troisième est réservé à la didactique de l'oral et de l'écrit. Dans le quatrième, nous parlons de la place de l'erreur orale et écrite dans l'enseignement/apprentissage des langues. Le cinquième chapitre traite de la motivation. Le sixième est consacré à l'échec (au décrochage).

La partie pratique est scindée en cinq chapitres : le premier est réservé à la présentation du corpus et des informateurs. Dans le deuxième, il est question de la méthodologie de la recherche. Dans le troisième, il s'agit de l'analyse du corpus. Le quatrième s'intéresse au rapport entre les problèmes langagiers et l'absence de motivation. Le test que nous avions fait passer à nos informateurs a fait l'objet d'une évaluation chiffrée. Pour garder l'anonymat de nos enquêtés, nous leur avons demandé de ne pas mentionner leurs noms sur les réponses. Il est question d'une activité relevant du module d'Initiation à la Linguistique qui nous a permis de découvrir les problèmes langagiers (les erreurs) rencontrés par les apprenants. Pour voir si les étudiants sont motivés ou pas, nous avons eu recours à des grilles en vue d'évaluer le niveau de motivation de chaque informateur. Notre démarche s'inspire d'un travail mis en ligne qui s'intitule : *«motiver les apprenants par la pédagogie de projet»*[6]. Le cinquième chapitre traite de l'effet de la pédagogie de projet sur la motivation des apprenants en difficulté et de l'analyse des résultats.

Pour pallier les lacunes langagières de nos informateurs, nous faisons les suggestions qui suivent : la première est l'exposé oral, une activité destinée à améliorer les compétences langagières verbales des apprenants, à les inciter à prendre la parole en public, à créer une situation de communication.

La deuxième est la dictée, considérée par les spécialistes comme un moyen efficace pour apprendre l'orthographe.

La troisième, l'implication des apprenants dans les activités d'apprentissage, permet de les placer en situation d'agissants, de chercheurs. Elle les amène à poser des questions, à réaliser des tâches.

Dans la conclusion générale, nous remettons en cause la compétence de certains enseignants, les programmes et les méthodes didactiques choisies dans l'enseignement du français dans les trois cycles du système éducatif (le primaire, le moyen et le secondaire) comme étant les principaux facteurs responsables des difficultés langagières orales et écrites rencontrées par les apprenants algériens.

---

[6] MOISY, C. et ZARIC, C., 2010, p.12

Première partie :

Cadre théorique

Chapitre I :

La situation sociolinguistique de l'Algérie

Première partie : cadre théorique :

Tous les organes de sens peuvent servir à créer un type de langage. Le langage olfactif se rapporte à l'odorat, le langage tactile est relatif au toucher, le langage gustatif a trait au goût, le langage visuel est en rapport avec la vue et le langage auditif est afférent à l'ouïe. L'être humain exprime et communique ses idées par un système de signes vocaux ou graphiques. Pour s'extérioriser (pour devenir concrète), la pensée a besoin d'un support, le langage. L'oral a longtemps été négligé par la grammaire, une discipline normative qui enseigne des règles pour distinguer les formes correctes des formes incorrectes. Elle est prescriptive, c'est-à-dire qu'elle est fondée sur la logique *«une science ayant pour objet l'étude, surtout formelle, des normes de la vérité»*[7] . Avec l'avènement du structuralisme, une théorie dont le fondateur est Ferdinand DE SAUSSURE, la linguistique accorde la primauté à l'oral et considère l'écriture comme une de ses annexes *«langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts, l'unique raison du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image qu'il finit par usurper le rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que, pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage »*[8]. Le linguiste français André MARTINET[9] part de l'idée que l'acquisition de l'oral intervient avant celle de l'écrit. L'enfant acquiert, dès un âge précoce, la langue maternelle, il possède une bonne maîtrise de l'oral avant même d'aller à l'école où il apprend la lecture et l'écriture. L'écrit est la mémoire de l'oral, nous en faisons usage pour ne pas oublier, afin que nos propos ne disparaissent pas. Il est comparable au cahier utilisé par l'apprenant comme une trace servant à remémorer les éléments d'un cours. Contrairement à l'écriture qui ne change que très rarement, l'oral (les phonèmes d'une langue) évolue sans cesse. Les modifications phonétiques (de prononciation) sont dues à des facteurs comme l'assimilation et l'abréviation. L'assimilation se dit d'un son qui subit l'influence d'un autre. La consonne influencée, celle qui subit l'influence, est toujours remplacée par une consonne sœur (les consonnes sœurs servent à constituer des paires minimales). Il existe deux types d'assimilation : régressive et progressive. Nous parlons du premier lorsque le son influencé, celui qui subit l'influence, est placé avant celui qui l'influence. Par exemple, dans ¨absent¨, la consonne sonore ou voisée [b] subit l'influence de celle qui la suit, la consonne sourde ou non-voisée [s]. Elle est

---

[7] Dictionnaire Nouveau Petit Robert, 1995, p. 1299
[8] DE SAUSSURE, F., 1974, p.45
[9] MARTINET, A., 1970, p.7

remplacée par la consonne sourde [p] ([p] et [b] sont deux consonnes sœurs). Nous réalisons [apsɑ̃]. Dans cet exemple, il est question de l'assimilation régressive ou de contact car la consonne influencée et celle qui influence sont juxtaposées, c'est-à-dire qu'elles sont placées côte à côte. Le deuxième type d'assimilation est appelé l'assimilation progressive. Nous en parlons lorsque la consonne influencée est placée après celle qui l'influence. Dans l'exemple ¨cheval¨, le son influencé [v] est placé après celui qui l'influence [ʃ]. Il devient [f] (le [f] et le [v] sont deux consonnes sœurs). Nous prononçons [ʃ(ə) fal]. Dans cet exemple, il s'agit de l'assimilation progressive ou à distance parce que le son influencé et celui qui influence sont séparés par un autre, le schwa [ə]. Le deuxième facteur à l'origine des changements phonétiques est l'abréviation qui comprend deux types : le premier se nomme l'abréviation régulière qui se définit ainsi : *«il s'agit de la réduction d'un mot à quelques lettres, obtenue par le retranchement devant une voyelle des lettres finales, remplacées par un point»*[10] . Le second est appelé la troncation, *«qui est le résultat soit d'une aphérèse-la suppression d'une partie composant le début d'un mot, soit d'une apocope-la suppression d'un phonème ou d'une syllabe à la fin d'un mot (bus pour autobus, ciné pour cinéma, labo pour laboratoire)»*[11]. Dans le code oral, les signifiants sont de nature sonore, c'est-à-dire qu'ils sont représentés par des phones en phonétique ou des phonèmes en phonologie. A l'écrit, ils résultent de la combinaison de plusieurs graphèmes (lettres). Si l'écrit qui repose sur une lecture visuelle détache les mots, l'oral les regroupe parce qu'il s'appuie sur l'audition.

L'oral est plus ancien que l'écrit. Les humains, depuis la nuit des temps, ont toujours ressenti le besoin de communiquer à l'aide de signes vocaux. Beaucoup de langues sont à tradition orale, elles ne disposent pas de symboles orthographiques. L'exemple que nous citons se rapporte *«au lituanien, une langue balte de la famille indo-européenne qui n'a connu l'écriture que vers 1540»*[12] . L'apparition de l'écriture est tardive. Elle est née en Chine en l'an 2500 av. JC., en Egypte ancienne en 3100 av. JC., en Mésopotamie, l'Irak actuel, en 3300 av. JC. Avant de nous focaliser sur les caractéristiques de l'oral, sur celles de l'écrit et sur leur didactique, nous jugeons intéressant de consacrer le premier chapitre de la partie théorique à la situation sociolinguistique algérienne pour avoir une idée sur les causes de la chute du niveau de nos enseignés en langue française dont tout le monde se plaint. Nous allons, également, nous intéresser au statut et à l'enseignement de cet idiome durant la période coloniale et après l'indépendance du pays.

---

[10] FAUDOIS, J-C., 1990, p. 9
[11] Ibid.
[12] DE SAUSSURE, F., 1974, p. 48

Chapitre I : la situation sociolinguistique de l'Algérie

Le paysage linguistique algérien est complexe, il se caractérise par la coexistence de plusieurs idiomes : l'arabe dialectal (parlé) et le berbère sont les langues maternelles de la majorité des locuteurs algériens qui en font usage dans les situations de communication informelles. L'arabe standard ou littéral est utilisé dans les situations de communication formelles : à l'école, à l'université, dans les médias, en justice, dans l'administration, le discours politique. Le français, qui est un héritage colonial, est la première langue étrangère. Il est enseigné à l'école dès la troisième année primaire. Il est largement utilisé dans les interactions verbales quotidiennes des Algériens. C'est la langue des intellectuels, de la promotion sociale, de l'ouverture sur l'autre, de la presse écrite, des politiciens qui en usent énormément. Elle est amplement employée dans l'enseignement supérieur : plusieurs filières scientifiques et techniques sont enseignées dans cette langue.

Nous nous pencherons, dans le présent chapitre, sur la situation sociolinguistique de l'Algérie pour nous faire une idée sur les raisons à l'origine des difficultés langagières de nos étudiants ayant l'habitude de pratiquer l'arabe dialectal dans les situations informelles (dans la vie de tous les jours) et l'arabe standard dans les situations formelles (dans l'institution scolaire). A l'université, certaines spécialités, comme les sciences médicales, la biologie, l'architecture et l'informatique, sont dispensées en français. Dans les filières relevant des sciences humaines et sociales, comme les sciences politiques, l'histoire, la philosophie, la psychologie et la sociologie, le français a perdu son statut de langue d'enseignement. La séance hebdomadaire du module de français, dont le volume horaire est réduit à une heure, est consacrée uniquement à l'apprentissage de la terminologie. Les cours et les travaux dirigés (TD) s'effectuent en langue arabe depuis la première année jusqu'à la fin du cursus. Les étudiants sont confrontés, dès le premier jour de la rentrée universitaire, à un sérieux problème, celui d'utiliser un code qu'ils ne maîtrisent pas. Ils sont contraints d'écouter, de résumer des cours, de lire de la documentation en vue de préparer des travaux de recherche en français. A l'opposé de l'arabe standard qui jouit du statut de langue nationale et officielle, du berbère ayant le statut de langue nationale, l'arabe dialectal, la langue maternelle de la majorité des locuteurs algériens, ne bénéficie d'aucun statut.

I.1. Les statuts des langues :

Le statut d'une langue est sa position dans la hiérarchie sociolinguistique d'une communauté linguistique. Cette position se rapporte *«aux fonctions remplies par la langue et à la valeur sociale relative conférée à ces fonctions»*[13].

Les sociolinguistes distinguent généralement le statut de fait implicite du statut juridico-constitutionnel explicite ou de jure. Sur le plan explicite, les catégories de statut les plus utilisées sont celles de la langue officielle (la langue de fonctionnement ou de travail de l'Etat), de la langue nationale (un statut garanti par l'Etat) et de la langue proscrite (nous avons l'exemple de la Révolution française sous laquelle *«il était interdit de recourir aux dialectes dans certaines situations»*[14]. Dans le domaine éducatif, une langue peut avoir plusieurs statuts : *«Elle est soit médium ou véhicule d'enseignement, soit langue enseignée ou langue matière»*[15]**.**

I.1.1. L'arabe :

L'article trois de la Constitution de février 1989 stipulait que *«l'arabe est la langue nationale et officielle»*[16]. Cette constitution fut modifiée le 28 novembre 1996 lors d'un référendum, elle fut entrée en vigueur le 07 décembre 1996. Ses rédacteurs n'ont pas précisé de quelle variété d'arabe il s'agit. Il existe, en Algérie, deux variétés de l'arabe : la première est appelée l'arabe littéral ou standard. Elle est haute (high en anglais), prestigieuse, utilisée dans les situations formelles. La seconde, qui se nomme l'arabe dialectal algérien, est basse (low en anglais). Cependant, elle est pratiquée par la majorité des locuteurs algériens (c'est une langue véhiculaire). Elle n'est pas codifiée, c'est-à-dire qu'elle ne dispose pas d'un alphabet graphique (elle est à tradition orale). Elle est employée dans les situations de communication informelles (elle est réservée à la communication quotidienne).

I.1.1.1. L'arabe standard (littéral ou littéraire) :

L'arabe est une langue chamito-sémitique au même titre que le berbère, l'hébreu et l'ancien égyptien. Sa variété appelée l'arabe classique est prestigieuse, car elle a l'avantage d'être la langue de l'Islam, du livre sacré (du Saint Coran, elle est sacralisée), d'une littérature prestigieuse (la poésie préislamique) *«c'est la variété choisie par Allah pour s'adresser à ses fidèles»*[17]. Elle était le support linguistique de l'enseignement précolonial à finalité religieuse. C'était la seule langue écrite. L'Algérie s'en sert comme le symbole de son appartenance au monde arabo-

---

[13] MOREAU, M.-L., 1997, p. 269
[14] Ibid.
[15] Ibid.
[16] La constitution algérienne, 1989, article 3
[17] TALEB- IBRAHIMI, K., 1995, p.5

musulman. Cette variété a connu un changement d'ordre statutaire, elle est passée du statut de langue étrangère sous domination coloniale à celui de langue nationale et officielle après l'indépendance. Elle est utilisée dans l'administration, à l'école, à l'université, en justice, dans le discours politique, dans l'enseignement et les prêches religieux. L'Etat algérien, après l'indépendance, l'a adoptée comme la seule langue nationale et officielle parce qu'elle est perçue comme le symbole d'unification du peuple algérien. La population algérienne pratique un arabe dialectal distinct des parlers arabes dialectaux du Moyen-Orient. Il est trop éloigné de l'arabe standard (littéraire ou littéral). Cette dernière variété, qui est essentiellement écrite, est parfois incompréhensible pour la majorité des locuteurs algériens, notamment les analphabètes et les gens qui ont poursuivi des études en français. Elle n'exerce pas une domination sans partage. Au niveau social, l'arabe dialectal qui comprend plusieurs variantes (plusieurs parlers ou accents) et le berbère demeurent largement pratiqués. Dans l'administration et en justice, l'arabe littéral est en concurrence avec le français. Dans le secteur économique, la langue de MOLIERE garde toujours une position dominante en raison des relations économiques et commerciales privilégiées avec la France. Dans les conversations usuelles de la vie de tous les jours (dans la communication quotidienne), les locuteurs algériens ne font pas usage de l'arabe littéral *« […] sans référence culturelle propre, cette langue est aussi sans communauté. Elle n'est la langue parlée de personne dans la réalité de la vie quotidienne […] derrière cette langue nationale, il n'y a pas de communauté nationale dont elle serait la langue tout court, dont elle serait bien sûr la langue maternelle»*[18]. Elle est considérée comme une des composantes fondamentales de l'identité algérienne avec l'Islam et l'amazighité (la langue, la culture et la civilisation berbère).

I.1.1.2. L'arabe dialectal algérien :

En Algérie sous domination coloniale, cette variété de la langue arabe et le berbère étaient les marqueurs identitaires de la population algérienne. Ils étaient enseignés à l'Université d'Alger. Après l'obtention de leurs diplômes, les fonctionnaires français qui suivaient une formation dans les deux idiomes bénéficiaient d'une prime. L'arabe dialectal ou parlé pouvait être choisi comme seconde langue étrangère au lycée au même titre que l'arabe littéraire, mais seulement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Cette variété est le résultat du contact entre l'arabe et des idiomes comme le français, l'espagnol, le turc et le berbère. Les mots d'origine étrangère qui sont passés dans son lexique ont été arabisés. Les mots cuisine, bombe, électricité, foulard, gendarme, humidité, infirmier, ça se gâte, accélérer, journal, légaliser, opération médicale, petit pont,

[18] GRANDGUILLAUME, G., 1983, p. 11

quartier, rétroviseur, sachet, voiture, camion deviennent, en arabe dialectal algérien, [kuzina]), [bɔba], [trisiti], [fulara], [ʒadarmi], [midite], [frmli], [tzagat], [ksiliri], [ʒɔrnɛn], [mgalizi], [parasjun], [tipu], [karte], [trɔvizœr], [saʃija], [watura], [kamju]. L'arabe dialectal est la langue véhiculaire, utilisée pour l'intercompréhension entre des locuteurs appartenant à deux communautés linguistiques différentes (le cas des arabophones et des berbérophones). Elle est la langue maternelle de la majorité des Algériens *«l'arabe dialectal est la langue maternelle de 72 % de la population algérienne»*[19] . C'est une variété à tradition orale, c'est-à-dire qu'elle n'est pas dotée d'un système graphique *«malgré l'importance numérique de ses locuteurs et son utilisation dans les différentes formes d'expression culturelle (le théâtre et la chanson), l'arabe dialectal n'a subi aucun processus de codification ni de normalisation»*[20]. Elle est appelée l'arabe populaire, car elle vit et évolue au sein de la population. Les sujets parlants en usent dans les situations de communication informelles : dans la rue, en famille, entre amis, etc. Elle est affublée de l'expression péjorative d'arabe de la rue ou arabe du souk. En dépit de sa non-reconnaissance (elle n'a pas de statut officiel), les médias lourds comme la radio et la télévision commencent à tolérer son utilisation dans les émissions. Certains auteurs s'en servent dans leurs productions littéraires et artistiques : elle est utilisée dans la chanson, la poésie chantée et le théâtre.

I.1.2. Le berbère (tamazight) :

Le mot ¨berbère¨, forgé par les Romains, a été employé *«pour désigner la population autochtone d'Afrique du Nord dont ils ne saisissaient pas la langue»*[21]. Celui de ¨barbaros¨ renvoie à *«une personne étrangère qui ne sait pas parler. Il correspond, également, au sauvage, au non-civilisé, à la brute»*[22]. De nos jours, le mot berbère se dit des locuteurs qui se servent de tamazight. Il désigne, également, la langue qui représente un marqueur identitaire. Cette langue chamito-sémitique comprend plusieurs variétés : le kabyle est pratiqué dans le nord du pays (en Grande et Petite Kabylie : à Tizi-Ouzou, à Béjaïa, à Bouira, à Alger, à Boumerdès, à Sétif, etc.), le chaoui est parlé par les Chaouis dans les Aurès (à Batna, Khenchela, Oum El-Bouaghi, Tébessa, Biskra), le mozabite est utilisé dans la vallée du M'zab par les Mozabites, le targui est employé par les Touaregs (les hommes bleus) qui habitent le Hoggar et le Tassili, à l'extrême sud algérien, dont la principale ville est Tamanrasset, le chenoui est en usage dans la wilaya de Tipaza, plus précisément dans les monts Chenoua, à Cherchell et dans la ville de Ténès qui relève administrativement de la wilaya de Chlef. Tamazight, comme la langue maternelle

---

[19] Ibid.
[20] Ibid.
[21] Le Nouveau Petit Robert, 1995, p. 212
[22] Ibid.

d'une importante minorité représentant le tiers de la population algérienne, parviendra à s'imposer, à partir de 1996, dans la Constitution comme composante fondamentale de l'identité algérienne avec l'arabité et l'islamité. Il a commencé à être utilisé dans les médias, à l'école et à l'université. En 2002, il a été consacré langue nationale au même titre que l'arabe littéral.

I.1.3. Le français :

Le français est une langue romane (issue du latin populaire ou vulgaire) au même titre que l'italien, l'espagnol, le portugais, le catalan, le roumain, l'occitan, le romanche, etc. Il a fait son entrée en Algérie, en 1830. Il a été introduit par l'administration coloniale car il était censé jouer un rôle capital dans la conquête du pays *«la première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. Notre troisième conquête se fera par l'école, elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux»*[23]. Avant la conquête coloniale française, les zaouïas et les medersas dispensaient un enseignement religieux totalement en arabe classique. Ces lieux se sont transformés, par la suite, en écoles qui assuraient un enseignement en langue française en vue de former des indigènes capables d'exercer à l'administration coloniale *«la langue française a été introduite par la colonisation. Si elle fut la langue des colons, des Algériens acculturés, de la minorité scolarisée, elle s'imposa surtout comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française»*[24]. Dans un premier temps, l'implantation du français dans notre pays s'est heurtée à la résistance des autochtones qui refusaient de fréquenter ces écoles. Dans un second temps, les Algériens acceptaient l'apprentissage de cette langue qui représentait un sésame pour avoir accès à des postes dans l'administration coloniale. En 1944, l'Etat français promulgua un décret obligeant tous les parents, y compris les indigènes, à envoyer leurs enfants en âge d'être scolarisés à l'école (l'enseignement primaire est devenu obligatoire pour tous les enfants sans aucune discrimination). Les enfants algériens apprenaient le français comme langue maternelle. Les programmes et les méthodes d'enseignement étaient les mêmes aussi bien en Algérie qu'en France *«les élèves d'Algérie ont appris à connaître sur le bout des doigts leurs ancêtres les Gaulois, même s'ils n'étaient pas d'origine française, Vercingétorix et Jules César, Clovis, le Roi Soleil, la Loire et ses affluents, les Alpes et le Mont Blanc, le Massif Central et la chaîne des Pyrénées, mais on n'apprenait rien sur l'histoire et la géographie de l'Algérie»*[25]. Le décret

---

[23] COLONNA, F., 1967, p. 24
[24] GRANDGUILLAUME, G., 1983, p. 22
[25] Ibid.

dont nous parlons n'a pas eu l'effet escompté pour la simple raison que les Algériens, en majorité, étaient pauvres : ils n'avaient pas les moyens leur permettant d'assurer la scolarité de leurs enfants. Hormis ceux qui vivaient dans les grands centres urbains, les parents conservateurs s'opposaient farouchement à la scolarisation de leurs filles. Après l'indépendance, l'arabe standard a été imposé au détriment de l'arabe dialectal, du berbère et du français. La généralisation de cet idiome a échoué pour la simple raison que la politique d'arabisation a été improvisée (elle a été appliquée sans préparation préalable). Elle a eu des effets néfastes sur le niveau des enseignés en français et en arabe. Elle a fait que nos apprenants ne maîtrisent aucune langue. L'enseignement du français au primaire, au moyen et au secondaire ne permet qu'à une minorité d'élèves de le maîtriser. Ainsi, le bachelier, qui a tout appris en arabe standard, fait face, dès l'entame des enseignements, à des difficultés relatives à la pratique et à l'acquisition des connaissances dans cette langue. Durant la période coloniale, le français, qui avait le statut de langue officielle, était en usage dans toutes les institutions de l'Etat. Après l'indépendance, cette langue a connu un changement d'ordre statutaire en devenant une langue seconde. Puis, ce statut est passé à celui de langue étrangère. Si dans certains secteurs, elle a perdu du terrain en cédant sa place à l'arabe littéral, dans d'autres, elle est restée une langue privilégiée. Nous prenons comme exemple l'administration dont les fonctionnaires, en majorité, ont été formés à l'école coloniale. Le français garde toujours son prestige au sein de la société algérienne, et ce, à tous les niveaux : économique, social et éducatif. Il demeure omniprésent dans la réalité algérienne. C'est la langue de transmission du savoir, de la communication. Bon nombre de locuteurs l'utilise comme langue véhiculaire (elle est largement en usage dans la vie de tous les jours). Il s'agit d'un instrument de communication indispensable sur le lieu de travail, à l'école, à l'université, dans la rue : c'est l'idiome de l'intellectuel, de l'étudiant, du commerçant, de l'homme d'affaire, de l'homme politique. Si l'Algérie n'appartient pas à l'Organisation internationale de la Francophonie, cela n'empêche pas qu'elle est considérée comme le deuxième pays francophone au monde par le nombre des usagers de cette langue qui n'est pas uniquement un héritage de cent trente-deux ans de colonisation, mais aussi *«un butin de guerre»* si nous reprenons l'expression de feu Kateb YACINE. Avec l'avènement de l'assiette (de l'antenne parabolique), les téléspectateurs algériens peuvent capter les chaînes satellitaires françaises comme Canal plus, TF1, M6, TV5, France 2 ou France 24. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent aux internautes de communiquer virtuellement avec des francophones établis dans les différents pays du monde. Le français est largement utilisé dans les médias : il existe une chaîne de la radio algérienne qui diffuse exclusivement ses émissions en français (Alger Chaîne 3). Il ya, aussi, une chaîne de télévision (Canal Algérie) qui diffuse ses

programmes en français. Concernant la presse écrite, les lecteurs trouvent, chaque matin sur les étals, des journaux francophones comme Liberté, El-Watan, le Soir d'Algérie, le Quotidien d'Oran, Horizons, etc. Dans le domaine de l'édition, plusieurs auteurs publiaient, publient et publieront en français *«même si le français était au début la langue du colonisateur. A l'heure actuelle, il est perçu autrement, puisque poètes et romanciers l'utilisent pour exprimer leur enracinement et leurs aspirations»*[26]. Le français, en tant que langue de l'ancienne puissance coloniale, a un statut très ambigu. D'une part, il est officiellement une langue étrangère au même titre que l'anglais, l'espagnol, l'italien, l'allemand, etc. De l'autre, il est synonyme de réussite sociale, c'est la langue d'ouverture sur l'autre, d'accès au savoir, à la culture universelle et au modernisme. Sans être officiel, il véhicule l'officialité : il est enseigné à l'école, à l'université, le discours politique s'en sert. Le secteur économique préfère l'utiliser en raison des rapports privilégiés avec les partenaires étrangers, notamment ceux de l'Hexagone. Il demeure un outil de travail, un instrument de communication largement employé.

Conclusion :

En nous appuyant sur la définition de Charles FERGUSON *«il ya diglossie lorsque deux variétés de la même langue sont en usage dans une société avec des fonctions socioculturelles certes différentes mais parfaitement complémentaires. L'une de ces variétés est considérée comme haute (high) donc valorisée, investie de prestige par la communauté. L'autre comme basse (low), réservée à l'oral»*[27], nous disons que la situation sociolinguistique algérienne est diglossique où les idiomes L (bas, low en anglais) sont l'arabe dialectal et le berbère avec ses variétés (le kabyle, le chaoui, le mozabite et le targui) et les idiomes H (hauts, high en anglais) sont l'arabe littéral (littéraire ou standard) et le français**.** Les deux premiers sont utilisés dans les situations informelles (dans la communication quotidienne), ils sont l'apanage de l'oral, ils véhiculent une culture populaire. Si l'arabe dialectal n'a aucun statut, le berbère jouit du statut symbolique de langue nationale.

Les autres, l'arabe standard et le français, sont employés dans les situations formelles (à l'école, dans l'enseignement supérieur, l'administration, les médias, le discours politique, en justice, etc.). Ils sont associés à une littérature prestigieuse, ils véhiculent le savoir, ils sont valorisés, auréolés du prestige de la graphie. En partant de l'idée de PSICHARI que le terme de ¨diglossie¨ est lié à *«une situation de domination d'une variété sur une autre ou d'un idiome sur un autre»*[28], nous disons que l'arabe dialectal et le berbère sont en position de force sur le plan numérique.

---

[26] Ibid.
[27] BOYER, H., 2001, p.49
[28] Ibid.

Ils représentent les langues maternelles de la majorité des Algériens. Cependant, sur le plan politique et culturel, ils sont minorés (en position de faiblesse). En nous intéressant à la situation sociolinguistique algérienne, nous avons voulu montrer que la baisse du niveau de nos étudiants en langue française est due à plusieurs facteurs dont le volume horaire consacré à son enseignement, la formation dans les trois cycles (le primaire, le moyen et le secondaire) qui se fait en arabe, les méthodes didactiques appliquées dans son enseignement, les représentations négatives en rapport avec la langue du colonisateur, etc. Comme nous nous penchons dans la présente recherche sur les problèmes langagiers, nous estimons utile de réserver le deuxième chapitre de la partie théorique aux indices de l'oral, à ceux de l'écrit pour prouver qu'en dépit de certaines différences, les deux systèmes de signes demeurent complémentaires. Ils représentent deux variétés d'une même langue qui méritent d'être assimilés en même temps.

Chapitre II :

La distinction entre l'oral et l'écrit en français

Chapitre II : la distinction entre l'oral et l'écrit en français

Pour beaucoup d'usagers de la langue française et chez certains linguistes, la distinction entre l'oral et l'écrit est une affaire de lutte entre la langue du mauvais et du bon français. Cette vision ne correspond pas à la réalité linguistique. De nos jours, l'utilisation de la langue ne dépend plus du niveau d'instruction du locuteur. La langue parlée n'est pas l'apanage de la plèbe ou des analphabètes, elle ne s'oppose pas à une langue écrite qui serait propre à la classe cultivée. Tout individu, même très cultivé, fait appel aux procédés de la langue parlée dans certains contextes. Par exemple, en jouant avec des enfants, en parlant à des amis, à des membres de sa famille. Même dans les situations de communication où il se surveille, le sujet parlant peut faire usage de tournures propres à l'oral qu'il n'utiliserait pas à l'écrit. C'est le cas de l'homme politique qui s'exprime dans une interview télévisée. Dans les situations formelles, comme les conférences de presse, les entretiens d'embauche, les discours politiques, les débats télévisés, les sujets parlants recourent à des expressions typiques de l'écrit. Les usagers de la langue sont, donc, amenés à changer constamment de niveau de langue, en fonction de la situation d'énonciation. Le choix du registre dépend des compétences langagières du locuteur. Il nécessite une bonne connaissance du vocabulaire, de la grammaire et des conventions stylistiques. La différence entre les deux systèmes de signes n'existe pas, il s'agit de deux variétés d'un même code *«on parle de cette distinction lorsqu'on a affaire à un bilinguisme qui oppose deux structures phonologiques et grammaticales tout à fait différentes»*[29]. L'opposition se rapporte plutôt à leurs statuts sociopolitiques, car l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre. Cela nous amène à nous pencher sur le problème de la diglossie. Ce terme, appartenant à la sociolinguistique, a été utilisé pour la première fois par le linguiste français d'origine grecque Jean PSICHARI dans son article : *«Un pays qui ne veut pas sa langue»*[30]. Cet helléniste s'est appuyé sur la situation sociolinguistique grecque. Il s'est intéressé à deux variétés du grec : le katharevoussa, une variété savante dotée d'un système d'écriture et utilisée dans les situations formelles et le démotiki, une variété orale réservée à la communication quotidienne : celle-ci est employée comme une langue véhiculaire par la majorité des locuteurs grecs. Il définit le terme de ¨diglossie¨ ainsi : *«il s'agit d'une configuration linguistique dans laquelle deux variétés d'une même langue sont en usage, mais un usage décalé parce que l'une des variétés est valorisée par rapport à l'autre»*[31]. Le mérite de l'auteur est d'avoir insisté sur l'aspect idéologique et conflictuel *«le problème de la diglossie est dû à la pression d'un groupe de locuteurs numériquement minoritaires*

---

[29] BAYLON, C., et FABRE, P., 1998, p. 49
[30] BOYER, Henri, 2001, p. 48
[31] Ibid.

mais politiquement et culturellement en position de force»[32]. Quelques années plus tard, des sociolinguistes nord-américains se sont focalisés sur la question. Dans son article : *«diglossia»*[33], Charles FERGUSON définit le concept autrement. En travaillant sur les situations sociolinguistiques de la Suisse germanophone, des pays arabes, d'Haïti et de la Grèce, l'auteur définit le terme de ¨diglossie¨ comme suit : *«La diglossie désigne une situation sociolinguistique où s'emploient deux variétés d'une même langue. L'une, considérée comme «haute» (high), est utilisée dans les situations formelles. L'autre, considérée comme «basse» (low), est celle des communications ordinaires»*[34].

A la différence de PSICHARI et de FERGUSON, FISHMAN s'intéresse aux situations fonctionnelles complémentaires de deux langues : l'une est valorisée, l'autre est minorée. L'auteur cite l'exemple du Paraguay, un pays latino-américain où coexistent l'espagnol, la langue de l'ancienne puissance coloniale, et le guarani, une langue amérindienne. Dans les travaux en sciences du langage et en didactique, l'oral et l'écrit sont étudiés comme deux champs séparés. La communication verbale est directe : le locuteur et l'interlocuteur sont en présence, ils n'ont pas assez de temps pour choisir ce qu'ils veulent utiliser comme mots et structures syntaxiques. A l'oral, l'élaboration et l'émission sont simultanées. Le discours oral fait appel à des paramètres non-verbaux, la mimique par exemple, qui facilitent la compréhension du message. La communication écrite, par contre, est planifiée et hors situation. A l'écrit puisqu'il y a possibilité d'utiliser le dictionnaire, le scripteur fait une sélection des éléments dont il se sert, il peut rejeter, raturer jusqu'à ce qu'il obtienne le mot exact ou l'expression adéquate. Cette situation permet de corriger les erreurs qui entraînent une incompréhension, de donner suffisamment d'informations indispensables à l'intelligibilité. De nos jours, la différence entre l'oral et l'écrit ne se situe plus dans les situations de communication directe avec un locuteur et un interlocuteur présents pour les échanges verbaux et différée avec un scripteur et un destinataire absents pour les échanges écrits. Les technologies de l'information et de la communication remettent en cause ces distinctions avec l'utilisation du répondeur téléphonique qui permet un oral différé et de l'internet qui permet une communication écrite directe, à peine différée.

II.1. L'oral :

En tant que mode d'expression**,** l'oral est universel car tous les humains communiquent à l'aide d'un système de signes vocaux. Les raisons qui motivent le primat de la parole sur l'écrit sont les suivantes : la première se rapporte au fait que

---

[32] Ibid.
[33] Ibid.
[34] Ibid.

le processus d'acquisition de l'oral est naturel, alors que le l'écrit est le fruit d'un apprentissage scolaire spécifique. La deuxième est relative à la prédisposition biologique spécifique pour la parole *«l'être humain semble prédisposé biologiquement à devenir un homme de parole qui deviendra éventuellement mais pas nécessairement un homme de l'écrit»*[35]. L'oral met en jeu un nombre important de caractéristiques, comme la présence des traits prosodiques (les pauses, les accents d'insistance, les modifications de la courbe intonative, le débit), les liaisons et l'enchaînement, les contractions. Si le professeur de français veille à enseigner une langue grammaticalement correcte, à l'oral, il existe des raccourcis comme *«y a pas, chai pas, t'as vu, etc.»*, des hésitations et des ruptures, des interjections, des parasitages dans la communication, des interruptions de paroles. Ces traits assurent des fonctions syntaxiques et sémantiques variées. La première spécificité de l'oral est la suivante : il est inscrit dans un espace d'interaction tenant compte du lieu, du temps, de l'intention de communiquer, de la place des interlocuteurs. Des facteurs comme la gestuelle, les regards, les postures et la proxémie : la distance et les contacts physiques entre les locuteurs sont des éléments qui jouent un rôle primordial dans la communication orale. Une autre propriété du discours oral est la présence des indices comme l'absence de l'adverbe de négation ¨ne¨ (ex. *«Pour moi, la solitude extrême c'est d'être avec des gens à qui je peux pas dire que ça va pas»*[36]. *«Mais ça c'était un moyen c'était pas un objectif»*[37]), l'emploi du pronom indéfini ¨on¨ pour ¨nous¨ (ex. *«On est pas encore au mois de janvier»*[38]. *«Enfin vraiment on est pas du même monde donc je partage pas du tout les visions de monsieur DELORS»*[39]), le non-accord en nombre du présentatif ¨c'est¨, l'interrogation par ¨est-ce que¨, les dislocations, la séparation du thème et du prédicat (ex. *«c'est tous les pays du continent qui devraient aujourd'hui être associés»*[40]. *«C'est des dames qui sont très gentilles je n'ai rien contre»*[41]. *«Est-ce que vous avez terminé le travail ?»*[42]. *«Est-ce que vous avez perçu votre salaire ?»*[43]. *«Le travail, c'est la santé»*[44]), l'ajout de certains mots phatiques servant à maintenir le contact tels que¨ le quoi final¨, ¨bon¨, ¨ben¨, ¨alors¨, ¨tu vois¨, etc., le recours à des phrases emphatiques dans lesquelles nous insistons sur un élément qui se détache en tête de phrase (ex. *«moi, j'étais présent à la réunion»*[45]), l'utilisation des phrases inachevées dans lesquelles l'ellipse du verbe est courante

---

[35] Ibid.
[36] BLANCHE-BENVENISTE, C., 2000, p. 39
[37] Ibid.
[38] Ibid.
[39] Ibid.
[40] Ibid.
[41] Ibid.
[42] Ibid.
[43] Ibid.
[44] Ibid.
[45] Ibid.

(ex. *«-Vous étiez combien ? Sept. C'est vers quelle époque ça ? En 40, pendant la guerre de 40»*[46]*)*, la présence de l'alternance codique ou de l'alternance de langues, une notion issue des études sur le bilinguisme et le contact de langues, dont l'initiateur est GUMPERZ qui l'a définie comme *«la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages appartenant à deux langues»*[47]. C'est l'utilisation alternative de deux ou de plusieurs codes dans le même énoncé ou la même conversation. Les sujets parlants ont l'habitude de faire usage de mots ou de fragments d'énoncés qui relèvent, à la fois, de la langue maternelle (la langue source ou la L1) et de la langue étrangère (la langue cible ou la L2). Le code-switching s'est répercuté négativement sur la maîtrise des langues chez les locuteurs algériens en général et les apprenants en particulier, car à force de passer d'un code à l'autre, ils ont fini par ne maîtriser aucun d'entre eux (nous parlons des langues en usage en situation sociolinguistique algérienne). Nous avons, comme exemple, ce qui suit : [lapʀɛmidi/nruhlafakbɛʃnʃufleʀezylta///]. Cet énoncé peut être traduit en français ainsi : l'après midi, je serai à l'université pour voir l'affichage. Les linguistes distinguent trois types d'alternances : le premier est l'alternance extra-phrastique qui *«se réalise lorsque le locuteur introduit dans la deuxième langue des formes idiomatiques ou des idiotismes, c'est-à-dire des expressions qui semblent propres à une langue et qu'il est difficile de traduire littéralement. Ex. ils ont été [jaʕni] (en quelque* sorte, *en français) très enthousiastes»*[48]. Le deuxième type est appelé l'alternance intraphrastique *qui est «l'alternance de deux langues à l'intérieur d'une même phrase. Ex. j'ai profité de le mettre trois fêtes (il parle d'un habit) puisque [smanɛtʕalihfwija] (j'ai pris légèrement du poids)»*[49]. Le troisième est l'alternance interphrastique *«qui se fait entre plusieurs phrases ou des fragments de discours dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de paroles entre interlocuteurs.Ex. oui tu as raison. [txafi iroh wa ixalik] (tu as peur qu'il parte et qu'il te laisse)»*[50]. Une autre caractéristique est la non-correspondance de l'oral à l'écrit : l'unité minimale du langage oral (parlé) peut être le phone en phonétique ou le phonème en phonologie. Celle de l'écrit est le graphème. L'oral dispose de 36 phones ou phonèmes : 17 consonnes, 16 voyelles (12 orales et 4 nasales) et 3 glides (semi-consonnes ou semi-voyelles). L'écrit ne possède que 26 lettres ou graphèmes. Pour noter certains phonèmes, notamment les voyelles nasales, l'écrit fait appel à des digrammes. En outre, certains graphèmes ne sont pas prononcés, c'est le cas des lettres muettes ; des graphèmes à valeur phonogrammiques (ex. le ¨e¨ dans mangea, continuera, jouera, etc.). Il existe plusieurs types d'écriture : l'écriture logographique utilise des logogrammes

---

[46] Ibid.
[47] MOREAU, M.-L., 1997, p. 32
[48] BENRABAH, M., 2002, p. 14
[49] Idem.
[50] Idem.

(chaque mot est représenté par un dessin). C'est le cas des hiéroglyphes égyptiens. L'écriture logographique des Mayas passe, à partir de 300 av. JC., d'une forme logographique (où chaque mot est représenté par un dessin) à une forme mixte (logographique et phonétique de type syllabique où chaque syllabe est représentée par un signe). L'écriture alphabétique, au sein de laquelle chaque lettre est représentée par un signe, fonctionne selon deux principes : le principe phonographique s'appuie sur la dimension sonore de la langue : les unités de l'écrit notent celles de l'oral (ce qui s'écrit correspond à ce qui s'entend). Cependant, le phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes (ex : [o] peut être noté o, au ou eau. Selon le principe sémiographique, qui accorde de l'importance à la segmentation des phrases par la ponctuation, à la séparation des mots par des barres obliques, chaque signe correspond à une unité de sens : les graphèmes, qu'ils se lisent ou non, apportent des informations de sens. Ce principe est intéressant pour saisir le sens en lecture, car il permet de lever les ambiguïtés de l'oral qui peuvent être source de malentendus (*ex. les mots qui suivent se distinguent en vertu du principe sémiographique «vin/vint/vingt/vain, dois/doigt/d'oie, ou/où, a/à»*[51]. Les langues n'entretiennent pas le même rapport entre phonèmes et graphèmes. Certaines ont une correspondance graphie/phonie plus éloignée que d'autres. A l'opposé du finnois et de l'italien ayant une écriture phonographique idéale dans laquelle chaque phone renvoie à chaque lettre, le français utilise une orthographe complexe qui correspond rarement à la phonie (à la prononciation). La difficulté de cette langue romane se rapporte à la présence de plusieurs graphèmes qui équivalent à un même phonème *«cela est dû au fait que l'on a souvent introduit des lettres pour rapprocher certains mots français de leurs* étymons». C'est la raison pour laquelle les phonéticiens ont eu l'idée de créer la transcription phonétique qui permet de noter les sons du langage humain. Il s'agit d'un système de signes conventionnels dans lequel chaque phone est représenté par un symbole. Nous avons comme exemples ce qui suit : le premier est celui de la consonne sourde [s] correspondant à cinq graphèmes différents dans l'orthographe du français : x dans six, dix, soixante, Bruxelles, Auxerre, c dans ciment et cirer, ç dans commerçant, commençons et reçu, s dans sœur et sirop, t dans notion, attention, émotion, multiplication. Le deuxième a trait au graphème s qui renvoie aux sons suivants : il est articulé [s] dans [sak], [z] dans [vaz], [néant] dans [bʀa]. Le troisième concerne les homophones qui se réalisent pareillement et dont l'orthographe est différente : le signifiant [vɛʀ] est représenté graphiquement ainsi : vert, verre, vers, vair et ver. Le quatrième se rapporte au verbe faire au présent de l'indicatif à la première personne du pluriel et à l'imparfait de l'indicatif à toutes les personnes : les articulations [fəzɔ] [fəzɛ] [fəzjɔ] [fəzje] diffèrent des transcriptions graphiques faisons, faisais,

[51] Ibid.

faisait, faisaient, faisions et faisiez. Le cinquième est relatif aux digrammes correspondant à un seul son : ph qui se prononce [f] dans [faʀmasi] [fɔto], ch équivalant au phone [ʃ] dans [ʃa] [ʃakal] [ʃamo] et au son [k] dans [kʀɔnɔmɛtʀ] [djakʀɔni] [kʀɔnɔlɔʒi]. Le sixième est celui des trigrammes renvoyant à un seul son : eau réalisé [o] dans [mɑ̃to] [vo] [kɔʀbo], sch articulé [ʃ] dans [ʃema] [ʃva]. Le septième concerne le graphème x qui correspond à plusieurs réalisations : [ks] dans [taksi] [mikst] [ɛkselɑ̃] [bɔks] [ɛkskyz], [gz] dans [ɛgzɛʀsis] [ɛgzamɛ] [ɛgziʒe] [gzenɔfɔb], [s] dans [sis] [dis] [bʀysɛl], [z] dans [sizjɛm] [dizjɛm]. Le huitième se rapporte à la consonne [s] réalisé [z] entre deux voyelles dans [mɛzɔ] [ʀoz] [koz]. Le neuvième a trait au trigramme ill. correspondant au son [j] dans [fij] [famij] [paj] [tʀavaj]. Le dixième est celui des graphèmes muets qui ne correspondent à aucun son dans [aspɛ] [skyltyʀ]. Le onzième est celui des mots oignon, fœtus, moelle, poêle, saoul, œdème, œsophage qui sont articulés [ɔɲɔ] [fetys] [mwal] [pwal] [sul] [edɛm] [ezɔfaʒ]. Le douzième a trait au découpage syllabique qui n'est pas identique à l'oral et à l'écrit : le cas des terminaisons, des marques du genre et du nombre. Notons, également, la présence de la voyelle centrale, neutre appelée le [ə] caduc (le schwa). Dans certains signifiants, elle est prononcée pour éviter une suite de plusieurs consonnes comme dans [ɑ̃tʀəpʀənœʀ] [kɔtʀəpɛʀfɔʀmɑ̃s] [paʀləmɑ̃]. Lorsqu'elle est finale, elle ne se réalise pas. Au primaire, l'instituteur la prononce pour que ses élèves orthographient correctement le mot : au lieu de réaliser [kaʀtabl], il articule [kaʀtablə]. Les différences entre l'oral et l'écrit se rapportent aux marques graphiques (aux morphèmes) ou phoniques (changement ou addition de phonèmes). Dans l'exemple les apprenants réussissent, l'ajout de la marque du pluriel ¨s¨ au déterminant ¨les¨ et au nom ¨apprenants¨, de la terminaison du présent de l'indicatif à la troisième personne du pluriel sont les indices du nombre à l'écrit. L'introduction de la consonne [z] entre l'article défini ¨le¨ et le substantif ¨apprenants¨ (la marque de la liaison) est le trait du nombre à l'oral. Dans l'énoncé leurs commerces sont fermés, l'écrit a quatre marques du nombre (du pluriel), alors que l'oral n'en possède qu'une seule. Dans l'exemple j'ai fait la connaissance d'un homme grec et d'une femme grecque, les épithètes grec et grecque sont invariables à l'oral [gʀɛk] et variables à l'écrit : l'adjectif qualificatif féminin est caractérisé par l'addition de ¨que¨. Dans les exemples il est grand/elle est grande, ce pantalon est beau/cette chemise est belle, notre voisin est bon/notre voisine est bonne, les attributs masculins comprennent une syllabe ouverte qui se termine par une voyelle orale ou nasale, tandis que les attributs féminins contiennent une syllabe fermée se terminant par une consonne. Une autre particularité de l'oral est la dépense du moindre effort : l'être humain, en parlant, a tendance à économiser son énergie en veillant que l'information soit compréhensible. L'une des différences entre l'oral et l'écrit se rapporte à l'usage de deux registres de langue. Il s'agit de l'adaptation de l'expression à un auditoire particulier. Le choix de l'intonation et du vocabulaire, la

construction des phrases, le respect ou la transgression des règles syntaxiques permettent d'ajuster la communication à une situation donnée : un sujet parlant, au cours de la journée, se sert de plusieurs niveaux de langue en fonction de l'objet de son discours, de son milieu social, de son histoire personnelle, du type de relation qu'il entretient avec son interlocuteur : s'il a affaire à quelqu'un avec lequel il établit des liens de parenté ou d'amitié, il devra employer le registre familier. S'il est question d'une personne à laquelle il accorde de l'importance, il faut qu'il se serve du niveau soutenu. Le sujet parlant est amené à tenir compte de l'âge de son interlocuteur : le registre qu'il utilise avec un enfant en bas âge diffère de celui employé avec un adulte. Il doit prendre en considération son niveau d'instruction, son état psychologique, son implantation géographique. A l'oral, nous faisons appel à deux niveaux de langue : le familier et le populaire. Comme son nom l'indique, le premier est employé entre proches, amis, camarades de classe, collègues de travail. Il est caractérisé par l'utilisation d'un vocabulaire commun, le recours à des phrases simples, le non-respect de la norme (les règles syntaxiques, la concordance des temps) et de l'ordre des mots (sujet+verbe+complément), l'absence de l'inversion dans l'interrogation, l'emploi des mots qui n'appartiennent pas au français conventionnel (ex. *«Des nanas travaillent à l'hôpital». «Ce commerçant malhonnête arnaque sa clientèle». «Ché pas pourquoi il a pété des plombs». «Toute la journée y pensait qu'à s'goinfrer»*[52]). Le niveau familier est fréquent dans les communications entre individus peu instruits. Il se caractérise par l'emploi d'un vocabulaire relâché, non-conventionnel (ex. les mots comme *«gaffe, bouquin, se pieuter, roupiller, bouffer, bâfrer, picoler, rigoler, se marrer, se planter»*[53] en relèvent). Lorsque ce niveau se charge d'expressions appartenant au milieu juvénile, nous utilisons le terme d' ¨argot¨. Le verlan, utilisé par les jeunes banlieusards issus de l'immigration maghrébine consistant à inverser les syllabes d'un mot, en est une variété (ex. «*Il a bu une tasse de féca». «Il a laissé béton son projet. «Cet individu* est *zarbi». «J'ai rencontré des koublas en ville». «Benjamin est un feuj»*[54]). Une autre spécificité du discours oral est la présence de plusieurs prononciations : les locuteurs pratiquant le français n'ont pas la même articulation, chacun prononce à sa façon. Les variations phonétiques touchent aussi bien les voyelles que les consonnes. Les phonèmes d'une langue changent perpétuellement. Prenons, comme exemple, la disparition de l'opposition /a/vs /α/ dans /pat/ et /pαt/ au profit du /a/ antérieur, celle de la différence phonique entre /ε/ et /œ/ dans /paʀfœ/ au profit de /ε/. Un autre exemple est celui des sujets parlants qui n'arrivent pas à faire la distinction entre les voyelles [ε] en syllabe fermée et [e] en position finale d'un mot (en syllabe ouverte). En phonétique du français, la prononciation [ra] avec un [r]

---

[52] Ibid.
[53] Ibid.
[54] Ibid.

roulé (apical, marseillais ou bourguignon), qui se réalise avec les vibrations de l'apex de la langue contre la région alvéolaire (le [r] est une vibrante apico-alvéolaire), [ʀa]avec un [ʀ] fricatif, dit : «grasseyé», produit par la partie postérieure du dos de la langue contre le voile du palais (une dorso-vélaire) ou [ʁa] avec un [ʁ] dorso-uvulaire, articulé avec la partie postérieure du dos de la langue contre la luette uvula qui ne vibre pas ne modifie pas le sens. Il s'agit de trois variantes du phonème /r/ qui peuvent être le résultat de facteurs régionaux ou individuels : la variante [r] est articulée dans le sud de la France, alors que le [ʀ] fricatif, dit «grasseyé» est prononcé en Ile-de-France. En Algérie, ce sont les hommes qui roulent le [r] à l'espagnole ou à l'italienne, tandis que la gent féminine fait usage du [ʀ] fricatif, dit : «grasseyé» ou du [ʁ] dorso-uvulaire. Un autre indice de l'oral est la confusion des genres : les sujets parlants ont tendance à féminiser certains mots à initiale vocalique ou consonantique. Il s'agit d'un écart par rapport à la norme. Nous avons, comme exemples, un autobus, un avion, un camion, un ministère, un appareil qui sont des noms masculins employés, parfois, par certains locuteurs algériens comme des substantifs féminins «une autobus», «une avion», «une camion», «une ministère», «une appareil». Cela serait dû à l'influence de la langue arabe où ces substantifs sont du genre féminin. La caractéristique suivante de l'oral se rapporte au pluriel des noms en ¨al¨ : certains usagers de la langue ignorent la règle suivant laquelle les noms se terminant par ¨al¨ au singulier font leur pluriel en ¨aux¨ sauf dans les cas qui suivent : bal, festival, chacal, régal, carnaval, récital, pal, aval et cal (ex. *«des cours magistrals», «des journals», «les crimes colonials»*[55]. L'indice suivant est relatif à l'emploi erroné des pronoms relatifs. Nous avons découvert, lors de l'analyse du corpus oral, que nos informateurs remplaçaient les pronoms compléments ¨que¨ et ¨dont¨ par le pronom relatif sujet ¨qui¨. Ils utilisaient, également, le pronom ¨dont¨ à la place de ¨que¨ (ex. *«se sont des jours qui ne oblier jamais». «Le bac m'ouvre grandes les portes de la réussite qui tout le monde le rêvent». «C'était très beau cadeau dont j'ai reçue dans ma vie»*[56]*)*. Les anomalies de conjugaison sont l'apanage du discours oral : en parlant, les locuteurs ont tendance à confondre les verbes se conjuguant avec l'auxiliaire être et ceux se conjuguant avec l'auxiliaire avoir. Le choix du mode et de la personne verbale pose, également, problème (ex. *«J'ai intervenu». «J'ai passé au niveau supérieur». «Je suis passé d'agréables vacances». «C'est moi qui est obligé». «C'est moi qui a fait ça». «Si j'aurais assez de temps, j'ai pu avoir une bonne moyenne»*[57]*)*. Une autre caractéristique de l'oral a trait à l'emploi erroné des prépositions (ex. *«Ça évite les gens à se parler». «Pour ce qui les concerne». «Des devoirs donnés sur la demande*

---

[55] Exemples tirés de notre corpus oral
[56] Ibid.
[57] Ibid.

des parents». «Ça incite la violence aux jeunes»[58]*).* Ces énoncés remplacent faussement les suivants : ça évite aux gens de se parler. Pour en ce qui les concerne. Des devoirs donnés à la demande des parents. Ça incite les jeunes à la violence. Notons, aussi, l'ajout ou la suppression de la préposition (ex. « *Veux-tu d'autre chose ? »* Pour veux-tu autre chose ou as-tu besoin d'autre chose ? *«Quelle époque ça te fait penser ?»* Pour à quelle époque ça te fait penser ? *«Ça sert à quoi leur dire tout ça ?»*[59] Pour à quoi sert de leur dire tout ça ?). Un autre indice propre à l'oral concerne les liaisons fautives : les locuteurs lient, parfois, deux mots par une consonne qui n'existe pas. C'est ce que nous appelons les fausses liaisons qui résultent d'un hiatus : pour éviter la rencontre de deux éléments vocaliques, les sujets parlants insèrent une consonne inexistante comme s'il s'agit d'un [t] euphonique entre le verbe et le pronom personnel sujet postposé quand il y a inversion dans l'interrogation directe. Une autre raison peut justifier les liaisons erronées, l'analogie : les locuteurs prononcent incorrectement [vɛzwazo] au lieu de [vɛtwazo]. Dans cet exemple, le [s] articulé [z] est ajouté à l'adjectif numéral cardinal vingt par analogie avec les oiseaux [lezwazo] ou des oiseaux [dezwazo]. Les liaisons fautives font penser au pataquès, au cuir et au velours. Nous parlons du premier type lorsque la consonne [s] prononcée [z] se substitue à la consonne [t] et inversement (ex. au lieu de réaliser [ildəvʀɛtɛtʀisi], les sujets parlants articulent erronément [ildəvʀɛzɛtʀisi]). Le deuxième consiste à introduire un [t] inexistant entre deux mots (ex. au lieu de prononcer il a été chanceux [ilaeteʃɑ̃sø], certains sujets parlants réalisent [ilateteʃɑ̃sø]). Le troisième consiste à insérer un [s] prononcé [z] entre deux mots (ex. [*malikaakatʀəzɑ̃fɑ̃] pour [*malikaakatʀɑ̃fɑ̃], [sɛtpɛʀsɔnakatzjø] en parlant de quelqu'un qui porte des lunettes). Une autre particularité de l'oral est l'addition superflue de certains connecteurs : nous citons, entre autres, si que, quand que, alors, quand, à cause que, pis, dès que quand, quoi (ex. *«Si qu'on est pas d'accord, alors y faurrait l'dire»* pour si l'on n'est pas d'accord, il faudrait le dire. *«Quand qu'ça s'est calmé»* à la place de quand ça s'est calmé. *«Des fois que quand on sait pas c'est quoi ça veut dire»* pour parfois, on ne sait pas ce que cela veut dire. *«Vous savez c'est quoi»* au lieu de vous savez ce que c'est ou vous savez de quoi il s'agit. *«Je décide qu'est-ce que je veux ?»*[60] Pour je décide ce que je veux). La modalité suivante se rapporte aux emplois inadéquats : à l'oral, des mots sont utilisés à la place d'autres (ex. *«Sa voix bégayait»* pour sa voix hésitait ou sa voix tremblait. *«Elle se sentait confortable»* pour elle se sentait à l'aise (seul un objet peut être confortable). *«Il a obtenu un an de prison»* pour il a écopé d'un an de prison. *«Il s'est mérité une médaille»* pour il a obtenu une médaille. «*Ça n'aide pas les problèmes dans les hôpitaux»* pour ça ne règle pas les

---

[58] Ibid.
[59] Ibid.
[60] Ibid.

problèmes dans les hôpitaux. *«Il avait démontré des signes»*[61] pour il avait montré des signes). L'oral se caractérise, également, par l'emploi des paronymes : certains locuteurs confondent des mots presque homonymes (homophones et homographes) : en français, l'habileté dans un domaine ne signifie pas l'habilité à faire quelque chose, les mots conjoncture et conjecture sont sémantiquement différents, idem pour incident et accident, compréhensif et compréhensible, éminent et imminent, vocation et vacation, événement (ou évènement) et avènement. La spécificité suivante est l'utilisation des mots passe-partout : faute de verbes adéquats, les sujets parlants s'en servent (ex. *«C'est un homme qui a un problème cardiaque»* pour c'est un homme qui souffre d'un problème cardiaque. *«Elle a fait face à des traitements pénibles»* pour elle a subi des traitements pénibles. *«Mon père a fait des sacrifices»* pour mon père a consenti des sacrifices. *«Cette femme a de bons rapports avec ses voisines»*[62] pour cette femme entretient de bons rapports avec ses voisines). Le discours oral est le lieu de pléonasmes *«la présence d'un terme ou d'une expression qui ne font qu'ajouter une répétition»*[63] et de tautologies *«la répétition inutile de la même idée sous une autre forme»*[64] (ex. «*Il a prévu à l'avance». «N'oubliez pas de monter en haut». «Descendez en bas». «Des fous et des malades mentaux vivent ensemble à l'asile psychiatrique»*[65] . Un autre indice propre à l'oral est la présence de trois réalisations du pronom relatif sujet ¨qui¨ lorsqu'il est placé devant une voyelle : [ki], [kj] et [k] (ex. *«Il y avait beaucoup de familles qui étaient [kietɛ] illettrées». «Tout ce qui est [kjɛ] juste». «Il ont gardé un patrimoine génétique qui est [kɛ] très riche»*[66]*).* Une autre caractéristique est l'emploi simultané du pronom personnel sujet ¨nous¨ et du pronom indéfini ¨on¨ (ex. «*Nous, on a augmenté le loyer avant la réhabilitation». «Nous, on appelle des correspondants ou des tuteurs»*[67]*).* A l'oral, les sujets parlants, en majorité, n'attachent pas d'importance à l'accord du participe passé avec le complément d'objet direct placé avant (ex. *«le professeur s'appuie sur les analyses qu'il a fait». «Les erreurs que nous avons découvert»*[68]*).* Une autre particularité est l'emploi de ¨qu'est-ce que¨, dans l'interrogation indirecte, au lieu de ¨ce que¨ (ex. *«on sait exactement qu'est-ce qu'il faut faire pour redescendre, quand même». «Je sais pas qu'est-ce que tu veux dire ?». «Je décide qu'est-ce que je veux ?»*[69]*).* A l'oral, l'interrogation indirecte se fait souvent avec un élément avancé dans la principale (ex. *«Si tu voyais les femmes qu'elle fréquente». «Je savais pas les tuyaux qu'il*

---

[61] Ibid.
[62] Ibid.
[63] Dictionnaire Nouveau PETIT ROBERT, 1995, p.1699
[64] Ibid.
[65] Ibid.
[66] Ibid.
[67] Ibid.
[68] Ibid.
[69] Ibid.

fallait utiliser». «Je vois pas la discussion qu'il peut y avoir»[70]*).* Une autre spécificité relative à l'oral est l'absence du subjonctif (ex. *«on prend de l'argile pour que la dynamite s'en va». «Je suis heureux qu'il y a une pièce de plus». «Tu fais de longues études-tu travailles tu t'arrêtes pas-pour que tu as un bon métier»*[71]*).* L'emploi de la locution ¨*tout le monde il…*¨ est fréquent chez les locuteurs du français parlé (ex. *«des bêtises, tout le monde il en fait». «Tout le monde il se baignait, là-bas». «Tout le monde il a fait ça dans sa vie»*[72]*).* Notons, également, l'emploi du pronom personnel ¨*ils*¨ pour la reprise d'un groupe nominal féminin (ex. *«les femmes kabyles, ils ont plus de droits». «Les femmes, ils sont, ils sont pas prisonnières mais ils ont, ils ont pas beaucoup de droits»*[73]*).* Un autre indice est l'emploi des adverbes de quantité (des quantifieurs) suivis par ¨*des*¨ et ¨*du*¨ (et non par *de*), l'utilisation de comme pour comment, des adverbes y compris l'adverbe de négation *ne* devant des participes présents (ex. « on *peut s'en servir même en bien les lavant». «En ne pas regardant, on fait des bêtises». «Il y a beaucoup des gens qui l'ont fait».* «Elle m'envoyait un peu du poisson»[74]. Concernant les temps utilisés à l'oral, notons que le futur proche (paraphrastique) est plus fréquent que le futur simple. Cependant, les vérités générales, les commentaires sur des événements à longue échéance ne s'énoncent qu'avec le futur simple (ex. *«Une femme sera toujours une femme et non pas une femme va toujours être une femme» . «Tant que son jeu reposera sur un aussi bon service, Yannick n'aura que peu de chance de s'en sortir»*[75]. Quand il s'agit de projets dont le terme est envisagé à partir de l'énonciation en cours, il faut employer le futur paraphrastique (ex. *«Nous allons avoir un enfant et non pas nous aurons un enfant». «Je lui réponds que je vais avoir dix-huit ans». «Le jeu va reprendre et on va vite faire silence»*[76]. Les passifs dont nous faisons usage dans les conversations familières sont employés avec un auxiliaire qui marque l'accompli (ex. *«ça a été fait par les Italiens». «Toutes les prestations familiales ont été gelées cette année par le gouvernement»*[77]. Parfois, les phrases passives ne contiennent pas de complément d'agent (ex. *«tous les courriers ont été envoyés». «Cette lettre a été envoyée à tous les locataires»*[78]. Quand nous faisons appel aux temps de l'inaccompli (le présent et l'imparfait passifs), nous utilisons des verbes comme ressentir une émotion, occuper un lieu, fréquenter un lieu (ex. *«c'est très durement ressenti, surtout au niveau des filles». «Tout le plateau est occupé par des*

---

[70] Ibid.
[71] Ibid.
[72] Ibid.
[73] Ibid.
[74] Ibid.
[75] Ibid.
[76] Ibid.
[77] Ibid.
[78] Ibid.

cultures». «Et ce bar était fréquenté beaucoup par des paysans»[79]. Nous avons tendance à penser que la grammaire de la langue parlée est moins compliquée que celle de la langue écrite car elle utilise peu de subordinations, juxtapose des propositions indépendantes (ex. *«ben on commençait le matin à sept heures. Sept heures, on faisait la toilette. On allait déjeuner. Bon, on prenait le travail à huit heures, et on finissait le soir dégagé à quatre heures et demie»*[80]. Cela ne concerne pas toutes les situations de parole parce qu'il y a d'autres qui comprennent des subordinations, notamment lorsqu'il s'agit de fournir des explications ou justifications (ex. *«c'est vrai que, pour des personnes qui passent épisodiquement dans ce service d'information, c'est pas qu'elles ne veulent pas le donner (puisque on est tenu de donner hein après tout) c'est que, n'ayant pas un suivi euh dans ce service-là euh, ça pourrait pénaliser le demandeur d'avoir à redemander la même personne, alors qu'elle n'est pas disponible dans ce service»*[81]. Une autre spécificité du discours oral est la présence de la prosodie, une partie de la phonologie qui s'intéresse aux traits suprasegmentaux, tels que l'accent, la durée, l'intonation et le rythme *«on classe dans la prosodie tous les faits de parole qui n'entrent pas dans le cadre phonématique, c'est-à-dire ceux qui échappent, d'une façon ou d'une autre, à la deuxième articulation. Physiquement, il s'agit en générale de faits phoniques nécessairement présents dans tout énoncé parlé»*[82] . L'accent est l'allongement de la dernière syllabe. Celle qui porte l'accent est plus longue que la syllabe atone. Le français est une langue à accent fixe, car il affecte toujours la dernière syllabe d'un groupe rythmique. Les mots dits : *«clitiques»* comme les déterminants, les pronoms antéposés au verbe, les pronoms postposés dans l'interrogation directe ne portent pas l'accent. La durée d'un phonème est son extension dans le temps. Elle dépend de la vitesse du débit, de la longueur du groupe prononcé : plus le groupe est long, plus les phonèmes sont brefs. L'intonation se dit *«des variations de hauteur du ton laryngien qui ne portent pas sur un phonème ou une syllabe, mais sur une suite plus longue (mots, suite de mots)»*[83]. Elle est utilisée en phonologie pour véhiculer, en dehors de la simple énonciation, des informations complémentaires. Elle est en rapport avec la mélodie de la phrase, c'est-à-dire sa ligne musicale. Elle exprime l'état émotionnel de celui qui parle (du locuteur) et traduit ses intentions de communication. Elle peut être considérée comme une sorte de canal de communication parallèle au message verbal. *«Elle est définie selon trois dimensions : au niveau physique, elle est caractérisée par l'évolution temporelle de trois paramètres acoustiques (durée des sons et des silences, intensité et fréquence fondamentale). Au niveau perceptif, elle donne un certain rythme à la parole,*

---

[79] Ibid.
[80] Ibid.
[81] Ibid.
[82] MARTINET, A., 1998, p. 98
[83] DUBOIS, J., *et.al.* 1973, p. 268

confère au message verbal une certaine force sonore et transmet les variations mélodiques (de hauteur). Au niveau formel, les formes prosodiques caractérisent le phénomène d'accentuation et d'intonation»[84]. Elle assure trois fonctions essentielles : la première, distinctive, permet, en l'absence de marques syntaxiques, de distinguer une phrase assertive (déclarative) d'une phrase interrogative ou impérative. Lorsque le type est interrogatif, l'intonation est montante (ex. les deux phrases suivantes s'opposent par l'intonation (montée du ton dans la phrase interrogative) : il travail. Il travaille ?). Quand une phrase est introduite par le marqueur ¨est-ce que¨, l'intonation est descendante (elle monte puis elle descend). S'il s'agit du type exclamatif ou impératif, la ligne mélodique descendante est plus forte que celle du type déclaratif. La deuxième fonction, démarcative, permet de délimiter la phrase phonologique qui correspond sur le plan phonétique à la phrase syntaxique. L'unité intonative est appelée par les phonologues l'unité de modulation. Elle est délimitée par une cadence conclusive et contient un centre intonatif affecté à une syllabe porteuse d'accent. L'unité intonative est suivie d'une pause. Elle peut se subdiviser en groupes intonatifs terminés par un accent, qui ne sont pas suivis nécessairement d'une pause. Les groupes intonatifs et les groupes accentuels coïncident souvent en français. La troisième fonction, expressive, *«appartient au niveau du subjectif et traduit les émotions, les intentions, les attitudes du locuteur et se réalise de multiples façons selon le degré d'expressivité, la personnalité et les* velléités *de communication de chacun»*[85]. Un énoncé peut exprimer plusieurs sens (ex. Tu viendras demain ?). Cette interrogation peut être une demande de confirmation ou un reproche. Le sens ne relève pas uniquement de celui des mots, mais aussi de l'intonation et du contexte dans lequel se trouvent les sujets parlants : seule la situation de communication détermine s'il s'agit d'un reproche, d'une inquiétude ou d'une envie. En A.P.I., le point est représenté par trois barres verticales, le point d'interrogation est représenté par une flèche vers le haut (intonation montante), le point d'exclamation est représenté par une flèche vers le bas (intonation descendante), le point-virgule est représenté par deux barres verticales et la virgule est représentée par une barre verticale. La particularité suivante se rapporte aux marques syntaxiques : à l'oral, nous utilisons seulement le subjonctif présent, car il est proche du présent de l'indicatif. Concernant l'organisation syntaxique, la coordination se substitue à la subordination. Le phénomène de mise en relief est plus fréquent à l'oral qu'à l'écrit. Il s'agit du déplacement en tête de phrase de l'élément sur lequel nous voulons attirer l'attention (ex. ce livre, je l'ai lu. Mon père, je lui ai téléphoné). Notons que le syntagme nominal détaché est toujours repris par un pronom complément d'objet direct ou indirect. La dernière caractéristique est relative aux aspects

---

[84] Ibid.
[85] Ibid.

psychologiques et cognitifs : lorsque le locuteur réalise une activité langagière orale, il accomplit un certain nombre de gestes moteurs comme l'utilisation des organes de l'appareil phonatoire pour prononcer tel ou tel phonème appartenant à la langue cible (à la L2) et n'existant pas dans sa langue maternelle (la L1). Si nous prenons l'exemple d'un apprenant du français, il est appelé à réaliser les sons de cette langue à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonateur. Par exemple, s'il s'agit de l'articulation d'une voyelle non-arrondie, l'enseignant doit insister sur l'écartement des lèvres (la forme des lèvres). Pour exprimer sa pensée, le sujet parlant doit sélectionner les mots, les combiner, choisir un cadre énonciatif, un genre de discours. Toutes ces actions sont simultanées. A l'écrit, le sujet-scripteur a la possibilité de corriger ses erreurs, lors de la relecture d'un texte. Il doit accomplir un certain nombre de gestes moteurs comme tenir et faire usage d'un outil scripteur qui peut être un crayon, un stylo ou un micro-ordinateur.

II.2. L'écrit :

La situation écrite est souvent monologique : le discours écrit se caractérise par la virtualité du récepteur, l'impossibilité d'un échange immédiat. Le code écrit fait appel à plusieurs indices : l'emploi des registres courant et soutenu. Le premier, qui se nomme également le niveau correct, est utilisé dans les situations impliquant une distance entre les interlocuteurs : le cas de l'enseignant lorsqu'il s'adresse à ses apprenants, de l'homme politique quand il prononce un discours, du journaliste de la télévision quand il présente un bulletin d'information. Il se distingue par l'usage d'un vocabulaire simple, clair, le respect des règles syntaxiques, le recours à des phrases bien construites, mais sans figures de style. Il est employé aussi bien à l'oral qu'à l'écrit (ex. *«il lit d'une façon superficielle». «Tu risques de tomber». «Il a trouvé la solution adéquate». «J'aime beaucoup ton idée». «Est-ce que tu veux venir ?» «J'en ai ras le bol». «Nicolas a beaucoup de chance. Il a réussi son examen». «Mes chaussures brillent parce que je les ai cirées avec soin». «Je ne sais pas pourquoi il s'est mis en colère». «J'étais présent à l'enterrement d'un ami». «Il a perdu un objet de valeur». «Mon père a acheté une voiture»*[86] . Le second, le niveau soutenu, est employé en littérature, dans les situations formelles. Il fait appel à des temps comme le passé simple et le passé antérieur de l'indicatif, l'imparfait et le plus-que-parfait, aux phrases complexes, aux figures de rhétorique, à la forme interrogative directe inversée et à la postposition du sujet après certains adverbes de liaison comme aussi, ainsi, peut-être, toujours, etc. (ex. *«Ce commerçant malhonnête dupe sa clientèle». «Je me suis lassé de cet individu». «J'ai assisté aux obsèques d'un voisin». «Votre idée me ravit». «Voulez-vous venir ?» «Vous risquez de choir». «Cette personne idolâtre ses parents». «Ainsi, le défunt a-t-il légué ses*

[86] DUBOIS, J., *et.al*. 1973, p.380

qualités à ses enfants». «Cessez de vous gausser de nous». «La fortune a souri à Karim car il a passé son examen avec succès». «Il a égaré son téléphone mobile»[87]. Une autre caractéristique de l'écrit est la présence de la ponctuation. Il s'agit d'un *«système de signes non alphabétique servant à indiquer les divisions d'un texte, à noter certains rapports syntaxiques ou certaines nuances affectives»*[88]. Si à l'oral, nous faisons appel à une intonation particulière, à l'écrit, les phrases sont séparées par des signes de ponctuation : le point, le point-virgule, la virgule, le point d'interrogation, le point d'exclamation. La ponctuation est importante dans une phrase ou dans un texte, car elle aide à la compréhension. Elle a même une influence sur le sens. Un autre indice est la présence des alinéas (les retraits de paragraphes).

II.3. Les compétences fondamentales orales et écrites :

Le langage humain assure deux fonctions essentielles, celles de l'expression et de la communication. Exprimer, c'est faire sortir, manifester. Ainsi, le langage est-il l'extériorisation de la pensée. En d'autres termes, c'est grâce au langage que les humains laissent apparaître ce qui est caché au fond d'eux-mêmes. Les hommes sont les seuls êtres capables de faire usage d'un système de signes vocaux ou graphiques qui n'ont rien à voir avec les signaux animaux.
L'enseignement/apprentissage d'une langue se fixe pour objectif de développer, chez les apprenants, des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/comprendre/parler) et à l'écrit (lire/comprendre/écrire).

II.3.1. Les compétences orales :

A l'oral, l'écoute, qui occupe une place fondamentale dans l'apprentissage d'une langue, permet à l'enseigné de faire la différence entre les unités minimales pertinentes et non-pertinentes. Un apprenant qui se contente d'écouter, qui n'ose pas parler, qui hésite à entrer en interaction avec autrui, de peur que l'enseignant lui fasse des reproches, que ses camarades le tournent en ridicule, a du mal à assimiler efficacement. Savoir écouter, c'est comprendre les messages verbaux, c'est communiquer, c'est adapter son écoute à la situation de communication, c'est être attentif à la dimension non-verbale, c'est élaborer des significations qui passent par l'identification du thème, des interlocuteurs, de l'intonation et du cadre spatio-temporel, c'est dégager l'organisation du message, c'est percevoir la cohérence lexicale et syntaxique. Afin d'apprivoiser l'oreille des apprenants, l'enseignant doit mettre en place des activités en rapport avec la reconnaissance de la voix, le nombre

---

[87] Ibid.
[88] ROBERT, J.-P. 2008, p. 172

de locuteurs, le repérage des pauses, etc. Elles permettent *«d'éduquer l'oreille et contribuent à une meilleure discrimination auditive»*[89].

Produire, c'est intervenir oralement en veillant à avoir une bonne réalisation ; c'est respecter l'intonation, la liaison et l'enchaînement ; c'est reformuler les propos d'autrui ; c'est s'exprimer de façon audible ; c'est se taire quand quelqu'un parle ; c'est rapporter des faits ; c'est construire des phrases intelligibles et cohérentes pour répondre à des questions ; c'est parler de soi, de son environnement immédiat (de la famille, des amis du quartier) ; c'est restituer une information écoutée ; c'est maîtriser des discours variés et être capable de prendre en compte plusieurs interlocuteurs : les enseignants, les camarades de classe, les gens de la rue.

Savoir parler, c'est prendre part à un dialogue, justifier un point de vue, se présenter et présenter quelqu'un ; c'est demander à une personne ses nouvelles en utilisant les formules de politesse *«l'acte de la communication orale fait appel à plusieurs compétences : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle»*[90].

D'autres éléments s'ajoutent à ces compétences dans une interaction verbale, telle que la mimique. Savoir parler, c'est utiliser la langue en fonction de la situation de communication. *«Pour parler, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique, il faut également s'en servir en fonction du contexte social»*[91]. Savoir parler, c'est adapter l'organisation de l'énoncé au genre utilisé, c'est décrire des situations réelles ou imaginaires, c'est se servir du langage comme un instrument d'investigation et de représentation de la réalité, c'est acquérir un vocabulaire riche et structuré, c'est accéder aux éléments phoniques, c'est découvrir les relations entre l'oral et l'écrit. Avec l'avènement de l'approche communicative, l'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence de communication afin de rendre les enseignés capables de se débrouiller dans différentes situations de communication. Cela nécessite de la part des apprenants l'appropriation des moyens linguistiques et non-linguistiques pour agir et réagir de façon appropriée. Comme certains apprenants ont du mal à communiquer oralement, la tâche principale du professeur consiste à utiliser des activités ludiques qui détendent l'atmosphère en salle de cours, à organiser des conversations à deux ou à trois susceptibles de faciliter le dialogue. Il s'agit, ici, de sortir de l'interaction enseignant/enseignés pour passer aux échanges verbaux apprenants/apprenants dont l'objectif est de les aider à surmonter leur inhibition. Le professeur doit valoriser les productions verbales à travers les exposés, les jeux de rôle, l'expression spontanée, la lecture à haute voix, etc. Pour que les pratiques de

---

[89] Ibid.
[90] MOIRAND, S., 1982, p. 36
[91] HYMES, D., 1984, p. 34

classe soient diversifiées, il est intéressant d'utiliser *«des émissions de radio, de courtes informations (des flashs), des bulletins météorologiques, etc. »*[92]. La lecture à haute voix ou l'oralisation de l'écrit joue, également, un rôle fondamental dans l'acquisition de la compétence d'expression orale *«la lecture-modèle de l'enseignant permet de servir à l'apprentissage de la prononciation correcte en langue étrangère, elle propose une segmentation du texte, segmentation qui va servir de base à l'explication, elle sert enfin pour les questionnements qui vont suivre»*[93]. Elle est un moyen très intéressant pour un travail sur la langue dans ses différents aspects : prononciation, prosodie, élocution, compréhension, vocabulaire, interaction, etc. Concernant la phonétique, *«elle ne constitue plus un moment de la classe, elle est intégrée à chaque phase et est contextualisée»*[94].

II.3.2. Les compétences écrites :

A l'écrit, la réception englobe deux composantes : la première, la lecture, consiste à déchiffrer, à connaître le système graphique du français. Lire, c'est faire la distinction entre les graphèmes et les phonèmes, c'est émettre des hypothèses sur le contenu du texte, c'est fixer l'objectif de la lecture : lire pour résumer, pour le plaisir, pour élargir le cercle de ses connaissance, c'est avoir accès au sens en identifiant les informations explicitement ou implicitement contenues dans le texte, en distinguant ce qui est essentiel de ce qui est accessoire, en expliquant l'impact des constructions syntaxiques sur le texte, en repérant les marques de l'énonciation, en interprétant un schéma, un tableau ou des données statistiques, en explicitant le rapport entre le linguistique et l'iconique, en distinguant le fictif du vraisemblable, en établissant des liens entre les informations pour faire des déductions, en réagissant face au texte, et ce, en se faisant une image de l'auteur, en prenant position par rapport au contenu, en justifiant la transparence ou l'opacité du texte, en dévoilant le degré d'objectivité ou de subjectivité, en comprenant une question ou une consigne, en dégageant l'idée essentielle d'un texte. La compréhension se rapporte à l'exploitation des éléments périphériques d'un support textuel (ceux de la parataxe) : une date, un mot en gras, une formule récurrente, un nom de lieu, un chiffre, une illustration, etc. Lire, c'est savoir résumer les informations lues, saisir l'importance des signes de ponctuation.

La seconde, la production, passe par l'apprentissage des différentes graphies : cursive, en script, minuscule, majuscule. Produire, c'est rédiger un texte en sachant orthographier les mots, en distinguant les substantifs masculins des noms féminins (le genre), le singulier du pluriel (le nombre), en sélectionnant les informations à

---

[92] MARTINEZ, P., 1996, p. 91
[93] VLAD, M., 2008, p. 38
[94] GRUCA, I., 2003, p. 175

partir d'une documentation, en assurant la cohésion des idées par un emploi pertinent des temps et par la construction correcte des phrases, en faisant usage des signes de ponctuation pour faciliter l'accès au sens. Savoir écrire, c'est orienter sa production en tenant compte de la situation de communication, c'est assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé, c'est associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases, c'est veiller au côté graphique du message, c'est être attentif à la dimension non-verbale du texte.

Conclusion :

A l'écrit, pour choisir ses mots, le scripteur dispose d'un temps suffisant, il peut faire appel au dictionnaire, ce qui lui permet de corriger toutes les erreurs qui peuvent entraîner l'inintelligibilité. L'oral, qui se caractérise par son caractère éphémère, prend en considération plusieurs facteurs qui se rapportent aussi bien au discours émis qu'à la situation de communication dans laquelle il est produit. Ils jouent un rôle majeur dans la compréhension mutuelle entre le destinateur et le destinataire. Selon les auteurs de l'ouvrage *«Enseigner le FLE. Pratiques de classe»*[95], ces paramètres peuvent être classés ainsi : le premier est relatif aux indices de l'oral : les traits prosodiques (les pauses, les accents d'insistance, les modifications de la courbe intonative, le débit).

Le deuxième est en rapport avec les accents régionaux et sociaux, les niveaux de langue et les non-dits culturels.

Le troisième est afférent au corps, il a trait à la mimique (à la gestuelle), à la proxémie, la distance qui sépare le locuteur de son ou de ses interlocuteur (s).

En classe de FLE, l'enseignant est appelé à développer chez ses enseignés les deux capacités qui suivent : la première, la perception auditive, consiste à découvrir la signification à travers une suite sonore. Cette aptitude évolue au fur et à mesure que l'enseigné avance dans l'apprentissage de la langue cible. Elle se développe progressivement jusqu'à ce qu'il maîtrise le système phonologique de la L2. Selon CUQ et GRUCA, *«identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère»*[96].

La seconde, l'écoute, met en jeu plusieurs éléments comme le type du document choisi, sa longueur et la voix enregistrée. Ces paramètres peuvent attirer l'intérêt de l'auditeur ou, au contraire, désorienter son attention.

---

[95] DESMONS, F. *et.al.* 2005, p. 21
[96] CUQ, J-P. et GRUCA, I., 2003, p.151

Le professeur de français doit développer chez ses apprenants une écoute attentive qui est, d'après LHOTE, *«une écoute consciente, effectuée dans la vigilance, et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception de parole, c'est-à-dire un traitement de parole selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique»*[97]. Selon le même auteur, les objectifs d'écoute dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère sont les suivants : écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire et pour juger.

Les différents types d'écoute, selon CUQ et GRUCA[98], sont les suivants :

L'écoute de veille qui vise à attirer l'attention, l'écoute globale qui cherche à découvrir la signification générale du document, l'écoute sélective qui se fixe pour objectif de repérer les informations recherchées par l'auditeur, l'écoute détaillée est destinée à reconstituer le document.

Le troisième chapitre de la partie théorique est consacré à la didactique de l'oral et de l'écrit, c'est-à-dire à la façon de les appréhender, les saisir comme objets. En d'autres termes, comment fait le professeur de français pour les enseigner, les évaluer ? Quelles stratégies utilise-t-il dans ses cours ?

---

[97] LHOTE, E., 1995, p.69
[98] CUQ, J-P. et GRUCA, I., 2003, p.156

Chapitre III :

La didactique de l'oral et de l'écrit

Chapitre III : la didactique de l'oral et de l'écrit

L'apprentissage de l'oral passe inévitablement par l'appropriation d'une compétence de compréhension et d'expression. En didactique du français, l'oral fait partie, d'une manière ou d'une autre, des pratiques d'enseignement/apprentissage : lecture à haute voix, dialogue entre apprenants, interactions verbales enseignant/enseignés, élocution, etc. L'oral n'a pas encore trouvé sa place comme objet d'enseignement à part entière. Il est, souvent, utilisé tel un outil au service d'autres enseignements. Il demeure le parent pauvre de la didactique des langues. Pour rattraper le retard pris dans son enseignement et afin qu'il ne soit pas relégué au second plan par rapport à l'écrit, les spécialistes lui attachent, ces dernières années, une importance capitale dans leurs travaux de recherche *«l'oral joue un rôle d'autant plus important qu'il intervient de manière à la fois plus subreptice et plus constante, et donc moins aisément contrôlable, que l'écrit, dans la constitution de soi et le développement de la relation avec autrui»*[99]. La démarche des équipes de recherche qui tentent de fonder une didactique de l'oral est basée, essentiellement, sur l'oral du français langue maternelle. Leurs travaux se destinent aux apprenants du primaire, à ceux du collège et à ceux du secondaire. Si l'enseignement d'une nouvelle langue se fixe pour objectif d'inculquer aux apprenants des règles de base leur permettant d'y communiquer, celui du FLE à l'université vise la maîtrise de la langue cible. Si nous prenons comme exemple les étudiants qui préparent un diplôme de français, la langue pour eux devient un domaine de spécialité, ils sont appelés à établir de bons rapports avec elle. La familiarisation avec la L2 facilite la prise de parole. Au terme de leurs études, ils vont l'enseigner à leur tour à des apprenants.

L'oral est omniprésent dans toutes les activités pédagogiques. C'est pourquoi il est indispensable de le considérer à la fois comme un moyen et comme un objet d'apprentissage. Bien que l'oral et l'écrit soient deux systèmes de signes en étroite corrélation, il est difficile de les dissocier. L'apprentissage de l'une des compétences sert à développer l'autre : bien lire implique bien écrire, bien entendre implique bien comprendre et parler.

III.1. L'oral

Les enseignants exerçant au sein des départements de français ont du mal à faire un travail correct en raison du niveau de leurs étudiants. Ils se plaignent que leurs collègues au primaire, au moyen et au lycée n'ont pas préparé comme il se doit les apprenants aux études supérieures. Lors de la correction des copies d'examen, Ils ont affaire à des réponses dont les auteurs reproduisent les cours magistraux tels

[99] LHOTE, E., 1995, p.72

qu'ils sont sans aucune analyse, sans aucun commentaire ou apport personnel. Faute de lecture, le vocabulaire des étudiants est restreint. Il ne leur permet pas d'extérioriser leur pensée. Ils n'arrivent pas à reproduire le sens ou à paraphraser. Le non-usage du français les empêche de s'exprimer oralement et de concrétiser les règles apprises dans les modules de langue comme celui de Pratiques systématiques de la langue. Lors des séances de cours, les enseignants font la remarque suivante : les étudiants y assistent passivement, ils ne participent pas. Lorsqu'ils interviennent, ils ne parviennent pas à construire des phrases correctes. Ils répondent par un seul mot ou par des mots isolés. Pour combler leurs lacunes langagières et faire passer le message, ils font appel à leur langue maternelle. Les causes du mutisme dans lequel ils se réfugient se rapportent surtout à la peur de commettre des erreurs ou à la réaction des autres (de l'enseignant et des camarades) *«l'oral est anxiogène, la peur de faire des erreurs voire d'être ridicule empêche un grand nombre d'apprenants de saisir toutes les occasions qui s'offrent à eux d'utiliser au plus vite leurs nouvelles compétences»*[100].

Face à ce sérieux problème, devant des étudiants qui ne savent ni parler convenablement, ni écrire correctement, l'enseignant peut se poser les questions suivantes :

Que faire pour provoquer des moments de pratique du français ? Comment créer des situations de communication en français ? Comment motiver les apprenants ?

A notre humble avis, il est indispensable de remplacer les méthodes appliquées par d'autres plus efficaces qui prennent en charge l'oral comme objet et non en tant qu'outil. Le choix de la méthode dont nous parlons passe obligatoirement par l'identification des besoins des enseignés qui va de pair avec l'objectif visé.

Après l'identification des besoins, l'enseignant doit choisir les compétences orales appropriées *«ce que l'enseignement du français vise et installe en premier lieu, ce ne sont pas des savoirs sur la langue ou la littérature, mais la capacité à lire et à produire des discours oraux dans une variété de situations et de contextes, et pour une variété de projets et d'enjeux»*[101].

Les travaux de recherche qui s'intéressent à l'oral se focalisent sur la communication qui *«requiert un ensemble de compétences : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle»*[102]. La deuxième et la troisième compétence sont, déjà, acquises. L'enseignant doit faire attention aux compétences linguistique et socioculturelle, car elles ne sont pas encore maîtrisées par

---

[100] Ibid.
[101] Ibid.
[102] MOIRAND, S., 1982, p.25

l'apprenant. Concernant la première, l'enseigné est appelé à communiquer oralement dans la langue cible (la L2) et à identifier les codes culturels y afférents. La compétence linguistique comprend, à son tour, les composantes suivantes :

Lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. La maîtrise de l'oral passe forcément par l'appropriation de cette compétence. Pour pratiquer oralement la langue cible, il est indispensable d'avoir un bagage lexical suffisant permettant à l'enseigné de reproduire des énoncés, de reformuler des propos et de paraphraser. Afin de se servir correctement du code auquel il a affaire, il faut que l'enseigné maîtrise les règles syntaxiques de cet idiome.

La production correcte des sons est intimement liée à l'acquisition de la composante phonologique dont l'enseignement doit porter sur une suite sonore et non sur des sons ou des mots isolés *« […] cette prononciation ne peut servir l'apprentissage de l'oral que si elle s'accompagne d'une appropriation de l'oralisation d'une suite sonore et non de sons ou de mots isolés»*[103]. L'appropriation de cette composante est très importante dans la mesure où la réalisation erronée peut fausser le sens des énoncés, ce qui se répercute négativement sur la communication. L'enseignant doit corriger les erreurs de prononciation dès le début de l'apprentissage pour qu'elles ne soient pas ancrées. Pour ce faire, il peut recourir à certaines techniques de correction phonétique comme les exercices de discrimination auditive. Il vaut mieux qu'il ait une idée sur le système phonétique de la langue maternelle. Nous avons, par exemple, le système phonétique de l'arabe qui ne contient pas certains sons du français comme [p] et [v].

A propos de la correction des erreurs qui interviennent en interactions verbales, les didacticiens suggèrent qu'elle doit se faire par les apprenants eux-mêmes. Ce sont eux qui font les remarques et proposent des solutions, *«ce qui leur permet de mieux comprendre et mieux prendre conscience des structures langagières adéquates. Reste à l'enseignant enfin de rappeler les règles, de guider et corriger si besoin est. Il orientera la correction, car il ne pourra pas corriger toutes les erreurs. Il faut qu'il choisisse l'aspect particulier de la langue qu'il juge lacunaire chez ses apprenants pour essayer d'y remédier avec efficacité».*

Au sujet de la démarche adoptée pour une didactisation efficace de l'oral, l'enseignant du supérieur est appelé à impliquer ses étudiants dans leur propre formation. Ils doivent participer activement aux activités d'apprentissage en fournissant des efforts personnels pour faire des progrès. Avec l'arrivée des technologies de l'information et de la communication, l'enseignant universitaire n'est plus le détenteur du savoir. Son rôle est de guider ses étudiants, les encourager

---

[103] HACINI, F., 2009, p. 108

et les accompagner surtout ceux qui sont en difficulté. Le sureffectif estudiantin, le créneau horaire relativement court (une heure et demie hebdomadaire est consacrée à chaque module) ne lui permettent pas de développer les compétences dont nous venons de parler qui sont nécessaires à la maîtrise de l'oral. Pour compléter sa formation, l'étudiant doit effectuer de la recherche en consultant les diverses références bibliographiques : les ouvrages, les travaux de recherche, les revues spécialisées, les articles mis en ligne, etc.

Les moyens permettant à l'enseignant de développer l'oral de ses apprenants sont l'exposé oral dont l'objectif est de pousser l'étudiant à s'exprimer sur un sujet bien précis. Dans ce type d'activité, l'enseignant donne assez de temps aux apprenants pour qu'ils collectent suffisamment d'informations qui sont en rapport avec le thème choisi. Son rôle est d'animer la discussion et corriger les erreurs. Lorsqu'il constate que la parole est libérée, il cesse d'intervenir en se contentant d'orienter les propos de ses enseignés, de poser des questions et d'encourager les éléments timides. Outre les modules dans lesquels l'oral est enseigné, Techniques d'Expression Ecrite et Orale (TEEO) et Pratique systématique de la langue (PSL), l'enseignant qui assure le module de littérature peut travailler l'oral à partir des textes littéraires. Il peut réserver une partie de la séance à la compréhension orale en demandant à ses étudiants de paraphraser oralement un extrait de roman. Notons, également, l'importance de l'oralisation de l'écrit (la lecture à haute voix) qui joue un rôle capital dans l'acquisition de la bonne production des sons de la langue cible (la L2) *«La lecture-modèle de l'enseignant permet de fournir les bases d'apprentissage de la prononciation correcte en langue étrangère, elle propose une segmentation du texte qui va servir de base à l'explication»*[104].

III.2. L'écrit :

Par rapport à l'oral perçu négativement et qui a toujours été minoré dans l'enseignement/apprentissage des langues, l'écrit est valorisé, il est associé à la norme (en productions écrites, les scripteurs se servent des registres courant et soutenu).

Il a fait l'objet d'un nombre considérable de travaux de recherche. D'ailleurs, les premières méthodes didactiques s'y sont intéressées. Elles ne faisaient appel à l'oral que pendant les séquences de lecture à haute voix et les séances consacrées aux exercices grammaticaux. Si nous prenons comme exemple la méthode dite : «grammaire traduction», elle ne se préoccupe que du texte littéraire.

---

[104] MARTINEZ, P., 1996, p.38

S’exprimer à l’écrit est un moyen permettant au scripteur de produire un effet sur le destinataire. En d’autres termes, le scripteur n’écrit pas pour lui-même, mais pour autrui. C’est pourquoi l’enseignant du français ne doit pas perdre de vue que les activités proposées aux apprenants font partie prenante d’une situation de communication précise dans laquelle la définition du destinataire, la fonction de communication, les circonstances spatio-temporelles permettent à l’enseigné d’utiliser ce qu’il aura appris. L’expression écrite consiste à combler un manque aussi bien chez le scripteur qui demande une information que chez le destinataire à qui nous donnons une information. Avant la réception du message, le destinataire ne connaît pas son contenu. Certes, il peut prévenir, anticiper, mais la découverte se fera plus tard.

Quand nous parlons de la didactique de l’écrit, nous nous intéressons à la façon dont il est appréhendé, saisi comme objet, nous tenons compte de la démarche à suivre en classe lors d’une séance d’expression écrite. En d’autres termes, comment l’enseigner, développer des stratégies didactiques dans ce sens. Les didacticiens suggèrent de travailler sur des textes authentiques qui traitent de la réalité sociale. Autrement dit, ils proposent de placer l’enseigné dans une situation de communication authentique à laquelle il doit ajuster son discours conformément aux contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles. Ils insistent sur l’importance du passage progressif : l’enseignant doit faire travailler ses apprenants sur la production de courts messages, résumés en une phrase simple, dans des situations de communication précises avant de passer à des textes. Il faut attirer leur attention sur l’organisation des idées exprimées, sur leur présentation de manière claire et logique. Au sujet des supports, l’enseignant peut utiliser des cartes postales, des cartes d’invitation, des textes publicitaires, des brochures, des lettres amicales, des courriers électroniques, des interviews, des notices d’utilisation, etc. Il est indispensable que les productions écrites des apprenants respectent les trois règles de la rédaction d’un texte :

La première, la règle de progression, suppose que chaque phrase construite par l’enseigné doit apporter une nouvelle information. Nous avons, comme exemple, les deux phrases qui suivent :

Oran est une jolie ville, elle est située sur la Méditerranée.

La deuxième proposition indépendante n’apporte pas de nouvelles informations, car tout le monde sait que la ville à laquelle nous avons affaire est côtière. Il s’agit, là, d’une erreur implicite de répétition.

La deuxième règle est en rapport avec la relation logique entre les idées : l'apprenant, quand il produit un texte, ne doit pas passer du coq à l'âne, c'est-à-dire d'une idée à une autre sans aucune transition.

La troisième, la règle de cohésion sémantique, est là pour que l'apprenant ne se contredise pas sur le plan sémantique.

Pour que l'enseignant impose le respect progressif de ces règles, il peut utiliser des productions anonymes de ses enseignés en faisant abstraction des erreurs de morphosyntaxe, d'orthographe, etc., en s'intéressant à une seule règle et en adoptant la démarche suivante :

Dans un premier temps, les apprenants observent attentivement le corpus qui comprend leurs productions erronées. Ils détectent et analysent, dans un second temps, les erreurs grâce à des questions posées par leur enseignant. Ils émettent, dans un troisième temps, des hypothèses sur les fautes commises. La vérification des hypothèses (leur confirmation ou leur infirmation) se fait par l'enseignant et les enseignés. Elle pourrait se faire au moyen d'un corpus produit éventuellement par les enseignés, qui respecte la règle sur laquelle l'enseignant les fait travailler.

Ce genre d'activités aide les apprenants à s'améliorer en expression écrite, car il leur permet d'entamer une réflexion sur le fonctionnement de la langue.

Concernant l'organisation des activités d'expression écrite en classe, elle se déroule ainsi :

Lors de la lecture de la consigne, l'enseignant doit veiller à la bonne compréhension de ses enseignés en s'intéressant au nouveau lexique (aux nouveaux mots) dont le sens pose problème. Il est nécessaire de parler de la situation de communication, de rappeler les caractéristiques du type de texte que les apprenants vont produire, de les faire travailler en groupe ou en solo lors de la recherche des idées. A propos de la rédaction, elle se fait individuellement en classe et non à la maison. L'enseignant en profite pour jeter un coup d'œil sur ce qu'ils écrivent, ce qui lui permet d'attirer leur attention sur certaines erreurs en les soulignant au crayon, sans toutefois les perturber dans leur travail de rédaction. Lors de la correction des copies, l'essentiel n'est pas l'attribution des notes chiffrées, c'est plutôt le repérage des fautes les plus fréquentes chez les apprenants, en vue d'élaborer des exercices de remédiation pour chaque type d'erreurs.

Conclusion :

La didactique de l'oral et de l'écrit s'intéresse à la manière de les utiliser comme objets, de les enseigner comme deux systèmes de signes en étroite corrélation. Elle se penche, également, sur le choix des méthodes qui se fait en fonction des besoins

des apprenants, sur le développement des stratégies d'enseignement/apprentissage. Face à l'écrit, perçu positivement, qui représente la norme, l'oral a toujours été relégué au second plan dans l'enseignement/apprentissage des langues. A l'opposé de la méthode grammaire/traduction qui s'intéressait à la langue écrite et au texte littéraire, la méthode audio-orale et la méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) attachaient une place importante à l'oral. Cependant, elles l'utilisaient comme moyen d'enseignement. Elles visaient beaucoup plus les structures de la langue plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. L'oral est, souvent, enseigné comme outil au service d'autres enseignements. Vu son importance, les didacticiens se penchent, ces dernières années, sur la création d'une didactique de l'oral qui permet aux enseignants de français de trouver des solutions idoines au mutisme de leurs apprenants (les enseignants ont, souvent, tendance à se plaindre de leurs enseignés qui ne prennent pas la parole en salle de cours). Le choix des méthodes passe indéniablement par l'identification des besoins des enseignés. Pour les encourager à s'exprimer oralement, l'enseignant peut faire appel à des activités qui se fixent comme objectif le développement des compétences orales des apprenants comme l'exposé oral, le débat sur le contenu d'une émission radiophonique ou télévisée.

En partant du principe que l'erreur est un outil qui permet à l'enseignant de recenser les lacunes de ses apprenants, d'explorer les démarches d'apprentissage pour élaborer et mettre en œuvre des stratégies adéquates, nous disons qu'elle est inévitable dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. C'est la raison pour laquelle nous jugeons utile de lui consacrer le quatrième chapitre de la partie théorique.

Chapitre IV :

L’erreur orale et écrite

Chapitre IV : l'erreur orale et écrite

L'erreur fait partie prenante de l'enseignement/ apprentissage d'une langue. Elle est intimement liée aux difficultés rencontrées par les apprenants. Si ces derniers se trompent, l'enseignant peut à son tour les induire en erreur. Parfois, l'erreur commise par l'apprenant peut révéler celle de l'enseignant lorsqu'il transmet une information erronée ou applique une méthode inadaptée. C'est sur la base de l'erreur que l'apprenant fait des progrès. Elle lui permet de savoir où et pourquoi il s'est trompé et comment il va procéder pour ne pas tomber dans la même faute. Lorsque l'erreur est définie comme *«un écart par rapport à la norme»*[105], nous devons nous interroger, d'une part, sur ce que nous entendons par norme et, de l'autre, sur ce que recouvre cette notion en didactique : est-ce qu'il s'agit de la langue standard qui fonctionne comme une norme de référence ? Est-ce que la maîtrise de cette variété est l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue ?

A l'opposé de la pédagogie traditionnelle qui percevait l'erreur comme une faute, la didactique du FLE préconise qu'elle soit prise en compte par l'enseignant. Elle n'est plus la manifestation d'une méconnaissance qu'il convient d'ignorer ou de corriger immédiatement, mais d'une connaissance inadéquate sur laquelle se construit la connaissance correcte *«l'erreur est forcément présente et transitoire. Il s'agit d'un passage obligé dans la maîtrise des savoirs»*[106]. Si les erreurs produites par les apprenants ne sont plus sanctionnées, elles ne sont pas forcément prises en compte pour la construction des apprentissages. Certains enseignants se contentent, souvent, de corriger à la place de leurs enseignés : la mauvaise réponse est barrée et le professeur écrit la bonne en rouge. Parfois, ce sont les mêmes activités qui sont reproduites. Une fois corrigées, elles sont à nouveau proposées aux apprenants. Les enseignants ne s'interrogent pas sur les causes de ces écarts par rapport à la norme et ne cherchent pas de dispositifs de remédiation. Au lieu de les sanctionner ou de les éviter, il faut les placer au centre de la démarche pédagogique. L'erreur est formatrice, elle revêt un caractère instructif, son analyse est intéressante aussi bien à l'enseignant qu'à l'enseigné. Elle permet au premier de savoir le pourquoi des erreurs commises par ses apprenants, de découvrir leurs démarches d'apprentissage, d'avoir une idée sur leurs degrés d'assimilation, de se rendre compte de la pertinence de la méthode utilisée. Ce qui lui permet de différencier sa pédagogie, de mettre en place des stratégies de remédiation. Pour qu'elles ne se reproduisent pas, il est utile de faire participer les apprenants au traitement de leurs fautes qui ne sont plus considérées comme des stigmates de l'échec, mais comme des indices

---

[105] TAGLIANTE, C., 2006, p.34
[106] ASTOLFI, J.-P., 1997, p. 23

transitoires d'un stade particulier de l'apprentissage, des témoins révélateurs de la progression de l'enseigné.

IV.1. La norme :

En réponse aux questions posées dans l'introduction au chapitre, nous jugeons utile de nous pencher sur les concepts de ¨norme¨ et de ¨langue standard¨. Le premier, appliqué à la langue, est *«d'origine allemande, né dans le milieu de la philosophie néo-kantienne, il s'est diffusé dans les nouvelles sciences sociales allemandes, puis anglo-saxonnes, dans l'entre-deux-guerres, pour apparaître assez récemment en linguistique et en didactique des langues étrangères. Au sens de norme linguistique, il ne figure pas tardivement dans les dictionnaires de langue»*[107]. La pratique normative en français existait avant l'apparition de ce terme dans le dictionnaire : à l'époque classique (XVIIème-XVIIIème siècle), tout ce qui est grammaire- qu'il s'agisse de grammaire générale, philosophie ou de grammaire d'une langue particulière- est normatif.

En sociolinguistique, on appelle norme *«tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique ; la norme correspond alors à l'institution sociale que constitue la langue»*[108]. Chez Louis HJELMSLEV, l'auteur de la théorie fonctionnelle structurale la glossématique, la norme est *«le trait ou l'ensemble de traits qui permet de distinguer un élément de tous les autres. Par exemple, nous avons la consonne [r] qui est une vibrante en phonétique du français : le caractère vibrant constitue donc la norme. Cette consonne se présente avec d'autres traits : une consonne sonore, roulée, apico-alvéolaire. Tous ces traits qui ne sont pas distinctifs constituent l'usage»*[109]. Les sociolinguistes distinguent cinq types de normes : le premier est celui des normes de fonctionnement (nous parlons, également, de normes de fréquence, de normes ou règles statistiques, de normes objectives, de normes constitutives, etc.) qui correspondent *«aux habitudes linguistiques partagées par les membres d'une communauté ou d'un sous-groupe de celle-ci»*[110]. Nous avons l'exemple suivant : tous les francophones placent l'auxiliaire avant le verbe. Le deuxième type concerne les normes descriptives (dites aussi : «normes ou règles constatatives» qui enregistrent les faits constatés, sans les hiérarchiser ou y associer de jugement de valeur *«elles décrivent les normes de fonctionnement qu'elles rendent explicites. Elles ne peuvent être considérées comme descriptives que dans la mesure où elles se bornent à enregistrer les faits, sans associer de jugement de valeur à la description, sans hiérarchiser les normes*

---

[107] MOREAU, M.-L., 1997, p. 217
[108] DUBOIS, J., *et.al*, 1973, p. 342
[109] Ibid.
[110] MOREAU, M.-L., 1997, p. 218

de fonctionnement concurrentes»[111]. Ainsi, *«je suis tombé et je suis allé au cinéma»* sont meilleurs que *«j'ai tombé et j'ai été au cinéma»*[112]. Le troisième type est celui des normes perspectives (aussi nommées normes sélectives ou règles normatives) qui renvoient à *«un ensemble de normes de fonctionnement, à une variété de la langue, comme étant le modèle à suivre. Par exemple, il est préférable de dire : le participe passé s'accorde avec le complément d'objet direct que de dire : il faut accorder le participe passé avec le complément d'objet direct»*[113]. Le quatrième type qui se nomme les normes subjectives ou évaluatives concerne les attitudes et représentations linguistiques *«ce type attache des valeurs esthétiques affectives ou morales aux formes : ainsi, quand la priorité va au capital symbolique, les formes préconisées sont jugées belles élégantes»*[114] . Les formes évaluatives peuvent être implicites ou explicites. Le dernier type appelé les normes fantasmées se rapporte toujours aux représentations : les membres d'une communauté linguistique se font un ensemble de conceptions sur la langue et son fonctionnement social. Les normes fantasmées peuvent se greffer sur les quatre types de normes dont nous venons de parler. Une forme de langue est standard *«quand, dans un pays donné, au-delà des variations locales ou sociales, elle s'impose au point d'être employée couramment, comme le meilleur moyen de communication, par des gens susceptibles d'utiliser d'autres formes ou dialectes. C'est d'une manière générale une langue écrite. Elle est utilisée par l'école, par la radio, et est utilisée dans les relations officielles. Elle est généralement normalisée et soumise à des institutions qui la régentent»*[115]. Le terme correspond à toute forme de langue qui *«fonctionne comme norme de référence, parce que reconnue dans une communauté linguistique en tant qu'étalon de correction. Sur un plan plus symbolique, une langue standard remplit trois fonctions qui sont l'unification sous sa bannière d'un ensemble de domaines dialectaux, la séparation identificatrice par rapport aux sociétés voisines et la fonction de prestige qu'elle confère à la communauté qui s'en sert »*[116]. La langue standard jouit d'un statut officiel, celui de langue nationale et/ou officielle qui est *«le résultat artificiel d'un long processus interventionniste de codification ou normalisation»*[117]. En réponse à la question posée (est-ce que la maîtrise de la norme de référence est l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue ?), nous disons que l'idée de norme elle-même est différente selon les conditions, l'appartenance sociale, etc. L'objectif à atteindre est de pouvoir communiquer en L2 (en langue cible) oralement et par écrit : l'enseigné apprend à se présenter et à

---

[111] Ibid.
[112] Ibid.
[113]Ibid.
[114] Ibid.
[115] DUBOIS, J., *et.al.*1973, p. 449
[116] MOREAU, M.-L., 1997, p. 194
[117] Ibid.

demander des renseignements propres à l'identité d'autrui. Nous n'attendons jamais qu'il respecte toutes les règles relatives à la langue apprise. D'ailleurs, les natifs de la langue, eux-mêmes, ne les appliquent pas scrupuleusement.

IV.2. La distinction entre l'erreur et la faute :

Etymologiquement, les termes d'¨erreur¨ et de ¨faute¨ sont d'origine latine, le premier dérive *«du verbe errare qui signifie s'écarter, s'éloigner de la vérité»*[118]. Le second est issu du latin *«falsus dont le sens est faux»*[119]. L'erreur équivaut à *«une inexactitude, une chose fausse, erronée par rapport à une norme»*[120]. Le verbe qui correspond au nom erreur est errer qui signifie *«se fourvoyer, s'égarer, se perdre»*[121]. En nous appuyant sur ces définitions du Nouveau Petit Robert, nous disons que l'apprentissage d'une langue est comparable à une aventure où un individu se perd quand il part sans boussole. Le mot auquel nous avons affaire est en rapport avec l'idée d'ignorance : l'enseigné commet l'erreur, car il ignore une connaissance. En pédagogie, l'erreur désigne une réponse de l'apprenant qui ne correspond pas à ce que l'enseignant attend de lui. Dans le langage courant, l'erreur et la faute sont presque identiques. Les enseignants ont souvent tendance à les confondre. En didactique des langues, elles diffèrent : le premier terme équivaut à *«un dysfonctionnement relatif à l'enseignement/ apprentissage d'une langue»*[122]. L'erreur n'est pas l'apanage de l'enseigné car l'enseignant peut, également, transmettre des informations erronées. L'apprenant ne peut ni relever, ni corriger les erreurs relevant d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (il accorde, par exemple, le pluriel de ¨cheval¨ en ¨chevals¨ lorsqu'il ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier).

Le second, celui de faute, correspond à des erreurs d'inattention comme l'oubli des marques du nombre, aux lapsus : l'emploi involontaire d'un mot à la place d'un autre. Les fautes sont imputables à des facteurs comme la fatigue, le stress, la timidité, la maladie, le manque de confiance en soi. L'apprenant, qui n'arrive pas à utiliser la forme correcte ou l'expression adéquate dans certaines conditions, devient capable de relever ses fautes lorsqu'il se retrouve dans une situation idoine.

L'erreur est perçue positivement, car elle est intimement liée à l'enseignement/apprentissage d'une langue. Elle ne fait pas l'objet d'une sanction. Cependant, la faute est représentée négativement parce qu'elle est associée à une punition. La distinction entre l'erreur et la faute est en rapport avec la dichotomie

---

[118] Le Nouveau Petit Robert, 1995, p.808
[119] Ibid.
[120] Ibid.
[121] Ibid.
[122] Ibid.

chomskyenne compétence/ performance : l'erreur relève de la compétence, elle est récurrente. Faute de savoirs nécessaires, l'apprenant n'est pas en mesure de la rectifier *«l'erreur serait une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données»*[123]. La faute, faisant partie de la performance, est occasionnelle. Elle peut être rectifiée, car son auteur est en possession des connaissances idoines. Elle est due à une distraction passagère. En grammaire générative, le concept de compétence *«recouvre les savoirs et les capacités que l'on détient sur le plan théorique»*[124]. En guise d'illustration, nous avons cet exemple : *«les automobilistes, contraints de s'arrêter au feu rouge, ont une connaissance relative à une règle prescrite qui s'appelle la compétence»*[125]. Concernant le deuxième, celui de performance, il s'agit de *«la réalisation concrète d'un fait ou d'une compétence : quand on s'arrête au feu rouge, on réalise une connaissance se rapportant à une règle sociale. Cette réalisation s'appelle la performance»*[126].

IV.3. Le statut de l'erreur :

Le statut de l'erreur et la représentation de l'acte d'apprendre ont considérablement évolué. Si en pédagogie traditionnelle, elle était écartée du processus d'enseignement/apprentissage, elle en fait partie prenante aujourd'hui. L'erreur est perçue négativement lorsqu'elle est sanctionnée, quand elle prend une connotation morale en devenant une faute. Nous avons l'exemple de l'apprenant qui obtient de mauvais résultats, lors de l'évaluation sommative. Cette attitude a pour effet d'occulter la valeur fonctionnelle de cet écart par rapport à la norme. Elle est représentée positivement lorsqu'elle permet de déceler les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants et invite l'enseignant à adapter sa méthode à leur niveau réel, à choisir un programme qui va en adéquation avec leurs besoins. Son statut varie d'une théorie à une autre. En épistémologie des sciences, Gaston BACHELARD, en s'appuyant sur la notion d'obstacle, montre que le traitement de l'erreur est un passage obligé pour avoir accès à la connaissance. En constructivisme, l'apprenant est le constructeur de son savoir. Il n'est plus le spectateur qui reçoit passivement le savoir transmis par l'enseignant, qui attend sa correction. Les auteurs de cette théorie insistent sur l'importance de l'associer au traitement de ses erreurs. Les constructivistes admettent que l'enseigné puisse faire des erreurs qui permettent à l'enseignant de trouver la cause (le pourquoi) et la solution *«l'erreur est l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui, maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée […] aussi*

---

[123] ASTOLFI, J.-P., 1997, p.19
[124] Ibid.
[125] Ibid.
[126] Ibid.

bien dans le fonctionnement de l'enseignant que dans celui de l'enseigné. Elle est constructive du sens de la connaissance acquise»[127]. L'apprentissage, chez eux, est un processus de réorganisation des connaissances : les connaissances nouvelles s'appuient sur les connaissances anciennes qui peuvent être remises en cause. L'erreur témoigne, donc, des problèmes sur lesquels butent l'apprenant pour reproduire une nouvelle connaissance. On évoque, alors, le conflit cognitif que l'enseigné doit résoudre. La correction de l'erreur par l'apprenant lui-même indique qu'il a surmonté ses difficultés en construisant une nouvelle réponse. Ainsi, l'erreur acquiert-il un nouveau statut, celui d'indicateur et d'analyseur du processus d'enseignement/apprentissage. L'enseignant doit essayer de décortiquer l'erreur pour améliorer les apprentissages. Elle n'est plus perçue comme un manque mais comme le fruit d'une production. Selon Jean PIAGET, le sujet en situation d'apprentissage passe par des étapes d'équilibre et de déséquilibre pour atteindre une solution optimale. Le béhaviorisme, une théorie psychologique qui a vu le jour dans les années 1950/1960, vise un apprentissage conditionné (programmé) qui se fait sans erreurs *«l'être humain est conditionné par son environnement. Ainsi, à un stimulus déclenché par ce dernier, l'individu va produire une réponse qui sera renforcée par une nouvelle réaction de l'environnement (un feed-back). Le renforcement sera, alors, positif ou négatif. Quand il est positif, la réponse réapparaîtra ultérieurement si le stimulus est identique. S'il est négatif, la réponse disparaîtra»*[128]. L'auteur le plus connu de ce courant de pensée est SKINNER qui a travaillé sur un rat affamé, enfermé dans une cage. Pour avoir accès à la nourriture, le rongeur doit actionner le levier. Après plusieurs tentatives, l'animal, conditionné par les renforcements positifs, réussit à atteindre son but (lorsqu'il a l'estomac creux, il appuie rapidement sur le levier). Les expériences béhavioristes ont été généralisées à l'homme. Pour les béhavioristes, il n'y a pas de cours magistraux, mais l'activité de l'apprenant est guidée pas à pas. SKINNER est le premier à s'être intéressé à ce programme pédagogique dans lequel l'erreur est à éviter pour gagner du temps. Elle risque de laisser des traces indélébiles. Le béhaviorisme repose sur l'hypothèse selon laquelle le savoir est décomposable en sous-savoirs : le professeur doit décomposer en étapes l'apprentissage. Dans l'approche transmissive percevant l'erreur comme une faute qui incombe à l'apprenant, l'enseignant, dont le rôle est de transmettre le savoir, n'assume pas la responsabilité de l'échec de l'apprenant.

IV.4. Les types d'erreurs :

En didactique des langues, il existe cinq types d'erreurs *«les erreurs linguistiques, phonétiques, socioculturelles, discursives et stratégiques»*[129]. Les enseignants les

---

[127] Ibid.
[128] LIEURY, A., et FENOUILLET, F., 1997, p. 59
[129] TAGLIANTE, C., 2006, p.152

scindent, généralement, en deux types : les erreurs du contenu et celles de la forme. Le premier type se rapporte à la compréhension des consignes pour que l'apprenant ne soit pas hors-sujet, pour que ses réponses soient limpides et intelligibles. Pour assurer la cohérence textuelle et éviter la désorganisation des idées, l'élaboration d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence), l'utilisation des mots outils (les articulateurs logiques) sont indispensables. Le second type correspond aux erreurs de la forme, celles du lexique, de la morphosyntaxe et de l'orthographe : le manque de vocabulaire, l'emploi incorrect des temps des verbes, des aspects, des auxiliaires de modalité, la passivation, la pronominalisation, les gérondifs, les infinitifs, l'écriture erronée des mots, le non-respect de l'accord en genre et en nombre, l'absence de ponctuation, l'utilisation inexacte des pronoms relatifs, des conjonctions, des mots de liaison, des déterminants, etc. Les erreurs de compétence ou de performance que l'apprenant commet, à l'oral comme à l'écrit, sous l'influence de sa langue maternelle, sont appelées interférences *«il s'agit d'un transfert négatif de la langue source vers la langue cible». «Elle est l'utilisation des éléments d'une langue quand on parle ou écrit une autre langue»*. En linguistique, nous disons qu'il ya interférence *«quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible (L2) un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue source (L1). L'emprunt et le calque sont souvent dus, à l'origine, à des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire, alors que l'emprunt et le calque sont en cours d'intégration ou sont intégrés dans la langue cible»*[130]. Un Espagnol ou un Italien parlant français pourront ne pas grasseyer la consonne /r/. Un Syrien parlant français, sous l'effet de sa langue maternelle, pourra donner aux noms français l'avion et le camion le genre féminin. *«Pour dire je vais à l'école, un Français pratiquant l'anglais pourra utiliser pour joindre school à I am going la préposition at (qui est parfois l'équivalent de à), alors que l'anglais utilise to après les verbes de mouvement (interférence syntaxique). Un Italien parlant français pourra dire une machine (macchina) pour une voiture (interférence lexicale)»*[131] . Les erreurs d'interférence se manifestent dans l'interlangue de l'apprenant *«en didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné»*[132] . Il s'agit d'un microsystème que l'enseigné s'est construit à partir de ses acquis en langue source. Pour apprendre la langue cible, il utilise des éléments de la L1. L'interlangue peut être une étape transitoire et évolue vers la langue cible si l'apprenant persévère dans son effort d'apprentissage. Lorsqu'il

---

[130] DUBOIS, J., *et.al*., 1970, p. 265
[131] Ibid.
[132] CUQ, J.-P. et GRUCA, I., 2003, p. 33

cesse de fournir des efforts, quand il se contente de ses acquis en langue source, l'interlangue se fige.

IV.5. Le traitement de l'erreur :

L'erreur est, souvent, perçue comme un élément perturbateur (qui dérange) dans l'enseignement/apprentissage des langues : lorsque l'apprenant se trompe, l'enseignant a, parfois, l'impression d'avoir échoué dans sa mission. Le traitement de l'erreur est la démarche à adopter, la réaction de l'enseignant face à une production erronée de ses apprenants. En d'autres termes, que fait l'enseignant pour corriger les erreurs de ses enseignés ? Loin de les sanctionner, Les didacticiens insistent sur l'importance de les placer au centre de l'action pédagogique, sur le fait de choisir une attitude positive vis-à-vis de ces écarts par rapport à la norme. La correction devient une aide précieuse à l'apprentissage et l'erreur *«un outil pour enseigner, un tremplin susceptible de débloquer les démarches d'apprentissage»*[133]. Issue de la pédagogie du même nom, le traitement de l'erreur est *«une démarche qui consiste à tirer volontairement parti des réponses erronées des apprenants pour leur faire expliciter leur raisonnement et les amener à (se) poser des questions collectivement ou individuellement. Parler des erreurs, c'est permettre de dépasser la peur de se tromper, de surmonter les blocages dans l'apprentissage, de revoir les stratégies erronées, d'en prendre conscience afin d'éviter de les reproduire»*[134] Pour mieux agir, l'enseignant doit s'appuyer sur les théories liées à cette question (celle du traitement de l'erreur) dans le but d'enrichir ses connaissances, de compléter sa formation, de découvrir de nouvelles stratégies d'enseignement. Il doit se remettre en question, car lui-même peut induire ses enseignés en erreur. En didactique, la notion d'¨erreur¨ et sa représentation ont beaucoup évolué : de la notion de faute, les spécialistes sont passés à celle d'erreur, puis à celle de marque transcodique. Elle n'est plus perçue négativement : c'est en se trompant que l'enseigné avance dans ses apprentissages. Elle est considérée comme *«un signe de créativité»*[135]. Avant de proposer un traitement idoine aux erreurs, l'enseignant doit en identifier les causes. Il est important d'associer les apprenants à la correction de leurs erreurs. Certes, la correction magistrale est positive sur les plans du gain de temps et de la discipline car elle intervient rapidement sans nécessité d'attendre les réponses fournies par les enseignés. Lorsque l'enseignant prend la parole, les apprenants gardent le silence. Cependant, elle est négative dans la mesure où l'enseigné devient un spectateur au lieu d'être un acteur. La correction ne consiste plus à barrer de rouge les copies et à les classer de la note la plus élevée vers la note la plus basse. Ce mode est remplacé par ce que nous appelons la correction

---

[133] ASTOLFI, J., 1997, p. 26
[134] CARMEL, J., 1992, p. 33
[135] CORDIER, S., 1980, p. 13

pertinente qui se fait en fonction de l'intervention de l'enseignant. Les didacticiens préfèrent se servir du terme de *«reprise»*[136]. Quand la correction de l'enseignant est inadaptée ou peu efficace, ils emploient l'expression de *«correction peu efficace»*[137]. En production orale, l'enseignant doit attendre la fin de la tâche pour proposer une reprise. Elle est pertinente lorsque l'enseignant demande à l'apprenant de déceler les erreurs contenues dans son intervention. S'il y a un bon rapport entre les enseignés, il peut ordonner à ceux qui écoutent (à l'auditoire) de les découvrir pour en discuter ensemble. Pour guider les apprenants dans le repérage des productions non-conformes, il faut construire des grilles d'évaluation qui contiennent les différents critères à observer. Le travail de repérage doit être suivi d'un traitement en profondeur. L'enseignant propose à chaque apprenant de réaliser une ou plusieurs micro-tâche(s). La correction est peu efficace quand l'enseignant rectifie les erreurs en interrompant l'enseigné dans sa production, lorsqu'il les écrit ou les signale à l'oral et passe à de nouvelles notions sans proposer des tâches de remédiation. En production écrite, la reprise est pertinente lorsque l'enseignant laisse l'apprenant s'autocorriger s'il est capable de le faire, quand il met en évidence les progrès réalisés par l'enseigné en signalant les éléments positifs soit par le signe plus, soit par des appréciations ou des encouragements oraux, lorsqu'il propose des tâches adaptées aux besoins de chaque apprenant, lorsqu'il ne tient pas compte uniquement de la forme mais également du sens et de la richesse du contenu. La correction est peu efficace lorsque l'enseignant rectifie toutes les erreurs en écrivant la forme correcte sans donner d'explications, quand il rend des copies entièrement raturées de rouge, s'il met en évidence seulement les productions non-conformes et commente de manière négative le travail des enseignés. En partant du principe que l'évaluation est indissociable de l'erreur, nous disons que, lors de la consultation de sa copie, l'apprenant commence par la lecture des annotations qui accompagnent la note obtenue. Elles lui permettent d'avoir une idée sur la nature des fautes commises : des erreurs d'orthographe, de morphosyntaxe, de style ou d'interférence. Après l'identification de ses erreurs, les commentaires de l'enseignant peuvent lui permettre d'y trouver une remédiation.

IV.6. L'évaluation :

L'erreur et l'évaluation sont deux démarches complémentaires : la première est un témoin précieux permettant à l'enseignant d'adapter son programme (le savoir dispensé) au niveau de ses enseignés, à partir des informations se rapportant à leurs lacunes, leurs besoins et leurs attentes, aux écueils pouvant entraver le processus d'enseignement/apprentissage. La deuxième le renseigne sur l'efficacité de ses

---

[136] Ibid.
[137] Ibid.

pratiques (des méthodes appliquées). Elle lui donne l'occasion de vérifier si les objectifs qu'il s'est fixés sont atteints, de mettre en place un ensemble d'actions susceptibles d'apporter les remédiations indispensables pour améliorer la qualité d'enseignement. L'évaluation aide l'enseigné à prendre conscience de ses progrès, des difficultés qu'il rencontre, elle lui permet d'accéder aux paliers supérieurs de sa formation.

IV.6.1. La définition de l'évaluation :

Evaluer, c'est *«juger, récompenser, sanctionner de notes chiffrées, vérifier si les objectifs que l'on s'est fixés sont atteints»*[138]. L'évaluation consiste à examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif visé, en vue de prendre une décision. Elle ne doit pas se limiter à une note, à une appréciation ou à un constat, elle doit plutôt permettre à l'enseignant évaluateur de prendre les informations en vue d'améliorer l'enseignement qu'il dispense. Elle doit, aussi, aider l'apprenant à s'apercevoir de ses capacités, des exigences qui y sont liées et des difficultés qu'il peut rencontrer. C'est en se situant par rapport à cela que l'enseigné peut progresser dans son apprentissage.

IV.6.2. Les formes d'évaluation :

L'évaluation prend trois formes qui se situent à des moments différents de l'acte pédagogique :

IV.6.2.1. L'évaluation diagnostique :

Elle intervient en début de formation (avant d'entreprendre l'apprentissage). Elle sert à déceler les insuffisances, à faire le point sur les pré-requis des enseignés. Elle est utile pour l'enseignant, car elle lui permet de répertorier les éléments fondamentaux du programme de l'année précédente afin d'en tenir compte lors de l'élaboration du contenu du nouveau programme. Les exercices vont du simple repérage à la production. Cette forme d'évaluation ne fait l'objet ni de notation, ni de correction exhaustive, elle sert à proposer une remédiation adaptée aux carences des apprenants.

IV.6.2.2. L'évaluation formative (continue) :

Cette forme d'évaluation qui se produit pendant la période d'apprentissage cible directement l'enseigné. Elle est liée au processus de formation. Elle est utile aussi bien pour l'enseignant que pour l'enseigné. Elle permet au premier de se rendre compte de ses erreurs, de mesurer sa progression par rapport à lui-même et par

---

[138] Le Nouveau Petit Robert., 1995, p. 842

rapport à ses camarades et au second de voir si les objectifs qu'il s'est fixés sont atteints. Elle l'aide, également, à préparer un travail de remédiation pour pallier les difficultés rencontrées, à orienter efficacement son enseignement et à disposer de jalons pour des stratégies pédagogiques d'une certaine ampleur. *«L'évaluation formative laisse une large part à l'initiative et à l'épanouissement des styles individuels, loin de la sclérose du modèle pédagogique bien rodé. Elle est toujours nouvelle, obligeant l'apprenant à une réponse, une intervention, une adaptation individualisée et très éloignée de l'application d'une recette quelconque»*[139] . *«Elle répond à quatre principes fondamentaux : la régulation, une halte indispensable pour apprécier, réfléchir sur le perfectionnement, l'implication, la participation active enseignant/enseigné à favoriser l'aboutissement de l'action pédagogique, l'autonomie, la conséquence directe de l'implication de l'apprenant qui devient un sujet actif, l'enseignant, quant à lui, peut adapter et modifier ses directives, exercer ses propriétés. Le souci majeur est de répondre à tous les besoins, au perfectionnement continu pour arriver à une efficience dans tous les domaines»*[140]. Cette forme d'évaluation s'inscrit dans un processus de contrôle continu. L'apprenant est constamment évalué à travers les différentes activités de recherche qu'il réalise dans le cadre des cours ou lors des stages effectués ailleurs. La préparation et la présentation des fiches de lecture, des exposés, des rapports de stages entrent dans le cadre de l'évaluation continue. Ces travaux sont sanctionnés de notes chiffrés qui s'ajouteront à celles obtenues lors des évaluations sommatives, à la fin de chaque semestre.

IV.6.2.3. L'évaluation sommative :

Elle intervient à l'issue d'un ensemble de tâches d'apprentissage. Cette forme d'évaluation est communément appelée les contrôles, car elle permet de contrôler les savoirs acquis durant un trimestre (au collège et au lycée) ou pendant un semestre (à l'université). Elle revêt le caractère d'un bilan, car elle fait le bilan des résultats obtenus. Les examens trimestriels et semestriels en font partie. L'évaluation sommative sanctionne, car le travail de l'apprenant est noté, rendu public (affiché). Ses résultats sont communiqués par un relevé de notes ou un bulletin scolaire.

Conclusion :

Dans une optique traditionnelle, l'erreur est considérée comme un manque, un dysfonctionnement chez l'apprenant à qui l'enseignant incombe la responsabilité. Elle est sanctionnée. Actuellement, dans l'enseignement/apprentissage des langues,

---

[139] Ibid.
[140] Ibid.

elle en fait partie intégrante. Elle est incontournable. Elle est forcément présente et transitoire. Elle est un passage obligé pour accéder au savoir. Elle n'est plus perçue comme un signe d'échec. Elle traduit, au contraire, une démarche incomplète et momentanément erronée de l'enseigné dans l'acquisition du savoir. Elle lui donne le droit de se tromper. Elle constitue une source d'information utile aussi bien à l'enseignant qu'à l'enseigné. Elle est, pour le premier, un véritable outil pour enseigner efficacement, elle lui permet de choisir un programme qui va de pair avec les besoins de ses apprenants. Pour le second, elle est un moyen pour progresser. C'est sur la base de cet écart vis-à-vis de la norme qu'il se rend compte de ses lacunes. Les problèmes langagiers rencontrés par les étudiants sont intimement liés à des apprentissages non-réalisés. C'est le cas d'une règle non-apprise. La diminution des erreurs est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine des connaissances. Les béhavioristes visent un enseignement/apprentissage fondé sur le conditionnement qui ne laisse aucune place à l'erreur. Chez les constructivistes, l'enseignant est appelé à trouver le pourquoi des erreurs avant de proposer un traitement congruent. L'évaluation, bien qu'elle soit subjective, est un outil essentiel dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Elle est importante aussi bien pour l'enseignant que pour l'enseigné. Elle permet au premier de repérer les erreurs qui témoignent de la présence des difficultés. Elle est l'occasion pour le second de s'apercevoir de ses insuffisances. En notre qualité d'enseignants, nous devons réfléchir aux solutions appropriées pour remédier aux carences qui entravent le processus d'enseignement/apprentissage. Il faut créer un climat favorable dans lequel chaque enseigné trouve les chemins qui l'aident à construire son savoir. L'enseigné, de son côté comme partie prenante du triangle didactique, est amené à redoubler d'efforts afin d'améliorer son niveau de langue. En ce qui concerne le lien entre l'évaluation et la motivation, nous disons que les annotations de l'enseignant jouent à la fois deux rôles : l'un est positif, l'autre est négatif. En effet, une annotation positive qui accompagne une note médiocre est motivante, dans la mesure où elle soutient l'enseigné en lui montrant qu'en dépit du résultat négatif, l'enseignant prend en considération l'effort qu'il a fourni. Les annotations positives représentent un soutien moral, elles incitent l'apprenant à ne pas se décourager. Cependant, les annotations négatives qui accompagnent les mauvaises notes peuvent avoir comme conséquences le découragement de l'apprenant, sa démotivation, le manque de confiance en lui-même, en ses capacités.

Chapitre V :

La motivation

Chapitre V : La motivation

La motivation est un sujet qui préoccupe beaucoup de chercheurs en didactique et en psychopédagogie. Elle a fait l'objet de nombreux travaux (ouvrages, articles scientifiques, conférences, thèses et mémoires). Les spécialistes s'accordent à dire que *« l'apprentissage n'est possible que si l'on est motivé. L'acte pédagogique est difficile devant un groupe d'enseignés démotivés»*[141]. Ils estiment qu'elle joue un rôle majeur dans l'investissement aux études : plus l'apprenant est motivé, plus il s'investit dans les tâches proposées par l'enseignant, plus il réussit. Inversement, moins il est motivé, moins il s'engage, moins il réussit. La motivation est indispensable à l'appropriation des connaissances. Pour acquérir des savoirs, il faut pouvoir, c'est-à-dire avoir de bonnes strategies et vouloir, c'est-à-dire être motivé. La volonté d'apprendre est un élément déterminant pour obtenir des résultats positifs dans l'enseignement/apprentissage des langues. En comparant la motivation des apprenants à celle des ouvriers, les spécialistes ont découvert que cette dernière est nécessaire pour augmenter la production quantitativement et qualitativement. Motiver, c'est faire en sorte que l'enseigné ait une image positive de lui-même. L'enseignant doit lui faire comprendre qu'il est capable de réussir, moyennant des efforts qui ne doivent pas se faire uniquement en quantité, car l'absence de qualité peut mener à la démotivation. L'implication des apprenants en salle de cours, à travers des tâches individuelles et de groupe, permet au professeur d'en contrôler la qualité. Le travail à domicile (à la maison) est un moyen de faire revoir et de fixer les apprentissages réalisés en classe. Nous avons l'exemple de la recherche de documentation, de la rédaction d'une synthèse ou d'un cours. Les apprenants en échec ont souvent des problèmes de motivation. Leurs difficultés à apprendre, les retards scolaires accumulés et l'image négative qu'ils développent d'eux même amènent bon nombre d'entre eux à se démotiver et à perdre tout intérêt à apprendre. Motiver un apprenant, c'est l'accompagner dans son apprentissage, c'est-à-dire l'amener à être autonome (à agir efficacement seul), ce qui suppose qu'il ait intériorisé les éléments de remédiation mis en place par l'accompagnateur. C'est créer des conditions de travail permettant à l'apprenant de passer de son impuissance à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. Le choix des études peut influer positivement sur la motivation des enseignés : plus ils choisissent librement les études qu'ils aiment, auxquelles ils s'intéressent, plus ils sont motivés et plus ils réussissent.

---

[141] LIEURY, A. et FENOUILLET, F., 1997, p.44

V.1. La définition de la motivation :

Etymologiquement, le terme de ¨motivation¨ est de souche latine, il dérive du latin motif qui, à son tour, vient de motivus qui signifie *«mobile»* et mobire dont le sens, en ancien français, est *«qui met en mouvement»*[142]. Dans le langage courant, la motivation est la force interne qui nous pousse à faire ou à réaliser quelque chose. *«C'est la source d'énergie qui permet d'accomplir une tâche»*[143]. Elle est associée aux perceptions que l'apprenant se fait de lui-même et de son environnement (la famille, la société, les enseignants, les camarades de classe), à l'engagement dans l'effort d'apprendre, à la persévérance face aux difficultés, à la valeur des études, à la qualité d'enseignement et aux programmes. Il s'agit d'un état dynamique (instable, qui change constamment). C'est un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique pour atteindre un but fixé au préalable. En linguistique, le concept de ¨motivation¨ *«désigne la relation entre le signifiant (la forme ou le contenant) et le signifié (le contenu) d'un signe»*[144]. En psychologie, il s'agit d'un ensemble de mécanismes biologiques et psychologique qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance. La motivation a été longtemps perçue comme l'ensemble de forces qui impulsent notre activité : besoin, instinct, envie, passion, curiosité, volonté, projet, but, etc. Ce sont des conceptions qui partent de l'instinct déterminé génétiquement à la volonté où l'homme garde son libre arbitre. Le terme de ¨motivation¨ est, souvent, confondu avec ceux de ¨stimulation¨, ¨performance¨ et ¨satisfaction¨. Celui de ¨stimulation¨ fait référence au stimulus qui nous pousse à agir et s'inscrit dans une perspective béhavioriste stimulus/réponse. La stimulation peut être considérée comme une sous-catégorie de la motivation. Celui de ¨performance¨ renvoie au succès de l'action engagée. C'est la mise en œuvre d'une aptitude. C'est à partir du résultat de cette action que nous pouvons déduire les possibilités d'un sujet dans un domaine particulier. La performance désigne un résultat individuel (la performance scolaire d'un apprenant), par opposition au rendement qui représente un résultat collectif. Dans l'enseignement/apprentissage, la performance correspond aux résultats observables. Il s'agit du degré de réussite aux examens. Elle permet à l'apprenant de persévérer, d'utiliser des stratégies d'apprentissage, de démontrer, lors d'un examen, qu'il a acquis des connaissances. La performance est un indicateur de motivation, car elle incite l'enseigné à faire mieux que les autres (que ses camarades). Notons qu'une personne motivée n'est pas toujours performante, car elle ne réussit pas forcément son action. Cependant, un individu performant a un

---

[142] ROBERT, J.-P., 2008, p. 144
[143] VIAU, R., 1990, p. 7
[144] Ibid.

minimum de motivation. Le concept de ¨satisfaction¨ fait penser aux sentiments éprouvés par quelqu'un dans une situation de travail.

V.2. La motivation en théories psychologiques :

Plusieurs théories psychologiques se sont intéressées à la motivation. Nous citons, entre autres, le béhaviorisme qui la définit comme *«l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action»*[145]. Les béhavioristes étudient la motivation à travers une approche éthologique. Ils insistent sur la nécessité de la lier à l'apprentissage. Selon eux, le cobaye, le petit mammifère rongeur universellement utilisé comme sujet d'expérience dans les laboratoires, n'agit que s'il est récompensé. C'est la raison pour laquelle ils accordent de l'importance à la motivation extrinsèque qui est toujours associée à des récompenses. Leurs expériences ont été généralisées à l'homme. Pour eux, la motivation se base sur le renforcement. Ce concept, développé par les théoriciens du conditionnement, part de l'idée que *«si on ne renforce pas régulièrement et si on ne réactive pas ce qui a été installé, cela va devenir inopérant»*[146]. Les modèles béhavioristes s'appuient sur les conditionnements pavloviens : en psychologie expérimentale, le mérite de PAVLOV est d'avoir évoqué l'idée de réflexes conditionnés. Le terme de ¨renforcement¨ peut être un procédé (réactivation des acquis : le cas du rappel des éléments d'un cours) ou un mode de valorisation dans un dispositif de formation (renforcement positif). Dans toutes les situations d'apprentissage, le renforcement est présent. En d'autres termes, le rappel des savoirs acquis est indispensable. Chez les béhavioristes, motiver un apprenant consiste à lui donner des récompenses lorsqu'il réussit une tâche ou à le sanctionner en cas d'échec, ce qui crée chez lui un renforcement positif ou négatif lui permettant de reproduire ou d'éviter le même comportement quand il se retrouve dans une situation identique. En résumé, il existe à la base de la motivation un stimulus qui entraîne une réponse, c'est ce que nous appelons la loi du renforcement. L'approche béhavioriste estime que la motivation est essentiellement extrinsèque (elle est extérieure à l'apprenant). Les comportements susceptibles de réapparaître sont ceux qui sont renforcés par l'environnement. L'enseigné cherche, donc, la récompense et évite la punition. Pour les auteurs de ce courant, les facteurs qui pourraient susciter la motivation en contexte scolaire sont les suivants : avoir de bonnes notes, recevoir de l'approbation, éviter les critiques, apprendre des choses intéressantes. Une autre conception de la motivation a vu le jour avec l'avènement de l'approche humaniste dont se revendiquent MASLOW Abraham et MURRAY. Le premier a établi une théorie partant des besoins (physiologiques, de sécurité, d'appartenance, d'estime et

---

[145] LIEURY, A., et FENOUILLET, F., 1997, p. 18
[146] Ibid.

de réalisation de soi). Selon l'auteur, les manques ressentis poussent à l'action car ils créent des tensions que la personne veut réduire ou éliminer *«C'est la volonté de satisfaire des besoins hiérarchisés qui est à la base de la motivation»*[147]. Il part du principe que l'être humain éprouve de nombreux besoins qui n'ont pas la même importance. Il estime qu'un niveau ne peut être exprimé que si les niveaux inférieurs sont satisfaits. Il les a hiérarchisés sous forme de pyramide. Le premier est celui des besoins physiologiques ou primaires (en anglais, physiological needs), ceux qui se rapportent à la survie des humains (la soif, la faim, la fatigue, le sommeil, etc.).

Le deuxième a trait aux besoins de sécurité (en anglais, safety needs) qui permettent à l'être humain d'être protégé des dangers physiques et psychiques.

Le troisième est relatif aux besoins sociaux (en anglais, belonging needs) : l'être humain n'a pas été créé pour vivre seul, il a besoin d'appartenir à un groupe social. C'est pourquoi il cherche l'affection, l'amitié, l'acceptation par les autres.

Le quatrième concerne le besoin d'estime de soi : le pouvoir, le prestige, la responsabilité, la reconnaissance (la considération) et le respect.

Le cinquième est en rapport avec le besoin de réalisation de soi, assouvi par la créativité et le développement personnel. A ce niveau, l'être humain sert ses semblables à travers la réalisation d'une œuvre qui puisse leur être utile.

Le second auteur, MURRAY, développa, en 1938, une théorie sur la motivation d'accomplissement (achievement motivation en anglais). Il s'appuie sur le concept de *¨need achievement¨ dont la traduction en français est le besoin d'accomplissement, la motivation d'accomplissement, la motivation de performance ou la motivation pour la réussite des apprentissages. C'est le désir de surmonter les obstacles, de réussir les apprentissages et d'atteindre de hauts niveaux d'efficacité)*[148]. L'auteur postule que l'individu a besoin de se prouver et de prouver aux autres qu'il est compétent et qu'il fait partie des meilleurs.

La théorie suivante est l'approche psycho-dynamique dont l'auteur est le psychanalyste autrichien FREUD. L'idée de base est la suivante : *«des pulsions en provenance de l'inconscient et répondant au principe de plaisir poussent à l'action»*[149]. L'approche suivante est celle de l'autodétermination qui se base sur l'idée que l'apprenant sera plus motivé s'il se considère comme la source principale de ses actions, s'il se sent compétent, s'il s'engage rapidement dans la réalisation

---

[147] LAUTIER, N., 2001, p. 43
[148] Ibid.
[149] LIEURY, A. et FENOUILLET, F. 1997, p. 235

d'une activité. Chez les auteurs de cette théorie, il existe trois types de motivation qui se situent sur un continuum. Le premier est la motivation intrinsèque *«les individus sont intrinsèquement motivés lorsqu'ils effectuent une activité pour le plaisir, l'intérêt ou la satisfaction d'une curiosité »*[150].

Le second est la motivation extrinsèque. Nous en parlons lorsque la personne s'engage dans une activité pour atteindre un objectif en dehors de l'activité elle-même, obtenir quelque chose (salaire, carrière, cadre de vie, l'obtention d'un diplôme, etc.). Ce type de motivation caractérise les individus dont les comportements sont guidés par des mobiles de nature instrumentale. Chez eux, le travail devient un moyen pour atteindre une fin (un bien être matériel). Le troisième est l'amotivation qui est l'absence de toute forme de motivation (intrinsèque ou extrinsèque). C'est le cas de quelqu'un qui effectue mécaniquement son travail sans plaisir, sans intérêt.

La théorie spiritualiste exclue les besoins physiologiques (biologiques ou primaires) de la motivation. Les exigences physiques appartiennent à l'ordre des causalités naturelles, alors que les motivations proprement humaines sont spirituelles *«on ne dira pas de quelqu'un qu'il est motivé parce qu'il a envie de dormir, de manger, de boire ou de se gratter. Ce sont là des exigences physiques qui appartiennent à l'ordre des causalités naturelles et non à celui du motif»*[151].

V.3. La motivation en approche sociocognitive :

Cette approche affirme que les opérations cognitives de l'apprenant déterminent son comportement. Les interactions avec l'environnement, particulièrement social, agissent sur l'intérêt qu'il porte à une activité *«si un apprenant n'atteint pas son but, un échec en mathématiques par exemple, cela pourra diminuer l'intérêt qu'il a pour cette discipline»*[152]. Elle émet comme postulat que tous les humains, à des degrés différents, ont plusieurs capacités : la capacité de se représenter et d'interpréter l'environnement grâce à des systèmes symboliques comme le langage parlé et écrit. En contexte scolaire, les habiletés langagières de l'apprenant aident à interpréter ce qui lui arrive et ses interprétations influencent sa motivation à apprendre.

La capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur : les souvenirs que l'apprenant évoque et les aspirations qu'il entretient à l'égard de l'avenir sont à l'origine de la dynamique motivationnelle. La capacité d'observer les autres et d'en tirer les conclusions pour soi-même. Ce postulat implique qu'il est possible

---

[150] DECI et RYAN cités par VIAU, R., 1990, p. 105
[151] VIAU, R., 1998, p. 108
[152] Ibid.

d'apprendre en regardant les autres effectuer une tâche. L'observation des autres n'est pas un acte passif, elle peut contribuer à motiver un enseigné à s'engager dans des activités d'apprentissage.

La capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler est de modifier éventuellement des comportements selon l'évaluation que l'individu fait de la situation où il se retrouve. L'être humain est un agent actif qui ne se limite pas à répondre à son environnement. Il est capable de se contrôler et de modifier au besoin sa démarche pour atteindre ses buts.

V.4. Les types de motivation :

Si l'intérêt naît des préoccupations de l'apprenant, la motivation est intrinsèque. Nous en parlons lorsque l'activité est recherchée pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même. Elle est intérieure à l'apprenant, elle dépend de lui. Il fournit des efforts, il travaille pour des raisons qui lui sont propres *« l'activité pratiquée par l'apprenant ne s'exerce pas sous la contrainte ou par obligation»*[153]. Elle l'amène à s'investir et à persévérer dans son apprentissage. Ce type de motivation a besoin d'incitatifs comme le soutien et les encouragements des enseignants. Il est associé à un apprentissage durable et de qualité auquel s'intéressent les nouvelles méthodes, car il est favorable à la recherche et à la créativité. Lorsque l'enseigné est intrinsèquement motivé, il trouve plaisir et satisfaction dans la réalisation d'une tâche. Selon les spécialistes, *«la motivation intrinsèque est intimement liée au besoin de curiosité, au désir de connaissances, au sentiment de réussite, à la volonté de faire des efforts et à l'acquisition de la confiance en soi»*[154]. Lors de l'apprentissage d'une langue, l'enseigné cherche à découvrir la culture y afférente, notamment la gastronomie, les coutumes, le mode de vie de ceux qui la pratiquent et le patrimoine du pays, comme l'hymne national et les monuments historiques. L'appropriation d'une ou de plusieurs langue (s) permet aux apprenants de suivre des informations relatives à la culture d'un pays. Les médias (la télévision, la radio, la presse écrite, l'internet) contribuent à la diffusion de tout ce qui a trait à un peuple. Outre la découverte d'une culture, le sentiment de réussite est un autre facteur motivationnel présent lors de l'apprentissage d'une langue. Il encourage l'enseigné à développer ses compétences langagières. Lorsqu'il réussit une activité, cela le pousse à travailler davantage pour améliorer ses capacités. La réussite d'un apprenant motive ses camarades. Cependant, il est utile de rappeler que *«les enseignés, qui veulent réussir dans l'apprentissage, ne vont pas au même rythme. Il est nécessaire de leur faire comprendre qu'il est préférable de ne pas se précipiter. Lorsqu'un apprenant réussit à faire quelque chose, cela ne signifie pas que tous*

---

[153] LIEURY, A. et FENOUILLET, F., 1997, p. 28
[154] Ibid.

vont y arriver tout de suite après»[155]. La volonté de faire des efforts est étroitement liée au sentiment de réussite. Quand l'enseigné parvient à surmonter une difficulté, à résoudre un problème, il manifeste une certaine satisfaction. Les efforts déployés pour développer ses compétences langagières lui procurent un sentiment de fierté et augmentent sa motivation. L'acquisition de la confiance en soi est en rapport avec la maîtrise d'une langue : les apprenants ne prennent pas la parole car ils ont peur d'être tournés en ridicule, d'être jugés quand ils commettent des erreurs. Dans ce cas, c'est à l'enseignant de leur faire comprendre que l'erreur fait partie prenante de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Lorsque l'intérêt est suscité de l'extérieur, quand il n'est pas commandé par le sujet lui-même, la motivation est extrinsèque. Nous en parlons lorsque l'intérêt porté à l'activité est lié aux avantages qu'elle procure. L'enseigné n'est pas intéressé par ce qu'il fait, mais uniquement par les bénéfices qu'il attend. L'apprentissage de la langue cible (de la L2) relève d'une contrainte. Ce type est, généralement, associé à l'obtention d'une récompense ou à la peur d'une sanction ou d'une privation. Nous citons l'exemple d'un enseigné qui éprouve le besoin d'apprendre une langue vivante, car elle représente pour lui un moyen précieux de promotion sociale, d'admission dans un groupe déterminé. Pour obtenir quelque chose, faire plaisir à leurs parents, certains apprenants apprennent la L2. Dans le cadre scolaire, ce sont les récompenses fournies par l'enseignant qui les poussent à s'investir dans les activités qui leur sont proposées. Certains parents promettent une récompense à leurs enfants s'ils fournissent des efforts et obtiennent de bons résultats. Dans ce cas, c'est la chose promise qui les motive à travailler. Ils n'assistent pas aux cours pour découvrir la culture véhiculée par la L2, mais en vue d'attendre un cadeau. A l'opposé des récompenses, les punitions incitent les enseignés à adopter *«la bonne attitude, elles conditionnent le sujet à adopter un comportement qui lui permette de sauvegarder une situation satisfaisante et d'éviter un déplaisir»*[156]. Certains enseignants recourent aux sanctions, car elles sont fructueuses dans la mesure où elles apportent des résultats. Pour ne pas être punis, certains apprenants ne ressentent aucun plaisir lors de la réalisation du travail demandé par l'enseignant. Les parents peuvent, également, influencer l'attitude de leurs enfants en leur permettant ou en les privant d'exercer des activités extrascolaires en fonction des résultats obtenus. Ce type de motivation est extrinsèque parce qu'il ne repose pas sur la découverte d'une langue, d'une culture, mais sur la possibilité de pratiquer un loisir si les résultats sont bons. La motivation est externe à l'activité d'apprentissage quand l'enseigné reçoit des éloges, des prestiges, des honneurs ou au contraire lorsqu'il a peur de décevoir, d'échouer. Elle est, souvent, éphémère et peut cesser si l'élève change d'enseignant ou de classe. Elle est associée à un apprentissage orienté vers le passage des

---

[155] Ibid.
[156] VIANINI, P., 2006, p. 54

examens. Les résultats médiocres portent atteinte à la motivation des apprenants en difficulté. Selon les auteurs de la théorie de l'autodétermination, *«les deux types de motivation se situent sur un continuum allant de la motivation intrinsèque à l'amotivation qui se dit d'un apprenant qui effectue mécaniquement une activité sans plaisir, sans intérêt»*[157]. Ils distinguent quatre types de régulation : la régulation externe équivaut à la motivation extrinsèque qui dépend des récompenses, la régulation introjectée dont le but est de tirer une fierté ou à l'inverse éviter une culpabilité (*ex. Je dois faire cet exercice pour leur prouver que je ne suis pas nul)*[158], la régulation identifiée est associée aux efforts déployés par l'apprenant, à son engouement pour les études, la régulation intégrée est en rapport avec les besoins ou les valeurs de l'enseigné. Ce dernier type est fréquent chez les étudiants universitaires.

V.5. Les déterminants de motivation :

Les principaux déterminants de la dynamique motivationnelle sont les suivants :

La perception de la valeur d'une activité est le jugement porté par un enseigné sur l'intérêt d'une activité d'apprentissage en fonction des buts qu'il se fixe. Ces derniers peuvent se rapporter à l'appropriation des connaissances ou à la performance : l'enseigné apprend pour acquérir le savoir, être le meilleur ou avoir la note qui lui permet de passer au niveau supérieur. La perception de la valeur d'une activité est influencée par la perspective future de l'apprenant. La perception de la compétence est la représentation que l'apprenant se fait de lui-même et par laquelle il évalue sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir. La perception de la compétence est différente de l'estime de soi. La première est propre à une activité, alors que la seconde est le jugement qu'une personne porte sur elle-même. La perception de contrôlabilité est la représentation que l'apprenant a du contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. Ici, entrent en jeu ce que nous appelons les attributions causales, c'est-à-dire les causes évoquées pour expliquer les succès ou les échecs scolaires. Les travaux qui s'y sont intéressés se fixent pour objectif d'expliquer pourquoi un événement a lieu *«les humains ont tendance à chercher une explication aux événements qui surviennent. Ils s'attribuent les mérites d'un succès mais ils rejettent à l'extérieur les causes d'un échec»*[159]. HEIDER Fritz est le premier à avoir mené des recherches sur cette question. En distinguant les causes internes à quelqu'un des causes externes, il précise que le comportement peut être expliqué par des traits de la personnalité ou par des facteurs environnementaux. Selon

---

[157] RYAN, R., et DECI, E., 2000, p. 68
[158] Ibid.
[159] WEINER, B., 1980 : 23

l'auteur de ses travaux, la réussite à un examen dépend de deux types de force : le premier, celui des forces personnelles, comprend l'intention de réussir, les efforts déployés, la motivation et les aptitudes. Le second, celui des forces impersonnelles, comporte la difficulté de la tâche et la possibilité d'action. La difficulté de la tâche et les aptitudes sont intimement liées : un individu compétent peut réussir, car il est en possession d'un savoir lui permettant de surmonter les obstacles. La motivation et la possibilité d'action vont de pair : la motivation est la force interne qui nous pousse à agir, elle permet de venir à bout d'une tâche, elle est étroitement associée à la personnalité, à l'histoire propre à un individu, à l'engagement dans l'effort d'apprendre et à la persévérance face aux difficultés rencontrées. Dans l'enseignement/apprentissage des langues, les enseignés et leurs enseignants ne dérogent pas à la règle. Les premiers trouvent toujours des causes à leur réussite ou à leur échec. Les seconds s'estiment responsables du bon niveau de leurs diplômés, mais tendent à se tourner vers les apprenants et leurs professeurs antérieurs pour expliquer l'échec. WEINER répartit les attributions causales ainsi : le lieu de la cause: la cause est interne lorsque l'apprenant attribue sa réussite ou son échec à un facteur qui lui est propre (talent, effort, aptitude intellectuelle, fatigue, maladie, méthode de travail) en disant, par exemple, «je *suis* génial», «j'ai beaucoup révisé», «j'étais malade», «j'étais complètement épuisé». La cause est externe lorsqu'il attribue son succès ou son échec à des causes externes en disant, par exemple, «je n'ai pas eu de chance», «je suis tombé sur la partie que j'avais révisée», «les enseignants sont nuls», «je n'ai pas donné le meilleur de moi-même».La stabilité de la cause : la cause est stable lorsqu'elle est immuable. C'est le cas de l'apprenant qui pense que, quoi qu'il fasse, son professeur le considère comme incapable. Nous citons, également, l'exemple de l'enseigné qui s'abandonne au désespoir lorsqu'il croit n'avoir pas les capacités requises pour réussir une tâche. Elle est instable quand elle change. C'est le cas de l'effort fourni par l'apprenant et la maladie : un enseigné qui refait l'année peut redoubler d'efforts pour améliorer ses résultats. La maladie ne dure pas une éternité, celui qui en souffre va se rétablir. La contrôlabilité de la cause : la cause est contrôlable lorsque l'apprenant pense avoir la possibilité d'agir sur son action. Elle est incontrôlable quand il croit n'avoir aucun pouvoir sur celle-ci.

Les attributions causales peuvent être rangées dans *«la grille suivante»*[160] *:*

Interne	Stable	Non-contrôlable	Aptitudes intellectuelles
Interne	Stable	Contrôlable	Effort
Externe	Instable	Non-contrôlable	Maladie
Externe	Stable	Non-contrôlable	Perceptions de l'enseignant
Externe	Instable	Non-contrôlable	chance

Les apprenants peuvent être classés en quatre catégories, selon leur motivation à réussir et leur crainte d'échouer : ceux qui sont centrés sur la réussite s'engagent activement dans la réalisation des activités d'apprentissage, ils sont peu anxieux et ennuyés par le travail. Les apprenants en surrégime sont à la fois motivés pour réussir et anxieux dans l'échec. Ils travaillent dur. Cependant, ils sont stressés, pessimistes. Les éviteurs d'échec sont très anxieux, peu motivés par le succès. Ils essaient d'éviter les tâches demandées. Les accepteurs d'échec se désintéressent complètement des études.

Les quatre catégories peuvent être rangées dans *«la grille qui suit»*[161] :

Classement des apprenants en catégories	Motivation à réussir	Motivation à éviter l'échec
Les apprenants centrés sur la réussite	Forte	
Les apprenants en surrégime	Forte	
Les accepteurs d'échec	Faible	Faible
Les éviteurs d'échec	Faible	Forte

L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental déployé par l'apprenant lors de la réalisation d'une activité pédagogique. Le jugement de l'effort fourni est en rapport avec les stratégies d'apprentissage utilisées par l'enseigné. A l'opposé de l'apprenant motivé qui s'engage dans l'accomplissement des tâches pédagogiques,

[160] LAUTIER, N., 2001, p. 51
[161] Ibid.

l'enseigné démotivé fait appel à des stratégies d'évitement, celles qui lui permettent de ne pas réaliser les activités demandées par l'enseignant.

La persévérance est le temps consacré par l'apprenant à l'accomplissement d'une activité pédagogique : plus il est motivé, plus il y consacre du temps et plus il augmente ses chances de la réussir. Un apprenant démotivé abandonne rapidement une activité ou se contente de faire le strict nécessaire. La réussite, qui est le fruit de la motivation, de l'effort et de la persévérance, a un impact positif sur les perceptions de l'apprenant qui développe une image positive de lui-même et de sa compétence.

V.6. Les facteurs influant sur la motivation :

Les activités d'enseignement/apprentissage, l'évaluation, l'enseignant, la conception de l'intelligence et les représentations des apprenants sont les facteurs qui influent sur la motivation. Plusieurs chercheurs remettent en cause les pratiques didactiques dans lesquelles l'enseignant monologue et les enseignés reçoivent passivement le savoir, celles qui ne les impliquent pas. Ils suggèrent que le professeur doit commencer par quelque chose qui puisse éveiller l'intérêt et la curiosité de ses apprenants. Ils citent, comme exemple, un rappel des connaissances antérieures (des pré-requis), la présentation du plan du cours, la présentation des schémas, des tableaux, des illustrations, le recours à des exemples tirés du quotidien, l'utilisation des moyens comme les supports audiovisuels, les affiches, etc. Dans les activités d'apprentissage, l'enseigné est l'acteur principal. Son rôle n'est plus de *«recevoir passivement l'information, mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser des exercices proposés par l'enseignant»*[162]. Ces activités comprennent des exercices que l'apprenant réalise seul ou en collaboration avec ses camarades (en groupe), des projets de recherche comme la préparation et la présentation devant la classe d'une fiche de lecture, d'un exposé. Pour qu'elles puissent susciter la motivation des apprenants, les activités proposées, qu'elles soient accomplies individuellement ou en groupe, doivent répondre aux critères qui suivent : *«il faut qu'elles tiennent compte des intérêts des enseignés qui doivent disposer d'un temps suffisant pour les mettre à terme ; l'enseignant doit donner à ses apprenants des consignes claires ; il faut leur laisser toute latitude pour choisir les sources de documentation indispensables à la réalisation des tâches demandées»*[163]. Concernant le deuxième critère, plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'évaluation centrée sur la performance de l'apprenant est une arme à double tranchant. D'une part, elle motive les meilleurs éléments du groupe. Elle les pousse à entrer en compétition les uns avec les autres.

---

[162] VIAU, R., 1998, p. 43
[163] STIPEK, D.J., 1996, p. 85

D'autre part, Elle démotive les enseignés en difficulté qui cessent de s'engager dans les activités faisant l'objet d'une évaluation. Les chercheurs proposent le type d'évaluation axé sur le processus d'apprentissage, celui qui tient compte du progrès accompli par l'apprenant qui devient le principal critère d'appréciation *«l'enseignant doit donner à l'apprenant la possibilité de savoir non seulement ce sur quoi il s'est trompé, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer. Il faut lui fournir les outils lui permettant de s'autoévaluer»*[164]. L'enseignant compétent, sérieux, honnête, juste, respectueux des différences individuelles de ses apprenants (celles qui se rapportent au sexe, à la culture et à la religion) peut motiver ses enseignés. Cependant, lorsqu'il adopte des attitudes discriminatoires à l'égard des apprenants en difficulté en les critiquant plus souvent que les autres, en les faisant s'asseoir loin de lui, en limitant les contacts avec eux, il concourt à leur démotivation. Pour motiver les apprenants en difficulté, les spécialistes suggèrent que l'enseignant leur prête autant d'attention en les interrogeant, en répondant à leurs questions, en les regardant, en leur souriant, en évitant de leur exprimer de la pitié devant un échec en leur disant : «ce n'est pas grave, tu as fait de votre mieux». En psychologie, l'intelligence est représentée par des entités (les tests de quotient intellectuel Q.I). Elle est innée, stable (il est impossible de devenir plus intelligent). Cette perception, qui existe chez certains apprenants, influe sur leur motivation (puisque l'intelligence est la même, à quoi bon travailler ?) D'autres pensent qu'elle évolue avec le temps et selon les modules. Des études confirment cette idée en montrant que *«les enseignés ayant une conception fixe de l'intelligence ont tendance à choisir des activités qui leur assurent un jugement positif de la part de l'enseignant. Ils évitent, ainsi, les risques d'une évaluation négative. A la salle de cours, ils se conduisent comme s'ils sont face à un jeu de quitte ou double : en cas de réussite, ils l'attribuent à leur intelligence. S'ils échouent, ils l'imputent à leur inintelligence»*[165]. En revanche, ceux ayant une conception évolutive de l'intelligence pensent que l'échec n'est pas un signe d'incompétence définitive, intrinsèque à eux-mêmes, mais plutôt celui d'une stratégie inadéquate. Les représentations des apprenants ont un impact sur la motivation. En communiquant avec les enseignants, les camarades, le personnel administratif, l'enseigné se fait une image de l'institution et de sa réglementation. Des recherches révèlent que *«cette perception change au cours de la scolarité. Elle passe de celle de l'institution comme un lieu d'apprentissage (le primaire) à celle de l'institution comme un lieu d'évaluation (le secondaire et le supérieur)»*[166]. Pour un élève du primaire, l'école est un lieu où il acquiert des connaissances, apprend à lire et à écrire. Le souci d'un lycéen ou d'un étudiant universitaire est d'éviter l'échec. Cette représentation influe

---

[164] Ibid.
[165] Ibid.
[166] Ibid.

sur l'appropriation du savoir et les attributions causales : un apprenant qui pense que l'institution est faite pour sélectionner et évaluer n'a aucun intérêt à dévoiler ses lacunes à son professeur. Il va éviter toute situation où l'enseignant pourrait porter un jugement négatif sur lui. L'essentiel, pour cet enseigné, est de fuir les tâches difficiles, d'esquiver les questions compliquées. Au lieu d'acquérir de nouvelles compétences, il se contente de valider celles dont il dispose. Ce type d'enseignés attribue sa réussite ou son échec à des causes externes : «c'est la faute au professeur, car le sujet était trop compliqué». «J'ai eu de bonnes notes parce que le sujet était abordable». Contrairement à ce type, celui qui pense que l'institution est faite pour inculquer des connaissances aux apprenants va faire son possible pour réussir ses études. Il impute son succès ou son échec à des causes internes.

Conclusion :

L'apprentissage d'une langue est comparable à un train dont la locomotive est la motivation. Le désir d'acquérir le savoir, de réussir permet à l'apprenant d'améliorer son niveau de langue, de surmonter tout blocage psychologique face à l'erreur. L'absence de motivation est la source principale de l'échec : un enseigné démotivé cesse de fournir des efforts, de s'engager dans les activités d'apprentissage. Il finit par abandonner ses études. Le rôle de l'enseignant est de créer un climat favorable permettant à ses apprenants d'avoir confiance en eux-mêmes, en leurs aptitudes. Sa tâche consiste à les impliquer dans leur propre formation en les faisant participer à la correction de leurs erreurs. Il est appelé à maintenir le contact avec eux afin que l'information circule et les échanges se fassent. Les attentes vis-à-vis de l'enseignement/apprentissage d'une langue varient d'un individu à un autre. Certains enseignés manifestent un intérêt particulier à la découverte et aux études. Ils témoignent d'une motivation dite : « intrinsèque». Le désir d'apprendre se manifeste par un besoin de curiosité, une volonté de se surpasser, d'acquérir de la confiance en soi. En revanche, d'autres ne s'intéressent qu'à l'obtention des notes qui leur permettent d'obtenir quelque chose à l'issue de l'apprentissage ou d'éviter une sanction. C'est le cas des apprenants qui attendent des récompenses de la part des enseignants ou des cadeaux offerts par les parents. Ils travaillent, déploient des efforts sous la contrainte. Ils ne trouvent aucun plaisir dans la réalisation des activités proposées par les enseignants. Le contexte d'apprentissage joue un rôle déterminant sur la motivation des apprenants. L'enseignant est appelé à créer un climat convivial permettant de favoriser les échanges entre les enseignés. Il est, également, nécessaire qu'il propose des activités susceptibles de capter l'intérêt de ses apprenants. Le dialogue entre le professeur et les enseignés est aussi important dans la mesure où il permet à ces derniers de faire part de leurs difficultés d'apprentissage, de leurs doutes et aussi de leurs attentes à l'enseignant. Une autre démarche qui peut être mise en place par

l'enseignant pour développer la coopération entre les enseignés est le travail par groupe qui permet aux apprenants de partager des savoirs, d'échanger des points de vue. C'est l'occasion pour eux de travailler dans un climat convivial. Il donne la possibilité aux bons éléments d'aider leurs camarades en difficulté à progresser (le tutorat). Lorsque l'enseignant amène ses enseignés à s'investir dans un projet commun, cela contribue à leur motivation. Cependant, le travail par groupe peut ne pas être bénéfique pour certains apprenants. En effet, il arrive, parfois, que quelques-uns accaparent la parole. D'autres se sentent marginalisés et éprouvent moins de plaisir quant à la réalisation de l'activité proposée, car ils n'ont pas suffisamment d'informations pour parler du sujet. Pour que tout le monde participe activement à l'exécution de la tâche demandée, il est important que le professeur introduise des règles de prise de parole et d'écoute, car l'objectif est de parvenir à un projet collectif. La peur de faire des erreurs est paralysante et improductive, elle influe négativement sur la motivation des apprenants. C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit leur faire comprendre que ces écarts par rapport à la norme sont permis, ils sont tolérés, à condition qu'ils ne soient pas volontaires, ils font partie intégrante de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Il doit créer une atmosphère qui dédramatise l'erreur. Les apprenants doivent, grâce à l'aide de leur enseignant, prendre conscience qu'ils apprennent efficacement en se trompant. Les erreurs les aident à progresser dans l'apprentissage de la langue cible (de la L2). L'absence de motivation se produit lorsque l'apprenant obtient de mauvaise notes, quand il rencontre des difficultés langagières, s'il ne trouve pas de modèle de réussite dans son entourage immédiat, lorsqu'il fait face à des problèmes relationnels ou de communication avec ses camarades ou avec l'enseignant car le climat tendu ou conflictuel à l'intérieur de la salle de cours influe négativement sur la motivation. Une des conséquences de la démotivation est le décrochage (l'échec), c'est-à-dire l'abandon de l'effort d'apprendre, le renoncement à suivre les études.

Chapitre VI :

L’échec (le décrochage)

Chapitre VI : L'échec (le décrochage)

Dans le jargon pédagogique, un apprenant en échec est celui qui a du mal à assimiler ses cours. La notion correspond au retard scolaire cumulé par quelqu'un (les redoublements). La définition la plus exacte du terme est la sortie du système éducatif sans diplôme. Le terme n'était pas utilisé dans l'enseignement/apprentissage des langues. En période antérieure aux années 1950, il n'était question que de succès ou d'insuccès scolaires. Le premier était mis sur le compte des enseignants et des institutions, alors que le second était imputé aux apprenants considérés comme paresseux ou peu motivés. L'échec et les difficultés d'apprentissage sont intimement liés : un enseigné en échec est forcément en difficultés, alors qu'avoir des difficultés d'apprentissage n'aboutit pas nécessairement à l'échec *«le terme de ¨difficultés d'apprentissage¨ est peu précis en raison du manque de critères pour déterminer avec exactitude l'écart entre le potentiel intellectuel et les performances d'un apprenant, en raison des critères fluctuants qui servent à déterminer un ou des retards scolaires»*[167].Un apprenant en échec, qui veut à tout prix quitter ses études, laisse l'enseignant bien souvent désemparé. Il est incapable de revenir sur une erreur, de lire, de donner des explications. Ces dernières années, le terme ¨d'échec¨ a été remplacé par celui de décrochage. Ce nouveau concept est introduit par le ministère de l'Education de la province canadienne du Québec. Il correspond à la décision d'abandonner les études avant l'obtention d'un diplôme. Décrocher signifie *«abandonner une activité, renoncer à suivre»*[168]. Il est en rapport avec la perte totale de la motivation à poursuivre un travail. Il s'oppose soit au verbe non-pronominal accrocher dont le sens est *«retenir l'attention, l'intérêt de quelqu'un, intéresser»*[169], soit au verbe pronominal s'accrocher qui veut dire *«ne pas céder, tenir»*[170]. Tout ce qui nous intéresse dans la vie nous accroche, nous attire, nous passionne, nous motive. En d'autres termes, il nous pousse intrinsèquement à réaliser avec un certain plaisir une tâche. En revanche, tout ce qui ne nous intéresse pas nous laisse indifférent, ne nous accroche pas, ne nous attire pas, ne nous motive pas. Il ne nous pousse pas intérieurement à effectuer une activité. Lorsque quelque chose nous accroche, nous faisons usage des expressions suivantes : *«ça, c'est intéressant !», «J'ai hâte d'y aller !» «Moi, j'aime ça», «C'est super»*. Quand nous nous désintéressons de quelque chose, nous disons : *«c'est super écœurant !», «Je ne tiens plus en place», «J'ai tellement hâte que le temps ne passe pas !», «Ça ne me fait ni chaud ni froid», «Je ne me déplacerais pas pour y aller», «je ne vois pas d'intérêt à y aller»*. Un apprenant qui décroche tient les propos qui suivent : *«je ne veux plus rien savoir des*

---

[167] STIPEK, D.-J., 1996, p.85
[168] Le Nouveau Petit Robert, 1995, p. 558
[169]Ibid.
[170] Ibid.

études», «les profs, les devoirs, les examens : c'est fini tout ça pour moi», «j'attends juste d'avoir un certain âge pour tout lâcher»[171]. L'apprenant qui arrive à ce stade de dégoût n'est présent que physiquement en salle de cours. Il est maintenu de force. Il n'a aucune motivation. Son seul objectif est de trouver un moyen pour quitter les études. Il cherche à faire accepter son départ par les membres de sa famille. Il transporte son ras-le-bol, son désintérêt en classe sous forme d'indiscipline, de révolte. Les problèmes qui accompagnent le décrochage se manifestent, parfois, sous forme de heurts qui opposent l'enseigné à l'enseignant L'échec est dû à plusieurs causes, dont voici les principales : les difficultés langagières, l'orientation, la démotivation, l'absence de communication, l'origine socioprofessionnelle des apprenants, la massification de l'enseignement, etc.

VI.1. Les difficultés langagières

Le premier facteur à l'origine des problèmes langagiers rencontrés par les apprenants est l'absence de l'effort de lecture : hormis quelques-uns, les enseignés ne fréquentent pas la bibliothèque. Ceux qui lisent ne cherchent pas à se cultiver, ils se contentent de consulter les ouvrages qui sont en rapport avec leur spécialité. Au lieu de faire du net une source de documentation, un support pédagogique pour apprendre et s'instruire, beaucoup de nos enseignés réalisent des travaux exigés d'eux à partir du copier coller des différentes informations mises en ligne.

Le second se rapporte à la langue d'enseignement/apprentissage : après plusieurs années de pratique de l'arabe standard, de nombreux bacheliers se heurtent, dès le premier jour de l'entame de l'année universitaire, à un souci majeur, celui d'apprendre et de communiquer en français. Les enseignants dispensent leurs cours magistraux dans cette langue, la documentation est, dans la quasi-totalité des cas, disponible en anglais ou en français. Pour y accéder, les étudiants sont dans l'obligation de maîtriser ces idiomes.

VI.2. Les autres causes :

La deuxième cause d'échec est la mauvaise orientation : après l'obtention de leur diplôme, beaucoup de bacheliers ont du mal à opter pour une spécialité à l'université. Au département de français, certains choisissent, par conviction, de préparer une licence de langue et littérature. D'autres pensent qu'au terme de leurs études, ils peuvent avoir des postes d'emploi comme enseignants dans les différents cycles du secteur éducatif. C'est pourquoi nous avons affaire à des niveaux hétérogènes. La troisième se rapporte aux données individuelles dont les plus importantes sont les troubles du comportement. En effet, l'apprenant qui s'en

---

[171] MICHALSKI, S., et PARADIS, L., 1993, p. 175

souffre est en déficit dans sa capacité d'adaptation à l'école. Des études montrent que *«les filles, comparativement aux garçons ayant des troubles extériorisés de comportement, présentent davantage des troubles intériorisés comme la dépression»*[172]. Selon les spécialistes, les jeunes décrocheurs ne participent pas régulièrement aux activités proposées par l'enseignant, ils y prêtent peu d'attention, ils s'absentent. La cause suivante est le défaut de communication. Avec l'avènement de l'approche communicative qui s'appuie sur l'analyse des besoins, les apprenants sont appelés à jouer un rôle majeur dans la production de leur propre discours. L'absence de communication survient lorsque la compétence linguistique de l'enseigné est en dessous de celle de l'enseignant, quand il abandonne tout effort, lorsqu'il ressent que son besoin de savoir n'est pas satisfait, quand il juge que le système d'évaluation est pénalisant. La cinquième cause a trait à l'origine socioculturelle des apprenants : les enseignants et leurs enseignés se rejettent la responsabilité de l'échec. Les premiers pointent du doigt la vie familiale des seconds qui sont livrés à eux-mêmes ou vautrés devant la télévision. Leurs parents sont démissionnaires, ils ne sont pas comme ceux des classes moyennes qui sont entièrement mobilisés autour de la réussite de leur progéniture. Les pères sont absents en raison du travail, ils ne visitent jamais les établissements de leurs rejetons, les mères sont dépassées ou trop autoritaires. Une enquête réalisée, en 1997 avec des enseignants, révèle que *«les facteurs socioculturels à l'origine de l'échec représentent un taux de 53%, ceux ayant trait à l'enseigné sont de l'ordre de 22,7% et ceux se rapportant à l'institution et à l'enseignant arrivent en troisième et quatrième position avec des taux de 20% et 4% »*[173]. La dernière cause est la massification de l'enseignement. Un substantif qui correspond au verbe du premier groupe massifier qui signifie *«transformer quelque chose en phénomène de masse, populariser, vulgariser»*[174]. La massification est *«l'adaptation d'un phénomène à la masse, au grand public»*[175]. La massification renvoie à un enseignement qui fait accéder des apprenants de niveaux hétérogènes aux études supérieures sans aucune sélection. Elle est quantitative : les responsables, se targuant d'avoir cueilli les fruits de la réforme, ne se soucient que de la gestion des flux qui grossissent chaque année les bancs de l'université. Elle a eu comme conséquence la saturation des structures d'accueil qui se répercute négativement sur la qualité de la formation dispensée. Les enseignants, qui se retrouvent face à des effectifs élevés, ont du mal à faire un travail correct. Les apprenants, de leur côté, sont confrontés à des problèmes d'assimilation. Il est utile de rappeler que les spécialistes suggèrent l'organisation de concours d'accès aux différentes filières pour que l'université retrouve son image

---

[172]LAUTIER, N., 2001, p.66
[173] LAUTIER, N., 2001, p. 58
[174] LE NOUVEAU PETIT ROBERT, 1995, p. 1364
[175] Ibid.

d'antan comme temple de rayonnement scientifique et culturel. La politique de massification est *«un choix purement politique qui répond à des considérations de démocratisation de l'enseignement, d'égalité des chances et de justice sociale et non à des considérations d'ordre scientifique»*[176].

VI.3. Quelques formes de remédiation à l'échec :

La plupart des pédagogues estiment que l'apprentissage ne peut se faire que si l'enseignant croit vraiment aux différences individuelles de ses apprenants qui n'assimilent pas tous de la même façon. Chacun apprend seul, à sa façon, en partant de ce qu'il sait. L'état affectif varie d'un enseigné à un autre : certains manifestent un désir d'apprendre, d'autres considèrent les études comme une obligation, voire une corvée, ils apprennent avec peu d'enthousiasme, de joie, ils abordent le travail avec un évident déplaisir, ils le redoutent en craignant le jugement des professeurs, des parents et de leurs camarades. Pour pallier l'échec, il existe plusieurs formes de remédiation : la première se rapporte au rôle de l'enseignant qui doit intervenir dès les premiers signes de la baisse d'intérêt. Afin d'éviter à l'apprenant les affres de l'anéantissement qui accompagnent l'incompréhension, le professeur se doit d'être très attentif aux premières manifestations physiques de sa perte d'intérêt pour le sujet. Le bâillement est souvent un des premiers indices du décrochage spontané causé par l'incompréhension et par l'impossibilité de suivre. L'enseigné, ayant l'habitude de bouger, de se déplacer, de chahuter, d'être dans la lune, d'être agressif quand il ne comprend pas, est en butte à des difficultés de décrochage qui sont à l'origine de nombreux problèmes de comportement.

La deuxième forme de remédiation à l'échec est la pédagogie différenciée, *«une démarche consistant à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures permettant à des enseignés d'âges différents, d'aptitudes hétérogènes d'atteindre des objectifs communs dans le but de réussir»*[177]. Elle n'apporte pas les mêmes réponses didactiques à tous les éléments du même groupe, pourtant confrontés aux mêmes apprentissages, ayant le même programme à suivre dans le même laps de temps. Elle désigne un effort susceptible de répondre à la diversité des apprenants. Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité «*La différenciation pédagogique ne signifie pas travailler séparément avec chaque apprenant, elle consiste à utiliser les disparités pour faire avancer en commun les mêmes tâches, les mêmes apprentissages»*[178]. Cette pédagogie a vu le jour dans la première moitié du XXème siècle. Des recherches, datant des années 1980, montrent que les enseignés sont capables de réaliser des

---

[176] OULEBSIR, N., 2012, p. 5
[177] PRZESMYCKI, H., 1996, p. 27
[178] Ibid.

apprentissages de niveau élevé, s'ils sont aidés lorsqu'ils rencontrent des difficultés, si l'enseignant leur donne suffisamment de temps, si l'enseignement dispensé est adéquat. Cette nouvelle pédagogie prend en charge l'hétérogénéité des niveaux, elle permet à la majorité des apprenants d'atteindre un niveau de rendement meilleur que celui des méthodes traditionnelles d'enseignement. La pédagogie différenciée part de l'idée que, dans une classe, un professeur enseigne à des apprenants dont les capacités diffèrent. Il doit tenir compte de la disparité de leurs niveaux en mettant en place un système de fiches personnalisées permettant à chacun un plan de travail individuel. Cette pédagogie place l'enseigné au centre de ses préoccupations.

La troisième est la pédagogie de rattrapage : contrairement à l'enseignement spécial ou adapté destiné aux handicapés, le rattrapage est réservé à des apprenants qui présentent des lacunes ou une faiblesse partielle, ceux ayant cumulé des retards scolaires. Ceux qui sont concernés par cette pédagogie ont une intelligence normale. Il s'agit d'un réapprentissage ou d'une récupération. Le premier substantif fait penser à *«la reprise par un enseigné d'une matière mal retenue, d'une activité mentale insuffisamment maîtrisée»*[179]. Le second est défini ainsi *: «c'est la mise à niveau d'un apprenant arrivé tardivement dans une classe, l'aide individuelle à un enseigné présentant des lacunes*»[180]. La récupération est facilitée par le recours à des tests diagnostics et à des systèmes de fiches de travail individualisé. Le rattrapage se fixe pour objectif de permettre aux apprenants concernés d'accéder à un niveau comparable à celui de leurs camarades. Concernant les procédures mises en œuvre, l'enseignant doit adapter les moyens didactiques au niveau réel de ses enseignés en utilisant, le cas échéant, les manuels des cycles précédents. Comme toute pédagogie, le rattrapage a ses limites qui se rapportent au volume horaire, jugé insuffisant (une heure par semaine), au fait qu'il soit considéré comme un facteur de désintégration car la démarche consistant à repérer, dès le début de l'année, des apprenants faibles et les convoquer régulièrement à des séances de rattrapage pourrait aboutir à les isoler et à les complexer psychologiquement. Les critères, généralement retenus pour la sélection des apprenants au rattrapage qui se rapportent à leur niveau, à leur participation, à leurs difficultés et à leurs mauvaises notes, ne sont pas objectifs pour la simple raison que l'enseignant ne dispose pas de grilles d'observation de participation de ses apprenants. Il ne possède pas de tests fiables pour déceler leurs difficultés. Les notes ne reflètent pas toujours fidèlement les compétences réelles des apprenants.

La quatrième forme est la pédagogie de projet. Elle s'appuie sur deux notions clés, celles de ¨pédagogie¨ et de ¨projet¨. Le premier concept correspond à *«la discipline*

---

[179] Raynal, F., 1997, p. 189
[180] Ibid.

ayant pour objet l'éducation de l'enfant. Elle implique la pédologie»[181]. Le second, celui de projet, renvoie à l'exécution d'un travail qui peut être individuel, comme la préparation d'un exposé, d'une fiche de lecture, ou collectif comme l'organisation d'un spectacle ou d'un voyage. Cette pédagogie, qui se veut une réponse à l'absence de motivation, propose aux apprenants, qui disposent de toute la latitude dans le choix du sujet, des tâches qu'ils doivent accomplir. Le projet, chez John DEWEY, le précurseur de la théorie de l'apprentissage par l'action, équivaut au *«learning by doing»*[182]. Chez DECROLY, il correspond *«au centre d'intérêt»*[183]. C'est pourquoi cette pratique est, parfois, appelée la pédagogie du centre d'intérêt. D'autres la nomment, également, la pédagogie du détour car le projet est un moyen indirect pour acquérir des connaissances. Avec l'avènement de la pédagogie de projet, l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir qui se charge du bourrage du crâne de ses apprenants. Son rôle est de les guider, les encadrer, les encourager, surtout ceux qui sont en difficulté. Il doit veiller au bon déroulement du projet, car sa réalisation nécessite une préparation. Il doit fixer la durée, les objectifs, les étapes. La pédagogie de projet découle de la pédagogie active dont les initiateurs étaient soucieux de rénover l'école. FERRIERE Adolphe est le premier à avoir fait usage de ce terme *¨pédagogie active¨*[184]. Elle se fixe pour objectif de rendre l'enseigné autonome, acteur de son apprentissage. Ce courant a inspiré les précurseurs de l'éducation nouvelle, dont les principaux promoteurs sont FREINET Célestin, MONTESSORI Maria, CLAPAREDE Edouard, DECROLY Ovide et DEWEY John. Comparativement à la pédagogie active, l'éducation *nouvelle «se veut une éducation globale qui s'intéresse à tous les domaines : français, mathématiques, sciences physiques, sciences de la nature, etc.»*[185]. Outre le fait de rendre l'enseigné acteur de son apprentissage, de le faire participer à sa propre formation, elle part de ses centres d'intérêt. Elle privilégie l'esprit de coopération, de recherche, ainsi que l'apprentissage à partir du réel. L'autonomie de l'apprenant est intimement liée à la notion de *¨négociation¨* qui accorde de l'importance à l'utilisation de la langue, au contenu de la communication et à la stratégie à mettre en œuvre par l'apprenant. Pour RICHTERICH (l'auteur), *«communiquer, c'est trouver le compromis nécessaire à la réalisation du projet»*[186]. L'enseigné est appelé à faire face à l'imprévisible et l'enseignant doit être capable d'improviser et de s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de parole. La notion de ¨négociation¨ consiste à dire à l'enseignant : *«soyez spontané, improvisez» et à l'apprenant «soyez*

---

[181] Le Nouveau Petit Robert, 1995, p.1619
[182] PROULX, J., 2004, p. 38
[183] Ibid.
[184] Ibid.
[185] Encyclopédie Universalis, 2012, p. 6
[186] PROULX, J., 2004, p. 40

autonome, débrouillez-vous»[187]. La première étape de la pédagogie de projet est le choix : l'enseignant, dont le rôle est d'accompagner ses apprenants, doit leur laisser la latitude pour choisir le sujet en vue de préparer des travaux destinés à être présentés oralement. La seconde est la production qui nécessite la collecte des informations indispensables à la réalisation du projet. La troisième, l'évaluation, consiste à juger positivement ou négativement la tâche accomplie.

Conclusion :

L'échec en classe de langue affecte un grand nombre d'apprenants, et ce, à tous les niveaux, notamment en première année. Une enquête menée en 2007 révèle que *«trois bacheliers sur cinq parviennent à décrocher leur diplôme de licence, les deux autres n'obtiennent rien : un bac+rien, selon les spécialistes de l'éducation»*[188]. Il est vécu de manière dramatique aussi bien par l'enseigné, sa famille que par les professeurs qui ont la charge de former. Il s'agit d'un problème qui a des répercussions négatives sur plusieurs plans :

Psychologiquement, l'apprenant concerné est au désespoir de n'avoir pu passer au niveau supérieur, il cesse tout effort, perd toute confiance en lui, en sa compétence. Sur le plan social, il est sanctionné par son entourage immédiat, surtout les membres de sa famille. L'échec constitue un obstacle lors d'un concours de recrutement ou d'une sélection pour faire des études approfondies : dans la quasi-totalité des cas, les candidats ayant subi un échec ne sont pas retenus.

Financièrement, l'échec est une charge qui alourdit la facture des études. Les causes de l'échec peuvent être classées en deux catégories : celles attribuées à l'apprenant (les causes personnelles) et celles attribuées à l'institution (les causes institutionnelles). Parmi les principales, nous citons la difficulté à gérer son temps et à s'organiser : les étudiants évoquent le nombre élevé de modules, l'absence de planification des activités, la paresse dans la prise en charge du travail, le fait de commencer tard l'année universitaire, les problèmes de gérer le stress aux examens, de prendre des notes, de se concentrer, de faire des résumés, d'acquérir une orthographe correcte. Concernant les causes institutionnelles, nous évoquons les objectifs des cours, les critères d'évaluation qui ne sont pas définis par certains enseignants, l'attitude de certains professeurs qui ne prennent pas en compte les travaux pratiques (les TP), alors qu'ils sont annoncés comme partie prenante du cours, la difficulté de certains cours relevant de certains modules comme la phonétique, la linguistique et la méthodologie de la recherche. Les étudiants

---

[187] Ibid.
[188] HADDAB, M., 2004, p. 7

l'attribuent au manque d'encadrement et au décalage entre les cours théoriques et les questions proposées aux examens.

Conclusion de la partie théorique :

Les difficultés langagières rencontrées par la majorité des étudiants algériens sont intimement liées à leur formation antérieure qui s'est faite exclusivement en arabe littéral. Les spécialistes en didactique sont unanimes à dire que le primaire, le moyen et le secondaire sont les cycles où l'apprenant acquiert l'abc (les bases) d'une langue. Ajoutons à cela les méthodes choisies dans l'enseignement du français, la compétence du corps enseignant. A l'université, de nombreux bacheliers se heurtent, dès le premier jour de l'entame de l'année universitaire, à un sérieux problème, celui de communiquer avec des professeurs francophones, de se documenter en français (les références bibliographiques, en majorité, sont écrites en français ou en anglais).

La différence entre l'oral et l'écrit se rapporte beaucoup plus à leurs particularités linguistiques qu'à la situation de communication, c'est-à-dire aux conditions de production du message lui-même. Il est utile de distinguer les concepts d'ordre : oral/ scriptural. Par ¨ordre¨, il faut entendre le lieu où est élaboré le message, la situation de production. L'entrée dans l'écrit se fait en enseignant, d'abord, à parler des messages élaborés dans l'ordre du scriptural et à écrire des énoncés oraux, il s'agit d'apprendre aux enseignés la combinaison graphèmes-phonèmes. L'enseignement/apprentissage de l'écrit passe par d'autres aspects qui dépassent la correspondance graphie-phonie. Apprendre à écrire, c'est apprendre à penser autrement, c'est donner l'accès à d'autres outils, à d'autres modes d'expression. En dépit des différences se rapportant à leurs caractéristiques, à leur statut, à la situation de communication qui est directe à l'oral avec la présence d'un locuteur et d'un interlocuteur et différée à l'écrit avec un scripteur et un destinataire absents, les deux systèmes de signes demeurent complémentaires dans la mesure où le code écrit est au service du code oral. Il sert de trace pour que les échanges verbaux demeurent intacts. Ils sont indissociables et en étroite corrélation. L'apprentissage de l'un sert à développer l'autre, bien lire implique bien écrire, bien parler implique bien écouter, bien comprendre. A l'opposé de l'écrit valorisé, représentant la norme, hautement codifié et soutenu par les politiques linguistiques adoptées par l'Etat, l'oral est perçu négativement. Il est mal considéré, associé à une image négative. L'oral et l'écrit ne sont pas deux langues distinctes, ce sont deux variétés d'un même idiome. De plus, l'oral connaît des variations selon les locuteurs et les contextes dans lesquels il est pratiqué. Si à l'écrit, nous employons les registres standard et soutenu, à l'oral, nous faisons usage du niveau familier. Les spécialistes préfèrent parler de plusieurs oraux plutôt que d'un seul oral. Il s'est avéré qu'il existe tout un continuum de productions orales allant des formes familières à des

discours très élaborés, c'est le cas de l'oral dont nous nous servons dans les situations formelles. L'oral a longtemps été minoré dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment du FLE. Les méthodes traditionnelles faisaient appel au texte littéraire et à la langue écrite. Elles ne recourraient à l'oral que lors de la lecture à haute voix ou pendant les séances réservées aux exercices grammaticaux. *«L'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut»*[189]. Selon l'auteur de la citation, l'oral est source de désordre par rapport à l'écrit, considéré comme normatif, où s'inscrit un ordre.

Contrairement aux méthodes traditionnelles qui ignorent l'oral, qui donnent le primat à l'écrit, les méthodes audio-orales et les méthodologies structuro-globales-audio-visuelles accordaient à l'oral une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elles en faisaient un moyen d'enseignement. Les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. L'oral était pris en compte par le biais des exercices de correction phonétique. Avec l'avènement de l'approche communicative, l'oral est devenu un objectif à part entière en mettant en œuvre de nouvelles techniques comme, par exemple, les jeux de rôle. Les aspects non-verbaux comme les éléments paralinguistiques, les gestes et les mimiques, sont pris en considération. L'erreur, chez les didacticiens, est un moyen d'apprendre et de progresser en langue cible (en L2). Elle est perçue comme l'indicateur qui permet de voir objectivement si l'enseigné a acquis telle ou telle compétence langagière. Parfois, elle est considérée comme *«la source d'angoisse et de stress même chez les bons apprenants»*[190]. Elle est inévitable, elle représente le produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant. Dans l'usage d'une langue, tout le monde peut se tromper, y compris les locuteurs natifs. Pour l'enseignant, elle constitue une opportunité pour la régulation et l'amélioration de son programme. La classification des erreurs produites à l'oral comme à l'écrit facilitent le travail de correction. Elle permet au professeur de proposer des remédiations adéquates et efficaces.

---

[189] ROSIER, J.-M., 2002, p. 29
[190] ASTOLFI, J.-P., 1997, p. 118

Deuxième partie :

Cadre pratique

Chapitre I :

Présentation du corpus et des informateurs

Deuxième partie : cadre pratique

Dans la partie pratique de la présente recherche, nous nous sommes appuyé sur la méthode ou la démarche mixte (en anglais, mixed-methods) qui recouvre les approches qualitative et quantitative. La première repose sur la triangulation méthodologique de collecte des données en sciences humaines et sociales. Il s'agit de *«la combinaison de méthodologies dans l'étude d'un même phénomène»*[191]. Elle se fixe pour objectif *«d'augmenter la fiabilité et la validité de l'étude, de fournir une richesse qualitative et une meilleure compréhension du phénomène étudié, de rassurer les chercheurs quant aux résultats fournis par l'étude»*[192]. C'est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données. Elle permet de vérifier la justesse et la fiabilité des résultats obtenus. La triangulation des techniques d'investigation se caractérise, généralement, par l'objectivité de ses résultats. Elle permettra au chercheur d'objectiver ses pistes d'interprétation en l'encourageant à recourir à des sources diverses de vérification et de corroboration. Les techniques auxquelles nous avons fait appel sont les suivantes : l'entretien directif et semi- directif, l'observation directe ou participante, l'enregistrement sonore et les productions écrites. Grâce à l'approche quantitative, nous avons transformé les données dont nous disposons en chiffres, en taux et en graphiques (en histogrammes). Notre partie pratique comprend cinq chapitres : le premier se rapporte à la présentation du corpus et des informateurs, le deuxième est consacré à la méthodologie de la recherche, le troisième est réservé à l'analyse du corpus. Dans le quatrième, nous nous penchons sur le rapport entre les problèmes langagiers et la démotivation (l'absence de motivation). Le cinquième chapitre s'intéresse à l'effet de la pédagogie de projet sur la motivation des apprenants en difficulté et à l'analyse des résultats.

---

[191] KONERS, G., 2007, p.58
[192] Ibid.

Chapitre I : présentation du corpus et des informateurs

Notre corpus a été réalisé avec nos informateurs de première et troisième années de licence. Ils sont représentés par deux échantillons : celui des premières années se compose de 96 étudiants, 80 filles et 16 garçons, dont 84 bacheliers littéraires et 12 scientifiques, ce qui représente 87,50% pour les premiers et 12,50% pour les seconds. Ils appartiennent à une tranche d'âge allant de 19 à 35 ans. Celui des troisièmes années est constitué du même nombre, 78 filles et 18 garçons, dont 80 bacheliers littéraires et 16 scientifiques, ce qui équivaut à 83,33% pour les premiers et 16,66% pour les seconds. Leur âge va de 20 à 34 ans. En ce qui concerne l'origine géographique, nos enquêtés viennent de plusieurs wilayas de l'Est : Constantine, Mila, Skikda, Jijel et Oum-El-Bouaghi. Ils sont issus de familles aisées (ils habitent des quartiers huppés) et de familles modestes (ils résident à des quartiers populaires). Notre corpus comprend des enregistrements sonores qui se sont effectués au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), en avril 2011, à l'intérieur d'une salle de cours, pour éviter les perturbations. Pour avoir un corpus oral audible, nous avons utilisé un appareil enregistreur de qualité (un baladeur). Nous avons consacré à sa réalisation plusieurs séances (trois séances ont été réservées à chaque niveau). Nous nous sommes intéressé à deux modules, ceux de TEEO (Techniques d'Expression Ecrite et Orale) et de Linguistique. Pour inciter nos informateurs à s'exprimer oralement, nous avons essayé de créer une situation de communication en proposant comme sujets de discussion la description de la joie ressentie lors de l'obtention du baccalauréat (module de Techniques d'Expression Ecrite et Orale) et la situation sociolinguistique de l'Algérie (celui de Linguistique). Avant l'entame des enregistrements, nous avons veillé à ce que nos enquêtés soient à l'aise. Avant qu'ils ne commencent à parler, nous leur avons demandé de n'avoir aucun complexe d'infériorité de communiquer oralement et de se débarrasser autant que possible de la timidité et du trac. Nous leur avons expliqué que la crainte disparaît au fur et à mesure que l'étudiant maîtrise son sujet, qu'il a confiance en lui-même. Nous les avons rassurés que les enregistrements ne feront l'objet d'aucune évaluation, qu'ils seront anonymes et qu'ils ne seront pas postés sur le net. Nonobstant ces assurances, nous avons remarqué que nos informateurs, en majorité, s'étaient murés dans le silence. Sur les 96 étudiants qui constituent l'échantillon de première année, seuls 27 avaient accepté de parler, ce qui représente 28,12%. Concernant leurs camarades de troisième année, seuls 18 étaient intervenus oralement, ce qui correspond à un taux de 18,75%. A la question de savoir pourquoi ils préfèrent garder le silence, nous avons appris que cela est dû au fait qu'ils ont peur du jugement d'autrui (de leurs camarades et de l'enseignant). Ils appréhendent d'être tournés en ridicule. Selon un étudiant, il ya quelques-uns qui veulent dire des choses intéressantes, mais leurs carences linguistiques les empêchent de s'exprimer

oralement. Notre corpus comprend, également, les productions écrites de nos enquêtés qui se sont effectuées en mai 2011. Elles se rapportent à la réalisation de deux activités : la première, celle destinée à nos informateurs de première année, relève du module de Techniques d'Expression Ecrite et Orale TEEO). Elle comprend une consigne qui consiste à décrire la joie ressentie lors de l'obtention du baccalauréat (décrivez votre joie après la proclamation des résultats du baccalauréat).

Dans la deuxième activité, relevant du module de Linguistique et qui est destinée aux enquêtés de troisième année, la question est de savoir si la politique d'arabisation a eu un impact positif ou négatif sur l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie.

Les grilles représentatives des informateurs :

Pour avoir les taux qui apparaissent dans les grilles représentatives, nous avons multiplié les chiffres par cent et nous avons divisé le résultat obtenu par le nombre total des informateurs. Si nous prenons comme exemple le taux 16,66%, il résulte de la multiplication du chiffre 16, qui représente le nombre total des garçons, par cent. Le résultat obtenu est divisé par 96, le nombre total des enquêtés.

a. Première année :

Sexe et filière	Garçons	Filles	Baccalauréat littéraire	Baccalauréat scientifique
Chiffres	16	80	84	12
Taux	16,66%	83,33%	87,50%	12,50%

Ages	19	20	21	22	24	25	28	31	35
Chi-ffres	02	30	24	22	10	02	02	02	02
Taux	2,08%	31,25%	25%	22,91%	10,41%	2,08%	2,08%	2,08%	2,08%

b. Troisième année :

Sexe et filière	Garçons	Filles	Baccalauréat littéraire	Baccalauréat scientifique
Chiffres	78	18	80	16
Taux	81,25%	18,75%	83,33%	16,66%

Age	20	21	22	23	24	25	26	27	28	34
Chiffres	20	18	15	19	09	03	03	04	04	01
Taux	21%	19%	16%	19,79%	9%	3%	3%	4%	4%	1%

Chapitre II :

La méthodologie de la recherche

Chapitre II : la méthodologie de la recherche

Notre enquête comprend deux étapes : la pré-enquête et l'enquête proprement dite. La première est préparatoire, elle aide l'enquêteur (nous- même) à vérifier l'originalité de son sujet, à choisir ses informateurs (ses enquêtés) dont la représentativité se fait à l'aide d'un échantillon. Elle lui permet de se familiariser avec eux, de choisir les techniques d'investigation, de fixer l'objectif ou les objectifs de l'enquête, de demander l'autorisation de l'enseignant du module : cette phase nous a permis de prendre attache avec les enseignants assurant les deux modules auxquels nous nous sommes intéressé, Techniques d'Expression Ecrite et Orale (TEEO) et Linguistique, qui ont mis à notre disposition tout ce dont nous avions besoin. La pré-enquête permet de découvrir le terrain d'investigation (de recherche). Elle facilite l'enregistrement et le déroulement de la seconde phase, l'enquête. Il s'agit d'une étape indispensable car *«elle a pour but de déterminer les hypothèses de l'enquête et, par voie de conséquence, les objectifs»*[193]. Elle consiste *«à observer d'une manière rapide un échantillon restreint de population et à dégager les traits linguistiques spécifiques de cette population»*[194]. Nous avons conduit la deuxième phase, l'enquête proprement dite, au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine1). Notre objectif est de détecter les difficultés langagières rencontrées par nos informateurs. Les premières séances étaient une sorte de prise de contact qui nous ont permis d'expliquer le but et la nature de notre travail, de mettre à l'aise nos enquêtés. En leur posant une question, nous leur avons laissé toute la latitude d'y répondre. Lorsqu'ils n'y répondent pas, nous passons à une autre, sinon nous changeons carrément de sujet. L'enquête, qui a duré quatre jours, s'est déroulée dans de bonnes conditions. Elle a été menée dans des endroits calmes pour éviter les perturbations.

II.1. Les techniques d'investigation

Nous nous sommes appuyé sur la démarche mixte qui recouvre les approches qualitative et quantitative *«la démarche mixte est une combinaison des approches qualitative et quantitative qui permet au chercheur de mobiliser aussi bien les avantages du type qualitatif que ceux du type quantitatif. Cette conduite aide à maîtriser le phénomène dans toutes ses dimensions»*[195]. En partant de l'idée que l'analyse qualitative précède et prépare l'analyse quantitative, nous avons, en premier lieu, fait appel aux techniques d'investigation suivantes : l'entretien directif et semi- directif, l'observation directe ou participante, l'enregistrement et les

---

[193] MUCCHIELLI, A., 1994, p. 12
[194] Ibid.
[195] Ibid.

productions écrites. L'approche qualitative se base sur la qualité, c'est-à-dire la compréhension de la manière d'être, de la nature d'un phénomène. Elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent *«cette compréhension implique de participer à la vie et à la culture des acteurs, de se mettre à leur place afin de comprendre comment et pourquoi ils ont agi de cette sorte»*[196]. L'analyse qualitative détermine la nature des éléments composant un corpus sans tenir compte de leurs proportions. Elle fournit à l'analyse quantitative les données afin de les représenter statistiquement. Les deux approches ne s'opposent pas. Elles peuvent s'enrichir mutuellement, car la transformation des données en chiffres et en taux peut constituer un apport substantiel à la recherche qualitative. Elles exigent des compétences de la part du chercheur. Nous avons, en second lieu, fait usage des techniques de l'approche quantitative : les données statistiques, les techniques d'échantillonnage, les modèles mathématiques et les histogrammes.

II.1.1. L'entretien directif et semi- directif :

L'entretien est un *«échange verbal provoqué par l'enquêteur en vue d'obtenir des informations à propos d'un sujet auprès des enquêtés»*[197]. Son élément essentiel est le questionnement. Il existe trois types d'entretiens :

Le premier, l'entretien directif, comprend des questions fermées auxquelles répond l'informateur par l'affirmative (par oui) ou par la négative (par non).

Le second, l'entretien non-directif, ne comprend pas de questions. Dans ce type, l'enquêteur se contente de poser une question à l'enquêté et le laisse s'exprimer sans l'arrêter ou l'orienter par ses propres remarques. Si le sujet ne parvient pas à continuer, il lui reformule les derniers propos qu'il a tenus pour le relancer.

Le troisième, l'entretien semi-directif, contient des questions ouvertes.

Notons que les entretiens peuvent être réalisés en face à face, par téléphone, par voie électronique (par Internet). Le support peut être oral ou écrit.

Le choix de cette technique d'investigation a pour objectif de répondre à la question de notre problématique relative à la nature des difficultés rencontrées par nos informateurs. Notre entretien, qui a été réalisé par écrit, a permis aux enquêtés de garder l'anonymat en répondant aux questions posées. Il comprend 24 questions : 14 fermées et 10 ouvertes. La première est relative à la filière du secondaire (quelle est votre filière au lycée ?) La seconde se rapporte au niveau du français des enquêtés (étiez-vous bon (ne) en français ?) la troisième concerne la note obtenue à

---

[196] Ibid.
[197] Ibid.

l'épreuve de français au baccalauréat (quelle est votre note à l'épreuve de français au baccalauréat ?) La quatrième et la cinquième sont en rapport avec l'inscription de nos informateurs au département de français (avant de décrocher votre baccalauréat, avez-vous eu l'idée de préparer une licence de langue ? Si oui, pourquoi ?) La sixième, la septième, la huitième, la neuvième, la dixième et la onzième ont trait à la nature et aux causes des difficultés langagières rencontrées (est-ce que vous êtes confronté (e) à des problèmes de langue ? A quoi sont dues ces difficultés ? Vos problèmes sont-ils récents ? Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ? Si oui, comment allez-vous faire ?) La douzième, la treizième, la quatorzième, la quinzième, la seizième et la dix-septième se rapportent à la lecture (est-ce que vous êtes habitué (e) à lire ? Si oui, qu'est-ce que vous lisez ? Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ? De quel dictionnaire vous servez-vous ? Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ? Est-ce que vous y empruntez des livres ? La dix-huitième question est afférente au net (est-ce que vous vous connectez au net ?) La dix-neuvième, la vingtième, la vingt et unième sont consacrées à la pratique du français (pratiquez-vous le français ? Le parlez-vous à l'université ? Le pratiquez-vous avec vos enseignants ?) La vingt-deuxième est réservée au diplôme (à l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, un diplôme avec une formation de qualité ? L'avant-dernière a trait au rapport entre la non-maîtrise du français et l'échec (existe-t-il un rapport entre les difficultés langagières et l'échec ? La dernière est relative au rapport entre les difficultés langagières et le changement de filière (face à vos problèmes langagiers, est-ce que vous envisagez de changer de filière ? Avant de passer à l'analyse qualitative et quantitative de l'entretien, il est utile de rappeler que sur les 96 informateurs qui constituent notre échantillon, seuls 21 ont répondu aux questions posées, ce qui représente un taux de 21,87%.

II.1.1.1. L'analyse des réponses :

II.1.1.1.1. L'analyse qualitative :

L'analyse qualitative des réponses révèle que nos informateurs ont eu des notes supérieures à dix à l'épreuve de français au baccalauréat. Elle révèle, également, que le choix de faire des études de français a été fait par les étudiants eux- mêmes. Concernant la nature des difficultés langagières rencontrées par nos enquêtés, les réponses montrent qu'elles se rapportent à la communication orale, au lexique, à l'orthographe, à la prononciation et à la compréhension : lorsque les étudiants tombent sur un mot inconnu, leur compréhension du texte ou du document est affectée. Certains disent avoir besoin de lire un support écrit plusieurs fois pour pouvoir en saisir le sens. Faute de pratiquer le français, ils oublient vite le nouveau vocabulaire appris, ils ont du mal à trouver les mots qui conviennent pour parler ou pour écrire. L'analyse qualitative révèle que le nombre des informateurs qui

pratiquent le français en milieu familial est égal à celui de ceux qui ne le pratiquent pas. Les réponses montrent que le nombre de ceux qui le pratiquent à l'université est supérieur à celui de ceux qui ne le pratiquent pas. Elle montre aussi que les informateurs, en majorité, lisent. Parmi ceux qui lisent, certains le font en arabe. Larousse et Le Robert sont leurs dictionnaires préférés. Au sujet du net, nos enquêtés, pour la plupart, se rendent dans des cybercafés. Les réponses à la question relative au diplôme révèlent que les enquêtés, en majorité, souhaitent avoir un diplôme avec une formation de qualité. L'analyse qualitative de notre entretien infirme la première partie de l'hypothèse selon laquelle le non-usage du français tant à l'université qu'en milieu familial, les méthodes didactiques appliquées dans son enseignement pourraient être à l'origine des difficultés langagières orales et écrites de nos informateurs.

II.1.1.1.2. L'analyse quantitative :

Pour avoir les pourcentages qui figurent sur la grille d'analyse ci-dessous, nous avons multiplié les chiffres par cent et nous avons divisé le résultat obtenu par le nombre total des informateurs ayant répondu aux questions de notre entretien (par 21). Nous avons, comme exemple, les taux qui apparaissent dans la troisième colonne de la grille d'analyse. Pour obtenir le pourcentage 71,42%, nous avons multiplié le chiffre 15, qui représente le nombre des informateurs ayant choisi de faire des études de français, par cent (15x100). Le résultat a été divisé par le nombre total des enquêtés ayant répondu aux questions de l'entretien (1500/21). Nous avons procédé de la même manière pour avoir les autres taux.

Réponses relatives	Aux notes obtenues à l'épreuve de français au baccalauréat	A l'inscription au département de français	A la lecture	A la connexi-on au net	A la pratique du français	A l'obtention du diplôme
Chiffres	21 informa-teurs ont eu des notes supérieures à 10.	15 enquêtés ont choisi la spécialité. 06 étaient contraints de s'y inscrire.	16 lisent. 05 ne lisent pas.	05 se connec-tent. 05 se connect-ent de temps en temps. 11 ne se connec-tent pas.	12 pratiqu-ent le français en milieu familial. 06 ne le pratiqu-ent pas. 03 le pratiquent de temps à autre. 08 le pratiquent à l'univer-sité. 07 ne le pratiquent pas. 06 le pratiquent de temps à autre.	19 souhaitent avoir un diplôme avec une formation de qualité. 02 ne se soucient que de l'obtention du diplôme.
Taux	100%	71,42% 28,57%	76,19% 23,80%	23,80% 23,80% 52,38%	57,14% 28,57% 14,28% 38,09% 33,33% 28,57%	90,47% 9,52%

II.1.2. L'observation directe ou participante :

Observer quelqu'un ou quelque chose, c'est *«les regarder attentivement, afin de les connaître, les étudier, les examiner»*[198]. L'observation *«comprend l'ensemble des opérations par lesquelles le modèle d'analyse, constitué d'hypothèses et de concepts, est soumis à l'épreuve des faits. Au cours de cette phase, de nombreuses informations sont donc collectées. Elles seront analysées systématiquement au cours de l'étape suivante»*[199].

Il existe deux types d'observation : l'observation indirecte et l'observation directe. Dans le premier qui n'implique pas la présence de l'enquêteur sur le terrain d'investigation, le chercheur s'adresse au sujet pour obtenir ce qu'il recherche. En répondant aux questions posées, l'enquêté participe à la production de l'information. Dans le second, l'enquêteur procède directement au recueil des informations sans s'adresser aux concernés (aux enquêtés). L'observation directe est aussi appelée participante parce que le chercheur participe à la vie et aux activités de ses informateurs. Elle consiste à *«participer réellement à la vie et aux activités des sujets observés, selon la catégorie d'âge, de sexe ou de statut dans laquelle le chercheur parvient à se situer par négociation avec ses hôtes en fonction de ses propres desiderata ou de place que ceux-ci consentent à lui faire»*[200].

Nous avions fait appel à l'observation participante, qui découle des études ethnographiques, car elle nous a permis d'être en contact avec nos enquêtés. En salle de cours, lors des séances qui se sont déroulées en présence des enseignants, nous nous sommes mis le plus près possible (nous nous sommes approché d'eux) pour écouter attentivement leurs interactions verbales. Nous avons pu, grâce à cet outil méthodologique, partager leurs activités en situation de face à face et examiner attentivement leurs échanges verbaux pour détecter leurs difficultés langagières. La présence personnelle de l'enquêteur lui permet d'observer des phénomènes habituellement cachés aux regards de ses informateurs. Elle présente, selon P. BLANCHET, *«des avantages quant à la description des comportements langagiers d'un groupe dans son contexte social. Elle permet à l'enquêteur d'intégrer le groupe étudié et de collecter des données en participant lui-même aux activités quotidiennes»*[201].

---

[198] Dictionnaire Le Nouveau Petit ROBERT, 1995, p. 1516
[199] QUIVY, R., *et.al., 1995, p. 143*
[200] LABURTHE-TOLRA, G., 2009, 196
[201] BLANCHET, P., 2000, p. 42

II.1.3. L'enregistrement :

Enregistrer des voix, des sons, c'est les fixer sur une bande magnétique, une clé USB, un CD-ROM ou un disque dur.

En vue d'enrichir notre corpus et lui donner plus de crédibilité, pour écouter attentivement les échanges verbaux des informateurs, nous avons choisi cette technique d'investigation, l'enregistrement, qui nous a permis d'obtenir l'intégralité des interactions orales. Le matériel dont nous avons fait usage pour l'effectuer est le magnétophone portatif *«le baladeur permet d'écouter et de comprendre la prononciation des natifs, ainsi que les différents accents régionaux, locaux ou étrangers que produisent les locuteurs de la langue cible (la L2). Ces écoutes de documents authentiques ou pédagogiques font appréhender les réalités socioculturelles»*[202]. Grâce à cette technique, nous avons pu déceler les difficultés langagières orales rencontrées par nos informateurs. Notons que notre corpus oral a été transcrit phonétiquement (en A.P.I).

II.1.4. Les productions écrites :

Cette technique nous a été très utile dans la mesure où elle nous a permis de découvrir toutes les difficultés langagières écrites des enquêtés. Pour avoir des résultats fiables, nous avons estimé nécessaire que les questions posées relèvent de deux modules enseignés en première et troisième années (Techniques d'Expression Ecrite et Orale (TEEO) et Linguistique). Notons que sur les 96 étudiants qui constituent notre échantillon de première année, seuls 47 ont remis leurs copies, ce qui représente un taux de 48,95%. Concernant nos enquêtés de fin de cycle, seuls 32 ont rendu les copies, ce qui correspond à un pourcentage de 33,33%.

---

[202] TAGLIANTE, C., 2006 : 73

Conclusion :

Les techniques d'investigation auxquelles nous avons eu recours (l'entretien directif et semi-directif, l'observation directe ou participante, l'enregistrement et les productions écrites) nous ont permis de détecter les difficultés langagières rencontrées par nos informateurs. Grâce à la première technique, nous avons pu avoir une idée sur la nature des problèmes langagiers auxquels ils se heurtent, sur les causes qui sont à l'origine de ces lacunes : le non-usage du français (le manque de pratique de cette langue), l'absence de l'effort de lecture et de recherche, le manque d'une bonne base dans le primaire, le moyen et le secondaire. La deuxième technique, l'observation directe ou participante, nous a permis d'assister aux activités de nos enquêtés dans des situations de face à face. Nous avons pu, grâce à cet outil d'investigation, examiner leurs interactions verbales et déceler les problèmes sur lesquels ils butent. L'analyse des enregistrements et des productions écrites donnera la possibilité de découvrir toutes les difficultés orales et écrites. Nous commencerons, d'abord, par l'identification de la nature des difficultés langagières auxquelles se heurtent nos informateurs. Puis, nous passerons à l'établissement d'une typologie d'erreurs. Nous les classerons, ensuite, par ordre décroissant, dans des grilles d'analyse. Nous finirons par la transformation des données en chiffres et en taux.

Chapitre III :

L’analyse du corpus

Chapitre III : l'analyse du corpus

Pour analyser le corpus, nous avons eu recours à la démarche mixte dans laquelle l'analyse qualitative consiste à identifier la nature des difficultés langagières auxquelles se heurtent nos informateurs. L'analyse quantitative, quant à elle, repose sur la transformation des données en chiffres et en taux.

Pour réaliser nos enregistrements, nous étions présent sur le terrain de notre enquête (en salle de cours), nous étions muni d'un baladeur. Avant d'entamer l'analyse du corpus oral effectué avec nos enquêtés de première et troisième années, nous avons, dans un premier temps, écouté attentivement leurs interventions orales. Dans un second temps, nous avons établi une typologie d'erreurs (les types d'erreurs qui existent dans le corpus oral). Dans un troisième temps, nous avons transcrit phonétiquement (en A.P.I) les enregistrements.

III.1. L'analyse qualitative :

III.1.1. Les enregistrements :

Le premier type se rapporte aux erreurs morphosyntaxiques. Celles qui dominent se rapportent aux auxiliaires : certains étudiants ne distinguent pas entre les verbes se conjuguant avec l'auxiliaire être et ceux se conjuguant avec l'auxiliaire avoir, d'autres confondent les participes passés des verbes du premier groupe avec ceux du deuxième et du troisième groupes. Nous nous sommes, également, heurté aux erreurs ayant trait à la concordance des temps. Nous avons remarqué qu'ils ne faisaient pas de différence entre les verbes pronominaux et non-pronominaux. Les erreurs relatives au genre sont présentes. Nous avons, comme exemples, les énoncés qui suivent :

[ʒɛʀɛste] [ʒɛkʀwaje] [ʒəməsɥidevəny[[ʒəʀeyse] [mepʀɔblɛmvɔʀezudʀ] [ʒɛuvʀilapɔʀt] []leʀezyltasaparɛs] [ʒəsɥitʀɔpe] [sɑ̃okɛʀəlasjɔ] [ɛʒwaɛkʀwajabl]. Le deuxième type est afférent aux erreurs d'interférence : en pratiquant la langue cible (la L2), les informateurs pensent dans la langue source (la L1). Les énoncés suivants, qui sont tirés du corpus oral, en sont une preuve tangible :

[ʒɛsɑ̃tikɔmɛnɑ̃ʒ] [lɔʀskʒɛtruvekəʒəsɥiadmiz] [ʒɛkɔmɑ̃seləfɛstivaldɑ̃laʀut] [ʒəswɛtmaviplɛndəʒwa] [lapɔʀtkivauvʀiʀmɔnav(ə)niʀ]. Le troisième type a trait aux erreurs de prononciation. En écoutant les enregistrements, nous avons découvert que les étudiants ne parviennent pas à articuler correctement les sons [u] [y] [e] [ə] et [i], qu'ils n'arrivent pas à faire la différence entre les voyelles nasales [œ] et [ɛ], qu'ils ne font pas de liaison. Ces exemples, extraits du corpus, corroborent nos propos :

[ʒɛɔptəne] [ʒɛʀeyse] [lapœʀdətrɔpi] [pɔʀmɔdiʀ] [ɛʒwaɛkʀwajabl] [sɑ̃okɛʀəlasjɔ].
Le dernier type concerne les erreurs lexicales : nous avons trouvé une préposition à la place d'une autre, un mot mal employé :

[dɑ̃ladøzjɛmane] [aprɛlezɛgzamɛdəbak].

Pour ce qui est de l'analyse des enregistrements sonores réalisés avec nos informateurs de troisième année, nous avons commencé par l'écoute attentive avant de passer à l'établissement d'une typologie d'erreurs et à la transcription phonétique (en A.P.I.). Le premier type se rapporte aux erreurs lexicales. Nous sommes tombé sur l'usage erroné de certains mots :

[mɔpɛʀɛkɔpʀejɑ̃sibl] [larabklasikɛasɔsjeoʒurnotelevizekɔmɛlxabaʀeɛʃuruk] [ləbɛʀbɛʀɛdwedyngʀafi] [levaʀjetedaʀabalʒeʀjɛ] [laʀabalʒeʀjɛɛkɔsideʀekɔmynlɑ̃gvɛʀnakylɛʀ]. Le deuxième type est relatif aux erreurs d'interférence. Nous avons découvert que nos informateurs, lors de la pratique du français, pensent dans leur langue maternelle, l'arabe dialectal. Certains recourent à l'emploi du registre familier, caractérisé par l'utilisation du présentatif ¨c'est¨ et l'omission de l'adverbe de négation ¨ne¨ :

[ʀjɛnɛɛpɔsiblpuʀlɛdividyalʒerjɛ] [lɑ̃glɛ/sɛmɔkɔplɛks] [ilsɑ̃gaʒapaʀle/mɛʀaʀmɑ̃]]ʒəpaʀlavɛklɥi]. Les erreurs de prononciation sont en rapport avec la liaison : [lepʀəmjeabitɑ̃] [sɑ̃ɔmɛtʀ].

III.1.2. Les productions écrites :

Pour les analyser, nous avons fait appel à la démarche suivante :

Après la lecture des productions écrites réalisées par nos informateurs, nous avons commencé par l'identification de toutes les erreurs qui y figurent avant de passer à la transcription phonétique (en A.P.I.). Le premier type se rapporte aux erreurs de morphosyntaxe. Celles qui se reproduisent sont relatives à la morphologie : nous avons constaté que certains étudiants n'accordent aucune importance aux accents. Dans certains cas, ils s'en passent carrément. Dans d'autres, ils ne font pas de distinction entre les trois types qui existent, ils les placent comme bon leur semble :

«Resultat»[ʀəzylta], *«trés dur»* [tʀedyʀ], «*des moments agreables»* [demɔmɑ̃agʀəjabl], *«éspoir»* [espwaʀ], *«des que»* [dekə], *«on à doncer»* [ɔnadɔse], *«affichiér»* [afiʃje], *«ma mére»* [mameʀ], *«les gateaux»* [legato], *«ma mére a pérdu»* [mameʀapeʀdy], *«l'ésprit»* [lespʀi], *«numero»* [nymərɔ], *«le telephone»* [lətələfɔn], *«en tèrminal»* [ɑ̃tɛʀminal], *«je n'arrete pas»* [ʒənaʀətpɑ], *«on était tres heureux»* [ɔnetɛtrezøʀø], *«fidélement»* [fidelmɑ̃], *«ma troisiéme annèe»* [matʀwazjemanɛ], *«phonetique»* [fɔnətik], *«differend»* [difəʀɑ̃], *«competance»* [kɔpətɑ̃s], *«ma jois été incomplette»* [maʒwaeteɛkɔplɛt], *«reussir»* [ʀəysiʀ], *«des*

elements» [dezələmɑ̃], «completement» [kɔplətmɑ̃]. Nous avons, également, détecté des erreurs propres au genre :

«Cette sentiment» [sɛtsɑ̃timɑ̃], *«tous ma famille»* [tusmafamij], *«cette resultat»* [sɛtʀəzylta], *«ma filiére preferié»* [mafiljeʀpʀəfəʀje], *«des choses je ne savé pas lesquels»* [deʃozʒənəsavepɑlekɛl], *«une bonne resultat»* [ynbɔnʀəzylta], *«la resultat»* [laʀəzylta], *«du troisiéme annèe»* [dytʀwazjemanɛ]. Les erreurs relatives à l'accord sont présentes : nous avons remarqué que les étudiants ignorent l'accord du verbe avec le sujet, celui de l'adjectif qualificatif avec le nom auquel il se rapporte, celui du participe passé avec le complément d'objet direct antéposé au verbe (placé avant le verbe) :

«Les jours du examen est revenu»[leʒuʀdyɛgzamɛɛʀəvəny], *«l'attente était dur, tres dur»* [latɑ̃tetɛdyʀ/tʀedyʀ], *«les émotions était tres fort»* [lezemosjɔetɛtrefɔʀ], *«les voisins déscendait»* [levwazɛdesɑ̃dɛ], *«mes parents me dises»* [meparɑ̃mədiz], *«l'annèe est passè»* [lanɛɛpasɛ], *«on a fait une petite fêtes»* [ɔnafɛynp(ə)titfɛt], *«elle étaient tres heureuse»* [ɛletɛtʀezøʀøz], *«je suis sortit»* [ʒəsɥisɔʀti], *«les resultats de bac sont annoncé»* [leʀəzyltad(ə)baksɔtanɔse], *«le contrôle finale»* [ləkɔtʀolfinal], *«les resultats du bac apparait»* [leʀəzyltadybakaparɛ], «toutes mes amies ont obtenu son bac» [tutmezamiɔtɔptənysɔbak]. Nous nous sommes rendu compte, lors de l'analyse, qu'ils mettent tout à l'infinitif, qu'ils ne savent pas conjuguer les verbes :

«d'affiché» [dafiʃe], *«j'entend»* [ʒɑ̃tɑ̃], *«je voix»* [ʒəvwa], *«j'ai finalement atteind mon bute»* [ʒɛfinalmɑ̃atɛmɔbyt], *«vrie gronde joie m'envahie»* [vʀigʀɔdʒwamɑ̃vaji], *«j'ai lever»* [ʒɛləve], *«j'ai remercier»* [ʒɛʀəmɛʀsje], *«la troisiéme annèe c'est l'année ou l'etudient doit beaucoup travaillé»* [latʀwazjɛmanɛ/sɛlaneuletydjɑ̃dwabokutʀavaje], *«afin qu'il voie»* [afɛkilvwa], *«je me suis mis à pleuré»* [ʒəməsɥimizaplœʀe], *«j'ais eu»* [ʒɛø], *«je n'arreté pas»* [ʒənaʀətepɑ], *«on c'eté biens amusé»* [ɔsətebjɛnamyze], *«j'ai concentrer»* [ʒɛkɔsɑ̃tʀe], *«je ne peut pas»* [ʒənəpøpɑ], *«j'ai pleuret»* [ʒɛplœʀe], *«les portes du futur et ouvrit»* [lepɔʀtədyfytyʀeuvʀi], *«je travail»* [ʒətʀavaj], *«j'iété à la maison»* [ʒjetealamɛzɔ], *«je peut pas oublié»* [ʒəpøpɑublije], *«pour réussé»* [puʀʀeyse], *«j'ai crées»* [ʒɛkʀe], *«je lui embrasser tres for»* [ʒəlɥiɑ̃bʀasetʀefɔʀ]. Outre les erreurs qui viennent d'être citées, nous avons décelé d'autres :

«s'était» [setɛ], *«suffisement»* [syfizmɑ̃], *«sayer»* [saje], *«la véctoire»* [lavektwaʀ], *«énnoubliable»* [enublijabl], *«dérctement»* [deʀktəmɑ̃], *«pentent ce temps»* [pɑ̃tɑ̃sətɑ̃], *«le longdemin»* [ləlɔdəmɛ], *«allors»* [alɔʀ], *«le travaille»* [lətʀavaj], *«parçe que»* [paʀsəkə], *«sa fait»* [safɛ], *«vrement»* [vʀəmɑ̃], *«se jour la»* [səʒuʀla], *«ma jois»* [maʒwɑ], *«son ma maman»* [sɔmamamɑ̃], *«sénification»* [senifikasjɔ], *«la compenaison»* [lakɔpənɛzɔ], *«on n'a pas pressisie»* [ɔnapɑpʀesizi],

«plusiezurs» [plyzizyʀ]. Concernant les erreurs de conjugaison, nos informateurs de première année ne distinguent pas entre les verbes se conjuguant avec l'auxiliaire être et ceux se conjuguant avec l'auxiliaire avoir, ils confondent les verbes pronominaux et non-pronominaux, ils ne respectent pas les règles de la concordance des temps :

«Quand nous attendons les resultats du bac. Nous avons fatigués moralement» [kɑ̃nuzatɑ̃dɔleʀəzyltadybak///nuzavɔfatigemɔʀalmɑ̃]. *«Toutes les familles s'attendent les resultats de leurs élèves»* [tutlefamijsatɑ̃dleʀəzyltadelœʀzelɛv]. *«J'étais travaillé avec mon pére»* [ʒetɛtʀavajeavɛkmɔpeʀ]. *«Ma mére prépare les gateaux et moi invites mes amies et les membres de ma famille»* [mameʀpʀeparlegatoemwaɛvitmezamielemɑ̃bʀədəmafamij]. *«Se sont des jours qui ne oblier jamais»* [səsɔdeʒuʀkinəɔblijeʒamɛ]. *«Je me suis devenu»* [ʒəməsɥidəvəny]. *«j'ai allé au lycée»* [ʒɛjaleolise]. *«Je me suis rencontré avec mes amies»* [ʒəməsɥiʀɑ̃kɔtʀeavɛkmezami]. *«j'ai prené mon portable»* [ʒɛpʀənemɔpɔʀtabl]. *«j'ai décrire»* [ʒɛdekʀiʀ]. *«On a metté de la music»* [ɔnameted(ə)lamyzik]. *«En a partie»* [ɑ̃naparti]. *«Je ne dormer pas»* [ʒənədɔʀmepɑ] . *«En s'ait donner rendez-vous»* [ɑ̃sɛdɔneʀɑ̃devu]. *«J'obtienne plusieurs cadeaux»* [ʒɔptjɛnplyzjœʀkado]. Concernant les erreurs syntaxiques, celles qui sont récurrentes se rapportent aux pronoms relatifs : nous avons buté sur le pronom relatif sujet ¨qui¨ à la place des pronoms relatifs compléments ¨que¨ et ¨dont¨. Ce dernier s'est substitué à la préposition ¨en¨. Nous avons, également, découvert l'emploi fautif d'un verbe à la place d'un substantif :

«Le bac m'ouvre grandes les portes de la réussite qui tout le monde le rêvent» [ləbakmuvʀəgʀɑ̃dlepɔʀtəd(ə)laʀeysitkitul(ə)mɔdləʀɛv]. *«J'ai réalisé mon rêve et le rêve de gens le plus proches que moi»* [ʒɛʀejalizemɔʀɛvelərɛvdəʒɑ̃ləplypʀɔʃkəmwa]. *«Les élèves cherchent la réussir»* [lezelɛvʃɛʀʃəlaʀeysiʀ]. *«Se sont des jours qui ne oblier jamais»* [səsɔdeʒuʀkinəɔblijeʒamɛ]. *«C'était trés beau cadeau dont j'ai reçue dans ma vie»* [setɛtʀebokadodɔʒɛrəsydɑ̃mavi]. Les erreurs lexicales se rapportent à l'utilisation de certains mots qui n'existent pas dans le dictionnaire, d'autres ont été déformés, mal employés :

«Toutes les familles s'attendent les résultats de leurs enfants» [tutlefamijsatɑ̃dleʀezyltad(ə)lœʀzɑ̃fɑ̃]. *«Et après des mois de travail, le dieu m'a offert ce que m'évite»* [ejapʀɛdemwadətʀavaj/lə*djømaɔfɛʀsəkəmevit]. *«Demain je vais à l'école pour avoir par mes yeux»* [dəmɛ/ʒəvɛzalekɔlpuʀavwaʀpaʀmezjø]. *«J'étais chez le mariage de mon cousin»* [ʒetɛʃeləmaʀjaʒd(ə)mɔkuzɛ] *«J'ai fait le contrôle finale de mon bac»* [ʒɛfɛləkɔtʀolfinald(ə)mɔbak]. *«Après cette sentiments changement completement»* [apʀɛsɛtsɑ̃timɑ̃ʃɑ̃ʒmɑ̃kɔplətmɑ̃]. *«voila en s'est donner rendez-vous mes amis et moi devant la porte de notre lycée»*

[vwalaɑ̃sɛdɔnɛʀɑ̃devumezamiemwadəvɑ̃lapɔʀtədənɔtʀəlise]. *«mais j'ai pas réaliser»* [mɛʒɛpaʀejalize]. *«J'ai fait un crie qui aller au-dela du lycée»* [ʒɛfɛœkʀikijaleodəladylise]. *«C'est été une joie énormes»* [sɛeteynʒwaenɔʀm]. *«J'ai fait des youyous»* [ʒɛfɛdejuju]. *«Je souhaite que je sois avec tous qui vont passer»* [ʒəswɛtkəʒəswaavɛktuskivɔpase]. *«Concentrer mes amies»* [kɔsɑ̃tʀemezami]. *«C'est une joie impinible»* [sɛtynʒwaɛpinibl]. *«Dans un dernier mot ce que j'ai sentie dans ce jour»* [dɑ̃zœdɛʀnjemo/səkəʒɛsɑ̃tidɑ̃səʒuʀ]. Le type suivant a trait aux erreurs d'interférence : ils font appel à leur langue maternelle, l'arabe dialectal, pour construire des phrases ou des bribes de phrases en français.

«Se sont des jours qui passent vraiment magnifique qui ne oblier jamais à ma vie parce que j'entre la joie et l'heureux dans le cœur de mes parents parce que je suis la première que prendre le BAC» [səsɔdeʒuʀkipasvʀɛmɑ̃maɲifikkinəɔblijeʒamɛamaviparsəkəʒɑ̃tʀəlaʒwaelørødɑ̃lə

kœʀd(ə)meparɑ̃parsəkəʒəsɥilapʀəmjɛʀkəpʀɑ̃dʀələbak]. *«Quand il est arrivé le jour de l'affichage des résultats du bac j'ai allé voir et j'avais le cœur qui battait peut- être à plus que 100 batements par minutes»* [kɑ̃tilɛtaʀiveləʒuʀd(ə)lafiʃaʒdeʀezyltadybakʒɛjalevwaʀeʒavɛləkœʀkibatɛpøtɛtʀaply kəsɑ̃batmɑ̃paʀminyt]. *«Quand j'ai vu que j'ai réussi la joie m'a rempli et tous ma famille»* [kɑ̃ʒɛvykəʒɛʀeysi/laʒwamaʀɑ̃plietumafamij]. *«Dans un dernier mot ce que j'ai senti dans ce jour est plus que j'entrain de décrire même j'écris un milliard de lignes»* [dɑ̃zœdɛʀnjemo/səkəʒɛsɑ̃tidɑ̃səʒuʀɛplykəʒɑ̃tʀɛdədekʀiʀmɛmʒekʀiœmiljaʀdəliɲ]. *«Après l'annonce des résultats du mon bac, une grande joie regne dans les cœurs de membres de ma famille»* [apʀɛlanɔsdeʀezyltadymɔbak/yngʀɑ̃dʒwaʀəɲdɑ̃lekœʀdəmɑ̃bʀədəmafamij]. Au sujet de la ponctuation, nous avons constaté son absence dans certaines copies. Dans d'autres, les étudiants mettaient erronément des signes comme bon leur semble. Nous avons remarqué qu'ils ignorent que lorsqu'une proposition subordonnée précède une principale, elles sont séparées par une virgule :

«Quand nous avons attendons les résultats du bac. Nous avons fatigués moralement». [kɑ̃nuzavɔatɑ̃dɔleʀezyltadybak///nuzavɔfatigemɔʀalmɑ̃]. *«L'attente étaient dur ! Très dur»* [latɑ̃tetɛdyʀ/tʀɛdyʀ]. *«Des que j'ai vu mon nom j'ai sauté de joie»* [dekəʒɛvymɔnɔ/ʒɛsotedəʒwa]. *«Ma mére prépare les gateaux et moi invites mes amies et les membres de ma famille»* [mameʀpʀeparlegatoemwaɛvitmezamielemɑ̃bʀdəmafamij///]. *«Le jour des resultats jiété à la maison»* [ləʒuʀdeʀəzylta/ʒjetealamɛzɔ]. *«Le longdemin j'ai allé au lycée»* [ləlɔdəmɛ/ʒɛjaleolise]. *«L'hors de l'affichage j'étais avec ma mére et mes sœurs»* [lɔʀdəlafiʃaʒ/ʒetɛavɛkmameʀemesœʀ]. *«Apré quelque minutes mon pére ma*

rappelér» [apʀekɛlkəminytmɔpeʀmarap(ə)le]. *«Quand mon pére est arrivé en a partie chez ma grand mére»* [kɑ̃mɔpeʀɛtaʀive/ɑ̃napaʀtiʃemagʀɑ̃meʀ].

L'analyse qualitative des productions écrites a révélé que les erreurs commises par nos informateurs de troisième année sont inférieures à celles de leurs camarades de première année. Cela signifie qu'il y a des progrès. Les types que nous avons découverts sont les suivants :

Le premier se rapporte aux erreurs morphosyntaxiques. Nous avons remarqué que les étudiants ne parviennent pas à faire la différence entre les trois types d'accents qui existent en français : des accents aigus se sont substitués à des accents graves et vice versa. Pour ce qui est de l'apostrophe, ils la placent ou l'enlèvent comme bon leur semble. Les autres erreurs faisant partie de ce type sont relatives au nombre et à l'accord :

«L'orsque» [lɔʀsk] *«le berbére»* [ləbɛʀbeʀ], *«on considére»* [ɔkɔideʀ] *«l'arabe dialèctal»* [laʀabdjalɛktal], *«premiérement»* [pʀəmjeʀmɑ̃], *«aprés»* [apʀe], *«lune est valorisè»* [lynɛvalɔʀizɛ], *«differement»* [difəʀəmɑ̃], *«les filiéres»* [lefiljeʀ], *«l'étudient algerien»* [letydjɑ̃alʒəʀjɛ], *«a cause»* [akoz], *«cette richesse langagiere»* [sɛtʀiʃɛslɑ̃gaʒiʀ], *«cette politique vise a supprimé le francais»* [sɛtpɔlitikvizasypʀimeləfʀɑ̃kɛ], *«cette politique à laisser tombé»* [sɛtpɔlitikalɛsetɔbe], *«on arrive pas a maitrisé»* [ɔnaʀivpɑamɛtʀize], *«cette politique necessite»* [sɛtpɔlitiknəsesit], *«la situation est caractérisèe»* [lasitɥasjɔɛkaraktеʀizɛ], *«en Algerie»* [ɑ̃nalʒəʀi], *«le bérbére»* [ləbeʀbeʀ], *«un cycle plus élevè»* [œsikləplyzelvɛ], *«tout les paliér»* [tulepalje], *«principale impact»* [pʀɛsipalɛpakt] *«quel liéns»* [kɛlljɛ], *«l'absence de tout critaires»* [lapsɑ̃sdətukʀitɛʀ], *«des critaires qui ont été prise en compte»* [dekʀitɛʀkijɔtetepʀizɑ̃kɔt], *«les ouvrages relatives»* [lezuvʀaʒʀəlativ] *«l'arabe standard et le français sont superieur»* [laʀabəstɑ̃daʀeləfʀɑ̃sɛsɔsypəʀjœʀ], *«le paysage linguistique algérienne»* [ləpejizaʒlɛgɥistikalgeʀjɛn], *«les situations officiels»* [lesitɥasjɔzɔfisjɛl], *«les deux derniere idiomes»* [ledødɛʀniʀidjɔm]. Les erreurs de conjugaison qui dominent se rapportent à la forme pronominale : nous avons trouvé des verbes non-pronominaux qui se sont transformés en verbes pronominaux. En analysant leur production écrite, nous avons découvert que certains étudiants ne savent pas conjuguer les verbes, que d'autres ne font pas de distinction entre les verbes se conjuguant avec l'auxiliaire être et ceux se conjuguant avec l'auxiliaire avoir :

«Pour ce qui concerne l'arabe classique et malgré les efforts déployés pour s'imposer et étouffer les autres langues, nous avons ceux qui ne l'ont pas acceptée» [puʀsəkikɔsɛʀnəlaʀabəklasikemalgʀelezefɔʀdeplwajepuʀsɛpozeeetufelezotʀəlɑg/nu zavɔsøkinəlɔpɑzaksɛpte]. *«Cette politique à laisser des effets négatifs sur le niveau*

de maîtrise des langues chez l'apprenant algérien [sɛtpɔlitikalɛsedezefɛnegatifsyʀlənivodəmɛtʀizdelɑgʃelapʀənɑalʒeʀjɛ]. *«En effet cette politique n'a pas su séparer pedagogique d'ideologie et elle appliqué des methodes pedagogiques qui favorisaient pas une bonne formation en langue»* [ɑ̃nefɛsɛtpɔlitiknapɑsysepaʀepədagɔʒikdidejɔlɔʒieɛlaplikedemətɔdpədagɔʒikki

favɔʀizɛpɑynbɔnfɔʀmasjɔɑ̃lɑ̃g]. *«La premiére contienne l'arabe classique et le français»* [lapʀəmjeʀkɔtjɛnlaʀabəklasikeləfʀɑ̃sɛ]. *«Le but de la politique d'arabisation et de débarasser le français»* [ləbytdəlapɔlitikdaʀabizasjɔedədebaʀaseləfʀɑ̃sɛ]. *«Elle est échoué»* [ɛlɛeʃwe]. Les erreurs lexicales sont propres à l'usage de certains mots qui ne figurent pas dans le dictionnaire, d'autres ont été faussement employés, d'autres ont été déformés. Les étudiants ont usé du registre familier qui se caractérise par l'emploi du présentatif ¨c'est¨ à la place du verbe être au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier, par l'utilisation du pronom indéfini ¨on¨ qui se substitue au pronom personnel ¨nous¨, par l'omission de l'adverbe de négation ¨ne¨, par le recours à l'abréviation et à l'usage du chiffre 07 qui remplace l'adjectif démonstratif ¨cette¨.

«Les étudiants arabisés et unilangues» [lezetydjɑ̃aʀabizeeynilɑ̃g]. *«En Algérie, il existe une situation linguistique quaridimensionnelle»* [ɑ̃n*alʒeʀi/ilɛgzistynsitɥasjɔlɛgɥistikkwaʀidimɑ̃sjɔnɛ]. *«Le berbère et l'arabe dialectal ou l'arabe algérien sont en situation de miniorisation sur le plan social et politique»* [ləbɛʀbɛʀelaʀbdjalɛktalulaʀabalʒeʀjɛsɔtɑ̃sitɥasjɔdəminjɔʀizasjɔsyʀləplɑ̃sɔsjalepɔlitik]. Au sujet de la ponctuation, nous avons remarqué qu'elle est absente dans certaines copies. Dans d'autres, nos informateurs mettent des signes comme bon leur semble.

«La politique d'arabisation qui a vu le jour après l'indépendance avec BENBELLA et BOUMEDIENE n'est que la continuité du projet lancé par le mouvement des ulama pendant la guerre de libération» [lapɔlitikdaʀabizasjɔkijavyləʒuʀapʀɛlɛdepɑ̃dɑ̃savɛk*bɛnbelae*bumedjɛnnɛkəlakɔ-

tinɥitedypʀɔʒelɑ̃separləmuvmɑ̃deulamapɑ̃dɑ̃lagɛʀdəliberasjɔ]. *«Pour ce qui concerne l'arabe classique les efforts déployés pour s'imposer et étouffer les autres langues»* [puʀsəkikɔsɛʀnəlaʀabəklasiklezefɔʀdeplwajepuʀsɛpozeeetufelezotʀəlɑ̃g///]. *«Le français la langue du colon»* [ləfʀɑ̃sɛlalɑ̃gdykɔlɔ]. *«Nous tenterons durant ce bref travail d'expliquer les conséquences de cette politique»* [nutɑ̃tʀɔdyʀɑ̃səbʀɛftʀavajdɛksplikelekɔsekɑ̃sdəsɛtpɔlitik]. «*En effet les algériens ne maîtrisent ni l'arabe classique ni le français ni l'anglais»* [ɑ̃nefɛlez*algeʀjɛnəmɛtʀiznilaʀabəklasikniləfʀɑ̃sɛnilɑ̃glɛ]. *«De nos jours l'école*

algérienne est sinistrée» [dənoʒuʀlekɔlalʒeʀjɛnɛsinistʀe]. *«Malgré qu'il occupe la place de première langue étrangère le français demeure très présent dans les secteurs algériens»* [malgʀekilɔkyplaplasdəpʀəmjɛʀlɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀləfʀɑ̃sɛdəmœʀtʀɛpʀezɑ̃dɑ̃lesɛktœʀ-

zalʒeʀjɛ]. *«Arrivant à l'université l'étudiant se trouve en contact par le français»* [aʀivɑ̃talynivɛʀsiteletydjɑ̃sətʀuvɑ̃kɔtaktəpaʀləfʀɑ̃sɛ]. *«En Algérie il existe une situation conflictuelle»* [ɑ̃n*algeʀiilɛgzistynsitɥasjɔkɔfliktɥɛl].

III.2. L'analyse quantitative :

III.2.1. Les enregistrements :

Pour obtenir les chiffres et taux qui apparaissent dans les grilles représentatives, nous avons, d'abord, compté le nombre d'erreurs propres à chaque type. Nous avons, ensuite, transformé les chiffres en taux. Si nous prenons, comme exemple, les erreurs morphosyntaxiques commises par nos informateurs de première année, elles sont au nombre de 15 (ce chiffres concerne les erreurs relatives à ce type dans tous les enregistrements). Pour avoir le pourcentage 52%, nous avons, dans un premier temps, multiplié le chiffre 15 par 100 (15x100). Nous avons, dans un second temps, divisé le résultat obtenu par le nombre total des erreurs, tous types confondus (1500/29).

III.2.2. Les productions écrites :

Pour avoir les chiffres et pourcentages qui figurent sur les grilles représentatives, nous avons procédé de la manière suivante :

Nous avons, dans un premier temps, compté le nombre d'erreurs appartenant à chaque type. Si nous prenons, comme exemple, le chiffre 475, il représente le nombre de toutes les erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites. Nous avons, dans un second temps, transformé les chiffres en taux en multipliant le nombre d'erreurs propres à chaque type par cent et en divisant le résultat obtenu par le nombre total de toutes les erreurs. Pour avoir le pourcentage 54% qui figure sur la grille d'analyse des productions écrites de nos informateurs de première année, nous avons multiplié le chiffre 475 par 100 (475x100). Le résultat obtenu a été divisé par le chiffre 876 représentant le nombre total des erreurs, tous types confondus 47500/876).

Les grilles représentatives de l'analyse quantitative des enregistrements :

a. Première année :

Types d'erreurs	Erreurs morphosyntaxiques	Erreurs d'interférence	Erreurs d'articulation	Erreurs lexicales
Chiffres	15	07	05	02
Taux	51,72%	24,13%	17,24%	06,89%

b. Troisième année :

Types d'erreurs	Erreurs lexicales	Erreurs d'interférence	Erreurs d'articulation
Chiffres	07	04	02
Taux	53,84%	30,76%	15,38%

Les grilles représentatives de l'analyse quantitative des productions écrites :

a. Première année :

Types d'erreurs	Erreurs morphosyntaxiques	Erreurs lexicales	Erreurs d'interférence	Erreurs de ponctuation
Chiffres	475	198	159	44
Taux	54,22%	22,60%	18,15%	05,02%

b. Troisième année :

Types d'erreurs	Erreurs morphosyntaxiques	Erreurs lexicales	Erreurs d'interférence	Erreurs de ponctuation
Chiffres	211	182	64	26
Taux	43,68%	37,68%	13,25%	05,38%

Conclusion :

L'analyse du corpus oral et des productions écrites a révélé que nos enquêtés de troisième année sont meilleurs que leurs camarades de première année. Cela confirme notre hypothèse selon laquelle les étudiants de troisième année feraient des progrès. A notre avis, cela serait dû au fait que nos informateurs de fin de cycle aient tiré profit des connaissances acquises en première et en deuxième année. En nous appuyant sur les chiffres, nous avons découvert que les erreurs morphosyntaxiques et lexicales sont inexistantes chez les étudiants de troisième année. Chez ceux de première année, nous avons détecté respectivement 15 pour le premier type et 02 pour le second, ce qui représente un taux de 52% pour le premier

type d'erreurs et 24% pour le deuxième. Outre les types qui viennent d'être cités, nous avons remarqué que celles d'interférence sont moins nombreuses chez les étudiants de troisième année. Idem pour les erreurs d'articulation : nous avons fait face à 02 chez les premiers contre 05 chez les seconds. Lors de l'analyse du corpus écrit, nous avons fait la même remarque. A titre de comparaison, nous étions confronté à 211 erreurs de morphosyntaxe dans les productions écrites réalisées par les étudiants de fin de cycle contre 475 dans celles de leurs camarades de première année. C'est la même chose pour celles du lexique et de ponctuation : nous avons buté sur les chiffres 182 et 26 dans les productions écrites des troisièmes années. Dans celles de leurs camarades de première année, nous avons décelé respectivement 198 et 44 erreurs.

Dans le deuxième chapitre de la partie pratique et pour voir s'il existe une relation entre les problèmes langagiers et l'absence de motivation, nous avions, dans un premier temps, fait travailler nos informateurs sur une activité qui a fait l'objet d'une évaluation chiffrée. Nous avons essayé d'y détecter toutes les difficultés langagières. Nous avons eu recours, dans un second temps, à des grilles pour calculer les niveaux de motivation des enquêtés).

Chapitre IV :

Le rapport entre les difficultés langagières et la démotivation

Chapitre IV : Le rapport entre les difficultés langagières et la démotivation

Dans le présent chapitre, nous partons du principe que les problèmes langagiers et l'absence de motivation (la démotivation) sont indissociables. Pour confirmer ou infirmer la présence de ces difficultés chez nos informateurs, nous leur avons fait passer un test. Il s'agit d'une activité relevant du module d'Initiation à la Linguistique qui fait l'objet d'une notation chiffrée. Elle comprend trois consignes. La première a trait à l'explication d'une citation tirée du *Cours de linguistique générale* de Ferdinand DE SAUSSURE (en vous appuyant sur vos cours, expliquez la citation suivante : *«la langue est une forme et non une substance»*. La deuxième consigne se rapporte à la définition de certains termes (définissez les termes qui suivent : le signifiant (sa), le signifié (se), la structure de surface, la structure profonde). La troisième consiste à déterminer l'appartenance d'un certain nombre d'idiomes à des groupes de langues (à quels groupes de langues appartiennent les idiomes qui suivent : le finnois, le gallois, le catalan, le flamand et le breton ?) Pour respecter l'anonymat de nos informateurs, nous leur avons demandé de ne pas mentionner leurs noms sur les réponses. Concernant l'évaluation, nous avions établi un barème qui nous a permis d'attribuer des notes. Lors de la correction, nous avons tenu compte des erreurs du contenant (de la forme) et de celles du contenu (celles ayant trait aux informations). Après l'évaluation du test, nous avons découvert qu'hormis quelques-uns (ils sont au nombre de six), nos informateurs ont eu des notes inférieures à la moyenne. Nous avons eu affaire à des réponses truffées d'erreurs, ce qui corrobore l'existence des difficultés langagières dont nous avons parlé. Pour voir si les étudiants ayant obtenu des notes en dessous de la moyenne sont motivés ou pas, nous avions fait appel à des grilles qui nous ont permis de calculer leurs niveaux de motivation à partir des indices que nous avons vus dans la partie théorique : le choix, la performance, la persévérance et l'engagement cognitif. Ces grilles nous ont donné la possibilité de confirmer l'existence du rapport entre les lacunes langagières et l'absence de motivation. Nous avions découvert que les niveaux de motivation de nos informateurs n'ayant pas eu la moyenne étaient inférieurs à 10. A propos des tableaux, nous avons eu l'idée de les scinder en deux colonnes :

La première renvoie au numéro de chaque informateur. Notons que le nombre de nos informateurs s'élève à 96. La deuxième colonne correspond à leurs notes (le test est noté).

Au sujet des grilles, les indices de motivation (le choix, la performance, la persévérance et l'engagement cognitif) sont affectés d'un certain nombre de points allant de zéro à quatre. Nous nous sommes inspiré d'un travail de recherche mis en ligne qui s'intitule : *«Motiver les apprenants par le contrat de*

projet»[203] Si l'informateur choisit l'activité, l'indice (le choix) est affecté de quatre points. Si l'activité est imposée par l'enseignant, l'indice est noté sur zéro. S'il réussit la tâche, l'indice (la performance) est noté sur quatre points. S'il mène à terme le travail, l'indice (la persévérance) est évalué à quatre points. S'il s'engage dans la réalisation de la tâche demandée, l'indice de motivation (l'engagement cognitif) est affecté de quatre points. Dans le cas inverse, les indices de motivation sont affectés d'un zéro. Afin que les choses soient claires concernant les totaux qui figurent sur les grilles ci-dessous, nous nous appuyons sur un exemple, celui de la première grille dont le total s'élève à 16. Nous avons coché le zéro du choix, car l'activité réalisée par l'étudiant a été imposée par l'enseignant (en pédagogie de projet, l'apprenant choisit en toute liberté la tâche). Nous avions coché le chiffre 4 de la performance parce que l'étudiant a obtenu une note supérieure à 10 (voir les tableaux). Nous avions mis une croix devant le chiffre quatre de la persévérance, car l'étudiant est venu à bout de la tâche. Nous avions coché le chiffre quatre de l'engagement cognitif, car l'étudiant a réalisé la tâche. En répondant, il a fait appel aux connaissances acquises dans le module d'Initiation à la Linguistique enseigné en première année. Pour résumer, nous arrivons au total en tenant compte des chiffres cochés dans chaque grille.

IV.1. Les résultats du test :

Numéro de l'étudiant	Note	Numéro de l'étudiant	Note
01	14	16	06
02	06	17	05
03	04	18	05
04	12	19	05
05	06	20	04
06	12	21	04
07	11	22	04
08	05	23	04
09	06	24	00
10	10	25	00
11	10	26	00
12	07	27	00
13	07	28	00
14	07	29	00
15	07	30	00

[203] MOISY, C. et ZARIC, C., 2010, p.12

Numéro de l'étudiant	Note	Numéro de l'étudiant	Note
31	02	46	04
32	02	47	04
33	00	48	08
34	05	49	08
35	07	50	00
36	03	51	07
37	04	52	02
38	00	53	03
39	08	54	08
40	01	55	06
41	00	56	00
42	05	57	05
43	02	58	04
44	08	59	07
45	03	60	02

Numéro de l'étudiant	Note	Numéro de l'étudiant	Note
61	05	79	04
62	04	80	04
63	02	81	00
64	05	82	07
65	00	83	01
66	07	84	08
67	06	85	00
68	08	86	06
69	06	87	07
70	00	88	03
71	01	89	04
72	04	90	07
73	03	91	06
74	01	92	04
75	08	93	03
76	05	94	02
77	00	95	00
78	04	96	04

IV.2. Les niveaux de motivation

Etudiant n°1 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4x Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°1 = 16

Etudiant n° 2 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 L'étudiant ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche: 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°2 = 08

Etudiant n°3 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°3= 08

Etudiant n°4 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4x Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année: 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°4= 16

Etudiant n°5 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°5= 08

Etudiant n°6 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4x Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°6= 16

Etudiant n°7 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4x Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°7= 16

Etudiant n°8 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à bien la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°8= 08

Etudiant n°9 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°9= 08

Etudiant n°10 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4x Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°10= 16

Etudiant n°11 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4x Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°11= 16

Etudiant n°12 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge ; 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°12= 08

Etudiant n°13 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n° 13= 08

Etudiant n°14 :

Le choix	L'étudiant a choix l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) :0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une noté inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°14= 08

Etudiant n°15 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°15= 08

Etudiant n°16 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche: 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°16= 08

Etudiant n°17 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°17= 08

Etudiant n°18 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°18= 08

Etudiant n°19 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°19= 08

Etudiant n°20 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°20= 08

Etudiant n°21 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°21= 08

Etudiant n°22 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°22= 08

Etudiant n°23 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°23= 08

Etudiant n°24 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il réussie la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 0

Le niveau de motivation de l'étudiant n°24= 00

Etudiant n°25 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 0

Le niveau de motivation de l'étudiant n°25= 00

Etudiant n°26 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) :0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a eu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°26= 00

Etudiant n°27 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°27= 00

Etudiant n°28 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°28= 00

Etudiant n°29 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°29= 00

Etudiant n°30 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°30= 00

Etudiant n°31 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°31= 08

Etudiant n°32 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°32= 08

Etudiant n°33 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°33= 00

Etudiant n°34 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°34= 08

Etudiant n°35 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°35= 08

Etudiant n°36 :

Le choix	L'étudiant a réussi la tâche : 4 Il ne l'a pas réussie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussie la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°36= 08

Etudiant n°37 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°37= 08

Etudiant n°38 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°38= 00

Etudiant n°39 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à bien la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°39= 08

Etudiant n°40 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°40= 08

Etudiant n°41 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à bien la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°41= 00

Etudiant n°42 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°42= 08

Etudiant n°43 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°43= 08

Etudiant n°44 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°44= 08

Etudiant n°45 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) :0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°45= 08

Etudiant n°46 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°46= 08

Etudiant n°47 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°47= 08

Etudiant n°48 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°48= 08

Etudiant n°49 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°49= 08

Etudiant n°50 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°50= 00

Etudiant n°51 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°51= 08

Etudiant n°52 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à bien la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°52= 08

Etudiant n°53 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°53= 08

Etudiant n°54 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°54= 08

Etudiant n°55 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°55= 08

Etudiant n°56 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°56= 00

Etudiant n°57 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°57= 08

Etudiant n°58 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°58= 08

Etudiant n°59 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°59= 08

Etudiant n°60 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°60= 08

Etudiant n°61 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 0

Le niveau de motivation de l'étudiant n°61= 08

Etudiant n°62 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°62= 08

Etudiant n°63 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche: 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°63= 08

Etudiant n°64 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°64= 08

Etudiant n°65 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°65= 00

Etudiant n°66 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°66= 08

Etudiant n°67 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 0

Le niveau de motivation de l'étudiant n°67= 08

Etudiant n°68 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°68= 08

Etudiant n°69 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation dans la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n° 69= 08

Etudiant n°70 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°70= 00

Etudiant n°71 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°71= 08

Etudiant n°72 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°72= 08

Etudiant n°73 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi la tâche (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°73= 08

Etudiant n°74 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 0

Le niveau de motivation de l'étudiant n°74= 08

Etudiant n°75 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°75= 08

Etudiant n°76 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°76= 08

Etudiant n°77 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°77= 00

Etudiant n°78 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°78= 08

Etudiant n°79 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	I a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°79= 08

Etudiant n°80 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises e première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°80= 08

Etudiant n°81 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°81= 00

Etudiant n°82 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°82= 08

Etudiant n°83 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°83= 08

Etudiant n°84 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°84 = 08

Etudiant n°85 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°85= 00

Etudiant n°86 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°86= 08

Etudiant n°87 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°87= 08

Etudiant n°88 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant)) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°88= 08

Etudiant n°89 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°89= =08

Etudiant n°90 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°90= 08

Etudiant n°91 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°91= 08

Etudiant n°92 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°92= 08

Etudiant n°93 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge :0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°93= 08

Etudiante n°94 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°94= 08

Etudiante n°95 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de motivation de l'étudiant n°95= 00

Etudiante n°96 :

Le choix	L'étudiant a choisi l'activité : 4 Il ne l'a pas choisie (elle a été imposée par l'enseignant : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a réussi l'activité (il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4 Il ne l'a pas réussie (il a obtenu une note inférieure à 10) : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait en remettant sa copie toute vierge : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours aux connaissances acquises en première année : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°96= 08

Conclusion :

Les grilles confirment notre hypothèse que les difficultés langagières des apprenants et l'absence de motivation sont intimement liées. Les informateurs qui ont obtenu des notes inférieures à 10 au test ont eu des niveaux de motivation en dessous de la moyenne. Si nous prenons comme exemple les étudiants n°2, n°3, n°5, n°95 et n°96, ils ont eu les notes suivantes au test : 06, 04, 06, 00 et 04. Leurs niveaux de motivation sont 08 pour les enquêtés n°2, n°3, n°5, n°96 et 00 pour l'informateur n°95.

Les étudiants ayant eu la moyenne au test possèdent des niveaux de motivation en dessus de 10. Nous citons comme exemple les informateurs n°1, n°4 et n°11 dont les notes obtenues au test sont les suivantes : 14, 12 et 10. Leurs niveaux de motivation sont estimés à 16.

En partant de l'idée que la pédagogie de projet est motivante (il s'agit d'un moyen efficace qui permet à l'enseignant de motiver ses apprenants), nous allons voir, dans le troisième chapitre, si cette pratique des méthodes actives a un effet positif ou négatif sur la motivation des enquêtés dont les niveaux sont inférieurs à la moyenne. Pour ce faire, nous allons les faire travailler sur un projet.

Chapitre V :

L’effet de la pédagogie de projet sur la motivation

Chapitre V : L'effet de la pédagogie de projet sur la motivation

Comme bon nombre d'étudiants ont des niveaux de motivation inférieurs à la moyenne, nous avons eu l'idée de faire appel à la pédagogie de projet pour voir son impact sur leur motivation. En partant du principe que le projet dans cette pratique correspond à l'exécution d'une activité, nous avons proposé à nos étudiants des sujets en vue de préparer des travaux de recherche destinés à être présentés oralement. Nous leur avons donné toute la latitude dans le choix du sujet. Les sujets dont nous parlons se rapportent aux statuts des langues en Algérie, à la politique d'arabisation et à la diglossie (est-ce que la situation sociolinguistique algérienne est diglossique ?) Nous avons eu recours à des grilles pour voir si les niveaux de motivation de nos informateurs s'améliorent ou pas. Nous nous sommes inspiré d'un travail de recherche mis en ligne qui s'intitule : *«Motiver les apprenants en difficulté par la pédagogie de projet»*[204]. Les grilles comprennent les indices de motivation sur lesquels nous nous sommes penché dans la partie théorique : le choix, la performance vs la contre-performance, la persévérance et l'engagement cognitif. Lorsque l'étudiant choisit librement le sujet de recherche (dans ce cas, l'enseignant ne le lui impose pas), l'indice (le choix) est affecté de quatre points. Quand le sujet est imposé par l'enseignant, le choix est noté sur zéro. Si l'informateur obtient une note égale ou supérieure à la moyenne, l'indice de motivation (la performance) est affecté du chiffre 4. Au cas où la note serait inférieure à la moyenne, l'indice de motivation (la contre-performance) est noté sur zéro. Lorsque l'apprenant s'engage à réaliser la tâche, l'indice (l'engagement cognitif) est affecté de quatre points. S'il fait appel à des travaux de recherche se rapportant au sujet choisi, il obtient quatre points. Le niveau de motivation est la somme de tous les chiffres cochés sur la grille. Si nous prenons comme exemple la grille destinée à mesurer le niveau de motivation de l'informateur n°2, le choix est affecté du chiffre 4 car il a choisi en toute latitude le sujet. Nous avons coché d'une croix le zéro, car la note obtenue est en dessous de la moyenne. C'est pourquoi nous parlons d'une contre-performance. La persévérance est affectée du chiffre zéro, car l'étudiant n'a rien fait. L'engagement cognitif est noté sur zéro parce que l'informateur n'a pas réalisé la tâche demandée. Le chiffre quatre représentant le niveau de motivation de l'informateur n°2 est la somme des chiffres cochés sur la grille.

---

[204] PRZESMYCKI, H., 1994, p. 5

V.1. Les niveaux de motivation :

Etudiant n°2 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°2= 04

Etudiant n°3 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°3= 20

Etudiant n°5 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°5= 20

Etudiant n°8 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°8= 20

Etudiant n°9 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet ; 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°9= 20

Etudiant n°12 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°12= 20

Etudiant n°13 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°13= 20

Etudiant n°14 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°14= 20

Etudiant n°15 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°15= 20

Etudiant n°16 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4X Il s'est appuyé sur des travaux ayant trait au sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°16= 20

Etudiant n°17 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°17= 20

Etudiant n°18 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°18= 20

Etudiant n°19 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°19= 20

Etudiant n°20 :

Le choix	L'étudiant a choisi le sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°20= 20

Etudiant n°21 :

Le choix	L'étudiant a choisi le sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°21= 20

Etudiant n°22 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°22= 20

Etudiant n°23 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°23= 20

Etudiant n°24 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une noté inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°24= 04

Etudiant n°25 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10= 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°25= 04

Etudiant n°26 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°26= 04

Etudiant n°27 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°27= 04

Etudiant n°28 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet: 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°28= 04

Etudiant n°29 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°29= 04

Etudiant n°30 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°30= 04

Etudiant n°31 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°31= 20

Etudiant n°32 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°32= 20

Etudiant n°33 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°33= 04

Etudiant n°34 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°34= 20

Etudiant n°35 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°35= 20

Etudiant n°36 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°36= 20

Etudiant n°37 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche: 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°37= 20

Etudiant n°38 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°38= 04

Etudiant n°39 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°39= 20

Etudiant n°40 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°40= 20

Etudiant n°41 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°41= 04

Etudiant n°42 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°42= 20

Etudiant n°43 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°43= 20

Etudiant n°44 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°44= 20

Etudiant n°45 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené çà terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°45= 20

Etudiant n°46 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°46= 20

Etudiant n°47 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°47= 20

Etudiant n°48 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°48= 20

Etudiant n°49 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	II a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°49= 20

Etudiant n°50 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0x
La performance/ la contre-performance	Il a eu une noté égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°50= 04

Etudiant n°51 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°51= 20

Etudiant n°52 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas chois (il a été imposé par l'enseignant : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°52= 20

Etudiant n°53 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°53= 20

Etudiant n°54 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°54= 20

Etudiant n°55 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet ; 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°55= 20

Etudiant n°56 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°56= 04

Etudiant n°57 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il n'a rien fait : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°57= 20

Etudiant n°58 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	II a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à bien la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°58= 20

Etudiant n°59 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°59= 20

Etudiant n°60 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°60= 20

Etudiant n°61 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°61= 20

Etudiant n°62 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°62= 20

Etudiant n°63 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°63= 20

Etudiant n°64 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il s'est appuyé sur des travaux en rapport avec le sujet choisi (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°64= 20

Etudiant n°65 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°65= 04

Etudiant n°66 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°66= 20

Etudiant n°67 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°67= 20

Etudiant n°68 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°68= 20

Etudiant n°69 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10) : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°69= 20

Etudiant n°70 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°70= 04

Etudiant n°71 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°71= 20

Etudiant n°72 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°72= 20

Etudiant n°73 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°73= 20

Etudiante n°74 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une noté égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°74= 20

Etudiant n°75 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°75= 20

Etudiant n°76 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/ la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°76= 20

Etudiant n°77 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°77= 04

Etudiant n°78 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°78= 20

Etudiant n°79 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°79= 20

Etudiant n°80 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi 'il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°80= 20

Etudiant n°81 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°81= 04

Etudiant n°82 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°82= 20

Etudiant n°83 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°83= 20

Etudiant n°84 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°84= 20

Etudiant n°85 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant n°85= 04

Etudiant n°86 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°86= 20

Etudiant n°87 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°87= 20

Etudiant n°88 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son travail (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°88= 20

Etudiant n°89 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°89= 20

Etudiant n°90 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°90= 20

Etudiant n°91 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°91= 20

Etudiant n°92 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°92= 20

Etudiant n°93 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°93= 20

Etudiant n°94 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°94= 20

Etudiant n°95 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4 Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0x
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4 Il n'a rien fait : 0x
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4 Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4

Le niveau de motivation de l'étudiant=04

Etudiant n°96 :

Le choix	L'étudiant a choisi un sujet : 4x Il ne l'a pas choisi (il a été imposé par l'enseignant) : 0
La performance/la contre-performance	Il a eu une note égale ou supérieure à 10 : 4x Il a obtenu une note inférieure à 10 : 0
La persévérance	Il a mené à terme la tâche : 4x Il n'a rien fait : 0
L'engagement cognitif	Il s'est engagé dans la réalisation de la tâche : 4x Il a eu recours à des travaux en rapport avec son sujet (sites électroniques, mémoires, articles) : 4x

Le niveau de motivation de l'étudiant n°96= 20

V.2. L'analyse des résultats :

V.2.1. L'analyse qualitative :

En nous référant aux grilles, nous remarquons une importante augmentation des scores chez tous les enquêtés. Nous commençons par l'étudiant n°3 qui a achevé le travail portant sur la politique d'arabisation et dont le niveau de motivation s'est amélioré de manière substantielle. Son camarade n°5, qui avait choisi les statuts des langues en Algérie, a vu son score augmenter. Idem pour l'étudiant n°8 qui a travaillé sur le thème ayant trait à la diglossie et dont le niveau de motivation a dépassé la moyenne. Celui de l'étudiant n°09, qui était en dessous de la moyenne avant la mise en œuvre de la pédagogie de projet et dont le choix s'est porté sur la politique d'arabisation, a connu une augmentation intéressante. La pédagogie de projet a agi de façon positive sur la motivation des informateurs n°12 et n°13 dont les niveaux ont largement dépassé la moyenne. L'étudiant n°14 n'a pas dérogé à la règle en voyant son niveau s'améliorer considérablement. Celui de son camarade n°15 est largement meilleur après la mise en œuvre de la pédagogie de projet. En jetant un coup d'œil sur les grilles servant à évaluer le niveau de motivation de l'étudiant n°16, nous constatons une nette amélioration après la mise en application de la pédagogie du centre d'intérêt. Le niveau de motivation de l'apprenant n°17, qui travaillait sur la politique d'arabisation, a progressé. Celui de l'étudiant n°18, qui choisissait les statuts de langues en Algérie, a fait un bond en avant. Le niveau de motivation de l'étudiant n°19, qui optait pour la politique d'arabisation, est supérieur à la moyenne. De même pour ses camarades n°20, 21, 22 et 23 dont les niveaux de motivation sont au dessus de la moyenne. Les enseignés n°24, 25, 26, 27, 28, 29 et 30, qui se sont contentés du choix du thème ayant trait à la politique d'arabisation, n'ont pas mené à terme la tâche. Sur leurs grilles, le seul indice qui s'est amélioré est le choix. C'est la même chose pour les étudiants n°33, 38, 41, 50, 56, 65, 70, 77, 81, 85 et 95. Les étudiants n°40, 71, 74 et 83 ont vu leurs niveaux augmenter de plusieurs points. Ceux des étudiants n°31, 32, 43, 52, 60, 63 et 94 sont au-dessus de la moyenne après la mise en œuvre de la pédagogie de projet. Ceux des étudiants n° 36, 45, 53, 73 et 88 sont en hausse. Les étudiants n°48 et 49, à l'image de leurs camarades, ont vu leurs niveaux de motivation s'améliorer. Ceux des étudiants n° 37, 46, 58, 62, 72, 78, 79, 80, 89, 92 et 96 sont meilleurs après le recours à la pédagogie de projet. Les chiffres en notre possession montrent que les niveaux de motivation des apprenants n°34, 42, 57, 61, 64 et 76, qui ont mené jusqu'au bout le travail, sont devenus meilleurs. Les résultats dont nous disposons révèlent que la pédagogie du détour a eu des effets positifs sur la motivation des étudiants n°55, 67, 69, 86 et 91 dans la mesure où leurs niveaux se sont beaucoup améliorés. Grâce à cette pratique, ceux des étudiants n°35, 51, 59, 67, 82 et 87 ont

progressé de plusieurs points. Ceux des apprenants n°39, 44, 54, 68, 75, 84 et 93 sont supérieurs à la moyenne.

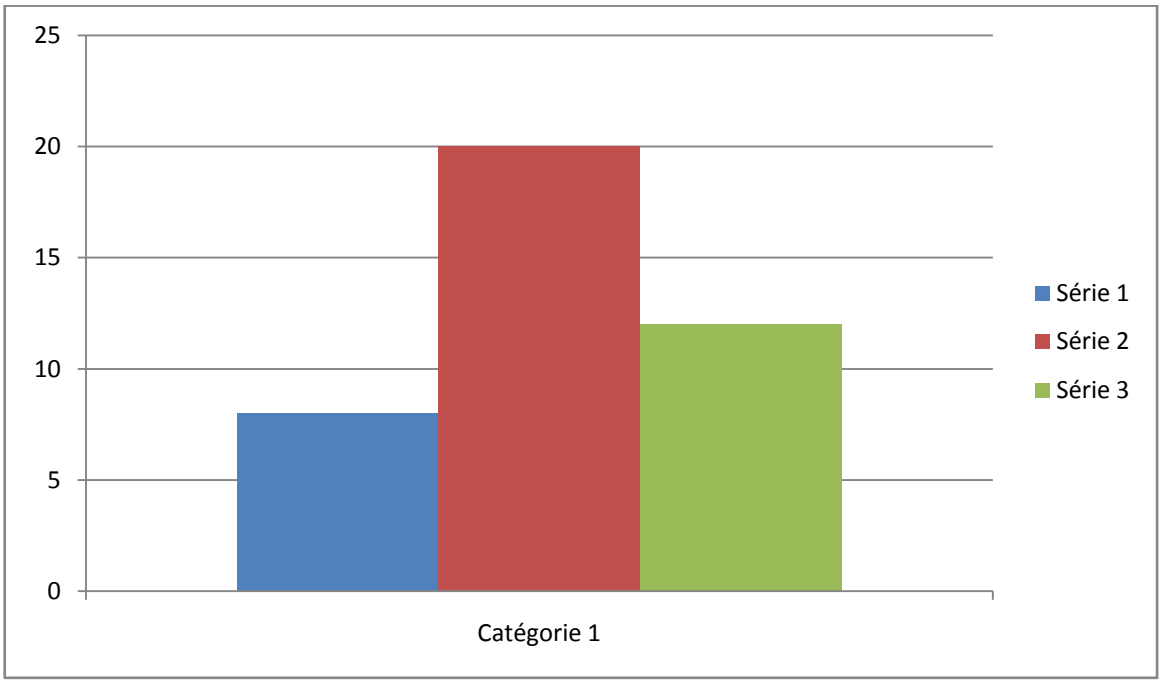
En commentant ces résultats, nous disons que la pédagogie de projet est un moyen efficace susceptible de motiver les apprenants en difficulté. Les résultats dont nous disposons montrent que les niveaux de motivation de nos informateurs ont progressés de manière significative. Cette pratique permet à l'enseignant de faire participer ses enseignés aux activités pédagogiques. Le projet va de pair avec la réalisation d'un travail. Dans le cadre de la présente recherche, le projet sur lequel nous avons fait travailler nos informateurs se rapportait à la préparation d'un exposé oral.

V.2.2. L'analyse quantitative (la représentation des résultats par des histogrammes) :

Informateur n°3 :

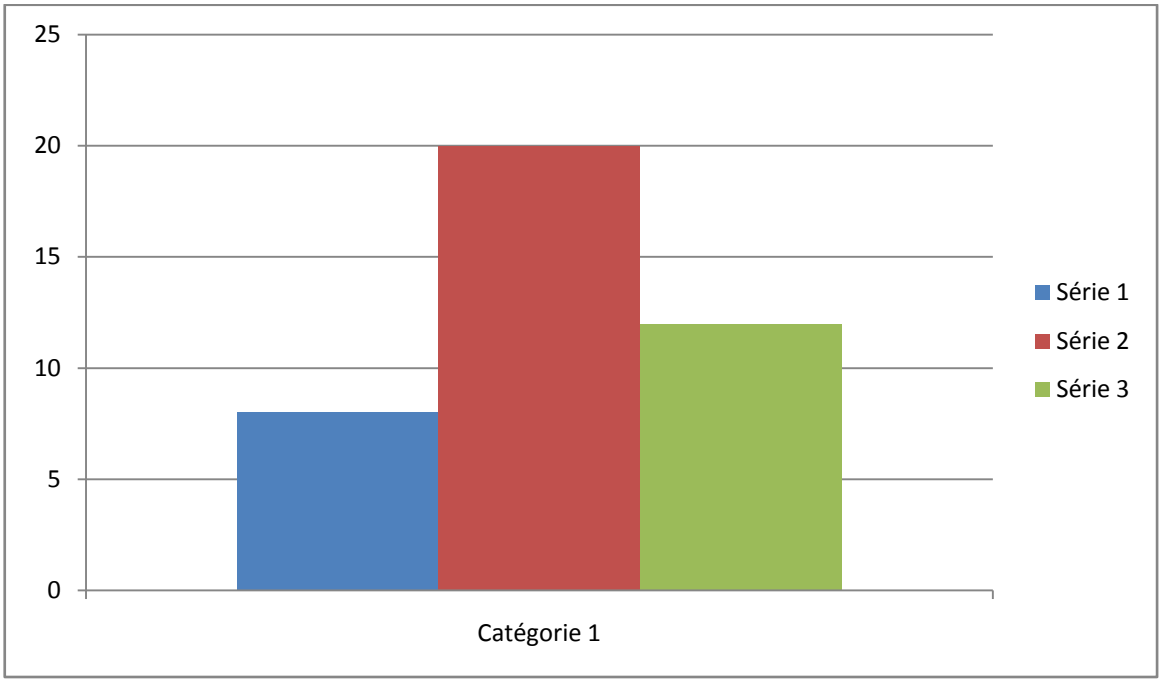
Son niveau de motivation est en hausse.

La première colonne en bleu à gauche représente le niveau de motivation de l'étudiant avant la mise en œuvre de la pédagogie de projet. La seconde en rouge renvoie à son niveau de motivation après la mise en pratique de la pédagogie suscitée. La troisième en vert correspond à la différence entre les deux niveaux de motivation.



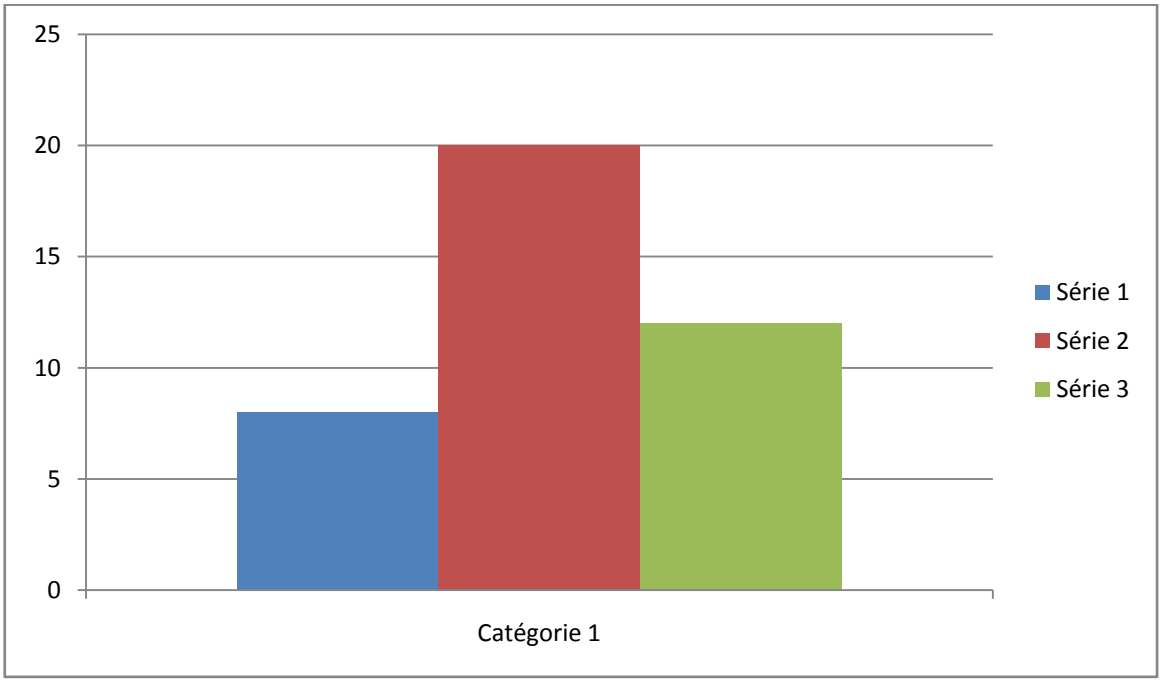
Informateur n°5 :

Son niveau de motivation s'est considérablement amélioré.



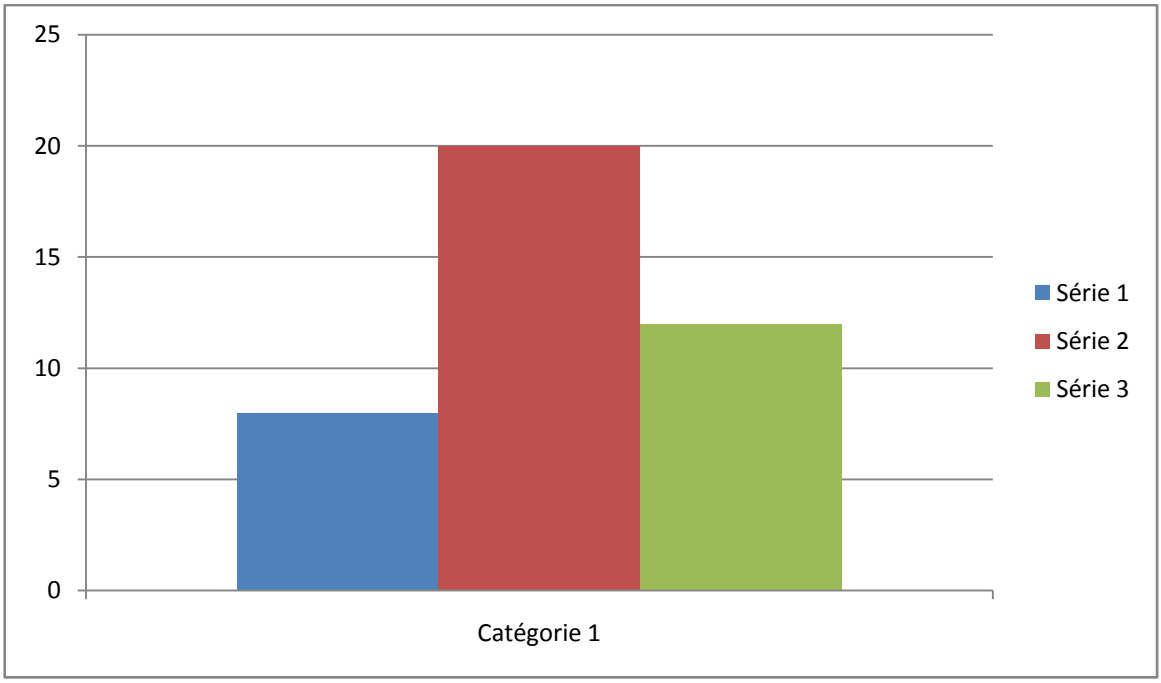
Etudiant n°8 :

Le graphique montre clairement que le niveau de motivation de cet enquêté s'est amélioré considérablement.



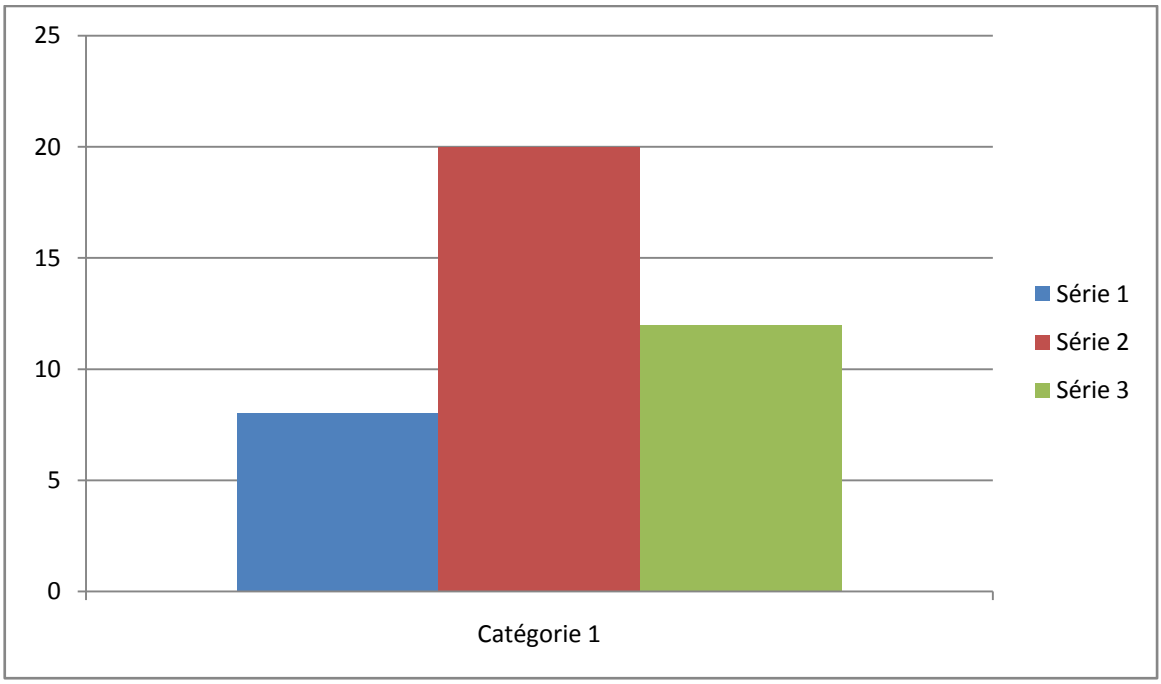
Etudiant n°9 :

La pédagogie du centre d'intérêt a eu un impact positif sur la motivation de cet informateur dont le niveau est passé de 08 à 20.



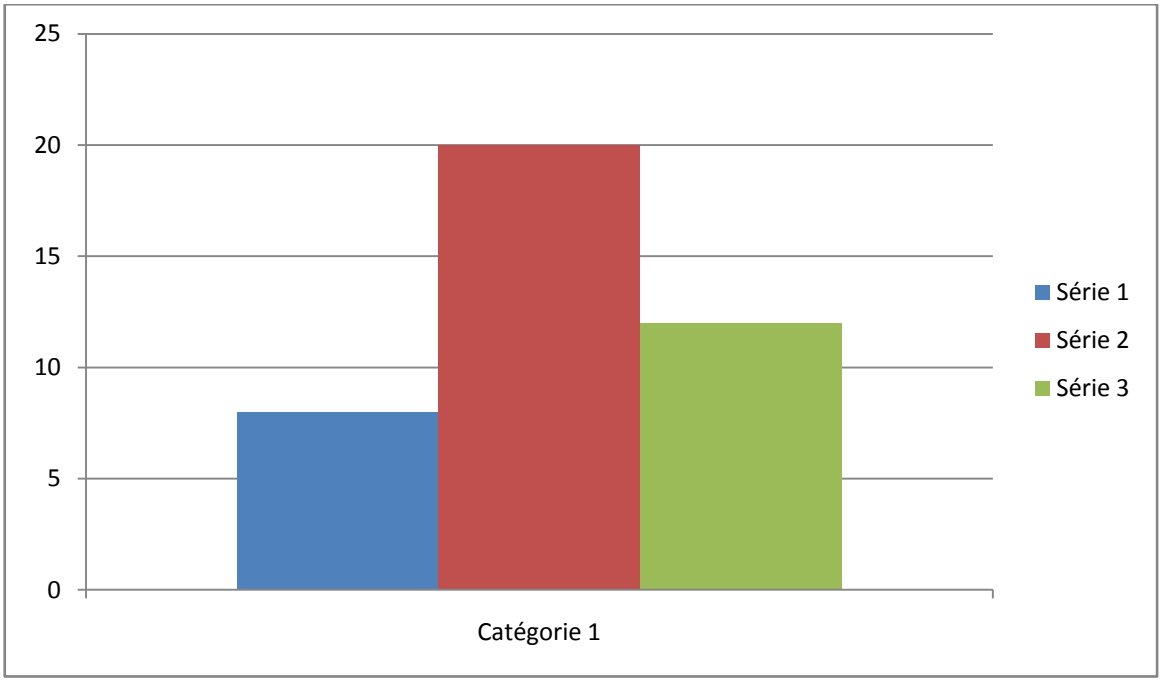
Etudiant n°12 :

Le niveau de motivation de cet étudiant a progressé de 12 points.



Etudiant n°13 :

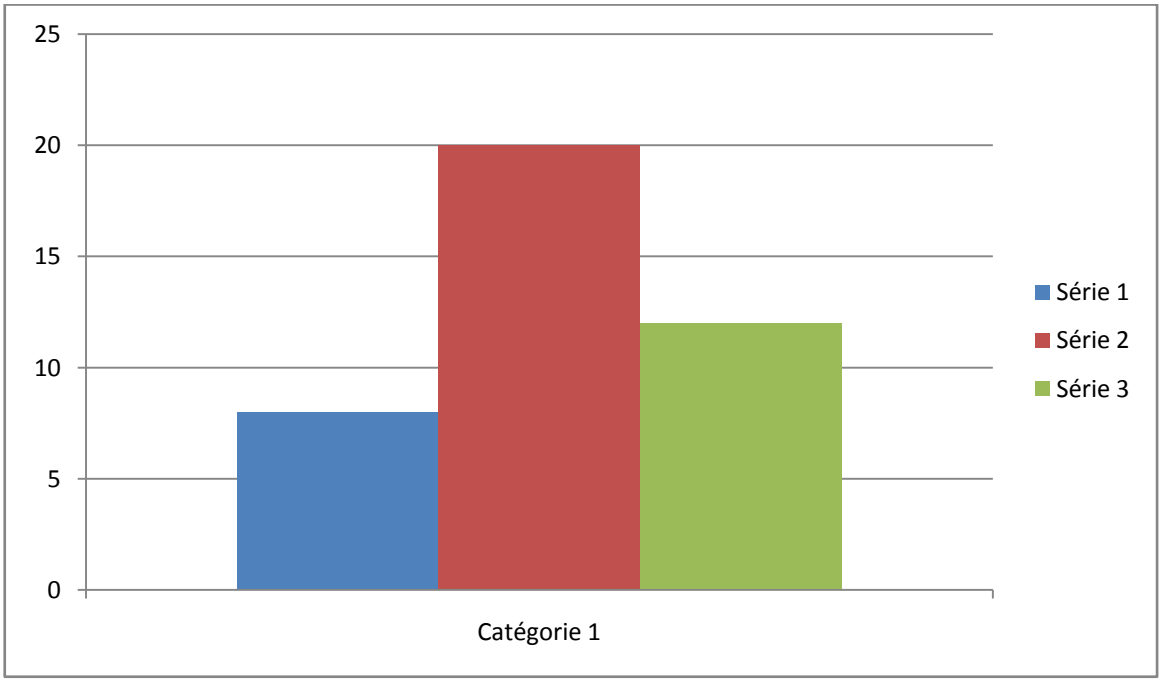
Le niveau de motivation est en hausse.



Etudiant n°14 :

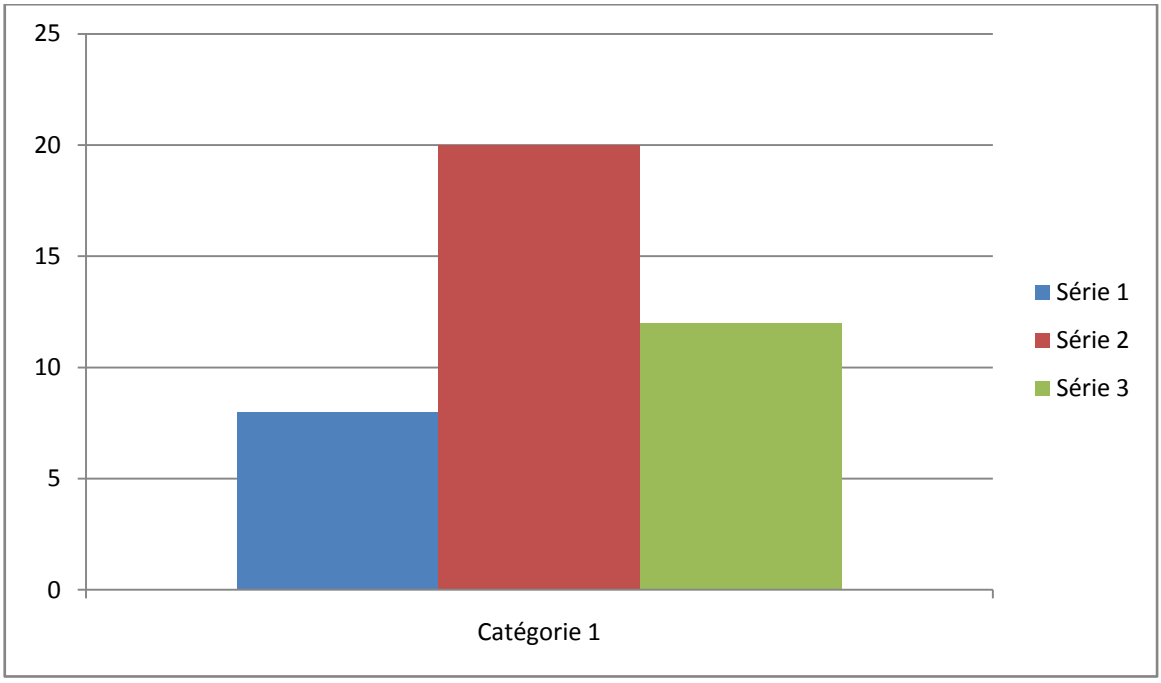
Le niveau de motivation est en hausse.

Les colonnes montrent clairement que le niveau de motivation de l'étudiant n°14 est passé de 08 (avant la mise en œuvre de la pédagogie de contrat) à 20 (après sa mise en pratique), ce qui représente une augmentation de 12 points.



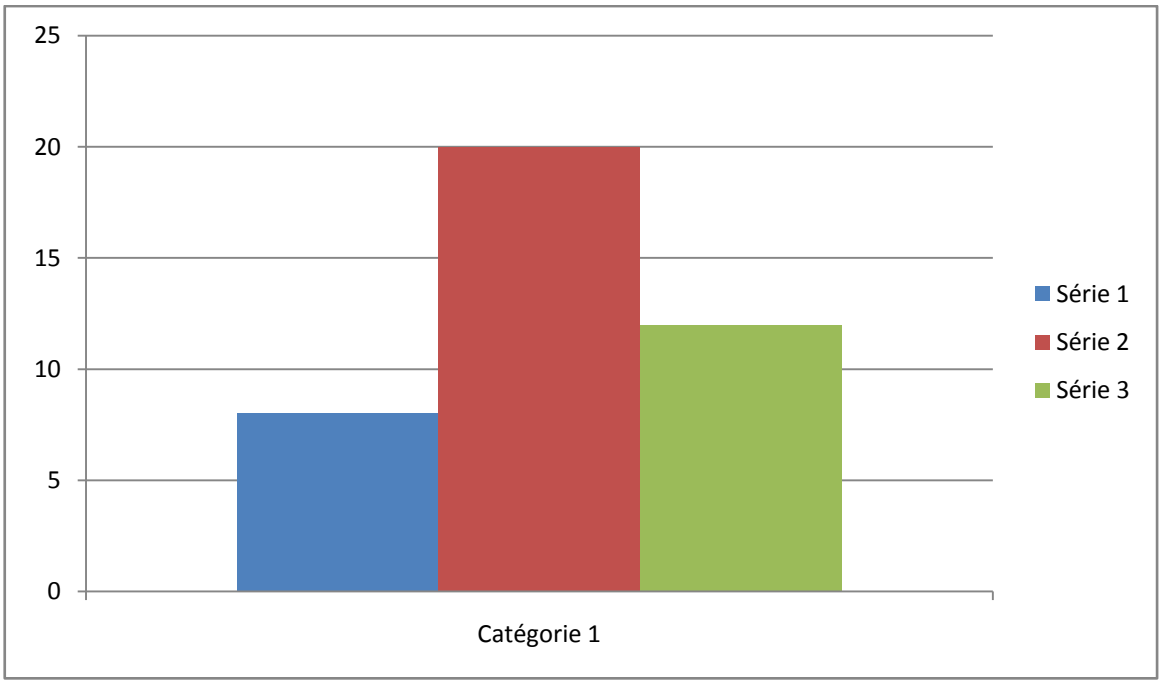
Etudiant n°15 :

Cet étudiant a vu le niveau de sa motivation progresser de 12 points.



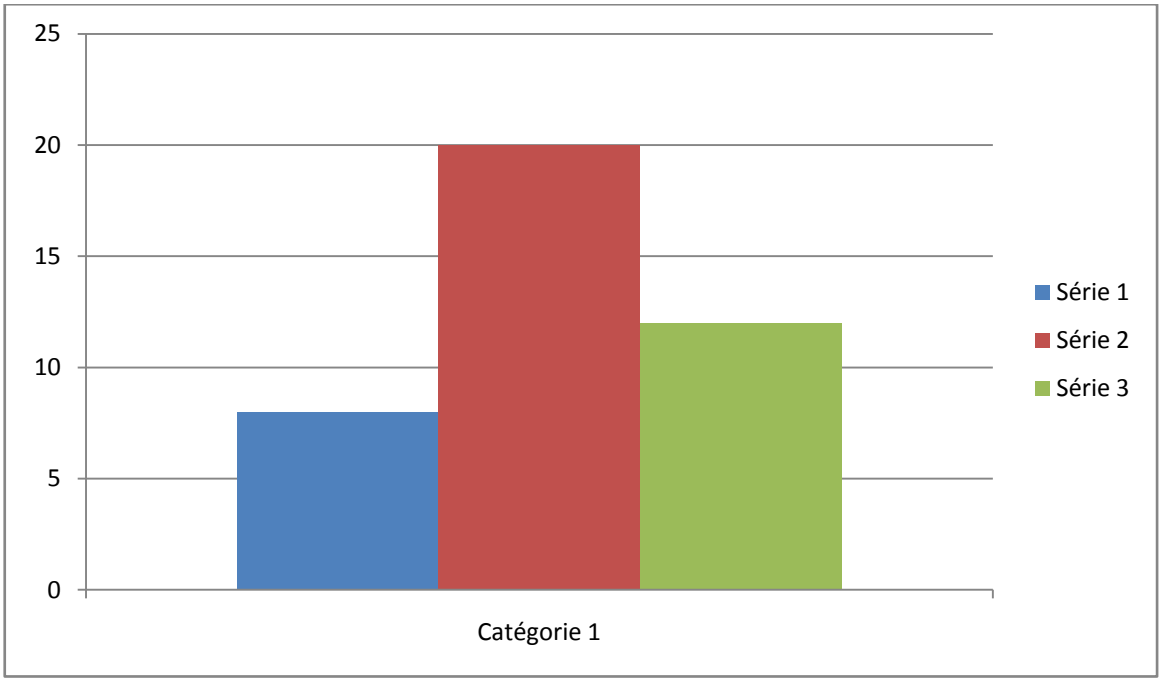
Etudiant n°16 :

Le contrat de projet a agi positivement sur la motivation de cet apprenant, car son niveau est passé de 08 à 20.



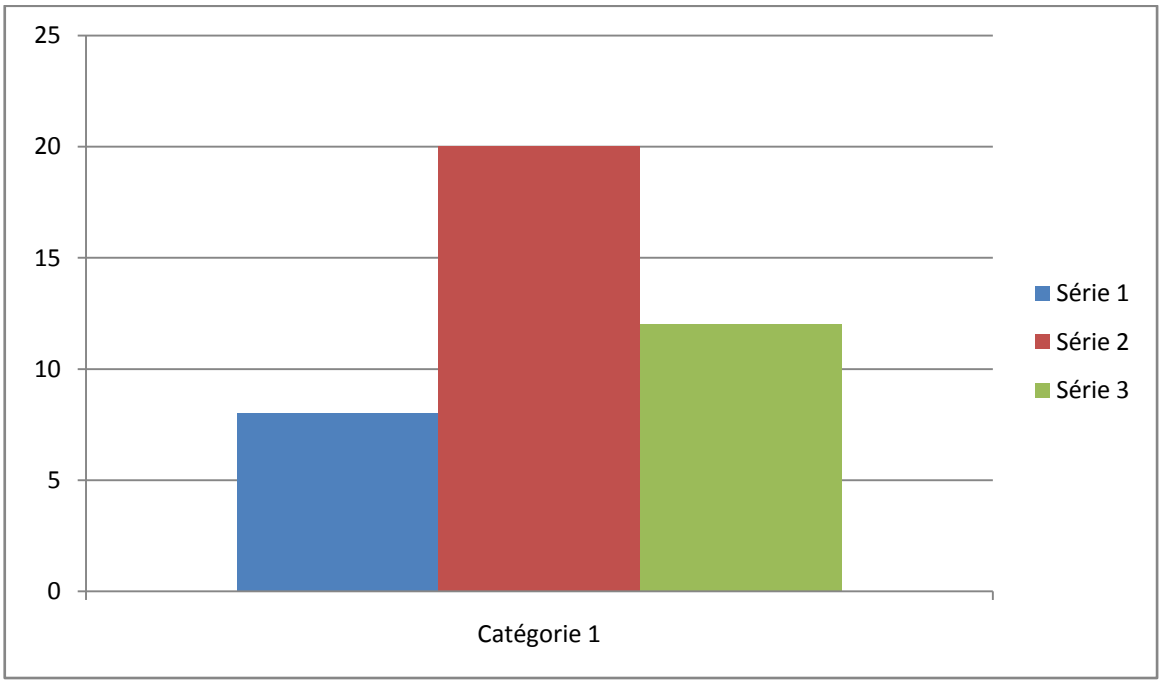
Etudiant n°17 :

La motivation de cet apprenant a fait un bond.



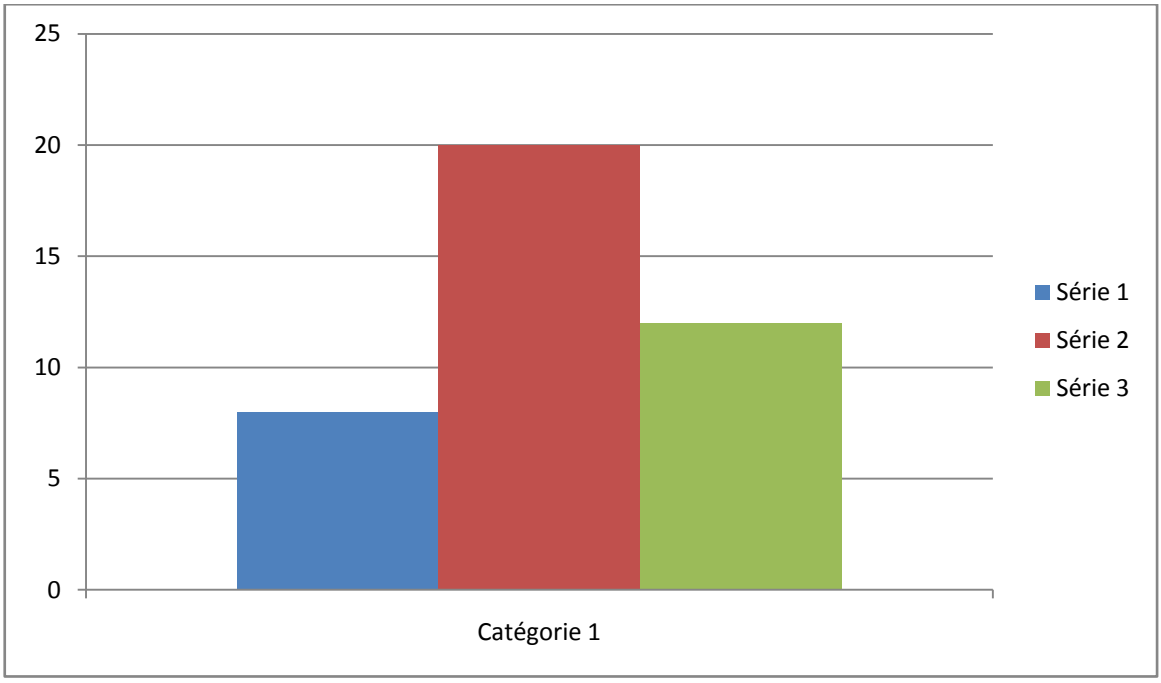
Etudiant n°18 :

Le niveau de motivation de cet enseigné s'est amélioré d'une manière notable.



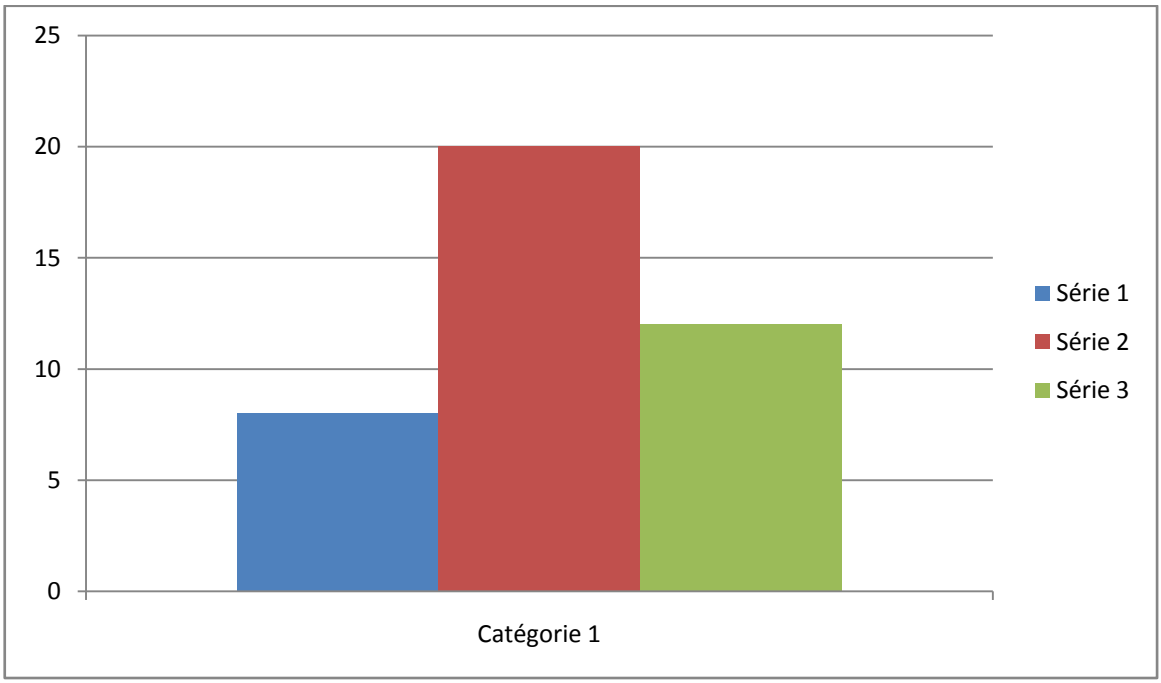
Etudiant n°19 :

Son niveau de motivation a progressé d'une manière substantielle.



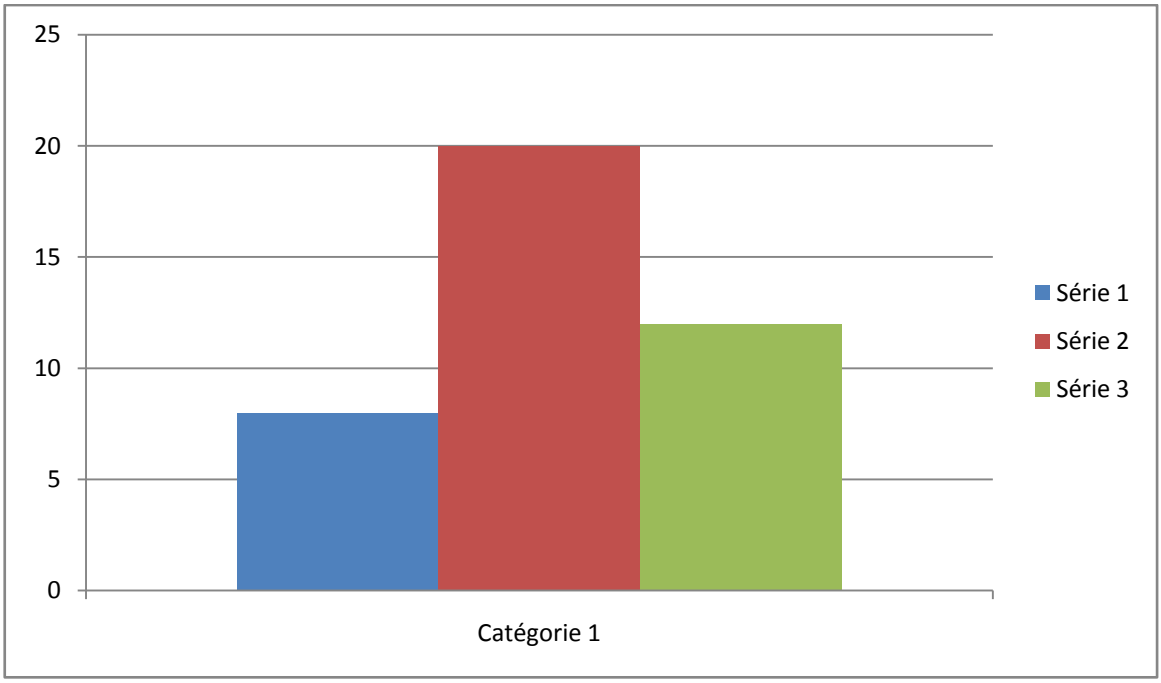
Etudiant n°20 :

Le niveau de motivation est en hausse.



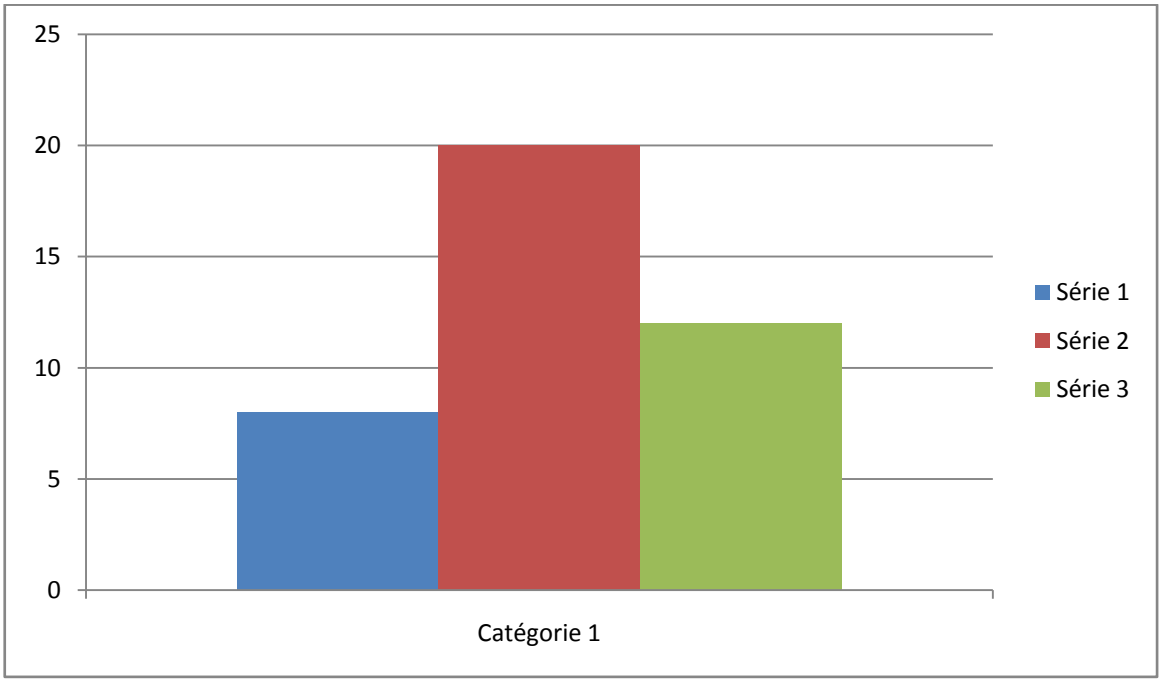
Etudiant n°21 :

Cet étudiant a vu son niveau de motivation passer 08 à 20, soit une augmentation de 12 points.



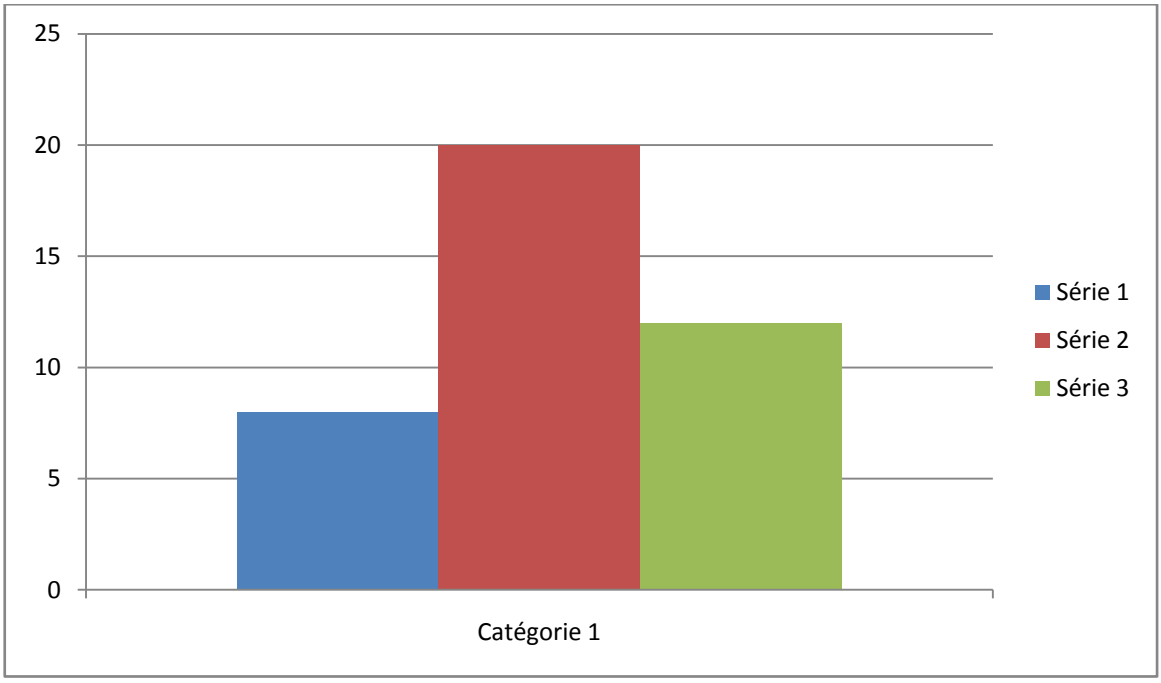
Etudiant n°22 :

Le niveau de motivation est en hausse.



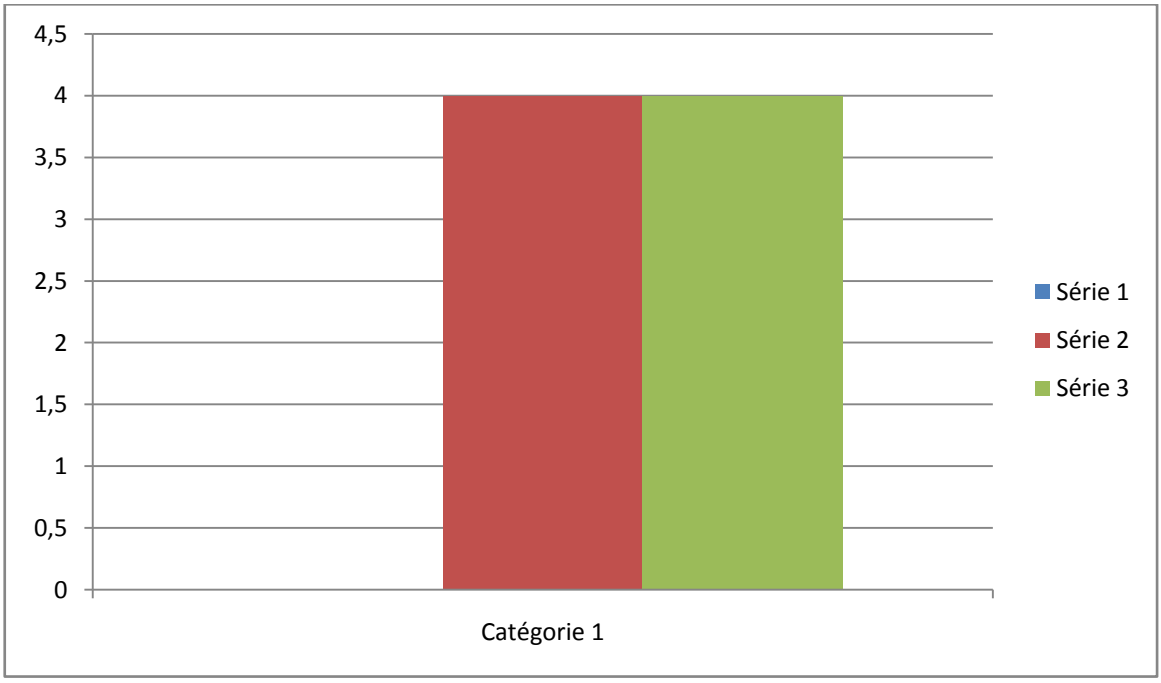
Etudiant n°23 :

Le niveau de motivation en hausse.



Etudiant n°24 :

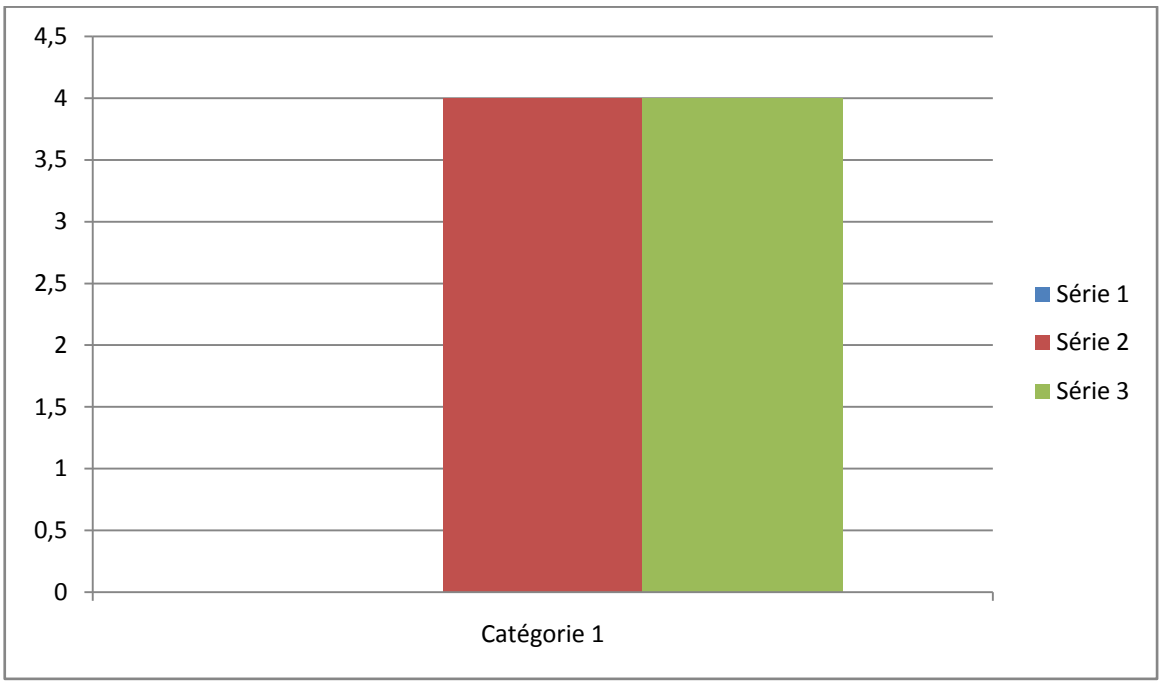
Le niveau de motivation de cet étudiant a augmenté de 04 points.



Etudiant n°25 :

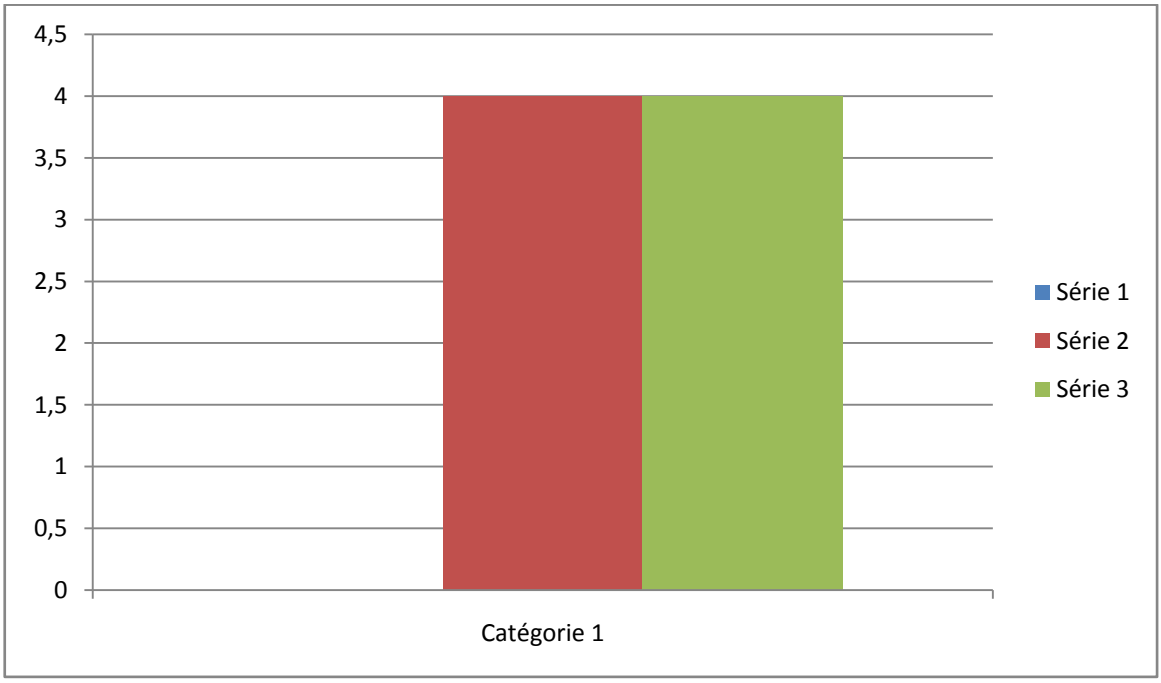
Le niveau de motivation est en hausse.

Même si cet étudiant s'est contenté du choix du sujet, son niveau de motivation a progressé en passant de zéro à quatre.



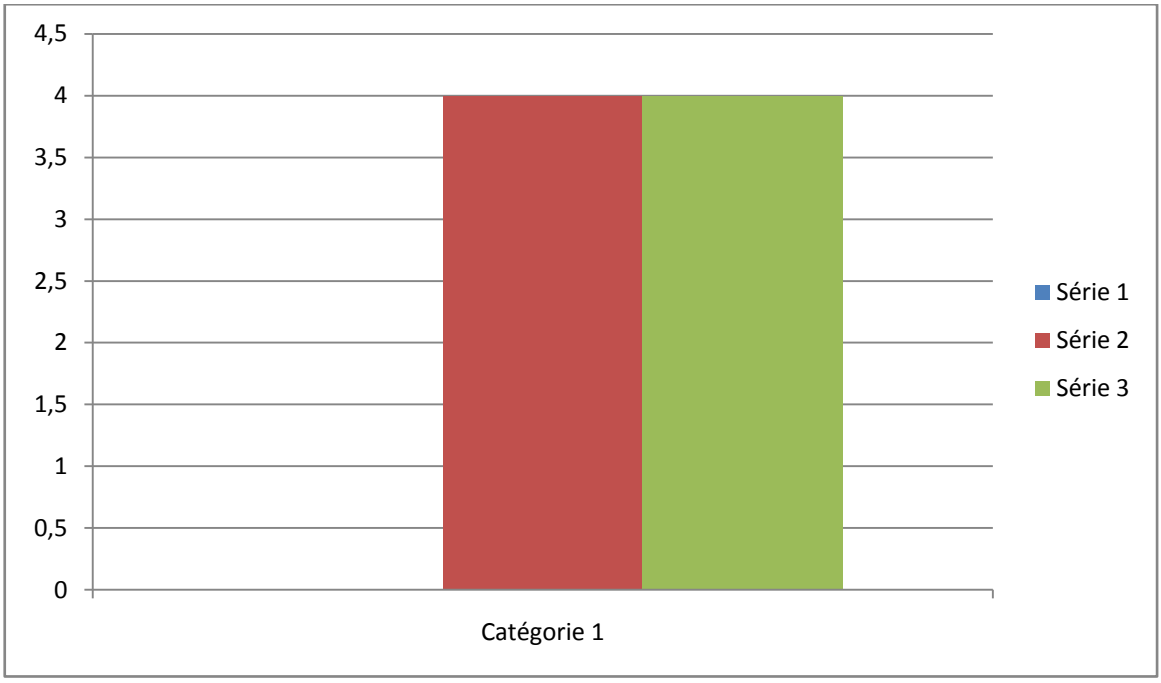
Etudiant n°26 :

Le niveau de motivation a progressé.



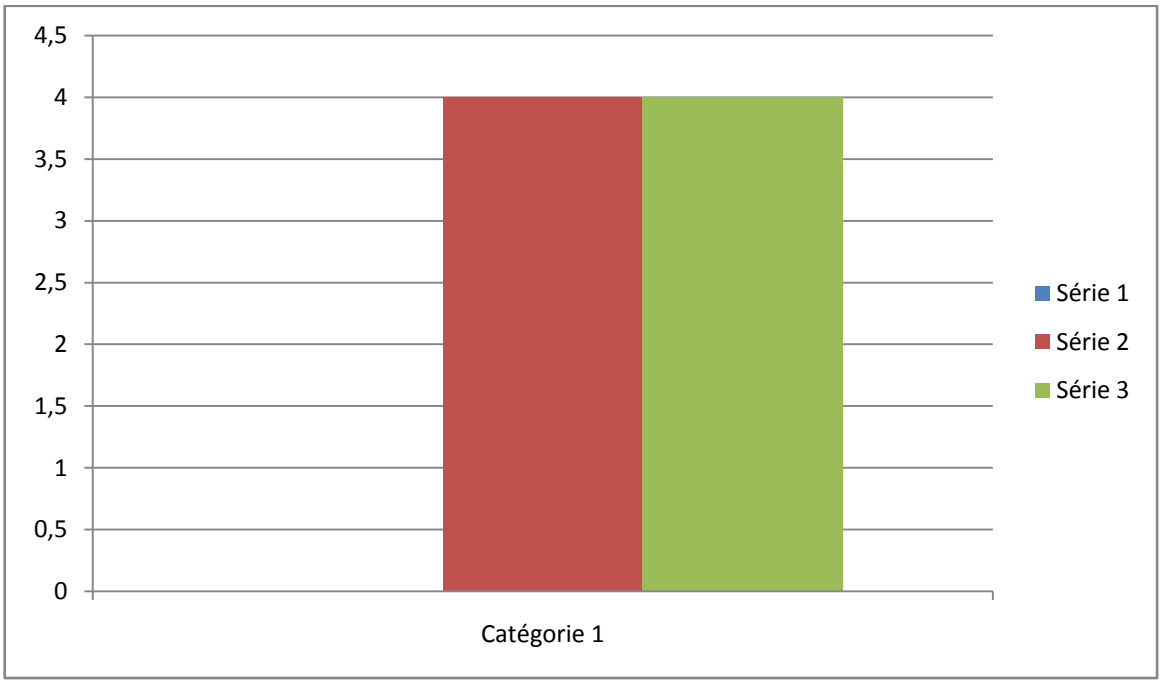
Etudiant n°27 :

Le niveau de motivation est en hausse



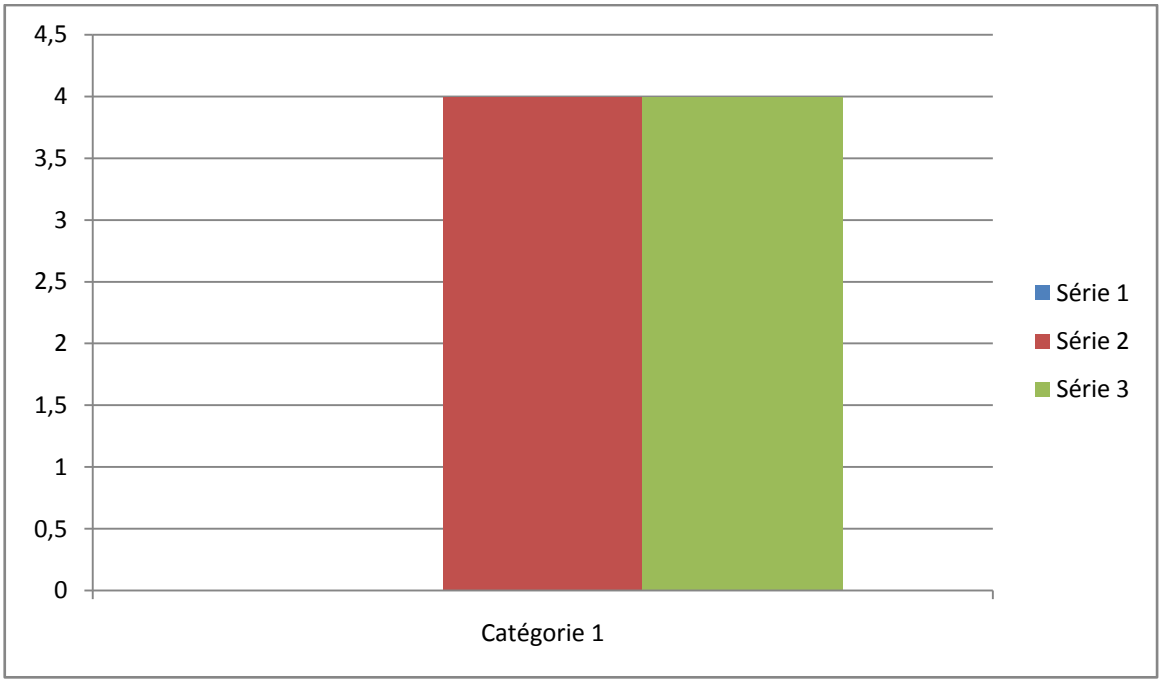
Etudiant n°28 :

Le niveau de motivation de cet étudiant a progressé de quatre points.



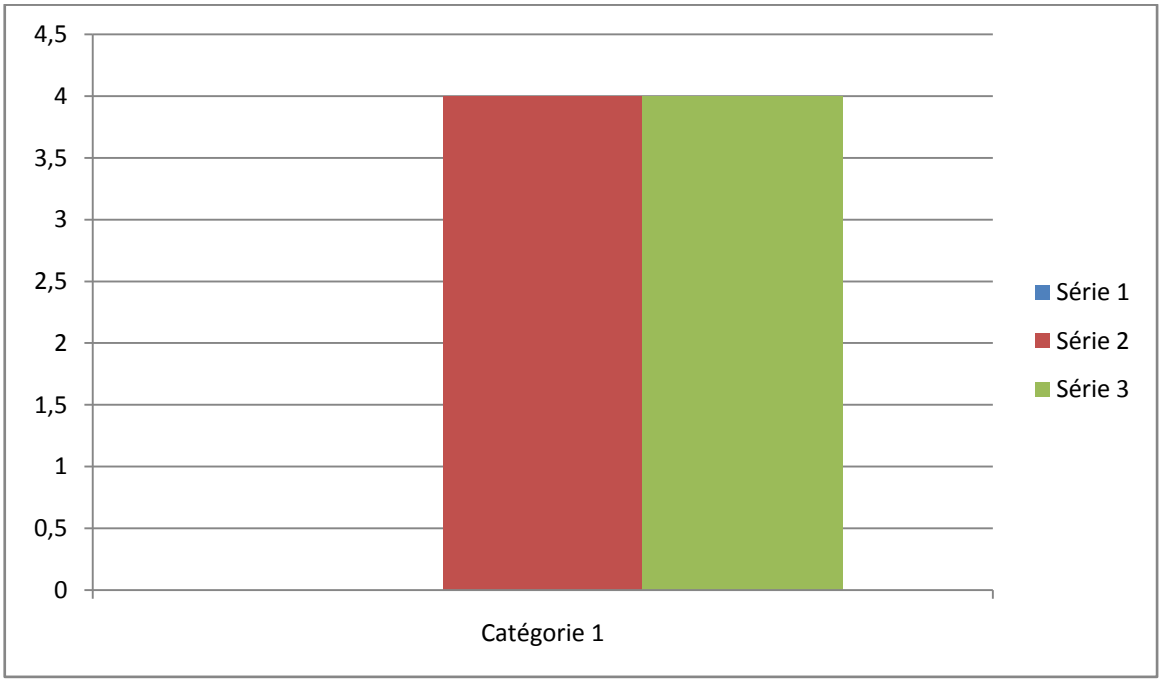
Etudiant n°29 :

Sur la grille servant à mesurer le niveau de sa motivation, le seul indicateur positif est le choix (il a choisi comme sujet la politique d'arabisation).



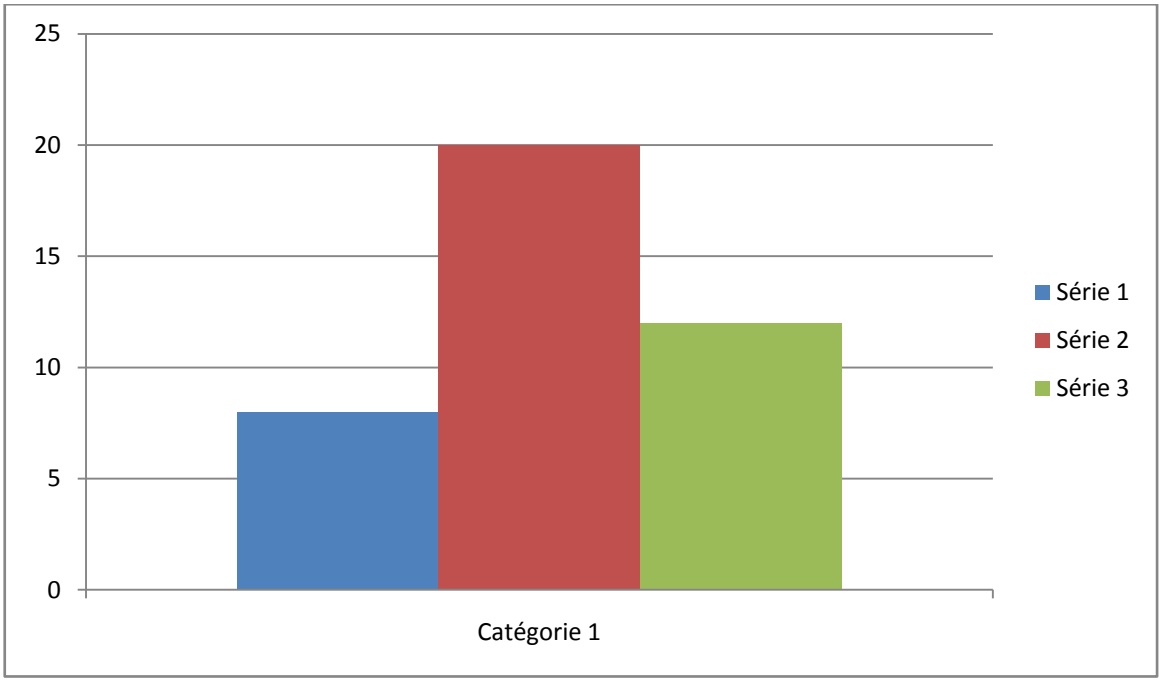
Etudiant n°30 :

Le niveau de motivation est en hausse



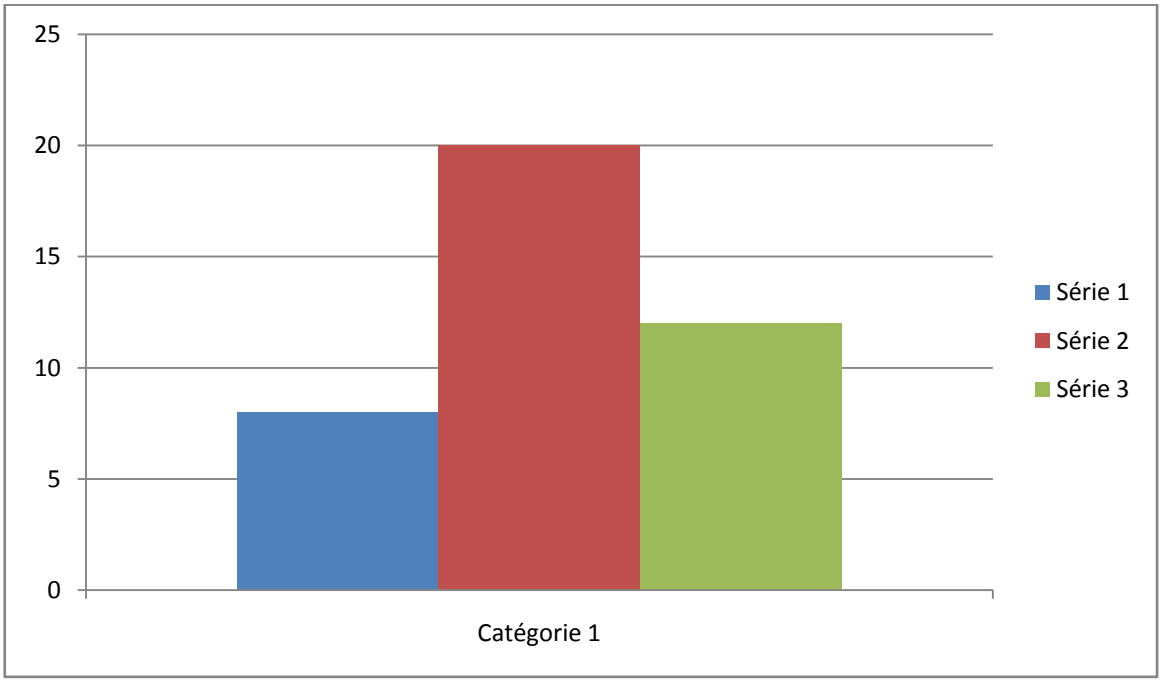
Etudiant n°31 :

Niveau de motivation en hausse.



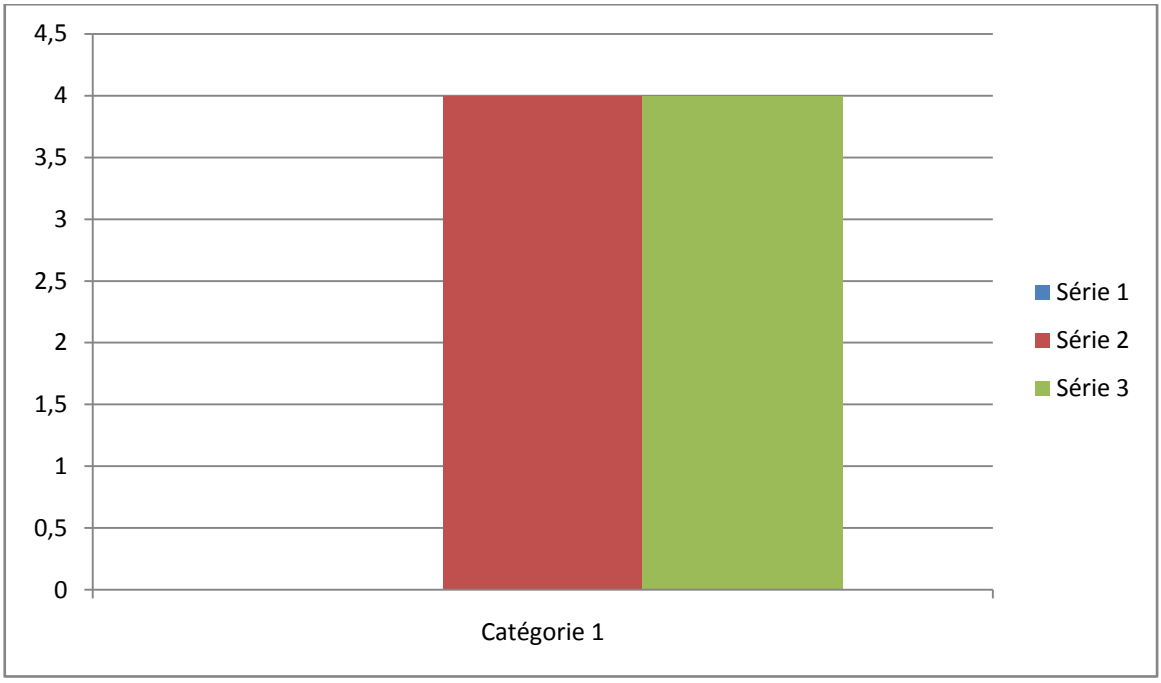
Etudiant n°32 :

Son niveau de motivation a augmenté d'une manière notable après la mise en œuvre du contrat de projet.



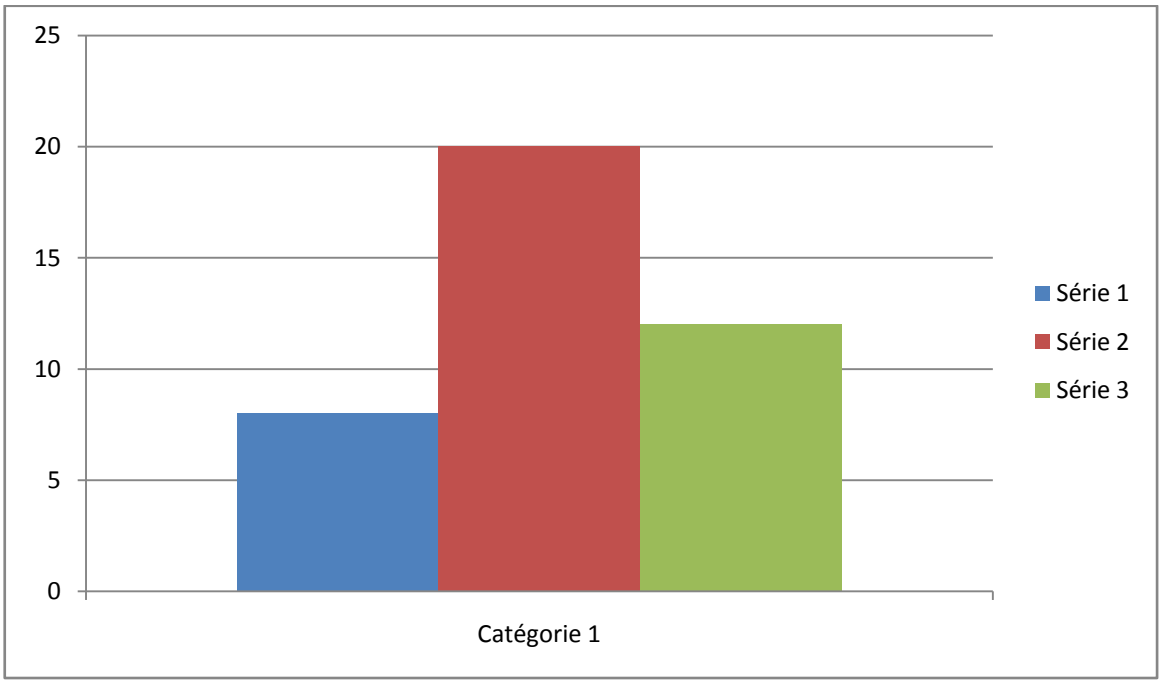
Etudiant n°33 :

Son niveau de motivation passe de 0 à 04.



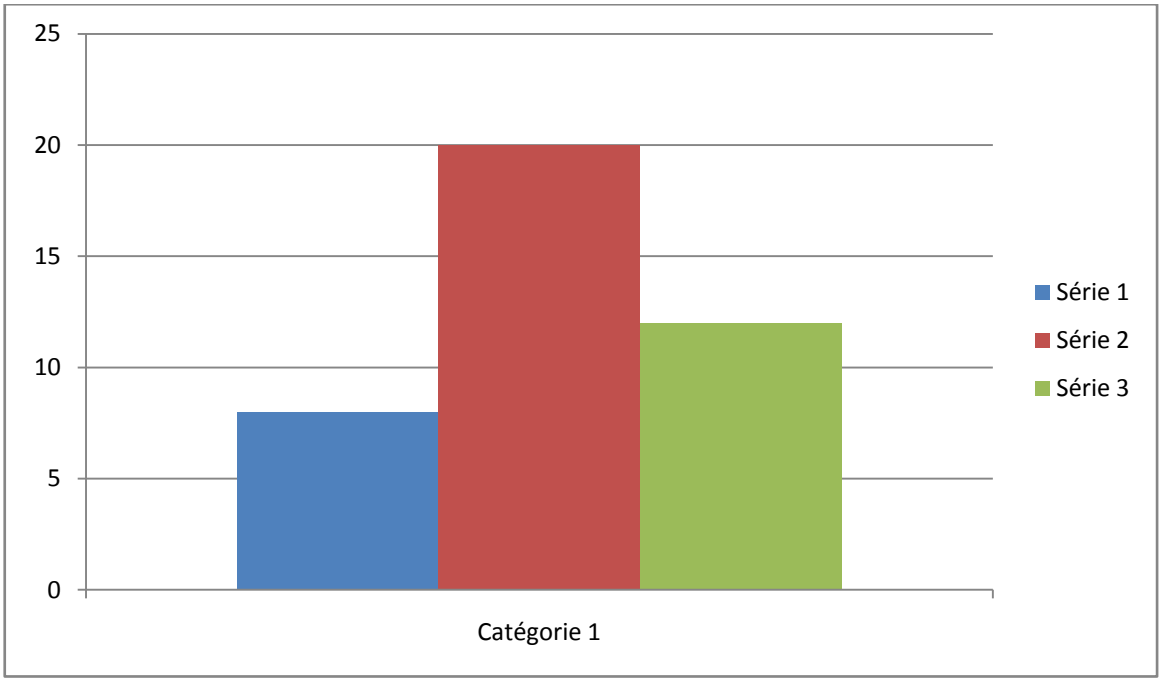
Etudiant n°34 :

Niveau de motivation en hausse.



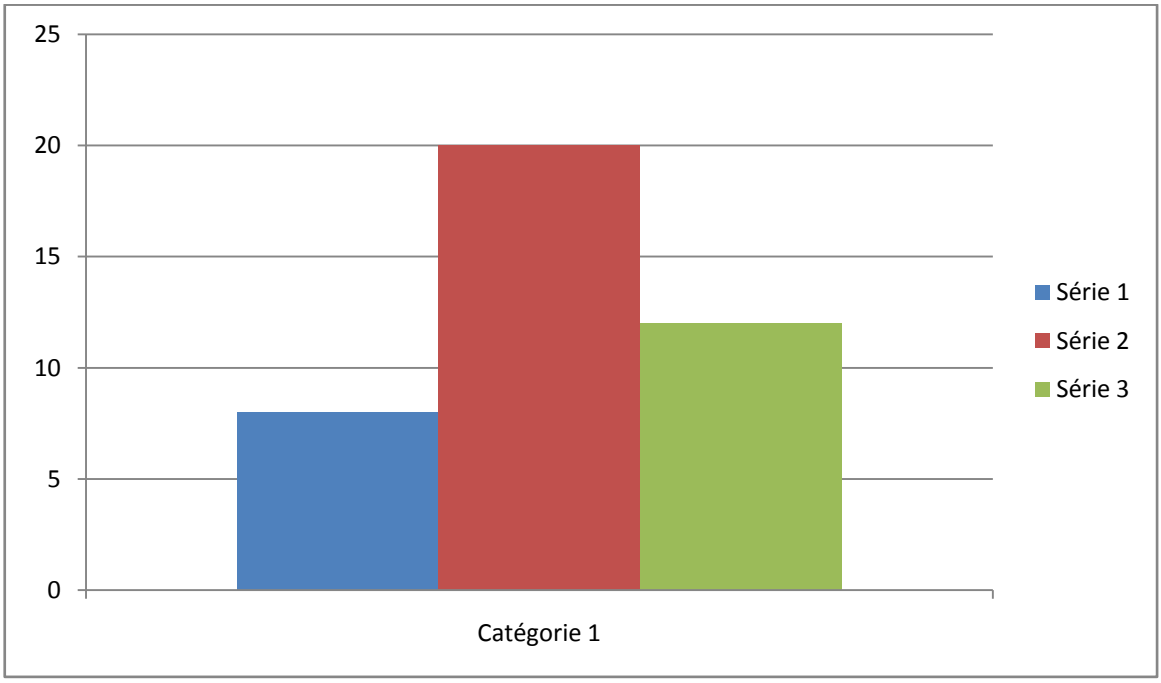
Etudiant n°35 :

Le niveau de motivation est en hausse



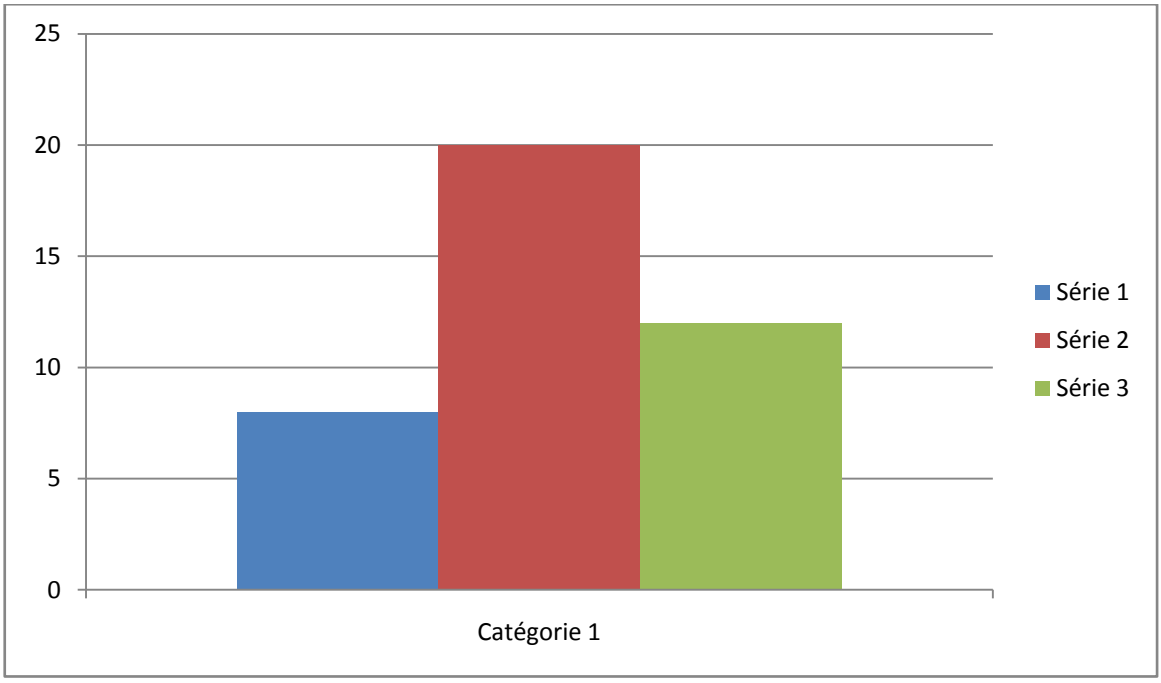
Etudiant n°36 :

Le niveau de motivation de cet étudiant est passé de 08 à 20 après l'application de la pédagogie du détour.



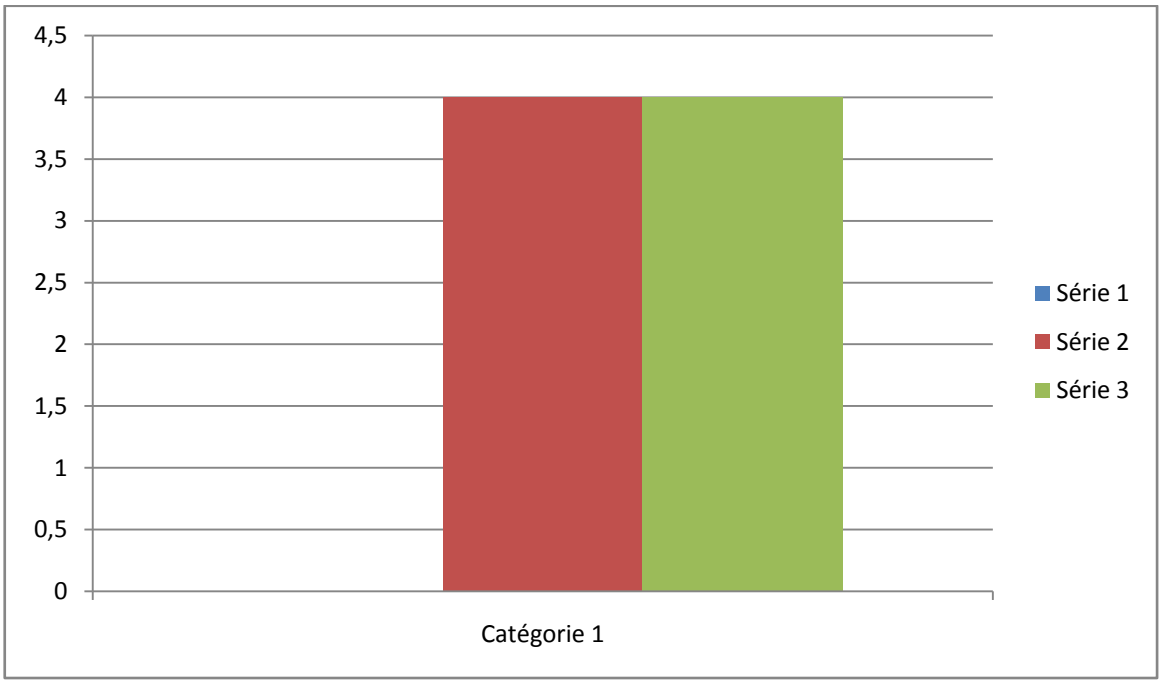
Etudiant n°37 :

Son niveau de motivation est largement supérieur à la moyenne.



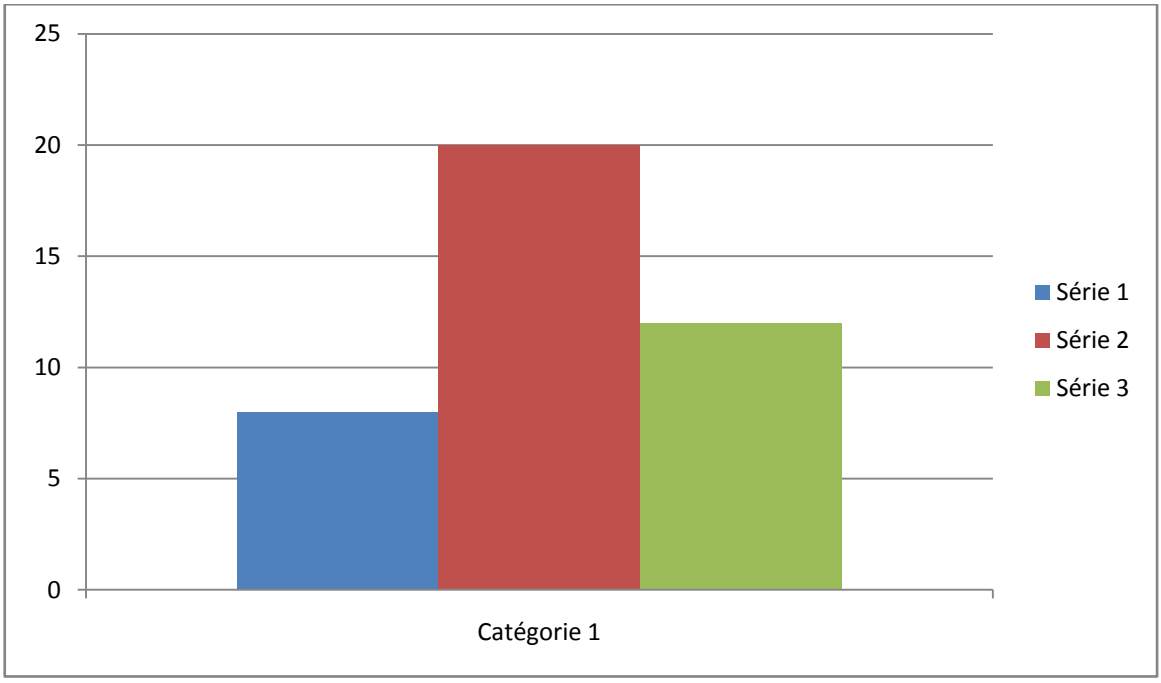
Etudiant n°38 :

Le niveau de motivation est en hausse



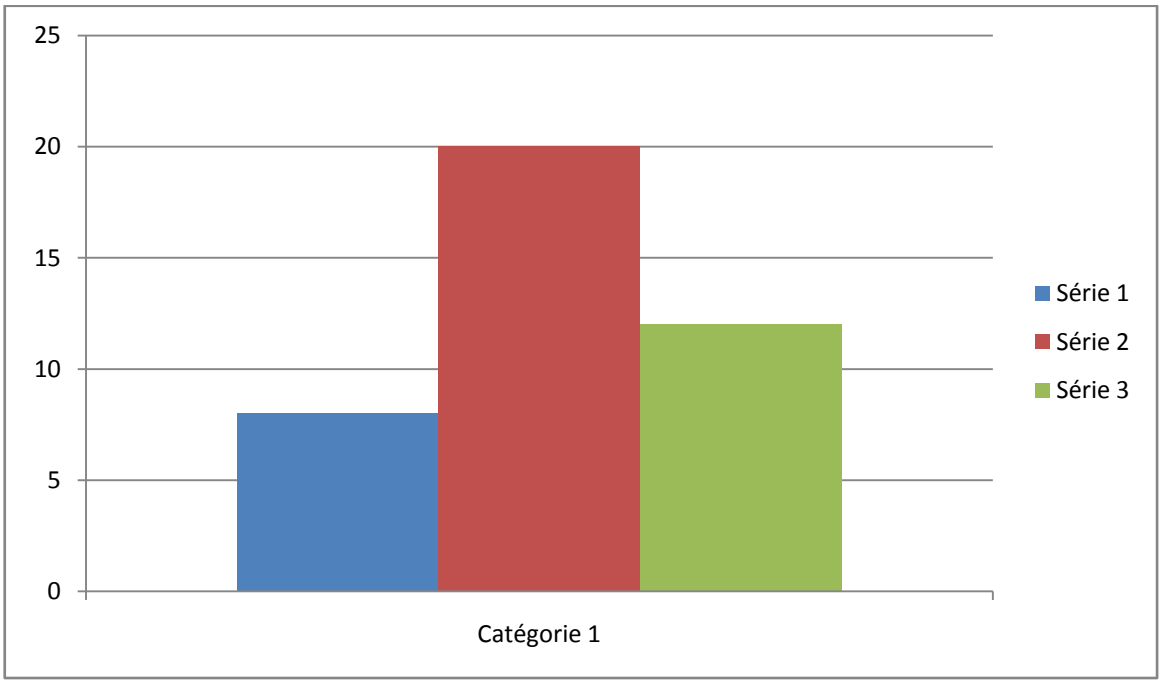
Etudiant n°39 :

Le niveau de motivation est en hausse.



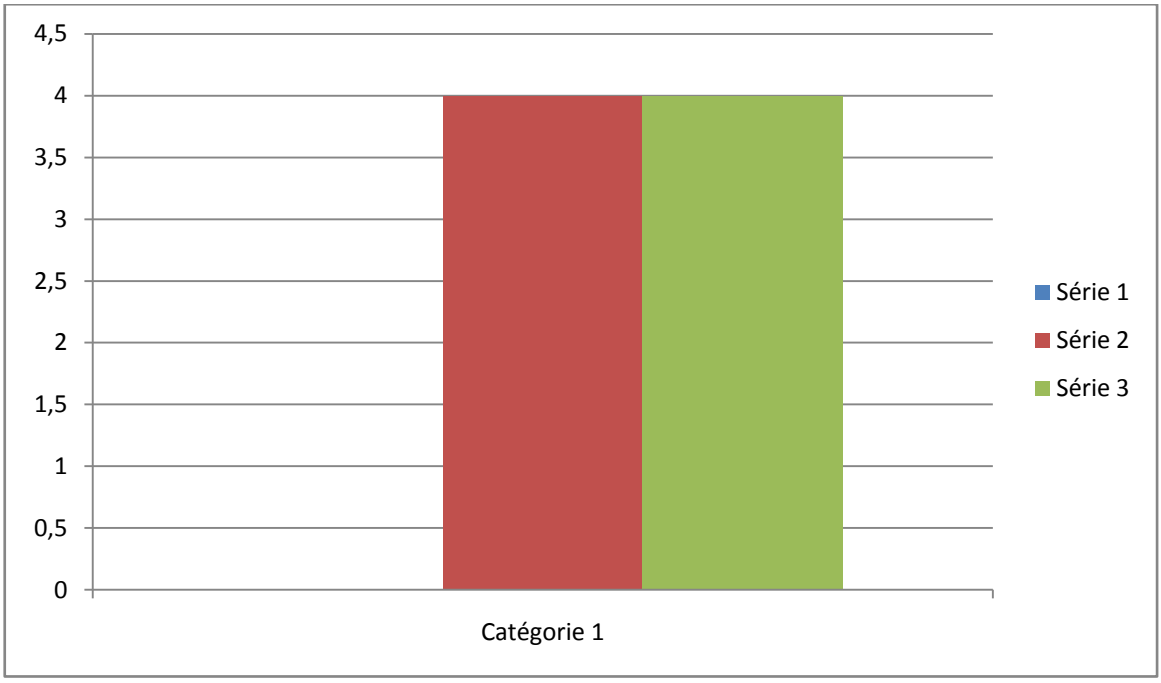
Etudiant n°40 :

Son niveau de motivation a progressé de 12 points.



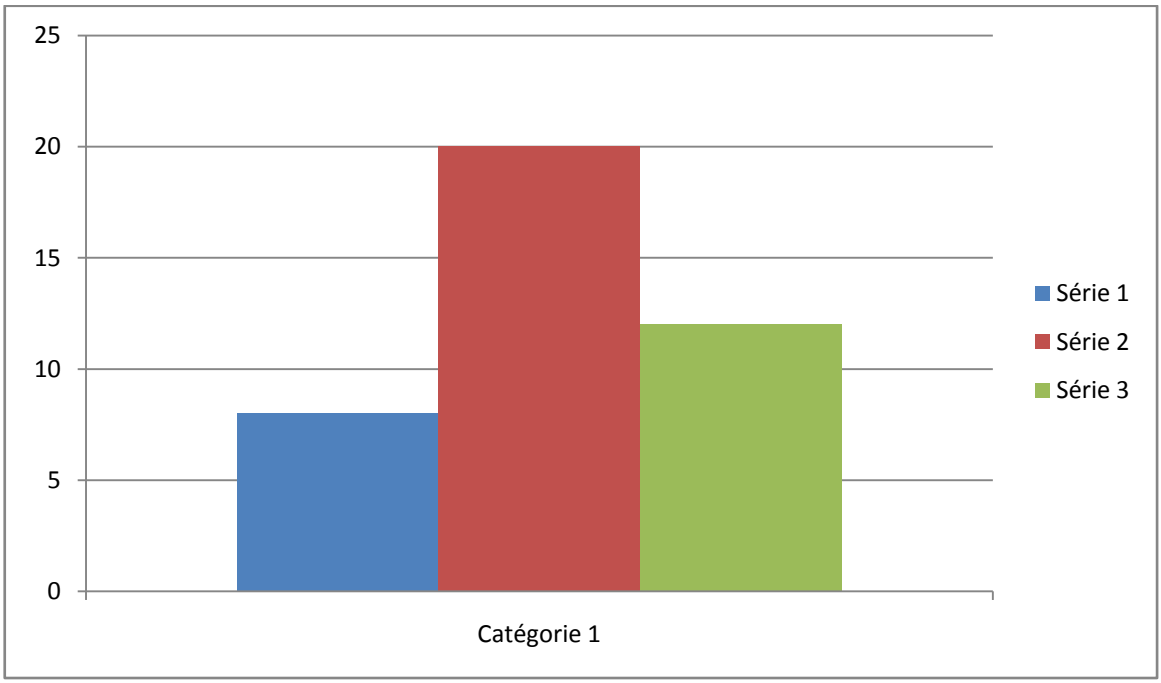
Etudiant n°41 :

Le niveau de motivation de cet étudiant s'est amélioré en passant de 0 à 04.



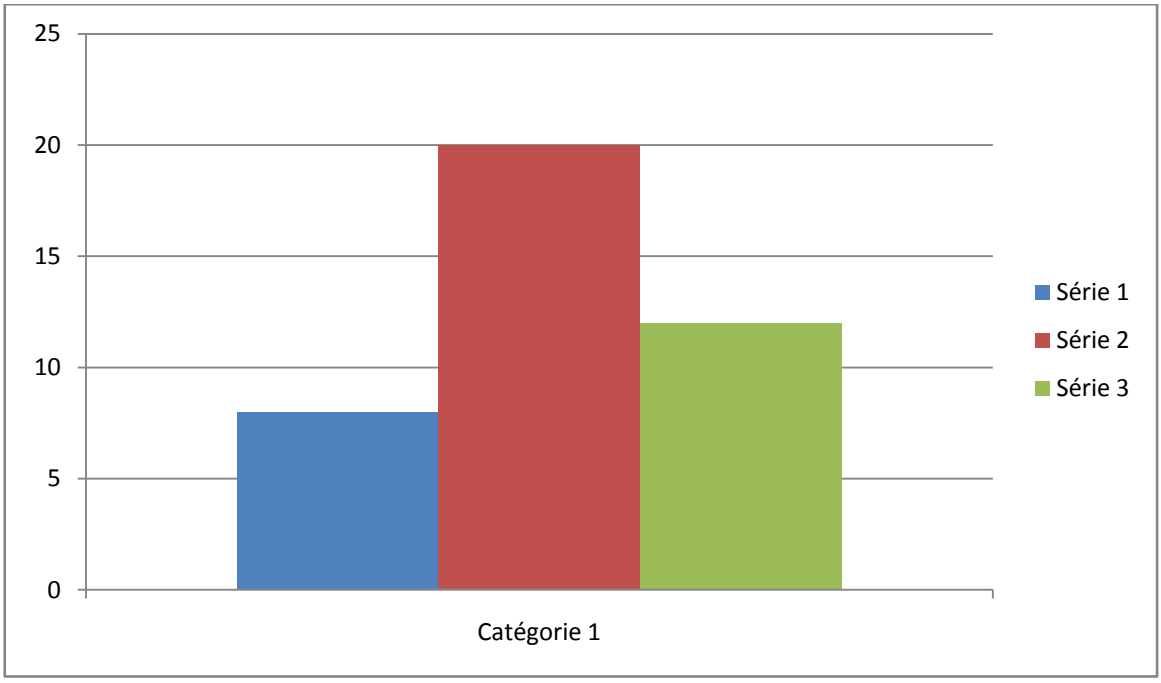
Etudiant n°42 :

Niveau de motivation en hausse.



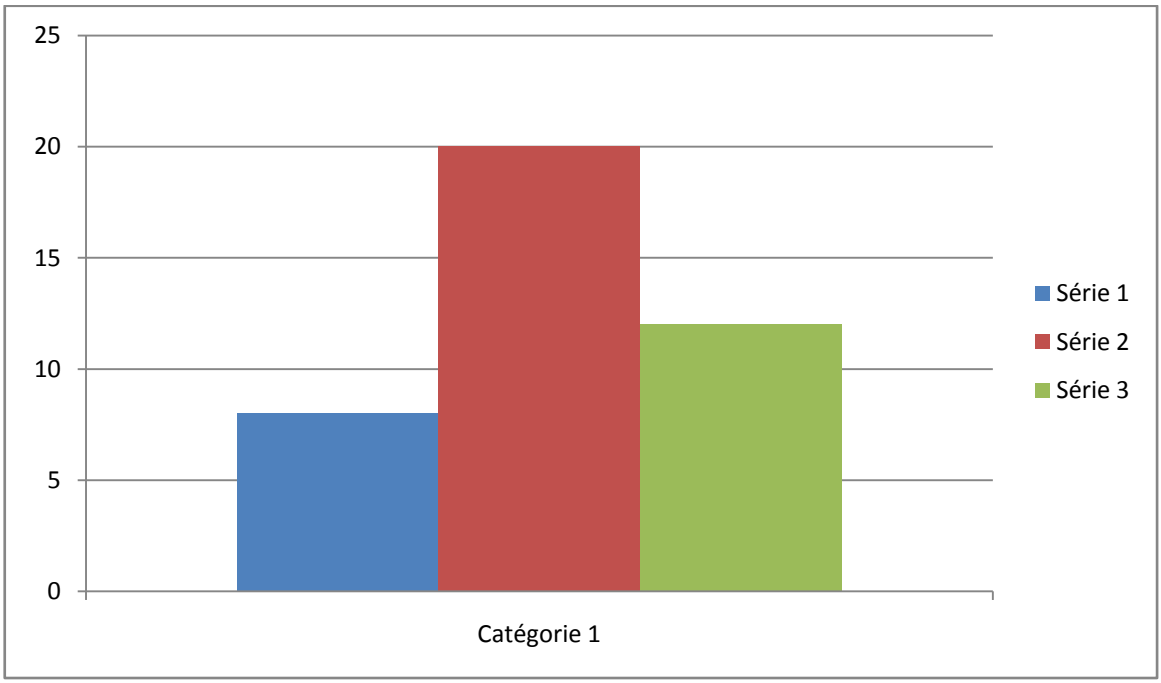
Etudiant n°43 :

Motivation en hausse



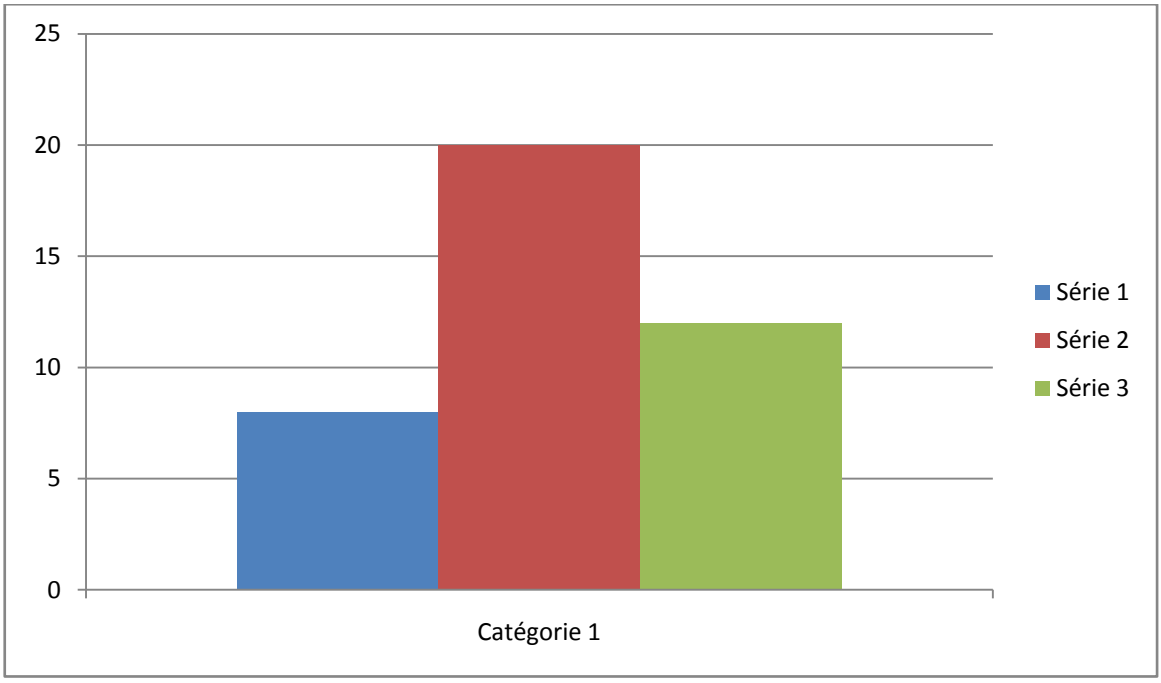
Etudiant n°44 :

Le niveau de motivation de cet apprenant a progressé de 12 points.



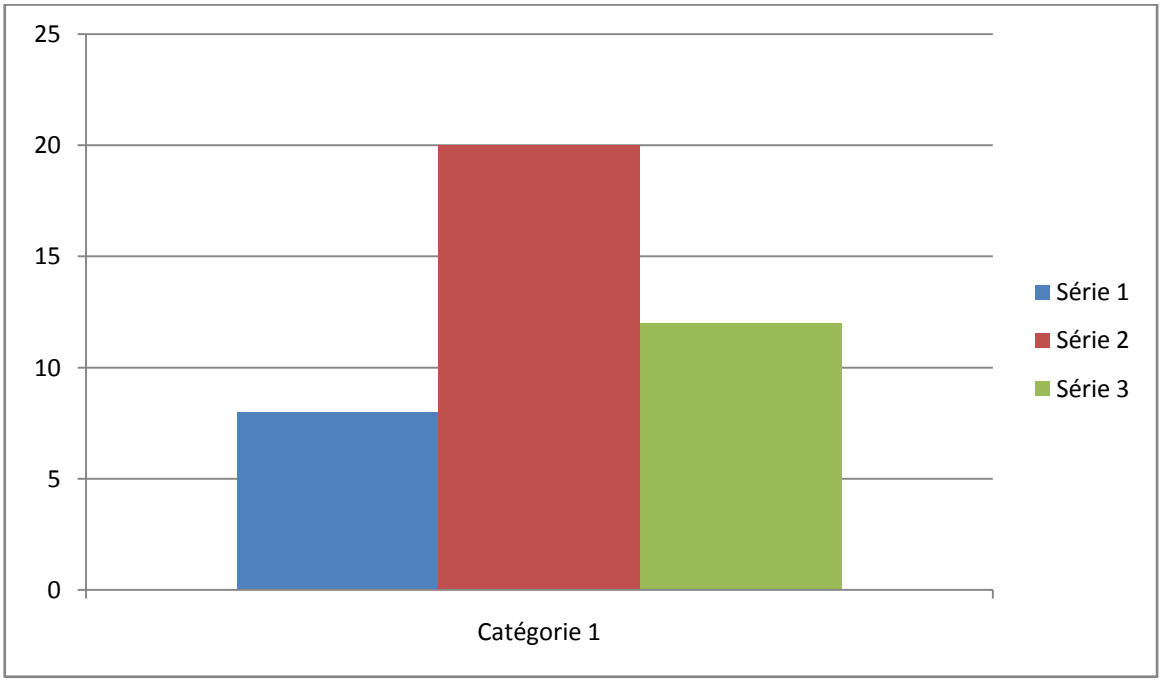
Etudiant n°45 :

Son niveau de motivation est en hausse.



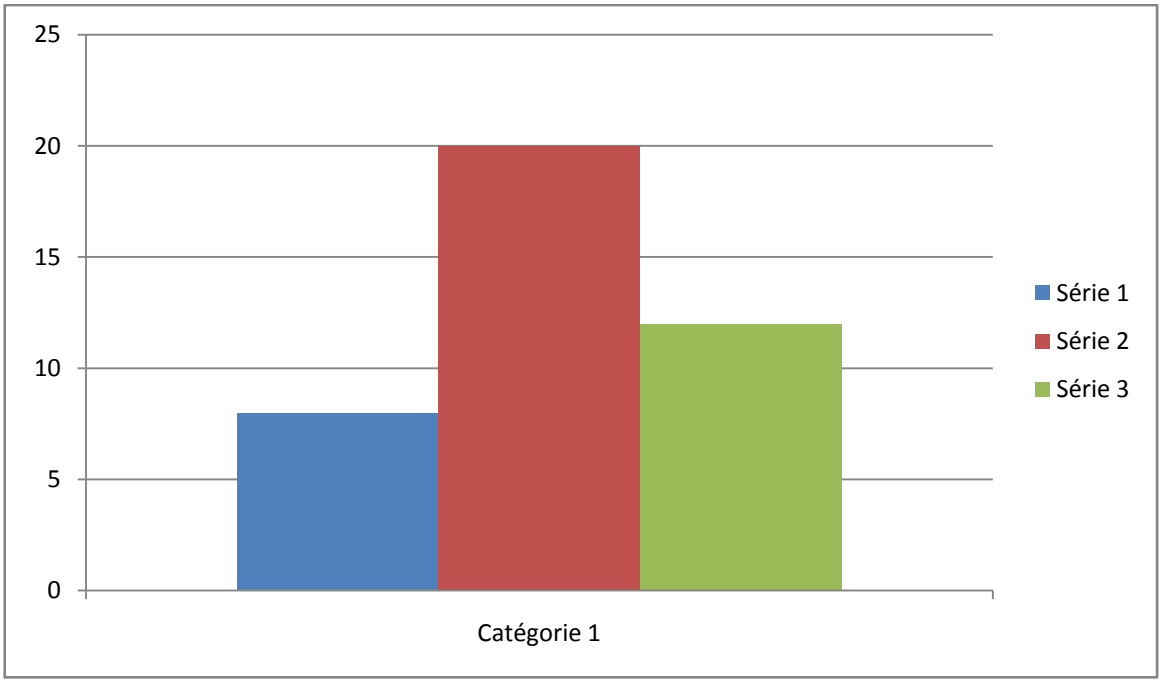
Etudiant n°46 :

La pédagogie de projet a eu un impact positif sur la motivation de cet enseigné dont le niveau est passé de 08 à 20, ce qui représente une amélioration de 12 points.



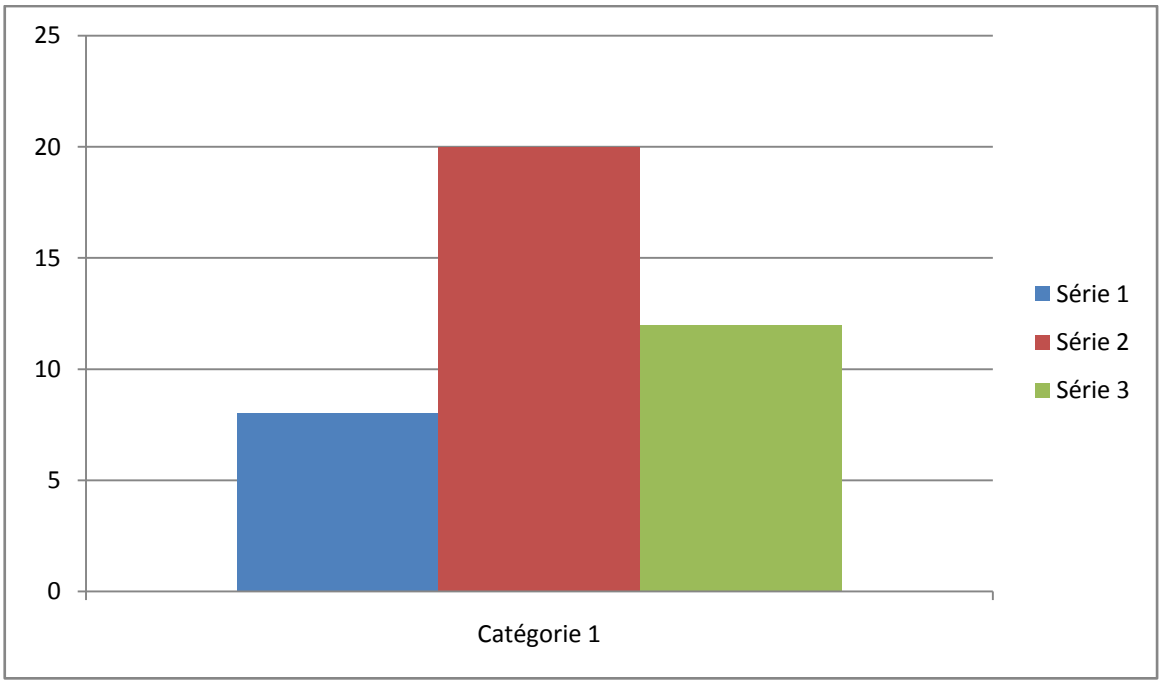
Etudiant n°47 :

Le niveau de motivation est meilleur après l'application de la pédagogie du centre d'intérêt.



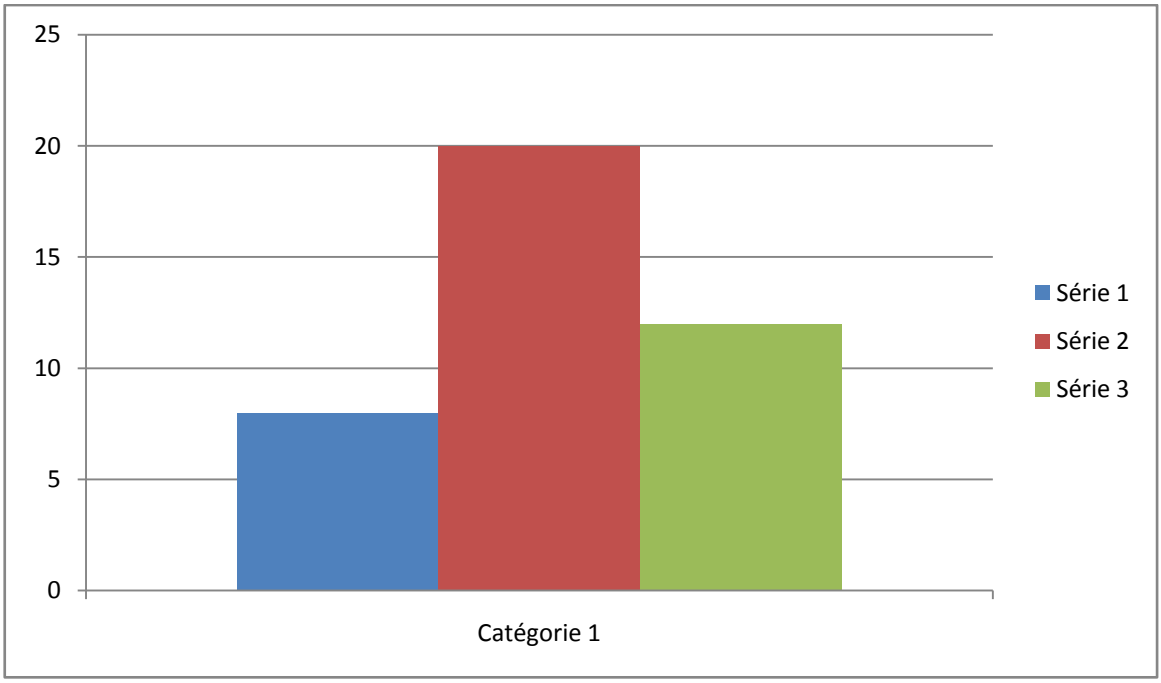
Etudiant n°48 :

Cet étudiant a vu son niveau de motivation augmenter de 12 points.



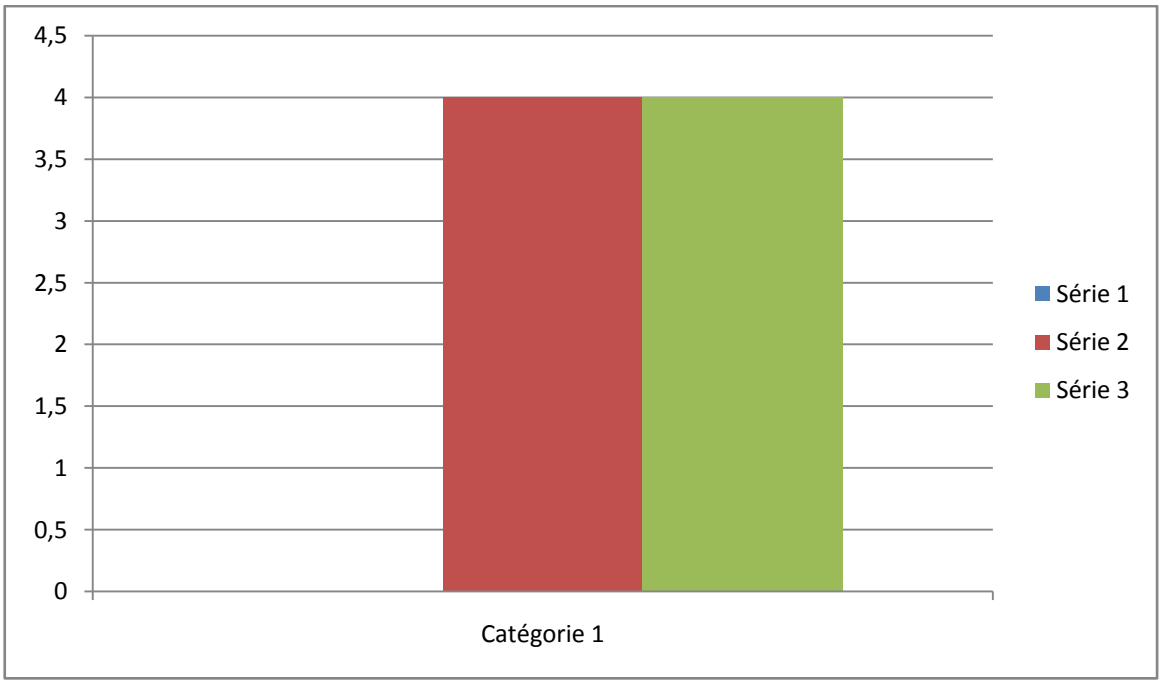
Etudiant n°49 :

Son niveau de motivation est passé de 08 à 20, ce qui équivaut à une augmentation de 12 points.



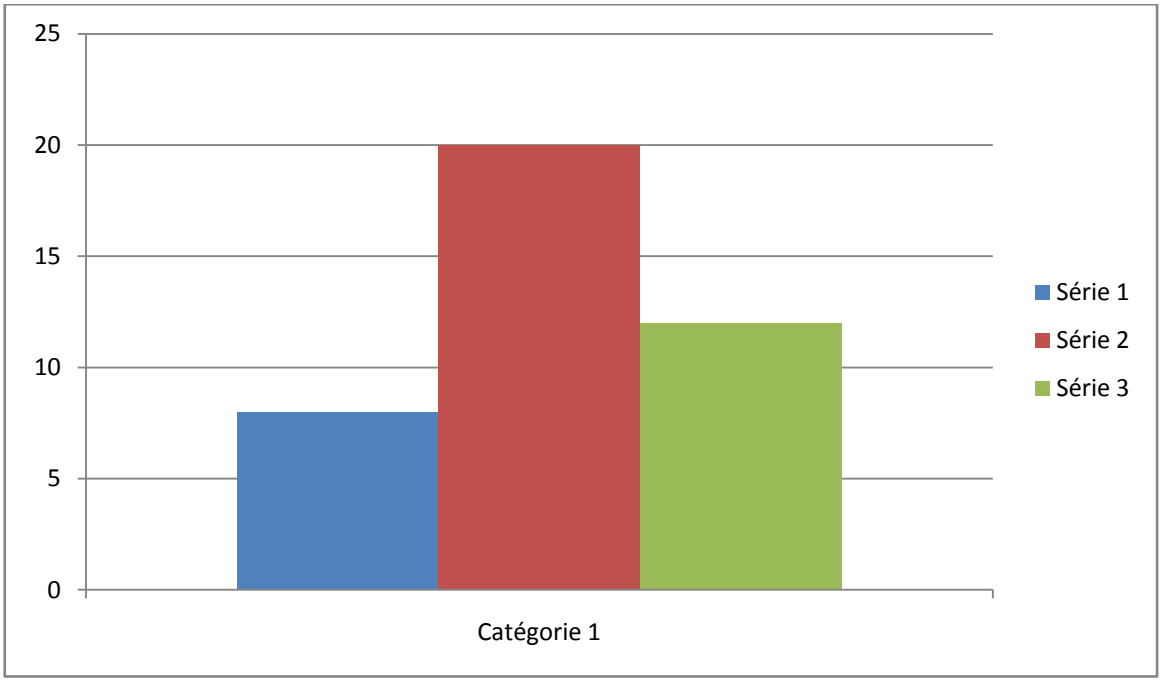
Etudiant n°50 :

Son niveau de motivation passe de 0 à 04.



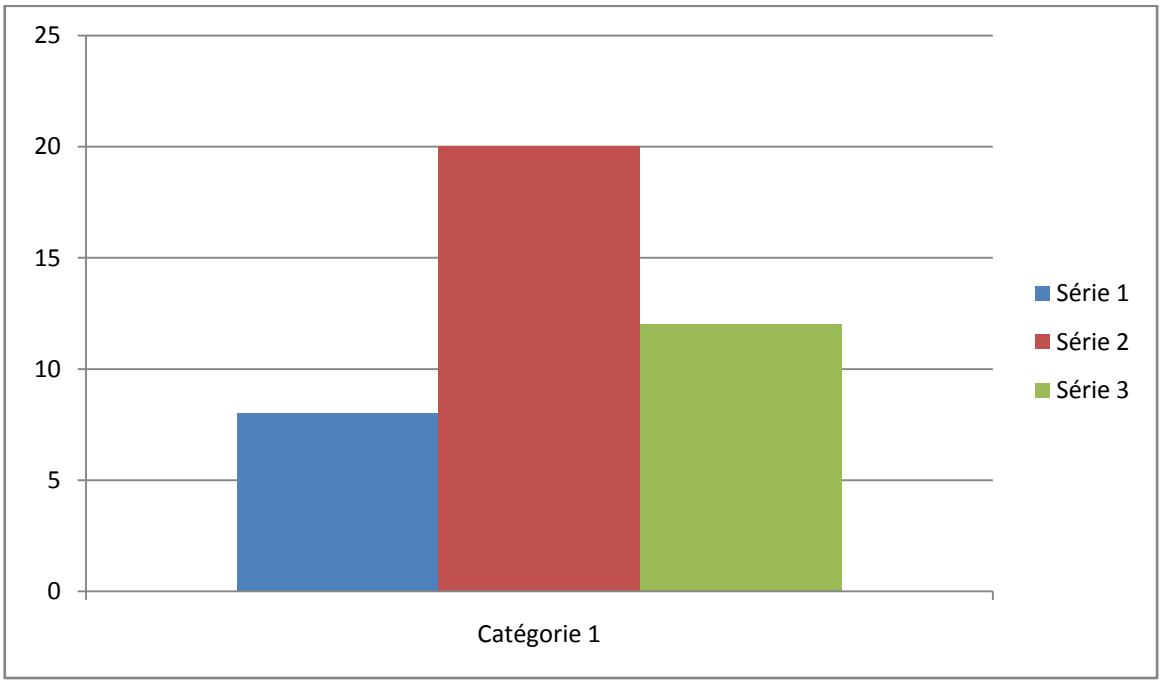
Etudiant n°51 :

Cet apprenant a vu son niveau de motivation augmenter de 12 points.



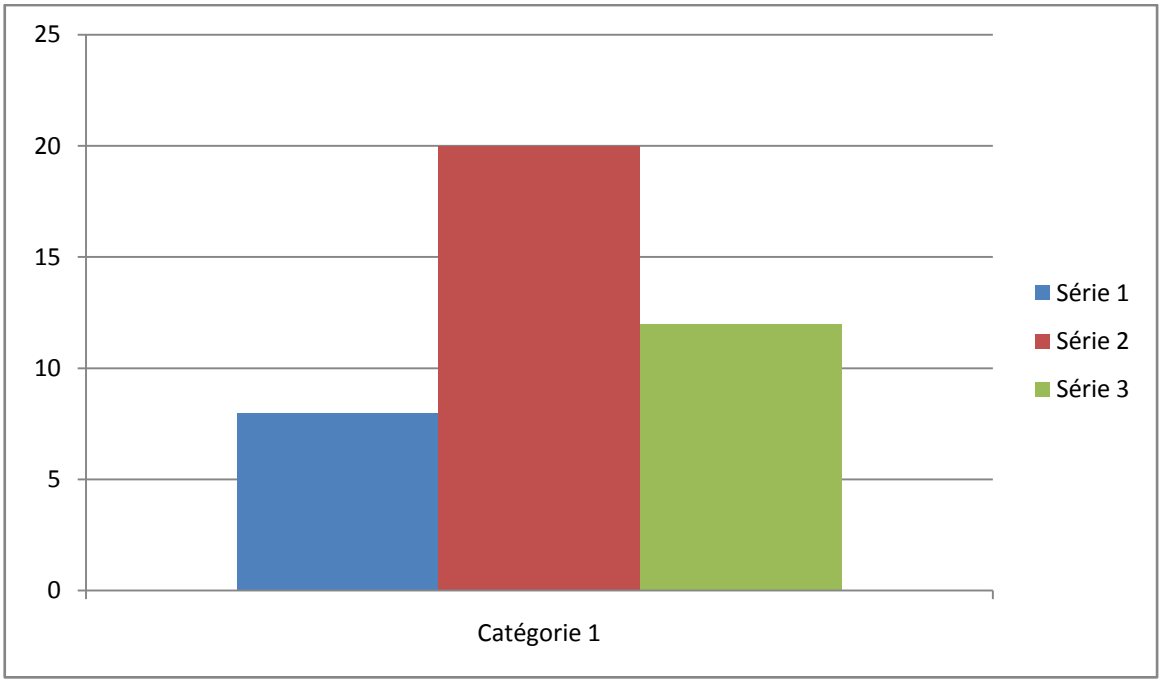
Etudiant n°52 :

Le niveau de motivation est en hausse



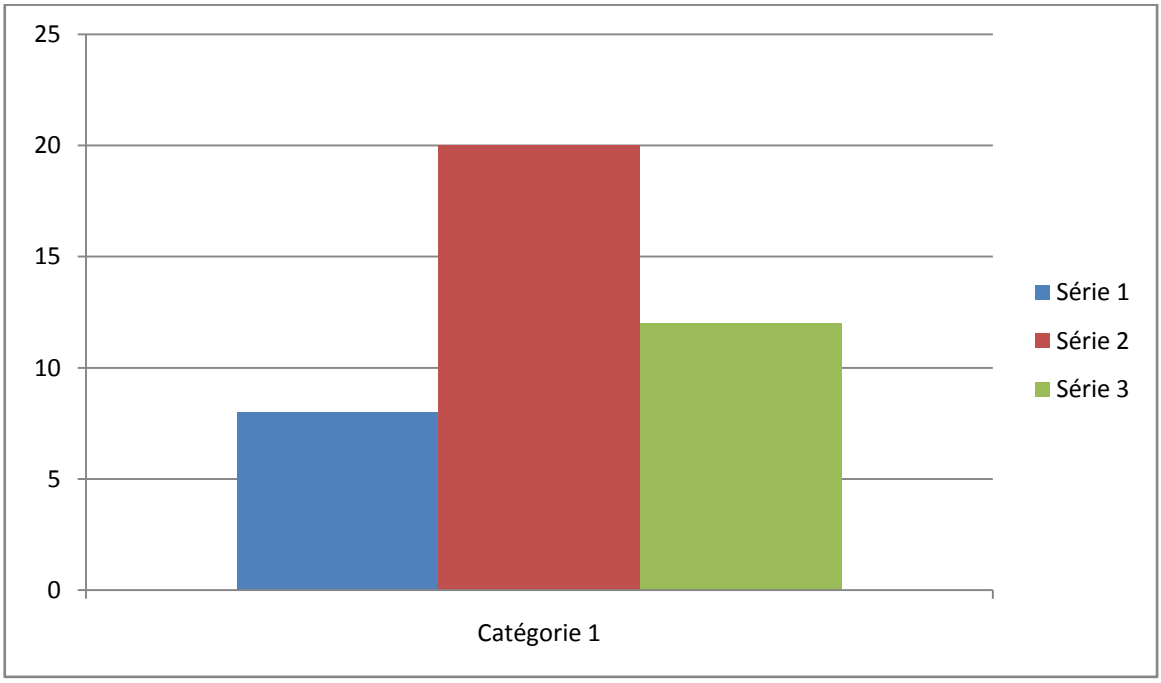
Etudiant n°53 :

Le niveau de motivation de cet étudiant a progressé de façon notable en passant de 08 à 20, soit une augmentation de 12 points.



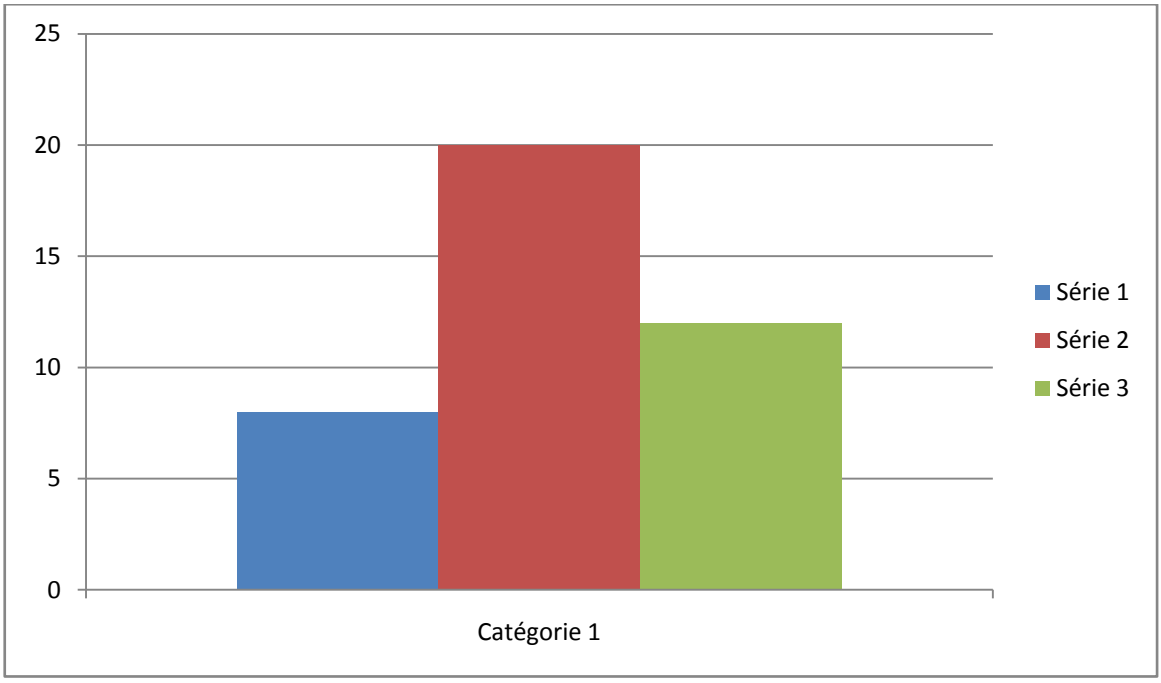
Etudiant n°54 :

Le niveau de motivation est en hausse



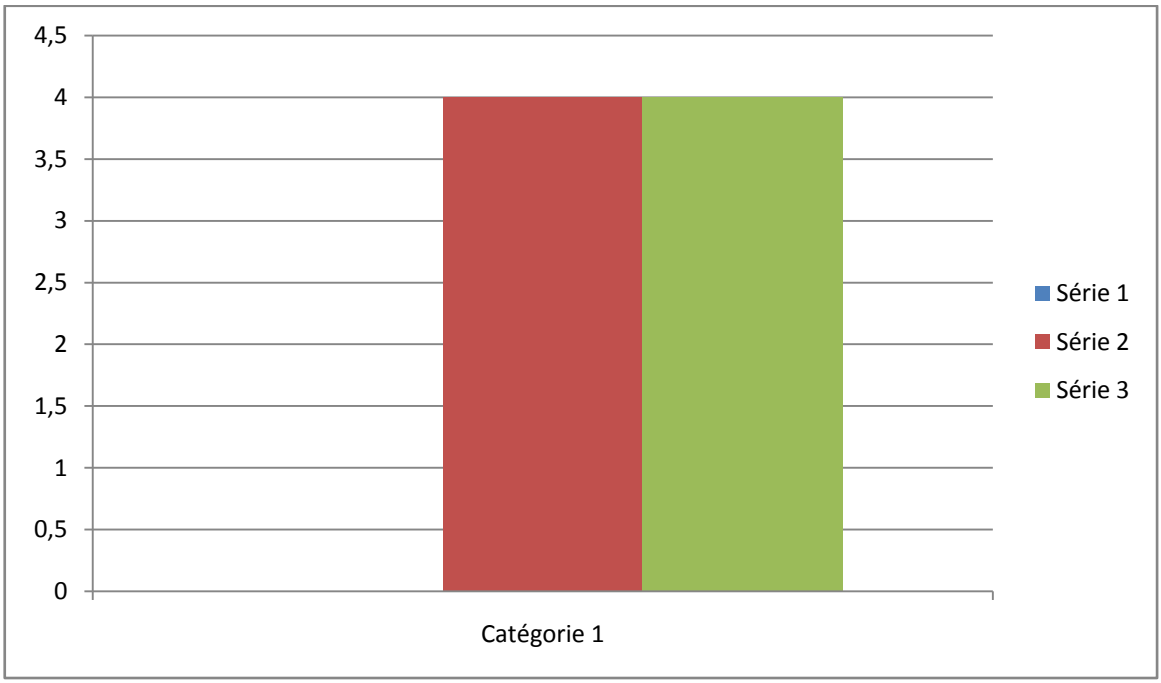
Etudiant n°55 :

La motivation de cet étudiant a augmenté de 12 points.



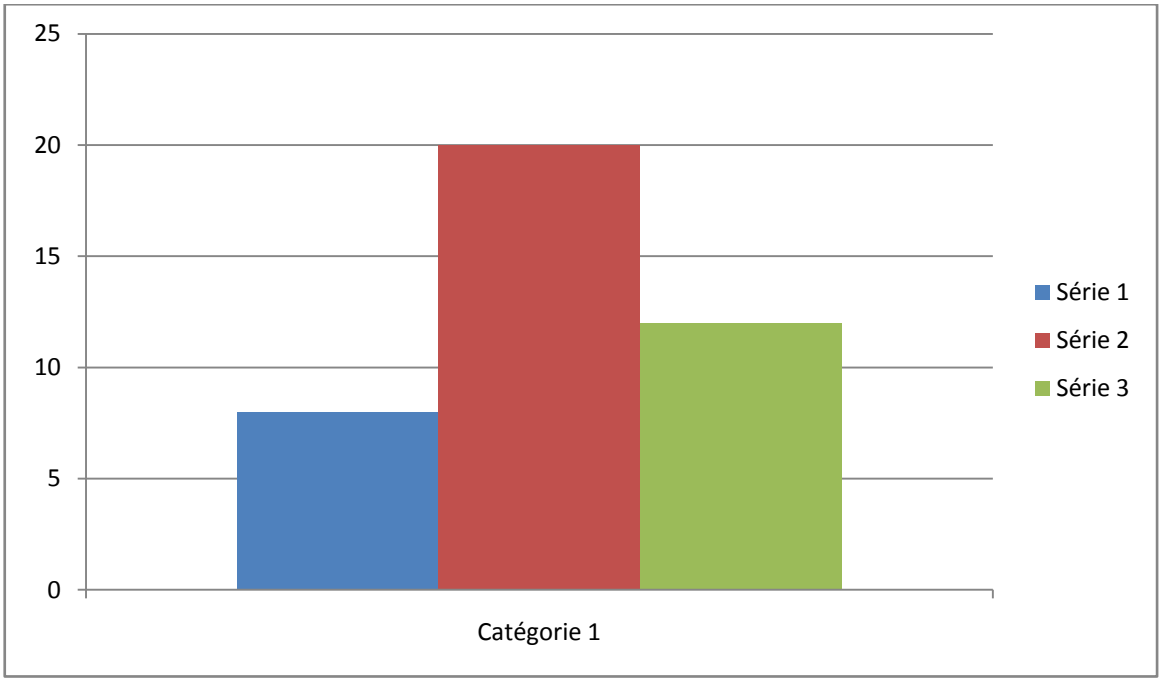
Etudiant n°56 :

Le niveau de motivation de cet étudiant s'est amélioré en passant de 0 à 04.



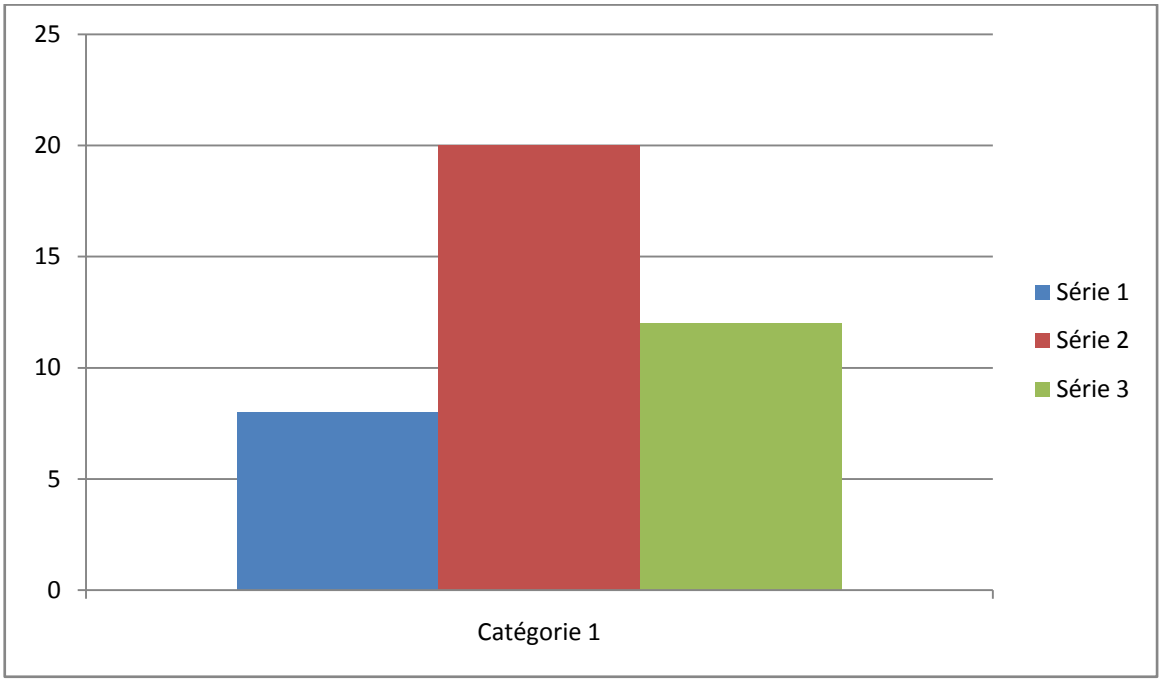
Etudiant n°57 :

Le niveau de motivation de cet informateur est en hausse.



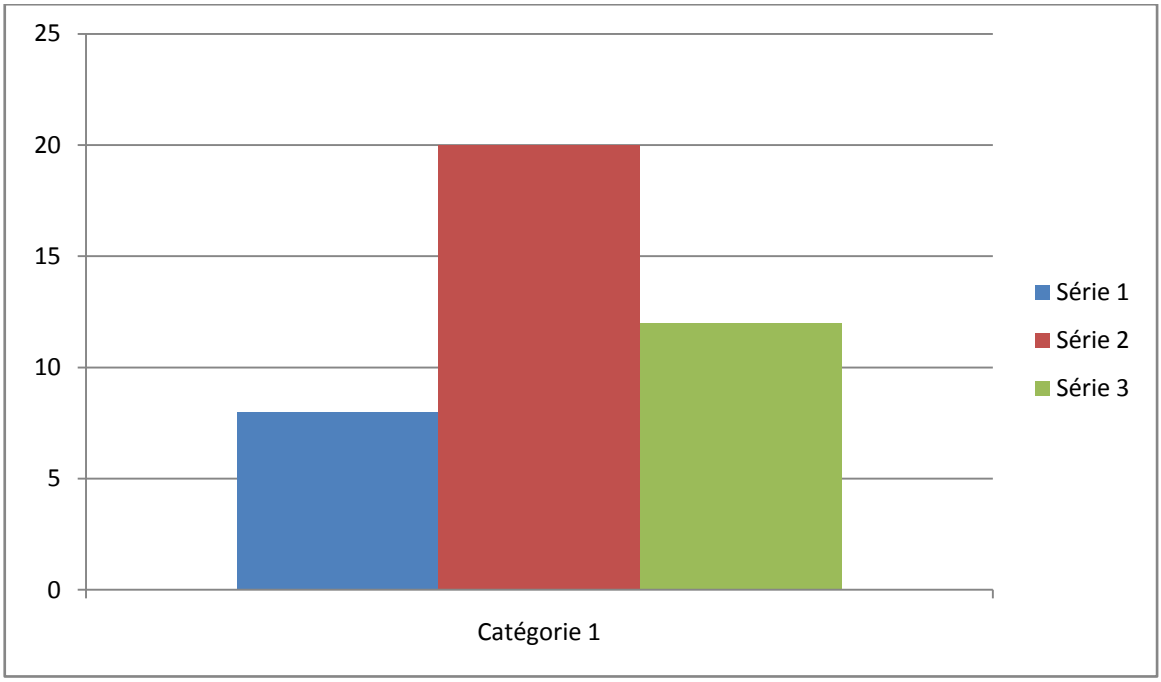
Etudiant n°58 :

La pédagogie de projet a influé positivement sur la motivation de cet enquêté dont le niveau s'est amélioré considérablement.



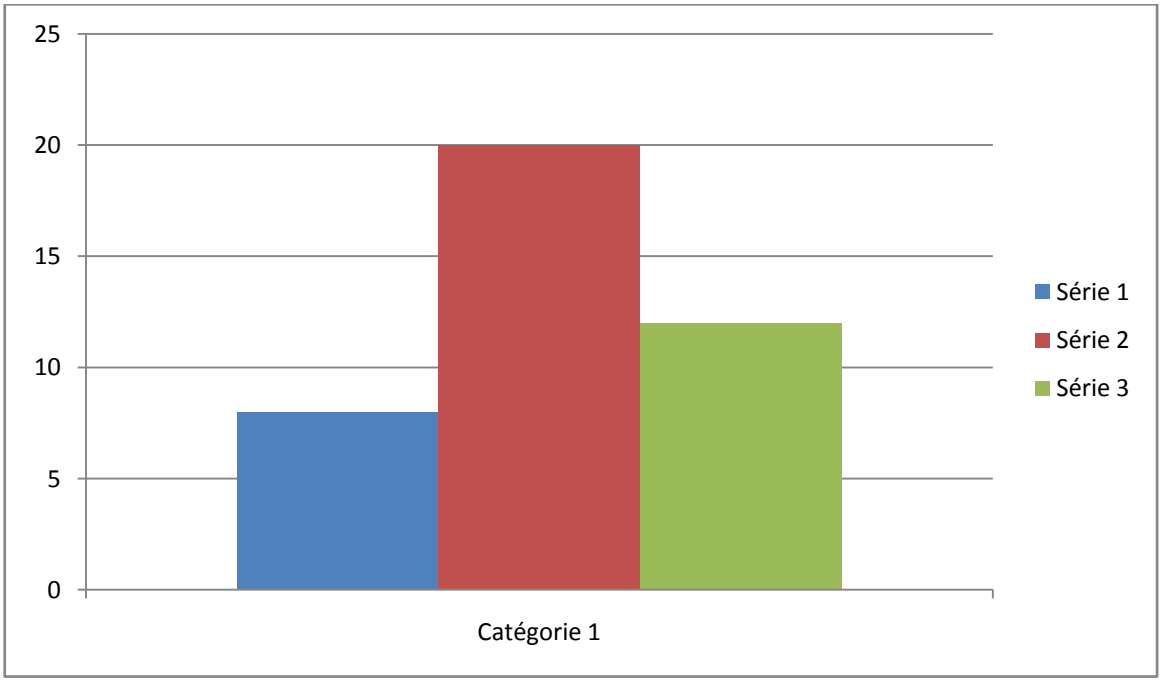
Etudiant n°59 :

Le niveau de motivation de cet informateur a fait un bond en avant.



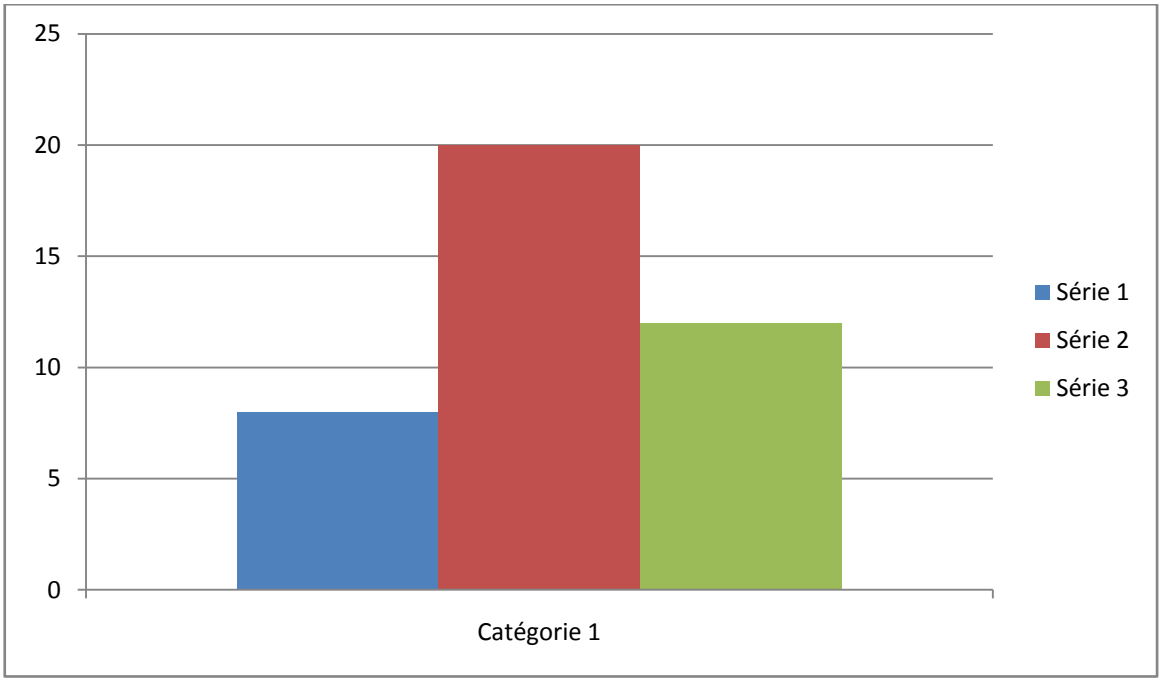
Etudiant n°60 :

Le niveau de motivation de cet étudiant est en hausse.



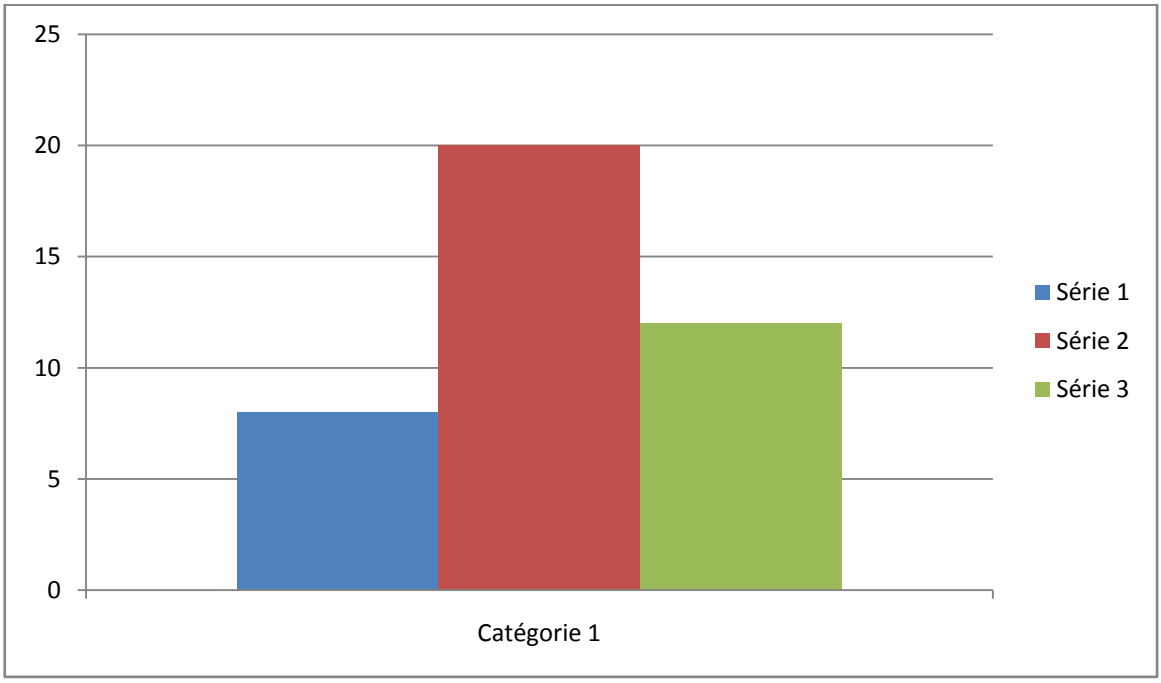
Etudiant n°61 :

Cet étudiant a vu son niveau de motivation progresser de 12 points.



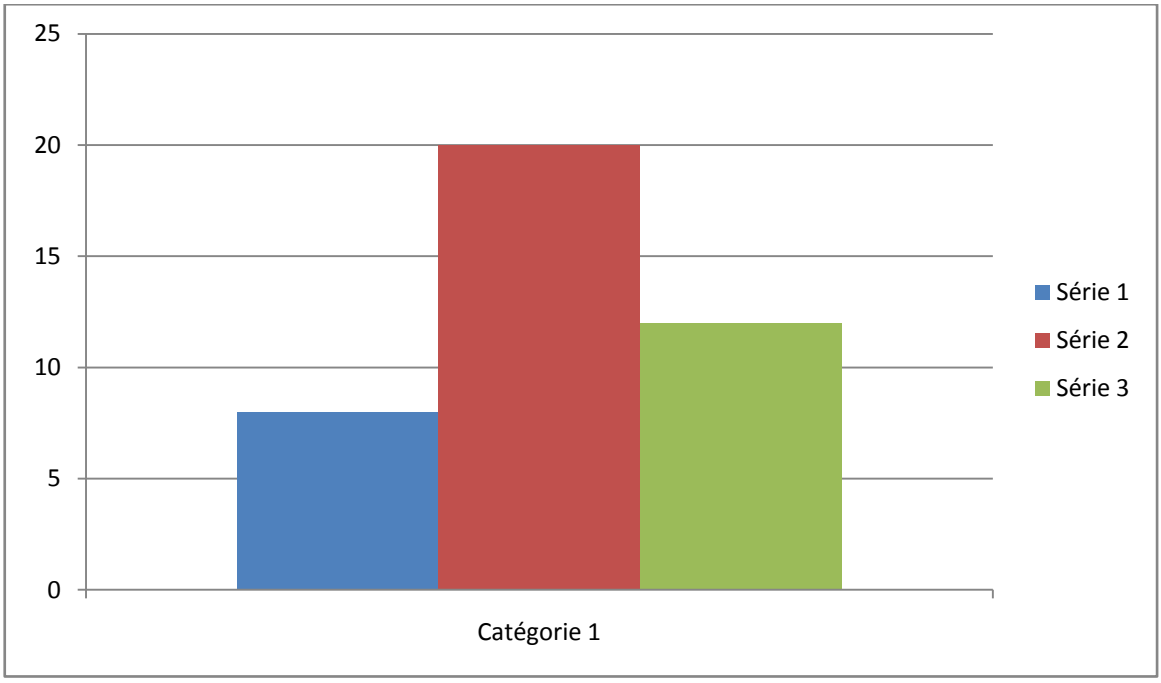
Etudiant n°62 :

Son niveau de motivation est passé de 08 à 20, ce qui équivaut à une hausse de 12 points.



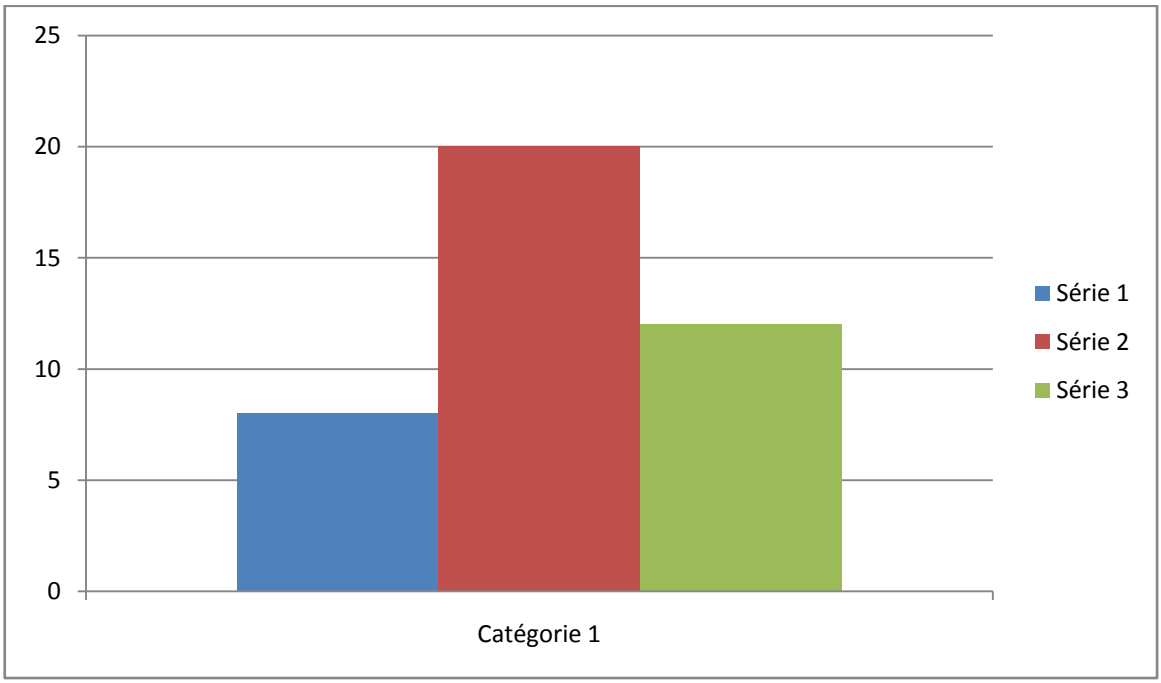
Etudiant n°63 :

Son niveau de motivation est en hausse



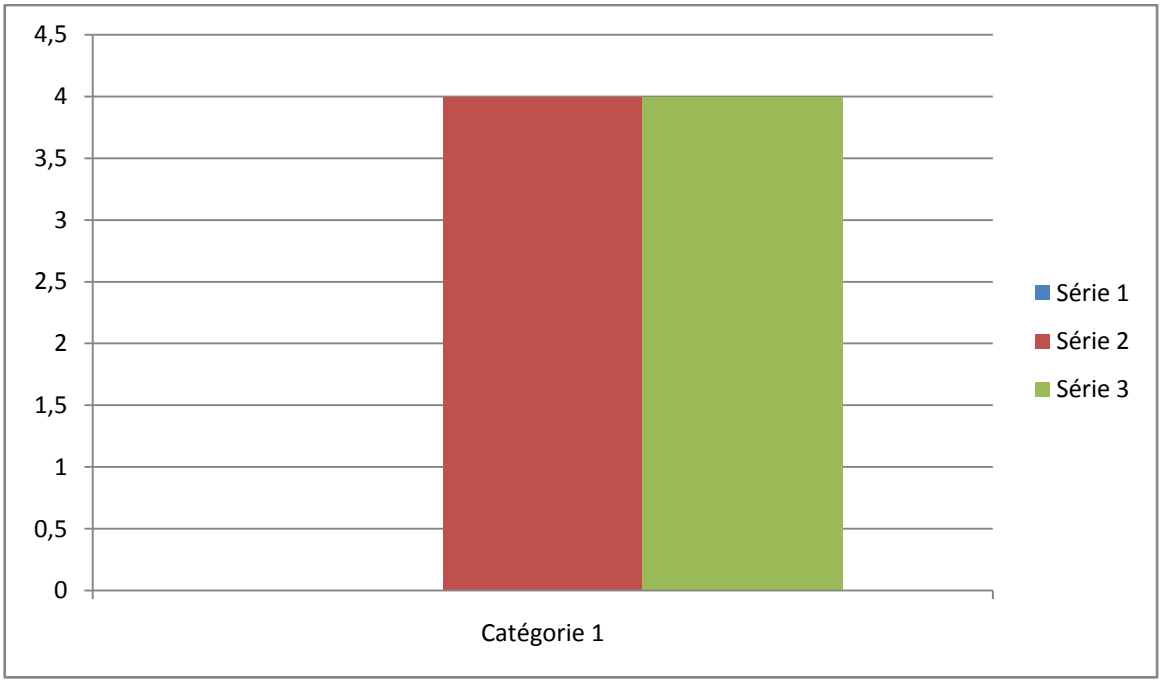
Etudiant n°64 :

Son niveau de motivation a progressé de 12 points.



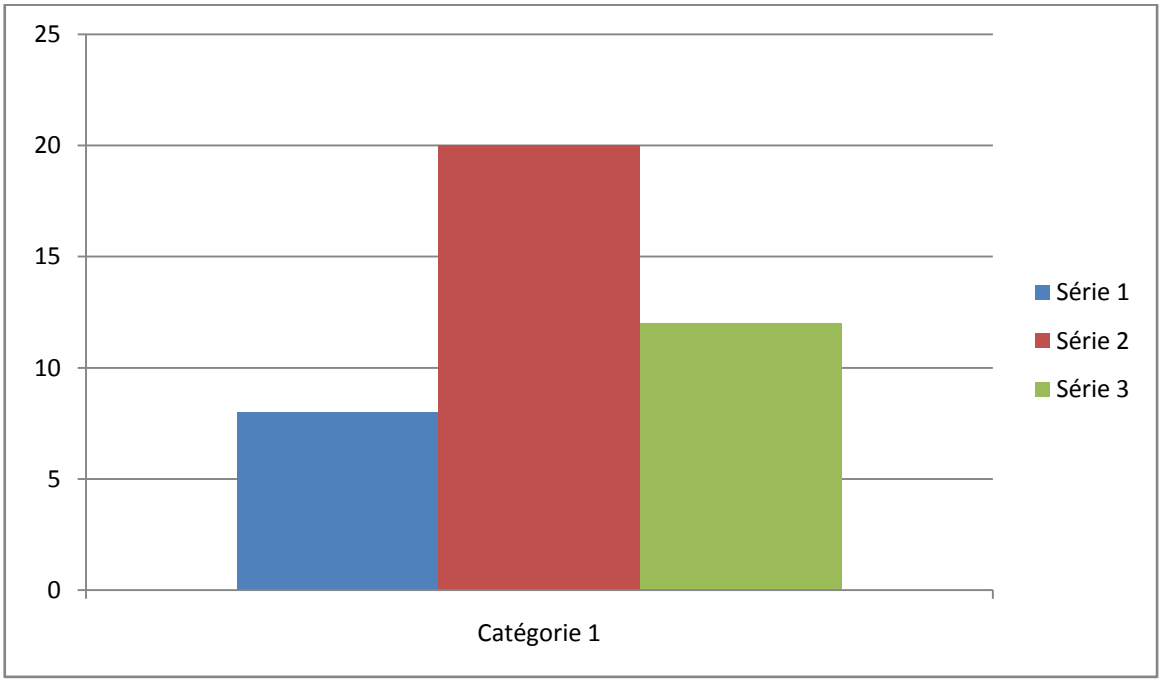
Etudiant n°65 :

Cet étudiant a vu son niveau de motivation passer de 0 à 04, soit une augmentation de 04 points.



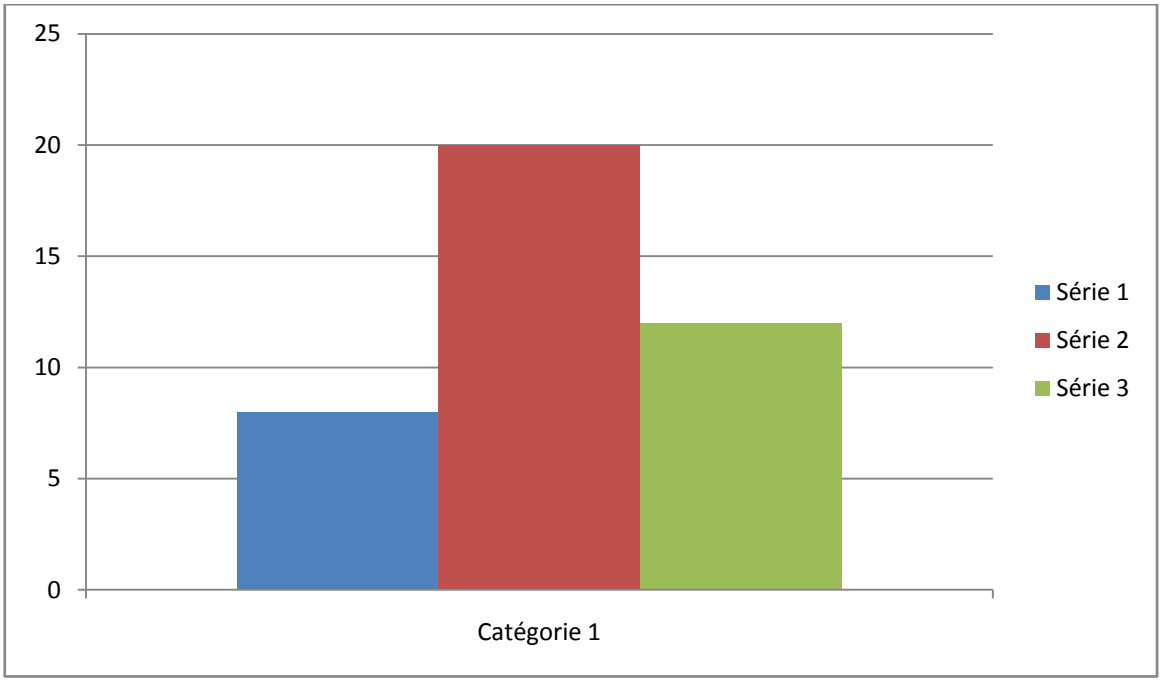
Etudiant n°66 :

Son niveau de motivation a progressé de 12 points.



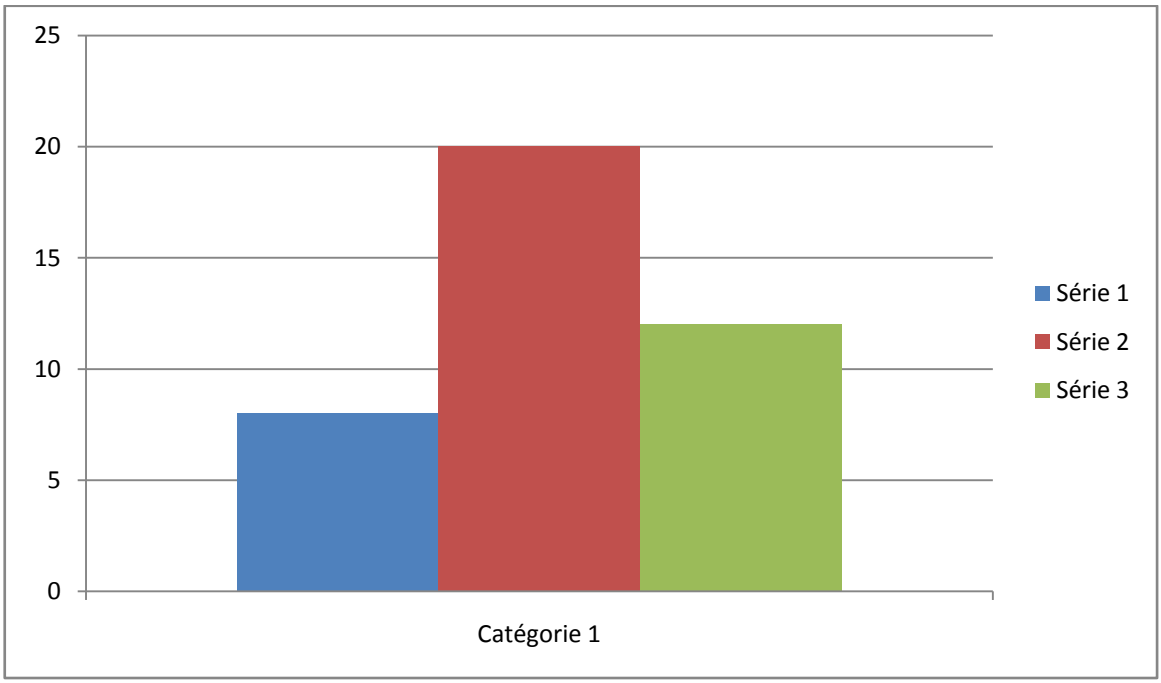
Etudiant n°67 :

Le niveau de motivation de cet étudiant a augmenté de 12 points.



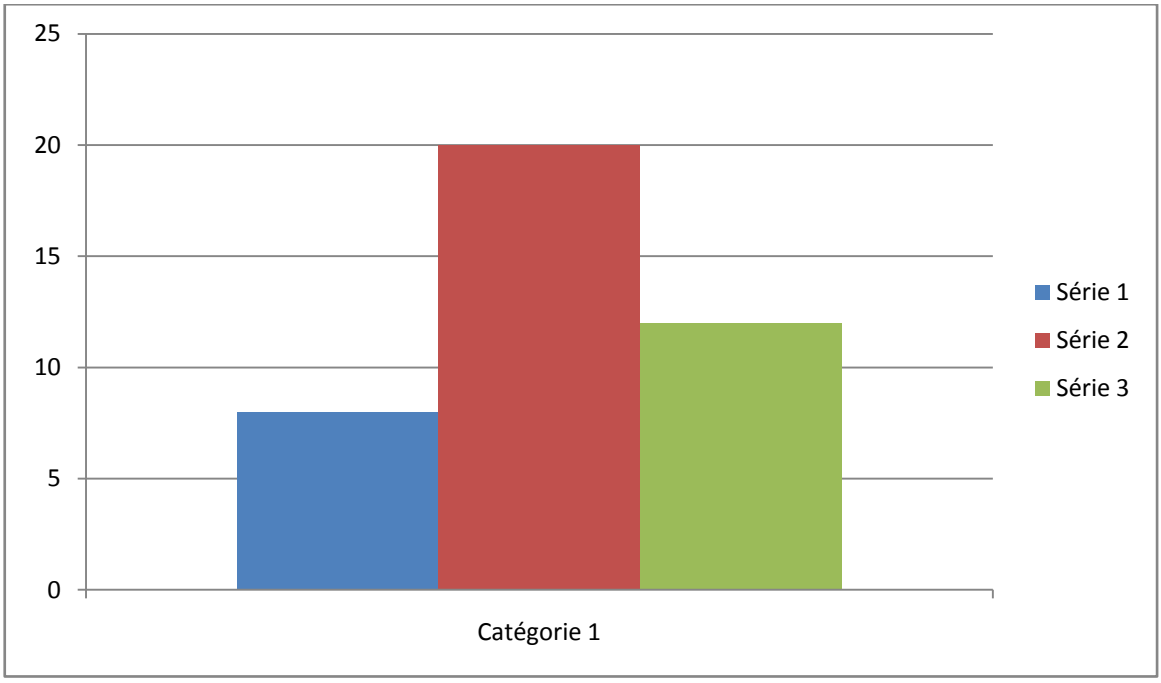
Etudiant n°68 :

Son niveau de motivation passe de 08 à 20, soit une augmentation de 12 points.



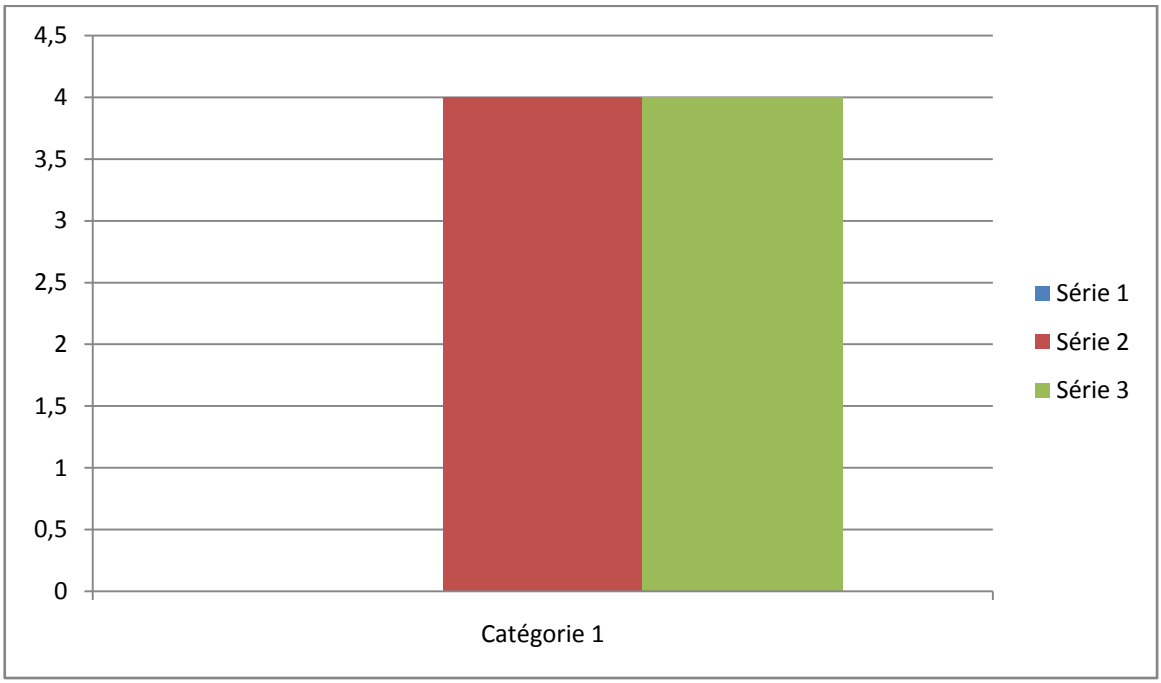
Etudiant n°69 :

Son niveau de motivation est en hausse.



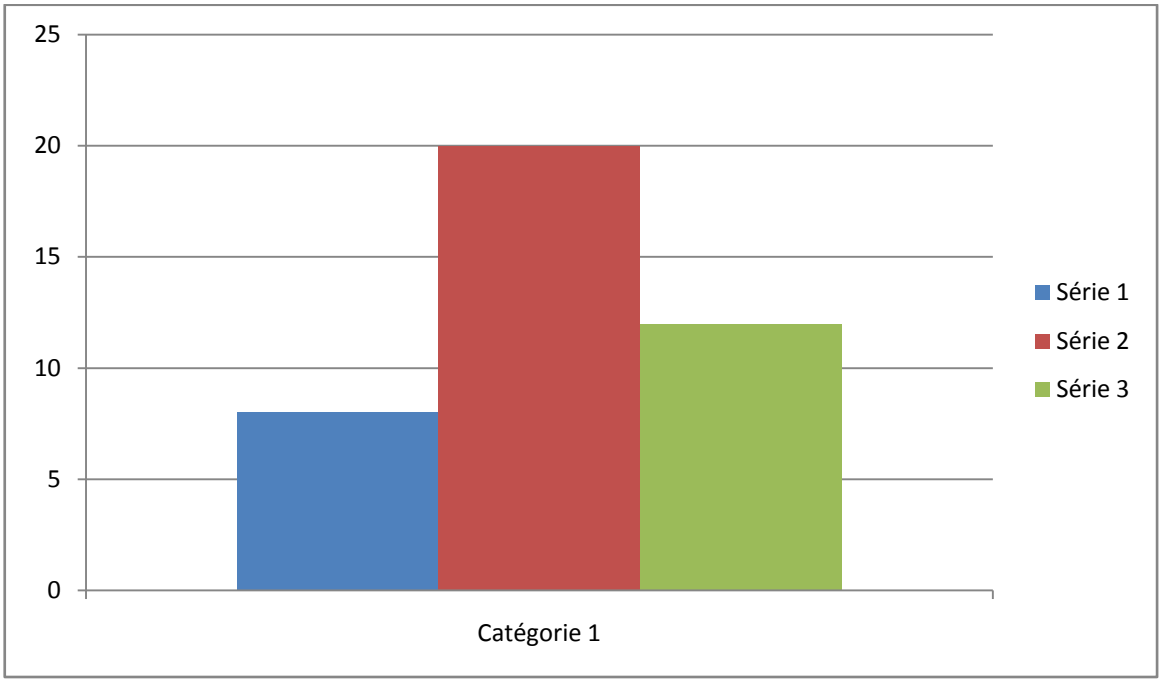
Etudiant n°70 :

Le niveau de motivation de cet enquêté est passé de 0 à 04.



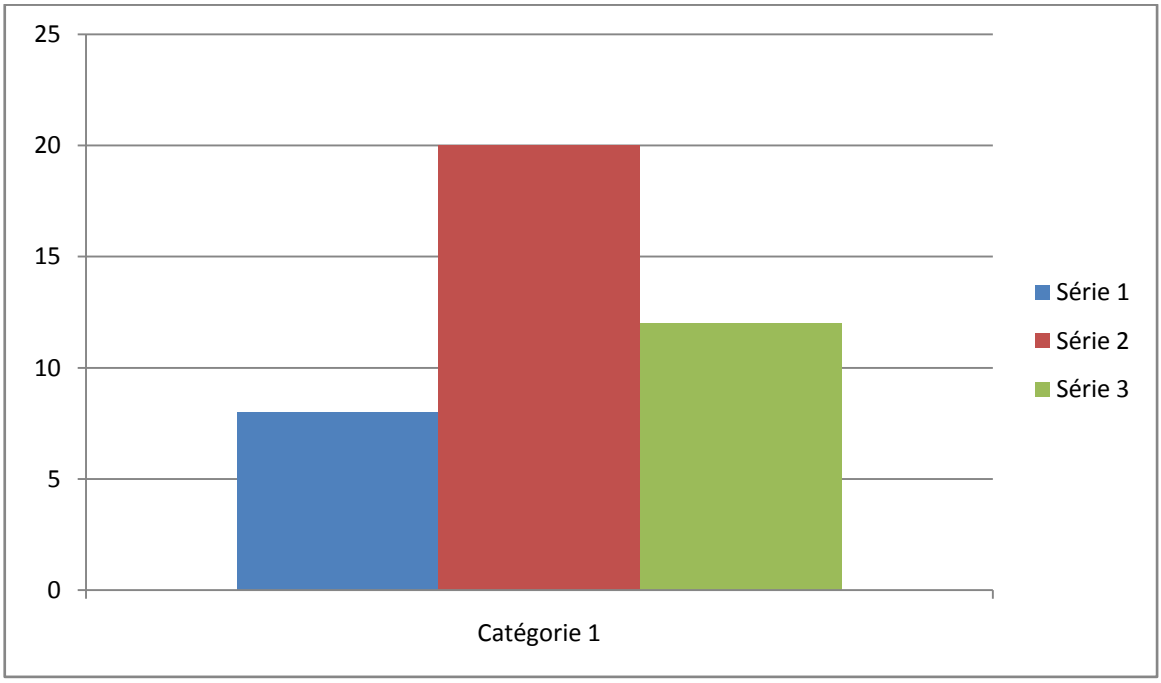
Etudiant n°71 :

Son niveau de motivation a progressé de 12.



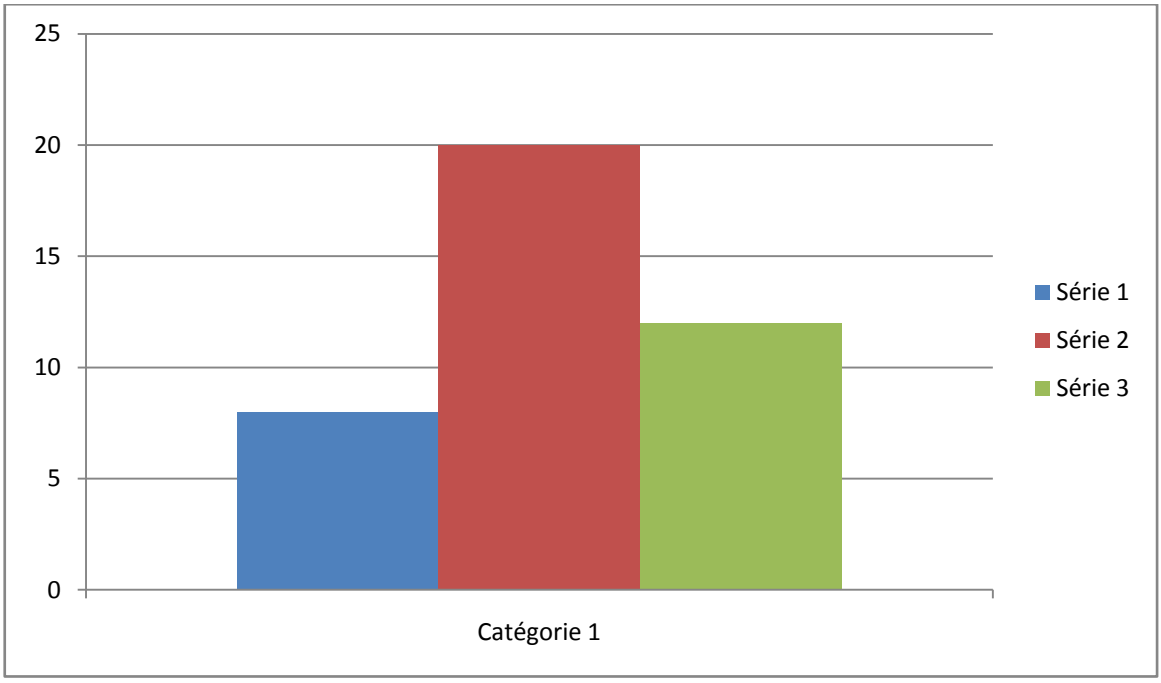
Etudiant n°72 :

Le niveau de motivation de cet informateur s'est amélioré en progressant de 12 points.



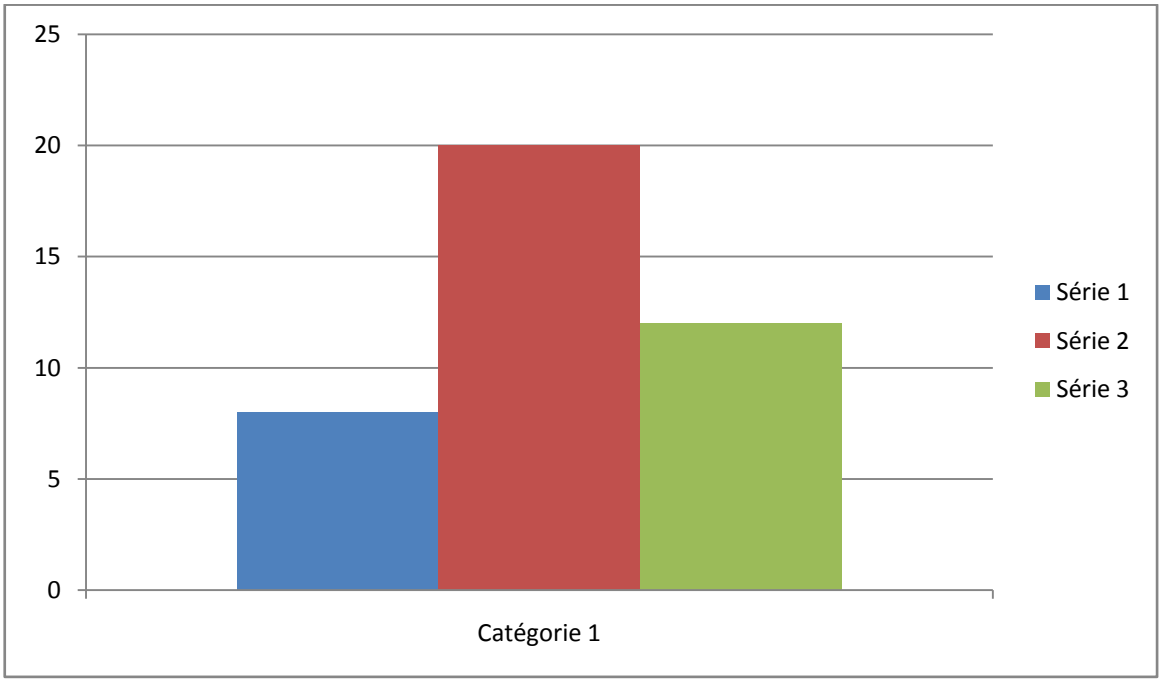
Etudiant n°73 :

Son niveau de motivation est supérieur à la moyenne.



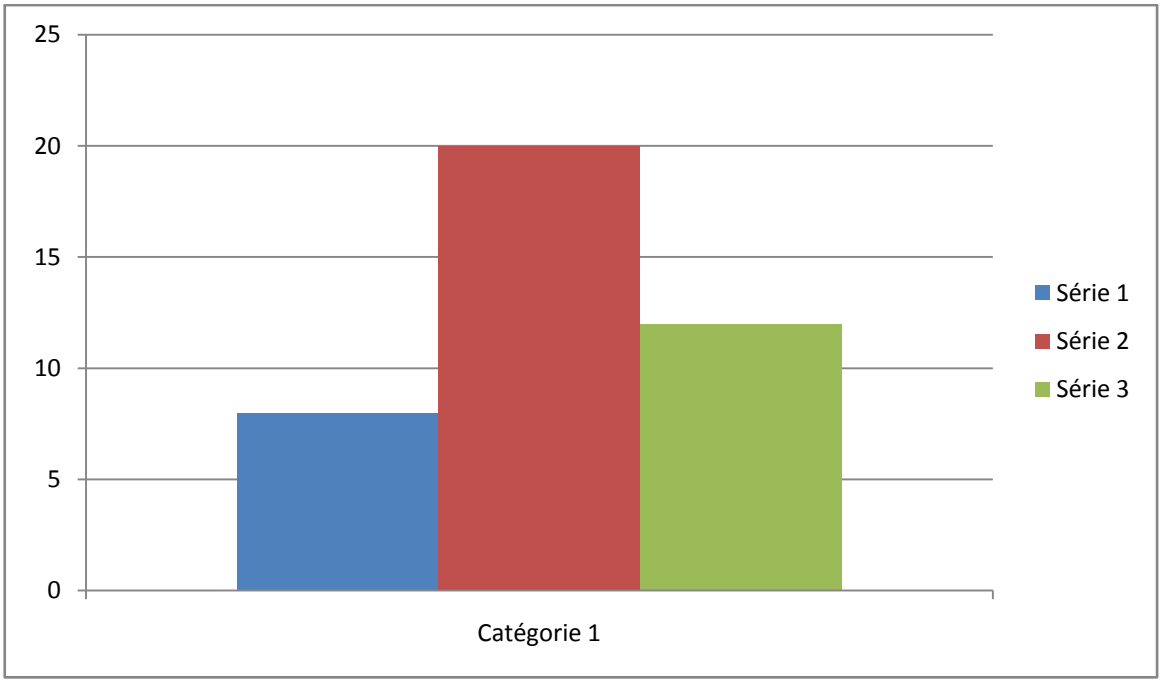
Etudiant n°74 :

Avec la mise en œuvre de la pédagogie de projet, le niveau de motivation de cet étudiant a dépassé la moyenne.



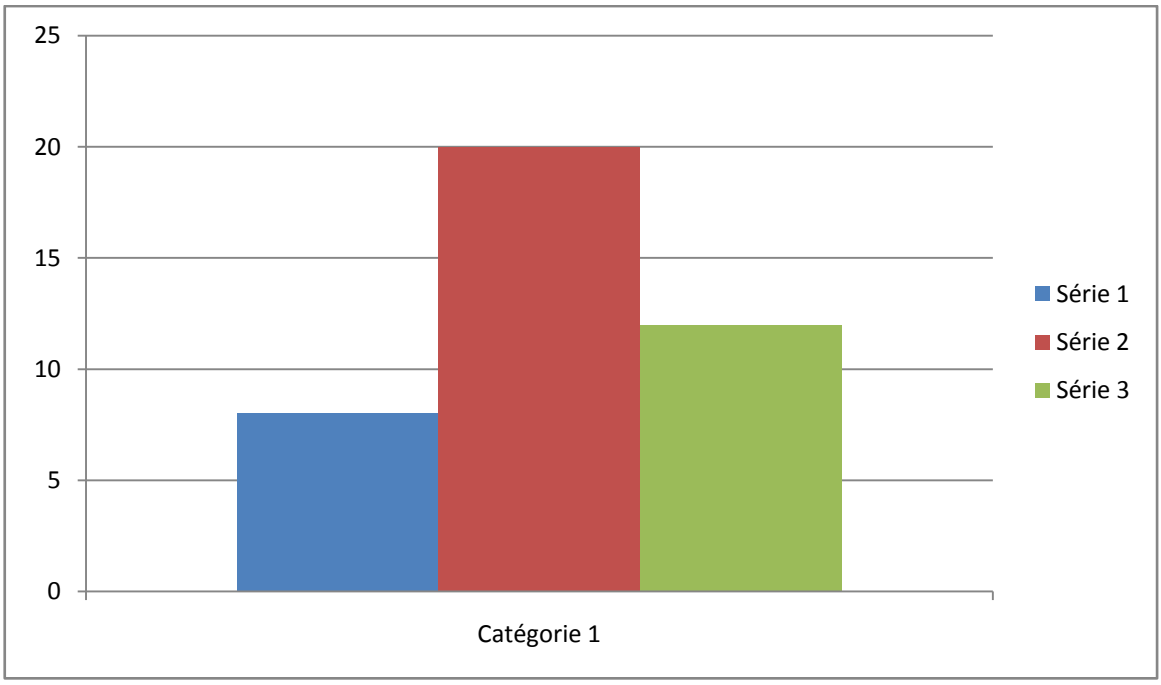
Etudiant n°75 :

Son niveau de motivation est meilleur après la mise en application de la pédagogie de projet.



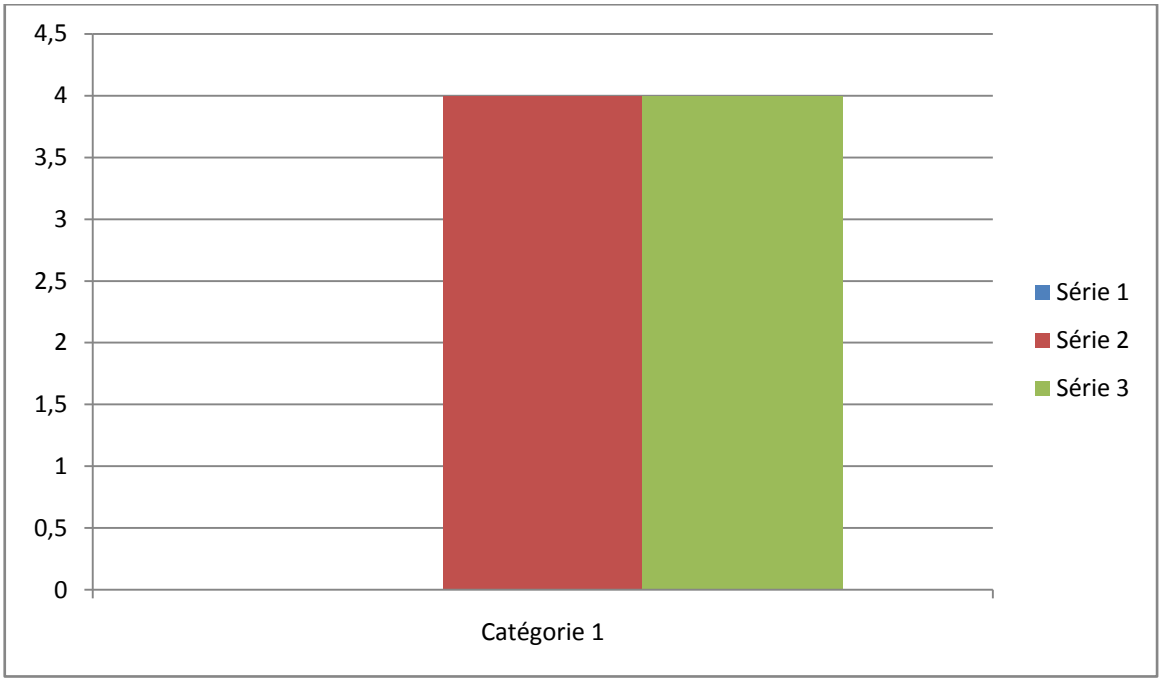
Etudiant n°76 :

Son niveau de motivation a progressé de 12 points.



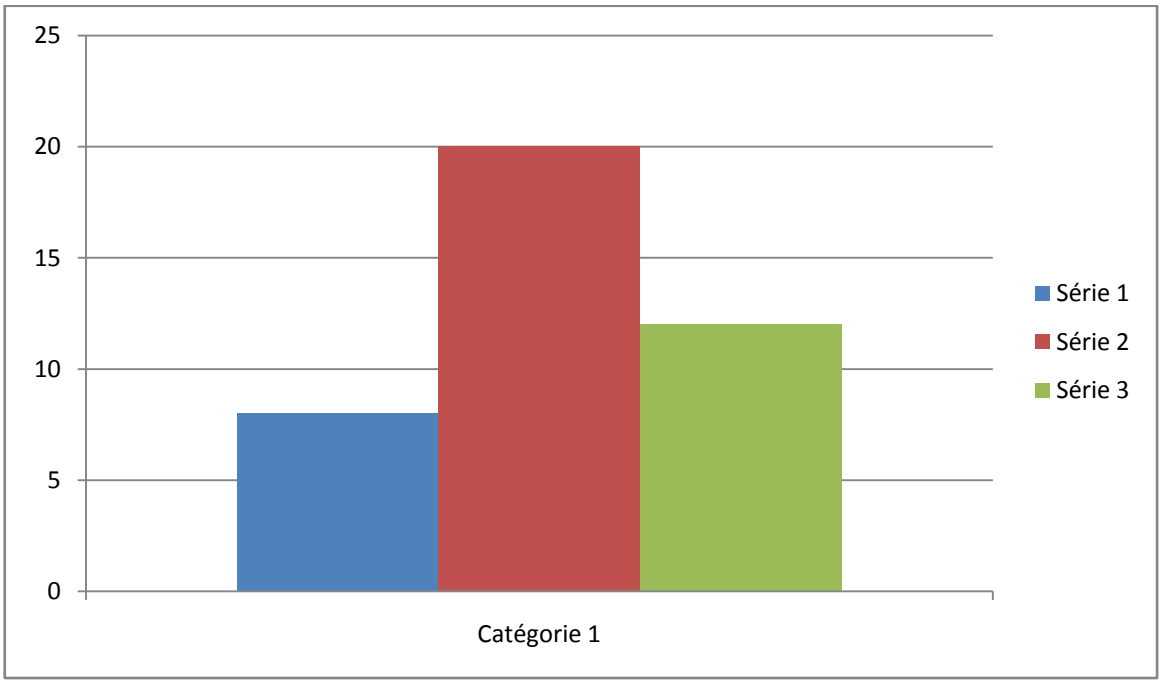
Etudiant n°77 :

Le niveau de motivation de cet enquêté passe de 0 à 04 points.



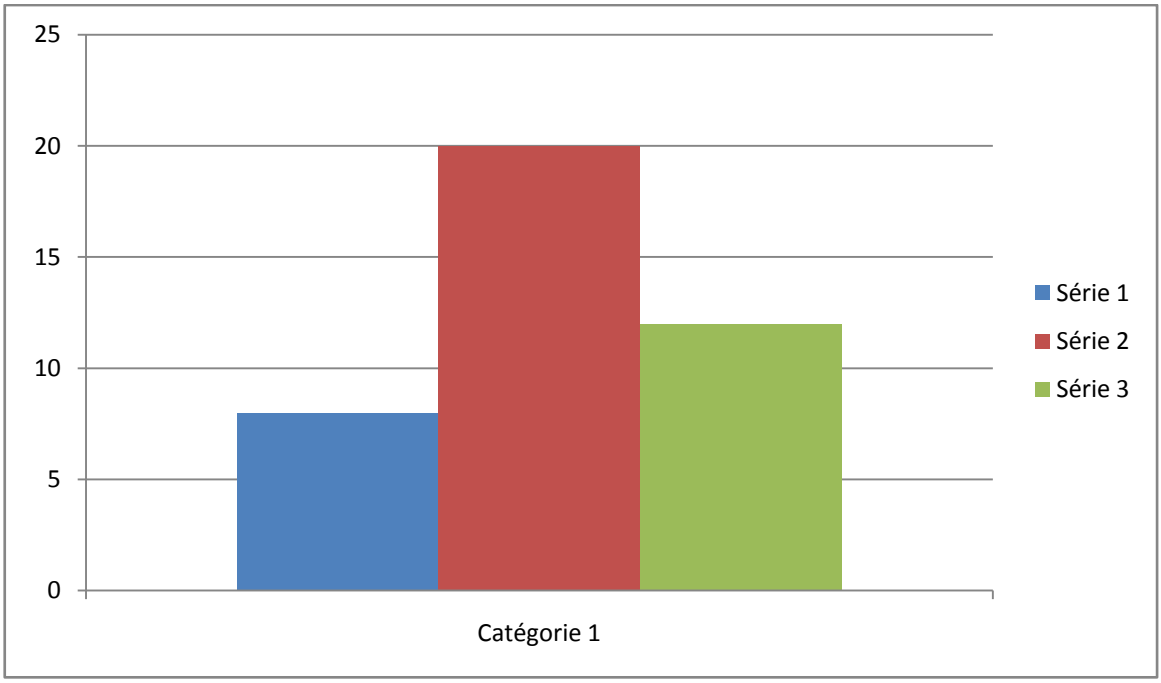
Etudiant n°78 :

Le niveau de motivation de cet étudiant a progressé de 12 points.



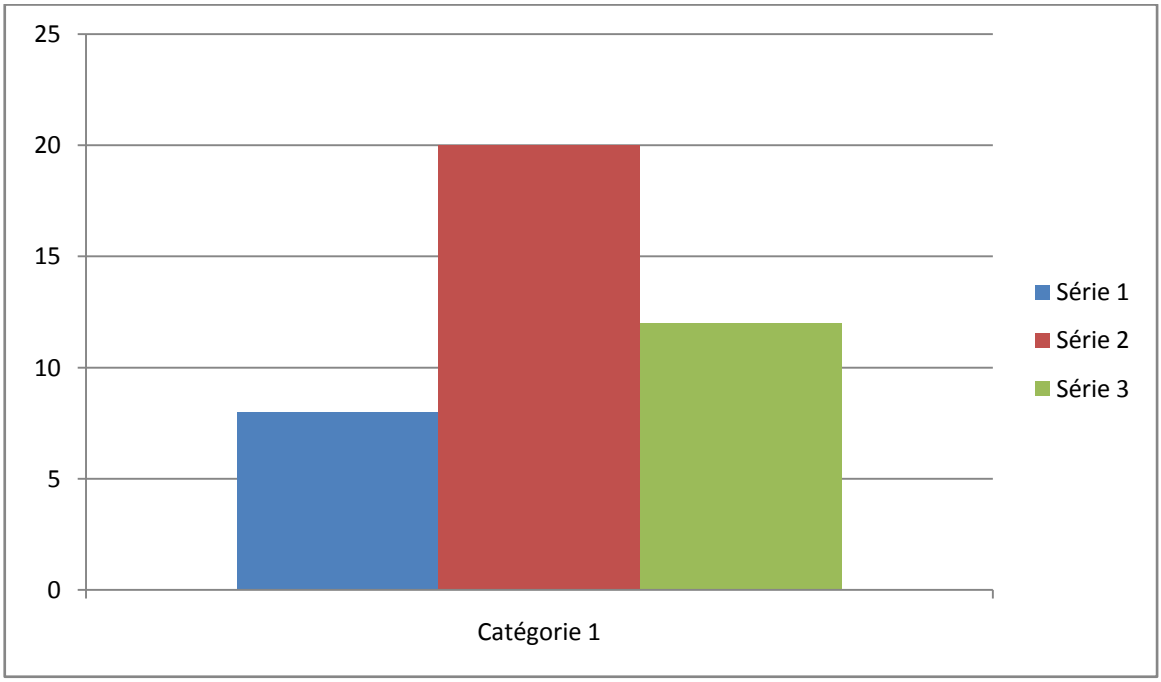
Etudiant n°79 :

Son niveau de motivation est passé de 08 à 20, ce qui représente une augmentation de 12 points.



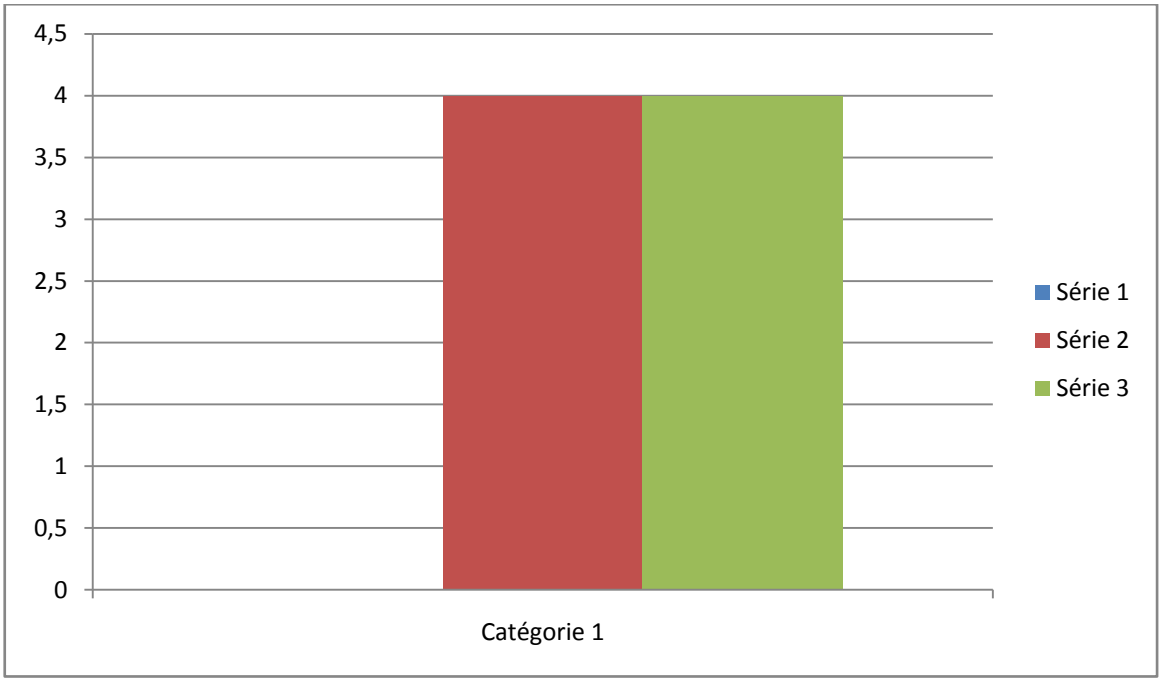
Etudiant n°80 :

Comme celui de son camarade n°79, le niveau de motivation de cet informateur a augmenté de 12 points.



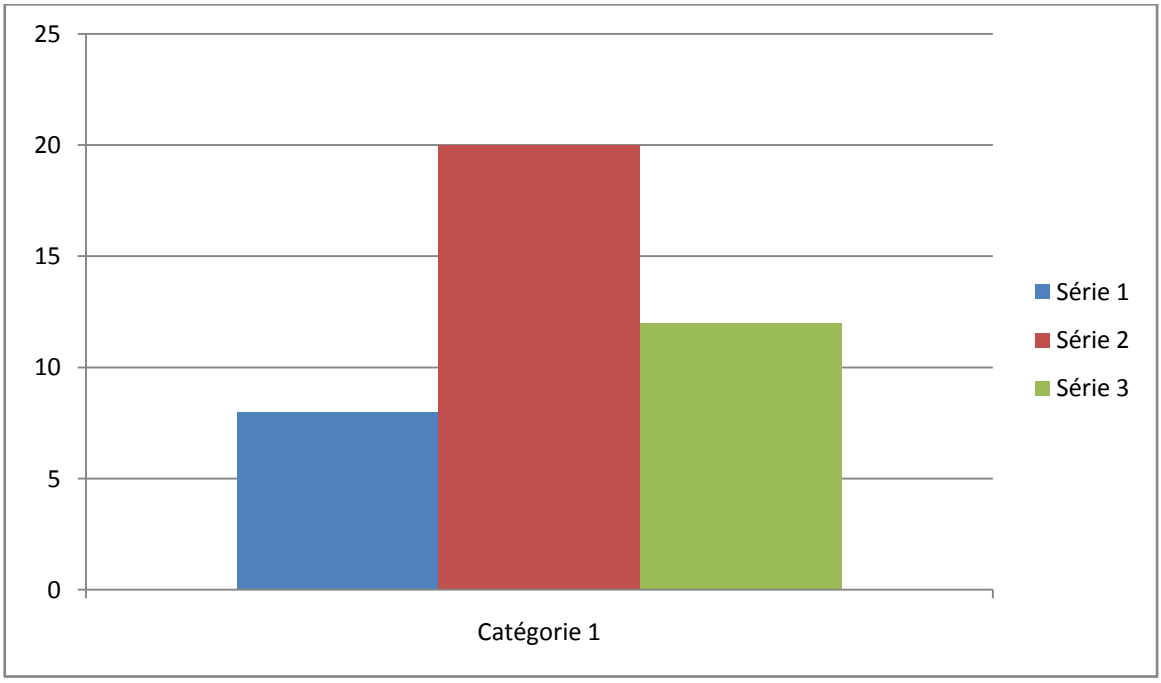
Etudiant n°81 :

Son niveau de motivation est en hausse.



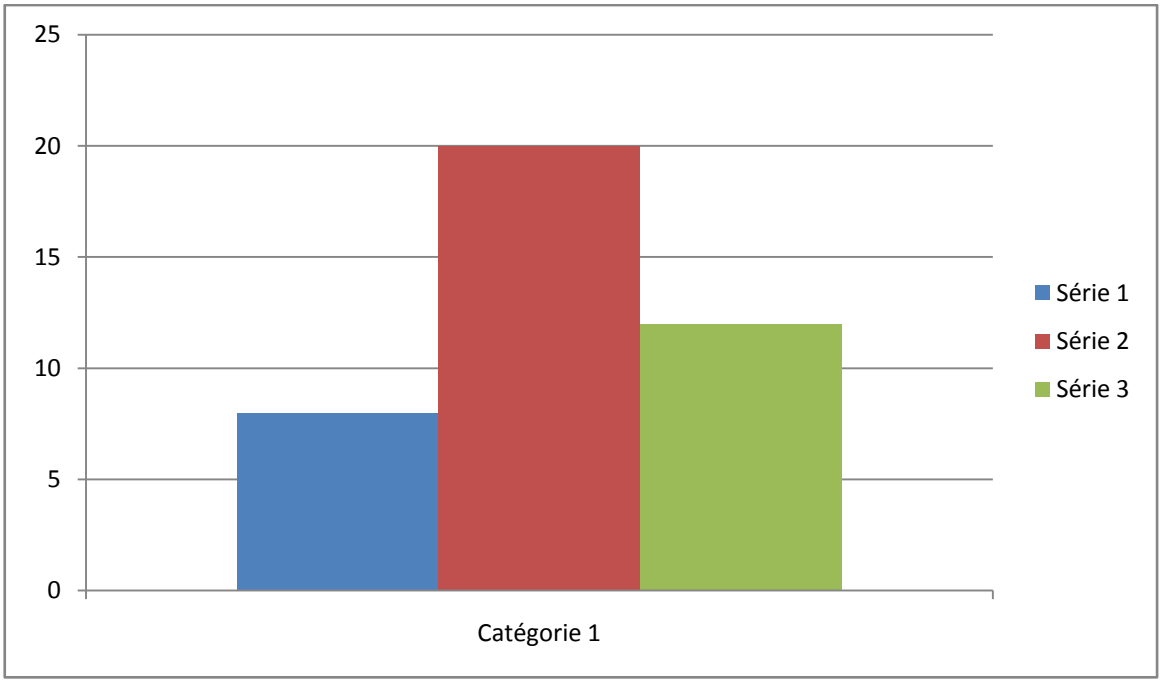
Etudiant n°82 :

Son niveau de motivation est en hausse.



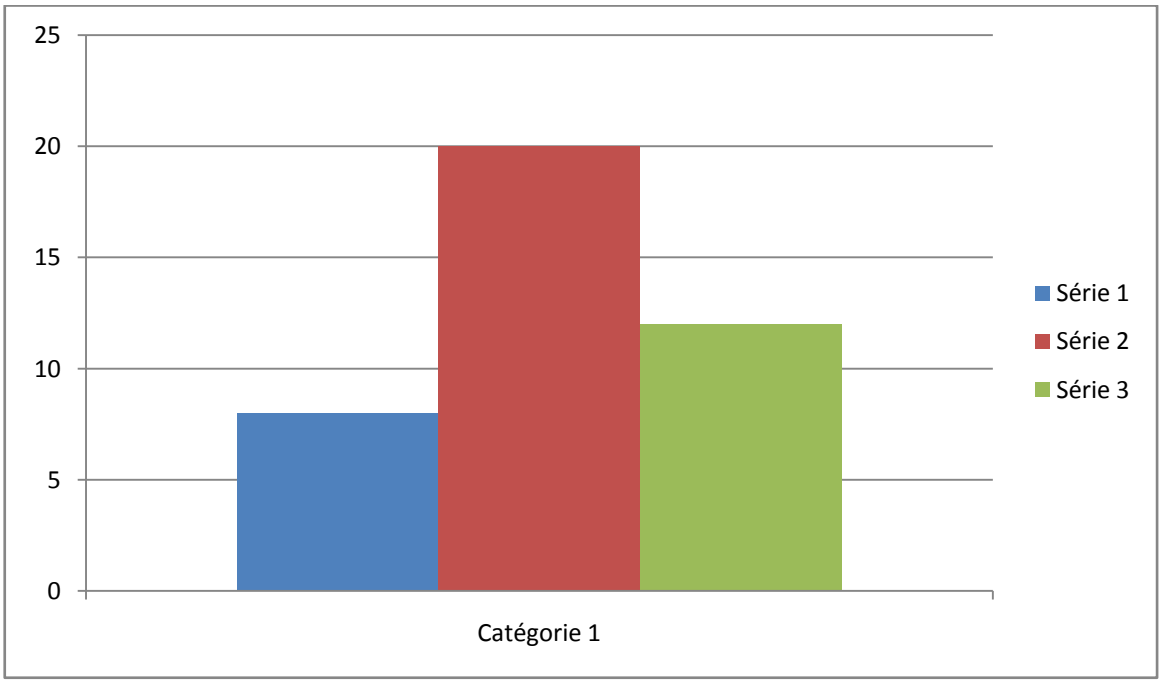
Etudiant n°83 :

La pédagogie du détour a eu un impact positif sur sa motivation dont le niveau est supérieur à la moyenne.



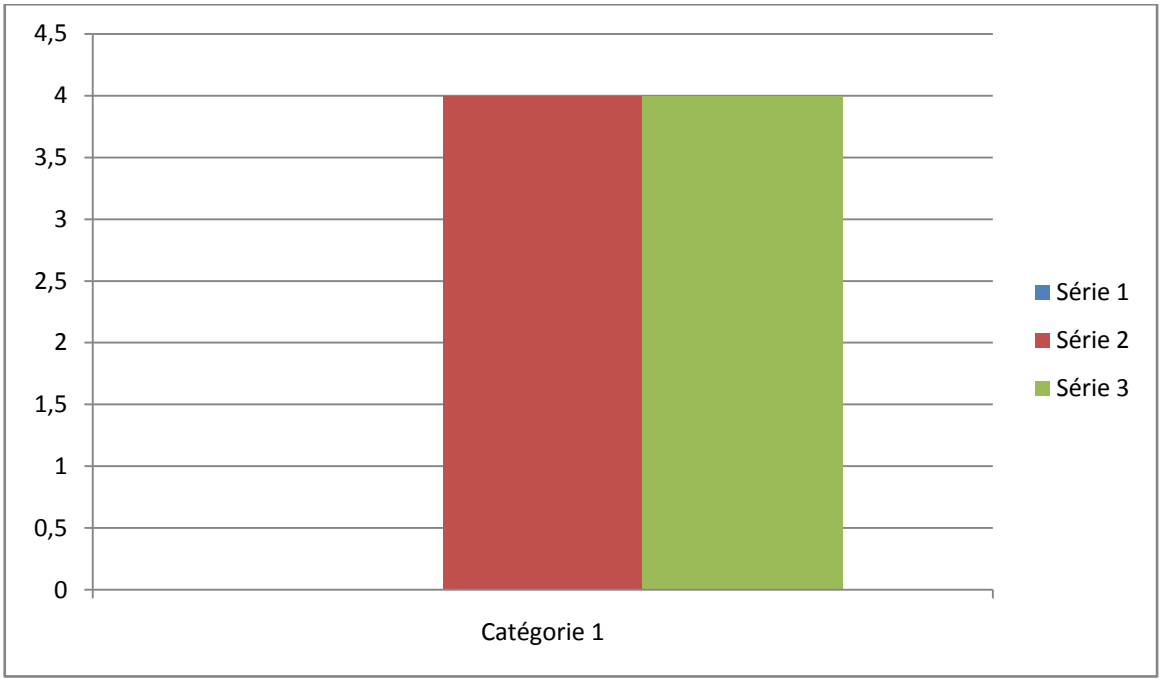
Etudiant n°84 :

Son niveau de motivation s'est amélioré en passant de 08 à 20, soit une augmentation de 12 points.



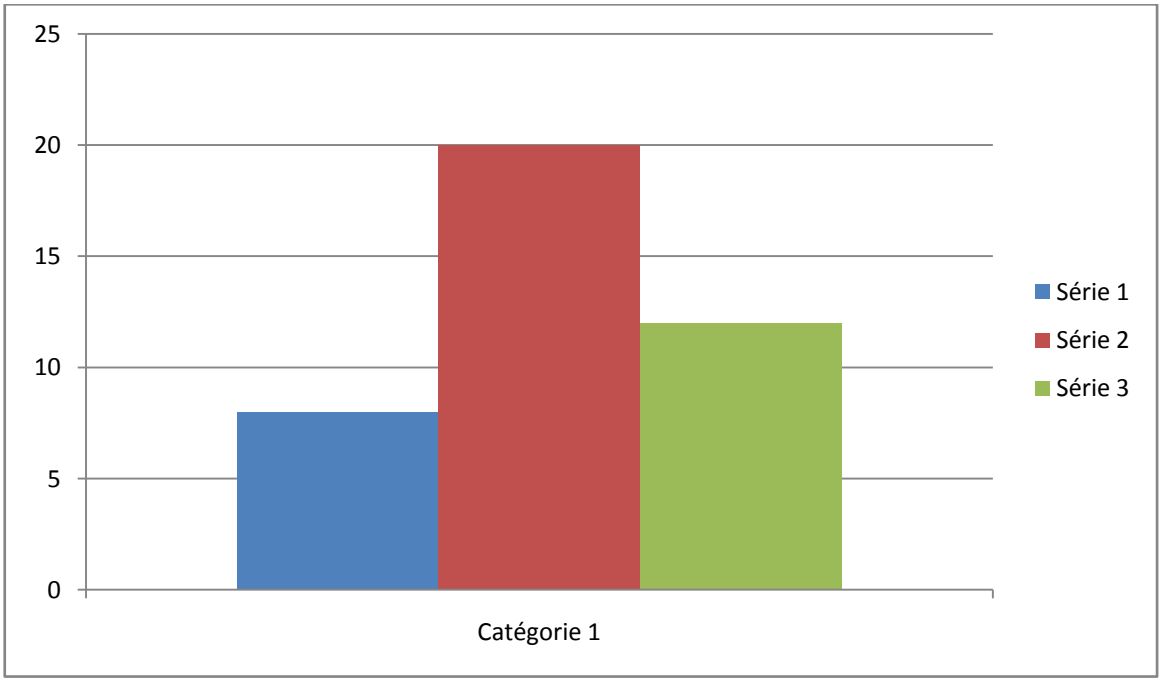
Etudiant n°85 :

Cet étudiant a vu son niveau de motivation progresser de 04 points.



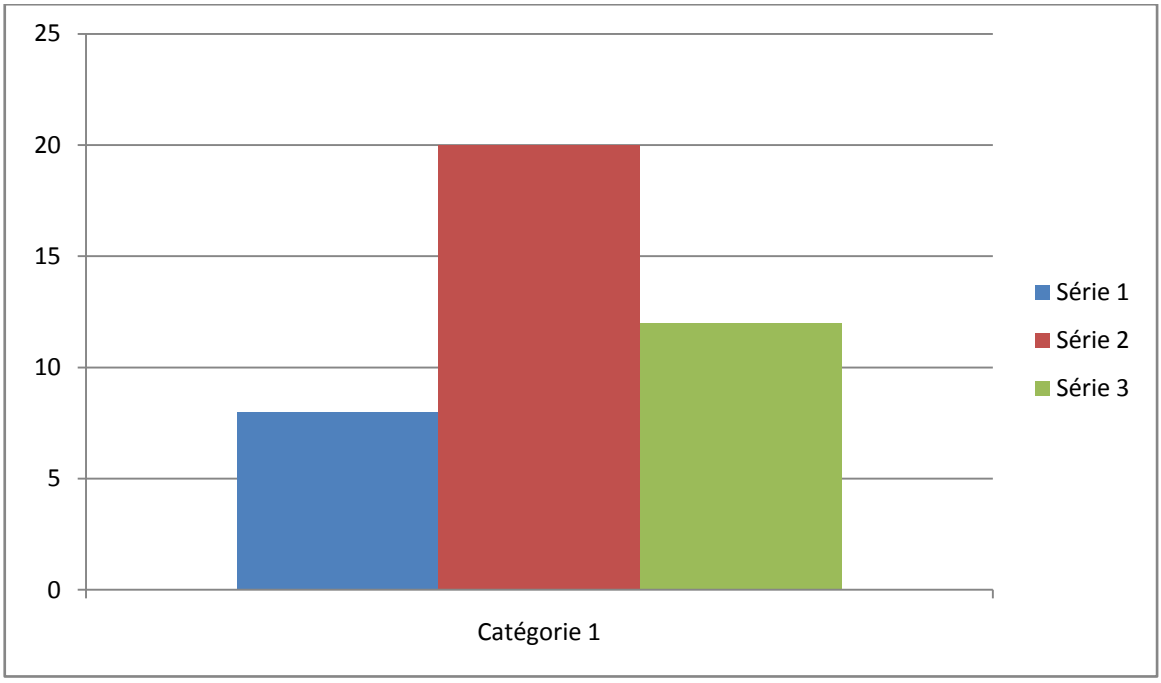
Etudiant n°86 :

Le niveau de motivation de cet enquêté a progressé de 12 points.



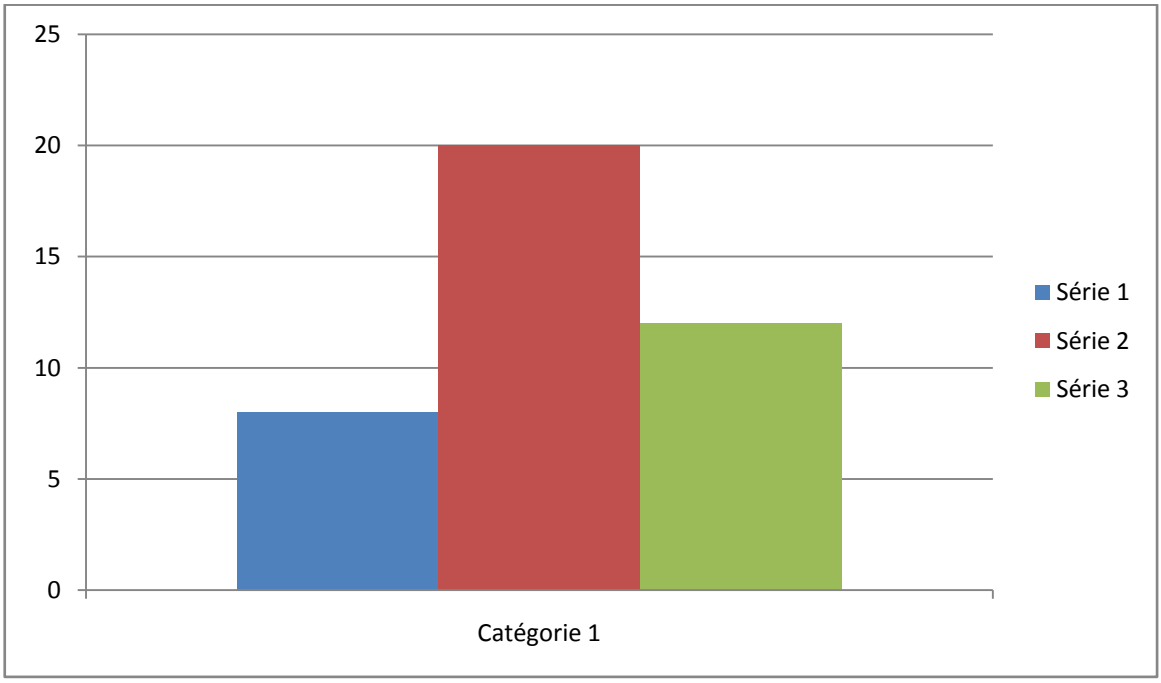
Etudiant n°87 :

Son niveau de motivation est en hausse**.**



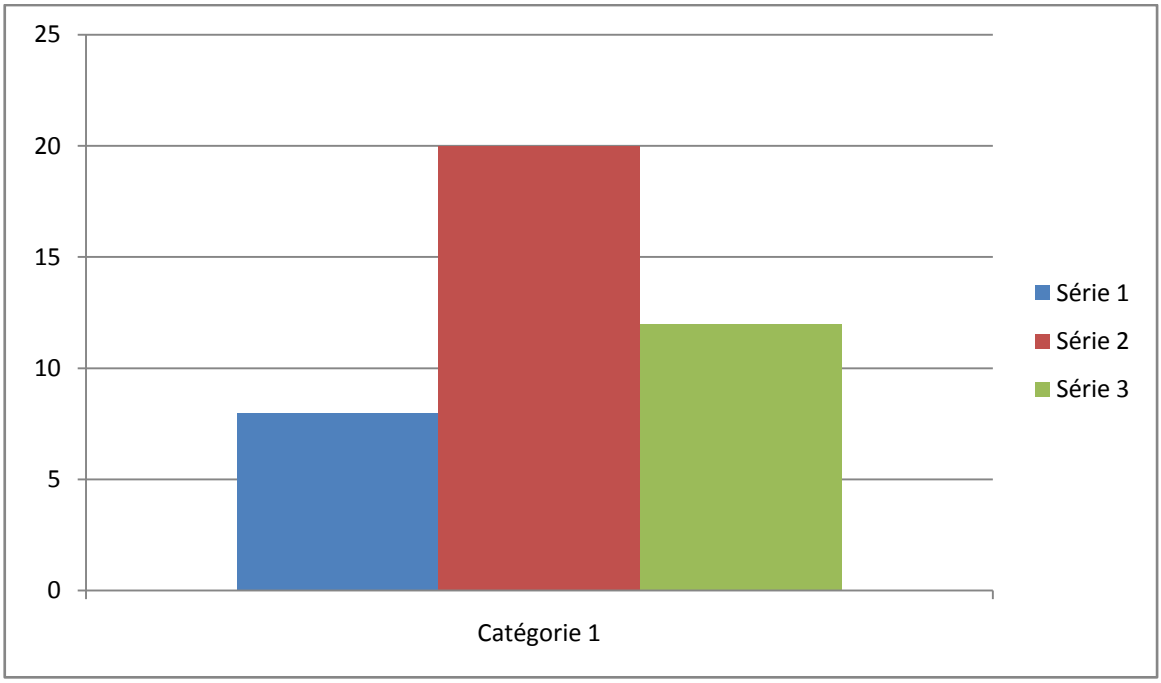
Etudiant n°88 :

Le niveau de motivation de cet étudiant est devenu meilleur après la mise en pratique de la pédagogie de projet.



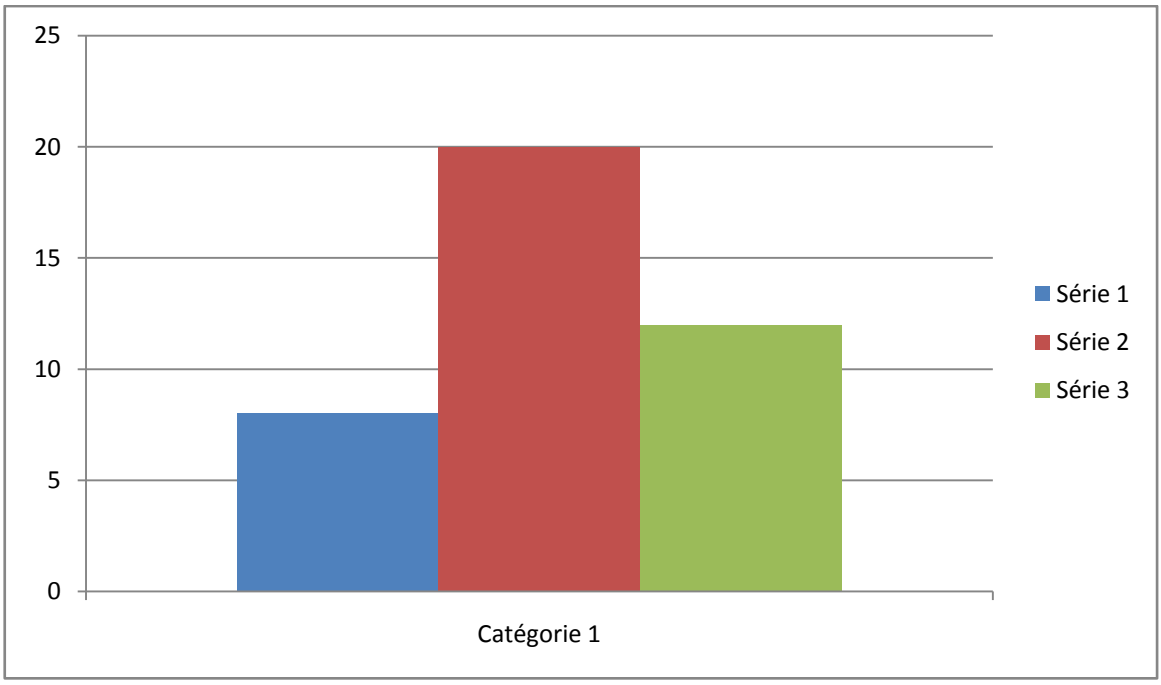
Etudiant n°89 :

La pédagogie du centre d'intérêt a influé positivement sur la motivation de cet étudiant dont le niveau est passé de 08 à 20, soit une amélioration de 12 points.



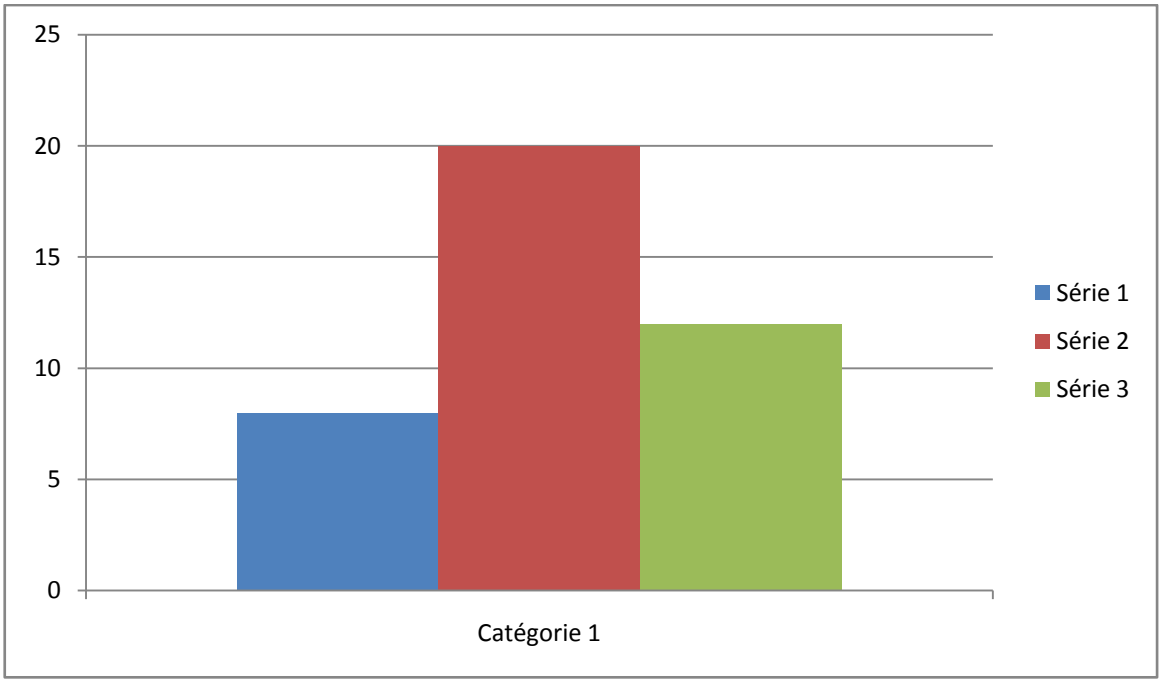
Etudiant n°90 :

Son niveau de motivation passe de 05 à 20, soit une augmentation de 12 points.



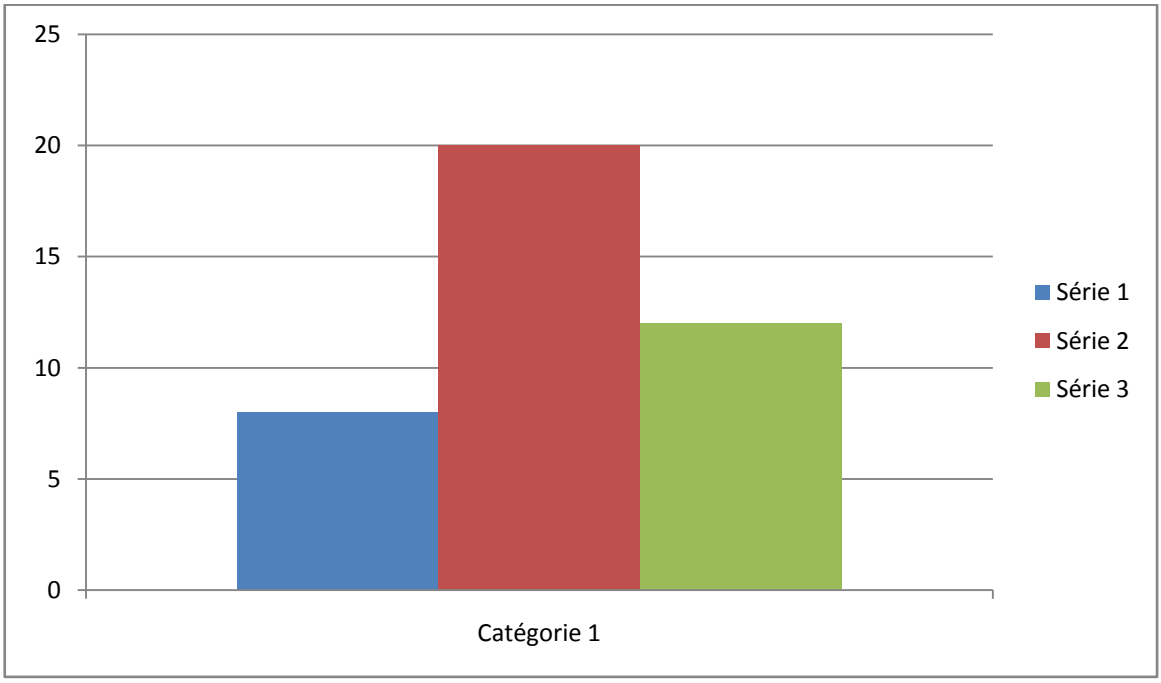
Etudiant n°91 :

Son niveau de motivation s'est amélioré en passant de 08 à 20, ce qui correspond à une augmentation de 12 points.



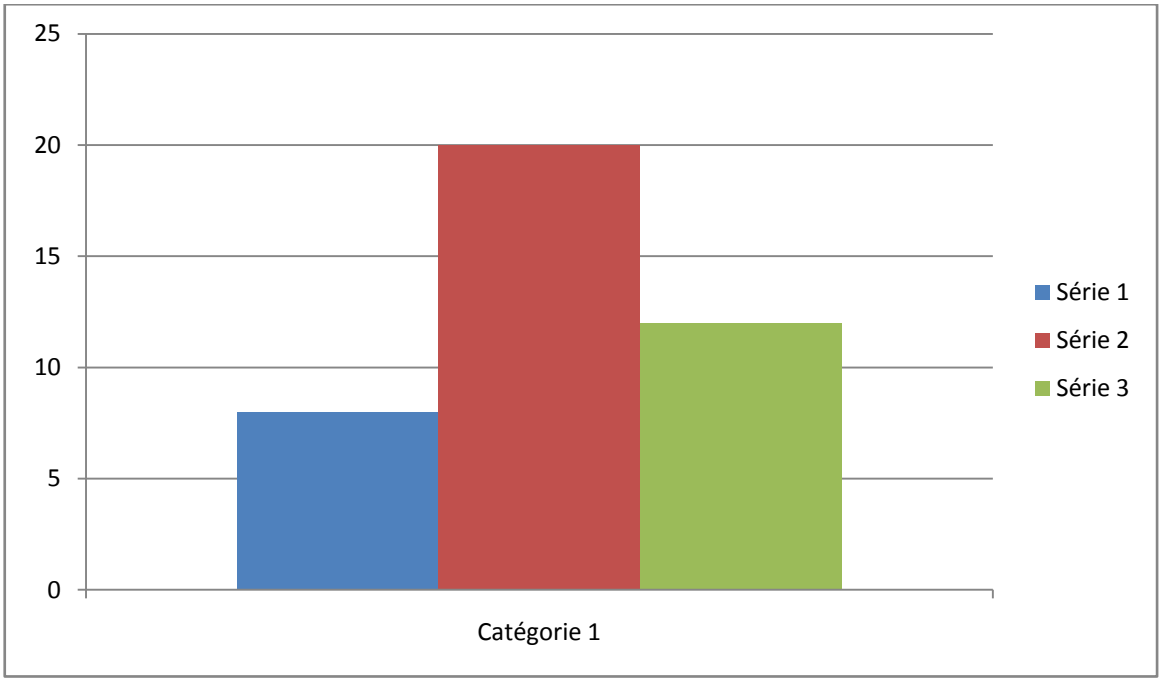
Etudiant n°92 :

Son niveau de motivation est en hausse.



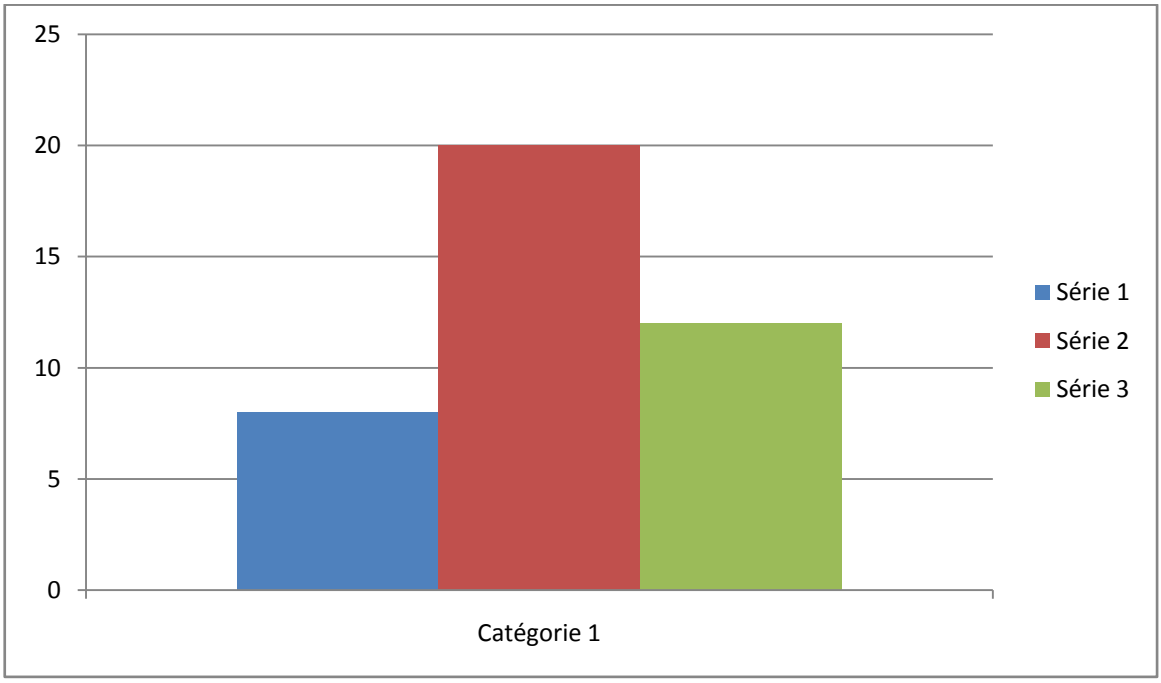
Etudiant n°93 :

Son niveau de motivation est en hausse.



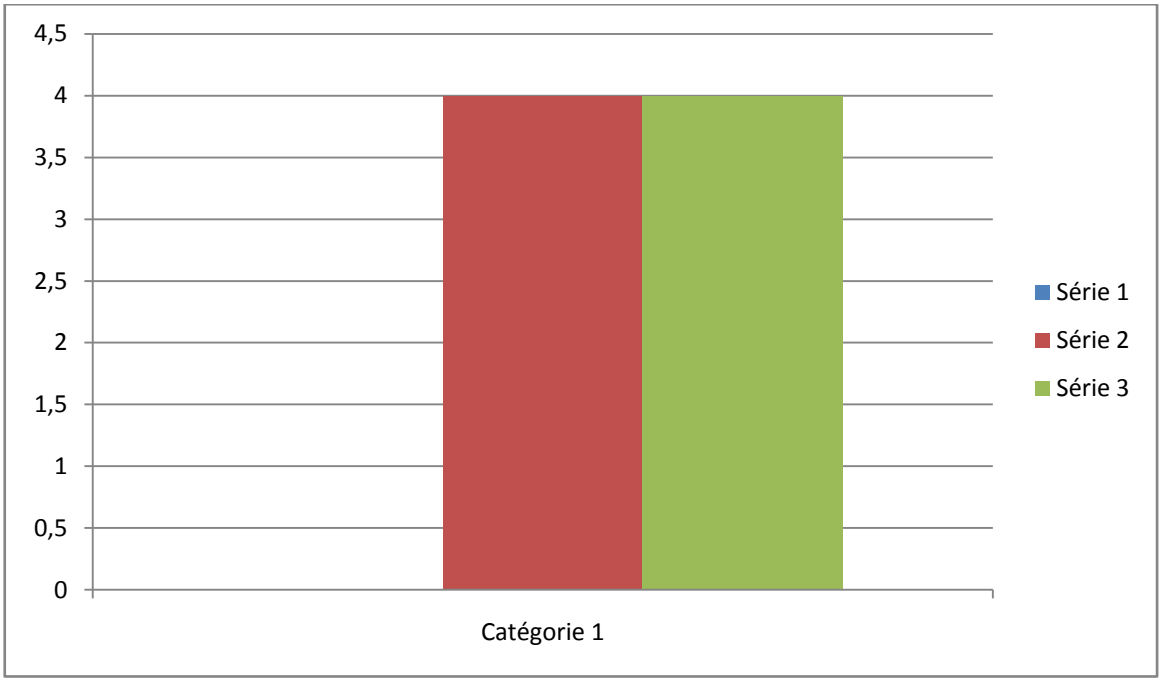
Etudiant n°94 :

A l'image de ceux de ses camarades, son niveau de motivation a progressé en passant de 08 à 20.



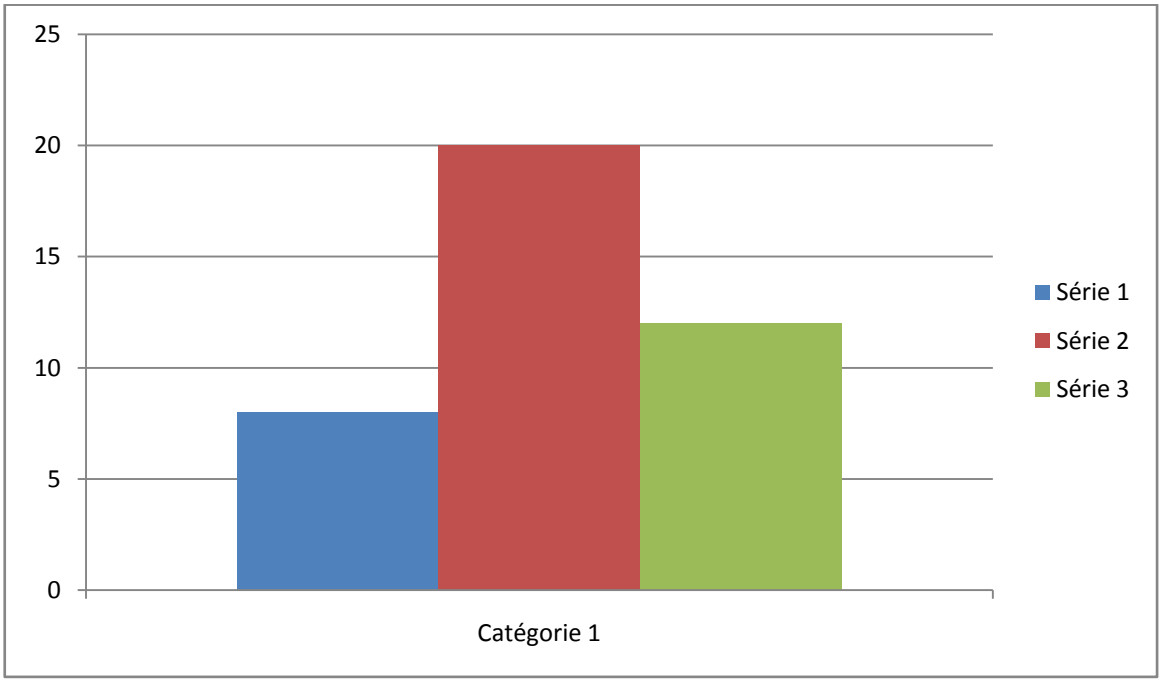
Etudiant n°95 :

Son niveau de motivation est passé de 0 à 04.



Etudiant n°96 :

Son niveau de motivation est passé de 08 à 20, soit une amélioration de 12 points.



Conclusion :

Les histogrammes montrent clairement que les niveaux de motivation de nos informateurs se sont améliorés substantiellement après le recours à la pédagogie de projet. La colonne rouge représentant le niveau de motivation avant le recours à la pédagogie de projet et la colonne verte correspondant à la différence entre les deux niveaux (avant et après l'application de cette pratique de la méthode active) sont plus élevées que la colonne bleue renvoyant au niveau de motivation avant la mise en œuvre de cette pédagogie. Si nous prenons comme exemple le graphique représentant l'étudiant n°94, la colonne bleue représentant le niveau de motivation avant de faire appel à la pédagogie de projet est égale à 08. La colonne rouge correspondant au niveau de motivation après le recours à cette pédagogie est égale à 20. La colonne verte se référant à la différence entre les deux niveaux de motivation est estimée à 12 (le niveau de motivation de cet étudiant a progressé de 12 points). Sur le graphique de l'étudiant n°95, la colonne bleue est inexistante. Cela veut dire que le niveau de motivation avant l'application de la pédagogie de projet est nul (il est égal à 00). Les colonnes rouge et verte se rapportant au niveau de motivation après le recours à cette pédagogie et la différence entre les deux niveaux (avant et après son application) sont égales, elles sont estimées à 04. Sur celui de l'étudiant n°96, la colonne bleue est égale à 08. La colonne rouge est estimée à 20. La colonne verte représentant la différence entre les deux niveaux est égale à 12. Cela prouve que la pédagogie de projet a eu un impact positif dans la mesure où les chiffres ont dépassé largement la moyenne. La chose qui a attiré notre attention, lors de la réalisation de la tâche demandée, est l'engagement des étudiants à choisir un sujet (nous avons découvert dans la partie théorique de la présente recherche qu'en pédagogie de projet, l'apprenant choisit en toute liberté le sujet). Dans les grilles de ceux qui n'ont pas pu mener à terme le travail consistant à préparer un exposé oral, le seul indice qui s'est amélioré est le choix. Ils ont vu leurs scores passer de zéro à quatre points. Nous pouvons citer, comme exemple, le cas de l'étudiant n°24 dont le niveau de motivation avant le recours à la pédagogie de projet est nul (il est estimé à 0). Après la mise en œuvre de cette pratique, son niveau de motivation est passé à 04. Cette différence, qui n'est pas notable, s'explique par le fait que l'apprenant s'est contenté du choix du sujet. Il n'a pas réalisé le travail demandé par l'enseignant (nous-mêmes). Les informateurs n°25, n°26, n°27, n°28, n°29 et n°30 ont vu leurs scores progresser de quatre points. Comparativement aux niveaux de motivation de certains informateurs qui sont passées de 08 à 20 (une différence de 12 points), ceux de leurs camarades qui viennent d'être cités ne sont pas intéressants pour la simple raison qu'ils n'ont pas réalisé la tâche demandée. Le seul indice qui a subi un changement (qui s'est amélioré) est le choix, car les étudiants n'ont pas hésité à choisir le sujet de l'activité.

Conclusion de la partie pratique :

L'analyse du corpus nous a permis de déceler les difficultés langagières orales et écrites auxquelles sont confrontés nos informateurs. Nous avons détecté des erreurs d'articulation, de ponctuation, de morphosyntaxe, de lexique, de sens et de style. En comparant nos enquêtés de première année à ceux de fin de cycle, nous remarquons que ces derniers sont meilleurs oralement et par écrit : lors de l'analyse des enregistrements sonores et des productions écrites, nous avons observé que les erreurs commises par les premiers sont largement supérieures à celles de leurs camarades. En partant de l'idée que la non-maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage et l'absence de motivation sont intimement liées et en nous appuyant sur un travail mis en ligne qui s'intitule : *«motiver les apprenants par la pédagogie de projet»*[205], nous avons essayé de voir l'impact de la pédagogie de projet sur la motivation des informateurs dont les niveaux sont en dessous de la moyenne. Nous avons commencé par leur faire passer un test. Il s'agit d'une activité qui relève du module d'Initiation à la Linguistique. Elle comprend trois consignes : la première se rapporte à l'explication d'une citation tirée du *Cours de linguistique générale* de Ferdinand DE SAUSSURE. La deuxième est relative à la définition de certains termes. La troisième consiste à déterminer l'appartenance d'un certain nombre d'idiomes à des groupes de langues. En corrigeant l'activité dont nous parlons, nous avons eu des réponses qui abondent en erreurs. Sur les 96 étudiants qui constituent l'échantillon, seuls 06 ont eu la moyenne. Pour voir si ces difficultés langagières sont indissociables de l'absence de motivation, nous avons mesuré les niveaux de motivation des informateurs en faisant appel à des grilles. Nous avons découvert que les notes obtenues au test (elles sont inférieures à la moyenne) et les niveaux de motivation (ils sont en dessous de 10) sont intimement liés. En partant de l'idée que la pédagogie de projet est un moyen au service de l'enseignant lui permettant de motiver ses enseignés, nous avons proposé aux étudiants des sujets de recherche pour préparer des travaux. Notre démarche s'inspire de l'idée que le projet correspond toujours à la réalisation d'une activité par les apprenants. Lors de l'analyse des résultats, nous avions constaté qu'elle a influé positivement sur la motivation de nos informateurs dans la mesure où leurs niveaux se sont améliorés d'une manière substantielle. Il s'agit d'une amélioration propre à l'écrit car la tâche consiste à réaliser un travail. Pour étayer nos dires, nous prenons, comme exemple, l'étudiant n°3 dont le niveau de motivation était égal à 08. Après la mise en œuvre de la pédagogie de projet, il est passé à 20 (une différence de 12 points). Nous avons, également, l'informateur n°25 dont le niveau de motivation était estimé à 00. En appliquant la pédagogie de projet, il a vu son niveau passer à 04 points. Les histogrammes par lesquels nous avons représenté les niveaux de motivation

[205] MOISY, C., et ZARIC, C., 2010, p.12

corroborent ce que nous affirmons. La colonne rouge correspondant au niveau de motivation après la mise en œuvre de la pédagogie de projet et la colonne verte renvoyant à la différence entre les niveaux de motivation (avant et après l'application de cette pédagogie) sont en hausse par rapport à la colonne bleue représentant le niveau de motivation avant le recours à cette pédagogie.

Suggestions :

L'analyse du corpus a révélé la présence de plusieurs difficultés langagières aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Nos informateurs ont du mal à réaliser certaines voyelles. Leurs productions écrites contiennent des erreurs morphosyntaxiques, lexicales, de style et de ponctuation. Pour les aider à surmonter ces lacunes, nous suggérons les solutions qui suivent :

La première se rapporte à des exercices dans lesquels l'enseignant fait travailler ses enseignés sur la position et la forme des organes de la parole. L'apprenant est appelé à produire les sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire. Par exemple, s'il s'agit de l'articulation d'une voyelle arrondie, l'enseignant insiste sur la forme correcte des lèvres (l'arrondissement) afin que les apprenants réalisent correctement les phones [y], [u], [ɔ], [o], [ø] et [œ].

La deuxième est l'exposé oral, une activité pratiquée au supérieur, notamment en classe de langue, qui se fixe pour objectif d'inciter les apprenants à prendre la parole en public, de créer une situation de communication. Lors de la présentation orale, l'enseigné est appelé à prouver sa capacité à s'exprimer oralement dans un idiome autre que sa langue maternelle au moins pendant quelques minutes. L'exposé oral est censé aider celui qui parle à surmonter le sentiment de malaise qu'il ressent d'habitude quand il parle une langue qu'il ne maîtrise pas. Il lui permet de donner son point de vue, son accord et son désaccord. Il établit un nouveau type de relation enseignant/enseigné : le jour de la présentation orale, l'apprenant joue le rôle de l'animateur, alors que le professeur devient un membre ordinaire du groupe. Il cesse d'accaparer la parole, mais peut poser des questions, orienter les débats et encourager les timides à intervenir.

La troisième suggestion est la dictée, un exercice au cours duquel les enseignés orthographient un texte choisi et lu par l'enseignant. Les didacticiens s'accordent à dire que cette activité est un moyen efficace pour apprendre l'orthographe. Certains proposent de *«dicter le même texte à plusieurs reprises dans l'année. Il s'agit d'une activité diagnostique permettant d'établir des niveaux à des moments donnés et de mesurer les progrès faits par les enseignés. En comparant les différents niveaux, les*

mots orthographiés servent d'indicateur de niveau»[206]. La dictée donne l'occasion à l'apprenant d'appliquer les règles acquises, celles de la conjugaison, de l'accord (du genre et du nombre).

La quatrième est relative aux exercices de morphosyntaxe et de production écrite. L'enseignant du module de Pratique systématique de la langue (PSL) pourrait faire travailler ses étudiants sur les points de langue qui posent problème. Par exemple, s'ils sont confrontés à des difficultés d'orthographe, il faudra leur proposer des activités où l'accent sera mis sur l'accord du verbe avec le sujet, sur celui de l'adjectif qualificatif avec le nom auquel il se rapporte, sur la distinction entre les homophones qui se prononcent de la même façon et dont l'orthographe est différente, sur les différents types d'accent. Il est appelé à attirer leur attention sur l'infinitif afin qu'ils sachent que lorsque deux verbes se suivent, le premier se conjugue et le second se met à l'infinitif. Il faut qu'il s'intéresse, également, aux problèmes en rapport avec la concordance des temps en proposant des activités y afférentes. Concernant les erreurs lexicales et de style, l'enseignant en charge du module de Techniques d'expression écrite et orale (TEEO), lors de la correction de la production écrite de ses apprenants, pourrait attirer leur attention sur les erreurs de redondance et d'interférence.

La cinquième suggestion est l'implication des enseignés dans leur propre formation afin qu'ils deviennent les acteurs de leur apprentissage. L'enseignant devrait leur apprendre à déployer des efforts personnels leur permettant d'être autonomes.

Loin de prétendre que les solutions proposées sont les meilleures, nous espérons qu'elles atténuent, un tant soit peu, les carences langagières de nos étudiants. Il y aura, sans conteste, d'autres chercheurs qui feront des propositions idoines susceptibles de contribuer à régler l'épineux problème de la non-maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage qui influe négativement sur l'appropriation des connaissances.

---

[206] DODOCAL, K., 2012, p.4

Conclusion générale :

Il est indéniable que la maîtrise du français est tributaire de la compétence des enseignants, des programmes, des méthodes didactiques choisies dans son enseignement. Pour assurer une formation de qualité aux apprenants, il est indispensable de faire appel à des professeurs ayant des connaissances scientifiques et disposant d'une bonne base en psychologie. Or, Certains enseignants ont poursuivi des études d'arabe, d'anglais et même d'espagnol. D'autres ne disposent même pas du baccalauréat. Certes, la formation dont ils ont bénéficié, ces dernières années, leur permet d'avoir le diplôme de licence *«ces enseignants ne manquent ni de dévouement, ni de volonté, mais ils sont handicapés par un niveau d'instruction trop bas qui ne leur permet pas d'acquérir les bases d'une formation minimale d'enseignement»*[207] . Le secteur de l'éducation, pour pallier le manque en enseignants de français, a eu l'idée de créer, par voie de concours, des postes d'emploi destinés aux titulaires de licence et de master. Ces jeunes diplômés n'ont aucune formation pédagogique leur permettant d'enseigner efficacement. C'est une erreur et nous comprenons pourquoi le niveau des apprenants dans cette langue (en français) baisse d'année en année. Un autre problème est le décalage entre les programmes conçus et la réalité d'une société en pleine mutation. Si nous prenons comme exemple les textes choisis dans l'enseignement de la lecture en sixième année primaire, les apprenants ont toujours affaire aux récits de la panthère et du loup. Ajoutons à cela les sujets proposés aux épreuves de français au brevet de l'enseignement moyen et au baccalauréat qui ne répondent pas à l'actualité. Comme le niveau des enseignés laisse à désirer, certains enseignants évacuent les programmes du ministère de tutelle. Ils préfèrent renforcer la base en revenant à l'abc du français, c'est-à-dire les programmes de la phrase, les règles de conjugaison et d'orthographe. Une bonne partie des parents, qui refusent de croire que les bases font défaut chez leurs enfants, veulent à tout prix que le programme officiel soit respecté. Ils ne se préoccupent que du passage de leurs petits au niveau supérieur. Ils se plaignent à l'administration qui ne tarde pas à se retourner contre les professeurs. D'ailleurs plusieurs d'entre eux ont été limogés à cause de cela.

En ce qui concerne les méthodes appliquées, l'école algérienne devient un laboratoire où les apprenants sont utilisés comme des sujets d'expériences (des cobayes). Le ministère de l'Education a fait usage de plusieurs méthodes : traditionnelle, directe, mécaniste, par objectifs, par compétences, etc. La première est archaïque, elle fut adoptée jusqu'à la première moitié du XXème siècle. Elle est appelée la méthodologie de la grammaire-traduction. Selon plusieurs spécialistes, son utilisation a donné lieu à de nombreuses évolutions qui ont abouti à l'apparition

[207] KATEB, K., 2005, p.88

des méthodologies modernes. Elle s'appuie sur la lecture, l'enseignement des règles grammaticales et la traduction en langue étrangère des textes littéraires. Elle relègue l'oral au second plan. L'un des principes de cette méthode est le recours à la langue maternelle ou à la première langue d'enseignement/apprentissage (le cas de l'arabe littéral dans le système éducatif algérien) lorsque l'apprenant fait face à un mot dont il n'arrive pas à saisir le sens. La méthode directe, qui a vu le jour en réaction à la traditionnelle, a été utilisée entre la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. Les principes fondamentaux qui la caractérisent sont les suivants :

L'enseignant qui ne traduit jamais en L2 peut utiliser des objets ou des images lors de l'explication. Nos enseignants ont l'habitude de se servir du tableau magnétique et des figurines lors des séances du langage. L'objectif est d'amener l'enseigné à penser en L2. Cette méthode, qui accorde une importance particulière à la prononciation, privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant. L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive : les règles ne sont pas enseignées explicitement.

En dépit de ses limites, la méthode mécaniste a été utilisée chez nous, durant plusieurs années. En psychologie, elle fait penser au psittacisme qui consiste à répéter mécaniquement comme un perroquet des mots, des phrases entendues sans aucune compréhension. Une des conséquences de son application est l'incapacité des apprenants à s'exprimer oralement car ils apprennent par cœur et le jour de l'examen, ils restituent les informations transmises par l'enseignant telles qu'elles sont. Cette méthode de type pavlovien sert à inculquer à l'apprenant des savoirs sans lui donner les moyens de la réflexion. Autrement dit, elle ne tient pas compte de ses facultés de compréhension *«les méthodes pédagogiques utilisées relèveraient plus du conditionnement des apprenants que d'un enseignement rationnel»*[208]. Les exercices structuraux, qui reposent sur la réalisation des tâches à partir de l'observation d'un modèle, en sont une meilleure preuve. Par exemple, s'il s'agit de la conjugaison d'un verbe du premier groupe au présent de l'indicatif, l'enseigné est appelé à compléter sans savoir à quel groupe il appartient, à quel temps et à quelle personne il est conjugué. La méthode dont nous parlons n'aide pas les apprenants à développer leurs capacités de raisonnement, de critique, de jugement et d'analyse. Elle leur inculque des démarches pour accomplir machinalement des tâches. Elle est là pour les robotiser. La méthode suivante se nomme la pédagogie par objectifs qui se fixe pour buts de segmenter les savoirs à transmettre en trois types d'objectifs : les objectifs principaux, les objectifs spécifiques et les objectifs opérationnels. Un objectif général est *«une intention correspondant à une période de formation de*

[208] Ibid.

moyenne ou de longue durée : une semaine, un mois ou une année»[209]. Un objectif spécifique est *«une intention qui décrit une capacité, une attitude, un comportement attendus des apprenants au terme d'une brève période (une leçon par exemple)»*[210]. Un objectif opérationnel décrit *«une capacité ou une attitude de l'apprenant en termes comportementaux identifiables et observables»*[211]. Une activité observable est exprimée par un verbe opératoire dont le sujet est l'enseigné. Par exemple, dans l'énoncé l'apprenant devra connaître la poussée d'ARCHIMEDE, connaître n'est pas un verbe opératoire, car il ne définit pas exactement le résultat escompté de la formation. Lorsqu'il est remplacé par des verbes transitifs comme réciter par cœur, calculer une valeur, appliquer une loi, ces verbes décrivent des activités dont les résultats sont observables. L'approche par compétences, qui reproche à la précédente le fait que l'enseigné apprenne à découper les connaissances acquises sans en saisir le sens et sans savoir le lien entre l'apprentissage et la vie quotidienne, s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif. Elle va de pair avec les mutations sociales intervenues ces dernières années. Avec son introduction, les concepteurs de la réforme jugent utile de généraliser l'outil informatique à tous les établissements scolaires. Ils espèrent préparer les enseignés, qui ne sont plus appelés à s'approprier par cœur des savoirs pour les rendre tels qu'ils sont le jour de l'examen, à réinvestir leurs connaissances dans des situations de la vie quotidienne. A titre d'illustration, quand ils apprennent des règles de conjugaison, de grammaire ou d'orthographe, c'est pour les exploiter dans des situations concrètes de communication. L'approche par compétences n'a pas réussi dans notre système éducatif pour la simple raison que les inspecteurs censés former les enseignants, faute de connaissances y afférentes, leur demandent, lors des demi-journées pédagogiques, d'improviser, de faire ce qu'ils veulent.

---

[209] DELMINE, R. et DEMOULIN, R., 1975, p 26
[210] Ibid.
[211] Ibid.

Références bibliographiques

I. Ouvrages :

1. ABRY, D. et CHALARON, M.-L. (2011). *Les 500 exercices de phonétique*, Paris : Hachette.

2. ALBALAT, A. (1992). *L'art d'écrire enseigné en 20 leçons*. Paris : Armand Colin.

3. ARBORIO, A.- M. et FOURNIER, P. (1999). *L'Enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Nathan.

4. AREZKI, D. (2008). *Pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés*. Tizi-Ouzou : Editions L'Odyssée.

5. ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.

6. AUBERT, N. *et.al.* (1997). *Diriger et motiver*. Paris : Hachette.

7. BANGE, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

8. BAUTIER, E. (1994). *Pratiques langagières. Pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie*. Paris : L'Harmattan.

9. BAYLON, C., et FABRE, P., *Initiation à la linguistique. Cours et applications corrigés*, Paris, Armand Colin, 1998.

10. BEAUD, M. (1985). *L'art de la thèse- comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout travail universitaire*. Paris : Editions La Découverte.

11. BLANCHE- BENVENISTE, C. et JEANJEAN, C. (1987). *Le français parlé. Edition et transcription*, Paris : Didier- Erudition.

12. BLANCHE- BENVENISTE, C. *et.al.* (1989). *Le français parlé : études grammaticales*. Paris : Editions du CNRS.

13. BLANCHE- BENVENISTE, C. (2000). Approches de la langue parlée en français. Paris : Editions Ophrys.

14. BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (1992). *L'Enquête et ses méthodes. L'Entretien*. Paris : Nathan.

15. BLANCHET, P. (2000). *La linguistique du terrain, méthodes et théories. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : PUR.

16. BORDALLO, I. et GINESTET, J.- P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : ESF Editeur.

17. BOYER, H. et BUTZBACH- RIVERA, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.

18. BOYER, H. (1991). *Le langage en spectacle*. Paris : L'Harmattan.

19. BOYER, H. (1991). *Langues en conflit : études sociolinguistiques*. Paris : L'Harmattan.

20. BOYER, H. (1996). *Eléments de sociolinguistique*. Paris : Dunod.

21. BOYER, H. (2001). *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.

22. CABRAL, A. (1997). *Stratégies de contextualisation et de motivation à l'apprentissage cognitif*. Montréal : Presses de l'Université de Sherbrooke.

23. CALVET, L.-J. (1981). *Les langues véhiculaires*. Paris : PUF.

24. CALVET, L.-J. (1987). *La guerre des langues et politiques linguistiques*. Paris : Payot.

25. CALVET, J.- P. (1996). *Histoire de l'écriture*. Paris : Plon.

26. CARTON, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Bordas.

27. CATACH, N. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.

28. CHAUCHAT, H. (1985). *L'Enquête en psycho-sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

29. COENEN- HUTHER, J. (1995). *Observation participante et théorie sociologique*. Paris : L'Harmattan.

30. COLONNA, F. (1967). *Instituteurs algériens 1883-1939*. Alger : OPU.

31. COSTE, D. et GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des Langues*. Paris : Hachette.

32. CRAHAY, M., (1990). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PHF.

33. CUQ, J.- P. (1991). *Le français langue seconde*. Paris : Hachette.

34. CUQ, J.- P. et GRUCA, I. (2003). Cours de didactique du français langue *Etrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

35. DABENE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

36. DECI, E.et RYAN, R.(1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.

37. DEFAYS, J.- M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Liège : Mardaga.

38. DEJEAN, K. et MAGOGA, E. (1999). *Maîtrise langagière et échec en première année universitaire*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

39. DEKHECHOVE, A. et LAMBERT, J.- P. (2001). *Choix des études supérieures et motivation des étudiants*. Paris : Dunod.

40. DE LANDSHEERE, G. (1992). *Evaluation continue et examens : précis de docimologie*. Bruxelles : Labor.

41. DELMINE, R. et DEMOULIN, R. (1975). *Introduction à la psychopédagogie*. Bruxelles : Editions De Boeck.

42. DEPELTEAU, F. (2000). La *démarche d'une recherche en sciences humaines*. De la question de départ à la communication des résultats. Bruxelles : De Boeck Université.

43. DEPLOSSE, O. (1984). *Maîtrise du langage oral et écrit chez l'adolescent en difficulté scolaire*. Paris : L'Harmattan.

44. DE SAUSSURE, F. (2013). *Cours de linguistique générale*. Bejaïa : Editions Talantikit.

45. DE SINGLY, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*. Paris : Nathan.

46. DESMONS, F. *et.al.* (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Paris : Belin.

47. DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF.

48. DUBOIS, J. *et.al.* (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Librairie Larousse.

49. DURAND, M. (1994). *Présentation et frappe des thèses de Lettres et Sciences Humaines*. Lyon : Faculté des Langues, Université Lumière.

50. FISHMAN, J. (1971). S*ociolinguistique*, Paris : Nathan.

51. FAUDOIS, J.- C. (1990). *Dictionnaire des abréviations courantes de la langue française*. Paris : La Maison du dictionnaire.

52. GALLEY, F. et DROZ, R. (1990). *L'abandon des études universitaires*. Fribourg : Presses Universitaires de Fribourg.

53. GARDES- TAMINE, J. (2008). *La grammaire : phonologie, morphologie, lexicologie*. *Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

54. GARON, R. et THEORET, B. (2000). *L'effort à l'école, un goût à développer*. Québec : Editions Logique.

55. GRANDGUILLAUME, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Maisonneuve Larose.

56. GUMPERZ, J.- J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle*. Paris : L'Harmattan.

57. HATZFELD, H. et SPIEGELSTEIN, J. (2000). *Méthodologie de l'observation sociale*. Paris : Dunod.

58. HAUMONT, P. (2013). *Prendre la parole en public*. Le Mans : GERESO Edition.

59. HUBERT, M. (1999). *Apprendre en projets*. Lyon : Chronique sociale.

60. JAKOBOVITS, L. (1970). *Foreign language Learning*, Rowley Massachusetts : New Bury Publisher.

61. JONNAERT, P. (1996). *De l'intention au projet*. Bruxelles : De Boeck.

62. JUMEL, G. et GUIBERT, J. (1996). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

63. KAUFMANN, J.- C. (2001). *L'entretien*. Paris : Nathan.

64. KERBRAT- ORRECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.

65. LAUTIER, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.

66. LEEMAN- BOUIX, D. (1995). *Les fautes de français existent-elles* ? Paris : Larousse.

67. LEMAIRE, S. (2000). *Les facteurs de réussite dans les deux premières années de l'enseignement supérieur*. Paris : Dunod.

68. Le Nouveau Petit Robert (1995). Paris.

69. LEON, P. (1996). *Phonétisme et prononciation du français*. Paris : Nathan Université.

70. LEON, P. et LEON, M. (2007). *La prononciation du français*. Paris : Armand Colin.

71. LEON, P. et LEON, M. (1976). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris : Librairies Hachette et Larousse.

72. LHOTE, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris : Hachette.

73. LIEURY, A. (1996). *Motivation et découragement*. Paris : Dunod.

74. LIEURY, A. et FENOUILLET, F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

75. LOUANCHI, D. (1994). *Eléments de pédagogie*. Alger : OPU.

76. LOUBET DEL BAYLE, J. (2001). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.

77. MARTINEZ, P. (1996). *La didactiques des langues étrangères*. Paris : Dunod.

78. MARTINET, A. (1998). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.

79. MASLOW, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.

80. MCOMBS, B.- L. et POPE, J.- E. (2000). *Motiver les élèves. Donner le goût d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck.

81. MICHALSKI, S. et PARADIS, L. (1993). *Le décrochage*. Québec : Editions Logiques.

82. MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

83. MOREAU, M.-L. (1997). *Les concepts de base en sociolinguistique*. Liège : Pierre MARDAGA.

84. MUCCHIELLI, A. (1980). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : ESF.

85. MUCCHIELLI, A. (1980). *L'interview de groupe*. Paris : ESF.

86. MUCCHIELLI, A. (1987). *Les motivations*. Paris : PUF.

87. MUCCHIELLI, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.

88. MUCCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

89. NUTTIN, J. (1975). *Adaptation et motivation humaine*. Paris : PUF.

90. NUTTIN, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF.

91. PAILLE, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

92. PAIN, S. (1980). *Les difficultés d'apprentissage : diagnostic et traitement*. Berne : Peter Lang.

93. PELLETIER, P. (1996). *La pédagogie de projet*. Laval : Presses de l'Université de Laval.

94. PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.

95. PERETZ, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La découverte.

96. PINTRICH, P. et SCHUNK, D. (1996). *Motivation in éducation*. Englewood Cliff : Printice Hall.

97. PLOT, B. (1985). *Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*. Paris : Nathan.

98. PROULX, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

99. PRZESMYCKI, H. (1994). *Pédagogie du contrat*. Paris : Hachette.

100. QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, V. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

101. RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (1997). Dictionnaire des concepts clés. Paris : ESF.

102. ROBERT, J.- P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

103. ROSIER, J.- M. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF.

104. SEBAA, R. (2002). *L'Algérie et la langue française : l'altérité partagée*. Oran : Dar- El- Gharb.

105. TAGLIANTE, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.

106. TALBOT, L. (2005). Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage. Paris : Editions Erès.

107. TALEB-IBRAHIMI, K. (1995). Les Algériens et leurs langues. Alger : Editions El- Hikma.

108. VELTCHEFF, C. et STANLEY, H. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

109. VIAU, R. (1990). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St- Laurent (Québec) : Editions du Renouveau Pédagogique.

110. VIAU, R. (1998). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : Editions De Boeck.

II. Revues et journaux :

1. AMEUR- AMOKRANE, S. (2007). *«Mieux évaluer pour accroître la maîtrise de l'écrit»*. Synergies Algérie, n° 1, pp. 227- 234.

2. APANOVITCH, E. (2002). *«Les apprenants démotivés : quel remède ?»*. Le français dans le monde, n° 322, pp. 41- 43.

3. ATTATFA, D. (1996). *«Repères pour une histoire des méthodologies de l'enseignement du français au secondaire»*. Revue de l'Ecole Normale Supérieure des Lettres et des Sciences Humaines d'Alger, n° 7, pp. 22-26.

4. BENALI, S. (2007). *«Phonétisme et ludisme dans l'acte d'auto- apprentissage»*. Synergie Algérie, n° 1, pp. 241- 250.

5. DOURARI, A. (2007). *«L'Algérien ne maîtrise aucune langue»*. Le Soir d'Algérie, p. 5.

6. DURAND, M. (1995). *«Jeu, effort et apprentissage à l'école»*. Revue EPS, n°7, pp. 33-37.

7. HACINI, F. (2001). *«Le geste sur le verbal et le geste en rupture du verbal : construction d'une communication en LE»*, Actes du colloque ¨Interactions et comportements multimodaux dans la communication¨, Université Aix-en-Provence (France).

8. HACINI, F. (2006). *«L'enseignement/apprentissage du français en Algérie : comment optimiser la disposition de ses apprenants»*. Actes du Congrès ¨Espaces de la Francophonie en débat¨, Université de Porto (Portugal).

9. HACINI, F. (2007). *«Apprendre une langue, c'est acquérir une culture»*, Actes du colloque ¨Discontinuités et confluences des regards critiques dans les études francophones¨, Université d'Algarve (Portugal), vol. 2, pp.151-157.

10. HACINI, F. (2008). *«La parole : une activité langagière à 3 modalités»*, Revue Sciences Humaines, n° 29, Université Les Frères MENTOURI-Constantine.

11. HACINI, F. (2009). *«De l'articulation entre phonétique et didactique de l'oral»*. Synergie Algérie, n° 5, pp. 101-108.

12. KOURTA, D. (2004). *«Baccalauréat 2004, un taux non effectif»*. El- Watan, n° 4153, p. 4.

13. MILIANI, M. (1993). *«L'échec en classe de langue : entre absence de motivation et défaut de communication»*. Expressions, n° 1, pp. 52- 53.

14. SADI, N. *«Représentations autour du niveau de langue : le cas du français* à l'université». Synergie Algérie, n° 18, pp. 211-219.

15. SARTOU, J.-J. (1995). *«Concrétiser la pédagogie de la réussite»*. Revue EPS, n° 252, pp. 45-50.

III. Thèses de doctorat et mémoires de magistères :

1. ABDELHAMID, S. (2002). *Pour une approche sociolinguistique de l'apprentissage de la prononciation du français langue étrangère chez les étudiants du département de français de l'Université de Batna*. Thèse de doctorat, Université de Batna.

2. ASSELAH- RAHAL, S. (2002). *Etude micro-socio-linguistique des pratiques bilingues (arabe- français et kabyle- français) chez deux familles immigrées*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.

3. BELGUEDDOUCHE, A. (2002). *Les difficultés d'accès au sens de l'écrit. Le problème de motivation chez les élèves de 3ème année secondaire*. Mémoire de magistère, Université de Blida.

4. GHRISSI, E.-H. (2002). *Les difficultés de compréhension orale chez les étudiants de première année de licence de français à l'Université de Blida*. Mémoire de magistère, Université de Blida.

5. HACINI, F. (1980). *Les performances phonétiques françaises d'élèves algériens (C.E.M. de Constantine)*. Thèse de doctorat 3ème cycle, Université Nancy 2.

6. HACINI, F. (1997). *L'apprentissage du français par les Algériens : Etude sociophonétique.* Thèse de doctorat d'Etat, Université Nancy 2.

IV. Travaux mis en ligne (webographie) :

1. AZZOUZ, L. *L'échec universitaire et pratiques pédagogiques*, (page consultée le 20/06/ 2009), http : //www.inrp.fr/acces/biennale/7biennale/contrib/longue/21.pdf

2. ARGILLET, M. *et.al. Le mal- être étudiant : cause ou conséquence de l'échec à l'université ? (*page consultée le 03/08/ 2011), http://www.ujf-grenoble.fr/centredesante/ doc/rapportsciences983.htm

3. CUNIN, C. *Motivation et réussite scolaire,* (page consultée le 22 février 2012), http://www.chambery.grenoble.iufm.fr/home/shs/capsais/fiche

4. MOISY, C. et ZARIC, C., *Le contrat pédagogique*, (page consultée le 25/11/2010), http : // perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/page2101.htm

5. DESSUS, P. *La motivation en milieu scolaire*, (page consultée le 15/02/2013), http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.htm

6. ROMAINVILLE, M. *L'échec dans l'université de masse*, (page consultée le 18/05/2014), http://www.cicrp.jussieu.fr/p6deug-methodo/profs/echec1.htm

Table des matières :

Annexes :

Annexe n°1

L'entretien directif et semi-directif adressé aux informateurs de 1ère année de licence

Annexe n°1

L'entretien directif et semi directif adressé aux informateurs de 1ère année de licence

Cet outil d'investigation s'est réalisé par écrit, en mars 2011. Pour y répondre, nos enquêtés disposaient de 48 heures. Concernant l'anonymat, en dépit des assurances que nous leur avons données, les informateurs, en majorité, n'ont pas répondu aux questions posées. D'ailleurs, sur les 96 étudiants de notre échantillon, seuls 21 ont rendu les réponses, ce qui correspond à un taux de 21,87%. Notre entretien comprend 24 questions : 14 fermées et 10 ouvertes. Il se fixe pour objectif de recueillir des informations relatives à la filière du secondaire, au niveau du français, à l'inscription au département des Lettres et Langue Française, aux difficultés rencontrées, à la lecture, à la connexion au net, à la pratique du français et au changement de spécialité.

1. Quelle est votre filière du secondaire ?

2. Etiez-vous bon (ne) en français ?

3. Quelle est votre note à l'épreuve de français au baccalauréat ?

4. Avant de décrocher votre baccalauréat, avez-vous eu l'idée de vous inscrire au département de français ?

5. Si oui, pourquoi ?

6. Rencontrez-vous des problèmes de langue ?

7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?

8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?

9. Vos problèmes sont-ils récents ?

10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?

11. Si oui, comment allez-vous faire ?

12. Est-ce que vous êtes habitué (e) à lire ?

13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?

14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?

15. De quel dictionnaire vous servez-vous ?

16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?

17. Est-ce que vous y empruntez des livres ?

18. Est-ce que vous vous connectez au net ?

19. Pratiquez-vous le français en milieu familial ?

20. Le parlez-vous à l'université ?

21. Le pratiquez-vous avec vos enseignants ?

22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, un diplôme avec une formation de qualité ?

23. Existe-t-il un rapport entre vos difficultés langagières et l'échec ?

24. Face à ces problèmes langagiers, pensez-vous à changer de spécialité ?

Annexe n°2
Le corpus oral effectué avec nos enquêtés de 1ère année de licence

Le corpus oral, qui s'est réalisé avec nos informateurs de première année de licence, a eu lieu, en avril 2011, au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), à l'intérieur d'une salle de cours. Il porte sur la description de la joie ressentie après la proclamation des résultats du baccalauréat. Il s'est effectué au moyen d'un baladeur. Notons que sur les 96 enquêtés qui composent notre échantillon, seuls 27 ont accepté de s'exprimer oralement, ce qui correspond à un taux de 28,12%.

Enregistrement n°1 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré trois minutes, dont la réalisation s'est faite, en avril 2011, au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), à l'intérieur d'une salle de cours, l'informateur décrit sa joie lors de l'obtention du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[dɑ̃mavi/ʒɛkɔnedøfwalaʒwa///lapʀəmjɛʀkɑ̃ʒɔptəniləbijɛf/ladøzjɛmfwakɑ̃ʒɛ

ɔptəniləbak///alɔʀ/səʒwaʒələkɔsidɛʀɛnuvone///puʀmwa/lanɥidynœfsɛtdømil

ɥit/ʒefɛlɔpeʀasjɔdəmɔnymeʀodəbak///apʀɛkɛlkminyt/ʒɛjapʀikəʒɛʀeysi///

lɔʀskʒəsɥiɑ̃tʀealamɛzɔ/ʒevimamɛʀplœʀe///asəmɔmɑ̃/ʒɛkɔnikələbakɛtyn

ʃoztʀɛzɛpɔʀtɑ̃tpuʀmwaepuʀmafamij///asəmɔmɑ̃la/ʒɛkɔnikəʒɛuvʀilapɔʀt

dəlavəniʀ///ladyʀedəsəʒwaʀɛstpʀɛskynsəmɛn///ʒɛatɑ̃dlatʀwazjɛmʒwakijɛmɔ-

maʀjaʒ///ɑ̃fɛ/ʒəswɛtmaviplɛndəʒwa///]

Enregistrement n°2 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré deux minutes quinze secondes, dont la réalisation s'est effectuée, en avril 2011, au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), à l'intérieur d'une salle de cours, l'enquêté décrit ce qu'il a ressenti après l'affichage des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[lənœfʒɥijɛdømilɥit/sɛlanɥiplyzɛpɔʀtɑ̃tpuʀmwa/sɛlanɥiuʒəpuvɛpɑdɔʀmiʀpaʀ-
səkəsɛləʀezyltadybak///avɛdøzœʀ/ʒɛesejepuʀlapʀəmjɛʀfwamɛsɑ̃okynʀezylta///a

minɥi/ʒɛpɑ̃sekəsɛlœʀ/ʒɛeseje/ʒɛʀəsiɛmesaʒ/ʒɛli/ʒɛtruvekəʒɛʀeysi/ʒəpɑ̃-
sɛpɑkəsɛmeʀezylta/sɛɛkʀwajabl/ʒəpɑ̃skəʒɛtʀɔpe/ʒəʀepɛtyndøzjɛmfwaeyn

tʀwazjɛmfwamɛsɛlamɛmʀezylta///sɛvʀɛmɑ̃ɛʒwaɛkʀwajablpuʀmwaepuʀmafamij///]

Enregistrement n°3 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré cinquante secondes, dont la réalisation s'est faite, en avril 2011, au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), à l'intérieur d'une salle de cours, l'informatrice parle de sa joie après la proclamation des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[avɑ̃lafiʃaʒdəʀeziltadəbak/mɔfʀɛʀmatelefɔnepuʀmədiʀləʀeziltadəmɔbak///sɛtɛgʀɑ̃

ʒwapuʀmwa///ʒetɛøʀøzpaʀskəsɛlapɔʀtkivauvʀiʀmɔnavəniʀ///]

Enregistrement n°4 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a eu lieu, en avril 2011, au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), dont la durée est de deux minutes, l'enquêtée décrit ce qu'elle a ressenti après l'affichage des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[avɑ̃ləʀezyltadəbak/ʒavɛpœʀkəʒəʀeysispɑ///alavɛjdyrezylta/ʒavɛsykəʒɛymɔbake

ʒetɛvʀɛmɑ̃tʀɛøʀøz/ʒɛmɛmplœʀe///ləmatɛ/ilzɔafiʃeləʀezyltaolise///ɑ̃sɥit/ʒəsɥialeavɛk makɔpinpuʀvwaʀləʀezylta///ʒɛvymɔnɔekʀisyʀlafiʃ///setɛvʀɛmɑ̃yngʀɑ̃dʒwainubli-

jabl///ʒubliʒamɛlaʒwadybak///]

Enregistrement n°5 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré quarante secondes, dont la réalisation remonte au mois d'avril 2011, l'informatrice décrit la joie de sa réussite au baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[ləʒuʀuʒɛymɔbak/ʒetɛtʀɛkɔtɑ̃t///ʒɛsote/ʒɛvɔlekɔmɛwazo/ʒɛplœʀeolaʀm///sɛtynʒwa

kəʒənubliʀeʒalmɛ/kaʀɛlʀɛstgʀavedɑ̃mamemwaʀ///]

Enregistrement n°6 :

Cet enregistrement sonore, qui a été effectué, en avril 2011, à l'intérieur d'une salle de cours, au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les

Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), dont la durée est de trente-cinq secondes, décrit la joie immense d'une enquêtée, qui a réussi à décrocher son baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[kɑ̃ʒɛvyləʀezilta/ʒetɛtʀɛkɔtɑ̃t/ʀavi///ʒənəpøpɑdekʀiʀmaʒwaasəmɔmɑ̃la///ofɔ/ʒetɛpɑ satisfɛt/kaʀʒɛylamɑ̃sjɔpasabl///]

Enregistrement n°7 :

A l'instar de ses camarades, l'informatrice exprime, dans cet enregistrement sonore, qui a duré quarante secondes, dont la réalisation a eu lieu en avril 2011, ce qu'elle a ressenti après l'obtention du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[kɑ̃ʒɛyləbak/ʒɛsɑ̃tiynemɔsjɔɛkrwajabl///ʒetɛtʀɛøʀøz/ʒɛsɑ̃tikəʒetɛdɑ̃zɛnotʀmɔdki

ʀəsɑ̃bloparadi///vʀɛmɑ̃/ʒəpøpɑdekʀiʀsəsɑ̃timɑ̃epɛʀsɔnnəpøləde kʀiʀpɥisklareysitnə vjɛpɑfasilmɑ̃///]

Enregistrement n°8 :

L'enquêtée, dans cet enregistrement sonore, qui a duré quarante secondes, dont la réalisation s'est faite en avril 2011, parle de sa joie après la proclamation des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[pʀəmjɛʀmɑ̃/avɑ̃lafiʃaʒdeʀezilta/ʒetɛstrese/ʒavɛbokudəstʀɛs///mɛapʀɛlafiʃaʒ/ʒetɛtʀɛ øʀøz///puʀmwa/ləbak/sɛlaʃozlaplyzɛpɔʀtɑ̃tdɑ̃lavi///ʒɛsɑ̃tikəsetɛɛpekabl///laplybɛl

ʒuʀnedɑ̃mavi/sɛkɑ̃ʒɛymɔbakaloʀeja///ɑ̃fɛ/ʒənublikəʒetɛɑ̃mɛmtɑ̃tʀist/kaʀiljadezami

kinɔpɑyləbak///]

Enregistrement n°9 :

Dans cet enregistrement sonore, réalisé en avril 2011, dont la durée est de trente-cinq secondes, l'enquêtée décrit la joie immense qu'elle a ressentie après l'obtention du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[akɛlkʒuʀdyʀezyltadybak/ʒetɛpɛʀtyʀbe///apʀɛynaneʃaʀʒedəkuʀedəʀevizjɔ/ʒɛvymɔ

nɔalafiʃavɛkyngʀɑ̃dʒwa///setɛɛsɑ̃timɑ̃agʀejablkəʒənəpøpɑɛksprime///ʒetɛtʀɛøʀøz/ʒɛ sotedəʒwaedəsatisfaksjɔ///ləbak/sɛlədiplomkiuvʀlavəniʀdəvɑ̃mwa///]

Enregistrement n°10 :

Cet enregistrement sonore, effectué au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), en avril 2011, dont la durée est de trois minutes, décrit la joie ressentie par l'informatrice après sa réussite au baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[kɑ̃ʒetɛolise/ʒetɛsatisfɛtdəsəkəʒɛdɑ̃mɔpaʀkuʀskɔlɛʀeʒəməsɥidikəsɛbɔ/ʒɛatɛɛnivoki məpɛʀmɛdəʀeysiʀ///ʒəməsɥidikəsiʒənɔptjɛpɑləbak/sɛpɑlafɛdymɔd///ɛʒuʀ/mɔ

pʀɔfesœʀdesjɑ̃snudikɛlkʃozkilfotʀavajedøfwaplydyʀpuʀavwaʀləbak///ilnuzadikədø gʀɑ̃zevɛnmɑ̃kiʀɑ̃dlɛtʀymɛlɔmləplyzøʀødymɔdləpʀəmjeɛləʒuʀkəvuzoʀevɔtʀəbakelə døzjɛmʒuʀ/sɛvɔtʀəʒuʀdəmaʀjaʒedjømɛʀsi/ʒɛdeʒaɛgzoseɛdəsedøzevɛnmɑ̃///kɑ̃ʒɛʀə-syləmesaʒdɑ̃ləkɛlʒɛjapʀikəʒəsɥiadmiz/ʒetɛøʀøzkəʒənəsɛpɑkwafɛʀ///ʒɛkuʀydɑ̃tule

sɑ̃skɔmynfɔl/ʒətɔbɛepapamərələvɛ/ʒetɛtɛlmɑ̃kɔtɑ̃t/setɛɛksɛpsjɔnɛl/ʒɛsɑ̃tikəʒəsɥili-

bʀ/ʒəsɥidəvənyotɔnɔm/ʒavɛasyʀemɔnavəniʀ///kɑ̃ʒɛmɔtealafak/ilsɛtaveʀekələbakɛ

tynpɔʀtkisuvʀdəvɑ̃twa/kivupɛʀmɛekivuzɛdaasyʀevɔtʀavəniʀ///]

Enregistrement n°11 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré deux minutes cinquante secondes, dont la réalisation s'est faite au département des Lettres et Langue Français de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), en avril 2011, l'enquêtée exprime ce qu'elle a ressenti après l'affichage des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[apʀɛlafiʃaʒdereziltadybak/ʒɛsɑ̃tikəʒəsɥilapɛʀsɔnlaplyøʀøzomɔd///lɔʀskil

mɔaplepuʀmədiʀkəʒɛymɔbak/ʒɛpɛʀdikɔplɛtmɑ̃lekilibʀeʒəmətʀuvkɔmynfɔl

kisot/kiplœʀ/kikʀiʒɛymɔbak/ʒɛymɔbakeʒɑ̃bʀastulemɑ̃mbʀdəmafamijɑ̃plœʀɑ̃///ɑ̃sɥit /ʒɛkɔmɑ̃seaʃɑ̃te/adɑ̃seavɛkøeavɛklevwazɛosi///mɛmaʒwaetɛɛkɔplɛt///ɛldəvjɛkɔplɛt

kɑ̃ʒɛjaplemɔnamiɛtimemadikɛlaysɔbak/ʒɛsɑ̃tikəmaʒwaɛkɔplɛt///ɑ̃sɥit/tuləmɔdmə

felisitdəsɛtʀeysit/tutlefɛmdɑ̃sekʀiavɛklejuju///]

Enregistrement n°12 :

Dans cet enregistrement sonore, réalisé en avril 2011, dont la durée est de quarante secondes, l'informatrice décrit sa joie après l'obtention du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[avɑ̃lafiʃaʒ/ʒɛbokudətʀakeʒetɛstʀeseekɑ̃tilzɔafiʃelelistdezelɛv/ʒɛvymɔnɔ/ʒɛʀɛstebuʃ be///sɛmɔmɛjœʀsuvənɪʀ/ʒetɛtʀoøʀøz/setɛpuʀmwayn̪ʒwaimɑ̃spaʀskəʒɛʀɑ̃dytutlafa-mijøʀøzpaʀsɛtʀeysitsyʀtumepaʀɑ̃///]

Enregistrement n°13 :

L'enquêtée, dans cet enregistrement sonore, qui a duré quarante-cinq secondes, dont la réalisation a eu lieu en avril 2011, exprime son immense joie après la proclamation des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[lɔʀskəʒɛvyleʀeziltadəbak/dabɔʀ/ʒəʀɛvmɛʒɛpɑkʀwaje///ʒɛʀɛsteɛp(ə)timɔmɑ̃

sɑ̃okɛʀejaksjɔpuʀlaʒwa/puʀləʃɔkʒən(ə)sɛpɑ///lɔʀskʒɛvimɔnɔsyʀlalistdafiʃaʒ/ʒɛpɑ

kʀwaje/ʒəvɔlɛdəʒwa///tul(ə)mɔdetɛøʀømafamijemwamɛm///bjɛsyʀ/

nupaʀtaʒɔləmɛmbɔnœʀ///ɑ̃fɛ/ɛsi/amɔnavi/ʒəməsɥidəvənyɛnuvone///]

Enregistrement n°14 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré quinze secondes, l'informatrice exprime ce qu'elle a ressenti après l'obtention du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[avɑ̃/ʒɛpaseynsufʀɑ̃steʀiblpuʀaʀiveasəʒuʀla///dezanedətʀavajsɑ̃ʀəpo///ʒɛpasedenɥi

blɑ̃ʃpuʀatɛdʀmɔnɔbʒɛktif///vʀɛmɑ̃/sɛləplybɔʒuʀdəmavi///]

Enregistrement n°15 :

Dans cet enregistrement sonore, qui n'a duré que dix secondes, l'enquêté exprime brièvement ce qu'il a ressenti après sa réussite au baccalauréat.

La transcription phonétique (en AP.I.) :

[ɑ̃dømilɥit/kɑ̃ʒɛɔptənemɔbak/ʒɛʀjɛʀəsɑ̃tikaʀʒɛpɛʀdimɔpɛʀ///]

Enregistrement n°16 :

Comme ses camarades, l'informatrice décrit, dans cet enregistrement sonore, qui a été réalisé en avril 2011, dont la durée est de quarante-cinq secondes, la joie immense qu'elle a ressentie après l'obtention du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[puʀmwa/latʀwazjɛmanesəgɔdɛʀetɛʃaʀʒedytʀavaj///ʒɛbokutʀavajepuʀʀeja-

lizemɔʀɛv///sɛtaneetɛtʀɛlɔg///ʒetɛøʀøzpaʀskəʒavɛɛbyt///ʒetɛsyʀlabɔnvwa///

apʀɛlezɛgzamɛdəbakedyʀɑ̃laperjɔddatɑ̃dʀleʀezylta/ʒetɛɛpøpasjɑ̃t///lɔʀskə

ʒɛtʀuvekəʒəsɥiadmiz/ʒəsɥiøʀøzeʒɛkɔpʀikətutpɛnmeʀitsalɛʀ///]

Enregistrement n°17 :

Cet enregistrement sonore, qui a eu lieu en avril 2011, dont la durée est de quarante-cinq secondes, décrit la joie ressentie par l'enquêtée après la proclamation des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[odebi/avɑ̃leʀezilta/ʒetɛpɛʀtiʀbi/ɑ̃gwasiijapʀɛlɔptɑ̃sjɔdibakavɛkinmɑ̃sjɔvalabl/ʒetɛ

tʀialɛz///sitɛvʀimɑ̃ɛksɛpsjɔnɛlpuʀmwaemafamij///ʒɛsɑ̃tikɔmɛnɑ̃ʒ/ʒəpøpaɛkspʀi-
memesɑ̃timɑ̃/nɔtamɑ̃kəʒəvwalaʒwadɑ̃lezjødəmepaʀɑ̃kijɔbokusufɛʀavɛkmwa///ʒiʀɑ̃-
dikɔtkəlaʀeisitilaplibɛlʃozdəmavi///]

Enregistrement n°18 :

L'informatrice, dans cet enregistrement sonore, qui a duré trente-cinq secondes, exprime ce qu'elle a ressenti le jour de l'affichage des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[odəby/avɑ̃leʀezyltadəbak/ʒetɛpɛʀtyʀbe/ɑ̃gwasemejapʀɛlɔʀskʒɛøləbakavɛkla

mɑ̃sjɔpasabl/ʒetɛalɛz///səʒuʀetɛɛksɛpsjɔnɛlpuʀmwaemafamij///ʒɛsɑ̃tekɔmɛnɑ̃ʒ/ʒəpø
paɛkspʀimelesɑ̃timɑ̃/nɔtamɑ̃kəʒəvwalaʒwadɑ̃lezjødepaʀɑ̃///ʒɛpʀiynləsɔdəmɔʀalkə

lareysitɛlaplybɛlʃozdəmavi///]

Enregistrement n°19 :

Dans cet enregistrement, qui a été réalisé en avril 2011, dont la durée est de vingt-cinq secondes, l'enquêtée extériorise ce qu'elle a ressenti le jour de la proclamation des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[apʀɛlezɛgzamɛdəbakepɑ̃dɑ̃ladyredatɑ̃dʀlɛʀezilta/ʒetɛɛpøpasjɑ̃telɔʀskʒɛtʀuvekəʒə

sɥiadmiz/ʒetɛtʀɛøʀøzeʒɛkɔpʀikətutpɛnmeʀitsalɛʀ///]

Enregistrement n°20 :

En dépit de ses difficultés langagières orales, l'enquêtée tente, dans cet enregistrement sonore, qui a duré vingt secondes, de décrire sa joie après sa réussite au baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[apʀɛbokudətʀavajejapʀɛlanekijɛtʀɛdifisil/ɑ̃fɛlɛʀeziltadebakapaʀɛeləʒuʀdəme

ʀezilta/ʒetɛøʀøzpaʀskəʒɛtʀavajbokueʒɛkɔpʀikələbakɛtinanekɔmlezotʀane///]

Enregistrement n°21 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré une minute quarante secondes, l'enquêtée parle de sa joie après l'affichage des résultats.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[vwalasiləʒuʀʒi///loʀskmɔpɛʀapʀikəʒiʀeisi/iliitoni///ʒəsipɑkɔmɑ̃ʒisɑ̃te///ləsɑ̃timɑ̃də ʒwa/sidifisil/pøtɛtʀpaʀskəʒipœʀdətʀɔpimiʒəpʀɑ̃mɔnekilibʀ///ʒədisivʀiʒəʀeisiobake

ʒəsavkəsiləderizʀdəpɥilɑ̃fɑ̃s///lɔʀskʒəʀeisiobak/vʀimɑ̃ʒetɛtʀiøʀøz/miʒəniksplikipɑ

mizimosjɔpaʀskəmɔfʀɛʀnəʀeisipɑ///ʒisweteavwaʀləbaktulidu///ofɔdəmɔkuʀ/iljasiʀ-

tɛnsatisfaksjɔ///]

Enregistrement n°22 :

Dans ce bref enregistrement sonore, qui a duré quinze seconde, l'informatrice décrit ce qu'elle a ressenti après sa réussite à l'examen du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[odəbydane/ʒətʀavajpuʀʀeysiʀelɔʀskʒɛʀeysi/ʒetɛtʀɛkɔtɑ̃t///ʒənəsɛpɑkɔmɑ̃etɛmɔsɑ̃-

timɑ̃/mɛʒavɛɛʃɔk///]

Enregistrement n°23 :

L'enquêtée, à l'instar de ses camarades, exprime, dans cet enregistrement sonore, qui a duré trente secondes, son immense joie après la proclamation des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[apʀɛlɔptɑ̃sjɔdybak/ʒɛplœʀe/ʒɛʃɑ̃te/ʒɛdɑ̃se/ʒɛfɛdeʃozkəʒnaʀivpɑadekʀiʀpaʀ-skəʒɛgaɲeapʀɛynanedəsufʀɑ̃s///ʒɛkʀykətumepʀɔblɛmalɛsəʀezudʀ///finalmɑ̃/

ʒɛømɔbak/ʒɛʀejalizeləʀɛvdəlɑ̃fɑ̃s///ləbak/puʀmwa/nɔsœlmɑ̃ɛdiplom/mɛyntʀasdɛg-

zistɑ̃s///]

Enregistrement n°24 :

Malgré ses problèmes langagiers, l'informateur, dans cet enregistrement sonore, effectué en avril 2011, au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), dont la durée est de quatre minutes quarante secondes, s'efforce de décrire ce qu'il a ressenti après sa réussite à l'examen du baccalauréat.

[lənɛfsɛtdømilnɛf/sɛlanɥiplyzɛpɔʀtɑ̃tpuʀmwa/sɛlanɥiuʒənəpuvɛpɑdɔʀmiʀpaʀskəle-

reziltadibaksapaʀɛssyʀleʀezoditelefɔnpɔʀtabl*mɔbilis///anœvœʀ/ʒɛesejipuʀlapʀə-

mjɛʀfwa/mɛokynrezilta///aminɥi/ʒɛpɑ̃sekəsɛlœʀ///mɛsɛtfwa/ʒɛʀəsiɛmesaʒuʒəlifeli-

sitasjɔlamwajɛnduzviʀgiltʀɑ̃tnɛf/mɛsɛɛkʀwajabl///ʒəpɑ̃spɑkəsemeʀezilta///ʒəpɑ̃skə

ʒəsɥitʀɔpieʒeʀepeteyndøzjɛmeyntʀwazjɛmfwa/mɛsilamɛmʀezilta///sivʀimuynʒwa

ɛkʀwajabl/ynʒwaɛkʀwajabləpuʀmwaepuʀlafamij///]

Enregistrement n°25 :

Dans cet enregistrement sonore, qui n'a duré que quinze secondes, l'enquêtée, en dépit de ses lacunes langagières orales, tente de décrire ce qu'elle a ressenti le jour de l'affichage des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[avɑ̃lafiʃaʒdəʀeziltadəbak/mɔfʀɛʀmatelefɔnipuʀmɔdiʀkəʒiʀijisi///ʒiimɔbak/ʒəsɥi

siʀpʀidəmaʀijisit///vʀimɑ̃/ʒetɛtʀiøʀøzpaʀskəsilapɔʀtkivauvʀiʀmɔnavənir///]

Enregistrement n°26 :

L'informatrice, dans le présent enregistrement sonore, qui a duré vingt secondes, exprime la joie qu'elle a ressentie après son succès à l'examen du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[avɑ̃lərezyltadybak/ʒavɛɛtʀakenɔʀm///ʒavɛpœʀkəʒəʀeysispɑ///ʒəʀiskdəʀəfɛʀlane///ʒəməsɥibjɛʀevize/bjɛtʀvaje///avɑ̃lezɛgzamɛ/alavɛj/ʒavɛsykəʒəvɛʀeysiʀ///ʒetɛtʀɛø-

røz///ɑ̃fɛt/ʒɛmɛmplœʀedəʒwa///]

Enregistrement n°27 :

Nonobstant ses difficultés langagières, l'informatrice, dans cet enregistrement sonore, qui a duré quinze seconde, s'évertue à décrire sa joie après la proclamation des résultats du baccalauréat.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[ləmatɛ/ilzɔnafiʃeleʀeziltaolisi///ʒəməsɥialeavɛkmakɔpinpuʀvwaʀleʀezilta///

lɔʀskʒevimɔnɔ/ʒetɛtʀɛøʀøz///setɛvʀɛmɑ̃yngʀɑ̃dʒwa///]

Annexe n°3

Le corpus oral réalisé avec nos enquêtés de troisième année de licence

Le corpus oral, qui s'est effectué avec nos informateurs de troisième année de licence, a eu lieu, en mai 2011, au département des Lettres et Langue Française de l'Université Les Frères MENTOURI-Constantine (Constantine 1), à l'intérieur d'une salle de cours. Il porte sur la situation sociolinguistique de l'Algérie. Il s'est réalisé à l'aide d'un appareil enregistreur (d'un baladeur). Il est important de noter que sur les 96 enquêtés qui constituent notre échantillon, seuls 18 sont intervenus oralement, ce qui représente un pourcentage de 18,75%.

Enregistrement n°1 :

Dans le présent enregistrement sonore, qui a duré quatre minutes vingt secondes, dont la réalisation remonte au mois de mai 2011, l'enquêtée parle de la situation sociolinguistique algérienne qui se caractérise par la présence de plusieurs idiomes.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[ləbɛʀbɛʀɛdwedyngʀafi///bokudəmoytilizepaʀlez*alʒeʀjɛsɔdɔʀiʒinfʀɑ̃sɛz///ləfʀɑ̃sɛ

ɛtynlɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀ/ilɛytilizekɔmynlɑ̃gsəgɔdkipɛʀmɛluvɛʀtyʀsyʀləmɔd/laksɛosavwaʀ/a

lakyltyʀynivɛʀsɛl/ɛtsetera///ilɛytilizealynivɛʀsiteɑ̃med(ə)sin/ɑ̃bjɔlɔʒi/ɛtsetera///ɑ̃-

sɥit/vjɛlalɑ̃gɑ̃glɛzkɔsideʀekɔmladøzjɛmlɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀ///aktɥɛlmɑ̃/ilɛɑ̃seɲeomwajɛ/sɛla

lɑ̃gynivɛʀsɛl/sɛlalɑ̃gdesjɑ̃s/syʀtualynivɛʀsite///laʀabizasjɔ/apʀɛlɛdepɑ̃dɑ̃s/ɛlɛks-

pʀɛsjɔdəlanuvɛl*alʒeʀiliberedəlɔkypasjɔkɔlɔnjal///ləbɛʀbɛʀelaʀabdjalɛktalalʒeʀjɛsɔ
maʀʒinalizepaʀletənɑ̃dypuvwaʀ///ɑ̃kɔklyzjɔ/laʀabdjalɛktaleləbɛʀbɛʀsɔlelɑ̃gvejiky-

lɛʀdez*alʒeʀjɛ///laʀabəstɑ̃daʀɛtetʀɑ̃ʒeoz*alʒeʀjɛ///ləfʀɑ̃sɛɛlaʀʒəmɑ̃ytilize/ilɛtɑ̃kʀe

dɑ̃laʀejalitealʒeʀjɛn///]

Enregistrement n°2 :

A l'instar de sa camarade, l'informatrice, dans cet enregistrement sonore, qui a duré trois minutes cinquante secondes, dont la réalisation remonte au mois de mai 2011, se penche sur la situation sociolinguistique algérienne, plus précisément sur le statut du français.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[paʀapɔʀostatydelɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀdapʀɛlerezyltadynɑ̃kɛt/lalɑ̃gfʀɑ̃sɛzaetekɔsakʀepʀə-

mjɛʀlɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀdɑ̃lezɑ̃tʀəpʀizedɑ̃lezɛstitysjɔ///ledɔneelestatistikkənuzavɔkɔsi-

dɛʀləfʀɑ̃sɛkɔmynlɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀɑ̃n*alʒeʀi///mɛmsiləfʀɑ̃sɛnɛpɑynlɑ̃gɔfisjɛlɑ̃n*alʒeʀi/

ilɛynkɔpozɑ̃tdəlakyltyʀalʒeʀjɛn///ilɛytilizetulətɑ̃dɑ̃tulezɑ̃dʀwaomɛmtitʀəkəlaʀab

djalɛktal///səlɔlesɔsjolɛgɥist/ləfʀɑ̃sɛnɛnilɑ̃gɔfisjɛl/nilɑ̃gmatɛʀnɛl/mɛynlɑ̃gnatyʀɛl///

lasitɥasjɔdyfʀɑ̃sɛɑ̃n*alʒeʀiɛynikomɔd///ilnapaɑ̃kɔʀɛstatyɔfisjɛl///nylnəpələkɔsideʀe

kɔmynlɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀ///ilɛplytoynlɑ̃gvejikylɛʀ///]

Enregistrement n°3 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré trois minutes cinquante secondes, l'informatrice s'intéresse à la place du français dans la société algérienne.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[alœʀaktɥɛl/lalɑ̃gfʀɑ̃sɛzɔkyptuʒuʀynplasfɔdamɑ̃taldɑ̃lasɔsjetealʒeʀjɛn/esə/dɑ̃tule

sɛktœʀsɔsjal/ekɔnɔmik/edykatif///mɛ/kɔmnuvənɔdəsiɲale/sɛtlɑ̃gkɔɛgzistdətutevidɑ̃s

avɛkdotʀəlɑ̃gkɛlswaɛstitysjɔnɛlkɔmlarabmɔdɛʀnunɔnɛstitysjɔnɛl/tɛlkəlelɑ̃gmatɛʀ-

nɛlkɔmlaʀabalʒeʀjɛudjalɛktaletutlevaʀjetedybɛʀbɛʀ///paʀapɔʀaselɑ̃g/nuzavɔpyɔp-

sɛʀveləfɛkələfʀɑ̃sɛgaʀdynplasnɔderizwaʀdɑ̃lavikɔtidjɛndəʃak*alʒeʀjɛ/kilsaʒisdə

letydjɑ̃/dykɔmɛʀsɑ̃/dəlɔmdafɛʀ/dəlɔmpɔlitik///epuʀtɑ̃/l*alʒeʀiɛləsœlpejidy*magʀɛb

Kinəfɛpɑpaʀtidəlafʀɑ̃kɔfɔni///]

Enregistrement n°4 :

Dans le présent enregistrement sonore, qui a duré trois minutes vingt secondes, l'informatrice traite de la situation sociolinguistique algérienne.

La transcription phonétique (en A.P.I) :

[Ilɛevidɑ̃kilɛgzistɑ̃n*alʒeʀiplyzjœʀlɑ̃gsəlɔlebəzwɛdesitwajɛ///paʀmiselɑ̃g/nuʀətru-

vɔlaʀab/lalɑ̃gdɔminɑ̃tkilswaklasikudjalɛktal/ləfʀɑ̃sɛeləbɛʀbɛʀ///ilɛkɔnyosikəsɛʀtɛn

ʀeʒjɔɔlœʀlɑ̃gudjalɛktspesifik///nusitɔnɔtamɑ̃ləkabileləʃawi///ɑ̃səkikɔsɛʀnəladiglɔsi/
ɛldeziɲynsitɥasjɔsɔjolɛgɥistikusɑ̃plwadøvaʀjetedynmɛmlɑ̃gdəstatysɔsjokyltyʀɛldi-

feʀɑ̃/lynɛytilizedɑ̃lavikɔtidjɛn/alɔʀkəlotʀɛtytilizedɑ̃lesitɥasjɔfɔʀmɛlalekɔl/dɑ̃lədis-

kuʀɔfisjɛl/dɑ̃lemedjaelekuʀdəʒystis///]

Enregistrement n°5 :

L’enquêtée, dans cet enregistrement sonore, qui a duré trois minutes dix secondes, parle de la situation sociolinguistique algérienne, plus précisément du statut de chaque idiome.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[lasitɥasjɔsɔsjolɛgɥistikalʒɛʀjɛnsəkaʀakteʀizpaʀlakɔɛgzistɑ̃sdəplyzjœʀzidjɔmlaʀa-

bəstɑ̃daʀ/laʀabdjalɛktal/ləbɛʀbɛʀeləfʀɑ̃sɛ///laʀabəstɑ̃daʀɛnɔʀmalize/sɛlalɑ̃gɔfisjɛl/il ɛesɑ̃sjɛlmɑ̃ekʀieytilizedɑ̃ledɔmɛnadministʀatif/medjatik/tɛknikeliteʀɛʀ///laʀabdja-

lɛktalualʒɛʀjɛvaʀidynʀeʒjɔaynotʀɑ̃n*alʒeʀi/ilɛɑ̃sitɥasjɔdiglɔsikavɛklarabəstɑ̃daʀu

mɔdɛʀn/ilkɔtjɛdemoɑ̃pʀɛteaplyzjœʀlɑ̃g/nɔtamɑ̃ofʀɑ̃sɛ///semoɔtetefɔʀmepaʀyzaʒ///]

Enregistrement n°6 :

A l’instar de ses camarades, l’informatrice, dans le présent enregistrement sonore, qui a duré trois minutes, se penche sur la situation sociolinguistique de l’Algérie qui se caractérise par la coexistence de plusieurs idiomes.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[ɔnabokɔsideʀel*alʒeʀikɔmetɑ̃ɛpejidəlɑ̃gedəkyltyʀaʀab/mɛilsaʒiɑ̃ʀejalitedynsitɥa-

sjɔsɔsjolɛgɥistikkɔplɛksovydəlakɔpʀezɑ̃sdədivɛʀsəlɑ̃gastatyɔfisjɛlenɔnɔfisjɛlytilize paʀlamaʒɔʀitedesyʒepaʀlɑ̃///evidamɑ̃/nɔtʀəpejisəkaʀakterizpaʀɛkɔtɛkstdəplyʀilɛ-

gɥismsɔsjallaʀabəstɑ̃daʀumɔdɛʀndɔlyzaʒɛɔfisjɛl/ləfʀɑ̃sɛpuʀtusəkijɛɑ̃seɲəmɑ̃sjɑ̃tifik /laʀabdjalɛktalytilizepaʀlamaʒɔʀitedelɔkytœʀ/ləbɛʀbɛʀɑ̃tɑ̃kəlɑ̃gnasjɔnal///]

Enregistrement n°7 :

L’informatrice se penche, dans cet enregistrement sonore, qui a duré six minutes dix secondes, sur la situation sociolinguistique algérienne.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[apʀezɑ̃/laʀabliteʀalʀɛstəlasœllɑ̃gɔfisjɛlɑ̃n*alʒeʀi///omepʀidəsəla/lamaʒɔʀiteekʀa-

zɑ̃tdezaʀabɔfɔnalʒeʀjɛ/dɑ̃savikuʀɑ̃t/paʀləlaʀabalʒeʀjɛ///ləpaʀadɔksɛkəmalgʀela

laʀʒœʀdəsɔnytilizasjɔpʀɛskədɑ̃tuledɔmɛn/ilnaokɛstatyɔfisjɛl///ɑ̃ʀəvɑ̃ʃ/dɑ̃sɛtlist/ilja

tamazigtkijɛpaʀlepaʀapʀɔksimativmɑ̃similjɔd*alʒeʀjɛ///ʀəgʀupeɑ̃paʀtikylijeɑ̃*kabi-

li/pʊrtɑ̃lapozisjɔdəsɛtlɑ̃gɛtosivejikylɛʀ///kwaklakɔstitysjɔʀəkɔnɛləbɛʀbɛʀkɔmynlɑ̃g
nasjɔnal/ləguvɛʀnəmɑ̃ʀəfyztuʒʊʀdəlɥiakɔʀdeɛstatyɔfisjɛl///lafɛʀdyfʀɑ̃sɛɛtegalmɑ̃

vag///bjɛkəlalɑ̃gfʀɑ̃sɛznapɑləstatyɔfisjɛlninasjɔnal/l*alʒeʀiɛlədøzjɛmpejifʀɑ̃kɔfɔn

dɑ̃ləmɔd///ləfʀɑ̃sɛdəmœʀɑ̃kɔʀlalɑ̃gdəlɑ̃seɲəmɑ̃syperjœʀ///nɔnɔbstɑ̃sɛʀtɛnʀepʀɛsjɔ

kɔmletɑ̃tativdələʀɑ̃plaseparlɑ̃glɛɑ̃tʀwazjɛmaneprimɛʀelasɔmasjɔkələpʀezidɑ̃*bu-

tɛflikaaadʀese/lədømarsdømilsis/akarɑ̃tdøzekɔlpʀivepurkɛlɛredɥizlœʀpʀɔgʀamde-

dykasjɔɑ̃kɔfɔʀmitealalwasyʀlarabizasjɔ///]

Enregistrement n°8 :

Dans le présent enregistrement sonore, qui a duré quatre minutes dix secondes, l'enquêtée s'intéresse aux statuts des idiomes coexistant en situation sociolinguistique algérienne.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[laʀabəstɑ̃dʀuliteʀalɛlalɑ̃gɔfisjɛldəl*alʒeʀi///ɑ̃viʀɔkatʀəvɛpursɑ̃dəlapɔpylasjɔɛta-

ʀabɔfɔneparləmaʒɔʀitɛʀmɑ̃laʀabalʒeʀjɛ/ynvarjɑ̃tdjalɛktaldəlaʀab///paʀajœʀ/ɑ̃viʀɔsi
miljɔn*alʒeʀjɛ/ʀəgʀupepʀɛsipalmɑ̃ɑ̃*kabili/parləlyndevaʀjɑ̃tdybɛʀbɛʀ///ləfʀɑ̃sɛ/lɔ-

tɑ̃ɑ̃seɲedɛlekɔlpʀimɛʀ/ɛparlepardənɔbʀøz*alʒeʀjɛ///ila/səpɑ̃dɑ̃/etesypʀimedɑ̃lɑ̃-

seɲəmɑ̃səgɔdɛʀɑ̃diznœfsɑ̃katʀəvɛnœfavɛkladisparisjɔdybakalorejabilɛg///nedəlavɔ-

lɔtedɑ̃finiʀavɛklalɑ̃gkɔlɔnizatʀis/laʀabizasjɔapʀiynturnyʀotɔʀitɛʀodebydezane

diznœfsɑ̃katʀəvɛdis///lapʀəmjɛʀlwadəʒeneʀalizasjɔdəlaʀabdatdədiznœfsɑ̃katʀəvɛ

ɔz///]

Enregistrement n°9 :

L'informatrice, dans le présent enregistrement sonore, qui a duré quatre minutes, se penche sur la situation sociolinguistique de l'Algérie.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[dənoʒʊʀ/swasɑ̃tduzpʊrsɑ̃dez*alʒeʀjɛparləlaʀabdjalɛktal///alɔʀal/laʀabalʒeʀjɛsɛʀdə
lɑ̃gvejikylɛʀ///mɛzalekʀi/sɛlaʀabəklasik///dəplys/pʀɛdytjɛʀdez*alʒʀjɛparlyndefɔʀ-

mədybɛʀbɛʀləkabil/ləʃawi/ləmozabitelətaʀgi///silasitɥasjɔsɔsjolɛgɥistikɑ̃n*alʒeʀiɛ

pʀɔblematik/ɛlpøɛtʀəkalifje/nejɑ̃mwɛ/dəveʀitablə̃labɔʀatwaʀdɑ̃letydədyplyʀilɛ-

gɥismpɥiskɛlsəkaʀakteʀizpaʀlakɔɛgzistɑ̃sdəplyzjœʀlɑ̃gkisɔlaʀabmɔdɛʀnustɑ̃daʀ/

laʀabalʒeʀjɛ/tamazigteləfʀɑ̃sɛ///ilɛvʀɛkəlaʀiʃɛsdəlasitɥasjɔlɛgɥistikdəl*alʒeʀiavɛktu
tlezɑ̃bigɥitekɛlnəsɛsdəpʀɔvɔkefɔdɛlynveʀitabləsuʀsinepɥizablədɛteʀɔgasjɔedəʀə

ʃɛʀʃ///ɑ̃nefɛ/ləpejizaʒlɛgɥistikalʒeʀjɛkɔtinyasybiʀdeʃɑ̃ʒmɑ̃ɛpɔʀtɑ̃///]

Enregistrement n°10 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré quatre minutes trente secondes, l'informatrice traite de la situation sociolinguistique algérienne.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[bjɛkəlɔnɛkutymdəpaʀledəl*alʒeʀikɔmetɑ̃ɛpejidəlɑ̃gedəkyltyʀaʀab/ilsaʒi/ɑ̃ʀejalite/

dynsitɥasjɔsɔsjolɛgɥistikbokuplykɔplɛksemwɛzɔmɔʒɛn///ɑ̃nefɛ/dotʀəlɑ̃gastaty

ɔfisjɛlenɔnɔfisjɛl///l*alʒeʀisəkaʀakteʀizpaʀynsitɥasjɔdəkwadʀilɛgɥitelaʀabkɔvɑ̃s-

jɔnɛl/lɑ̃gpuʀlyzaʒdəlɔfisjalite/ləfʀɑ̃sɛpuʀlɑ̃seɲəmɑ̃sjɑ̃tifik/laʀabalʒeʀjɛ/lalɑ̃gdəla

maʒɔʀiteetamazigt///lefʀɔtjɛʀɑ̃tʀəsedifeʀɑ̃tlɑ̃gnəsɔniʒejɔgʀafikmɑ̃/nilɛgɥistikmɑ̃

etabli///səpejisəkaʀakteriz/egalmɑ̃/paʀynsitɥasjɔdədiglɔsi/vwaʀdətʀiglɔsi///lasitɥa-

sjɔlɛgɥistikɑ̃*nalʒeʀi/paʀapɔʀozotʀəpejidy*magʀɛbemɛmpaʀapɔʀopejidəlafʀɑ̃kɔ-

fɔni/səkaʀakteʀizpaʀlapʀezɑ̃sdəplyzjœʀlɑ̃gkisəkɔtwalaʀabəstɑ̃daʀuklasik/larab

djalɛktalulaʀabalʒeʀjɛ/ləfʀɑ̃sɛetamazigt///]

Enregistrement n°11 :

L'informatrice, dans le présent enregistrement sonore, qui a duré cinq minutes quinze secondes, s'intéresse à la situation sociolinguistique de l'Algérie.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[ɑ̃n*alʒeʀikɔmdɑ̃tulepejiɑ̃sjɛnmɑ̃kɔlɔnize/ləʀapɔʀlɑ̃gmatɛʀnɛllɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀɛtɛʀapɔʀ

kɔfliktɥɛl///ʃakyndelɑ̃gɛdefiniparɛstatyɔfisjɛlki/tutɑ̃pʀesizɑ̃leʀolelefɔksjɔkilɥisɔ-

tasiɲe/fikslœʀdɔmɛndɑ̃plwa///laʀabalʒeʀjɛɛtytilizepaʀswasɑ̃tdipuʀsɑ̃dəlapɔpy-

lasjɔalʒeʀjɛnkɔmlɑ̃gmatɛʀnɛl///sɛtɛnidjɔmaʀabʀataʃeogʀupdəlaʀabmaʀɔkɛ/tynizjɛ

emaltɛ///samɔʀfɔlɔʒi/sasɛtaks/sapʀɔnɔsjasjɔesɔvɔkabylɛʀsɔdifeʀɑ̃dəlaʀabliteʀal///

laʀabalʒeʀjɛaeteɛflɥɑ̃sepaʀdifeʀɑ̃tlɑ̃gejɑ̃pœpleuadministʀesɛtʀeʒjɔokuʀdə

listwaʀdɔləbɛʀbɛʀ/lətyʀk/laʀabɑ̃dalueləfʀɑ̃sɛ///ləbɛʀbɛʀɛtynlɑ̃gvɛʀnakylɛʀkijɛ

definikɔmlyndetʀwakɔpozɑ̃tfɔdamɑ̃taldəlidɑ̃titenasjɔnalakotedəlaʀabedə

lislamite///sɛtynlɑ̃gkikɔpʀɑ̃plyzjœʀvaʀjeteləkabil/ləʃawi/ləmozabitelətaʀgi///lalɑ̃g

fʀɑ̃sɛzɛkɔsideʀeɔfisjɛlmɑ̃kɔmynlɑ̃gvivɑ̃t/etʀɑ̃ʒɛʀ///lalɑ̃gfʀɑ̃sɛzkɔstitybɛlebjɛladø-

zjɛmlɑ̃gakademikdypeji/ɛlɛtɑ̃mplwajedɑ̃lezɛstitysjɔ/ladministʀasjɔ/laʒystis/ledy-

kasjɔ/ɛtsetera///]

Enregistrement n°12 :

L’enquêtée, dans cet enregistrement sonore, qui a duré cinq minutes cinquante secondes, se penche sur la situation sociolinguistique de l’Algérie.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[l*alʒeʀiɛtɛpejiʀiʃ/myltikyltyʀɛleplyʀilɛg///ilɛkɔstitɥedəplyzjœʀlɑ̃glapʀəmjɛʀ

lɑ̃gɛlaʀabəklasikkijɛynlɑ̃gɔfisjɛlɑ̃n*alʒeʀikijɛytilizedɑ̃lesitɥasjɔfɔʀmɛlsyʀlə

plɑ̃dɑ̃seɲəmɑ̃///ɔnaosilaʀabdjalɛktal/lalɑ̃gmatɛʀnɛldəlamaʒɔʀitedelɔkytœʀal-

ʒeʀjɛ///laʀabdjalɛktalɛlapʀəmjɛʀlɑ̃gakizdɑ̃lasɔsjetealʒeʀjɛn///sɛtlɑ̃gsəkaʀakterizpaʀ
ynvaʀjeteʀeʒjɔnalkijɛnɔmebɛldiekisəʀətʀuvdɑ̃levildətʀadisjɔ///l*alʒeʀikɔtjɛvɛtsɛt

puʀsɑ̃dəbɛʀberɔfɔnesədjalɛktɛkɔideʀekɔmynlɑ̃gnasjɔnalytilizedɑ̃lesitɥasjɔɛfɔʀmɛl
///lɑ̃seɲəmɑ̃dybɛʀbɛʀakɔnyynfɔʀtədəmɑ̃dʃele*kabil///ilɛdəvənymɛmynlɑ̃gɔfisjɛlsyʀ
ləplɑ̃dəlɑ̃seɲəmɑ̃dɑ̃kɛlkəʀeʒjɔ///lalɑ̃gamazigɛpaʀleparsɛmiljɔdəlɔkytœʀ///ləfʀɑ̃sɛ

kijɛkɔideʀekɔmlɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀ///ləfʀɑ̃sɛ/lɔtɑ̃ɑ̃seɲedɛlekɔlpʀimɛʀ/ɛpaʀlepaʀdənɔbʀø

z*alʒeʀjɛ///ila/səpɑ̃dɑ̃/etesypʀimedɑ̃lɑ̃seɲəmɑ̃səgɔdɛʀɑ̃milnœfsɑ̃katəʀvɛnœfavɛkla

disparisjɔdybakaloʀejabilɛgaʀabfʀɑ̃sɛ///afɛdəmɛtʀəfɛalalɑ̃gkɔlɔnizatʀis/laʀabizasjɔ
apʀiynturnyʀotɔʀitɛʀodebydezanemilnœfsɑ̃katʀəvɛdis///]

Enregistrement n°13 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré cinq minutes, l’enquêtée parle de la situation sociolinguistique de l’Algérie.

La transcription phonétique (en A.P.I) :

[afɛdetydjelaltɛrnɑ̃skɔdikedəkɔpʀɑ̃dʀəleʀɛzɔkipuslemedjaaʀəkuʀiʀatɛlutɛllɑ̃g/ilnu

zasɑ̃bleytildədɔneɛnapɛʀsysyʀlelɑ̃gɑ̃pʀezɑ̃sɑ̃n*alʒeʀiɛsikəsyʀlœʀstaty///səkifʀap

lɔpsɛʀvatœʀlɔʀskilɛkɔfʀɔteaynsitɥasjɔsɑ̃blablasɛldəl*alʒeʀi/sɛlakɔplɛksitedəsɛtsi-

tɥasjɔ/ynsitɥasjɔʀɑ̃dykɔplɛkspaʀlɛgzistɑ̃sdəplyzjœʀlɑ̃guplyzjœʀvaʀjetelɛgɥistiksɑ̃

zɑ̃tʀedɑ̃levɔlysjɔistɔʀikkidəmɑ̃ddəlɑ̃gzetyddjakʀɔnik///nupuʀjɔdiʀkəl*alʒeʀisəka-

ʀakterizpaʀynsitɥasjɔdəplyʀilɛgɥismsɔsjal///laʀabliteʀɛʀ/kinaplykɔnydəpɥifɔʀlɔtɑ̃

dyzaʒspɔtanedɑ̃lɛʀaʀabɔfɔnekijɛɛksklyzivmɑ̃apʀizeytilizedɑ̃dekɔtɛkstfɔʀmɛlpaʀti-

kylje/ɛtʀɛʀiʃɑ̃vɔkabylɛʀ///ləfɛkəlavɛnmɑ̃dykɔʀɑ̃swaɑ̃naʀabfɛkəsɛtlɑ̃gswakɔmetɑ̃li-

tyʀʒikedədevosjɔ///laʀabʀəpʀezɑ̃tləsiʀkɥiidejɔlɔʒikonivodəlakɔmynote///ləbɛʀbɛʀ

kɔpʀɑ̃kɔmvaʀjeteləkabil/ləʃawi/ləmozabitelətɛʀgi///]

Enregistrement n°14 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré six minutes cinquante secondes, l'informatrice s'intéresse à la situation sociolinguistique de l'Algérie, plus précisément au statut de chaque idiome.

[lepejidy*magʀɛbɔkɔnyynfɔʀmədyplyʀilɛgɥismdɑ̃lœʀistwaʀkɔmyn/pʀesizemɑ̃

ɑ̃n*alʒeʀiuilɛgzistəplyzjœʀlɑ̃g///laʀabdjalɛktalɛlalɑ̃gmatɛʀnɛldəlagʀɑ̃dmaʒɔʀite

dez*alʒeʀjɛ///lediferɑ̃slɔkalkənupuvɔnɔtekɔsɛʀnɑ̃səkɔnapɛlkɔmynemɑ̃laksɑ̃eynpaʀ
tidyvɔkabylɛʀ///lestʀyktyʀgʀamatikalsɔ/paʀkɔtʀə/lemɛmdɑ̃tuləpeji///ilɛgzist/egal-

mɑ̃/ynotʀəlɑ̃gpaʀlepaʀynminɔʀiteedɔlyzaʒɛʒejɔgʀfikmɑ̃limite/sɛlalɑ̃gbɛʀbɛʀkikɔtjɛ
plyzjœʀvaʀjeteləkabil/ləʃawi/ləmozabitelətɛʀgi///aselɑ̃gmatɛʀnɛlsaʒutlalɑ̃gkənozɑ̃fɑ̃
apʀɛnalekɔl///ilsaʒidəlaʀabmɔdɛʀnskɔlɛʀ///sɔnɛflɥɑ̃setɑ̃ɛkɔtɛstabl/ilnɛpɑpɔsibləda

liɲɔʀesilɔvøavwaʀynvyʒystədəlasitɥasjɔ///sɛtlɑ̃gɛpaʀlesəlɔlesiʀkɔstɑ̃s///ɔpøtafiʀme/
səpɑ̃dɑ̃/kələvɔlymglɔbaldəlytilizasjɔdəlaʀabalʒeʀjɛdepasbokusəlɥidəlaʀabmɔdɛʀnə

skɔlɛʀ///sədɛʀnjeɛtɑ̃nɛtkʀwasɑ̃s///døfaktœʀɑ̃sɔʀɛspɔsablələpʀəmjeɛləgʀɑ̃tefɔʀdə

skɔlaʀizasjɔ/lədøzjɛmfaktœʀɛlaʀabizasjɔdəlɑ̃seɲəmɑ̃/lezelɛvʀəswavtulekuʀɑ̃naʀab
mɔdɛʀnəskɔlɛʀ///kɔsɛʀnɑ̃ləfʀɑ̃sɛ/ilɛ/taktɥɛlmɑ̃/difisildəsəpʀɔnɔsesyʀsɔstatyese

fɔksjɔʀejɛlɑ̃n*alʒeʀi///lapɔlitikdaʀabizasjɔadɔpteparləpejiavɛpuʀɔbʒɛktifdelimine

sinɔdəʀedɥiʀlaplasdəlalɑ̃gfʀɑ̃sɛz///]

Enregistrement n°15 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré sept minutes quarante-cinq secondes, dont la réalisation s'est faite en mai 2011, l'informatrice s'intéresse à la situation

sociolinguistique de l'Algérie qui se caractérise par la coexistence de plusieurs idiomes dont les statuts ne sont pas les mêmes.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[lasitɥasjɔsɔsjolɛgɥistikdəl*alʒɛʀialavɛjdəlɔkypasjɔkɔlɔnjalpʀezɑ̃tynɔpozisjɔdəply-zjœʀzɛʀkyltyʀɛlelɛgɥistik///ilfodistɛgelevilulɔnytilizdepaʀlepʀeilaljɛdesitadɛpaʀ

ɔpozisjɔopaʀlevilaʒwaɑ̃plwajepaʀɛgzɑ̃plɑ̃p(ə)tit*kabili///lazɔndepaʀlebedwɛkikɔ-

pʀɑ̃/dynpaʀ/laʀeʒjɔdekɔlin/dylitɔʀal/de'otplɛnkɔstɑ̃tinwaz/dəla*mitiʒa/deplɛn

ɔʀanɛz/ɛtsetera/pœple/aktɥɛlmɑ̃/dənuvosedɑ̃tɛʀkivivɑ̃abitadispɛʀse///dotʀəpaʀ/le'ot plɛn/ljøpʀivileʒjedepaʀlebedwɛ/abitepaʀlenɔmadelesəminɔmadɑ̃vwadəsedɑ̃tariza-

sjɔudepɔpylasjɔʀesamɑ̃sedɑ̃taʀize///laʀabsəmanifɛstdɑ̃døvaʀjeteesɑ̃sjɛl/djalɛktale

literɛʀ///lapʀəmjɛʀvarjeteɛlalɑ̃gmatɛrnɛldəlamaʒɔʀitedelɔkytœʀalʒeʀjɛ/ɛlɛesɑ̃sjɛl-

mɑ̃paʀle/ɛlsədistribyɑ̃nɛnɑ̃sɑ̃blədəpaʀlelɔko/ɛlkɔstitylalɑ̃gdəlapʀəmjɛʀsɔsjalizasjɔ

lɛgɥistik///lasəgɔdɛlalɑ̃gɔfisjɛl/lalɑ̃gdəl*eta/lalɑ̃gdəʀeferɑ̃sedəpʀɛstiʒ/sɛlavaʀjete

ɑ̃nyzaʒdɑ̃ləsistɛmedykatif/lapʀɛs/latelevizjɔ/lezɛstitysjɔdəl*eta///ləbɛʀbɛʀ/ʒwisɑ̃dy

statydəlɑ̃gnasjɔnal/kɔpʀɑ̃plyzjœʀvaʀjeteləkabil/ləʃawi/ləmozabitelətɛʀgi///kɔsɛʀnɑ̃

ləfʀɑ̃sɛ/sɔnyzaʒɛtuʒuʀɔmnipʀezɑ̃///laʀejalitelɛgɥistikaktɥɛlpɛʀmɛdəkɔstatekəsɛtlɑ̃g napɑpɛʀdytɔtalmɑ̃dəsɔpʀɛstiʒ/kaʀnɔsœlmɑ̃ɛlɛʀəkɔnykɔmɛmwajɛdasɑ̃sjɔsɔsjalmɛ

zɛldəmœʀ/egalmɑ̃/ɛnɛstʀymɑ̃dəkɔmynikasjɔlaʀʒəmɑ̃ɑ̃plwajemɛmɑ̃dəɔʀdysɛktœʀ

ekɔnɔmik///sɛtlɑ̃gɔkypɑ̃kɔʀynplaspʀepɔdeʀɑ̃tdɑ̃lasɔsjetealʒeʀjɛn/esə/atulenivoekɔ-

nɔmik/sɔsjal/edykatif/ɛtsetera///]

Enregistrement n°16 :

A l'instar de ses camarades, l'informatrice, dans le présent enregistrement sonore, qui a duré cinq minutes cinquante-cinq secondes, dont la réalisation a eu lieu en mai 2011, se penche sur la situation sociolinguistique de l'Algérie.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[lasitɥasjɔsɔsjolɛgɥistikdəl*alʒeʀisəkaʀakteʀizpaʀlapʀezɑ̃sdəplyzjœʀlɑ̃glaʀablite-

ʀɛʀaɛʀolkapitalsyʀləplɑ̃pɔlitik///sapʀatikɛviʀtɥɛl/sɛtynlɑ̃gpʀɛstiʒjøz/ilaləstatydə

lɑ̃gnasjɔnaleɔfisjɛl/ilɛytilizedɑ̃lezetablismɑ̃skɔlɛʀ/dɑ̃ladministʀasjɔ/dɑ̃lɑ̃viʀɔnmɑ̃

lɛgɥistikdɑ̃lezɑ̃sɛŋdemagazɛ/deplakdɛrydepanɔrutjɛr/ilɛɑ̃plwajedɑ̃lemɔske/sɛlalɑ̃g

dykɔrɑ̃/dezɛtelɛktɥɛl/demasmedja///larabdjalɛktalɛlalɑ̃gparledɑ̃lavikɔtidjɛn/sɛlarab
pɔpylɛr/ilnɛpaʀəkɔnyɑ̃tɑ̃kəlɑ̃gnasjɔnal/sɛlalɑ̃gdəlapɔweziʃɑ̃te/dykɔt/dyfɔlklɔʀedəla
kɔmynikasjɔyzɥɛldətulezabitɑ̃///ləbɛrbɛrkɔtjɛplyzjœrvarjeteləkabil/ləʃawi/ləmoza-

bitelətɛrgi///ləfrɑ̃sɛ/dɑ̃zynsɛrtɛnməzyr/ɛtynlɑ̃gdəkɔmynikasjɔyzɥɛldɑ̃lezetablismɑ̃

skɔlɛr/sɛlidjɔmdəluvɛrtyrdəl*alʒerisyrləmɔdmɔdɛrnə/sɛlalɑ̃gdɑ̃seŋəmɑ̃dəsɛrtɛn

spesjalite///]

Enregistrement n°17 :

Dans cet enregistrement sonore, qui a duré dix minutes trente secondes, dont la réalisation s'est effectuée en mai 2011, l'enquêtée parle du statut des idiomes coexistant en situation sociolinguistique algérienne.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[bjɛkəlarabəstɑ̃dar/larabdjalɛktal/ləbɛrbɛrləfrɑ̃sɛɛtɛraʒisdɑ̃lavikɔtidjɛndesitwajɛ/

lœrɑ̃plwaɛ/suvɑ̃/diktepaʀlepartikylaritesɔsjolɛgɥistikkilœrsɔprɔpr///ɑ̃dotrətɛrmə/
ʃakyndəsekatrəlɑ̃gaynvalœrsɔsjolɛgɥistikdetɛrminediktepaʀlanatyrdedɔmɛndɑ̃le-

kɛlɛlɛtytilize/ɛsikədefɔksjɔkɛlzasyr///larabəstɑ̃daruklasikɛlalɑ̃gnɔrmalize/lalɑ̃gɔfis
jɛl/ɛlɛtytilizedɑ̃tulepejizarab///sɛtynlɑ̃gprɛstiʒjøzasɔsjealarəliʒjɔealekri/alalitera-

tyr/alasjɑ̃s/alatɛknɔlɔʒieofɔksjɔzadministrativ///larabəklasikɛtosiaplekɔranik/stɑ̃-

darugramatikal///apøprɛokɛnarabnəparləsɛtvarjetedarabkɔmlɑ̃gmatɛrnɛl///sœlmɑ̃

sɑ̃vɛmiljɔdəpɛrsɔnkɔnɛslarabəklasikɑ̃tɑ̃kəlɑ̃gsəgɔd///ilɛtosiɑ̃plwajedɑ̃laprezɑ̃tasjɔ

dyʒurnaltelevizedeʃɛnnasjɔnaledɑ̃legrɑ̃kɔtidjɛfrɑ̃kɔfɔn///dɑ̃lavikurɑ̃t/lez*alʒerjɛ-

parl/ɑ̃ʒeneral/ɛnarabdjalɛktalkidifɛrdynreʒjɔaynotr///ɛsi/ɛ*gɛlmwaadymalakɔ-

prɑ̃drɛn*ɔranɛ///larabdjalɛktalɛtɑ̃situɥasjɔdiglɔsikavɛklarabəstɑ̃dar/alɔrkəsədɛrnje
ɛtytilizedɑ̃tuledɔmɛnfɔrmɛl/larabdjalɛktalɛtytilizedɑ̃ledɔmɛnɛfɔrmɛlɛsikədɑ̃lemed-

japɔpylɛr///tutlakɔmynikasjɔɔralsəfɛɑ̃narabdjalɛktal///kɔsɛrnɑ̃ləbɛrbɛr/vɛtsɛpursɑ̃
dəlapɔpylasjɔparəlsɛtlɑ̃gavɛksedifɛrɑ̃tvarjeteləkabil/ləʃawi/lətɛrgieləmozabit///lə

ɥitavrildømildø/tamazigtɛdəvənylasəgɔdlɑ̃gnasjɔnalakotedəlarabəstɑ̃dar/aprɛla

mɔdifikasjɔdəlakɔstitysjɔ///ɛlpʀɑ̃dəplyzɑ̃plydɛpɔʀtɑ̃salatelevizjɔedɑ̃lɑ̃seɲəmɑ̃///bjɛ kəlalɑ̃gfʀɑ̃sɛzswaynlɑ̃getʀɑ̃ʒɛʀ/ilɛkɔsiderekɔmynlɑ̃gsəgɔd///ləfʀɑ̃sɛvejikyllamɔdɛʀ nite/

luvɛʀtyʀsyʀləmɔdeləsavwaʀ///lalɑ̃gfʀɑ̃sɛzɛtɛmwajɛpuʀkɔkeʀiʀlakɔnɛsɑ̃ssjɑ̃tifik/le

diferɑ̃tkyltyʀdɑ̃ləmɔd///ʒyskasəʒuʀ/lɑ̃seɲəmɑ̃desjɑ̃smedikaledəplyzjœʀotʀədisiplin səfɛtuʒuʀɑ̃lɑ̃gfʀɑ̃sɛz///]

Enregistrement n°18 :

L’informatrice, dans cet enregistrement sonore, qui s’est réalisé en mai 2011, dont la durée est de sept minutes vingt secondes, se penche sur la situation sociolinguistique de l’Algérie.

La transcription phonétique (en A.P.I.) :

[ɑ̃n*alʒeʀi/katʀəlɑ̃gesɑ̃sjɛlsəpaʀtaʒləʃɑ̃lɛgɥistiklaʀabəstɑ̃daʀ/laʀabdjalɛktal/ləbɛʀ-

bɛʀeləfʀɑ̃sɛ///lelɑ̃gmatɛʀnɛl/paʀleparlez*alʒeʀjɛ/sɔfɔʀmedədjalɛktəswaaʀab/swa

bɛʀbɛʀ///ɑ̃fɛt/iljadølɑ̃gstɑ̃daʀpʀɛstiʒjølaʀabmɔdɛʀneləfʀɑ̃sɛ///laʀabəstɑ̃daʀɛlalɑ̃g

nɔʀmalize/lalɑ̃gɔfisjɛl/lalɑ̃gdəlaʀəliʒjɔ/dykɔʀɑ̃/mɛzɛlnɛpɑtuʒuʀkɔpʀizpaʀtutlapɔpy-

lasjɔ///ɛlɛtesɑ̃sjɛlmɑ̃ekʀiteytilizedɑ̃ledɔmɛnadministʀatif/medjatik/sjɑ̃tifik/tɛknikeli-

teʀɛʀ///laʀabdjalɛktalalʒeʀjɛvaʀidynʀeʒjɔaynotʀ/ilɛtɑ̃sitɥasjɔdiglɔsikavɛklaʀabəstɑ̃-daʀ///alɔʀkəsədɛʀnjeɛtytilizedɑ̃ledɔmɛnkle/laʀabdjalɛktalɛtytilizedɑ̃ledɔmɛnɛfɔʀ-

mɛl///laʀabalʒeʀjɛsədistɛgpaʀlapʀezɑ̃s/omɔmɑ̃dəlakɔkɛtaʀab/dəsybstʀadifferɑ̃syʀ

lekɛlsɔvənysəgʀefelenuvozidjɔmfenisjɛ/ʀɔmɛ/vɑ̃dal/bizɑ̃tɛ/aʀab/ɛspaɲɔletyʀk///

ɑ̃n*alʒeʀi/vɛtsɛpuʀsɑ̃dəlapɔpylasjɔalʒeʀjɛnpaʀlələbɛʀbɛʀkisəkɔpozdəplyzjœʀvaʀje-

teləkabil/ləʃawi/ləmozabitelətɛʀgi///tamazigtdəvjɛlasəgɔdlɑ̃gnasjɔnalakotedəlaʀabə

stɑ̃daʀ/apʀɛlamɔdifikasjɔdəlakɔstitysjɔ///ɛlpʀɑ̃dəplyzɑ̃plydɛpɔʀtɑ̃salatelevizjɔedɑ̃

lɑ̃seɲəmɑ̃///]

Annexe n°4

Les productions écrites de nos informateurs de première année de licence

Les productions écrites de nos informateurs de première année de licence, qui relèvent du module de Techniques d'Expression Ecrite et Orale (TEEO), ont été effectuées, en mai 2011, à l'intérieur d'un amphithéâtre. Elles ont porté sur la description de la joie ressentie après la proclamation des résultats du baccalauréat. Elles ont duré une heure de temps. Rappelons que sur les 96 étudiants de notre échantillon, seuls 47 ont rendu les copies, ce qui correspond à un taux de 48,95%.

Annexe n°5

Les productions écrites de nos informateurs de troisième année de licence

Les productions écrites de nos enquêtés de troisième année de licence, qui relèvent du module de linguistique, ont porté sur l'impact de la politique d'arabisation sur l'enseignement/apprentissage des langues en Algérie. Elles se sont effectuées, en mai 2011, à l'intérieur d'un amphithéâtre. Leur réalisation a duré une heure de temps. Il est utile de rappeler que sur les 96 informateurs de notre échantillon, seuls 32 ont rendu les copies, ce qui représente un taux de 33,33%.

Résumé :

En partant de l'idée que l'acquisition du savoir passe inéluctablement par la maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage, la présente recherche qui relève de la didactique s'est penchée sur les insuffisances langagières orales et écrites des étudiants de première et troisième années de licence (nos informateurs). Nous nous sommes servi d'un corpus qui comprend des enregistrements sonores et des productions écrites. Son analyse a révélé la présence de plusieurs difficultés : des problèmes d'articulation, de morphosyntaxe, de lexique, d'interférence, de style et de ponctuation.

Pour mener à terme la partie pratique de ce travail, nous avons fait appel à la démarche mixte qui combine les approches qualitative et quantitative.

La première nous a permis, grâce aux techniques d'investigation qui en relèvent (l'entretien directif et semi-directif, l'observation directe ou participante, l'enregistrement sonore et les productions écrites), d'avoir une idée précise sur les difficultés rencontrées par nos enquêtés.

La seconde nous a fourni l'occasion de quantifier les données dont nous disposons, c'est-à-dire les transformer en chiffres et en taux.

En nous appuyant sur un entretien directif et semi-directif, nous avons découvert que les lacunes langagières de nos informateurs ne datent pas d'hier, elles remontent à leur formation dans les cycles qui précèdent le supérieur (le primaire, le moyen et le secondaire).

Comme les problèmes langagiers et l'absence de motivation sont intimement liés, nous avons jugé intéressant de consacrer tout un chapitre à la motivation qui joue un rôle majeur dans l'investissement aux études. Elle est indispensable à l'acquisition du savoir (à l'appropriation des connaissances).

Pour pallier les insuffisances langagières de nos enquêtés, nous avons fait comme suggestions l'exposé oral et la dictée. La première activité, utilisée par les enseignants du supérieur pour créer une situation de communication, est considérée par les spécialistes comme le meilleur moyen d'inciter les apprenants à prendre la parole et à s'exprimer sur un sujet précis.

La seconde est censée les aider à apprendre l'orthographe.

Mots- clés : la maîtrise de la langue, l'enseignement/apprentissage, l'expression orale, l'expression écrite, la motivation.

Abstract :

Given that the acquisition of knowledge inevitably involves the mastery of the language of teaching/learning, this research in didactics attemps toinvestigate the oral and written language inadequacies of the first and third year students of the license degreewho are considered as our informants.

We used a corpus which includes sound recordings and written productions. The analysis revealed the presence of several difficulties in articulation, morphosyntax, vocabulary, style and pronunciation.

To carry of the pratical part of this research work, we have used the mixed procedure that combines qualitative and quantitative approaches. The first approachallowed us, thanks to the investigation techniques that fall into (the directive and semi-structured interview, the direct or participant observation, sound recording, and written productions), to have an idea about the difficulties encountered by our respondents.

The second approach provided us the opportunity to quantity the data at hand ; i.e., to turn them into numbers and rates.

Drawing on a directive and semi-directive interview, we discovered that the language gaps of our informants are not new ; they go back to their training in cycles that preced higher education (primary, middle and secondary).

As the language problems and lack of motivation are quite interrelated, we felt it interesting to devote a whole chapter to motivation that plays a major role in investing studies. Indeed, it is quite essential for the acquisition of knowledge.

To remedy the linguistic shortcomings of our informants, we proposed the use of oral presentation and dictation. The first activity, used by university teachers to create a communication situation, is considered by experts as the best way to encourage learners to communicate and to speak about a specific topic.

The second activity is supposed to help them learn spelling.

Keywords : mastery of language, teaching/learning, oral expression, written expression, motivation.

(1)

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
Lettres et sciences humaines...

2. Etiez-vous bon(e) en français ?
Oui, J'étais bonne.....

3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
.....14,5.....

4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?

5. Si oui, pourquoi ?
...Non, et je ne sais pas.....

6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
...Oui.....

7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
..A la prise des notes.....

8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
....Aucune idée.....

9. Vos problèmes sont-ils récents ?
....Oui.....

10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
..Par contre J'ai un grand courage pour améliorer mon niveau.

11. Si oui, comment allez-vous faire ?
Je fais l'impossible ou bien tous ce qu'est ~~mal~~ bien ou mauvais.

12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
...Non.....

13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
....Rien.....

14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
...Si je ~~lisais je~~ lis, je fais sa en ~~arabe~~ français

15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
....Le Larousse.....

16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
.....Non.....

17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
.....Non.....

18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
.....Non.....

19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
.....Oui.....

20. Le parlez-vous à l'université ?
.....Peut être.....

21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
....Jamais.....

22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
...Le deuxieme choix.....

23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
.....

24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
Non J'ai Jamais pensé car J'ai choisi cette filière de toute ma compétence. Je ne la changerai Jamais, Je la continuerai et Je reussirai finalement, malgré tous mes problèmes.

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

2

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?

Lettre et Science Humaine

2. Etiez-vous bon(e) en français ?

Oui

3. Quelle était votre note du baccalauréat ?

13,50

4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?

5. Si oui, pourquoi ?

Oui pour être une enseignante

6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?

Oui

7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?

la compréhension des cours

8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?

la prononciation de la langue

9. Vos problèmes sont-ils récents ?

Oui

10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?

Oui

11. Si oui, comment allez-vous faire ?

je fait un effort plus grand que l'effor

12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?

Oui

13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?

des magazinne, des jeunaux, des Roman

14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?

en Francais et en arab

15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?

la Rousse

16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?

Oui

17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?

Oui

18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?

Ne

19. Parlez-vous le français en milieu familial ?

Oui

20. Le parlez-vous à l'université ?

un peut

21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?

Oui

22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?

Avoir un diplôme avec une Formation de qualité

23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?

Non

24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?

Non

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

3

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
LETTRE ET SCIENCE HUMAINE
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
Oui
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
16,5
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
NON, DU TOUT
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
PARFOIS
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
LA COMPREHENSION DES COURS
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
LES METHODES D'ENSEIGNEMENTS.
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
Oui
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
OH OUI SI, J'AI BIEN L'INTENSION.
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
LA LECTURE, BOUQUINER.
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
OUI, QUAND J'AI LE TEMPS.
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
LES ROMANS POLICIERS,
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
LES DEUX
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
LE ROBERT, LE LAROUSSE
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
NON, CELLE DE L'UNIVERSITE N'EST PAS DANS L'ENORME
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
NON, IL Y A UN MANQUE FLAGRANT « LE MANQUE DES BOUQUINS »
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
NON
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
Oui
20. Le parlez-vous à l'université ?
OUI, SOUVENT
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
OUI, LORS DES CONVERSATIONS.
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
AVOIR UN DIPLOME
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
OUI, C'EST AUSSI LA FAUTE DES ENSEIGNANTS.
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
NON, JE VAIS ME CONTENTER D'UNE LICENCE EN FRANÇAIS

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

4

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
..scientifique.....
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
...Oui.....
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
....12,5.....
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
....parceque...Oui.....
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
....Oui.....
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
..La communication Orale.....
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
.....
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
.....
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
.....Oui.....
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
...je travaille pour améliorer la communication orale
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
.....non.....
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
.....
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
....en arabe.....
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
.....la Rousse.....
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
.....Oui.....
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
.....non.....
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
.....non.....
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
.....non.....
20. Le parlez-vous à l'université ?
.....un peut.....
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
.....Oui.....
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
...avoir un diplôme avec une formation de qualité
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
.....Oui.....
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?

non

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

5

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
Science de la nature et de la vie
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
moyen
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
11.5
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
Oui parce que j'aime étudier le français
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
Un peu
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
La communication orale
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
A mes capacités
9. Vos problèmes sont-ils recents ?
oui
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
Oui
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
faire plus d'énergie
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
Un peu
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
Le journal
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
Je lis en arabe
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
Je travaille sur le dictionnaire de la rousse.
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
Non
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
non
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
Non
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
non
20. Le parlez-vous à l'université ?
Un peu
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
Oui
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
avoir un diplôme
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
Oui
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?

non.

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
Lettre et science humaine
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
Oui
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
15
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
Oui, parce que j'aime la langue francaise
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
Oui
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
à la communication orale
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
Dans la langue elle même
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
Oui
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
Oui
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
Je double mes efforts
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
bien sure
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
des romans
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
la plus part en francais
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
Larousse
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
Oui
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
Oui
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
Non
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
des fois, pas toujours
20. Le parlez-vous à l'université ?
des fois
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
Oui
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
avoir un diplôme avec une formation de qualité
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
Non
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
Non.

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
Lettres et langues étrangères.

2. Etiez-vous bon(e) en français ?
Oui

3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
13,5

4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?

5. Si oui, pourquoi ?
Oui j'aime cette langue et je peux trouver du travail pour gagner ma vie

6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
Oui

7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
La compréhension des cours.

8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
Au nouveau programme des modules.

9. Vos problèmes sont-ils récents ?
Oui

10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
Oui

11. Si oui, comment allez-vous faire ?
En faisant beaucoup d'effort, en cherchant dans le web les bouckins.

12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
Oui

13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
Le journal, des romans (récament).

14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
Français

15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
Larousse, le Robert

16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
Non

17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
Non, je n'ai rien trouvé

18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
Un peu

19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
Oui

20. Le parlez-vous à l'université ?
Non

21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
Oui

22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
Un diplome avec une formation de qualité.

23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
Non

24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
Non

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
Litteraire

2. Etiez-vous bon(e) en français ?
Oui

3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
14

4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?

5. Si oui, pourquoi ?
Oui, parce que j'aime beaucoup cette langue.

6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
Oui

7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
la communication orale

8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?

9. Vos problèmes sont-ils récents ?

10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
C'est sûre

11. Si oui, comment allez-vous faire ?
Je travaille

12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
Oui

13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
J'aime les conte en françois.

14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
Je lis en arabe, français et même englais.

15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
la rousse, le bon usage

16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
des fois

17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
non

18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
des fois

19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
Oui

20. Le parlez-vous à l'université ?
non

21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
non

22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
avoir un diplôme avec une formation de qualite.

23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?

24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
non, jamais, Inchaâlah j'améliorer ma situation.

8

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
littéraire

2. Etiez-vous bon(e) en français ?
oui

3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
17,5

4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?

5. Si oui, pourquoi ?
oui, je veux devenir professeur de français

6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
non

7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
/

8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
/

9. Vos problèmes sont-ils récents ?
/

10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
/

11. Si oui, comment allez-vous faire ?
/

12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
oui, beaucoup

13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?

14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
en français et en arabe (beaucoup plus en français)

15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
plusieurs

16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
oui

17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
oui

18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
oui

19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
oui

20. Le parlez-vous à l'université ?
non

21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
oui

22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
avoir un diplôme avec une formation de qualité

23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
/

24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ? /

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

10

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
.....Littéraire.....
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
.....Oui.....
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
.....14.....
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
....Oui....parce que....j'ai voulu....améliorer mon Français
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
.....Non....un peu.....
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
.....Prise de notes....fautes d'orthographe
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
.....J'ai appris le Français par le T.V. écouté pas écrire. j'ai été
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
.....No.....
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
.....Si.....
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
.....lire....écrire.....
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
.....Oui.....
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
.....des....Romans.....
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
.....en Anglais..Arabe....pas vraiment en Français
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
.....Larousse....Franc.....
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
.....Oui.....
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
.....Oui.....
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
.....Oui.....
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
.....Non.....
20. Le parlez-vous à l'université ?
.....pas vraiment.....
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
.....Oui.....
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
.....avoir un diplôme avec une formation de qualité
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
.....Oui.....
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?

Non.

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
lettre
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
Non, j'amais
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
14/20
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
Oui, par ce que c'est mon rêve de tenir la langue et etre enseignante
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
oui beaucoup
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
communication orale, compréhension de cours
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
le réseau, et la mauvaise ~~éducation~~ enseignement des profes.
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
Non il sont pas récents
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
bien sur j'ai l'appréciation de imélioré mon réveau.
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
il ya beaucoup de solution, ex : lire, communiqué, recherché
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
Non, ces la vérité
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
je lis rien du tout
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
en arabe bien sur
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
sur la Rousse
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
Non j'ai pas de temps
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
Non, par ce il sont trés difficile surtout dans les termes anciennes
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
Non, j'amais
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
Non, je sais que c'est un grand monque
20. Le parlez-vous à l'université ?
Non, si je parle les autres dites que je suis dans un milieu des riches
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
Non, on n'avais pas l'occasion
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
avoir un diplôme avec une formation de qualité.
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
Non seulement ca, dans l'étude secondaire il ya pas les enseignement qui ~~assient~~ travaillé et transmettre les information
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?

Non, par ce que a mon avis je ne peut pas a raté et ~~laissé~~ faire redoublé une année de mon ~~ce~~ vie et par ce que l'année qui passe ne reviennne jamais.

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

12

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
..Filière de lettre et de sciences humains.
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
.....Oui.....
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
.....14.5.....
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
...Oui....j'aime le francais.....
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
.....Oui.....
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
.....à la communication orale.....
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
...../.....
9. Vos problèmes sont-ils recents ?
....Oui.....
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
.....Oui.....
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
.....Il faut parler ~~plus~~ les francais en milieu familial, à l'université ...
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
.....Oui.....
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
.....les romans, les journaux.....
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
...en arabe.....
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
....Larousse.....
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
.....Non.....
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
.....Non.....
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
.....Non.....
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
.....Non.....
20. Le parlez-vous à l'université ?
.....Non.....
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
.....Non.....
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
..avoir un diplôme avec une formation de qualité.
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
....Oui..... .....
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
Non

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

13

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
...lettres et langue étrangère
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
...oui...
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
...14,5...
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
oui...parce que j'ai aimé...faire ça
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
...Souvent j'ai des petite problème
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
...se sont prises a la communication orale
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
...sont dues a la prononciation
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
...non...
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
...non...
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
...
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
...non...
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
...
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
...des fois en arabe et des fois en francais
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
...Je travaille pas sur le dictionnaire
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
...pas tellement...
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
...non...
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
...oui...
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
...un peu...
20. Le parlez-vous à l'université ?
...non...
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
...oui...
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
...la deuxième...
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
...non...
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

14

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
science de la nature et de la vie
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
oui
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
12 sur 20
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
oui, parce que j'aime le français
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
non, oui
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
dans la compréhension des cours.
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
au manque de culture
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
oui
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
oui
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
fréquenter la bibliothèque, lire des livres, etc.
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
oui
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
des romans, surtout le journal.
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
en français bien sûr
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
la plupart de temps sur le dictionnaire l'arousse, et le robert
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
de temps en temps pas toujours.
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
non, jamais
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
pas toujours
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
oui, tous le temps
20. Le parlez-vous à l'université ?
oui,
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
oui
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
avoir un diplôme avec une formation de qualité
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
non, jamais

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

15

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
..Au secondaire je suis dans le filière de science
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
...Non, j'ai moyen en français.....
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
.....La note du Baccalauréat est 12,1
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
.....Non.....
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
...Oui, j'ai rencontré des problème,
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
Ces problèmes sont liés à la prise de notes et à la communication oral.
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
.....je dus ces difficultés à la parole
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
.....Oui.....
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
.....Non.....
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
.....
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
.....Oui.....
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
....je lis les romon.....
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
.....je lis en français.....
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
...je travaille sur le dictionnaire de la rondse
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
.....Oui.....
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
.....Non.....
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
.....Oui je navigue sur le Web...
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
.....Oui je parle le français en familial
20. Le parlez-vous à l'université ?
.....Oui je le parle à l'université
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
.....Oui.....
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
..Avoir un diplome avec une formation de qualité
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
.....
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

(76)

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
science de la nature et de la vie.
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
moyennement
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
10,5/20
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ? le milieu scolaire est ce qui a de mieux comme métier pour une femme
oui parce que je suis faible en français / pour trouver du travail
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
oui de 30 à 60% problème de terminologie.
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
Problème de terminologie
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
pas de base en français (faible)
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
oui
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
oui
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
documentation, lire le journal, utilise le dictionnaire.
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
oui
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
le journal, des livre liés aux études
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
en français
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
la rousse
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
oui
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
oui
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
oui
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
oui
20. Le parlez-vous à l'université ?
oui
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
oui
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
avoir un diplome avec une formation de qualité
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
non
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?

Non.

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

17

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
Lettre et Science humain
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
Moyenne, et mieux que mes camarades.
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
14/20
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
Oui parce que j'aime connaître le français et les langues etrangère en generale
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
Oui
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
La prise de notes
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
manque de responsabilité
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
Bien sur, j'ai bien ameliorer mon niveau
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
lire, ecrire, s'exprimer avec les autres.
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
pas souvent
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
Un peut de tout
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
en français
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
La rousse
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
pas tellement
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
Non
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
Non
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
Oui
20. Le parlez-vous à l'université ?
Oui
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
Oui
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
Avoir un diplôme avec formation de qualité
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
Non, j'insiste a etudier et metrise la langue française

18

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
...lettre et Science humain.....
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
.... oui.....
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
.....13,5.....
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
.....Non.....
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
.....oui.....
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
Mes problèmes liés à la communication orale.
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
.....Dans le langage.....
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
.....oui.....
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
.....oui.....
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
...Je fait beaucoup des efforts
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
.....oui.....
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
...les livres, les journaux, les Romans...
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
.....en français.....
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
...dictionnaire : français / français (larousse)
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
.....oui.....
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
.....oui.....
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
.....Non.....
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
.....oui.....
20. Le parlez-vous à l'université ?
.....oui.....
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
.....Non.....
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
...avoir un diplôme avec une formation de qualité.
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
.....oui.....
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
Non.

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

19

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
.....lettre et science humaine.
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
.....Oui.....
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
.....14,5.....
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
....Non.....
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
.....Oui.....
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
Ils sont liés à la communication orale.
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
...Dans le langage.....
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
..Oui.....
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
.....Oui.....
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
...Je double mes efforts.....
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
.....Oui.....
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
...Des livres.....
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
..Les deux.....
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
..La Rousse.....
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
...Oui.....
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
...Oui.....
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
.....Non.....
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
....Oui.....
20. Le parlez-vous à l'université ?
.....Oui.....
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
.....Oui.....
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
Avoir un diplôme avec une formation de qualité
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
.....Non.....
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
Non.

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

20

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
....science de la nature et de la vie...
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
.....moyenne.....
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
.....13,5.....
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
...Oui.....
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
....Oui.....
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
Communication oral et la prise de notes.
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
.....j'ai pas une base de français.
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
.....oui.....
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
.....Oui.....
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
...m'absence pas mes cours et lisé les livres et les magazins et journal.
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
...Oui.....
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
...les journales.....les livres de religieux, les document de medecine et scientifique.
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
....Les deux.....
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
....Larousse.....
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
.....non.....
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
.....non.....
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
.....Pas toujours.....
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
.....non.....
20. Le parlez-vous à l'université ?
.....Oui.....
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
.....Oui.....
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
...Un diplôme avec une formation de qualité.
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
.....non.....
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?
non.

Questionnaire à l'intention des étudiants :

Répondez aux questions suivantes :

21

1. Dans quelle filière, étiez-vous au secondaire ?
..Science humaine.....
2. Etiez-vous bon(e) en français ?
.....Oui.....
3. Quelle était votre note du baccalauréat ?
.....13.....
4. Avant de rejoindre l'université, avez-vous pensé à vous inscrire au département de français ?
5. Si oui, pourquoi ?
Oui parce j'aime étudier le français
6. Avez-vous rencontré des problèmes de langue ?
.....Un peu.....
7. Si oui, ces problèmes sont-ils liés à la communication orale, à la prise de notes ou à la compréhension des cours ?
..La communication orale....
8. D'après vous, à quoi sont dues ces difficultés ?
.....A mes capacités.....
9. Vos problèmes sont-ils récents ?
.....
10. Face à ces problèmes, n'avez-vous pas l'intention d'améliorer votre niveau de langue ?
.....
11. Si oui, comment allez-vous faire ?
.....
12. Est-ce que vous vous êtes habitués(e) à lire ?
.....Oui.....
13. Si oui, qu'est-ce que vous lisez ?
.....Des romans.....
14. Est-ce que vous lisez en arabe ou en français ?
.....En français.....
15. Sur quel dictionnaire travaillez-vous ?
.....Larousse.....
16. Est-ce que vous fréquentez la bibliothèque ?
.....non.....
17. Est-ce que vous empruntez des livres à la bibliothèque ?
.....oui.....
18. Est-ce que vous naviguez sur le Web ?
.....non.....
19. Parlez-vous le français en milieu familial ?
.....un peu.....
20. Le parlez-vous à l'université ?
.....oui.....
21. Le parlez-vous avec vos enseignants ?
.....oui.....
22. A l'université, quel est votre souci majeur : avoir un diplôme, avoir un diplôme avec une formation de qualité ?
..avoir un diplôme avec une formation de qualité
23. A votre avis, est-ce que vos problèmes relatifs à la non- maîtrise de la langue française contribuent à votre échec ?
.....Oui.....
24. Devant cette situation, ne songez vous pas à changer de filière ?

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

1

* La joie du ~~succès~~ reussir au Baccalaureat

Quand nous avons attendons les resultats du Bac. Nous avons fatigués moralement d'attente et toutes les familles bien s'attendant les resultat de leurs élèves la nuit d'affiché les résultat. J'était travaillé avec mon père et j'ai oublié totallement le Bac. Alors, quand j'entend pour l'affichage. Je n'ai pas sense la joie directement parce que J'ai ~~du~~ reussir pas fait la reussir. Mais Nous regretons pour des élèves puisque la plupart des eux cherchent la reussir mais je suis non.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

II

Lors du résultat de mon "bac", j'étais

paniquer, j'avais le sentiment que s'était

le jugement final, tout mon avenir était

accrocher à un bout de papier ! l'attente

étaient dur ! très dur, je tourne en rond,

je croise les bras, je décroise les bras tout

en étant stresser, (te-c) j'ai le coeur qui

bat à grande vitesse, et voilà mon nom

est en bas de la liste, je ne crois pas ce que

je voix ! je lis et je relis pour ne pas me tromper, je ne voulais pas être deçu ; je l'ai suffisement étoit dans mon parcour scolaire !! Soyer, j'y suis ! j'ai finalement atteind mon but. Une gronde joix m'envahi je sote de joix, j'ai les larmes aux yeux. les émotions étoient très fort, je n'arriver plus à me métriser, j'arrêtois pas de pleurer, ce que je n'ai pas dit ~~c'est que~~ à personne c'est que je suis sortie dans la cour de notre maison vers 2 h du matin, je me suis assise près d'un arbre j'ai levers la tête au ciel, j'ai souri

et j'ai remercier Dieu.

Voilà

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : ..... : قسم

Nom et Prénom du Candidat :.... ..... : الإسم العائلي و الشخصي للمترشح

Contrôle écrit de :..... ..... : الرقابة الكتابية

3 Année secondaire, c'est l'année ou l'étudient doit beaucoup travaillé et aprés des mois de travail, le dieu ma offert ce que je m'écrite c'est vrai que j'ai decroché mon B.A.C et c'été une joie innoubliable, mais la joie de mes parents c'été plus fort.
Avant le resultat il y avait un stresse mais aprés c'été la joie, la maman pleure, le papa sote, vraiment c'été des moment agréable.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

14

Le Bac 2009 c'était mon deuxième BAC et j'avais pas beaucoups d'espoir parce que j'avais mit tout mon éspoir de mon premier Bac mais mes parent mon donné l'espoir et je lais repassé et c'etait l'année de la véctoire, c'etait une joie ennoubliable, des que j'ai vue mon nom sur la liste et je suis restrait on (crée) crions et je me suis précipité dans les bras de ma mère et on a pleuraitent aprés ma familles qui venuent on à met la musique et ont à dancer toute la journé et enfin c'etait une satisfaction parce que j'ai réalisé de ma mère.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

Le 09 juillet 2009 à 21:00 heures mon frère ma téléphoné et dit que affichier l'affichage des BAC et ma dit que ~~tion~~ mon nom est affiché (~~dans~~ ~~mais je n~~) je derdement commence ~~le~~ pleuré, ces pleur de joie demain je vais à l'école pour voir par mes yeux lorsque je vu mon nom j'ai souté et je revient à la maison ma mère prépare la gateause et moi

invite mes amies et ma famille pour partager ma joie, se sont des jours qui passent vraiment magnifique qui ne oblier jamais à ma vie parce que j'entre la joie et l'heureuse dans le coeur de mes parents parcequ'je suis la première que prendre le BAC.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

6

Après le bac, c'était la souffrance terible car j'attendais les résultat avec impatience le jour d'affichage, les résultats c'était afficher sur "mobilis" alors j'ai donnée mon numéro à une voisine, après 15h j'ai entendu les frappe sur la porte, c'était c'était ma voisine qui me annoncé la bonne nouvelle c'est que j'ai eu mon bac. alors j'ai commencé à pleuré et de sauter au même temps, et ma mère a perdu l'esprit, mon père me a pris dans ces bras mes sœurs pleuré de joie, les voisine descendais me féliciter ~~c'était~~ il y avait pleins de "youyou", ~~et c'était pendant plus de 5 heures~~ en plus y'avait beaucoup de monde chez nous. Quand tout le monde sentu, on a fait une petite fêtes, et même après j'ai pas pu dormi, j'ai fait ma prière en remerciant dieu pour ce cadeau.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

Lors des résultats du bac, j'été très angoissée, perturbée et mal âlaise, j'attendait les résultats, j'avais pas un présentiment précis, je savais pas si je vais atteindre mon bac ou non. Le jour des résultats j'été à la maison angoissés lorsque le téléphone a sonné, j'ai répondu et mon coeur battait vite à l'heur, c'était ma cousine qui crie au téléphone et m'annonce la meilleure nouvelle dans ma vie, « Tu as eu ton bac !!! » j'était choquée, j'ai rien dit, je me suis devenu muet pendant 2 minutes, et après j'ai anoncée la nouvelle à ma mère qui m'a embrassée avec un grand amour, c'était un jour inoubliable. Le longdemain j'ai allée au lycée où je me suis rencontrée avec mes amies, elle étaient très heureuses, mais malheureuse au même temps pour les autres qui n'ont pas eu leur bac, tant ce que je me souviens c'est que j'étais très, très, très heureuse et même ma famille

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية :.....

8

Après des années de travail et des efforts je suis arrivé au bacalauriat ~~et je l'ai~~ eu j'ai ~~fait~~ tout pour l'avoir
- quand je l'ai eu j'était vraiment heureuse.
l'hors de l'affichage on été ~~m~~ j'était avec ma mère et mes soeurs. on était vraiment stressé et engoisé il était 19h00 ma mère préparait le gâteau.
on m'a annoncé que j'ai eu mon bac à 00h30
je suis sortit avec ma mère et mes soeur. ~~et~~ x
- le lendemain ils ont affiché je suis parti au lycée avec ma mère qui a été vraiment contente elle a pleuré, mon père était très content il m'embrassait ainsi que ma mère et ma grand mère tout le monde était content je peut pas oublié la joie de mon bacalauriat.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

5

La journée ou les résultats de B.ac sont annoncé c'était un peu dure, j'ai prené le portable de mon pére après j'ai décrire mon code numéro et dans 3 seconde j'ai reçu le message je ~~les~~ laisé les c'était la merveille j'ai eu mon bac & j'ai commencé à pleré et pleré il a venu mon grand frère il a commencé à membrassé ensuite mon Papa il a venu ~~est~~ me dit ma fille ta eu ton bac je suis heureux pour toi puis il a commencé à prier, tout d'un coup ma mère elle a commencé à pleré & c'était vraiment une journée inoubliable puis la famille toute la famille elle venez chez nous & on a métté de la music est on a pas arrêté à danser toute la nuit & mes parents ils étier aux anges pour leur fille qui a eu leur Bac et comme j'étais leur grande fille c'était la grande joie et honneur pour eux.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

10

Le 8 juin 2009 c'est le jour de affichage mon résultat de BAC, avant le affichage j'ai été colère et après que je vois mon ~~ce~~ nom à la feuille de affichage, vraiment c'est choc, et j'ai été très fière, et j'ai été pleure et après, sourir tous les choses de mon joie, vraiment le BAC et le réussit c'est extra ordinaire!!?

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

11

Le 08.07.2009 ces le jour des résultas de BAC. J'était tré choqué malgré j'était chez le mariage de mon cousin. dés qu'il est 20:10 mon pére m'a appelé et il ma demander de lui donné mon numéro de BAC car les résultas sont lancés dans le réseau mobilis dans ce moment j'était tré stricér. En atendant apré quelque minute mon pére ma rappelés et il ma dit que j'ai eu mon BAC j'était tré fiére et j'ai parti directement chez ma mere pour lui informe et j'ai lui embrassé tré fort. est quand mon pére est arrivé on a partie avec notre voiture chez ma grand mére et chez mes oncles ils ont tres heur pour moi et moi j'était tres fiére pour mes parents et pour moi même.

est a la fin j'ai fété avec mes copinne
~~et plusieurs amis~~

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : ..

قسم : ...

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

72

L'année passée j'ai eu BAC 2009 c'est un année très difficile pour moi et pour les autres enfant, j'ai travaillé beaucoup pour réussir la bonne note et le bonne résultat. En le 7.6.2009 j'ai fait le controle finale du BAC et 2.7.2009 c'est le jour du résultat mais très peur pas ce que pour moi c'est le fin de monde après cette sentiment changement complètement, je suis très contente contente et aussi ma mère et papa et mes amie et toute la famille et n'oublie pas cette jour à tout ma vie.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

13

Apres quatre jour bien lenng qui paréssez si lenng, pour la premiére fois de ma vie j'ai ~~peu~~ pu sentire la vrai peur et l'engoisse, se sentir vraiment géner et fasse a son avenir, voila ont s'ait donner rendez-vous mes amis et moi devant la porte du notre lycée. le lendemain ont était tous devant la porte, j'ai sentit que mon quoeur aller sortir de mon corps ensuite ils ont ouvert la grande porte puis tous les eleves sont entrer, j'ai même pas eu arrivée a la liste, apres quelques secondes, j'ai entendu un amis a moi qui crier son nom et le mien mais j'ai pas réaliser puis j'ai regarder j'ai trouvé mon nom et ici fait un crie qui aller audela du

Après j'ai eu un vrais soulagement
j'ai trop pleurer de joie ma mère aussi
tout le monde autour de moi me presser
dans ses bras mes professeurs aussi
c'était la fin d'un grand obstacle
et le début de mon vrais avenir

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

14

Aprés une année de travaille dure et sérieux, et des nuits blanches, suite à des jours du contrôle qui étaient vraiment fatigant, on a terminer les examen du bac, j'ai été contente de mon travaille, mais j'avais toujours le stress et le doute de ne pas reussir.

Quand il est arrivé le jour de l'affichage des resultats du bac, j'ai allé voir, et j'avais le coeur qui batait peut être à plusque 100 batement par minute. et quand j'ai vue que j'etait admise, j'ai failli mourir de joie, j'ai soté et créée comme une folle, j'ai senti comme si je vienné de gagner un 100 million de dinars. c'est été une joie énorme, dans ce moment la j'ai pensé que toute les portes de succés sont ouvertes devant moi.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : ..... : قسم

Nom et Prénom du Candidat :... ..... : الإسم العائلي و الشخصي للمترشح

Contrôle écrit de :.. ..... : الرقابة الكتابية

15

Cété le dernier jour avant les resulta jété assise avec ma soeur a regardée la TV. Tout a coup en a entendu dir quil afficherent les resulta a 11 h jété vraiment stéssé pasque je savé pas que c'est aujourd'hui. pentent ce temp mon encle ma applé pour que je lui donne mon numero afin qu'il vois més resulta car pour moi je n'avait pas de puce mobilis après une demi heur de stresse et de peur le télephone a sonné est je savé biens que c'est lui Alors je me suis mis a pleuré son même savoir les résulta mais a la fin ma cousine ma parlé en me disant que j'ais eu mon bac mais telment que j'été surprise et folle de joie a la fois je n'arreté pas de pleuré. ma mère aussi été joyeuse même très le long demin je suis partie avec mon père pour voir l'affichage au lycée mais telment que j'été heureuse j'ais pas pus voir mon nom. c'été vraiment une journé fatigante telment qont c'été biens amusé moi et ma soeur et ma cousine

car elle aussi a eu son Bac.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

16

L'année passée j'était en terminal c'était une année pleine de travail, après tout ça j'ai (eu) eu mon BAC.

Le jour où j'ai entendu ma mère me dit que je l'ai eu j'était vraiment trés trés contante c'est une joie indescriptible. J'ai éclatée de rire, j'ai pleurer, et j'ai fait des yous-yous. Tout le monde était au comant, tout le monde était contant (com) mais pas comme moi au point où je n'est pas arrivée a manger. C'est une journée inoubliable j'ai concontrer mais amies et on était tres contant avec les professeurs aussi.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

17

j'essaye d'écrire quelques mots je sais que j'ai plusieurs fautes, mais je fait tous ce que je peux faire.
l'autre fois quand j'etait a l'ecole mes parents me dises de travaillé toute l'année pour vis et entendre mon nom ou le voir sur la liste et pour me faire plaisir et a lux aussi enfin alors j'attend se jour avec peur parce que je ne sais pas si je vais passe ou non enfin le jour arrive et je souhaite que je sois avec tous qui vont passe, je vois mon nom je saute de fierté je sens que c'est une victoire, je dis Alhamdou Allah que c'est bien passe cet ans.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

18

Pendon l'anné passé je passe à une année très difficile pour moi et pour tous les élèves du baccalauria. Jour par jour l'année est passé et les jours du examen est revenu et je passe l'escamen de quatre jours. Quand le jour d'afficher les résulta du Bac est revenu la crainte augmente. Au mercredi tous les eleves permet de voir son résulta. Quand je vous j'ai vu que j'ai reussi la joie m'a rempli et tous ma famille. C'est une joie inpiable et aucune joie comme ce joie. pendant cet nuit je ne dormi pas de ma joie. Tous ma famille prépare pour faire fête. j'otienne plusieurs cadeau de mes amis et de ma famille. C'est une joie que je n'oublie pas jamais toute de ma vie.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat : .....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de : .....

الرقابة الكتابية : .....

19

La joie est une phenomène psychique tres belle et tres difficile parce que cette phenomène men beaucoup des accedents psychologiques, est surtout ~~de~~ avec les bon fêtes et les surprises comme les resultats des études est le bac surtout ce qu'en vois dans le "bac", ~~a~~ aus le 10 juillet 2008 a 9:00 (le jour extraordinère de ma vie c'est le jour de Bac, toute la famille ~~ne~~ est atende set resultat, moi, ~~je~~ instant, mon père, ma mère, mon oncle, ma soeur, ... etc.

La joie est une phenomène psychique tres belle et tres difficile.

20

Aprés l'anonce des résultats du mon bac, une grande joie qui regne dans les coeurs de membres de ma famille c'était vrément quel que chose de surprise et quelle surprise!! c'était la trés belle nouvelle dans j'ai réçue dans ma vie.
Tout le monde me félicite une joie je peux pa la décrire c'est vrémment inoubli able.

A la suite de l'affichage des resultats du bac, je ne pouvais décrire cette joie : une joie immense qui on ne peux la comparer. Ressentir cette joie dans les yeux de mes parents reflètent un grand amour et une grande fiérté.
J'étais heureuse de cette réussite, je sentais mon coeur battre au point qu'il peut s'arracher de sa place : heureuse de mon exploit et de ma réussite.
Ce réussite est le chemin pour une nouvelle vie, qui nous aide à se former et se réaliser,
Cette resultat : après un grand effort de revision et d'étude, va me donner l'opportunité d'élargir mes connaissances et d'exaucer le rêve de chaque étudiant : exercer le travail d'un proffesseur et faire des études aussi prolongés que je peux.
Enfin, la joie de la reussite est inoubliable.

Le bacalolia c'est comme un corone sur nous c'est pourquoi quand je l'ai obtenu, je sentais la bonoheur, la joie, je ne peut pas le décrite fidélement puisque il sont des sentiments plus sincères je ne le sentais à toute ma vie, Le bacalolia (m'atteindrait) m'atteindra au plus tom, de plus elle m'ouvrait la voie de travaille qui (el) cèle tout le monde le rêvent.

- le 20 Juillet et le plus beau jour de ma vie je netait pas vrement euruse paseque ça a fait 4 mois que ma maman nous a lessait dant lanné 2008. [redacted]. jetait vrement stresse en attendant mon resulta et quand mon papa arive et me dit que j'ai obtenu mon bac jai pleuré du jois et que la porte du future et ouvrit pour mois. je ne peut pas oublier se jour la et jai voulu partager ma jois avec ma maman ma jois a été inccomplette son ma maman.

Le jour du résultat du bac
j'était tran agité, perturbé et tent
mais lorsque j'ai vu la liste et
j'ai trouvé mon nom sur la celle ci
j'était choqué. et j'ai senti quelque
chose inexplicable. j'ai senti que j'était
la plus heureuse dans le monde

Vraiment je peut pas décrire ma joie
~~qui était pour 2 chose~~ qui était pour 2 choses

la 1ère c'est que j'ai obtenu mon bac
avec mention et je peut choisir ~~la filière~~
ma filière (~~que je~~) préferié
et aussi que toutes mes amies ont obtenu
son bac

et la 2ème chose c'est que j'ai pu rendre
toute ma famille heureuse ~~et j'ai~~

Lors de l'affichage du résultat du BAC, j'étais très heureuse j'ai obtenu ce que je cherche car le BAC pour moi c'est mon avenir.

Comme j'oublie pas que j'étais très perturbée avec beaucoup de stresse. Mais,

Quand j'ai vu mon nom sur l'affiche j'ai sauté de joie et dans ce moment j'ai crie : « j'ai eu mon BAC » et j'ai remercié mon Dieu.

De plus cette journée est inoubliable elle reste toujours dans mon coeur car elle a un goût spécifique et ~~délésieux~~ délicieux j'oublie pas de citer que j'ai pleuré Quand j'ai vu mes parents contents.

En fin j'était triste car il y a beaucoup de mes amies qui n'ont pas eu de BAC.

Dans un dernier mot ce que j'ai sentie dans ce jour est plus que j'entrain de décrire même j'écrit un milliard de lignes.

Le jours de l'affichage j'étais trop stressée et j'avais beaucoup de trac. et quand ils ont affiché les listes des élèves qui en réussits au Bac j'ai vue mon nom écrit sur ses listes, j'ai resté bouchbée.

Ma réussite au BAC c'est mon meilleur souvenir j'étais trop heureuse et c'était pour moi une joie immense parce que j'ai rendu toute la famille heureuse pour cette réussite surtous mes parents.

27

Après l'obtation du bac, j'ai sauté de joi, j'ai pleuré, j'ai dancé, j'ai fait des choses jusqu'a maintenant je ne save pas lesquels. J'ai senti une joie que ne jamais la connu parce que je le gagner après trois ans de souffrance, je suis devenu libre, forte et finalement je pense réalisé mon rêve de l'enfance et le rêve de prersonnes le plus proches que moi. En plus le bac pour moi non seulement un diplome mais un preuve d'existance.

Vraiment jamais oublier ce moment qui plein d'amour, de sourire et des choses jusqu'a maintenant je ne pense pas l'exprimer

Enfin, il viendra le jour que j'ai toujour attendu, le jour de l'affichage des résultats de Bac

pour moi, le Bac c'est mon seul désir. Au debut d'année je travail pour reussir, et lorsque je reussi au bac j'étais très contente parce que j'ai réalisé mon désir je ne sais pas comement était mon sentiment mais c'est le plus belle pour moi que ~~je~~ l'on vu mes parents ~~c'est~~ très heureux. pour moi, la joie de mes parents ces tous que je me souhaite.
Cette joie de réussir c'est pour ça j'avais un choc lorsqu'il mon téléphone sone, et mon pére dit "Mabrouk" mon petite

j'ai vu ton nom dans les liste de bac, tu la gagnai.

Pour moi, la 3ème année secondaire était très chargée de travail, j'étais peur de tremper, cette peur me poussait de faire des efforts pour réaliser mon rêve. Cette année était très longue mais je l'ai gardé devant mes yeux tout le temps. Malgré tout, j'étais heureuse parce que j'avais un but et j'étais sur la bonne voie.

Après les examens de bac et pendant la durée d'attendre les resultats j'étais un peu patiente, je ne sais pas, peut être parce que, au fond, j'étais sure que Dieu est avec moi.

Après, lorsque j'ai trouvé que je suis admis. À ce moment, j'étais très heureuse et j'ai compris que

toute peine merite salaire.

A près beaucoup de travaile. et après une année qui est très difficile. enfin les résultats du BAC ~~sont apparus~~ apparait à la fin ~~d'un~~ d'année lors que j'ai observé mes résultats. j'ai tombé dans un état de joie. ~~je~~ j'était très heureuse parce que j'ai travaillé beaucoup. et j'ai étudié sur mon force. j'ai sonn que la troisième année secondaire est année comme les autres année c'est pour sa j'ai étudié et j'ai obtenu une ~~mien~~ bonne résultat. et j'ai entré la joie dans notre maison et dans les coeurs de mes parents. et ~~le~~ dernier c'est mon but dans notre vie.

et la résultat du troisième année secondaire est un bon ~~good~~ cadeau pour mes parents

~~J'ai attendu vers~~

- ~~le jour~~ j'ai attendu le jour du Résultat du Bac avec impatience ~~A 9:00~~ A 9:00 Il m'ont appellé ~~et~~ pour me donner le Résultat. ~~et~~ j'ai réussit. et j'était très contente. et j'était après quelque jours j'ai fait une petite Fête entre mes amies ~~et~~ et Famille. c'était très bien passer et c'est le plus beau jours de ~~ma vie~~ toute ma vie.

~~j'ai attendu très~~

- ~~le jour~~ j'ai attendu le jour du Résultat du Bac avec impatience ~~A 9h~~ A 9h : 00 Il m'ont appellé ~~et~~ pour me donner le Résultat. ~~et~~ j'ai réussit. et j'était très contente. et j'était après quelque jours j'ai fait une petite Fête entre mes amies ~~et~~ et Famille. c'était très bien passer et c'est le plus beau jours de ~~une vie~~ toute ma vie.

Quand j'étais en terminal, j'avais 18 ans, j'étais très jeune et j'avais une idée dans la tête, que même si je n'obtient pas mon bac ça ne sera pas la fin du monde, j'ai toujours cru que le bac était une chance et un simple hasard, mais un jour mon professeur de science nous a dit quelque chose qui m'a rebouste et travaille encore plus pour avoir mon bac.

elle nous a dit que le bac est a la porté de tous le monde a condition d'avoir la volonté et de travailler très dure.

et elle a ajouter que dans la vie il y'a deux grand evenement qui fond de l'homme l'élu le plus heureux du monde et c'est le jour ou il aura son bac et le jour de son mariage.

et je me suis dit pourquoi pas moi pourquoi ça n'arrive qu'aux autre et j'ai commencé a travailler et a faire des effort enorme.

Le jour du resultat j'avais très peur et je n'avais pas un grand espoire, je n'arreté pas a envoyé les message, et j'entendais les voisin crié ceux qui ont obtenu leur bac et j'ai de plus en plus peur et quand je recoie le message et j'ai une que j'ai eux mon bac je fesais n'importe quoi, je ne me metrise plus, je crié, je courais dans tous les sens je pleurais je rougissais comme si le resultat est negative, je n'est jamais vecu un bonheur pareil ni avant ni aprés mais j'atend le jour de mon mariage pour ressentir encore ce bonheur.

même si aprés le bac quand je suis monte a la fac, il c'est averé que le bac n'est qu'une porte qui souvre pour reussir ton avenir.

33

Le jour du resultat de bac au moment ou j'ais reçus la reponse par message j'étais très perturbé de mais des que j'ai eu une réponse que j'ais admit, j'ai crié " j'ais eu mon bac " c'était une joie inoublable jamais jamais oublier ce sentiment obtenir le bac c'est le premier pas dans ma vie.

34

La Joie de BAC

Dans notre société, ce examen a beaucoup d'importance, tout le monde veut réussir dans cet examen.

Moi aussi j'avais senti la même chose, j'ai pensé que c'est un pas qui me rend plus heureuse dans cette vie et qui me donne plus de chances pour atteindre mon but.

Vraiment, cet experience n'était pas facile, j'ai passé deux années difficiles et des nuits blanches et c'est à ce moment que j'ai vecu le plus douloureux moment dans ma vie j'ai perdu l'espoir dans cette vie et tous ça à cause de mon echoue dans le BAC.

Mais, dans ma deuxième années j'ai

vraiment voulu d'atteindre ce but même si je perd tous.

Et enfin, il a venu ce jour là il était un jour clair et beau, j'etais trop heureuse et tous le monde me félicite comme si j'etais une reinne ou une princesse, Ce jour là, était comme un cadeau de Dieu plein d'amour et de Joie.

Mais je suis jusqu'à maintenant heureuse de mon réussite, et je suis vraiment fière de moi.

Il était le 05 Juillet 2007; le jour de l'affichage de resultat du Bac, j'ai attendu ce jour avec un perturbe et un stress accompagné d'un silence.

Mais, après le commencement du jour, j'allait au lycée pour voir le resultat, et après une longue attente et une longue année chargée des cours et de fatigue à cause de la révision, j'ai eu mon Bac, et j'ai vu mon nom sur la fiche avec une grande joie et un choc momentané.

C'etait un sentiment agréable que jene le peut pas exprimer; j'était très heureuse, j'était presque sautée de joie et de satisfaction.

Le Bac pour moi à ce moment là, était la chose qui ouvre la porte de l'avenir devant moi, cependant, maintenant Il est aucune chose par rapport aux etudes superieures.

36

au début et juste avant le résultat du Bac
j'était un peu perturbé et angassé mais
après que j'obtenu le Bac avec mention
valable j'ai senti tres à l'aise et j'ai
adoré ce jour là puisque ce jour sont
vraiment exceptionnel pour moi et ma famille.
j'ai senti comme un ange et je ne peut pas
s'exprimer mes sentiments réel
notamment que je vois la joie et satisfere
dans mes yeux de mes parents qui a
beaucoup souffert avec moi toute
l'année
enfin j'ai prie une leçon de moral que
la réussite c'est la plus belle chose
de ma vie et tout est passe et il ne
resté que les trace

37

Le jour du BAC !! Ce jour que je ne l'oublier jamais. psk moi personelement j'ete satisfai par se que j'ai eu le BAC. et le changement c'est que la maison. a 10;00 vrément c'est une journé que je ne l'oublirai jamé comme si j'ete sur un bateau dans une vage j'ai sauté et courir comme un lions mé bonne tout est passe et il ne reste que les tresse.

En 1998, et exactement le 12 juin, c'est l
finale de la coupe du monde, tout le
monde attend patiemment le match d
foot Brizil vs France ; le soir toute ma
famille est rassembée pour voir (regarder) le match et
moi même, soudain, J'ai entendu mon ami Rabia m'appel
et donc J'ai dit : « Mais c'est quoi ça ? tout le monde regarde
le match, vraiment c'est méchant ; après j'ai sorti et j'ai demand
à Rabia : « Pourquoi vous m'appelle ; mais vous ête fous c'est le
final de la coupe du monde... ; Rabia m'a demandé de cesse
puis il m'a dit : « attend attend c'est très importat, nous somm
des bacheliers, Houcine aussi, la première fois j'ai pas croi
.....

39

Je vous écris ma joie lorsque j'ai obtenu le bac. Lors m'obtention le BAC. Je pense considérer ces moment comme une image qui reste dans ma mémoire le 09-08-2008 dans une nuit blanche parce que j'était en pression pendant un mois.
A 22:30 précise j'ai fait l'opération de m'envoyer le numéro d'inscription au bac, après quelques minute j'ai reçu le resultat lors toute ma famille attendent moi
Lors j'ai lu le message, j'ai informé ma famille par le téléphone et moi, je suis resté à l'exterieur défilé avec mes amis jusqu'à 1h:30 à ce moment là je suis entré à la maison j'ai vu ma mère pleure, quand on parle de la pleure nous avons connu le sens lors la mère est pleure. à ce moment là j'ai connu que j'ai fait quelque chose pour moi d'abord et pour ma famille, et j'ai connu aussi que j'ai ouvrir une porte de futur.

La première fois où je sentis vraiment que je suis joyeux, c'est le jour de l'obtention de mon BAC.
c'est un jour que où j'ouvre les portes de l'avenir ma venir, j'ouvre la porte de la fac. pour continuer mes etudes de l'enfance pour encore voir la joie à la maison pour que ma mere soit fière de moi par ce que je suis le seul parmis mes frere.
le jour de l'affichages des resultats du BAC ma mere fait du couscous et invite les voisins et les cousins. c'est comme si il est le jour de mon mariage.

40

Après l'affichage des resultats de bac J'ai senti que je suis la plus heureuse au monde et surtout que c'est ma deuxième fois de le passer, et lorsqu'ils m'ont appellé et me dire que l'ai eu J'ai pas cru et J'ai perdu completement l'équilibre et je me trouve comme une folle qui coure et qui saute et pleure et crie "J'ai eu mon bac, J'ai eu mon bac..." et J'embrasse tout les nombres de ma famille et mes voisins aussi mais ma joie est incomplete sauf lorsque J'ai appellé mon amie intime et m'a dit qu'elle a eu son bac aussi J'ai senti que ma joie est complete. Tout le monde me félécite de cette réussite qui m'a semblé impossible au paravant et toutes les femmes dancent et crient avec "les you-you". J'ai pas voulu que le temps passe

Pour que je garde ses instants
inoubliables et magnifiques mais
elles sont graves au fond de moi
car c'est là que débute mon avenir.

C'était le jour prévu, le jour de l'obtention des resultats de BAC, on est arrivé à minuit mais toujours le message ne passe pas à cause de la saturation de réseau parce que tout le monde essaie d'envoyer le même message tout le monde a un seul intérêt est celui de savoir s'il est admis ou pas.. soudain, le ~~so~~ message s'est envoyé et j'ai reçu sur le coup un sms contenant le resultat... Eh oui, je suis admise, j'ai eu mon bac, et je l'ai eu dés la première fois!!. je suis ravie, étonné, maman a commencé de faire des yoyoyo, et moi je ~~sonis~~ souris sans faire le moindre mouvement, je peux pas y croire... Mais au fond je ressent ~~g~~ une ~~insatif~~ insatisfaction parce que j'ai eu une mention passable...

43

Description de ma joie
lors de l'obtention
de mon Bac

Quelle est la joie qui vienne après une grande attente c'est bien sur la joie du succès, la joie du réussite c'est la joie du Bac.

Mon Bac était les fruits ~~mes~~ mûres d'énormes efforts et de grande patience et sacrifices.
Lorsque je le eut ma joie était inhabituelle, formidable et inoubliable je ne peux pas la décrire elle est un sentiment profond si spécial et particulier aucun ne peut le sentir elle est une emotion propre à moi m. de Bac me rend la plus heureuse fille du monde d'ailleur il ~~m~~ m'ouvre la voix aux plusieur ~~ex~~ autre expeiences
Merci Grand Seigneur Vous
m'avez aidé à concretisé (réalisé
~~me~~ l'un de mes rêves

Comme tous le monde j'ai mes rêve, Alors le bac etait l'Un de mes rêve, mon Amie me dit lorsque je ganier le bac va me demander pour le mariage c'est la chose qui me courager j'ai passé tous mes Jour pris A mon dieu pour obtenir le bac.

Mais lorsque j'ai vu mon nom dans la fichage de réussite j'ai pas croyé, j'ai volé de joie parce que j'ai ganier les deux chose que chacun de Nous bien sur les filles la plus changer non vie. Mais j'ai regréter parce que j'ai pas marie, et je suis là dans le departement de Français Alors, elle reste toujour des rêves.

La fois de BAC

j'ai passé le BAC cinq fois et a chaque fois j'ai travaillé durement et sérieusement j'était réponsable et j'ai métriser les maths, la science et la physique mais la chance n'était pas de mon coté et j'ai pas eu le. pour moi le bac était la chose par la quelle sa vas m'ouvrire la porte de ce que j'ai rêvé toute ma vie c'est pour ça j'ai passé de grand moment de tristesse tout au long des 4 ans dont j'est pas eu le, ainssi que toute ma famille était touchée par ça, et mon 1er but est devenu de entrer la joie au coeur de mes parents surtout ils ont étaient convaincu de mes capacité mais le trac ma tourdé ma vie 5 ans, mais la 5ème fois j'était sur de moi et j'ai réussi a combattre la peur qui etait a mon interieur et lors du jour de résultat j'ai demmandé a mon cousin de consulté le résultat

le faite qu'il m'a dit que j'ai eu le BAC j'ai crié, j'ai sauté de tout les coté j'ai pas crois toute ma famille était heureuse mes tantes me félicite de se long soufir et cet espoir que j'avait j'etait très fière de moi même

« Comme dit le proverbe :
« tout peine mérite salaire »
après j'ai fait un grand effort
tout l'année, voilà, le jour j'ai
j'ai entendu de mon père que j'ai
réussi, j'ai étonné et j'ai surpris
je ne sais pas comment j'ai senti?
un sentiment très bizarre et difficil
au même temps difficil parce
que le sentiment de joie c'est
difficil énormement peut être la
peur de tromper. et après je
prend mon équilibre j'ai dit
c'est vrai je réussi au bac
et cela ce que je désire depuis
début d'année.
lorsque j'ai réussi au Bac vraiment
je étais très heureuse mais je
n'explicité pas mes émotion
parce que mon frère ne réussi pas
, nous somme passé le Bac tout
les deux, j'étais triste pour lui

2 11

come
mon sentiment fait les
l'hiver a les Chateaux
abandonnés

le bac pour moi et le beux reve qui a
ete ~~rel~~ realisé, un jour j'ai rendu compte
que je suis l'homme le plus heureux de monde
car j'ait le bac, pour moi si la ~~j'ait~~
j'aise ~~toutalle, j'etait~~ totale, mes parents
sont heureux si la nuite Fabilous
j'ai dancer avec mes parent, et mes
amies.

47

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

Sujet : L'impact de la politique d'arabisation sur le niveau de la maîtrise des langues des apprenants algériens.

- La politique d'arabisation ~~avant d'être~~ ~~l'avis~~ qui a vu le jour après l'indépendance avec Ben Bella et Boumediène, n'est que la continuité du projet lancé par le mouvement des "ulama" pendant la guerre de libération sous la guidance du Cheikh Abdelhamid Benbadis, afin de réintégrer l'arabe et l'islam l'identé algérienne ~~par~~ l'opposition au français et au christianisme, ce qui était légitime à l'époque mais après l'indépendance du pays, cette politique d'arabisation visait à arabiser tout les sécteurs que ce soit administratifs, éducatifs, ... et cela s'est fait progressivement et pas à la fois car c'était impossible de l'appliquer d'un seul

coup, vu que tous les cadres du pays étaient francophones et son application aurait paralysé le pays.

Cette politique d'arabisation n'avait pas pris en considération l'entrée de l'Algérie dans une aire de modernité, en effet en la renfermant dans une contradiction, (Islam et langue arabe les seules composantes de l'identité algérienne) a rendu impossible la constitution d'une identité algérienne forte de ses multiples composantes (berbérité et francophonie). Au lieu ~~de tentes~~ tentes de la repenser, elle a survalorisé l'arabe classique par rapport aux autres langues parlées, ~~arabes à elle~~ et ceci ~~sans prendre en considération~~ sans fournir les outils pédagogiques nécessaires, ~~Il~~ Il a créé ainsi une hostilité irraisonnée au l'arabe parlé et encore plus au berbère. Ce qui se voulait une renaissance de l'Islam se traduisait par l'éradication de la culture algérienne populaire en la substituant par un mythe arabo-islamique (voir les manuels scolaires d'histoire)

- Toute le mépris ~~de la réalité~~ des langues algériennes parlées et la ~~mépris~~ méconnaissance de la réalité algérienne a eu de graves conséquences sur le niveau de la maîtrise des langues des apprenants algériens, en effet les algériens ne maîtrisent ni l'arabe classique, ni le français, ni l'anglais, d'ailleurs, la plupart des algériens d'aujourd'hui ne peuvent tenir une discussion dans ~~plus~~ trois langues citées, ~~et ceci malgré les eff~~ ~~pour~~ ce qui concerne l'arabe classique et malgré les efforts déployés pour ~~se~~ s'imposer et étouffer les autres langues, nous avons ceux qui ne l'ont pas accepté et ont résisté, mais pour ceux qui l'ont adoptée, ils se ~~se~~ trouvent confrontés au manque de documentation en arabe, car il y a très peu de ouvrages en cette langue, ~~et tous~~ qui se contentent de traduire ce qui a été fait en anglais ou en français, nous pouvons dire que le tort est de l'avoir limitée dans un cadre ~~religieux~~ strictement religieux. Quant au français, nous avons ceux qui l'ont ~~refusé~~ rejeté car endoctrinés par l'idéologie de la politique d'arabisation

(le français langue du colon), mais pour ceux qui l'ont accepté et adopté, ils sont en général mal-formés, (~~à l'heure~~ car la pédagogie n'est pas adéquate pour la bonne maîtrise de la langue et c'est le cas pour les autres langues, ~~ce qui le~~ d'où la situation délicate dans laquelle se retrouvent la plupart des apprenants algériens, une situation qui les empêchent d'accéder au savoir, à la documentation faute de compréhension.

On peut dire que de nos jours (cela fait longtemps que cette situation dure) l'école algérienne est "sinistrée", donc il est impératif voire urgent de fournir et de déployer les moyens nécessaires pour l'apprentissages des langues et notamment les langues étrangères afin de réconcilier les apprenants algériens avec la pensée "rationnelle" et "scientifique" ainsi que l'esprit "critique" pour leur permettre d'accéder au savoir et à la connaissance.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : ... قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :.... الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :..... الرقابة الكتابية : .....

2

Question relative à l'arabisation

Il est indéniable que la politique d'arabisation, amorcée dès l'indépendance et mise en oeuvre progressivement tout au long de la période post coloniale, a eu un impact majeur sur le niveau de maîtrise des langues en Algérie. Nous tenterons durant ce bref travail d'expliquer les conséquences de cette politique.

- Aujourd'hui, les quelque 40 ans qui nous séparent des premiers balbutiements de la politique d'arabisation, nous permettent de constater, avec un certains recul, l'impacte néfaste de cette politique sur l'école et l'université

Ainsi, ~~l'école~~ on a pu assister à une baisse générale du niveau des apprenants, dans tout les paliers de l'enseignement, au fur et à mesure de l'application ~~que~~ de la politique d'arabisation.

Il n'est pas rare, de nos jours, de trouver un universitaire qui ne maitrise ni l'anglais ni le français ni même l'arabe. On pourrait se demander légitimement, les causes de cet effondrement des secteurs du savoir en Algérie (principale impacte de l'arabisation) et quel liens entretient cette dernière avec la crise que connait l'enseignement en général et particulièrement l'enseignement des langues.

La première raison est externe à la la langue arabe. Elle est relative à la manière dont a été appliqué cette politique, marquée par l'improvisation ~~l'incurie et de~~ ~~De plus, les critères idéologiques et politique ont fini de la décrédibiliser. cette à aucun moment~~ et l'absence de tout critères scientifiques (linguistiques, sociologiques...) dans son application.

Ce sont, en effet, des critères idéologiques, politiques, ~~ide~~ qui ont ~~était~~ été prise en compte.

La seconde raison est ~~inh~~ inhérante à la langue ~~ar~~ arabe classique :

1) Elle ne concorde pas avec la réalité socio culturelle algérienne.

~~2) Les étudiants unilingue se trouve face à doivent faire face~~

2) Les étudiants arabisés et unilingue se trouvent confrontés à la rareté des documentations en langue arabe. Particulièrement ~~ou~~ (les ouvrages scientifiques) De plus, le peu ~~de revue~~ de documentation qu'il peuvent se procurer (en ~~ar~~ langue arabe) s'avèrent, ~~de~~ plus souvent, d'une médiocrité affligeante.

Ainsi, ~~l'école~~ on a pu assister à une baisse générale du niveau des apprenants, dans tout les paliers de l'enseignement, au fur et à mesure de l'application ~~par~~ de la politique d'arabisation.

Il n'est pas rare, de nos jours, de trouver un universitaire qui ne maitrise ni l'anglais ni le français ni même l'arabe. On pourrait se demander légitimement, les causes de cet effondrement des secteurs du savoir en Algérie (principale impacte de l'arabisation) et quel liens entretient cette dernière avec la prise que connait l'enseignement en général et particulièrement l'enseignement des langues.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

3

Deximme Sujet:

En Sociolinguistique, le terme "diglossie" désigne une situation sociolinguistique dans laquelle deux variétés, ou bien deux langues sont en usages au sein d'une même société, l'une est utilisée dans des situations formelles (école, justice, les discours politiques) tandis que l'autre est utilisée dans les situations informelles c'est-à-dire dans les échanges de la vie quotidienne.

d'une même langue

En Algérie, il existe une situation linguistique quadridimensionnelle se composant de: l'arabe Standard, l'arabe dialectal, le français et le berbère.

Cette situation sociolinguistique est "diglossique" car nous avons deux idiomes hauts qui sont: l'arabe standard et le français, et deux idiomes bas qui sont: l'arabe dialectal et le berbère.

Effectivement :

l'arabe standard et le français sont supérieur sur le plan social et politique en effet, l'arabe standard est consacré par la Constitution langue nationale ~~est~~ officielle, il est la seule langue officielle du pays, c'est la langue du travail de l'Etat, le français, et en dépit de la politique d'arabisation qui impose l'usage de la langue arabe et tend à exclure toute autre langue, il continue d'être la langue du travail et de communication dans plusieurs secteurs économiques " les secteurs vitaux", néanmoins sur le plan numécique, ces deux idiomes sont en état de faiblesse c'est-à-dire que leur locuteurs ne sont pas assez nombreux.

le b'erbère et l'arabe dialectal ou -l'arabe algérien- sont en situation de marginalisation sur le plan social et politique (mais) Malgré que la langues berbère ~~soit~~ reconnue par la Constitution langue nationale en 2002 par un amendement politique, il s'agit d'un statut symbolique.

Toutefois ces deux langues à savoir le berbère et l'arabe algérien sont supérieures sur le plan numérique parceque ces deux idiomes représentent les langues maternelles de la population algérienne. Les algériens, en majorité, se servent de ces deux langues dans leur vie quotidienne.

Les locuteurs de (langue) l'arabe algérien et de berbère (sont) tiennent à leur idiome et résistent à la politique d'arabisation, ils refusent de changer leur pratique langagière. et pour cette raison il y a même des voix qui se sont élevées en Kabylie pour l'autonomie pure et claire de leur région - la Kabylie -, on peut parler donc d'une situation diglossique et aussi conflictuelle en Algérie.

Enfin, cette situation diglossique, donne au paysage linguistique algérienne une richesse et cela en dépit de sa complexité.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

4

Question : Pourquoi la situation sociolinguistique algérienne est-t-elle diglossique ?

Réponse :

Dans les pratiques linguistiques des algériens, les locuteurs se servent de l'arabe dialectal qui est une variété de l'arabe, elle est réservée uniquement à l'orale et les communications quotidienne, elle n'est pas écrite donc elle est dévalorisée par rapport à l'arabe standard qui est écrite par alphabet, a un statut, et réservée au situations formelles (école, cours de justice, médias) ~~é~~ elle est valorisée par la société et essentiellement utilisée à l'écrit, ses locuteurs ayant recours à des situations dites formelles

Les deux variétes ont des fonctions différentes, des statut socioculturels différents, mais elles sont complémentaires et on ne peut pas les séparer.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

5

L'Algerie a toujour été en presence d'au moins deux langues par son histoire qu'il s'agisse aussi bien des invasion, d'échanges culturel, ou de relation economique le locuteur Algerien a longtemps été en contact à des degrés différents avec le berbère, l'arabe le français, le turc, si bien que de nos jours, le parler quotidien de certains Algeriens est marqué sur le plan phonologique, morphologique et lexicol semantique par Ex nous constatons dans les pratiques linguistique quotidiennes des Algeriens une alternance de Français et d'arabe au sein d'un même discours comme nous pouvons rencontrer des mots turcs "Ghandoura"

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :...

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

6

Question : Pourquoi la situation sociolinguistique algérienne est-elle diglossique ?

Lorsque on parle de la diglossie, on parle de deux langues : l'une est utilisée dans les situations formelles ou officielles (dans les écoles, politiques, le court de justice...), et l'autre est utilisée dans les communications ordinaires (la familles, les amis, ...)

En Algérie, on peut parler d'une sociolinguistique diglossique parce que on a deux langues parlées et utilisées : entre la langue arabe utilisée dans les écoles et dans les situations formelles comme, par exemple, dans les réunions ou dans des émissions de la télévision, ou pour présenter les informations, de l'autre côté, on a l'arabe dialectale qu'est utilisée entre les membres de famille, ou entre les amis pour faire des communications

ordinaires : pour exprimer des besoins.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

7

La situation sociolinguistique en Algérie est diglossique parceque deux variétés d'une même langue sont en présence à savoir l'arabe dialectal et l'arabe standard dans les parlers locaux des algériens, et on trouve aussi le berbère dans certains régions avec ses variétés : le chaoui, le Mozabi, et c'est pour cela, On considère la situation sociolinguistique en Algérie diglossique

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

8

Sujet II

Nous savons bien que l'Algérie est un pays bilingue où on parle deux langues différentes à savoir le français et l'arabe premièrement, on va parler sur le français qui était la langue de colonisateur mais à partir des années 1979 et exactement à la loi de Bac bilingue, qui annule le français comme une langue dominante.

Tous ça pour l'arabe le français mais pour l'arabe, qui vient après la violance d'octobre 1988 on a constaté que l'Algérie devient un pays plus fermé au sens pégoratif et avec les mouvements islamique le gouvernement Algérien, interdait des pays qu'on l'appelle "la politique d'arabisation".

Mais la décadence, Monsieur c'est que la société Algérienne c'est une société

trilingue. où on trouve l'arbe, le français et le berbère (Tamazighi).
Mais Vraiment, c'est anormal cette situation de diglossie où la majorité des Algériens ne parlent ni le français ni l'arabe mais d'autre - langues.
On arrive au point que la société algérienne c'est une société Zerolingue.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

9

La situation sociolinguistique en Algérie est diglossique parce qu'il existe deux langue, une langue dominante sur le niveau formelle et une langue de communication cotidienne. Exemple le français qui est une langue dominante dans les situations formelles et dans les institution officielles de l'Etat et l'arabe dialectal qui est un moyen de communication et qui est utilisé dans la vie de tous les jours et un autre exemple de la diglossie en Algérie celui de l'arabe dialectale et le berbère à savoir le Kabile qui est utilisé dans la grande Kabilie le Chaouï qui est utilisé dans certain régions de l'Est Algérien et le Mozabit qui est utilisé dans certaine régions du sude et (le) l'Arabe dialectale qui est utilisé en cas d'intercompréhension.

Comme il éxiste une diglossie entre l'Arabe classique et l'Arabe dialectale, l'Arabe classique utilisé dans les institutions de l'Etats et dans les institution officielles, où l'école et l'Arabe dialectale celui de la

communication cotidienne et qui est plus usager entre les gens et pour ma part c'est notre langue première parce qu'il y'a des mots qui appartienne a la langue française comme il y'a des langue qui appartiennent a l'arabe classique et d'autre qui sont d'origine berbere ou cabile donc il englobe tous.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

10

Deuxième Sujet :

La diglossie est une situation socio-linguistique où deux variété d'une mêmes langues sont employés, mais d'un statut socioculturel différent et dont l'une est valorisé par rapport à l'autre.
En effet l'Algérie dispose d'une situation diglossique dont laquelle on a ~~affaire~~ a faire a : l'arabe dialectale et ~~la~~ au berbère comme idiome L → low utilisen dans la vie quotidienne de tout les jours.
et l'arabe standard et le français comme idiome H → High utilisé à l'écrit, ~~et~~ les langues de ~~la~~ culture et des situations officiels.
alors on a le berbère avec ses differentes variétés (chaoui, Kabily, Mzabite ...) qui est l'idiome L par rapport à l'arabe,
et l'arabe comme idiome L par rapport au français

Malgré qu'il occupe la place de 1ère langue étrangère et n'a aucun statut officiel il demeure très présent dans les secteurs Algérien.
~~On constate aussi que cette situation est conflectuelle car il y a des langues qui sont valorisé par rapport à d'autres.~~
et c'est pourquoi cette situation est conflectuelle car il y a des idiomes qui sont valorisé par rapport à d'autres.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

M

En Algérie, on peut parler d'une situation diglossique, dans laquelle les deux idiomes à savoir l'arabe dialectal et le berbère avec ses quatre variétés (Kabyle, chaoui, mozabite, et touaregue), c'est à dire les idiomes bas (L), et les idiomes (H), à savoir l'arabe standard et le français fonctionnent différemment.

Les deux premiers idiomes l'arabe dialectal et le berbère sont utilisés dans l'usage quotidien de la vie ordinaire, c'est à dire les situations informelles, mais les deux derniers idiomes c'est à dire l'arabe standard et le français sont utilisés seulement dans les situations formelles (à l'école, dans le discours politique, dans les médias).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية :.....

12

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Les Algeriens peuvent parler une langue qui ne peuvent pas écrire et écrire une langue qui ne peuvent pas parler.

- On appelle une situation diglossique lorsqu'il y a une coexistance de plusieurs langues au sein d'une même société comme c'est le cas de l'Algerie.

- La situation diglossique Algerienne est diglossique car il existe plusieurs langues en usage, à savoir le français et l'arabe standard qui sont considérés comme les variétés les plus choisis ou proprement dit les variétés hautes (High) et elles sont utilisés dans les situations de communication formelles parce qu'elles sont doués d'un certains prestige.

Contrairement à l'arabe dialectale et le Berbère avec ses differentes variétes (le Kabyle le chaoui, le mozabite, tenguit) qui sont considérés comme des variétes basse, ils sont utilisés dans les situations informelles.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

13

La politique d'arabisation a vu le jour dans les années 70, elle était conçu pour s'opposer au colonisateur avec sa culture et sa langue.

Cette politique qui a touché surtout les paliers de primaires, secondaires, ~~et~~ mais aussi tout les filières littéraires, scientifique, technique.

De nos jours on constate que l'étudiant algeriens vient le calvaire a cause de cette politique, une fois à l'université l'étudiant doit communiquer avec le professeur en français, étudié en français (domaines scientifique et technique)

pour dire finalement que cette politique considéré aussi comme une idiologie.

a bousié l'ordre des choses dans notre pays.
Alors on ne maîtrise ni l'arabe, ni le français, ni autre langue.

- comme étudiant à l'université, on voie que notre pays à des richesses linguistiques considérables, une diversité qu'il sera vraiment regretable de la délapider comme sa, parce que finalement c'est cette richesse linguistique et langagiére qui fait la différence entre nous et les autres, et pourquoi pas cherché un bilinguisme équilibré dans notre institut éducatif.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine- جامعة منتوري قسنطينة

Faculté des Lettres et des langues. كلية الآداب واللغات

الرقم NUMERO

Département : ..... قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :.... الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.. الرقابة الكتابية : .....

24

---

* Le paysage linguistique et socio-linguistique en Algérie est multilingue grâce il y a quatre langues essentielles qui sont en situation conflectuelle parce que son usage et son statut sont différents, les uns des autres, dont l'arabe standard et le français sont dominants sur le plan politique et culturel et même dans les situations formelles mais sur le plan statistique sont minoritaires. Alors que l'arabe dialectal et le berbère sont dominants sur le plan statistique par contre sur le plan politique et culturel sont minoritaires.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

15

- En parlant de la politique d'arabisation en Algerie, d'abord cette politique touche la quasitotalite des domaines en Algerie, cette politique vise a supprimer le francais, le tamazight et l'arabe dialectal cette politique a laisser des effets négatifs sur les niveaux des maitrises des langues chez l'apprenant algerien, après des dizaines d'années de l'application on arrive pas a maitriser ni l'arabe standart ni le francais normalement cette politique necessite un travail

de (plaf) planification. cette politique ne fait pas l'unanimité chez des couches de la société Algerienne.

II La situation sociolinguistique est conflictuelle une variété domine l'autre.

la situation sociolinguistique est diglossique l'arabe standart c'est la langue préférée par la constitution (est l'arab) et les media par Escemple les infos de 20:00H diffusées en arabe standart

mais l'arabe dialectal reste la langue uniquement dans la rue, elle n'est pas desirable à l'administration ou les medias, c'est le cas aussi avec le francais le francais c'est la langue préférée des algeriens, elle aussi dans l'administration ou ailleurs, l'arabe dialectal est conflictuelle avec le francais, le francais domine et regne sur le berbère et l'arabe dialectal. et même voir le l'arabe standart:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

16

En Algerie, la situation diglossie est caracterisé par quatre langues : l'arabe litteral celle de l'administration et de l'utilisation formel, l'arabe dialectale celle de la population majoritère, le français celle de l'enseignement scientifique et le tamazight.

La diglessie est un phénomène sociolinguistique qui dure dans le temps.

L'arabe litterale ~~occupe un statut~~ est une langue enseignés dans les écoles, elle est formele, elle est prestigieuse, utilisé beaucoups plus dans les domaines politiques, administratives, les cours de justices.

Alors que ~~la~~ l'arabe dialectal, elles est informelle, non enseigné, utilisé par la majorité des gens, elle est transmis par les contes, les chants et par la poésie.

Il ya une situation diglossique en Algérie parceque il ya des variétés qui sont valorisé par apport aux autres, et parceque l'arabe littéral et le français sont deux langues qui sont concidérés comme des langues "haut" qui sont valorisé et prestigieuse, alors que ~~l'arabe~~ l'arabe dialectal et le tamazirht sont concidirés comme des langue "bassé" qui sont dévalorisés et utilisé par la plupart des gens.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

17

La mise en oeuvre de la politique d'arabisation se remonte aux années 70 lors de l'ère de Boumediene qui suivait une politique étrangère anti impérialiste. Le pouvoir en place de l'époque en appliquant cette politique ne visait pas une diffusion des idées idéologiques et conservatrices) de la langue mais plutôt les idées conservatrices et idéologique chose qui s'est retournée sur le niveau de maîtrise des langues des étudiants algériens. En effet cette politique n'a pas ~~su~~ séparer pédagogie d'idéologie et elle appliquée des méthodes pédagogiques qui favorisaient pas une bonne formation en langue ~~(fra)~~ l'apprenant algérien est un apprenant zero-ling ; on lui fait croire que sa langue maternelle est l'arabe classique alors que c'est faux en plus on a marginalisé le français qui est une langue qui permet une ouverture sur la science et le savoir ce qui a entraîné nos étudiant dans un égarement linguistique sorte. Au lieu de valoriser le français qui était un acquit nos responsables

l'ont negligé et marginalisé d'ailleurs l'arabe et le français étaient mieux enseignés dans les lycées franco-musulmans pour causes de methodes appliquées dans l'enseignement.

Si on cherche a savoir les causes qui ont mis au monde cette politique on peut dire que se sont des questions d'identité nationale qui ont poussé le president Jan a prendre cette decision, une descision qu'on peut qualifier de strategique et qui fut un echec la preuve nos jeune eprouve du mal a s'exprimer ~~soit~~ soit en langue officielle "arabe classique" soit en langue etrangère.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat : .....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de : .....

الرقابة الكتابية : .....

18

Lors de l'indépendance en 1962 l'Algérie a mis en œuvre une politique d'arabisation à fin de mettre fin au système colonial et apparaître comme un pays arabe et musulman tout en utilisant l'arabe classique dans tous les secteurs ; administratif, économique ainsi qu'éducatif qu'a été le domaine le plus ciblé ; parce que cette politique a réintroduit l'arabe classique qui est totalement différent de celle de l'arabe dialectal le plus répandu dans la société algérienne ; ainsi que celle du français qui est la langue du colonisateur et aussi la langue préférée et utilisée pour les algériens ; ce qui a engendré des catastrophes au niveau de l'enseignement ; les apprenants se trouvent face à une langue totalement étrangère de celle ; ils n'arrivent à maîtriser aucune langue ni l'arabe classique ni l'arabe

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

29

La diglossie désigne une situation socio-linguistique où s'emploie deux variété d'une même langue de statut socio-culturel différent, l'une est utilisé dans la vie quotidienne, alors que l'autre est utilisé dans des situations formelles à l'école dans les discours officiels.

La situation linguistique algérienne est caractérisée diglossique bien sûr elle se caractérise par une configuration quadrilingue ou on a l'arabe classique, l'arabe algérien, le berbère et le français. Pour le Berbère et ses variétés tel que le Chaoui, la Tamazight le Kabyle et Mozabit qui sont des langues minoritaires préexistantes à l'arabe classique et le français. Ces variétés

cherchent un statut national ou même officiel. ~~On a~~ En parallèle, on a l'arabe classique. La politique de survalorisation de l'arabe classique a commencé par la politique du président Benbella ou même de son successeur le président Boumediène, qui un arabisant qui a reçu son instruction presque exclusivement en arabe classique. La politique du Boumediène se caractérise par une purification linguistique et une arabisation autoritaire, donc lorsque on parle de la situation diglossique en Algérie, on pense de deux variétés d'une même langue, l'une est utilisée dans la vie quotidienne et l'autre dans des situations formelles. Donc pour qui concerne l'Algérie, on a déjà parlé de l'arabe classique, qui est la langue que le pouvoir a tenu imposer ~~des~~ de

après les longues années. c'est la langue qui utilisée dans à l'école, dans l'administration, dans les discours officiels.. Au parallèle de l'arabe classique, on trouve l'arabe dialectal qui est l'arabe algérien qui véhicule les traditions et la culture de plusieurs régions non berbérophones.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : ...

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

20

L'algerie est l'un des pays ou plusieurs langues sont en usage l'arabe dialectal, l'arabe classique le berbère et le francais.

Après l'intépendance la politique algerienne a opté pour l'arabe classique comme langue offitielle et ~~natiole~~ nationale contre la langue française la langue du colonisateur, cette substitution a considerablement marqué au niveau de la maitrise des deux langues.

A la rue, à la maison, l'enfant parle l'arabe dialectale ou le berbère, à l'école l'élève se trouve affronter a un apprentissage en langue arabe (dans l'usilisation de la langue arabe est très limitée) arrivant a un cycle plus élevé à l'université l'étudiant se trouve en contact et en situation d'apprentissage par une autre langue, c'est le francais. L'enseignant donne et explique le cours en francais alors que l'étudiant ~~abt~~ a été

formé en langue arabe ce qui pertube l'etudiant et le met dans une situation très difficile "l'incapacité ~~dans~~ d'assimiler le cours" et cela affectera bien sûr le niveau intelectuel de l'etudiant et le démotivera. L'etudiant se trouve obligé d'utiliser le dictionnaire de langue et de spécialité, il fait recours à la traduction, essaye de trouver les cours en langue arabe. ~~avec difficulté~~ devant ce problème, l'etudiant est obligé soit a continuer ces etudes en s'efforçant soit a changer la filière et opter pour une autre enseignée en langue arabe même si cette dernière n'est pas maîtrisée bien. tout cela explique la dégradation du niveau de l'etudiant

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

20

2) La situation sociolinguistique en Algerie est diglossique parce que elle a des différents langues et chaque partie utilise une certain langue precise dans la situation sociolinguistique est diglossique PASS l'Algerie utilise deux variété d'une même langue ou c'est-à-dire l'Arabe classique est l'une des variétés qui utilise dans les situation formel, les cas de Justice, le discours officiel par exemple un discours d'un président sur les élections et l'autre c'est l'arabe dialectelle qui employé dans la vie quotidienne entre les gens

on peut parler aussi d'une autre variété qui est le "Berber" et avec ces differents variété (le tarqiie, le chawi .....)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :

الرقابة الكتابية : .....

22

2/

En Algérie il existe une situation de contact conflictuel entre quatre langues qui sont l'arabe classique, l'arabe dialectal le français qui est la première langue étrangère et éventuellement l'anglais.

Aujourd'hui le parler quotidien d'énormement d'Algériens est marqué sur tous les plans phonétique, lexical, morphologique ainsi que sémantique, citons quelque exemples :

La présence d'alternance codique bilingue (arabe / français) dans le même discours.

La présence d'alternance codique trilingue (arabe / français / berbère) chez les locuteurs berbérophones.

La présence des mots anglais dans les conversation à cause de l'influence de plus en plus grandieuse du cinéma et de la musique américaine tel que les mots : good luck, fine ok, bye ...etc.

La presence des mots turcs dans les conversation des algériens après quatre siècles de colonisation il ne reste que 293 mots d'origine turc exemple : baklawa (patisserie à base de noix

et d'amande, bourek : rouleau de pate fourré de viande ou de mois

aussi nous avons le mots "bey" qui est "un souverain", Chaouch "huissier

En Algérie, il existe une diglossie entre l'arabe classique et l'arabe dialectal.

donc l'arabe classique qui est une langue semitique, très riche en vocabulaire. elle est utilisée dans les situations formelles et à tous les secteurs de la vie politique, administrative, scolaire et culturelle. alors que l'arabe ~~classe~~ dialectal qui est une langue vehiculaire, elle represente la langue maternelle de la majorité des algériens. Elle est utilisée dans les situations informelles c'est à dire dans l'avie quotidienne, en famille, avec les intimes souvent qualifié comme un "Charabia" incapable de vehiculer une culture.

Elle est souvent utilisée au conte, proverbe, chant ...

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : ..... قسم : .....

23

Nom et Prénom du Candidat :.... الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :..... الرقابة الكتابية : .....

Question n°2

Comme nous avons vu dans le cours cohabitait la diglossie qui signifie l'utilisation de deux langues au sein d'une société, ou bien deux variétés dans dans une même langue où l'une est valorisée par rapport à l'autre, on peut dire qu'en Algérie il y a une situation sociolinguistique diglossique, et ça revient à la diversité linguistique dans la société algérienne. En prenant par exemple, la langue arabe, en Algérie l'arabe standard est valorisée par rapport à l'arabe dialectale parce que cette première est utilisée dans les discours officiels, dans les médias, les écoles et toutes les situations formelles, alors que l'arabe dialectale est utilisé que dans la communication quotidienne,

En prenant aussi le berbère qui est aussi dévalorisée par rapport à l'arabe standard et le français qui sont dominé les ~~p~~ domaines politique, scolaire ...

donc il y a une situation diglossique en Algérie.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

254

La réponse à la deuxième question

On commence d'abord par la définition du terme de la diglossie qui est une situation sociolinguistique où on emploie deux variétés d'une même langue de statut socioculturel différent l'une est utilisée dans la vie quotidienne, les domaines informels ainsi que dans les médias populaires et l'autre est employée dans les situations formelles comme l'école, les fonctions administratives, dans les médias ... etc.

Dans la situation sociolinguistique en Algérie les idiomes tous (tous) qui sont l'arabe dialectal (l'algérien) qui varie d'une région à une autre et le berbère avec ses différentes variétés (le Cabile, le chawi, le Mozabit ...) et les idiomes (H) qui ... sont l'arabe standard appelé aussi classique, coranique, grammatical et le français, les idiomes de cette variété véhiculent un savoir, une culture, une civilisation, elle est associée à la littérature, qui reflète l'ouverture sur le monde.

Toute la communication orale se fait en arabe dialectal qui est considéré comme la langue maternelle de toute la population algérienne et malgré les travaux de la politique d'arabisation qui espère que le parler algérien est la l'arabe classique dans tout les domaines mais elle a échoué.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : ..... قسم : .....

25

Nom et Prénom du Candidat :.... الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :..... الرقابة الكتابية : .....

La situations linguistique algérienne est diglossique cela pour des raison l'Algerie a vécu à l'époque une période de 130 ans de colonisation française, qui ont imposé la langue française, donc le peuple algerien l'a appris comme une langue étrangère et avec le temps elle est devenu intégrante dans nos discours
L'arabe standard et le français sont considérés comme des langues officiel utilisées dans un état officiel, un discours prestigieuse et dans les écoles
En revanche, en Algerie, il existe des idiomes ~~par~~ à titre d'exemple l'arabe dialectale, le berber qui sont utilisé dans la voie quotidienne et aussi dans un discours ordinaire.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

Question 2 :

Réponse

La situation sociolinguistique algérienne est diglossique c'est à propos qu'il y a deux variétés d'une même langue où la première est haute valorisée passaport à l'autre qui est ~~(pauvre)~~ basse et moin valorisée, la première contienne l'arabe classique ou littéraire ~~(qu'est une)~~ que l'on trouve dans les discours officiels, les cours de justice et la langue de l'enseignement et de l'école, et le Français qui est la langue de l'enseignement scientifique, des rapports dans les secteurs étatiques. La seconde qui est la variétée basse contienne l'arabe dialectale ou populaire et le berbère avec ses différentes variétées (Targhi au Sud, Mozabit (Rawi et Kabil) ; l'arabe dialectal est la langue ~~(de la)~~ maternelle de la majorité de la population algérienne, c'est la langue de la vie quotidienne, alors que le berbère est une

langue régional, il y a qu'une petite communauté qui ~~vetu~~
l'utilise on peut siter comme escemple Bejaia, Tizi Ouzzou.
Aujourd'hui cette variété (le berbère) est devenue un peu plus valorisé par les chaînes télévisées et son enseignement dans certaines écoles.
Le conflit se situe où l'une des variétés domine l'autre : L'arabe litteraire domine le Français ~~(et ...)~~ qui sont investis de prestige et l'arabe dialectale domine le berbère qui sont moin valorisées

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

27

La diglossie désigne une situation socio-linguistique où s'emploie la variété d'une même langue ou deux langues avec un statut socio-culturel different. L'une est utilisée dans les situations formelles et l'autre dans les situations informelles. En Algérie il y a les idiomes "Low" qui sont l'arabe dialectal et le berbère avec ses variétés, et des idiomes "High" qui sont le français et l'arabe standard. Les deux premiers sont utilisés dans les situations informelles, dans la vie quotidienne et les, il sont utilisés par une majorité donc sur le plan statistique ou numérique (elle) ils sont majoritaire. Le groupe qui utilise (cette variété) ces deux idiomes veut les imposer. Les seconds à savoir l'arabe standard et le français sont en position de force car ils sont valorisés ~~par~~ et soutenue par une force politique parce qu'ils sont utilisés par un groupe qui...

represente le pouvoir.
L'arabe standard est en situation diglossique avec l'arabe dialectal et le français avec le Kabyle. le berbère ~~avec l'a~~ "Chaoui" avec l'arabe dialectal et dans le domaine économique l'arabe ~~d~~ standard est l'idiome "Low" de du français parce que les échanges ne se font qu'en français.
. Le groupe qui fait usage de la langue ou variété dévalorisée montre une résistance ~~à la~~ aux idiomes ~~et~~ valorisés, cela peut prendre la forme d'un conflit, et c'est ce qui rend la situation diglossique en Algérie conflictuelle.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

القسم : .....

Nom et Prénom du Candidat : ...

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de : .....

الرقابة الكتابية

28

La question de l'arabisation posée depuis 1962, continue à faire du problème dans l'Algérie en 2006. Conçue d'départ comme une volonté de réintroduire dans l'univers linguistique algérien une langue arabe « classique » (c'est à dire différente de la langue parlée), elle est devenue de nos jours un enjeu politique et idéologique majeur : symbole de l'école sinistrée pour les uns, elle est pour les autres l'emblème de l'islam et de la référence au monde arabe. Le pouvoir qui tente de rénover l'enseignement en réintroduisant le français applique sa réforme sous le contrôle vigilant d'une opinion ambivalente : elle veut bien la réussite par le français mais elle est enracinée dans une identité musulmane dont la langue arabe est le repère. Cette opinion est de toute façon réticente face à un pouvoir qui n'a jamais pu incarner une identité algérienne authentique, et doit donc continuer à s'appuyer

sur ses deux substitats : l'islam et la lutte anticoloniale. De ce fait toute mesure touchant à la langue arabe s'évère délicate dans la mesure où elle concerne une référence mythique. La langue est ainsi une question éminemment politique. Il n'est pas possible dans cette brève communication de traiter de l'ensemble de cette question ~~dans~~ je me contenterai de situer cette langue arabe dans le contexte algérien, depuis le mouvement réformiste des années 1930 jusqu'à ce jour pour en révéler la complexité.

Les étapes de la politique d'arabisation, année par année, dans le primaire, matière par matière dans le secondaire, sont connues. Globalement on peut dire que jusqu'à la mort de Boumediène, c'est une option implicite, c'est à dire non assumée ~~[illegible]~~ de bilinguisme qui fut pratiquée. L'arabisation progressait dans l'enseignement primaire et secondaire mais son extension à l'université était largement verrouillée.

Comme l'arabisation était imposée par les cadres supérieurs, elle était l'outil de travail et de communication par contre les simples fonctionnaires sont obligés de prendre l'arabe, la politique d'arabisation n'est pas été établi du jour au lendemain au niveau d'administration, focalisée sur les fonctionnaires simples.

Les apprenants algériens trouvent (au niveau de l'université) des problèmes ou des obstacles touchés toutes les secteurs donc ils ne maîtrisent aucune langue, le problème n'est pas la langue arabe mais c'est les conditions qui mises en maîtrise. À l'université toutes les disciplines sont arabisés sauf la médecine et les branches scientifiques. La politique d'arabisation touche aussi les médias (Radio + télévision).

Le but de cette arabisation est l'intégration de l'Algérie dans un monde musulman et débarasser le français. En réalité on tente de faire ça mais on ne peut pas car le français est un héritage commun.

La politique d'arabisation n'a pas été en réalité mise en application et on peut dire que la langue française reste une langue dominante au commerce et à l'économie à cause des relations étrangères.

Elle est echouée (la politique d'arabisation) car elle était imposée par les cadres superieurs sans tenir compte au peuple ou à la couche sociale normale.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

29

la situation sociolinguistique est une situation diglossique en Algérie, parce que l'Algérie dispose de différents idiomes tel que par exemple le arabe dialectal, le berbère avec ses différents variétés qui sont utilisés dans les situations informelles "la vie quotidienne" dans la rue, même à l'université où on trouve des étudiants par exemple du département de français parlent entre eux en arabe dialectal et ne font pas usage du langue français académique, aussi il y a l'arabe standard et le français qui sont utilisés dans situations formelles, qui sont des langues de savoir, de la science, ~~de la politique~~ discours de la politique.

Toute cette richesse langagière mène à une situation conflectuelle qui fait classer ces idiomes dans le cadre de supériorité et d'infériorité

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

الرقم
NUMERO

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح :

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

30

Sujet II)

Question II)

La situation sociolinguistique en Algérie est une situation diglossique, en effet si on prend en considération la définition de la diglossie de Fégurson qui considère al qui il existe une situation diglossique lorsque il y a deux variétés d'une même langue qui sont utilisées différemment une appelée Variété Haute celle qui est utilisée dans les situations formelles, politiques, scolaires et l'autre apelée Variété basse celle qui est utilisée dans les situations informelles, de la vie quotidienne. et cette définition s'applique à la situation sociolinguistique en Algérie, car les locuteurs alg algériens font usage des des deux variétés

d'une même langue et qui sont l'arabe standar et l'arabe dialectal qui sont deux variétés de l'Arabe classique qui n'est plus utilisé de nos jours.

En effet en Algérie, l'arabe standar est qui est (utilisé dans) une variété de l'arabe classique est utilisé dans les situations formelles, dans les discours officiels et dans certaines administration, en effet aussi dans les milieu scolaires on fait référence de l'arabe ~~standar~~ standar qui est une des langue de l'enseignement à l'école, aussi dans les discours politiques et ~~officiels~~ officiels, certains politiciens font usage de l'arabe standar devant l'auditoir aussi le chef d'état dans certaines situations utilise l'arabe standard ~~standar~~ standar aussi dans cette variété est utilisée dans certaines administrations dans la publication des documements.

pour ce qui est de l'Arabe dialectal, les locuteurs algériens utilisent cette variété dans les situations informelles, celles de la vie quotidienne, et qui ne relèvent pas de l'officialité, en effet les algériens font référence de l'Arabe dialectal entre eux dans les communications quotidiennes, et beaucoup utilisent l'arabe dialectal comme une langue ~~véhéc~~ véhéculaire en eux, même dans certaines administrations les employés utilisent l'arabes ~~du~~ dialectal en ~~eux~~ eux,

En sommes, en Algérie la situation sociolinguisti est une situation bel et bien bel et bien diglossique, mais elle reste une situation conflictuelle, parce que les locuteurs Algériens se trouvent confrontés à plusieurs langues utilisées en Algérie et qui sont : l'Arabe standar, le Français, le Berber, l'arabe dialectal, et même l'Espagnol dans certaines régions. (en) à Oran et c'est ce qui poussent beaucoup d'entre nous à utiliser un idiome qui ne relève d'aucune et qui n'appartient à aucune langue cité auparavant. En effet la plus part des locuteurs Algériens parlent un idiome qui est un mélange entre l'arabe standar et l'arabe dialectale avec certains termes qui sont empruntés au Français, ou berber.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO
31

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

Sujet II

L'Algérie parmis tout autres pays où le phénomène sociolinguistique de la diglossie est apparant d'une part ce phénomène est apparu il y a quelques centaines d'années lors de l'invasion des arabophones sur les terres Algériennes d'autre part ce phénomène c'est évolué lors de la colonisation française et depuis l'indépendance l'Algérie est confronté a cette situation on y distingue l'utilisation de plusieurs variétés d'une langue qui sont l'arabe dialectal qui est utilisen dans des situations informelle et l'arabe classique utilisen rarement et seulement dans les situations formelles l'arabe standard qui est la langue vré diame entre l'arabe classique et l'arabe dialectale

c'est la langue utilisée par les médiats

pourquoi cette diglossie?

la première raison c'est dûe a la difficulté d'utilisat de la langue mère qui est l'arabe classique et ses complexes de grammaire

la deuxième raison ~~celle du colonisateur~~ c'est dûe au contacte des deux langues celle du colonisateur et celle du colonisé ou le contacte de l'arabe et le français

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Université Mentouri -Constantine-
Faculté des Lettres et des langues.

جامعة منتوري قسنطينة
كلية الآداب واللغات

الرقم
NUMERO
32

Département : .....

قسم : .....

Nom et Prénom du Candidat :....

الإسم العائلي و الشخصي للمترشح : .....

Contrôle écrit de :.....

الرقابة الكتابية : .....

Sujet (1) :

La situation sociolinguistique algérienne actuelle est le ~~fruit~~ résultat de plusieurs années de recherche : d'identité et d'une meilleure politique qui permet l'ouverture sur le monde, après une longue période de colonisation qui visait l'acculturation du peuple algérien.

La politique d'arabisation était le produit de cette recherche, sous prétexte de la préservation de l'identité algérienne, ~~[illegible]~~ qui s'est résumée selon les partisans à ~~[illegible]~~ apprendre, maîtriser et préserver l'arabe standard, tout en niant la vraie identité algérienne, ~~de~~ la défense de « l'Algérienneté » avec ses différences, sa richesse.

Cette politique qui a ~~comme~~ résultat visait l'extermination du Berbère avec ses différentes variétés, qu'on juge les réels supposés identificatoires

algériens. Elle ~~vise~~ vise à toucher même le mode de vie, les mœurs, les traditions, ~~on plus~~ allons plus loin, vise à effacer toute trace de l'histoire algérienne précoloniale et qui n'est pas relative à l'Islam, autrement dit, effacer la mémoire collective d'un peuple, réduire la richesse culturelle algérienne à une seule langue qui on a jugé la meilleure, l'adéquate ~~aux besoins de l'Algérien~~ pour l'Algérien moderne ~~et~~, croyant. Cette langue qui a existé en Algérie comme toute autre langue au fil des siècles.

Par conséquent, la p. d'arabi. a engendré d'énormes problèmes qui ont conduits à une conflit qui a commencé depuis l'indépendance et qui ~~se~~ s'aggrave avec la situation des ~~apprenants~~ Algériens en général et les jeunes apprenants ~~&~~ en particulier.

Ces apprenants qui ont été sacrifiés pour des raisons politiques. Cette politique est à l'origine de la non-maîtrise ~~de~~ d'aucune langue, l'échec scolaire en général puisqu'on ne dispose pas du moyen linguistique qui permet le developpement de la reflexion. Cette politique est aussi à l'origine des idées extrémistes, souvent associées à la religion.

Enfin, une ~~stratégie~~ planification linguistique ~~sera~~ de l'arabe algérien est la solution, pour ne pas dire la seule, pour permettre

et la préservation de l'identité algérienne et ~~le défaut~~ le moyen d'enrichissement des esprits des Algériens

Résumé : La présente contribution, qui relève de la didactique, soulève le problème de la non-maîtrise de la langue d'enseignement / apprentissage tant à l'écrit qu'à l'oral chez les étudiants de français et son impact sur l'appropriation des connaissances. Elle remet en cause les méthodes didactiques appliquées dans les différents cycles (du primaire au supérieur). Nous réfléchissons, à travers ce travail, aux moyens susceptibles de pallier ce handicap.
Mots –clés : non-maîtrise de la langue - expression orale - expression écrite - enseignement / apprentissage.

Abstract : The present contribution, within didactics, raises the problem of the non – mastery of the language of teaching / learning in written as well as oral expression in students of French language, its impact on the acquisition of knowledge, and its causes.

It puts ints question the didactics methods in terms of their use in different cycles (from primary school to the universtiy). In the présent study, we suggest possibilities to overcome the problem and propose some solutions.

Keywords : Non -mastery of language -oral expression -written expression –teaching / learning.

الملخص : يطرح هذا العمل مشكل عدم التحكم في اللغة على المستويين الكتابي والشفهي لدى طلبة الليسانس تخصص فرنسية يتطرق أيضا إلى التأثير السلبي لهذا العائق اللغوي في اكتساب المعلومات , أسبابه كما ينتقد الطرق التعليمية المطبقة في مختلف مراحل التعليم من الابتدائي إلى الجامعي دون أن ينسى التفكير في الوسائل الناجعة لمعالجته

الكلمات المفتاحية : عدم التحكم في اللغة , التعبير الشفهي , التعبير الكتابي , التعليم , التحصيل.

Résumé :

En partant de l'idée que l'acquisition du savoir passe inéluctablement par la maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage, la présente recherche qui relève de la didactique s'est penchée sur les insuffisances langagières orales et écrites des étudiants de première et troisième années de licence (nos informateurs). Nous nous sommes servi d'un corpus qui comprend des enregistrements sonores et des productions écrites. Son analyse a révélé la présence de plusieurs difficultés : des problèmes d'articulation, de morphosyntaxe, de lexique, d'interférence, de style et de ponctuation.

Pour mener à terme la partie pratique de ce travail, nous avons fait appel à la démarche mixte qui combine les approches qualitative et quantitative.

La première nous a permis, grâce aux techniques d'investigation qui en relèvent (l'entretien directif et semi-directif, l'observation directe ou participante, l'enregistrement sonore et les productions écrites), d'avoir une idée précise sur les difficultés rencontrées par nos enquêtés.

La seconde nous a fourni l'occasion de quantifier les données dont nous disposons, c'est-à-dire les transformer en chiffres et en taux.

En nous appuyant sur un entretien directif et semi-directif, nous avons découvert que les lacunes langagières de nos informateurs ne datent pas d'hier, elles remontent à leur formation dans les cycles qui précèdent le supérieur (le primaire, le moyen et le secondaire).

Comme les problèmes langagiers et l'absence de motivation sont intimement liés, nous avons jugé intéressant de consacrer tout un chapitre à la motivation qui joue un rôle majeur dans l'investissement aux études. Elle est indispensable à l'acquisition du savoir (à l'appropriation des connaissances).

Pour pallier les insuffisances langagières de nos enquêtés, nous avons fait comme suggestions l'exposé oral et la dictée. La première activité, utilisée par les enseignants du supérieur pour créer une situation de communication, est considérée par les spécialistes comme le meilleur moyen d'inciter les apprenants à prendre la parole et à s'exprimer sur un sujet précis.

La seconde est censée les aider à apprendre l'orthographe.

Mots- clés : la maîtrise de la langue, l'enseignement/apprentissage, l'expression orale, l'expression écrite, la motivation.

Abstract :

Given that the acquisition of knowledge inevitably involves the mastery of the language of teaching/learning, this research in didactics attemps toinvestigate the oral and written language inadequacies of the first and third year students of the license degreewho are considered as our informants.

We used a corpus which includes sound recordings and written productions. The analysis revealed the presence of several difficulties in articulation, morphosyntax, vocabulary, style and pronunciation.

To carry of the pratical part of this research work, we have used the mixed procedure that combines qualitative and quantitative approaches. The first approachallowed us, thanks to the investigation techniques that fall into (the directive and semi-structured interview, the direct or participant observation, sound recording, and written productions), to have an idea about the difficulties encountered by our respondents.

The second approach provided us the opportunity to quantity the data at hand ; i.e., to turn them into numbers and rates.

Drawing on a directive and semi-directive interview, we discovered that the language gaps of our informants are not new ; they go back to their training in cycles that preced higher education (primary, middle and secondary).

As the language problems and lack of motivation are quite interrelated, we felt it interesting to devote a whole chapter to motivation that plays a major role in investing studies. Indeed, it is quite essential for the acquisition of knowledge.

To remedy the linguistic shortcomings of our informants, we proposed the use of oral presentation and dictation. The first activity, used by university teachers to create a communication situation, is considered by experts as the best way to encourage learners to communicate and to speak about a specific topic.

The second activity is supposed to help them learn spelling.

Keywords : mastery of language, teaching/learning, oral expression, written expression, motivation.

ملخص :

إنطلاقا من الفكرة التي مفادها أن إكتساب المعارف يمر حتما عن طريق إتقان لغة التعلم والإكتساب يتناول هذا البحث الذي يندرج في سياق تعليمية اللغات النقائص اللغوية الشفوية والكتابية عند طلبة السنتين الأولى والثالثة ليسانس، إستعنا في هذا البحث بتسجيلات صوتية وبعمل كتابي منجز من طرف الطلبة الأنفي الذكر. عملية التحليل مكنتنا من إكتشاف عدة نقائص لغوية: نقائص متعلقة بالنطق، بالنحو والصرف، بالأسلوب ... إلخ.

حتى يتسنى لنا إتمام الجانب التطبيقي لهذا العمل إستعملنا الطريقة المختلطة التي تحتوي على المقاربتين النوعية والكمية.

الأولى مكنتنا بفضل التقنيات المستعملة، من معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة.

المقاربة الثانية (الكمية) ساعدتنا في تحويل المعطيات التي كانت في حوزتنا إلى أرقام ونسب.

بالإعتماد على الإستبيان الموجه ونصف الموجه، إكتشفنا بأن النقائص اللغوية للطلبة تعود إلى سنوات تمدرسهم في الإبتدائي، في المتوسط والثانوي.

بما أن مشكل اللغة وإنعدام الرغبة في التحصيل متلازمان، إرتأينا أن نخصص جزءا كاملا إلى الرغبة في التحصيل، هذه الرغبة تلعب دورا كبيرا في الإقبال على الدراسة. إنها ضرورية لإكتساب المعارف. حتى نساعد طلبتنا على تجاوز عراقيلهم اللغوية، إرتأينا أن نقدم بعض المقترحات مثل العرض الشفوي والإملاء. النشاط الأول، المستعمل من طرف أساتذة الجامعة لخلق وضعية إتصال، يعتبره الأخصائيون الوسيلة المثلى لتشجيع المتعلمين وإعطاء أرائهم حول موضوع معين.

الكلمات المفتاحية

إتقان اللغة، التعليم والإكتساب، التعبير الشفاهي، التعبير الكتابي، التحفيز

Résumé :

En partant de l'idée que l'acquisition du savoir passe inéluctablement par la maîtrise de la langue d'enseignement/apprentissage, la présente recherche qui relève de la didactique s'est penchée sur les insuffisances langagières orales et écrites des étudiants de première et troisième années de licence (nos informateurs). Nous nous sommes servi d'un corpus qui comprend des enregistrements sonores et des productions écrites. Son analyse a révélé la présence de plusieurs difficultés : des problèmes d'articulation, de morphosyntaxe, de lexique, d'interférence, de style et de ponctuation.

Pour mener à terme la partie pratique de ce travail, nous avons fait appel à la démarche mixte qui combine les approches qualitative et quantitative.

La première nous a permis, grâce aux techniques d'investigation qui en relèvent (l'entretien directif et semi-directif, l'observation directe ou participante, l'enregistrement sonore et les productions écrites), d'avoir une idée précise sur les difficultés rencontrées par nos enquêtés.

La seconde nous a fourni l'occasion de quantifier les données dont nous disposons, c'est-à-dire les transformer en chiffres et en taux.

En nous appuyant sur un entretien directif et semi-directif, nous avons découvert que les lacunes langagières de nos informateurs ne datent pas d'hier, elles remontent à leur formation dans les cycles qui précèdent le supérieur (le primaire, le moyen et le secondaire).

Comme les problèmes langagiers et l'absence de motivation sont intimement liés, nous avons jugé intéressant de consacrer tout un chapitre à la motivation qui joue un rôle majeur dans l'investissement aux études. Elle est indispensable à l'acquisition du savoir (à l'appropriation des connaissances).

Pour pallier les insuffisances langagières de nos enquêtés, nous avons fait comme suggestions l'exposé oral et la dictée. La première activité, utilisée par les enseignants du supérieur pour créer une situation de communication, est considérée par les spécialistes comme le meilleur moyen d'inciter les apprenants à prendre la parole et à s'exprimer sur un sujet précis.

La seconde est censée les aider à apprendre l'orthographe.

Mots- clés : la maîtrise de la langue, l'enseignement/apprentissage, l'expression orale, l'expression écrite, la motivation.

Abstract :

Given that the acquisition of knowledge inevitably involves the mastery of the language of teaching/learning, this research in didactics attemps toinvestigate the oral and written language inadequacies of the first and third year students of the license degreewho are considered as our informants.

We used a corpus which includes sound recordings and written productions. The analysis revealed the presence of several difficulties in articulation, morphosyntax, vocabulary, style and pronunciation.

To carry of the pratical part of this research work, we have used the mixed procedure that combines qualitative and quantitative approaches. The first approachallowed us, thanks to the investigation techniques that fall into (the directive and semi-structured interview, the direct or participant observation, sound recording, and written productions), to have an idea about the difficulties encountered by our respondents.

The second approach provided us the opportunity to quantity the data at hand ; i.e., to turn them into numbers and rates.

Drawing on a directive and semi-directive interview, we discovered that the language gaps of our informants are not new ; they go back to their training in cycles that preced higher education (primary, middle and secondary).

As the language problems and lack of motivation are quite interrelated, we felt it interesting to devote a whole chapter to motivation that plays a major role in investing studies. Indeed, it is quite essential for the acquisition of knowledge.

To remedy the linguistic shortcomings of our informants, we proposed the use of oral presentation and dictation. The first activity, used by university teachers to create a communication situation, is considered by experts as the best way to encourage learners to communicate and to speak about a specific topic.

The second activity is supposed to help them learn spelling.

Keywords : mastery of language, teaching/learning, oral expression, written expression, motivation.

ملخص :

إنطلاقا من الفكرة التي مفادها أن إكتساب المعارف يمر حتما عن طريق إتقان لغة التعلم والإكتساب يتناول هذا البحث الذي يندرج في سياق تعليمية اللغات النقائص اللغوية الشفوية والكتابية عند طلبة السنتين الأولى والثالثة ليسانس، إستعنا في هذا البحث بتسجيلات صوتية وبعمل كتابي منجز من طرف الطلبة الأنفي الذكر. عملية التحليل مكنتنا من إكتشاف عدة نقائص لغوية: نقائص متعلقة بالنطق، بالنحو والصرف، بالأسلوب ... إلخ.

حتى يتسنى لنا إتمام الجانب التطبيقي لهذا العمل إستعملنا الطريقة المختلطة التي تحتوي على المقاربتين النوعية والكمية.

الأولى مكنتنا بفضل التقنيات المستعملة، من معرفة الصعوبات التي يواجهها الطلبة.

المقاربة الثانية (الكمية) ساعدتنا في تحويل المعطيات التي كانت في حوزتنا إلى أرقام ونسب.

بالإعتماد على الإستبيان الموجه ونصف الموجه، إكتشفنا بأن النقائص اللغوية للطلبة تعود إلى سنوات تمدرسهم في الإبتدائي، في المتوسط والثانوي.

بما أن مشكل اللغة وإنعدام الرغبة في التحصيل متلازمان، إرتأينا أن نخصص جزءا كاملا إلى الرغبة في التحصيل، هذه الرغبة تلعب دورا كبيرا في الإقبال على الدراسة. إنها ضرورية لإكتساب المعارف. حتى نساعد طلبتنا على تجاوز عراقيلهم اللغوية، إرتأينا أن نقدم بعض المقترحات مثل العرض الشفوي والإملاء. النشاط الأول، المستعمل من طرف أساتذة الجامعة لخلق وضعية إتصال، يعتبره الأخصائيون الوسيلة المثلى لتشجيع المتعلمين وإعطاء أرائهم حول موضوع معين.

الكلمات المفتاحية

إتقان اللغة، التعليم والإكتساب، التعبير الشفاهي، التعبير الكتابي، التحفيز