

N° d'ordre :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique
المركز الجامعي بلحاج بوشعيب عين تموشنت
Centre universitaire Belhadj Bouchaib-Ain Témouchent



Institut des Lettres et des Langues
Département des lettres et langue françaises
Laboratoire : Discours Communicatif Algérien Moderne



THESE

Présentée pour l'obtention du diplôme de doctorat 3^{ème} Cycle

Domaine : Lettres et langues étrangères

Filière : Langue française

Spécialité : Didactique du FLE

Par : ABDEL DJELIL Amina-Salima

Intitulé

**L'utilisation hiérarchique du FLE (LE1) dans
l'apprentissage de l'anglais en Algérie**

Soutenue publiquement le : 10 mai 2018, devant le jury composé de :

BENSELIM Abdelkarim	MCA	Président	Centre universitaire A.Temouchent
BOUTERFAS Belabbas	Professeur	Directeur de thèse	Centre universitaire A.Temouchent
BENMOUSSAT Boumediene	Professeur	Examineur	Université de Tlemcen
FARI BOUANANI Djamel	Professeur	Examineur	Centre universitaire de Naama
TOUATI Mohamed	MCA	Examineur	Université d'Oran

Année universitaire 2017/2018

Remerciements

Je fais partie des personnes qui croient, obstinément, qu'il n'y a de force que par **ALLAH** . Cela étant, je commence par Le remercier tout particulièrement.

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de thèse, Professeur BOUTERFAS Belabbas, pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant d'encadrer ce travail et pour toutes les heures qu'il a consacrées à lire et à corriger mes incorrections. J'aimerais également le remercier pour sa disponibilité et son respect.

Les membres de jury trouveront ici l'expression de ma reconnaissance la plus distinguée.

Mes remerciements vont à M. le Recteur du centre universitaire BELHADJ Bouchaib, à tous les directeurs et les vice-directeurs pour leur soutien indéfectible à maintenir notre projet doctoral au travers des aléas et d'avoir cru en nos capacités intellectuelles.

Très redevable à la contribution de Dr BENBRAHIM et Dr BENSELIM de l'intérêt qu'ils ont manifesté.

Aussi, j'exprime ma gratitude à M. MERABAT ; inspecteur d'anglais du cycle moyen de la wilaya d'Ain Temouchent et ses enseignants de m'avoir donné envie de réaliser mes enquêtes à travers les séminaires et les journées pédagogiques. À l'égard de notre formation sur les plans logistique et méthodologique.

Ma reconnaissance la plus chaleureuse va à chaque membre de ma famille pour leur soutien moral et leurs encouragements. Un merci particulier est réservé à EL BEDOUI Amina ainsi qu'à ma nièce MAHROUZ Salima pour leur aide.

Dédicace

À mon regretté père

À ma chère mère

À mes sœurs et mes frères

À mes neveux et mes nièces

À mes belles sœurs et mes beaux frères

Sommaire

Remerciements	p2
Sommaire	p4
Abréviations	p5
Introduction générale	p6

Première partie : l'abord du pôle pédagogique

Chapitre I : Réalités de l'enseignement des deux langues étrangères, à l'école algérienne.....	p19
Chapitre II : La démarche intégrée pour un renouvellement de représentations ..	p72

Deuxième partie : L'abord du pôle didactique

Chapitre I : Activité métalexicale	p134
Chapitre II : Activité métagrammaticale.....	p190

Troisième partie : L'abord du pôle psychologique

Chapitre I : Pré-test expérimentation-témoin sans démarche intégrée	p248
Chapitre II : Apport d'une démarche intégrée au travers un apprentissage décloisonné	p291

Conclusion générale	p338
Bibliographie	p349
Index	p370
Table des matières	p371
Annexes	p375
Résumé	p387

Abréviations utilisées

1^{ère} AM	1 ^{ère} Année Moyenne
2^{ème} AM	2 ^{ème} Année Moyenne
3^{ème} AP	3 ^{ème} année primaire
AC	Analyse contrastive
ADE	Analyse des erreurs
Adj	Adjectif
Adj/épt	Adjectif épithète
Adj/att	Adjectif attribut
ALE	Anglais langue étrangère
Adv	Adverbe
AT	Ain Témouchent
CO	Complément
CI	Curriculum intégré
CC	Complément circonstanciel
CIREL	Centre interuniversitaire de recherche en éducation
COD	Complément d'objet direct
DI	Didactique intégrée
DCID	Démarche de conscientisation interdisciplinaire
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
L	Lexique
LC	Langue cible
LE	Langue étrangère
LE1	1 ^{ère} langue étrangère : le français ; cas de notre étude
LE2	2 ^{ème} langue Étrangère : l'anglais ; cas de notre étude
LM	Langue maternelle
LS	Langue source
N/S	Nom-sujet
N/C	Nom-complément
0	Signe pour désigner les notions vides non correspondantes
Objd	Objet direct
Objind	Objet indirect
PI	Pédagogie intégrée
S	Sujet
SVO	Sujet-verbe-objet
Corrs	Corrections
V	Verbe
VE	vocabulaire
LI	Lexique international(LI)
LSC	Lexique spécifique commun
PI	Pédagogie intégrée
Errs	Erreurs
Rps	Réponses

Introduction générale

Notre présent travail a pour fondement un constat empirique en tant qu'ex-enseignante d'anglais, d'une part, et doctorante en didactique du français langue étrangère, d'autre part. L'élément prépondérant d'un tel constat est la parenté linguistique entre le français (LE1) introduit dès la 3^{ème} année du cycle primaire algérien et l'anglais (LE2), inséré trois ans plus tard en 1^{ère} année du cycle moyen. Cependant, les représentations en usage et les attitudes en perception des acteurs didactiques, indiquent que la langue française et la langue anglaise sont différentes ; *le français est une langue latine*, alors que *l'anglais est une langue germanique* .

Dès lors, cette position socio-didactique a longtemps faussé la doxa historique des deux langues en question et a exclu toute collaboration et toute coordination dans leurs enseignements/apprentissages. Par conséquent, les similitudes entre elles sont jugées moins importantes que les différences et les efforts déployés en vue d'établir des liens pédagogiques sont encore insuffisants. En effet, notre intérêt pour l'enseignement des deux langues étrangères en question, est le résultat d'un parcours de soucis personnels et professionnels autour de leur apprentissage. Il a été, depuis longtemps, le centre de notre questionnement afin d'apporter un éclairage conceptuel et méthodologique.

Afin d'améliorer les résultats scolaires, nos objectifs fondamentaux sont de proposer la coordination des enseignements et les fonder sur des principes linguistiques communs et stimuler la conscience métalinguistique des apprenants à la nature et la fonction des deux langues étrangères en contact

Nous visons, dans un premier temps, à reconnaître à la didactique du français ses considérations et ses prévenances pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais, mettant en valeur la notion des prérequis. Dans un second, nous suggérons de sensibiliser les enseignants et les apprenants de LE2 à une démarche inter didactique, transversale et susceptible de permettre le décroisement disciplinaire, tant au niveau des représentations qu'au niveau de l'étude.

Nous espérons mettre à l'essai, certaines nouvelles démarches didactiques et co-animations linguistiques, dans le but de rapprocher les pédagogies des deux langues étrangères. Nous signalons, par la même occasion, les inconvénients du cloisonnement pédagogique qui depuis longtemps, renferme les cours du français dès le primaire et ceux de l'anglais à partir du moyen.

En outre, nous démontrons que les deux enseignements/apprentissages sont inclusifs et complémentaires, et peuvent mener à la construction d'une concertation didactique. En effet, notre curriculum expérimental, proposera de définir le rôle que peut jouer la didactique du français en faveur de l'anglais, ainsi que le rôle que peut jouer chacune des deux langues par rapport aux prévisions pédagogiques. Nous soulignons, à cet effet, l'investissement moindre que celui des langues linguistiquement distantes, le cas de l'arabe par rapport au français.

Nous développons la réflexion quant à la rencontre des deux langues étrangères sur la similarité et la différence. Nous les encourageons à bénéficier des possibilités pédagogiques à travers un dispositif, en l'occurrence, des synergies linguistiques coordonnées, à l'aide des schémas familiers, venant d'une dimension assimilable. Notre intérêt est de retenir comme principe l'usage de l'alternance sachant que celle-ci est une conséquence de toute éducation bilingue. Dans ce sens, Claudine BROHY confirme que :

L'enseignement/apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un *curriculum intégré commun* à l'ensemble des langues (...) qui définira la place de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques, et précisera les rapports respectifs et les interactions entre divers apprentissages linguistiques¹.

¹ BROHY Claudine. 2008. « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions ». *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, n°1 (La didactique intégrée des langues : expériences et applications)* 9-11. [En ligne] URL babylonia.ch/fileadmin/user_upload/.../2008-1/brohy_01.pdf. Consulté le 09 février 2014.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur les préoccupations du Symposium du Conseil de l'Europe². Ces dernières ont permis de faire émerger plusieurs courants de recherches tels que : EVLANG³, EOLE⁴, notamment, ceux dont les réflexions portent sur les liens entre les enseignements/apprentissages des langues proches et voisines de façon intégrée.

La didactique intégrée (dorénavant DI) selon Danièle MOORE qui avance que : « *c'est bien d'une didactique de l'alternance, dans une perspective d'intégration des apprentissages, qui semble être ici l'enjeu de la réflexion méthodologique* ». ⁵ De son côté, Samba-Ismaïla. TRAORÉ précise que :

[...] C'est une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Développée en Belgique par le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER), pour faciliter le passage de la langue 1 maternelle à la langue 2, (...) suite à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel⁶.

Par la didactique intégrée des deux langues au sein d'une éducation bilingue, nous entendons une harmonisation des didactiques, afin que les acteurs didactiques vivent une expérience cohérente de formation linguistique qui se réalise au moyen de stratégies et de niveaux diversifiés d'intégration. D'une part, il importe de valoriser et d'exploiter le capital linguistique français que l'apprenant a acquis tout en assurant la continuité de son parcours amorcé dans l'enseignement/apprentissage précédent. D'autre part, il nécessite de faciliter la collaboration entre enseignants.

² Symposium du Conseil de l'Europe

³ Le Programme EVLANG est un programme européen d'innovation pédagogique et de recherche, soutenu par la Commission européenne depuis 1997 dans le cadre des actions Socrates-Lingua, qui s'est terminé en juin 2001. Il a réuni les efforts de partenaires autrichiens, espagnols, italiens, français, auxquels se sont adjoints des partenaires suisses, soutenus par l'Office Fédéral de l'Éducation et de la Science. Son objectif était de vérifier, si les activités d'éveil aux langues à l'école primaire conduisaient bien aux effets espérés.

⁴ « Éducation et ouverture aux langues à l'école » vise des objectifs liés au fonctionnement des langues dans une perspective comparative. Ses aspects font l'objet d'une étude phonologique, lexicale, et syntaxique. Offrant des possibilités pour faire prendre conscience aux élèves des faits de langue à travailler, permettant de concrétiser la volonté des enseignants de tenir compte de la diversité linguistique des classes.

⁵ MOORE Danièle. 2001. « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », *Ela. Études de linguistique appliquée n°121*. p.71-78. [En ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>. Consulté le 14 juin 2014.

⁶ TRAORÉ Samba Ismaïla. 2001. La pédagogie convergente : son expérimentation au mali et son impact sur le système éducatif. [En ligne] URL : [www.ibe.unesco.org /fileadmin /user_ upload /archive/.../inno06f.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/.../inno06f.pdf). Consulté le 10 octobre 2017

Notre compréhension du concept Didactique intégrée se base essentiellement sur la définition de WOKUSCH qui avance que :

La DI présuppose donc un important décloisonnement entre les disciplines linguistique (...) elle doit être une conception qui sous-tend de manière cohérente l'enseignement de toutes les langues. On visera une cohérence tant verticale (au niveau curriculaires) qu'horizontale (au niveau didactique et méthodologique des langues enseignées⁷.

Elle formule en ce sens, six principes pour ce type de didactique :

la DI se base sur un curriculum diversifié et coordonné, le développement des compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée, la cohérence et la continuité des démarches proposées aux élèves, l'éveil au langage et ouverture aux langues (EOLE), l'exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux et des processus de haut niveau et le développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces chez les élèves ⁸.

De son côté M.CAVALLI ajoute que intégrer c'est : « rationaliser et rendre cohérents les divers enseignements linguistiques dans une optique d'économie cognitive (et à terme, didactique) »⁹. Elle souligne le renforcement des compétences grâce, notamment, aux stratégies de transfert souligne que :

la DIL¹⁰ se fonde ainsi sur un juste équilibre entre, d'un côté, la prise en compte des différences existant entre les processus d'acquisition d'une L1 et d'une L2 et, d'un autre, la considération que ces processus ont, de grandes affinités du point de vue psycholinguistique. Elle présuppose donc un important décloisonnement entre les disciplines linguistiques.¹¹

Dans tous les cas, il n'existe pas de définition consensuelle du concept de DI. Néanmoins, C.BROHY nous en livre quelques terminologies. Elle ajoute que : « en français on parle notamment de *pédagogie intégrée*, *pédagogie inter-langues* ou de *gestion coordonnée des langues* »¹²

⁷WOKUSCH Susanne. 2008. Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain, Prismes Revue pédagogique HEP (8). P 12, [En ligne]. URL : <https://www.hepl.ch> > ... > Didactiques des langues et cultures. Consulté le 04 août 2016

⁸ Ibid.

⁹ Ibid

¹⁰ Didactique intégrée des langues Extrait de Cavalli, M. 2005, *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL. *La didactique intégrée des langues à l'école moyenne*

¹¹ CAVALLI Marisa. 2005. *Didactique intégrée des langues, Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL. La didactique intégrée des langues à l'école moyenne La didactique intégrée des langues dans la littérature scientifique.

¹² BROHY Claudine. 2008. « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions ». *Babylonie, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, n°1 (*La didactique intégrée des langues : expériences et applications*) 9-11. [En ligne]. Consulté le 09 février 2014.

C'est une approche qui est apparue en Grande-Bretagne dans les années quatre vingts et initiée par les adeptes du courant « language Awareness » d'Éric HAWKINS¹³, pendant que la question était centrale dans le modèle de la *pédagogie intégrée* d'E.ROULET(1980) qui souligne qu'un apprenant apprendra d'autant mieux un type d'emploi en sa deuxième langue étrangère, qu'il en a préalablement compris les principes en sa première.

De plus, les orientations du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), dans son chapitre (Diversification linguistique et curriculum), visent une même didactique, à l'aide des programmes historiques des langues écrites proches et voisines, apte à développer le plus rapidement possible, la capacité de saisir les relations de parenté entre les langues d'une même famille linguistique en contact. Elles favorisent l'acquisition par l'intercompréhension des langues écrites, sans pour autant, laisser une langue devenir un calque pour l'autre. Elles mettent en avant la notion des *prérequis* venant de l'importance du vocabulaire et des structures grammaticales souvent identiques et transparents.

Sur le plan pratique, nous nous sommes inspirée des travaux qui ont été menés par ; Eric. HAWKINS (1980) ; Jean-Emile GOMBERT (1992) ; Danèl CTOSE, Danièle MOORE ZARATE(1997) Anne ARMAND et Gilles BONNICHON (2000) ; Frans-Joseph MEISSNER (2002), susane WOKUSCH 2005) ; Laurent GAJO(2009) Horst-Günter KLEIN. (2008) ; Claudine BROHY. (2008) ; ROBERT Jean-Michel (2008) ; Dominique ULMA (2008), autour des dimensions portant sur la *pédagogie intégrée et la conscience métalinguistique*.

En outre, la question engendrée par nos constats, nous a semblé pouvoir être mise en relation avec les réflexions attestées par Yves.REUTER (2003), portant sur la notion de *la conscientisation interdisciplinaire*. Elle nous a amenée à concevoir d'éventuelles connexions avec les travaux de Véronique CASTELLOTTI (2001), Jasone CENOZ (1994) et Vivian COOK (1992) soulignant le rôle de la première langue étrangère dans l'acquisition d'autres langues étrangères.

¹³ HAWKINS Éric est à l'origine de la prise de conscience concernant la didactique des langues étrangères et secondes. Il a exprimé le vœu de voir les enseignants de langues comme l'anglais, le français, l'allemand et d'autres langues européennes œuvrer ensemble dans la collaboration pour une harmonisation didactique et pédagogique. Il a parlé de passerelles interlinguistiques européennes dans une perspective d'intercompréhension. La notion de conscience s'est propagée, non seulement, en Europe mais elle est diffusée dans le monde entier.

Dans l'optique des travaux effectués, en Algérie, nous avons puisé dans sources du programme de recherche (2000-2004) qui a été réalisé à l'université d'Alger-Bouzaréah, en collaboration avec l'université de Tizi-Ouzou, intégrée au laboratoire LISODIL (Laboratoire de Linguistique, Sociolinguistique et Didactique des Langues). Nous avons consulté la contribution des chercheurs du CREDILIF de l'université Rennes 2 (Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie).

En conséquence, toutes ces sources hétérogènes convergent vers l'option de notre étude comme cheminement théorique, relatif au champ de la didactique des langues étrangères. Elles consistent à envisager de poser la question de notre travail qui s'articule autour des liens que pourrait tisser la didactique du français, au primaire, au travers des principes de la didactique intégrée pour celle de l'anglais au moyen. Il s'agira d'examiner son apport au niveau des trois pôles de la situation didactique, et voir comment les enseignements/apprentissages du français et de l'anglais pourraient collaborer en vue d'améliorer les résultats scolaires. À cet égard, nos idées consistent à poser la question de notre recherche :

Dans quelle mesure un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais intégré et tourné vers leur historique et leur fonctionnement, pourrait-il, développer la vigilance interdidactique, chez les enseignants, et contribuer au développement d'une conscience métalinguistique, chez les apprenants, afin d'améliorer les résultats scolaires ?

Notre travail est issu de la conjonction de trois hypothèses formulées dans le cadre d'une pédagogie intégrée, des deux langues étrangères le français et l'anglais dans le contexte scolaire algérien.

1 -La première part du fait que les enseignements des deux langues étrangères, sont cloisonnés et ne perçoivent pas que tout en étant classé parmi les langues germaniques, l'anglais offre d'étonnantes similitudes lexico-grammaticales avec le français, ayant des liens de parenté importants.

2-La deuxième hypothèse nous amène à considérer que l'anglais LE2, repose sur des traces indélébiles que laisse le français préalablement appris. Il fait fonds sur des transcodeurs intégrant une prédisposition cognitive, d'où la notion du « déjà vu ».

3-La troisième hypothèse prétend que les apprentissages linguistiques sont lacunaires et déficients parce que les apprenants manquent de conscience métalinguistique, dès lors, ils ne tirent pas profit de leurs prérequis qui pourraient consolider leur (LE1) et favoriser l'acquisition rapide de leur (LE2). En effet, une confrontation entre elles, à l'écrit, permettrait d'exercer la mémoire visuelle et anticiperait la suite d'un énoncé.

Pour vérifier ces hypothèses, notre travail consiste en une étude de travail conjoint des acteurs fondamentaux (enseignant-savoir-apprenant). Il se propose de contribuer à la faisabilité d'une *didactique intégrée* de deux langues étrangères, obligatoirement enseignées et apprises à l'école algérienne. Nous mènerons ce travail en trois parties réparties sur deux chapitres chacune. Ainsi, nous vérifierons nos hypothèses selon la relation pédagogique qui est établie à trois relations distinctes en interaction, à travers trois techniques de recueil de données.

À cet égard, nos expérimentations, sur le pôle pédagogique, feront l'objet de notre première partie de deux chapitres. Elles s'efforceront de souligner l'importance de l'enseignant dans la mise en œuvre de notre démarche intégrée en adoptant l'approche historico-comparative. Pour ce faire, l'étude empirique comporte deux enquêtes par questionnaires (pré-test et post-test), lors d'un séminaire organisé sous la direction de M l'inspecteur d'anglais du cycle moyen. Entre les deux enquêtes, nous présenterons une activité métalinguistique contenant l'historique des deux langues et un nombre bien déterminé de règles de convergence lexico-grammaticale. Nous mènerons l'activité en présentation Powerpoint.

Le premier chapitre révélera, d'une part, les réelles représentations en usage des enseignants échantillons. D'autre part, il présentera les liens de parenté entre les deux langues et soulignera les similitudes. Il tâchera d'intéresser les enseignants de (LE2) à la « langue de départ LE1 » et aux compétences pré-acquises des apprenants venant d'un contexte scolaire préalable.

Le deuxième chapitre tiendra, dans un premier temps, d'examiner l'apport de l'approche historico-comparative dans l'analyse des nouvelles représentations recueillies après la présentation de l'historique et du fonctionnement des deux langues. Dans un second temps, nous vérifierons les conceptions des enseignants, vis-à-vis de la faisabilité d'une pédagogie intégrée de coordination.

Sur le pôle didactique du savoir qui fait l'objet de notre deuxième partie de deux chapitres, nous analyserons à deux niveaux linguistiques (lexical et grammatical), un corpus de manuel scolaire d'anglais de 1^{ère} AM, intitulé « Spotlight on English » optant pour une approche contrastive. Nous mènerons cette étude en faveur d'une mobilisation des ressources cognitives par des analogies linguistiques des deux systèmes en cause. Notre intérêt pédagogique est d'examiner comment se répercute le concept de bilinguisme dans l'ouvrage didactique de l'apprenant. Ainsi, nous vérifierons les éléments transférables, à la base des ressemblances lexico-grammaticales recensées. Nous soulignerons que le principe de base incontournable sur lequel nous assiérons nos analyses est celui de la comparaison.

Nous avons mis en valeur l'impact du français comme facilitateur et médiateur dans l'apprentissage de l'anglais. Ainsi tenant compte des résultats que nous obtiendrons, nous aborderons le pôle psychologique de l'apprenant qui fera l'objet de notre troisième partie de deux chapitres. Le premier chapitre renvoie à l'expérimentation-témoin (pré-test) que nous mènerons par une première production écrite, sans démarche didactique prévue, à un public de trois (03) groupes d'apprenants d'anglais de 1^{ère} AM, adoptant l'analyse des erreurs.

Le deuxième chapitre s'efforce d'intégrer la langue française dans l'apprentissage de l'anglais afin de permettre, au public visé, de passer d'une langue à l'autre en fracture avec le décloisonnement disciplinaire. Notre démarche intégrée est menée au moyen d'une série d'activités de rapprochement pédagogique et suivie par la même production écrite, comme post-test, optant pour l'analyse des succès.

Dans un premier temps, nos préoccupations sont centrées sur le fait de voir comment un apprenant construit son premier texte. Dans un second, elles suivront l'évolution et le progrès éventuels du mélange des deux codes dans la construction du second texte. Notre étude débouchera sur des propositions pédagogiques à la base d'une didactique inclusivement coordonnée. Notre objectif est de comparer les résultats du pré-test avec ceux du post-test.

Pour déterminer les résultats de cette mise en œuvre didactique, les productions écrites ont administrées deux fois en classe, sous la surveillance des enseignantes et moi-même afin de donner les explications nécessaires. Nous avons assisté directement aux deux collectes. Elles ont été administrées en dehors des périodes consacrées à l'évaluation afin de donner l'occasion à nos échantillons d'achever leur première année d'apprentissage d'anglais. Nous opterons, deux fois, pour cent-vingt (120) copies (deux-cent-quarante (240) textes) afin d'augmenter en quantité et d'enrichir en qualité les éléments linguistiques en vue d'analyse.

Quant aux apprenants qui ont contribué à la réalisation de nos tests, ils sont tous passés par les mêmes modalités institutionnelles d'apprentissage. Ils ont tous le français comme LE1, l'anglais comme LE2, le dialecte témouchentois comme LM et l'arabe standard comme 1^{ère} langue de scolarisation. En somme, notre recherche a utilisé pour lieux d'enquêtes, la dernière année primaire comme profil de sortie en français, et la première année moyenne comme profil d'entrée en anglais. Or, si nous choisissons de travailler uniquement avec les enseignants d'anglais c'est parce que, selon nos hypothèses, c'est l'enseignement/apprentissage de l'anglais (LE2) qui tirera profit de celui du français occupant le statut de LE1 et non pas le contraire.

En effet, pour vérifier nos hypothèses, nous avons fixé des objectifs suivants ;

- Créer une ambiance bilingue motivante, c'est-à-dire utiliser le français connu (emploi véhiculaire) pour en approcher l'anglais encore inconnu.
- Mettre en place des situations rassurantes de co-enseignement/apprentissage et
- Ne pas sanctionner l'erreur et accueillir l'interlangue comme phase du parcours.
- Favoriser le transfert de stratégies et d'acquisitions de type linguistique et pragmatique
- Solliciter l'alternance afin de favoriser la flexibilité dans l'emploi des deux codes -.
- Mettre en place des activités de réflexion métalinguistique par le biais de la didactique de l'analogie ou l'analyse comparative/contrastive des langues ;
- Sensibiliser à la collaboration, au partage et aux emprunts linguistiques.
- Considérer le rôle du français LE1 comme médiateur et facilitateur de connaissances/compétences
- Renouer les représentations de LE2. vis-à-vis du fonctionnement des deux langues.
- Promouvoir systématiquement des phénomènes de synergies

- Accroître les progrès des connaissances scientifiques et conceptuelles portant sur la didactique des langues étrangères, à partir d'un terrain algérien.
- Proposer des modalités d'enseignement/apprentissage adaptées aux pratiques linguistiques intégrées et coordonnées, tout en ayant recours à des stratégies cognitives, métacognitives et métalinguistiques efficaces.
- Développer chez les enseignants de LE2 la vigilance métalinguistique et chez leurs apprenants la *conscience interdisciplinaire* quant à la similarité.

Première partie :
L'abord du pôle pédagogique
Pour une vigilance métalinguistique

Dans un monde en évolution, la didactique des langues étrangères, à l'école algérienne, semble ne pas être chargée de mises à jour. En effet, elle ne peut être, à l'abri de certaines critiques qui indiquent qu'elle se fait, jusque là, à travers une *pédagogie cloisonnée*. Dès lors, cette réalité du terrain fait que les années de français au primaire sont restées depuis longtemps à l'étape de sensibilisation à une langue étrangère qui ne peut être prise comme langue d'appui; statut, normalement, de toute première langue pour l'apprentissage des langues étrangères suivantes. Ainsi, d'un point de vue didactique, la langue étrangère selon Jean-Pierre Cuq :

Toute langue non maternelle étrangère, on peut alors distinguer trois degrés d'étrangeté : la distance matérielle, géographique, culturelle et linguistique(...) c'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance aux champs disciplinaires de la didactique des langues étrangères¹⁴.

En ce qui concerne l'étrangeté d'une deuxième langue étrangère (le cas de l'anglais en Algérie), nous voyons qu'il est nécessaire de considérer la première comme point de départ obligé à toute réflexion. Il s'agit de faire intervenir les enseignants à une pédagogie interlangue au moyen d'une démarche de prise de conscience *interdisciplinaire*, étant donné, que dans un milieu guidé, les langues sont des disciplines scolaires. En effet, la parenté entre les langues européennes, a permis l'émergence d'une pédagogie sous plusieurs appellations telles que : la pédagogie intégrée, la didactique de l'intercompréhension à l'écrit, la didactique de synergie linguistique ou la didactique par la conscientisation métalinguistique.

Le premier chapitre de notre première partie portera, d'une part, sur la réalité du contexte scolaire au sujet des deux langues en question. D'autre part, il vérifiera les représentations en usage de l'échantillon représentatif du pôle pédagogique, vis-à-vis, de l'historique et du fonctionnement des deux langues étrangères. Nous mènerons cette expérimentation, au moyen d'une enquête par questionnaire, comme première activité métalinguistique.

¹⁴ CUQ Jean-Pierre.2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé Internationale. p.150.

Cette dernière s'est déroulée, à la fin du premier jour d'un séminaire organisé par M l'inspecteur d'anglais du cycle moyen. À la fin du deuxième jour, nous avons présenté un curriculum expérimental de concertation pédagogique et de synergie linguistique, présenté en PowerPoint, adoptant l'approche historico-comparative.

Le concept de « curriculum » est appuyé par, Jean-Pierre ROBERT, dans son *dictionnaire pratique de didactique du FLE* comme étant : *Un ensemble de savoirs qui a pour objet pratique, la construction méthodique d'un plan éducatif, global, ou spécifique, reflétant les valeurs.*¹⁵ Il est défini par CUQ comme étant : « *la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants.*¹⁶ » La notion de synergie renvoie à :

Un phénomène par lequel plusieurs facteurs agissent en commun et créent un effet global(...).Il y a l'idée d'une coopération créative. Le terme possède une connotation positive, et il est utilisé pour désigner un résultat plus favorable lorsque des éléments d'un système agissent de concert. (...) Il y a synergie positive quand le résultat d'une action commune est créateur ou autrement meilleur que la somme attendue des résultats individuels des parties¹⁷ ».

DAUPHI Bernard et PÉCHOIN Daniel définissent la notion de synergie comme étant : « *La mise en commun de plusieurs actions concourant à un effet unique et aboutissant à une économie de moyen. C'est la mise en commun de moyens qui se renforcent entre eux pour aboutir à un même but, c'est l'association.* »¹⁸

¹⁵ ROBERT Jean-Pierre. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys. Paris. p.64.

¹⁶ CUQ Jean-Pierre. Op cité. p.64

¹⁷ QUILLET Aristide. 1990. *Dictionnaire encyclopédique*. Paris : Raoul Mortier.

¹⁸ DAUPHI Bernard et PÉCHOIN Daniel. *Grand dictionnaire des difficultés et pièges de la langue française*.

Chapitre I
Réalités de l'enseignement des deux langues
étrangères, à l'école algérienne.

1- Réalité liée à l'enseignement du français (LE1)

Reconnaître à la langue française (LE1) son rôle et ses prévenances pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais (LE2) à l'école algérienne, fera reconnaître également, que les enseignants d'anglais (LE2) n'ont pas cette tâche qui incombe la lourde responsabilité aux enseignants de français (LE1). Pour ces derniers, il s'agit de faire apprendre une première langue étrangère dont les enjeux et l'impact intellectuels, sont ceux de faire accéder à une langue autre que la langue maternelle (dialecte témouchentois) des apprenants qui restent sur un plan formel très distant par rapport au français.

La considération de la langue française, comme discipline scolaire dans la dynamique du système éducatif algérien, bien qu'elle ait subi des réaménagements attachés à la mise en œuvre de plusieurs réformes, elle ne porte pas encore sur la totalité linguistico-pédagogique. En outre, elle ne met pas, à la verticale, un état des lieux fondé en grande partie sur *la concertation didactique* entre les acteurs et les utilisateurs des deux langues étrangères en cause. De ce fait, elle ne s'intéresse pas à tout ce qui est en rapport avec les nouvelles démarches et approches, la disposition des cursus, la position des enseignants et des apprenants en classes de langues.

En somme, les limites de la didactique des langues étrangères, à l'école algérienne, semblent être mal considérées jusque-là. Cette situation est bien justifiée par l'élaboration des emplois du temps des deux disciplines linguistiques. Ces dernières ne se sont que rarement ou par hasard succédées, pouvant, de préférence, mettre les enseignements/apprentissages dans une suite linguistico-pédagogique. La réalité est que le français et l'anglais sont tous les deux qualifiés de disciplines dont la présence n'est requise que pour combler un vide. La seule considération était que la rentrée 2003-2004 a mis le français dès la troisième année du cycle primaire, à raison de quatre heures par semaine, ayant pour objectifs d'installer chez l'apprenant des compétences à dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif et communicatif.

Dans la réalité du terrain, l'implication didactique des programmes du français, fait juste appel à une simple pédagogie à rythmes de travail, et à modalités de mémorisation et restitution cloisonnées. Or, l'apprenant pourra-t-il développer des démarches pour construire ses apprentissages transversaux et prendre conscience d'autres systèmes ?

Dans le même cours de réalités, des profils d'entrée sont programmés juste à la réalisation des projets. Pour cela, une planification est habituellement suivie par l'enseignant de français qui sélectionne, tout seul, les objectifs, les compétences, les activités à l'oral et à l'écrit, la détermination des séquences, les modalités de fonctionnement (en groupes, en sous-groupes, en binômes ou en individuel), ainsi que les moments de présentation. Pour ce qui est de la réalité du profil de sortie, les apprenants auront-ils développé des compétences transversales comme il est déclaré dans les documents d'accompagnement¹⁹. En outre, seront-ils présumés savoir écrire, décrire, énumérer, caractériser, se situer conjuguer, accorder en genre et en nombre, utiliser des conjonctions, segmenter les syllabes les mots d'une phrase, classer par ordre, encadrer les groupes, cocher la case qui convient, établir la ponctuation (majuscule), produire un texte ?

Or, si toutes ces compétences étaient développées à la fin du cursus du FLE au primaire, elles auraient pu être utiles en langue anglaise. Il est improductif d'ignorer les prérequis en français que ramènent les apprenants avec eux en début de leur apprentissage d'anglais, en raison des thèmes (famille, voyage, sport, l'environnement, métiers, animaux, saisons) et des supports figurant dans les programmes et les manuels de français et d'anglais encore bien illustrés pour y faciliter l'accès. Cela donne à dire, selon nos hypothèses, que le travail en langues étrangères appelle des mises en relation inter linguistiques qui entraînent l'intercompréhension à l'écrit. Cette dernière est un mécanisme intéressant, dans la mesure où, elle est capable de proposer une didactique intégrée.

¹⁹ Direction de l'enseignement moyen. 2003. *Manuel et document d'accompagnement de français de 5^{ème} année primaire*. Alger.

Selon Laurent GAJO

L'intercompréhension des langues se construit d'abord sur le rapprochement ou la fusion des systèmes linguistiques en présence, appelant des stratégies de contraste ou de dissociation (...) encourager l'intercompréhension demande de combattre une forme de cécité linguistique, qui tend à isoler les langues et à considérer le processus d'acquisition d'une langue comme entier et autonome.²⁰

2-Réalité liée à l'enseignement de l'anglais (LE2)²¹

Selon les concepteurs des documents d'accompagnement des langues étrangères, l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais sont conçus, dans l'objectif d'aider les apprenants algériens de s'intégrer dans la modernité et de participer à une communauté linguistique nouvelle, basée sur le partage et l'échange d'idées et d'expériences scientifiques et culturelles. L'objectif, selon eux, est de consacrer plus de temps à la communication, permettant à l'élève d'acquérir des habiletés et entrer en relation avec ses camarades qui l'entourent, en le dotant d'une base linguistique lui permettant de continuer son apprentissage sur le plan méthodologique. Au concept « objectif » les auteurs du (CECR)²² donnent la définition suivante :

Dans une approche interlangue, l'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue²³

Le terme altérité, quant à lui, représente selon Jean-Pierre CUQ : « *Le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés comme des ego (alter ego).*²⁴ ». Le but selon eux, est de construire l'autonomie des élèves, approfondir leurs connaissances, leur faire acquérir des méthodes de travail, et leur permettre l'exploitation et l'accès à divers documents.

²⁰ GAJO Laurent. 2012. « Intercompréhension, didactique intégrée et didactique du plurilinguisme : Quels rapports, quelle hiérarchie, quelles compétences visées ? ». Université de Genève. [En ligne] URL: https://www.researchgate.net/publication/268338125_L%27intercompr%C3%A9hension%20entre%20didactique... Consulté le 08 septembre 2015

²¹ Document d'accompagnement d'anglais de la 1^{ère} année moyenne, Avril 2003.

²² Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR), est un cadre de référence conçu dans l'objectif de fournir une base cohérente et exhaustive pour l'élaboration de programmes de langues, pour les curriculums, de matériels d'enseignement et l'apprentissage, et l'évaluation des compétences en langues étrangères. Utilisé en Europe et en d'autres continents et est disponible en 39 langues.

²³ ROBERT Jean-Pierre. Op cit. p154.

²⁴ CUQ Jean-Pierre. 2003. Op cit. p.17

2-1- Réalité liée au « British Council » comme programme

Une autre réalité fait que le nouveau programme²⁵ du Développement Stratégique de l'Enseignement de la Langue Anglaise dans les écoles algériennes (SEEDS), proposé par le centre British Council, semble étendre l'impact de la langue anglaise malgré son statut de deuxième langue étrangère, et freiner l'expansion du français dans les sphères scolaires. Toutefois, sur le plan de la méthodologie, il est utile de préciser que la réalité de cet accord consiste à ne pas faciliter la didactique inter langue. À ce propos, notre étude a pour visée pédagogique, celle de rapprocher les enseignements et les apprentissages linguistiques en Algérie par la concertation et non par la dissociation, et loin de tout conflit entre langue française/langue anglaise.

À cet égard, l'impossibilité de développer les standards de l'anglais au détriment de ceux du français. Nous citons ce qu'avance l'ambassadeur de Grande-Bretagne : « *C'est une nouvelle initiative vraiment encourageante qui représente une étape importante dans le support de la Grande-Bretagne pour l'anglais à travers le British Council* ²⁶ ».

En revanche, les insuffisances du programme britannique se résument dans l'absence de tout travail de coordination entre l'anglais et le français, ainsi, il donne l'impression de vouloir faire émerger l'anglais indépendamment à l'école algérienne, alors que les programmes historiques d'enseignement des langues par l'intégration et l'intercompréhension sont ceux à mieux conserver les langues : germanique et romane.

Bien que l'avantage du British Council se situe positivement dans l'implication de la fourniture des livres et dans l'élaboration des processus d'évaluation, par lesquels il prétend à assurer d'atteindre le but d'améliorer l'enseignement /apprentissage de l'anglais à part entière, nous n'assistons à aucun fondement à la recherche, à l'innovation et encore moins à la contribution créative des inspecteurs et des enseignants des deux langues étrangères en collaboration.

²⁵ANDREW Noble est l'ambassadeur britannique, à Alger, a salué la coopération bilatérale entre l'Algérie et le Royaume-Uni le 06/04/2012, renforçant les liens dans l'éducation et la promotion de l'enseignement de la langue anglaise, travaillant étroitement avec le « British Council ». Un nouvel accord qui se veut un programme pédagogique consistant à soutenir le nouveau programme (SEEDS).

²⁶ANDREW Noble l'ambassadeur britannique lors de l'ouverture du British Council en Algérie.

En revanche, et contrairement au British Council, le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) avance que :

L'enseignement /apprentissage des langues doit s'inscrire à l'intérieur d'un curriculum intégré commun à l'ensemble des langues étrangères et secondes(...) ce curriculum définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre divers apprentissages linguistiques. »²⁷

3-Réalité des insuffisances par rapport aux nouvelles tendances

En dépit de toutes les chances que les réformes ont offertes à la didactique des langues étrangères, elles continuent sur des enseignements/apprentissages cloisonnés, qui ne reconnaît au français son rôle de première langue pour le succès de la suivante. Qui d'entre nous peut désavantager et ignorer les connaissances²⁸ et les pré-requis en français que ramènent avec eux les apprenants à leur entrée en 1^{ère} AM d'anglais, notamment, sur les plans : alphabétique, orthographique, lexical et grammatical ?

Dans cette perspective, notre étude espère introduire une pédagogie interconnectée. Le passage du français à l'anglais possède des zones de transparences multiples et des passerelles très possibles, ces dernières sont présentées dans quatre domaines linguistiques : Le code graphique de (LE1) où l'élève apprend et intègre le système phonologique de (LE2). La prise de conscience de ce système est déterminante pour la maîtrise de l'orthographe et de la lecture.

Pour le lexique et la grammaire, les trois années de français constituent un stock riche qui couvrira les domaines du vocabulaire et de la syntaxe d'usage scolaire et thématique pour l'anglais au moyen²⁹. Ainsi, dans l'adossement des programmes linguistiques, désormais pédagogie intégrée ou didactique inter-langue, notre réflexion semble vouloir donner l'opportunité de s'interroger sur la manière de dépasser la simple concomitance des enseignements/apprentissages linguistiques en Algérie, et de dégager les synergies susceptibles de renforcer la compétence métalinguistique des enseignants et l'appétence linguistique des apprenants.

²⁷CECR.2010 ».Didactique.intégrée ». [En ligne] URL : babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/...1/brohy_01.pdf. Consulté le 13 mai 217

²⁸Le CECR : (Cadre Européen Commun de Référence) distingue les connaissances résultant des expériences sociales (savoirs empiriques relatifs à la vie quotidienne comme de celles d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique (chapitre 2).

²⁹Document d'accompagnement de français de la 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} AP, Décembre 2003.

D'un point de vue pédagogique, le concept de concertation débouche selon Antoine MIOCHE et Caroline PAS CAL sur :

Une mise en œuvre partagée de procédures pédagogiques d'évaluation, de coordination plus ou moins poussée des apprentissages, du recours aux parallélismes (lexique, morphologie, grammaire), de l'exploitation, de thématiques communes. Facilitées par l'existence d'un programme linguistique et culturel commun pour l'ensemble des langues vivantes, les activités de co-animation, tels sont les dispositifs rendus possibles, par la concertation.³⁰

Seulement, les réalités précitées de la didactique des langues étrangères à l'école algérienne, ont-elles un effet moteur sur les attitudes métalinguistiques des acteurs institutionnellement fondamentaux (enseignants, savoir, apprenants) ? Que pourrions-nous faire pour cet effet, et comment le faire ? Telles sont les questions sur lesquelles nous souhaitons nous pencher et auxquelles sur la base de trois activités métalinguistiques nous allons répondre dans cette première partie.

L'idée de penser à des séances en co-animation de façon ponctuelle et régulière, en classe de langues étrangères, mérite sans doute d'être explorée, et articulée autour d'un bilan de travail. Cela développera, selon nos hypothèses, chez les enseignants et les apprenants la souplesse linguistique afin de passer spontanément d'une langue à l'autre de façon que ce va-et-vient permette de simplifier la difficulté qui peut être dans LE2 par l'explication que permet-LE1.

En égard au principe d'une telle pédagogie, Y.REUTER propose le concept de *conscience ou conscientisation interdisciplinaire* comme étant : la didactique comparée. Il avance que :

C'est un projet de recherche récent qui se vise à mettre en dialogue les didactiques disciplinaires. Il ne s'agit pas d'une nouvelle discipline de recherche qui serait « la didactique » ou « didactique générale » (...) c'est au terme de ce terme qu'il sera éventuellement possible de décrire ce qui caractérise l'interaction entre un contenu, un apprenant et un enseignant dans le cadre d'un système didactique³¹.

³⁰MIOCHE Antoine PASCAL Caroline.20011 « Enseignement et apprentissage de deux langues : quelles synergies ? » Rapport n° 2011-120 Inspection générale de l'éducation. [En ligne], URL.. cache.media.education.gouv.fr/file/2011/18/6/2011-120_325_186 . Consulté le 11 décembre 2015

³¹ REUTER Y. COHEN-AZRIA C, DAUNAY B, DELCAMBRE I, LAHANIER-REUTER. 2007. « la conscience disciplinaire .présentation d'un concept » Bruxelles. Edition et didactique .Vol, 1 no 2.Renne. Pesse Universitaire de Rennes. PP.57-71. [En ligne] URL : centre-alain-savary.ens-lyon.fr/.../diaporama-lahanier-reuter-conscien. Consulté le 10 août 2013

À ce propos, tout compte indiquer que si de nombreuses illustres pédagogiques engageaient une réflexion quant à l'orientation que prendrait l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, les causes de l'échec scolaires n' incombent pas seulement à l'apprenant, mais se veulent plurielles étant donné qu'elles génèrent de l'absence des nouvelles préoccupations didactiques. Ces dernières reposent principalement sur la capacité des inspecteurs, des enseignants et des apprenants, en portant leur attention sur l'organisation des langues et d'en manipuler les formes dépendamment de leurs similitude et convergence. J-É GOMBERT³², souligne quant au recours aux rapprochements pédagogiques que :

L'enfant se constitue des règles d'emploi des formes linguistiques qu'il produit ou reçoit. Ces connaissances sont largement déterminées par la fréquence d'utilisation. Nous devons cependant souligner que la conscience de ce système de règles n'est pas automatique et se fait à partir d'un effort cognitif (...) La posture métalinguistique n'apparaît pas avec la remise en cause de la stabilité préalable, mais par la nécessité de contrôler intentionnellement ce qui a été acquis.³³

4-Autour du concept « curriculum intégré »

C'est lors des enseignements traditionnels des langues étrangères, basés sur les outils descriptifs des langues anciennes que le concept clé de notre étude avait été utilisé. De cela, nous déduisons, que la didactique intégrée qui se veut une pédagogie récente, existait bien avant les méthodologies d'enseignement qui venaient s'ajouter à la méthode traditionnelle.

À partir des années 70 et sur fond des réformes scolaires Suisses, E.ROULET³⁴: « a critiqué le cloisonnement entre les langues à l'école. Tout en insistant sur la nécessité de tenir compte de l'apprentissage linguistique comme un processus intégré. »³⁵

³²Ancien président de l'université Rennes2. Professeur en psychologie cognitive des apprentissages. Technicien au Laboratoire de psychologie de l'université de Rouen. Maître-assistant puis maître de conférences de psychologie génétique à l'université de Bourgogne.

³³GOMBERT. Jean-Émile. 1996. « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], URL : <http://aile.revues.org/1224>. Consulté le 11 janvier 2016.

³⁴ Professeur de linguistique générale et de linguistique appliquée à l'Université de Genève pour occuper une nouvelle chaire de linguistique française. Il a enseigné la linguistique française et la linguistique générale au Département de linguistique jusqu'en 2004. Il a développé un modèle genevois d'analyse des dialogues, étendu au discours.

³⁵ ROULET Eddy. 1978. « Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues ». *Revue belge de philologie et d'histoire*. Vol 56 Numéro 1 pp. 190-191-[En ligne], URL : www.idref.fr/027111830. Consulté le 13 février 2014.

Nous espérons que l'enseignement/apprentissage des deux langues à l'école algérienne, procéderait d'une approche qui prend en compte l'historique des langues en situation pédagogique, leurs similitudes et leurs différences, car, leur dépendance fait que toute défaillance pédagogique de l'une entraîne le dysfonctionnement de l'ensemble, et que tout conflit didactique ne saurait sécuriser les apprentissages à l'avenir. En effet, nous faisons allusion aux insuffisances des procédés proposés dans les programmes pour que les principes dont ils découlent soient coopératifs et coordonnés.

Ce sont les enseignements, qui, de leur côté sont incapables de justifier l'emploi de ces procédés, du coup, ils les exploitent par ignorer les équivalences qui peuvent conduire à une pédagogie de stratégies économiques. Nous voyons après analyse que les manuels scolaires conçus au primaire algérien prévoient les activités qui pourraient servir de bonne base à l'apprentissage de l'anglais, bien entendu, les contenus et les exercices sont en grande partie adaptés aux transferts lexicogrammaticaux.

Le pré-test

1-Activité métalinguistique n°1 par tâtonnement de pouls

Dans ces conditions, aucun processus n'est axé jusqu'à présent sur les principes de proximité, la fusion, la convergence et le contraste pouvant consolider l'enseignement et apprentissage du français en vue de bien asseoir celui de l'anglais. Au cours des dernières années, les nouvelles tendances en didactique des langues relèvent des programmes historiques d'enseignement des langues voisines et proches. C.BROHY souligne que :

l'objectif du groupe CECR est de créer une relation entre les enseignements et les apprentissages linguistiques, afin de les inscrire dans un curriculum qui pourra définir les avantages liés à la hiérarchisation des langues, d'une part, et au rôle de chaque langue par rapport aux objectifs linguistiques, d'autre part, tout en précisant les rapports respectifs et les interdépendances ».³⁶

³⁶ BROHY Claudine. 2008. « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions ». *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, n°1 (La didactique intégrée des langues : expériences et applications)* 9-11. [En ligne].URL : babylonia.ch/fileadmin/user_upload/.../2008-1/brohy_01.pdf. Consulté le 09 février 2014.

Dans la même perspective, Eddy. ROULET avance de son côté que :

Les professeurs enseignant la première langue et ceux qui enseignent d'autres langues devraient coordonner leurs activités pédagogiques et fonder leur enseignement sur des principes linguistiques communs (...). Une didactique qui se réalise au moyen de stratégies d'intégration. Il importe d'exploiter le patrimoine linguistique que l'élève a acquis dans des degrés d'enseignements précédents.³⁷

Aux propos de l'auteure, M. SIGUAN et W. MACKEY ajoutent que :

Si nous reprenons notre conception intuitive de l'apprentissage des langues, la progression globale de la langue nous amène à penser qu'il faut que l'apprentissage d'une langue peut être amélioré si on établit de bonnes relations entre les deux langues L1 et L2.³⁸

Dans ce premier chapitre de la première partie, nous donnons une vision plus ou moins cohérente de la relation qui existe entre les deux langues en étude (historique et fonctionnement). Nous proposons d'intégrer les principales périodes les événements historiques et leurs conséquences linguistiques, à la faveur desquels nous cherchons à renouer les anciennes représentations, celles, qui sont ancrées dans nos sphères scolaires.

En effet, nous proposons certaines animations linguistiques pouvant insinuer une pédagogie intégrée dans le but d'altérer les enseignements. Nous espérons que ce chapitre trouvera sa raison d'être, touchant aux problématiques respectives au contact des deux langues. A.ELIMAM ajoute à ces propos que :

Pour intégrer des savoirs et des savoir-faire, la trame cognitive repose sur un potentiel de conceptualisation. C'est ce dernier nourri par une culture scientifique de base-qui permet l'élargissement des connaissances scientifiques (...) L'apprentissage des langues use à la fois des ressources langagières mises en place par LE1, des ressources cognitives naturelles et sur la mémoire.³⁹

En rapport avec notre expérience pédagogique comme enseignante d'anglais et comme doctorante en français, le choix de notre sujet a pour but de trouver la réponse à notre question de départ qui prend racines dans le concept de bilinguisme scolaire algérien.

³⁷ ROULET Eddy. 1980. *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*. Paris. Hatier. CREDIF. [En ligne] URL : <https://doi.org/10.1017/S0272263100004460>. Consulté le 01 novembre 2015

³⁸SIGUAN Michel, MACKEY William. 1986. « *Éducation et bilinguisme* », Paris, UNESCO/ DELACHAUX & NESTLÉ, P.147 En ligne],URL :: <https://www.amazon.fr/Education-Bilinguisme-W-Mackey-Siguan/dp/B004JNTXNY>.. Consulté le 01 juin 2015.

³⁹ EL IMAM Abdou. 2006. *L'exception linguistique en didactique* : Manuel confectionné à partir des conférences en sciences du langage et en didactique des langues. Oran. ENSET. p78

Nous envisageons le délimiter au point de vue didactique. ELIMAM avance que :

Lors d'une seconde langue étrangère, l'apprenant est exposé à des schèmes et des symboles (adjectifs, verbes, noms, articles, prépositions, adverbes (...)) Cela ne relevant pas d'opérations cognitives majeures, la mémoire va être largement sollicitée (...) Il faut donc favoriser un enseignement qui sache solliciter LE1⁴⁰.

1-1-L'enquête⁴¹ par questionnaire

Pour la vérification de nos hypothèses, nous nous sommes rapprochée d'un public pour établir le contact, lors d'un séminaire dirigé par M. l'inspecteur d'anglais du cycle moyen⁴². Notre pensée de façon concertée s'est convenue avec nos moyens possibles, elle propose quelques réflexions pratiques pouvant mettre en avant une approche interdidactique, susceptible de décroiser l'enseignement du français et celui de l'anglais. Nous sommes partis du fait que les enseignants d'anglais ne reconnaissent pas au français son rôle et qu'ils demeurent démunis devant le fonctionnement et l'historique des deux langues en étude. Nous tentons, par ailleurs, de toucher au premier pôle de la situation didactique, celui de l'enseignant, cela nécessite la convocation de nouveaux modèles, notamment, ceux menés par l'approche comparative.

Notre enquête de type face-à-face se voudra une démarche qui a pour but la découverte des réelles de l'ensemble représentations de la population ciblée. Le mot enquête trouve sa définition dans le dictionnaire pratique de ROBERT J- P comme étant : « *Une recherche relative à une question linguistique donnée, auprès d'un échantillon, c'est-à-dire d'une fraction de public choisie en fonction de sa représentativité d'une société.* ⁴³ ». La population tient compte du thème et d'une problématique préalablement élaborée.

⁴⁰ Ibid. p.79

⁴¹ROBERT Jean-Pierre. 2008. Op cit. p.80.

⁴² Nous avons été accueillie par M.MERABET ; inspecteur d'anglais du cycle moyen, lors de deux séminaires en présence de cent cinquante enseignants.

⁴³ ROBERT Jean-Pierre. 2008. Op cit p80

1-2-Établissement du questionnaire

La réussite espérée de notre enquête d'opinion ne dépend pas seulement de l'échantillonnage, mais aussi du questionnaire spécialement conçu en fonction des informations à recueillir. Notre travail vise, en effet, à éliminer toute ambiguïté dans le vocabulaire employé, à écarter les termes incompréhensibles et à ordonner les questions selon un ordre qui évite des réactions négatives de contradiction. Pour le toilettage de notre questionnaire, nous l'avons soumis d'abord à notre directeur de recherche pour l'émailer et le valider.

Contrairement aux questions ouvertes, nos questions seront fermées. Nous avons opté pour ce type de questions afin d'éviter la difficulté de recodage des réponses données, nécessitant la construction des catégories, permettant d'effectuer les analyses et les interprétations d'une manière rapide et efficace.

Nos questions seront effectivement traitées une à une, au fur et à mesure que nous avançons dans le travail, prenant en compte les variables distribuées de (nombre d'années d'expérience dans le métier d'enseigner une LE2, étendues sur la pédagogie de fusion linguistique. en effet, les thèmes du questionnaire sont directement issus de la problématique et des questions de recherches retenues. Le premier thème concerne le fonctionnement des deux langues en étude, tandis que le deuxième a trait à leur contexte historique. Ils renvoient aux deux volets (linguistique et didactique) sur lesquels repose notre travail, approchés par des questions d'opinions vis-à-vis des représentations et informations que peuvent avoir les enseignants-échantillons à propos du rôle que peut jouer la didactique du français dans leur enseignement de l'anglais.

Pour l'analyse et l'interprétation des réponses, nous opterons pour la méthode non probabiliste⁴⁴ pour étudier les caractéristiques de la population. Notre grille d'analyse repose sur l'expertise des enseignants, leur durée de travail, et le fait d'avoir travaillé avec la classe de première année moyen, comme profil de sortie. Nous visons déduire la part respective de ces critères en valeur relative.

⁴⁴ Ou échantillon par quotas. C'est une population découpée en strates, représentant certains éléments choisis dans les strates à l'aide d'une technique d'échantillonnage. Le nombre d'éléments choisis dans les strates représentent les proportions de la population qui permet de reproduire plus fidèlement la population mère.

Nous voudrions que cette expérimentation soit témoin des réponses avant la démarche intégrée et les réponses après celle-ci et qu'elle réponde aux objectifs suivants :

- Mettre les enseignants de LE2 sur la même longueur d'ondes avec nos hypothèses
- Développer chez eux la vigilance métalinguistique concernant les similitudes qui existent entre les deux langues étrangères en cause pour en tirer profit.
- Les amener à faire manipuler la LE2 en cours d'enseignement et la confronter à la LE1 comme une approche inter didactique.

1-3-L'enquête à l'épreuve du terrain

Dans le cadre d'une enquête que nous voudrions scientifique, nous évoquons la question du choix du terrain. Car, elle implique forcément une temporalité, une durée exigeant un travail systématique de préparation, d'attention et de réceptivité. Le terrain tel que nous l'avons envisagé et délimité, entant que réalité sociale à soumettre à l'enquête, bien entendu, dans une espèce de va-et-vient permanents, comporte deux facettes ressorties d'une même notion du terrain.

Dans la première facette, le terrain que nous avons abordé ne peut exister que dans le cadre d'une activité de recherche, alors que dans la seconde, il en est indépendant. Dès lors, nous dû nous attendre à la subjectivité dans notre rapport de chercheur/terrain. Une autre étape de l'expérimentation est envisagée par un travail de sensibilisation par l'historique. Il s'agit de soumettre les enseignants échantillons à une deuxième enquête par questionnaire afin d'examiner leurs avis et révéler leurs nouvelles représentations vis-à-vis de la faisabilité d'une PI.

1-4-L'investigation comme procédure de médiation

En termes de procédure, la prise de contact avec le terrain (séminaire) s'est opérée par la collaboration de l'inspecteur d'anglais du cycle moyen. La passation du questionnaire a été accompagnée d'une introduction et des remerciements qui expliquent les objectifs et la démarche de notre recherche. Or, pour nous assurer du retour de tous les questionnaires qui puissent donner une meilleure assise à l'exploitation, nous avons procédé à une relance immédiate en Power Point.

1-5-Constitution de l'échantillonnage

Concernant la méthode qui nous permettra d'obtenir l'échantillon représentatif, nous opérerons pour la méthode des quotas⁴⁵. Elle consiste à construire, a priori, un modèle réduit de la population mère. Cette dernière comporte plus de cent cinquante (150) enseignants d'anglais du cycle moyen dans la wilaya d'Ain Témouchent, desquels nous avons pris quatre vingt treize (93) pour notre travail.

1-6-L'expérimentation comme application

Nous avons pu voir en quoi, dans une recherche comme la nôtre, le questionnaire est une étape indispensable pour recueillir des informations quantitativement représentatives et qualitativement significatives. Cette étape essentielle va nous permettre d'accéder à la suivante et probablement, elle sera dépassée dans la phase finale de notre présente recherche.

L'écrit, comme domaine de notre recherche, a quelque chose de particulier pour nous, car le contenu qui sera interprété n'est pas plus qu'un mot positif de « oui » ou négatif de « non ». C'est d'ailleurs, nous, qui les aurons sollicités. En ce sens, nous considérerons les « oui » et les « non » recueillis comme des mots de redécouverte d'une représentation comme une attitude socio-didactique.

1-7-Dépouillement et tri

Pour le tri, nous opterons pour le tri à plat⁴⁶. Ce type nous a permis de restituer la distribution des différentes réponses obtenues à notre question unique posée. Le « tri à plat » fournit les résultats en nombre et en pourcentage pour chacune de nos questions. C'est par le questionnaire que nous avons mis en demeure les enseignants interrogés, pour formuler immédiatement leurs réponses en choisissant entre des jugements prédéfinis de choix limité.

⁴⁵La méthode des quotas consiste à s'assurer la représentativité d'un échantillon en lui affectant une structure similaire à celle de la population de base, au titre de plusieurs critères : le sexe, l'âge, la profession, la région et la catégorie d'agglomération puis à calculer le pourcentage.

⁴⁶ Se distinguant du tri croisé qui combine les résultats obtenus sur deux questions, voire plus. Un tri à plat restitue la distribution des différentes réponses obtenues à une question unique dans le cadre d'un questionnaire d'étude.

Nous avons opté pour ce type de tri parce qu'il incite les enquêtés à ne pas prendre de risques à exprimer des opinions moyennes et à provoqué un effet de conformisme. De plus, la non diversité des attitudes face à une question nous a rendu facile l'interprétation par la suite. Pierre BOURDIEU avance que :

L'opinion publique présentée sous la forme du résultat d'un sondage(...) indiquant que l'état de l'opinion à un moment donné du temps est un système de forces, de tensions et qu'il n'est rien de plus inadéquat pour représenter l'état de l'opinion qu'un pourcentage.⁴⁷

1-8-Analyse des réponses des acteurs

Nous avons recueilli des réponses. Ce qui a remonté alors du terrain. Dans ce domaine, Luc BOLTANSKI avance que :

Le chercheur s'astreint à suivre les acteurs au plus près de leur travail interprétatif (...) Il prend au sérieux leurs arguments et les preuves qu'ils apportent, sans chercher à les réduire ou à les disqualifier en leur opposant une interprétation plus forte⁴⁸.

Sur cette base théorique, il nous a été possible de considérer les réponses d'acteurs comme une attitude réelle tenue dans une situation particulière (celle d'une enquête dans le cadre d'un travail de recherche). Cette posture nous l'avons voulue élaborée en s'adressant non pas tant à un chercheur qu'à une collègue.

Questions 1 : « *Selon vous, l'enseignement d'une 2^{ème} langue étrangère, incombe-t-il la même responsabilité que l'enseignement d'une 1^{ère} langue étrangère proche ou voisine, le cas du français l'anglais à l'école algérienne ?* »

Nous donnons ainsi les résultats que nous avons obtenus pour cette première question qui s'est posée autour du statut des deux langues étrangères en étude.

⁴⁷BOURDIEU Pierre.1984. « L'opinion publique. Exposé fait à *Noroît* (Arras) et paru dans *Les temps modernes* », 318, janvier 1973, pp. 1292-1309. Repris in *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, pp. 222-235

⁴⁸. BOLTANSKI Luc. 2001. « Les dires des acteurs comme métadiscours » cité in BRUNO Raoul, 2002. *Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou Études de communication*, 25 | 2002, 87-103. [En ligne]URL <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/2839>. Consulté le 11 janvier 2016.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		~ 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	18	100%	21	80,76%	29	93,54%	13	72,22%	81	87,09%
Non	0	0%	5	19,23%	2	6,45%	5	27,77%	12	12,90%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

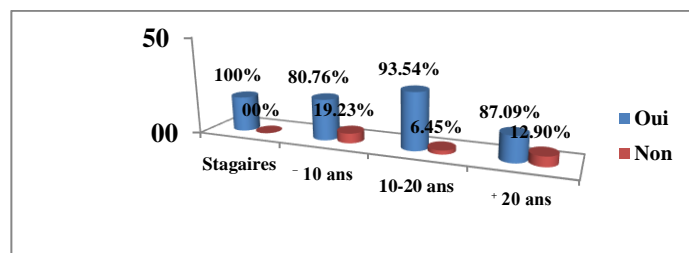


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Des quatre-vingt-treize (93) enseignants d'anglais (LE2), quatre-vingt-et-un (81) ne reconnaissent pas à leurs collègues enseignants de français (LE1) leurs efforts, ni à LE1 (français) son rôle et ses considérations pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Parmi ces derniers qui donnent au français le même statut et le même rôle que l'anglais, treize (13) enseignants sur dix-huit (18) ont exercé le métier d'enseigner LE2 durant plus de vingt (20) ans. vingt-neuf (29) enseignants en ont fait plus de dix (10) ans. Par contre, douze (12) enseignants ont reconnu que la première langue étrangère est toujours difficile parce que c'est la première, ensuite parce que les apprenants étaient encore jeunes. Ce que les douze enseignants ignorent c'est plutôt la parenté des deux langues et ce qui peut en découler.

Dès lors, nous déduisons des réponses à cette 1^{ère} question que la majorité des enseignants a répondu subjectivement, défendant le statut de leur langue d'enseignement, ce qui montre que les suggestions d'une PI restent éloignées. Il nous reste à voir après la deuxième activité si les attitudes resteront les mêmes.

Questions 2 : « D'après-vous, le français que vos collègues ont préalablement enseigné à vos apprenants, pourrait-il vous faciliter la tâche d'enseigner l'anglais, vu le nombre de connaissances apprises en vocabulaire, en grammaire et en orthographe ? »

Pour cette question, nous avons obtenu les résultats suivants :

Résultats obtenus

ENS	Stagiaire		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	1	5,55%	1	3,84%	4	12,90%	4	22,22%	10	10,75%
Non	17	94,44%	25	96,15%	27	87,09%	14	77,77%	83	89,25%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

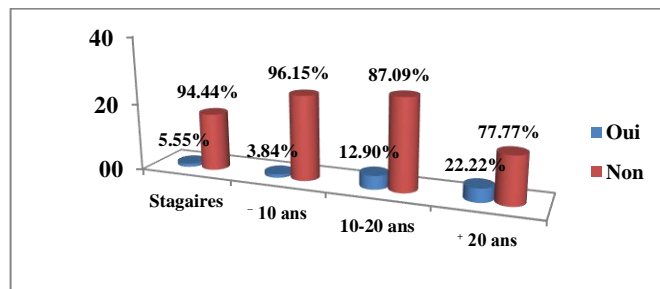


Figure illustrant les résultats

Commentaire

En tout, quatre vingt trois (83) enseignants voient pour cette deuxième question, que le français du primaire ne facilite pas l'apprentissage de l'anglais en vocabulaire ou en grammaire. Seulement dix(10) reconnaissent au français son rôle de langue de base. Parmi ces dix(10), huit(8) sont anciens dans le métier d'enseigner l'anglais. Or, ces résultats n'encouragent pas à une didactique interlangue. Nous avons constaté que le pôle pédagogique appréhende notre enquête avec beaucoup de subjectivité. Bien que dans ce genre de travaux les enquêtés ne peuvent être qu'objectifs pour l'intérêt de la recherche.

Questions 3 : « Savez-vous que le vocabulaire anglais a été enrichi par la langue des Normands 'langue d'Oïl' 'de l'ancien français ? »

Notre troisième question aborde l'historique des deux langues. Notre but était de savoir quelles connaissances possèdent les enseignants d'anglais à ce propos. Cela nous a permis de justifier leurs réponses précédentes (Q1+Q2).

Résultats obtenus

ENS	Stagiaire		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	0	0%	2	7,69%	1	3,22%	3	16,66%	6	6,45%
Non	18	100%	24	92,30%	30	96,77%	15	83,33%	87	93,54%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

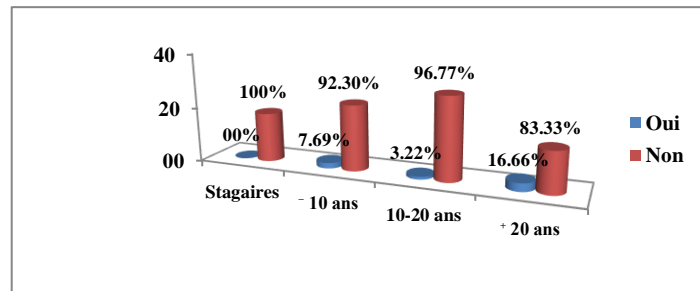


Figure illustrant les résultats

Commentaire

De l'avis de quatre vingt treize (93) enseignants d'anglais, aucun ne savait que le vocabulaire anglais a été enrichi par l'ancien français. Cela justifie leurs réponses précédentes. Ce qui nous a attiré l'attention, c'est que les enseignants n'avouent pas qu'il existe des ressemblances entre les deux langues, en matière de vocabulaire.

Questions 4 : « Savez-vous que l'anglais est considéré aussi comme une langue latine, mesurant sa latinité au nombre des mots d'origine latine qu'il comporte ? »

Dans cette question, nous avons abordé les préalables historiques des deux langues étrangères, en étude, pour déterminer le taux de connaissances que possèdent les enseignants de LE2 à ce propos. Quatre vingt sept enseignants ont répondu négativement à cette question.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	0	0%	2	7,69%	1	3,22%	3	16,66%	6	6,45%
Non	18	100%	24	92,30%	30	96,77%	15	83,33%	87	93,54%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

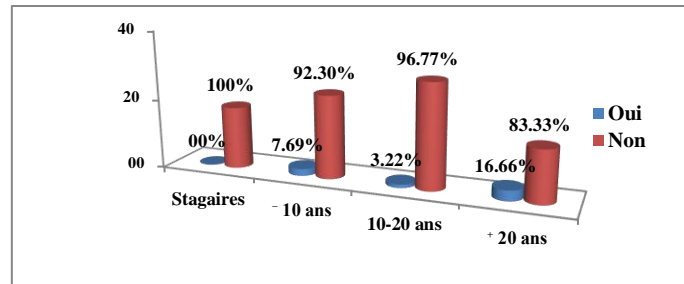


Figure illustrant les résultats

Commentaire

La conclusion que nous tirons des réponses, c'est que les représentations en usage de quatre vingt sept enseignants restent au niveau général. Pour eux, le français est une langue latine et l'anglais germanique. Ce résultat exclut toute coordination. Outre, la subjectivité des enseignants de LE2 se voit dans le fait qu'ils dissimulent la similitude lexicale et structurale des deux langues. Cependant, ils continuent à donner à leur langue d'enseignement le statut d'une langue qui peut s'enseigner et s'apprendre indépendamment d'une LE1, ignorant des parties historiques très importantes qui peuvent coordonner les deux enseignements/apprentissages. Nous verrons après notre approche historico-comparative si les enseignants garderont les mêmes réponses pour les mêmes questions reformulées.

Questions 5 : « *Savez-vous que le français et l'anglais sont construits tous les deux à partir des origines celtiques ?* »

Par cette question nous avons abordé les liens de parenté des deux langues, en remontant jusqu'au celtique. En effet, les réponses nous ont donné les résultats suivants :

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	0	0%	2	7,69%	1	3,22%	3	16,66%	6	6,45%
Non	18	100%	24	92,30%	30	96,77%	15	83,33%	87	93,54%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

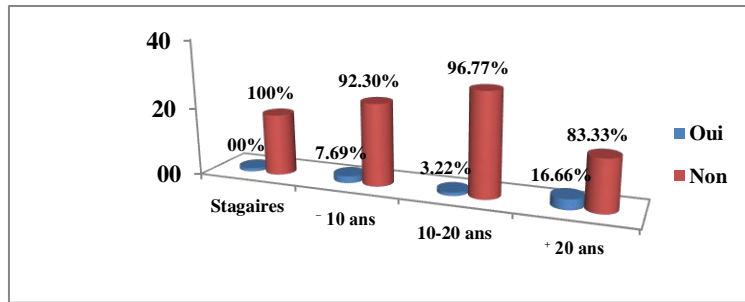


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Les mêmes résultats nous sont donnés pour cette cinquième question. Nous n'avons signalé aucune contradiction jusque là. Les réponses précédentes des enquêtés indiquent que la majorité ignorent la parenté de l'anglais avec le celtique et avec le latin, parce qu'ils ignorent tout ce qui est en rapport avec les préalables historiques, non seulement concernant le français mais aussi l'anglais. Certains enseignants ont cru que la question quatre et cinq (4 et 5) étaient des questions piège, et qu'il n'y a pas de parenté entre l'anglais et les deux langues (celtique et latine). Certains d'autres ont dit que pour la 1^{ère} fois, ils entendent parler de la parenté de l'anglais avec ces deux langues. Un autre groupe d'enseignants anciens ont commenté que le concept clé de la question : « celtique » est nouveau pour eux.

Questions 6 : « Savez vous qu'il a fallu attendre la découverte d'une très ancienne langue ; « Le Sanskrit » pour constater que l'anglais et le français présentaient d'étonnantes similitudes et remontaient à une même famille de langues indoeuropéennes. »

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	14	77,77%	20	76,92%	1	3,22%	2	11,11%	37	39,78%
Non	4	22,22%	6	23,07%	30	96,77%	16	88,80%	6	60,21%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

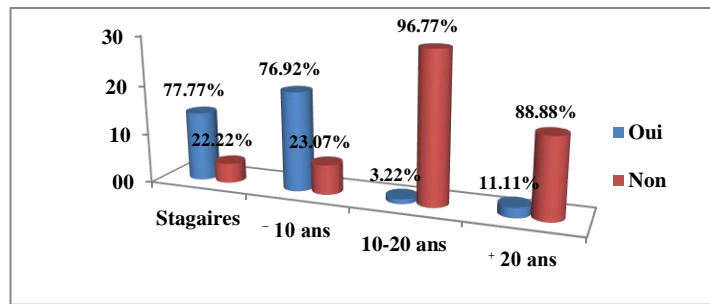


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Les résultats que nous avons obtenus pour cette question signalent quelques contradictions chez la catégorie des stagiaires par rapport aux réponses précédentes. Nous avons obtenu que le concept d'Indoeuropéen est connu des enseignants stagiaires et ceux qui ont moins de dix ans de service. Cela nous a encouragés de passer à la question suivante qui concerne une période importante pour les deux langues étrangères.

Questions 7 : « Savez-vous qu'au XI^e siècle, et après la bataille d'Hastings, Guillaume II de la Normandie a changé de manière significative la situation linguistique en Angleterre donnant « le moyen anglais », appelé aussi le Franco-Normand ? ».

La septième question s'approfondit dans l'histoire et aborde la période cruciale pour la langue anglaise. Elle aborde justement les événements de la bataille d'Hastings qui a permis à l'anglais de se modifier, notamment, sur le plan lexical. Nous avons voulu savoir si une telle information importante est méconnue des enseignants d'anglais.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	0	0%	0	0%	1	3,22%	0	0%	1	1,07%
Non	18	100%	26	100%	30	100%	18	100%	92	98,92%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

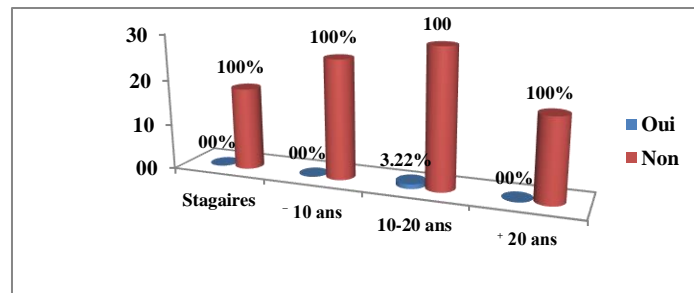


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Un seul enseignant sait que l'anglais moderne n'est que la conséquence linguistique de plusieurs chocs culturels et politiques. Par contre, quatre vingt douze (92), autres, ne le savent pas. Les enseignants ont été honnêtes et ont répondu « non », parce que cela revient aux directives qu'a données Mr l'inspecteur, d'être honnête, et que les questionnaires raturés ne seront pas pris en considération. Nous verrons si les enseignants-échantillons continuent à répondre honnêtement sans être influencés pas les informations données dans les questions précédentes. La raison pour laquelle nous avons présenté le questionnaire, question après question afin de recueillir les réponses de façon singulière.

Questions 8 : « Savez-vous que la noblesse anglaise introduisait la langue française dans les domaines du gouvernement, de l'armée, de la cour, de l'administration, des arts, de l'éducation et des sciences pendant des générations ? »

Notre huitième question, vient compléter les informations introduites dans la question n°7. Elle nous a donné les résultats suivants :

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	18	100%	26	100%	30	96,77%	18	100%	92	100%
Non	0	0%	0	0%	1	3,22%	0	0%	1	0%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

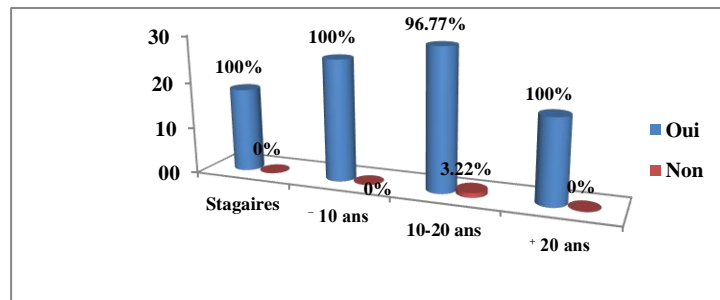


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Nous avons relevé les mêmes résultats que les précédents, ceux qui ne savent pas les origines des deux langues, ne savent pas les événements de la bataille d'Hastings et aussi les informations qui disent que l'Angleterre introduisait le français dans tous les domaines pendant des générations. La seule contradiction signalée réside dans la catégorie entre 10 et 20 ans, qui ont répondu « Oui ».

Questions 9 : « Savez-vous qu'en moyen anglais, l'écriture de la langue anglaise était passée de l'alphabet runique à l'alphabet latin actuel ? »

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%
Non	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

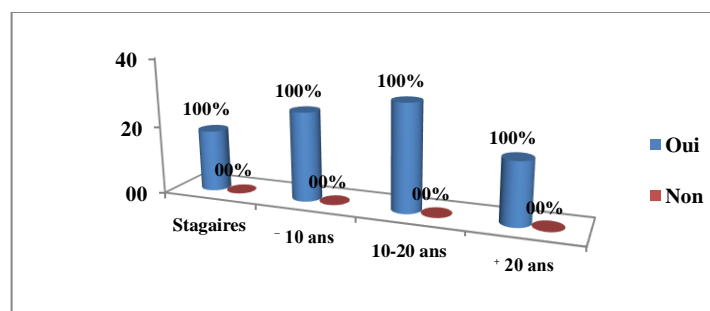


Figure illustrant les résultats

Commentaire

À cette question, les enseignants ont tous répondu « Oui » (93/93). La question était simple. L'information était très évidente, aucun enseignant n'a répondu « Non ». Ce que les enseignants ne savent pas, c'est plutôt, l'histoire de l'alphabet runique.

Questions 10: *Savez-vous que la bataille d'Hastings a permis l'entrée en masse de mots français dans le lexique anglais. Cette masse de mots est nommée : « vrai-amis » ?*

Cette question sur les « vrai-amis » a pour but de développer la vigilance et la posture métalinguistique des enseignants, le tableau suivant contient les résultats.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	0	100%	5	19,23%	2	7,69%	5	27,77%	12	12,90%
Non	18	100%	21	80,76%	29	93,54%	13	72,22%	81	87,09%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

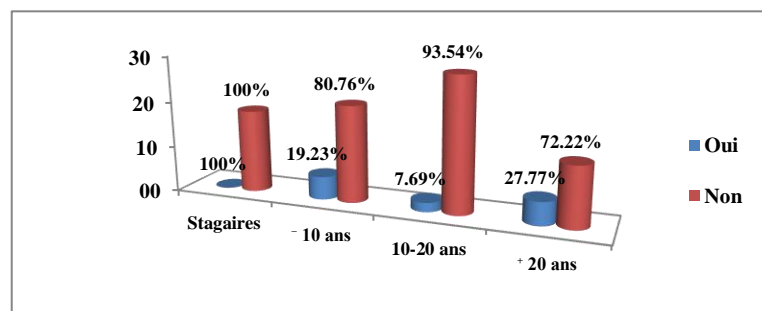


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Cette question a pour but de développer la vigilance métalinguistique des enseignants. Ce n'est qu'après l'enquête que les enseignants se sont rendus compte que les vrai-amis comme conséquence linguistique de la bataille d'Hastings, sont tout simplement les mots semblables dans les deux langues dans la forme et le sens.

Questions 11 : « Savez-vous que l'adjonction des préfixes suivants, est identique dans les deux langues en question :

l'adjonction des préfixes	l'adjonction des suffixes
<i>(a-a) - (al-al) - (anti-anti) - (auto-auto)</i>	<i>(able-able) - (age-age) - (aire-ry)</i>
<i>(bi-bi) - (co-co) - (com-com) - (con-con)</i>	<i>(al-al) - (ance-ance) - (ant-ant)</i>
<i>(dé-de) - (dis-dis) - (é-e) - (em-em)</i>	<i>(bre-ber) - (el-al) - (eux-ous)</i>
<i>(er-er) - (ex-ex) - (extra-extra)</i>	<i>(eur-or) - (ence-ence) - (ent-ent)</i>
<i>(il-il) (im-im) (in-in) - (inter-inter)</i>	<i>(ible-ible) - (ique-ic) - (tion-tio)</i>
<i>(op-op) - (para-para) - (per-per)</i>	<i>(ion-ion) - (if-ive)</i>
<i>(pré-pre) - (post-post) - (pro-pro)</i>	<i>(um-um) - (ude-ude) - (ser-ize)</i>
<i>(ré-re) - (sub-sub) - (super-super)</i>	<i>(oire-ory) - (té-ty) - (ment-ment),</i>
<i>(trans-trans) - (inter-inter)</i>	<i>(teur-tor) - (deur-dor)</i>

Nous avons abordé ce volet afin de montrer que les similitudes ne sont pas uniquement sur le plan du vocabulaire.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	17	94%	26	100%	27	87,09%	11	61,11%	81	87,09%
Non	1	5,55%	0	0%	4	12,90%	7	38,88%	12	12,90%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

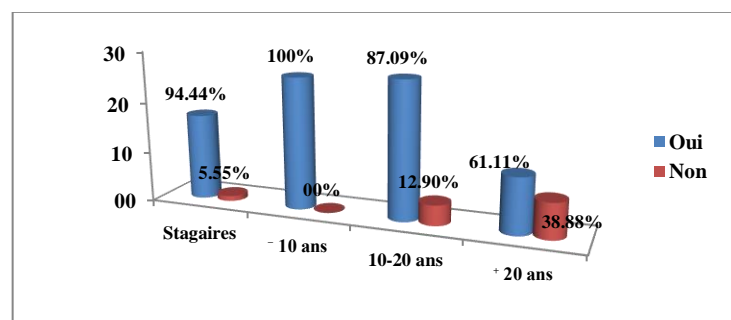


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Cette question, a trouvé la réponse positive chez quatre vingt-et-un (81) enseignants. Les suffixe et les préfixes sont les mêmes avec une légère différence au niveau de la prononciation à l'oral. Les douze (12) enseignants qui ont répondu « Non », ont commenté que la réponse négative est due à la méconnaissance du fonctionnement nçais et du fraque la question manque d'exemples.

Questions 12 : *Savez-vous que l'influence du latin sur la syntaxe anglaise s'est accrue du fait de la prédominance accordée au latin dans le système d'éducation anglais ? »*

Cette question est venue compléter la question n°4 sur les origines latines, nous l'avons présentée pour mieux vérifier la fiabilité des réponses précédentes.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	0	100%	2	7,69%	1	3,22%	3	16,66%	6	6,45%
Non	18	100%	24	92,30%	30	96,77%	15	83,33%	87	93,54%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

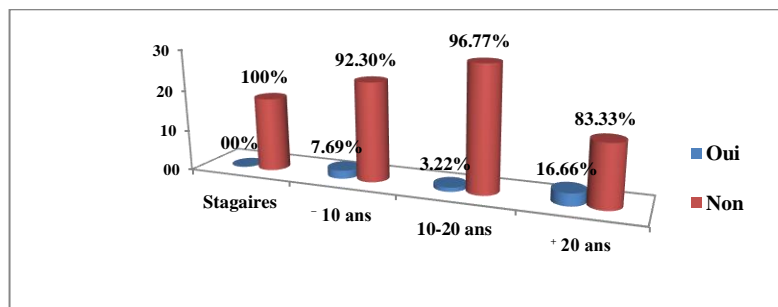


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Ce que nous avons obtenu comme résultat, c'est que les réponses à cette question indiquent le taux d'honnêteté des enquêtés et confirment les réponses à la question n° 4. Les enquêtés n'ont manqué aucune question à côté du fait qu'ils n'ont pas raturé et ils ont répondu à nos questions la chose pour laquelle nous les remercions tout particulièrement.

Questions 13 : «*Savez-vous que les grammairiens formulaient les règles d'anglais » en passant par l'étude de la syntaxe latine de laquelle le français prend ses sources?*»

Cette question apporte des informations sur la grammaire anglaise, grâce à la technique de reformulation nous cherchons à confirmer les réponses précédentes et voir si des contradictions auront lieu.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Non	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

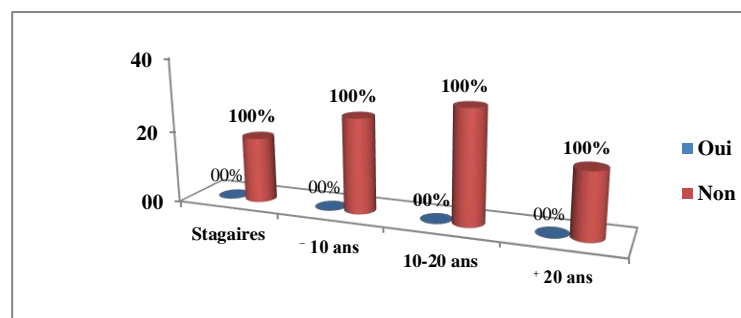


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Les enseignants-échantillons ont tous avoué que toutes les informations présentées dans les questions précédentes, leur sont nouvelles et qu'ils les entendent pour la première fois. Nous avons fait exprès de répéter certaines questions par la reformulation, afin de vérifier la fiabilité des réponses.

Question 14 : «*Savez-vous que l'influence de la syntaxe française s'exerce particulièrement, sur la syntaxe anglaise dans l'ordre des mots de la phrase SVO ?* »

Cette question portant sur la forme SVO (Sujet-Verbe-Objet) de la phrase française et anglaise, nous a donné les résultats suivants.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%	Nbr E	%
Oui	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%
Non	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%

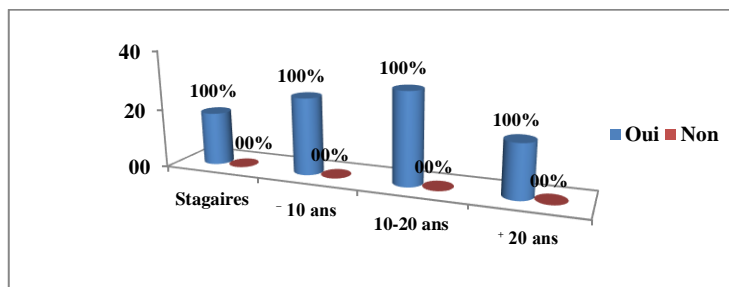


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Cette dernière question a pu stimuler la vigilance métalinguistique des enseignants à propos de la phrase SVO. Tous (93/93) enseignants ont fait le lien entre LE1 et LE2. Cela nous a encouragé d'aller vers une autre activité métalinguistique qui renforcera la vigilance des enseignants, et qui attestera les informations introduites dans l'enquête.

2-Résultats concernant les questions de type « savez-vous ? ».

Le tableau suivant nous donne les résultats en chiffres et en pourcentages concernant ceux qui possèdent les informations sur l'historique et le fonctionnement.

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
	Savent	savent pas	Savent	savent pas	Savent	savent pas	Savent	savent pas	Savent	savent pas
Q 3	00	18	02	24	01	30	03	15	06	87
Q 4	00	18	02	24	01	30	03	15	06	87
Q 5	00	18	02	24	01	30	03	15	06	87
Q 6	00	18	02	24	01	30	02	16	13	80
Q 7	00	18	00	26	01	30	00	18	01	92
Q 8	00	18	00	26	01	30	00	18	01	92
Q 9	18	00	26	00	31	00	18	00	93	00
Q 10	00	18	05	21	02	29	05	13	12	81
							Moyenne		17 E	76 E
							%		18,27	81,72

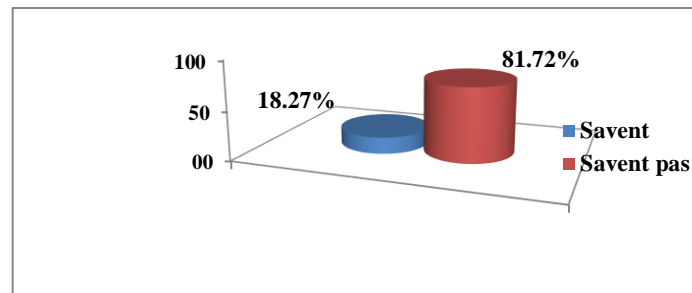


Figure illustrant les résultats

La conclusion tirée est que la collaboration et la coordination sont entièrement exclues. Les enseignants de la LE2 ne possèdent pas les informations nécessaires sur les origines et l'historique des deux langues en question pour coordonner leurs pédagogies. Ainsi, nous avons reçu beaucoup de critiques par rapport à la convenance de notre démarche intégrée, ses conséquences, éventuellement ses limites et sa faisabilité.

Plusieurs hésitations demeurent comme en ont témoigné les enseignants de la LE2, dans notre expérimentation 'témoin', craignant de mélanger les deux systèmes sous prétexte de créer des interférences entre le français et l'anglais, favorisant des enseignements/apprentissages cloisonnés. Nous avons abouti à ce que de l'avis de quatre vingt treize (93) enseignants nous pourrions prendre position vis à vis de nos hypothèses.

Les résultats en pourcentage montrent qu'il est important d'enseigner différemment les langues étrangères pour en souligner la différence de la qualité, la raison pour laquelle, nous avons commencé par le pôle pédagogique celui de l'enseignant, en vue de développer de nouveaux supports didactiques et transformer les fausses représentations. La partie suivante de dépouillement s'intéresse aux résultats précédents pour voir lesquels des réponses insinuent une pédagogie intégrée, c'est-à-dire ceux desquels nous pourrions déduire sa faisabilité.

Concernant la question n°1

Sur quatre vingt treize (93) enseignants participant à notre enquête, nous avons relevé quatre vingt-et-un (81) qui donnent à leur langue d'enseignement le même statut que le français. Selon eux, l'anglais LE1 n'a pas besoin du français comme bonne base de transferts et qu'il peut s'enseigner et s'apprendre indépendamment à part entière. Dès lors, (81 ens ; 87.09%) ne sont pas pour une pédagogie intégrée.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	12 ens	12.90%
Non pour la PI	81 ens	87.09%
Total	93 ens	100%

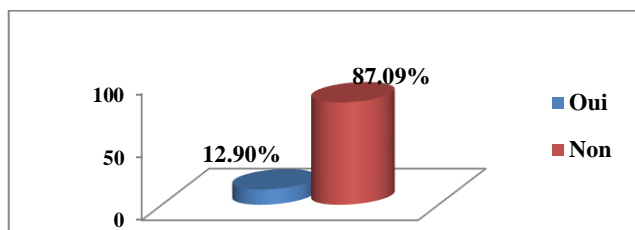


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n°2

Sur les quatre vingt treize (93) enseignants de LE2, quatre vingt trois (83) ne reconnaissent pas au français LE1 son impact favorable ni son rôle pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais LE2. Ils soulignent qu'elles sont différentes et que LE2 est capable d'être enseignée et apprise sans que les apprenants aient recours à LE1. De ces résultats qui ne signalent aucune contradiction, nous tirons le résultat que quatre vingt trois (83) enseignants sont contre la pédagogie intégrée que le tableau suivant montre très nettement.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	10 ens	10.75%
Non pour la PI	83 ens	89.24%
Total	93 ens	100%

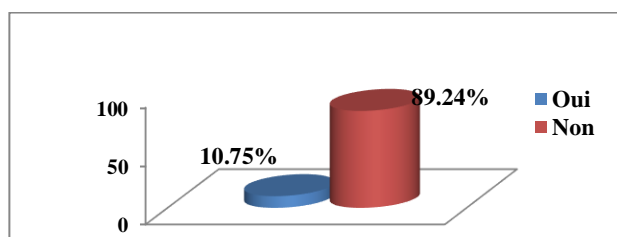


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n°3

Si de l'avis des quatre vingt treize (93) enseignants, six(06) seulement savent que le lexique anglais est enrichi par le français romand. C'est que les quatre vingt sept (87) autres n'établissent aucun lien de parenté entre LE1 et LE2. Dès lors ils n'établissent aucune relation d'intégration entre leur enseignement/apprentissage.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	06 ens	06.45%
Non pour la PI	87 ens	93.54%
Total	93 ens	100%

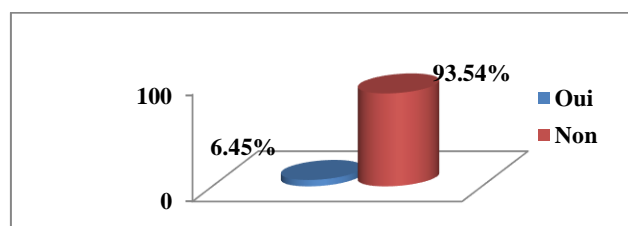


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n° 4

Quatre vingt sept (87) enseignants des quatre vingt treize (93) préfèrent garder leurs anciennes représentations. Et qu'ils voient qu'entre l'anglais et le latin n'existe aucune relation de parenté, cela veut dire que les quatre vingt sept(87) excluent toute coordination et toute concertation malgré les ressemblances linguistiques Le tableau suivant confirme notre conclusion.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	06 ens	06.45%
Non pour la PI	87 ens	93.54%

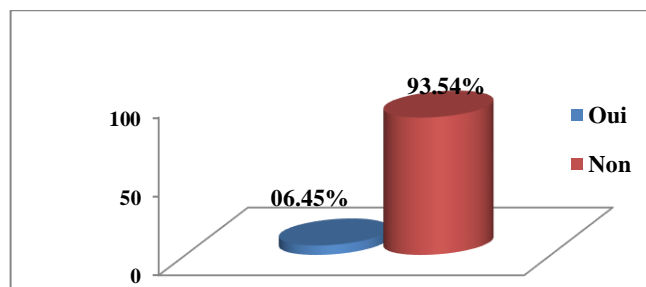


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n°5

Nous avons relevé les mêmes résultats concernant la question n°4, quatre vingt sept (87) enseignants ne possèdent pas les connaissances historiques qui disent que les deux langues en étude se sont construites sur des bases celtiques. Cette méconnaissance historique a exclu toute suggestion d'une pédagogie inter langue.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	06 ens	06.45%
Non pour la PI	87 ens	93.54%
Total	93 ens	100%

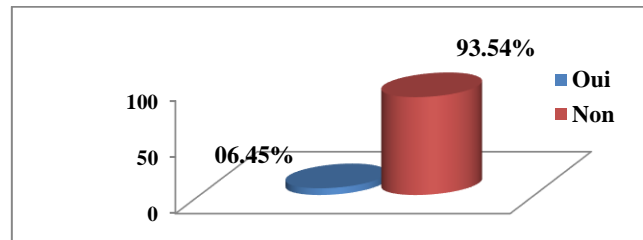


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n°6

Les réponses ont signalé que trente-sept (37) enseignants enquêtés savent que l'anglais LE2 et le français LE1 font partie des langues indoeuropéennes, pour la simple raison, qu'elles appartiennent toutes les deux à deux pays européens. Parmi les trente sept (37) enseignants, quatorze (14) sont encore stagiaires et 20 enseignants ont moins de 10 ans d'expérience. Pour cette question, nous pouvons déduire que 94% peuvent être pour une pédagogie intégrée.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui	37 ens	39.78%
Non	56 ens	60.21%
Total	93 ens	100%

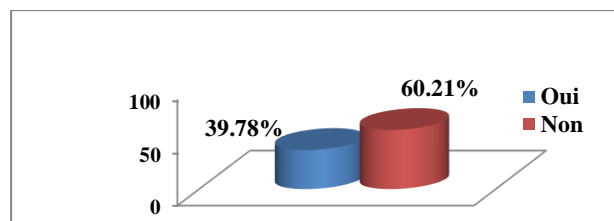


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n°7

Un (1) seul enseignant des quatre vingt treize (93) connaît les événements de la bataille d'Hastings et ses modifications significatives. Toutefois, les quatre vingt douze (92) autres, ne voient, pas l'intérêt d'une pédagogie collaborative entre le français et l'anglais.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	01 ens	01.07%
Non pour la PI	92 ens	98.92%
Total	93 ens	100%

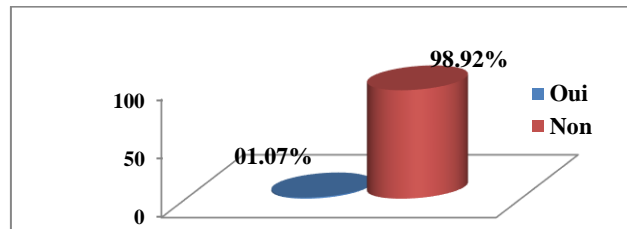


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n° 8

Nous avons vu, dans la 1^{ère} partie du dépouillement de l'enquête, que quatre vingt treize (93) réponses n'étaient pas positives, en ce qui concerne les événements de la bataille d'Hastings, ils ne savent pas que le vocabulaire du « moyen anglais » vient du français ancien et que le français est introduit dans tous les domaines en Angleterre. Par conséquent, les quatre-vingt-treize (93) réponses négatives n'encouragent pas la pédagogie de concomitance. Ceci est confirmé à 100%.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	00 ens	00%
Non pour la PI	93 ens	100%
Total	93 ens	100%

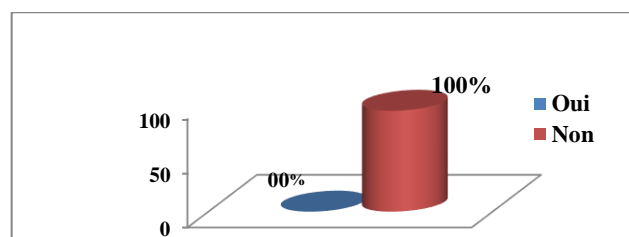


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n° 9

Nous avons relevé les résultats qui montrent que tous les enseignants savent que l'alphabet du français est celui de l'anglais, sans pour autant, avoir des informations sur l'alphabet runique par lequel s'écrivait le vieil-anglais. Toutefois, si nous prenons les résultats en considération, nous dirons que les réponses à la question n°9 sont les seules qui encouragent une pédagogie inter langue à 100%.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	93 ens	100%
Non pour la PI	00 ens	00%
Total	93 ens	100%

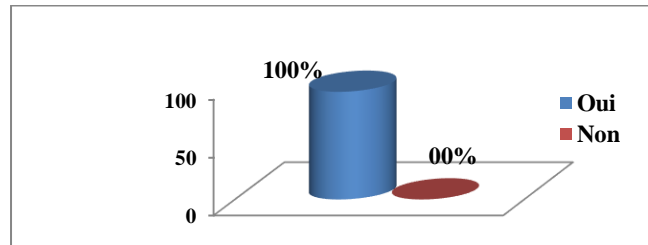


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n° 10

Les réponses concernant la bataille d'Hastings et ses conséquences linguistiques, montrent que quatre vingt-et-un (81) enseignants ne connaissent pas le concept de « vrais-amis », qui est le concept clé pour une pédagogie de synergie entre le français et l'anglais. Par conséquent, l'idée d'un rapprochement pédagogique reste éloignée.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	12 ens	12.90%
Non pour la PI	81 ens	87.09%
Total	93 ens	100%

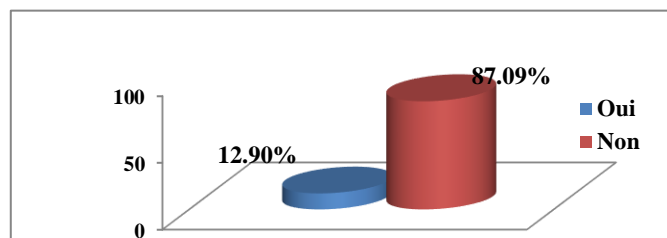


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n°11

La question portant sur les préfixes et suffixes donne que quatre-vingt-et-un (81) enseignants sur quatre vingt treize (93) connaissent ou plutôt voient que les préfixes et les suffixes cités dans l'énoncé de la question sont équivalents et d'une grande transparence. Les quatre-vingt-et-un (81) enseignants donnent l'impression qu'ils maîtrisent LE1 et LE2, et qu'ils sont pour une pédagogie interlangue seulement pour cette onzième question avec un pourcentage de 87.09%.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	81	87.09%
Non pour la PI	12	12.90%
Total	93	100%

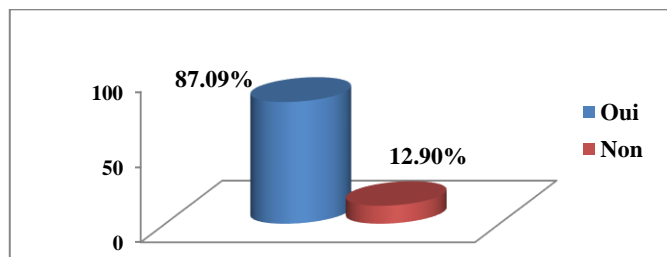


Figure illustrant les résultats

Concernant la question n°12

Sur le plan de la syntaxe, nous n'avons pas pu joindre l'anglais et le latin aux yeux des enquêtés, les représentations des enseignants restent loin du fait qu'il est possible d'intégrer les savoirs grammaticaux des deux langues et de rapprocher leur pédagogie. Les réponses ont donné un résultat négatif de 93.54% confirmant le refus.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	06	06.45%
Non pour la PI	87	93.54%
Total	93	100%

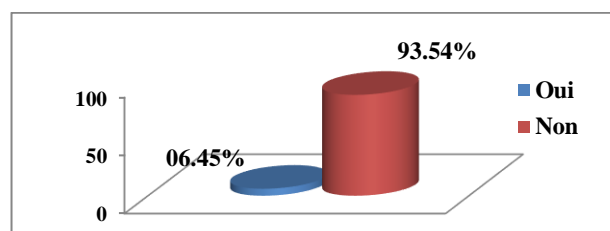


Figure illustrant les résultats

Concernant la question 13

Sur la formulation de la grammaire anglaise, tous les enseignants ont donné une réponse négative, par ce qu'ils ne connaissent pas l'information. Les résultats en chiffres obtenus sont à 100% contre la pédagogie d'intégration

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	00 ens	00%
Non pour la PI	93 ens	100%
Total	93 ens	100%

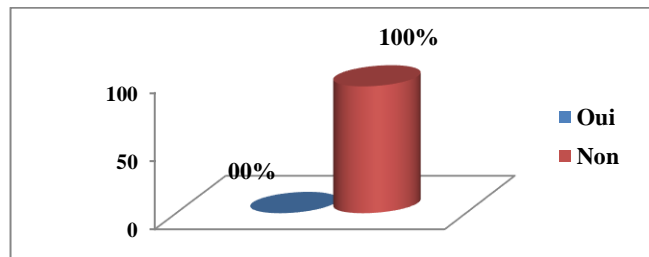


Figure illustrant les résultats

Concernant la question 14

La quatorzième et la dernière question, concerne les deux phrases : française et anglaise de type SVO (Sujet-Verbe-Objet), une question qui paraît évidente pour l'ensemble des enquêtés, la raison pour laquelle les quatre vingt treize (93) réponses sont positives, ce qui nous fait déduire que pour cette question la proposition d'une pédagogie d'intégration est possible à 100% entre les deux disciplines linguistiques.

Résultats obtenus

Avis	Nombre	%
Oui pour la PI	93 ens	100%
Non pour la PI	00 ens	00%
Total	93 ens	100%

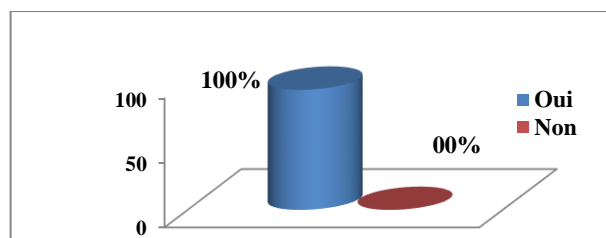


Figure illustrant les résultats

3-Résultats récapitulatifs concernant la faisabilité de PI

Questions	pour la PI	%	contre la PI	%	Conclusion tirée
Q 1	12 E	12,90%	81 E	87,09%	Non pour la PI
Q 2	10 E	10,75%	83 E	89,24%	Non pour la PI
Q 3	06 E	0,00%	87 E	93,54%	Non pour la PI
Q 4	06 E	6,45%	87 E	93,54%	Non pour la PI
Q 5	06 E	6,45%	87 E	93,54%	Non pour la PI
Q 6	37 E	39,78%	56 E	60,21%	Non pour la PI
Q 7	01 E	1,07%	92 E	98,92%	Non pour la PI
Q 8	00 E	0%	93 E	100%	Non pour la PI
Q 9	93 E	100%	00 E	0%	Oui pour la PI
Q 10	12 E	12,90%	81 E	87,09%	Non pour la PI
Q 11	81 E	87,09%	12 E	12,90%	Oui pour la PI
Q 12	06 E	6,45%	87 E	93,54%	Non pour la PI
Q 13	00 E	0%	93 E	100%	Non pour la PI
Q 14	93 E	100%	00 E	0%	Oui pour la PI

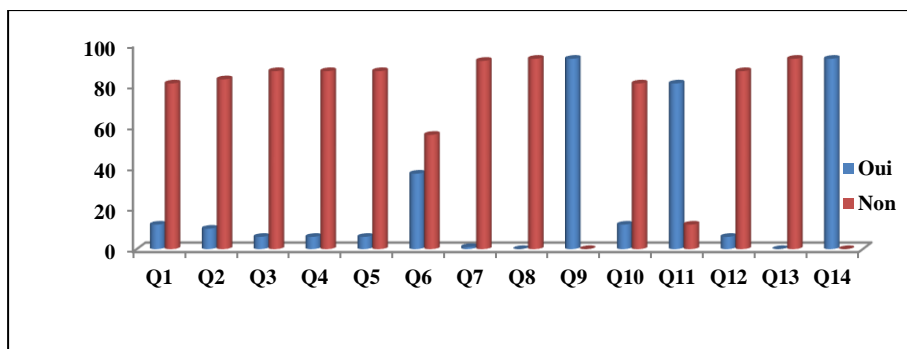


Figure illustrant les résultats

Résultats finaux de la 1^{ère} enquête

	Pour la PI	Contre la PI
Moyenne	26 Ens	67 E
Pourcentage	27.95%	72.04%

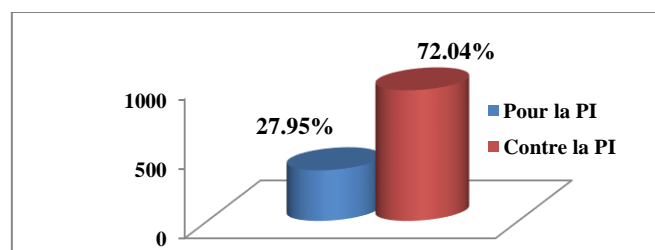


Figure illustrant les résultats

4-Bilan de l'expérimentation

4-1-Représentations réelles du pôle pédagogique

Nous avons démontré que les principales langues européennes sont les deux branches Latine et Germanique qu'à l'intérieur desquelles naissent des sous familles de langues proches. Or la pédagogie intégrée ne peut s'appliquer, sans que les enseignants des langues étrangères ne soient conscients de leur historique et leur fonctionnement C.BROHY renforce l'idée :

La didactique intégrée implique une organisation cohérente des compétences métalinguistiques qui est d'abord une conscience du fonctionnement de la langue. Elle rend plus harmonieux et renforce l'apprentissage de chaque langue, et favorise le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles.⁴⁹

En ce qui concerne le concept de « transfert » il est selon J-P-CUQ :

Il peut se réaliser à l'intérieur d'une même discipline ou lors de tâches offrant des similitudes à deux disciplines différentes(...) En conséquence, dans la pratique pédagogique, pour que l'apprentissage pédagogique soit efficace on doit s'efforcer de présenter les matières de telle façon que le transfert puisse être à la fois intra et interdisciplinaire.⁵⁰

4-2-Vérités historico-linguistiques ignorées du pôle pédagogique

Après l'analyse et le dépouillement du premier questionnaire, nous croyons nécessaire de présenter les parties ignorées du pôle pédagogique représentant nos échantillons. Cette présentation autorise, à notre avis, une meilleure compréhension d'informations importantes, à propos, des origines linguistiques des deux langues étrangères en question. Ainsi, elles proposent certaines animations linguistiques et suggère l'habilitation de certaines l didactiques contemporaines.

Ce que les enseignants ignorent, à propos des relations existant entre les deux langues, ne fait pas reconnaître au français son statut ni son rôle de langue d'appui pour enseignement/apprentissage de l'anglais.

⁴⁹ BROHY Claudine.2008. Op cit

⁵⁰ CUQ. Jean-Pierre.2003. Op cit. p.240

Ils ignorent qu'au cours du XII^e siècle, la langue germanique (le vieil anglais⁵¹) s'est mélangée avec le français parlé par les nobles (le français « le normand⁵²) pour produire moyen anglais» qui se transformera à son tour à un anglais moderne, fait du français et de l'anglais.

D'une manière assez perceptible, dans la mesure où il s'était fait d'éléments linguistiques arrivés de deux familles de langues différentes, par les structures grammaticales l'anglais est en partie germanique, et en partie romane par une grande partie de son lexique. Autrement dit, c'est dans les deux grands cantonnements linguistiques, européens, que l'anglais possède un pied.

Aujourd'hui, ce sont les grands dictionnaires comme « le Webster Américain et l'Oxford English Dictionary en Bretagne » qui décrivent la langue anglaise telle qu'elle est utilisée. Par ailleurs ce que les enseignants ignorent c'est :

1-Que les deux langues sont faites sur des bases celtiques. Pour le français, c'est la toponymie de l'Europe de l'ouest qui montre que des populations préceltiques de langue euskarienne⁵³ apparentée au basque actuel, se sont rencontrées sur tout le territoire français.

WALTER Henriette justifie que : « *les peuples qui sont venus de l'est, avaient le nom de "gaulois" mais en réalité constitués de tribus celtes qui ont occupé la majorité de la France. (...) de ces deux peuplements linguistiques, il ne reste pas grand chose dans le français actuel*⁵⁴. Parallèlement, comme le français est construit sur des soubassements celtiques, l'anglais, aussi, s'est développé en Grande-Bretagne sur un substrat⁵⁵ celte, laissant des traces évidentes dans la toponymie de la Grande-Bretagne.

⁵¹ Les linguistes appellent vieil anglais, anglais médiéval, la langue parlée en Angleterre par les Anglo-Saxons et attestée pour la période entre les Ve et XI^e siècles. [Http : //fr .wikipedia .org / wiki /Vieil-anglais](http://fr.wikipedia.org/wiki/Vieil-anglais).

⁵² Le français normand correspond à un français régional teinté de mots nordiques (le vieux norrois) apportés par les Vikings qui avaient, un siècle auparavant.

⁵³La langue euskarienne est la langue qui appartenait au peuple basque. Les basques s'appellent les Euskariens. Le peuple qui précéda un des vieux peuples.

⁵⁴ WALTER Henriette. 1999. *L'Aventure des mots français venus d'ailleurs*. Livre de Poche, Paris.

⁵⁵Le substrat est une langue qui a été éliminée (ici, le gaulois) par une autre langue dans le cadre d'une conquête mais qui cependant laisse des traces dans la langue qui s'est imposée

Le mot substrat est expliqué par MOUNIN disant que ; « *Quand deux langues sont en contact il en résulte des phénomènes, si elles peuvent se mêler ou bien l'autre peut chasser l'autre (...) La première ayant existé dans l'aire considérée est dite « substrat ».*⁵⁶ Selon les propos de F.MOSSÉ.

Les îles britanniques et une grande partie de l'Europe occidentale étaient majoritairement celtiques. Seules l'extrémité nord-ouest du continent ont conservé leur langue et leur culture celtique, car, la romanisation y fut tardive ou absente et que les invasions germaniques y furent stoppées ou n'aboutirent que trop tard pour que les populations locales soient assimilées.⁵⁷

Après le VI^e siècle, les tribus celtiques ont été chassés de l'île par les anglo-saxons pour se réfugier en Bretagne française. « *Ce sont ainsi des dialectes germaniques qui vont s'imposer dans ces régions, supplantant les parlers celtiques qui subsisteront dans l'ouest et le nord de l'île.*⁵⁸

En effet, les Angles, les Saxons et les Jutes⁵⁹ deviennent les habitants de cette île, c'est pourquoi il existe quelques noms de lieux qui justifient l'influence de la langue celtique sur le Vieil anglais.

2-Que les deux langues sont issues du latin. Ainsi, du côté de la langue anglaise, c'est à partir du IV^e siècle que la langue gauloise, à son tour, avait presque totalement disparu au profit d'un latin altéré par l'accent gaulois et assimilé de mots germaniques. Quant au français, il compte encore une centaine de mots gaulois et un peu moins pour les mots germaniques comme des mots héréditaires. Nous donnons ici quelques mots qui sont issus du gaulois et qui ont pu survivre dans la langue française comme : alouette- arpent –bâche- borne- bouleau bruyère- caillou - char - chemin -chêne -druide -dune -galet -glaise -jarret -lande marne – mouton- raie -ruche -soc -suie –tanche- tonneau. Ces mots gaulois qui ont survécu dans la langue française correspondent à ce que l'on appelle un substrat.

⁵⁶ MOUNIN Georges MOUNIN Georges. 1995. *Dictionnaire de linguistique*. Paris Presse Universitaire de France .p311

⁵⁷CESSARD Jean- Christopher, LE QUÉAU Jean-René.2002. « Toute l'histoire des pays celtiques, Morlaix, SKOL VREIZH.

⁵⁸ MOSSÉ Fernand.1947. *Esquisse d'une histoire de la langue* .1^{ère} édition. Lyon.IAC.p268 En ligne], URLhttps://books.google.com/books/.../Esquisse_d_une_histoire_de_la_langue_ang.html?id .Consulté le 12 janvier 2015.

⁵⁹ Les termes « Angles », « Saxons et « jutes », désignent a posteriori les peuples germaniques qui s'installent dans l'île de Bretagne à partir du début du V^e siècle, sur le territoire qui s'appelle Angleterre aujourd'hui. Pour l'origine géographique, il est plus que probable que les Angles venaient des régions comprises entre la Hollande et le sud du Danemark Quant aux Saxons, ils étaient probablement établis au sud des Angles.

Toutefois, la relation entre les deux langues est importante sur le plan grammatical : J-M ROBERT déclare que : « *La syntaxe de l'anglais a été influencée en grande partie par celle du latin et du français.(...)L'influence du latin sur la syntaxe anglaise s'est accrue du fait de la place prédominante accordée au latin dans le système d'éducation anglais.*⁶⁰

Dès lors, la conséquence linguistique issue de cet historique, se voit dans les mots d'origine latine ou française à coloration sociale plus élevée que les mots d'origine germanique. Il existe, en effet, dans le français, deux catégories de mots provenant du latin : les mots héréditaires issus du latin parlé, connaissant une lente transformation au cours des siècles. Tandis que les emprunts savants, ils sont pris tels qu'ils étaient dans le latin écrit et adaptés en français avec de légères modifications. Parmi les mots héréditaires qui tirent leur origine du même mot latin : le mot hôpital par exemple est emprunté au latin « hospitalis » et prend la forme double du mot « hôtel » issu du mot latin. En français « hôpital » et en anglais « hospital ».

3-Que les deux langues appartiennent à l'indoeuropéen. C'est à l'origine de la linguistique comparative qui a commencé au XVIII^{ème} siècle, que les linguistes ont trouvé des étonnantes ressemblances existant entre les langues mortes de l'occident, le latin, le grec et le sanskrit. La langue souche qui avait donné toutes les familles apparentées comprenant chacune une ou plusieurs langues, vivantes ou mortes, avait pour nom des langues « indo-européennes » en début de la linguistique évolutive.

Les propos de PAVEAU, SARFATI, portant sur les grandes théories de la linguistique avancent que « *Le dépassement du comparatisme consiste en ce que SCHLEICHER entend aller au-delà de la démonstration des correspondances (...) Récusant l'une des postulations majeures de la G C-selon laquelle le sanskrit constituerait « la langue mère » de toutes langues européennes.*⁶¹ ».

⁶⁰ROBERT Jean-Michel. 2008 « L'anglais comme langue proche du français ? », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 149). P. 9-20. [En ligne] URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm>. Consulté le 25 août 2016.

⁶¹ PAVEAU Marie-Anne, SARFATI Georges-Elia. 2003. *Les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris. : Armand colline/VUEF.

En effet, parmi les principales familles des langues européennes, nous citons les deux branches qui nous intéressent : germanique et latine, et du côté de l'Inde, et sans détailler les familles, nous citons la langue savante : le sanskrit. Nous verrons dans les parties qui suivent, qu'il s'agit d'une approximation linguistique très importante. Le XIXe siècle et par la découverte du sanskrit, a souligné qu'entre le sanskrit, le latin, le français, l'anglais, l'allemand, le breton, le russe, le persan, il y a de nombreuses ressemblances qui remontent à une même langue l'indo-européenne.

4-Que le XI^e siècle représente une période cruciale pour les deux langues. Les propos de BURESI Pascal soulignent que :

En Grande-Bretagne et jusqu'au XI^e siècle (1066), les parlers en usage étaient des dialectes germaniques, la langue anglaise n'avait pas encore de statut bien défini. Ces dialectes ont supplanté les parlers celtiques, supplantés à leur tour par le Franco-Normand. Cependant, le vieil anglais se distinguait par ses influences celtiques et gréco-latines.⁶²

Désormais, le XI^{ème} siècle a apporté des transformations linguistiques très importantes. La langue anglaise avait pris donc le nom de « Middle English⁶³ comme conséquence de la conquête normande. Dès lors, la période du moyen anglais a bénéficié d'une grande simplification par rapport au vieil anglais. En effet, Guillaume le Conquérant a changé de manière significative la situation linguistique en Angleterre. Cette dernière a subi des implications après la bataille "d'Hastings⁶⁴" et a permis l'entrée en masse de mots français dans le vocabulaire de l'anglais avec « les vrai-amis » de mots homographiques, de mots transparents avec une légère différence et des mots à usage international communs.

Pour Hélène DAUBY les vrais-amis sont : « *contrairement aux faux-amis, les vrais-amis sont des mots dits transparents, et similaires ayant la même forme et le même sens dans deux langues le cas d'un grand nombre en français et en anglais* ⁶⁵ ».

⁶² BURESI Pascal. 2001 « Conquête de l'Angleterre par les normands », *Encyclopédie Universalisa* [en ligne], URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/conquete-de-l-angleterre-par-les-normands>. Consulté le 19 novembre

⁶³ Middle English ou Moyen anglais est le nom donné par les linguistes aux formes variées de la langue anglaise parlée après la conquête normande

⁶⁴ Bataille "d'Hastings s'est déroulée le 14 octobre 1066 au nord de la ville. Elle oppose le dernier roi anglo-saxon d'Angleterre Harold GODWINSON au duc Guillaume le Normand, et se termine par une victoire décisive de ce dernier. Hastings est une ville du sud de la Grande-Bretagne

⁶⁵ DAUBY Hélène. 1997. *Exercices sur l'histoire de l'anglais*. Paris. AMAES.

De même selon G MOUNIN les vrais amis : « désignent des mots d'étymologie et de formes semblables mais de sens partiellement ou totalement différent. Le concept de faux-amis est employé pour 1^{ère} fois par KOESSLER et DEROCQUIGNY comme les trahisons du vocabulaire». ⁶⁶ Cela veut dire que les faux-amis peuvent représenter des obstacles pour l'apprentissage si une démarche de prise de conscience reste non considérée. Il en existe deux types : Faux-Amis complets, leur sens est différent malgré les apparences. Tandis que les faux-Amis partiels sont à la fois de sens équivalent et différent. C'est une paire de mots homophones/homographes qui n'a plus qu'une seule acception commune.

Le français était donc parlé en Angleterre sous la forme de ce dialecte anglo-normand. WALTER Henriette nous fait savoir que : « *Le français et l'anglais ont en commun plus de 3200 mots (...) En effet, de puis neuf siècles, les rapports entre l'anglais et le français ont toujours été intimes(...) entre le XI^e siècle et le XVIII^e, le français a transmis à l'anglais des milliers de mots* »⁶⁷.

4-3-Mots identiques en français et en anglais non considérés⁶⁸

La liste des mots identiques dans les deux langues, est tirée du vocabulaire fondamental de la langue française et du basic English, de S.MANDUCA

La lettre A

abattoir-abdication-abdomen-abdominal-absolution-absorption-abstention
abstinent- accusation-acolyte-acquisition-action-aberrant-aberration-objet
abolition-abstinence-abstraction-acacia-accen-acupuncture-adaptable
adaptation-addition-abominable-abomination-abracadabra-accentuation
accessible-accident-adjacent-administration-admirable-admiration-abrasion
abrogation-absence-absent- accolade-accord- accumulation-admission
admonition-adolescence-affiliation-adolescent-adoption-adulation-adverbial
adverse-affable-affectation-affection- affirmation-affirmative-affliction-affront
aficionado-agent-agile-agitation-agriculture- air-album-alias-alliance-alligator
allusion-alpha-alphabet-altercation-altitude- alto-amateur-ambition-ambivalence
ambivalent-ambulance-ample- amplification-amputation-amusement-anal
ancestral-anecdote-angle-angora-animal- animation-annihilation-annotation
anthrax-anticipation-antidote-antique-antisocial-apartheid-apocalypse

⁶⁶ MOUNIN Georges. Op cit. p.139

⁶⁷ WALTER Henriette.1997. Op cit. p177

⁶⁸MANDUCA Stéphane.2006. Dictionnaire et encyclopédie. Répertoire des mots identiques en français et en anglais. Rayon Dictionnaires anglais monolingues Presses de Midi. 224 pages. [En ligne]. URL: <https://livre.fnac.com> › Livre › Dictionnaires et Langues › Anglais Vocabulaire. Consulté le 19 novembre 2014

apostrophe-apparent-apparition-applicable-application- appropriation
approximation-aptitude- aquarium-arable-arcade architectural- architecture
archive-argument-armistice- arrogance-arrogant-assassin
assertion-assimilation- assistance-association -assurance-astral- astringent-atlas
atoll- attention-attitude- attribution-audible- audit-audition-augmentation
automation- automobile-avalanche-avarice- avenue-aversion-aviation

La lettre B

badge-badminton- ballet- bals- banal-bandage- bandi-banjo-banquet- baptismal
barbecue-barge-baron-barrage-barricade-base-bastion-bazooka-beatnik-beige
bible- bicarbonate-biceps-bifocal- boycott-bigot-bikini- boulevard-bouquet
bourgeois- bile-biscuit-bison- bistro-bizarre-blazer- blizzard-boa-bonus
boomerang-bracelet-bran- brave-bravo-brigade- brigand-brochure-bronze
brusque-brutal-brute- budget-bungalow

La lettre E

effervescence-effervescent-efficient-effort-ego-embargo-empire-employable
encouragement- endurance-engagement- enviable-enzyme- errant-ersatz-escalator
estimable-estimation- eucalyptus-exact- exaltation-excavation- excellence
excellent- exception-excitable- exclusion-excommunication- excursion-excusable
excuse-exfoliation- exhibition-exhortation- existence- exorbitant- expansion
expert- expiration-explicable- exploitation-exploration- explosion-export
exploit- exportation-exposition- expression-expulsion- extermination-extinction
Extraction-extradition- extravagance-extravagant- extroversion

La lettre G

gadget-gain-gala-gambit- gamma-gangster-garage- gazelle-gel-gestation
gesticulation-ghetto-ginseng- glacial-glacier-globe- glorification-glucose
gluten-gnome-golf- gouge-gourmet-gradation- gradient-graduation- graffiti
granule-graphite- gratitude-gravitation- grimace-grog-grotesque

La lettre H

habitable-habitat-habitation- hallucination-halo- hamster-handicap-hanga
harangue- harem-harmonica- herbicide-herbivore- hexagonal-hiatus
hibernation-hibiscus-hobby- hockey-homophone- hooligan-horde-horizon
horizontal-hormonal- hormone-horoscope- horrible-horticulture- hostile
humble-hyperbole- hypocrite

La lettre I⁶⁹

iceberg- identifiable- identification-idiot-igloo- ignorance-ignorant- illumination
illusion- illustration- image- imaginable- imagination- imitable-imitation-immature
immense-immersion- immigrant-immigration- imminent- immobile- immoral-impact
impartial-impatience- impatient-peccable- imperceptible-imperfection- impertinence
impertinent- implacable-implant- implication-import- importance- important
importation-imposition- impossible-impression- improbable-impromptu- improvisation
impudent-impulsion-inaccessible-inaction-inadmissible- inauguration-incandescent
incapable-incarnation- incessant-incidence- incident-incision-inclination- inclusion
incomparable-incompatible-inconsolable-incorrect-incorrigible-incrimination-incubation
indestructible-indication- indigent-indigestion- indignation-indigo-indirect
indispensable-indistinct- indivisible-indolent- indubitable-indulgence- indulgent
inexact- inexcusable-inexplicable- infantile-infatuation- infection-infernal-infertile
infestation-infiltration-inflammable-inflammation-inflation-influence-information
infraction- infrastructure- infusion- inhibition-inimitable-initial-initiation-initiative
infection-injustice-innocence-innocent-innovation-inoculation-insatiable-inscription
insecticide-insertion- insinuation-insolence- insolent-insoluble- inspection
inspiration- installation-instigation- instinct-institution- instruction-instrument-
insubordination- insupportable-insurrection- intact-intangible-intellect- intelligence
intelligent- intelligible-intense- intention-interaction- interception-interchangeable
interface-interjection- interlude-interminable- intermission-intermittent- international
interrogation- interruption-intersection- intervention-interview- intestinal-intimidation
intoxication-intrigue- introduction-introspection- inter-version-intrusion- intuition
invariable- invasion invention-inverse- inversion-investigation- investiture-invincible
invisible-invitation-iridescent-iris-irrigable-irrigation-irritable-irritant-irritation-isolation

La lettre J

jaguar-jamboree-jargon- jazz-job-jockey-jovial- jubilant-jubilation-judo
jungle -jurisprudence- jury-justifiable- justification-juxtaposition

La lettre K

kaput-karma- kayak- kilt-kimono-kitchenette- kitsch-kiwi-koala
--

La lettre L

lactation-lactose-lamentable- lamentation-lance-larynx- laser-lassitude-lasso
latent-latex-latitude-latrines- liaison-libido-lichen- lieutenant-ligament-ligature
limitation-lingerie- lion-liqueur-liquidation- lithium-lobe-locomotion- locomotive
locution-logo-long-longitudinal-lotion-lotus-lucre-luminescence-luminescent- luxuriant

⁶⁹ Ibid.

La lettre M

macabre-machination- machine-macho-maestro- magazine-magenta- magnitude
magnolia- maintenance-majorette- malachite-malaria- malnutrition-malt
manifestation-manipulation- mannequin-manufacture- marathon-margarine
marginal-marina-marinade- marital-maritime- marsupial-martial- martyr- massacre
massage- matrimonial-maturation- mauve-maximum- mayonnaise-membrane
menace-menstruation- mental-menthol-mention- mentor-message-mezzanine
microbe-micron- microphone-microscope- migraine-migrant-migration- militant
millet-million- miniature-minimal- minimum-minusculeminute- miracle-mirage
misanthrope-missile- mission-mixture-mobile- modal-mode-modem- modifiable
modification- modulation-module-mohair- monochrome-monologue- monotone
monument- monumental-moral-morgue- morose-morphine- mortification-motel
motivation-moustache- mucus-mule-multiple- multiplication-multitude- municipal
munitions-muscle-musculature-musical-mutant-mutation-mutilation-mystification- mystique

La lettre N

nacre-napalm-narration- nasal-nation-national-nature- naval-navigable-navigation
nectar-nectarine-neural- neutron-niche-nickel- nicotine-nirvana-nitrate- noble
nodule- nomenclature-nominal- nomination-nonchalance- nonchalant-normal
notable-notation-note- notification-notion-nougat- novice-nuance-nubile-nylon

La lettre O

objection-obligation- oblique-oblong-observance- observation obsession- obstacle
obstruction- occasion-occidental- occlusion-occupant- occupation-occurrence
octane-octave-ode-ogre- ok- olive-omelette-omission- omnipotence- omnipotent
omniscience- omniscient-omnivore- onyx-opaque-opinion- opium-opossum
opposition-oppression-optimal- optimum-option-opulence-opulent-opus- oracle
oral-orange- orchestral-ordinal- ordination-orient-orientation- orifice-original
ossification-ostensible-ostentation- outsider-overdose-ovulation- oxymoron-ozone

La lettre P⁷⁰

palindrome-palpable- palpitation-panache-panda- panorama- pantomime- papa
paparazzi-paprika- papyrus-parachute-parade- paranormal-paraphrase- parasite
parasol-pardon-parent-parental-partial-participant-participation-partisan-partition
passable-passage-passion- pastel-pastoral-patience- patient-patio-patois- pause
ayable-pectoral- pedigree-penchant-penny- pentagonal-perceptible- perception
percussion-perfection-perforation-permanence-perspective-persuasion-pertinence
pertinent-perversion-pestilence-phase-philodendron-phosphate- phosphorescent

⁷⁰ Ibid

photo-photon-phylum-physique-piano-picaresque-piccolo-pickpocket-pidgin
pigeon-pigment-pigmentation-pipeline-piranha-pirate-pivot-pixel-pizza
pizzeria-placebo-placement-placenta-plagiarism-plantation-plaque-plasma
platitude-plausible- plumage-plural-plus-podium-poignant-police-poli-polka
pollen-pollution-population-pore-port-portable-portion-portrait-pose-position
possession-possible-postal-postnatal-posture-potablepotassium-potion-prairie
prescription-prestige-primate-primordia-prince-principal-prison-probable
procession- proclamation-profit- procuration-production- profession-profitable
profusion-programme-progression-prohibition- projectile-projection-prologue
promenade-promotion-pronominal-propagation-propane-proportion
propulsion-prose-prospectus-prostate- prostitution-prostration- protection
protestation- proton-prototype- provenance-proverbial- providence-province
provincial-provision- provocation-prudence- psoriasis-public- publication-punk- purge-purification

La lettre Q⁷¹

quadrant- quadruple- qualification-quantum-quark- quartz-quatrain-question-questionnaire-quette- quiet-quinine-quintessence- quintuple-quota
--

La lettre R

radar-radial-radian- radiant -radiation-radical-radio-radium-radius-radon- raid
ramification-ranch- rat-ratification-ratio-ration- ravine-rechargeable-recognition
reconstitution-reconstruction-rectangle-rectifiable-rectitude-recyclable-referendum
refuge-regret-relaxation-religion-repentant-reproduction-reptile-respect
Respectable-respiration-restaurant-restitution-restriction-retriever-revolver
Rhododendron-ricochet-rictus-ridicule-riposte-rival-robot-rose-rotation- rotor
routine-royal-royalties-rugby- rumba-rumination- rupture-rural-ruse

La lettre S

sabotage-sacrifice-safari-saga-saint-salami-salutation-samba-sanatorium
sanctification-sanction-sandwich-sardine-satellite-satin-satire-satisfaction
saturation-sauna-savant-scalp-scalpel-science-scooter-scorpion-scribe-script
sculpture-secret- segment –senior-sensation-sentiment-serf-sermon -service
servile-servitude-session-shrapnel-signature-silence-silhouette-silicone-silo
simple-simplification-simulation-siphon-site-situation-six-sketch-ski-skiff
slalom-snob slogan-smog- sobriquet-sociable-social-sodium-sofa-solarium

⁷¹ Ibid

solidification -solitude-solo-solstice- soluble-solution -somnolent-net
sophistication-soprano-sorbet- SOS-source-spatial-spectacle-spectral-sphinx
spinal-spiral-sprint-stable-stagnant-stagnation-stalactite-stalagmite-statue
stature-steak -steppe-sterling-sternum-steward-stimulant-stimulation -stimulus
stipulation-stop-stress-strict-structural-structure-style-suave -subdivision
sublime-subliminal-submersion-subordination-substance-substitution
Subterfuge-subvention. -subversion-succession-succinct-succulence-succulent
suffocation-suffrage-suggestion-suicide-sulfate-superstition-supervision
supplication-supposition-suppression-surcharge-surface-surplus-surprise
susceptible- suspect -suspense -suspension-suspicion-suture-svelte -symposium
synagogue-syndrome- synopsis

La lettre T

tact-tactile-talc-tandem-tangible-tango-tanker-tapioca-tarot-taxable-taxation
taxi-technique-tempo-tenable-tendon-tennis-tension-terminal-terminus-termite
terrain-territorial-test-testament-textile-texture-thalamus-thermal-thermostat
thorax-thymus-tic-tirade-titillation-toast-toboggan-tonal-tonsure-torrent-torture
tourniquet-trace-traction-tradition-trait-trampoline-transaction-transcription
transformation-transfusion-transgression-transistor-transit-transition
transmission-transparent-transplant-transport-trauma-triangle-tribunal
triceps-tricycle-trident-trillion-trio-triple-troll-tropical-trot-troupe-tuba-tulle
tunnel-turban-turbine-turbulence-turbulent

La lettre U

ultimatum-ultraviolet-unification-unique-uranium-urgent-urinal-urine usage- usurpation

La lettre V

vacant-vaccination-vagabond-vaginal-vague-vain-validation-valise valve
vampire-variable-variance-variation-vaseline-vassal-vaudeville-vendetta
ventilation-verbal-verbiage-verdict-vermouth-versus-vertical-verve
vestibule-vestige -veto-via-vibrant-vibration-vice-vigilance-vigilant -villa
village-violation-violence-violent-violet-viral-virginal-virulent-virus-visa
visible-vision-visitation-vital-vitriol-vivisection-vocal-vocation-vodka
vogue-volition -volt -voltage -volume-vortex-vote

La letter W: wallaby-watt -W.C-weekend-whisky-woofer-

La lettre X : xylophone :

La lettre Y : yacht-yoga-

La lettre Z : zigzag-zinc-zombie- zone-zoo-zoom- zygote

L'auteur de cette liste de mots souligne, notamment, que : « *dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire le principe est simple, il s'agit d'apprendre les mots français dont l'orthographe et le sens sont communs avec l'anglais. (...) il s'agit aussi d'enrichir son vocabulaire de noms, d'adjectifs, d'adverbe...⁷²* ».

En outre, il s'agit d'un autre type de mots, nommés « mots transparents ». Ces derniers, sont des termes immédiatement identifiables parce qu'ils sont identiques ou semblables à des mots connus dans les deux langues. Mais s'ils sont facilement compréhensibles à la lecture/écriture, ils le sont moins à l'audition/expression.

Selon G. MOUNIN, les mots transparents sont : « *Des mots qui, dans deux langues différentes, sont similaires voire même identiques et ont le même sens* »⁷³ De manière générale, l'anglais a emprunté au français pour les vocabulaires : culinaire, diplomatique, administratif et législatif. La forme écrite d'un nombre assez important de cognâtes du français et de l'anglais a subi des changements considérables jusqu'à devenir difficiles à les reconnaître. De plus, les mots qui ont subi les transformations sémantiques, gardant la même graphie, sont des faux-amis. De même, sur le plan grammatical, les simplifications les plus importantes se collent aux distinctions du genre grammatical « arbitraire » qui ont été remplacées par des distinctions de genre « naturel » comme :

Nombre	Cas sujet	Cas régime	Génitif
Singulier	thou	three	Thy / thine
Pluriel	ye	you	Your / yours

Quant à la conjugaison, elle est également simplifiée par l'omission des terminaisons et par l'emploi d'une forme commune pour le singulier comme pour le pluriel des temps passés des verbes forts ou irréguliers⁷⁴. En dépit de toutes ces transformations les deux langues conservent de leurs origines. Cependant, les langues ne sont pas totalement identiques, il peut toujours exister des divergences profondes ou moins profondes qui peuvent ne pas effectuer la compréhension mutuelle.

⁷² Ibid

⁷³ MOUNIN Georges. 1995. Op cit. p337

⁷⁴ Verbe dont la conjugaison ne suit pas les règles de base de la grammaire pour une langue donnée exemple en langue française :le verbe courir, en langue anglaise, le verbe to see

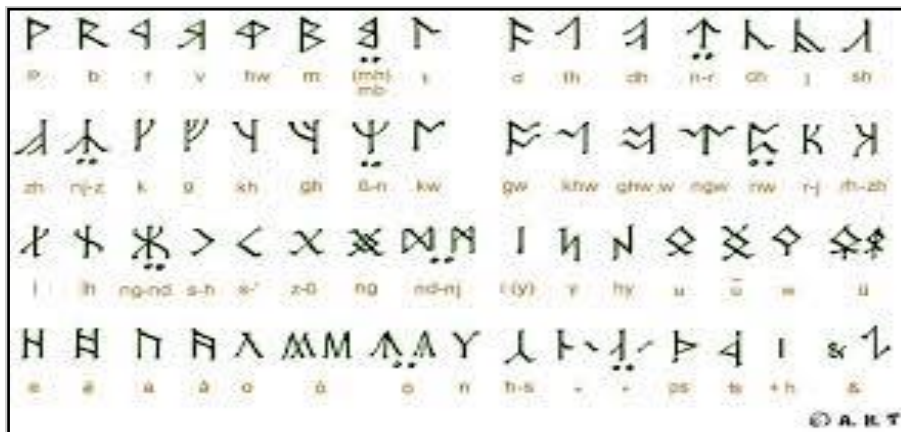
Ainsi, de nombreux noms, verbes et adjectifs anglais empruntés à l'ancien français n'ont pas gardé en anglais le sens qu'ils avaient en ancien français et, parfois, ils ont développé un sens que le français ne connaît pas. Cette idée est confirmée par A MARTINET disant que : « *Mais Il y a tant de possibilités de symbiose entre deux idiomes qu'on peut préférer conserver le terme de "Bilinguisme" qui les couvre.* »⁷⁵

4-4-Passage de l'alphabet runique⁷⁶ à l'alphabet latin

Parmi les ressemblances entre le français et l'anglais signalées au fil des temps, l'écriture du moyen anglais est passée de l'alphabet runique à l'alphabet latin. Les runes⁷⁷ sont, alors, des inscriptions qu'utilisaient les Vikings et d'autres peuples germaniques pour écrire des manuscrits ou graver des inscriptions sur des pierres tombales. Les propos de MUSSET Lucien nous font savoir que :

Le terme rune est formé à partir du nom des six premières lettres de cet alphabet qui était utilisé par les anciens peuples de langues, tels que les Goths (pour écrire le gotique, les Scandinaves (pour écrire le vieux norrois. Pour l'étymologie du terme « run » il signifie « secret » en vieux norrois pluriel rúnar « les runes ».⁷⁸

Image des runes



⁷⁵ MARTINET André 1980. *Éléments de linguistique générale*, Paris nouvelle édition romanisée et mise à jour, Armand Colin. p167.

⁷⁶DILLMANN François-Xavier. 1992 « Les Runes, écriture des vikings », *Les Dossiers d'archéologie*, n° 170, [En ligne URL www.persee.fr/doc/crai_0065-0536_2009_num_153_192463. Consulté le 18/08/2015

⁷⁷ Les runes ont été adoptées dans l'alphabet du Vieil anglais (sous les formes *þ* et *p*).encore utilisé dans l'alphabet islandais. Les habitants des régions scandinaves les plus isolées continuèrent à utiliser les runes jusqu'à l'époque moderne.

⁷⁸MUSSET Lucien. 1951. *Les peuples scandinaves au moyen âge*. Paris. PUF. [En ligne], URL : www.persee.fr/doc/bec_0373-6237_952_num_11_0_1_461_401_t1_02_24_0000_002. Consulté le 14 août 2014.

À l'écrit, le français et l'anglais utilisent, aujourd'hui, l'alphabet latin, découlant d'un long processus historique. De même, à l'oral le système phonétique international anglais est celui du français avec peu de changements phoniques comme les voyelles brèves :[i] comme dans (Fish)- [ɛ] comme dans (men)-[O]dans (hot)-[ə] dans (sister)et les voyelles longues comme :[i]dans (sea)- [a] comme dans (car)-[ɔ] comme dans (wall)-[ə] comme dans (first).

En effet, l'orthographe anglaise s'est transformée, en moyen-anglais. La lettre [c] par exemple, a commencé à être utilisée pour transcrire les sons [s] et [k] en anglais tout comme en français. Aussi, sous l'influence du français, le son [u] était représenté par la lettre [o].

D'autres changements au niveau de la prononciation ont parfois compliqué l'orthographe mais sans changer la graphie des mots, car, le système graphique du moyen anglais a conservé un certain nombre de traits hérités du vieil anglais, mais en l'adaptant à partir du système graphique hérité des Normands. En réalité, l'anglais et le franco-normand se sont édifiés au point d'avoir formé un ensemble lexical se caractérisant par une grande adaptabilité.

Désormais, l'anglais qui s'est démarqué des langues germaniques, en raison des emprunts. Néanmoins, la forme de certains mots anglais a gardé des traces de l'ancien français, comme pour certaines consonnes dans : (forêt-forest), certaines voyelles ou diphtongues comme : (veil-voil), (loisir-leisure). En outre, certains mots anglais sont composés d'un mot d'origine germanique et d'un autre mot d'origine française « handkerchief » : hand vient du proto-germanique « khanduz » et kerchief « viennent de l'ancien français « couvre chief ».

En dépit de la disparition de certaines formes de l'ancien français qui n'ont pas survécu en français moderne, elles existent toujours en anglais comme : (soulace, conceler, estriver, gone). Dès lors, il est à souligné que pour un concept anglais, correspondent deux et parfois trois mots pour le désigner. Le premier est d'origine germanique, le deuxième est d'origine française et le troisième est d'origine latine, comme par exemple :

(Kingly-royal-regal),(acostumer-accoutumer-accustom)
(afrayé-effrayé-afraid), (atorn-atourné-attorney)
(buteler-bouteiller -bottle), (depescheur-dépêcher-dispatcher)
(egle-aigle-eagle),(engigneur-ingénieur-engineer)
(feire-foire-fair),(gardin-jardin-garden),(werre-guerre-war)
(gentilhomme-gentleman),(jacquet-Jacket),(oile ,huile,oil)
(launcher -lancer -launch,(monaie -money),(ourice-nurse)
(poudre -Powder),(quarte -quart -quarter) ,(randonner-random)
(rescoure-,rescousser-rescuerock),(Escole -école-school)
(soudier-soldat-soldier),(estorie-histoire-story)
(Tailleur-tailleur-tailorvan), (werre-guerre-war)

En effet, le français est devenu la langue de la loi, de la justice et de l'éducation. Son expansion en Angleterre était favorisée par les mariages royaux comme ceux de : Henri II Plantagenêt et Aliénor d'Aquitaine au début du XII^e siècle. Tous les rois d'Angleterre ont épousé des princesses venues de la France. De plus, ce sont les mariages royaux qui ont fait du français la langue de la cour d'Angleterre pendant plusieurs siècles et ont renforcé le français en Angleterre. Outre, Sur le plan de la grammaire, pendant la période du moyen anglais, de nombreuses flexions du vieil anglais ont continué leur déclinaison⁷⁹ c'est-à-dire le système de flexions que prennent les noms, les adjectifs, et les pronoms pour exprimer leur fonction, dont les variations sont représentées par les désinences.

Conclusion

Pour clore ce premier chapitre. Afin de mieux interpréter les raisons qui ont amené les enseignants à accorder aux deux langues le même statut et exclure toute coordination dans l'enseignement, nous analyserons les réponses qu'ils fourniront au cours de la deuxième enquête comme post-test par rapport à la démarche intégrée. Ainsi, les questions que nous avons posées à ce niveau étaient pour savoir quel statut les enquêtés accordent-ils à la langue qu'ils enseignent et à la langue étrangère préalablement enseignée et apprise, pour prendre position par rapport à la pédagogie de concertation.

⁷⁹ MOUNIN, Georges.1995. Op cit. P.96

Bref, les réponses à ce questionnaire est passée par l'analyse de ces réponses obtenues, cette façon de faire a révélé que la majorité des enseignants enquêtés confinent à la langue française au primaire un statut égal à celui de l'anglais au moyen et éloigne toute collaboration dans leurs activités pédagogiques. Ce constat confirme leur méconnaissance en ce qui concerne l fonctionnement des deux langues et leur lien de parenté historique, dans un premier temps de vérification.

Le développement d'une vigilance métalinguistique chez les enseignants de LE2 est l'intérêt majeur de notre étude sur le pôle pédagogique. Par ailleurs, l'effet de la concertation est de diriger la réflexion vers le fait d'accentuer en classe l'importance du lexique et de la grammaire. Cet enrichissement aiderait, à notre avis, la pédagogie inter langue et gagnerait à s'appuyer sur le potentiel que constituent les langues de par leur parenté historique et leurs similitudes. Selon les résultats obtenus de cette première expérimentation, nous ne pouvons ignorer les limites d'une telle approche en Algérie. Elle nous donne à conclure que les positions des enseignants de LE2 sont dans le conflit qui caractérise le contexte linguistico-didactique algérien. Dans ces conditions, ils sont loin d'être homogènes.

Par ailleurs, si au moins un consensus s'installe au niveau de leurs attitudes, vis-à-vis, de l'utilité de l'enseignement du français pour l'anglais, leurs avis sur le rôle du français et sur la possibilité de la coordination deviendront convergents. Or, un nombre important d'enseignants-enquêtés accorde au français un statut égal à celui de l'anglais et soutient la politique qui crée la concurrence et non pas la collaboration. Toutefois, la description du conflit reste à atténuer les représentations du pôle pédagogique vis-à-vis des deux langues.

Chapitre II
La démarche intégrée
Pour un renouvellement de représentations

1- Développement d'une vigilance métalinguistique

Après la première enquête comme pré-test, le développement d'une vigilance métalinguistique chez les enseignants de LE2 est notre intérêt majeur pour qu'une pédagogie intégrée soit possible et faisable à l'école algérienne. Par ailleurs, l'effet de la concertation des enseignants des deux langues étrangères en question, est de diriger la réflexion vers le fait d'accentuer en classe l'importance du lexique et de la grammaire. En effet, cet enrichissement aiderait à notre avis la pédagogie de proximité inter langue et gagnerait de s'appuyer sur le potentiel que constituent les langues de par leur parenté et leurs similitudes. Notre réflexion, ne peut être qu'un ensemble de nouvelles co-animations méthodologiques et conceptuelles de coordination, poussée vers la progression des enseignements linguistiques par l'implication des inspecteurs.

Les activités didactiques que nous voudrions proposer, dans ce cadre, ont pour caractéristique de faire travailler les enseignants d'abord sur les deux langues comme un projet de l'éveil aux deux langues, afin de sensibiliser leurs apprenants à la tolérance et la diversité linguistiques, et de concrétiser d'un point de vue didactique les objectifs qui visent d'inscrire de nouvelles attitudes métalinguistiques.

1-1- Objectifs de l'expérimentation

Notre intérêt pédagogique pour ce chapitre, est d'analyser les nouvelles représentations du corps pédagogique au moyen d'une deuxième enquête par questionnaire. Le processus d'intégration se traduit par la mise en relation située dans le cadre d'activités sur les deux systèmes linguistiques en étude. Il suppose le principe d'exploiter le phénomène de contact de deux langues comme appui simultané sur les stratégies de fusion par la convergence et la comparaison. Dans ces conditions, notre démarche inter didactique s'adresse aux enseignants d'anglais qui possèdent dans leur répertoire la connaissance du français.

Nous illustrerons ces propos dans la réalisation concrète de quelques activités métalinguistiques sélectionnées dans un moule de curriculum bilingue et intégré, prenant en exemple ce qu'a été fait dans les perspectives du Cadre du Projet du Centre Européen Des Langues Vivantes (CELV) dénommé (ALC) à travers les langues et les cultures.

1-2-Public

Nous proposons notre démarche au même public représenté par quatre vingt treize (93) enseignants d'anglais, elle se fera à l'aide d'une approche historico-comparative qui consiste à multiplier les opportunités d'aller de LE1 à LE2 et vice-versa. Nous traitons du lexique et de la grammaire des deux langues en vue de développer la posture métalinguistique des enseignants échantillons. Cela pourrait suggérer une mise en œuvre par trois présentations Power Point.

Nous espérons renouer les anciennes représentations des enseignants échantillons pour d'autres attitudes positives d'ouverture à la connexion des langues. Ainsi de les confier envers leur propre répertoire pour développer leurs capacités en l'observation, l'analyse et la réflexion. Le but est d'élargir leurs connaissances pour les mentionner dans le contexte scolaire. Nous espérons fortifier et renforcer leur motivation et enrichir les tactiques d'enseignement et à la manière transversale.

Il s'agit donc d'établir un référentiel⁸⁰ de vigilance constitutive de la compétence bilingue chez les enseignants de LE2 d'abord. Cette dernière peut être construite de manière privilégiée par l'approche historico-comparative des deux langues. Pour ce faire, nous avons présenté, dans un premier temps, l'historique du français ainsi que celui de l'anglais en présentation PowerPoint. Dans un second, nous avons établi les relations linguistiques, au moyen d'une série de règles de convergence lexicale et grammaticale, comme justification.

⁸⁰ROBERT Jean-Pierre. 2008. Op cit. p178

Le concept référentiel est paru avec le développement de l'informatique mettant le suffixe « *iel* ». C'est un mot valise créé sur didactique et logiciel. L'acception que retient la didactique explique le mot référentiel en langue comme étant la liste descriptive des compétences à acquérir pour justifier d'un niveau linguistique, cette liste sert de référence quand il s'agit de certifier de la compétence linguistique d'un apprenant

Ce référentiel, nous est semblé relié, d'une part, à une activité concrète dans la mesure où il peut être efficace à l'élaboration d'une attitude métalinguistique et interdisciplinaire. D'autre part, il peut constituer des apports potentiels de l'éveil aux deux langues à l'élaboration de ce curriculum. Nous espérons avoir intérêt d'un synopsis pour l'élaboration de curricula dans l'éventualité et l'optique d'une éducation bilingue et intégrée.

Notre deuxième activité métalinguistique aborde des aspects diversifiés concernant l'évolution des deux langues, leurs familles de langues, l'emprunt, leur fonctionnement (leurs règles, leurs fonctions et leur mécanismes d'écriture). Elles concernent les représentations du pôle pédagogique et leur disposition linguistique par la discrimination visuelle, car, nous travaillons sur l'écrit et non sur l'oral, leurs capacités d'observation, de repérage, d'analyse, et de comparaison, mais aussi leurs attitudes envers les deux langues et leur motivation pour les faire apprendre.

1-3- Choix d'une approche historico-comparative

Elle a les noms de linguistique historique comparée, linguistique comparative, la grammaire comparée ou le comparatisme. C'est une branche de la linguistique qui étudie l'histoire et l'évolution des langues ou des familles de langues. C'est une discipline diachronique qui dégage les liens de parenté qui existent entre les langues en étude. Nous l'adoptons, dans ce 2^{ème} chapitre, afin de retracer le cheminement historique du français et de l'anglais aux yeux des enseignants-échantillons représentant le pôle pédagogique de notre recherche. Par opposition à la linguistique descriptive, la linguistique comparée est définie par le dictionnaire de linguistique et celui des sciences du langage comme étant : « *Une branche de la linguistique qui s'occupe de comparer des langues à des moments de leurs évolution*⁸¹. »

1-4-Intérêts d'une pédagogie à représentations renouvelées

Dans l'optique de renouer les représentations en usage des enseignants, nous effectuons la comparaison des deux langues pour démontrer que le français et l'anglais se ressemblent beaucoup dans leur histoire.

⁸¹ DUBOIS Jean, GIACOMO Mathee, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane. *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*.p201. Larousse.

La langue anglaise a été romanisée du fait de l'histoire politique à partir de Guillaume II le Conquérant et par de nombreux emprunts dus au voisinage des deux villes : Douvres⁸² et Calais⁸³. Dire que l'anglais est une langue germanique et que le français est une langue latine éloigne donc toute collaboration dans leur enseignement/apprentissage. Toutefois, ni l'anglais ni le français ne sont des langues typiquement germaniques ou latines. En réalité, ils résultent d'un assemblage de chocs culturels successifs. L'influence du français sur la langue anglaise est considérable notamment, sur le plan lexico-grammatical.

1-4-1-Intérêts du renouement par la comparaison

Le premier intérêt s'est vu dans le fait que les enseignants de LE2 ne peuvent penser à une pédagogie de coordination et d'intégration en ignorant le cheminement historique des deux langues étrangères. Le deuxième intérêt, c'est que par la comparaison entre les deux langues, nous pourrions mettre en relief leurs institutions et révéler d'où pourraient provenir les premiers indo-européens c'est-à-dire les termes communs aux deux langues.

L'approche comparative a pour intérêt, de situer les anciennes langues par rapport aux langues modernes et contemporaines ; le sanskrit en Inde, le vieux perse en Iran, le grec en Grèce, le latin en Italie, le celtique en Europe centrale et le germanique en Europe du l'Est. En effet, ces langues fragmentées en une série d'idiomes multiples, deviennent par le facteur temps, les langues modernes d'aujourd'hui, ce que nous connaissons sous les noms du français et de l'anglais... dont les ressemblances lexicales et grammaticales supposent la parenté vraisemblable soumise à des tests minutieux. ROUSSEAU Jean avance que :

Bien que les méthodes comparatives soient d'application complexe, elles permettent de reconstruire les langues originelles pour en déterminer les précisions de parenté entre elles par comparer le vocabulaire indo-européen permettant de découvrir ses institutions économiques, sociales linguistique, religieuses et administratives.⁸⁴

⁸² Douvres est une ville côtière dans le Sud-est de l'Angleterre. Elle est située au bord de la Manche. C'est la ville du Royaume-Uni la plus proche de la France.

⁸³ Calais est une commune française. Ses habitants sont appelés les Calaisiens. Elle est également la principale ville française de liaison avec la Grande-Bretagne grâce à son port premier de passagers

⁸⁴ROUSSEAU Jean. 1994. « La comparaison des langues : modèles et directions », *internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne]. URL : <http://ries.revues.org/4309>. Consulté le 25 août 2017.

Comme nous avons démontré précédemment ; le français et l'anglais appartiennent à la famille indoeuropéenne. Les langues de cette dernière sont généralement classées en douze grands groupes, mais, l'une des distinctions les plus importantes pour la linguistique comparée, concerne l'opposition entre les langues dites « Satem » et celles nommées « Centum », du mot servant à dire « cent ». Elles étaient appelées autrefois « langues indo-germaniques » et qui formaient une famille de langues étroitement apparentées, ayant pour origine ce qu'il est convenu d'appeler l'indoeuropéen. À propos de la distinction entre langues Satem et Centum, Antoine.MEILLET Antoine nous fait savoir que :

C'est une isoglosse de caractérisant l'évolution des trois séries de consonnes dorsales vélaires indoeuropéennes communes : (*k, *g, *g^h sont des consonnes vélaires simples) et *k^w, *g^w, *g^{wh} sont des consonnes labio-vélaires et *k', *g', *g'^h sont des consonnes palato-vélaires. Le nom de cette distinction vient de la façon de dire « cent » dans des langues représentatives de chacun des deux groupes : en latin « Centum » été en Avestique « Satəm ».Ce processus est appelé « satémisation » a commencé dès le IV^e millénaire avant notre ère ⁸⁵

L'approche comparative, repose sur la conviction que seules les éclairages linguistiques et par la voie de comparaison permettront de dégager les caractères qui resteraient visibles. Comparer est, donc, un élément de base qui inclut la recherche linguistique à des fins pédagogiques, au moyen, d'une élaboration méthodologique rigoureuse, en vue, d'analyser les langues à faire enseigner. En effet, la comparaison entre le français et l'anglais, révélera l'accessibilité ainsi que les difficultés de l'apprentissage. En revanche, pourquoi l'approche comparative et historico-comparative se trouvent-elles encore enfermées et non considérée comme une discipline appliquée dans le contexte scolaire algérien ? Les propos de Enver Ahmedovic MAKAEV avancent que :

La linguistique comparée a été généralement reconnue comme vraiment la seule approche scientifique de la langue à étudier. Elle traitait essentiellement des questions relatives au concept de parenté génétique. Elle confronte les mots des langues données. C'est la grammaire de convergences et de divergences⁸⁶

⁸⁵MEILLET Antoine.1903. *Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropéennes*. In : *Annales de Bretagne*. Tome 18, numéro 4, 1902. pp. 613-615. [En ligne]. URL : www.persee.fr/doc/abpo_0003-391x_1902_num_18_4_4101_t1_0613_0000_. Consulté le 22 janvier 2016

⁸⁶MAKAEV Enver Ahmedovic. 1969. « les rapports entre grammaire comparative, grammaire contrastive et grammaire typologique ».in BENMOUSSAT B. Manuel : *méthodes d'analyse contrastive*. p.33.

Dans la perspective d'une linguistique cognitive N. DELBELCQUE souligne que :

La linguistique comparée se concentre sur deux langues, la comparaison systématique de ces langues permet de mesurer avec précision le degré de convergence entre elles et de vérifier en profondeur le comportement d'un élément déterminé (...). Cette comparaison permet de déceler des correspondances et ouvre de nouvelles perspectives cognitives.⁸⁷

D'un point de vue linguistique, le concept de « convergence » selon G. MOUNIN est : « *Le processus de fusion progressive de deux langues qui se ressemblent au départ, c'est parfois la conséquence de domination politique ou économique d'un groupe sur l'autre*⁸⁸ ». De même, Émile, GENOUVRIER et Jean PEYTARD préfèrent parler quant à la convergence : « *de mots en puissance dans un moment bien défini de l'histoire de la langue la plus forte(...) Le vocabulaire de la langue faible est le reflet du lexique actualisé dans un énoncé donné de la langue forte.* »⁸⁹

Or, par la comparaison, nous révélons des concordances régulières syntaxiques et lexicales, prouvant pour des raisons pédagogiques, souligner les ressemblances, ayant pour but de renouer dans un premier temps, les anciennes attitudes en perceptions du corps pédagogique ciblé, celles que nous avons obtenues comme résultats de la première expérimentation. D'autre part, nous suggérons la faisabilité d'une démarche intégrée.

L'approche pour laquelle nous allons opter comme objet d'étude, s'intéressera aux évolutions connues par les deux langues au cours de leur histoire. Nous décrirons de manière objective les deux systèmes afin de permettre d'affirmer que des mots transparents de LE2 proviennent bien de LE1 et sont donc liés historiquement. Selon les propos de MOUNIN les mots transparents :

Sont des termes de LE1 immédiatement identifiables parce qu'ils sont identiques ou ressemblent à des mots connus en LE2. Mais s'ils sont facilement compréhensibles à la lecture/écriture, ils le sont moins à l'audition. Ces mots sont qui, dans deux langues différentes, sont similaires voire identiques et ont le même sens⁹⁰.

⁷⁵ DELBELCQUE. Nicole. 2006. *Linguistique cognitive comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : nouvelle édition augmentée, avec exercices et solutions. p306

⁸⁸ MOUNIN Georges. 1995. Op cité. p181.

⁷⁷ GENOUVRIER Émile, PEYTARD Jean. 1980. *Linguistique et enseignement du français*. Paris. Larousse. p17

⁹⁰ MOUNIN Georges. 1995. Op cité. p337

1-4-2-Intérêt d'une vigilance métalinguistique

Les deux langues qui concernent notre travail sont bien le français (LE1) et l'anglais(LE2). Les concordances entre eux ont toujours été profonds à l'avantage du français, qui, jusqu'au 18^èm a donné à l'anglais un grand nombre de mots au point ou les linguistes assurent qu'environ 60% du lexique anglais est d'origine française. De manière générale, l'anglais s'est modelé sur le français pour les domaines auxquels les maîtres Normands se sont intéressés grâce aux emprunts. En linguistique et selon G.MOUNIN l'emprunt est : « *l'intégration à une langue d'un élément d'une autre langue. Il consiste dans le passage d'un élément phonologique, morphologique ou lexical d'une langue à une autre d'une unité lexicale sous sa forme étrangère d'où la convergence* ». ⁹¹

Toutefois, Nos hypothèses ne manquent pas d'intérêts pour la linguistique théorique constituant le résultat de notre prochaine enquête. M.DAVEAU et ses collaborateurs définissent la conscience disant : *Ce qui informe l'individu de ce qui se passe en lui directement et immédiatement par intuition, en se rendant compte de ce qu'il veut faire ou dire* ». ⁹² S. BISSONNETTE et M.RICHARD font la liaison entre la conscientisation et le concept métacognition, qui, d'après eux représente :

L'habileté à réfléchir sur sa propre pensée, à conscientiser, contrôler et superviser les différents processus mentaux utilisés dans le traitement de l'information, afin d'en assurer un fonctionnement optimal, permettant à l'individu de prendre conscience de ce qu'il fait, de la façon dont il fait et des raisons pour lesquelles il fait, résultant d'une auto observation ⁹³

Pour Jean-Georges PLATHNER :

C'est un processus. Les activités de conscientisation ont la fonction de renforcer attention et prise en compte, mais aussi et surtout de transformer ces éléments en prise de conscience, voire compréhension. (...) De ce fait, conscientisation prend aussi un autre sens que « language awareness » qui caractérise l'ouverture d'esprit qu'ont les enfants en bas âge envers la langue. ⁹⁴

⁹¹Ibid. P181

⁹² DAVEAU Maurice, COHEN Marcel.et LALLEMAND Maurice. 1976. *Dictionnaire du français vivant*. Bordas. Paris. p276

⁹³ BISSONNETTE Steve, RICHARD Mario.. 2005 les trois phases du processus d'apprentissage. Tiré du livre la pédagogie. Chapitre 15, cognitivisme et ses implications pédagogiques.317-329.en ligne. URL : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/plathner.pdf>. Consulté le 13 mai 2016.

⁹⁴ PLATHNER Jean-Georges. 2008. « La conscientisation dans la classe de français avec l'exemple du subjonctif » Synergies Pays Scandinaves n° 3 pp. 27-44. En ligne .URL : [https://gerflint.fr/Base/Pays scandinaves 3/plathner.pdf](https://gerflint.fr/Base/Pays%20scandinaves%203/plathner.pdf) :

Par ailleurs, Le type de conscientisation qui nous intéresse, est celui appliqué au domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les propos de J-G PLATHNER confirment cette idée disant qu' :

Il est effectivement employé dans les activités d'identification linguistiques, de changement de paramètres linguistiques, dans les recherches d'indices pour développement de la pratique de l'inférence lexicale, et aussi dans les activités sur la conceptualisation grammaticale ». ⁹⁵

1-4-3-intérêt de développement d'une conscience interdisciplinaire

Ainsi le concept de conscientisation interdisciplinaire peut-il prendre sa juste place dans le dispositif algérien de la relation : apprenant- LE1- LE2 ? Cela explique que cette démarche a pour intérêt qui n'intéresse que les acteurs liés à l'école (enseignants inspecteurs et apprenants). Complémentairement, et par voie de conséquences, son intérêt s'impose fortement, selon laquelle, les résultats peuvent s'améliorer et dépendre de l'attention en vue d'analyser les savoirs et les savoir-faire REUTER Yves présente les intérêts de cette démarche didactique. Il avance que :

La démarche de conscientisation est présentée par un nombre d'intérêts non négligeables, ceux présentés par la didactique comparée comme disciplines de recherche qui analysent les savoirs et les savoir-faire en tant qu'ils sont objets d'enseignement/apprentissage, possédant bien une dimension autonome. ⁹⁶

Sous la notion de conscientisation (ou en anglais : *language awareness*), dans le présent chapitre, nous visons assimiler l'ensemble d'attitudes et d'émotions des enseignants-échantillons pour leur enseignement comme moyen dans le sens d'une explicitation d'un savoir implicite. De même à propos de l'enseignement, J-P CUQ déclare dans son dictionnaire de didactique du FLE et de FLS que : « *Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon, l'action de transmettre des connaissances, dans cette acception il désigne à la fois le dispositif global et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline* » ⁹⁷.

⁹⁵ Ibid

⁹⁶REUTER Yves. 2007. « La conscience disciplinaire », *Éducation et didactique* vol 1- n°2 | [En ligne], Disponible sur : <http://éducation.didactique.revues.org/175> ; DOI : 10.4000/éducation.didactique. Consulté le 10 août 2013. pp55-71

⁹⁷ CUQ Jean-Pierre. 2003. Op cit. P.83

Nous faisons allusion à toutes les tâches qui sont directement liées à l'enseignement telles que : la préparation, l'explication, la correction, l'évaluation et la réception des parents d'élèves. Il ne peut en aucun cas être confondu à l'apprentissage. Nous rappelons, par ailleurs, qu'au deuxième jour du séminaire, nous avons présenté en PowerPoint, un grand nombre de règles de convergence lexicale, et grammaticale portant sur : l'alphabet, la classification des lettres, l'emploi de la majuscule, les signes de ponctuation, l'ordre des mots dans la phrase (SVO) ainsi que les sept (7) parties du discours (article, nom, pronom, verbe, adjectif, adverbe, préposition).

L'intérêt pédagogique est de révéler aux yeux des enseignants d'anglais tous les rapports linguistiques existant entre les deux systèmes en contact. Toutefois, c'est à cette exploration de la démarche que nous visons convier les enseignants-échantillons à travers cette présente pratique de trouver les outils conceptuels dont ils auront besoin pour planifier leur analyse, et également, une application en classe.

La démarche de conscientisation interdisciplinaire a connu en parallèle avec la didactique intégrée un développement important et a suscité l'intérêt des linguistes et des didacticiens et ceux versés dans le domaine de la recherche. L'objectif de cette expérimentation est d'attirer l'attention des acteurs participants sur la nécessité d'un cadre ex positionnel pour souligner le rapport étymologique.

1-5-Présentation PowerPoint n°1 : liens de parenté

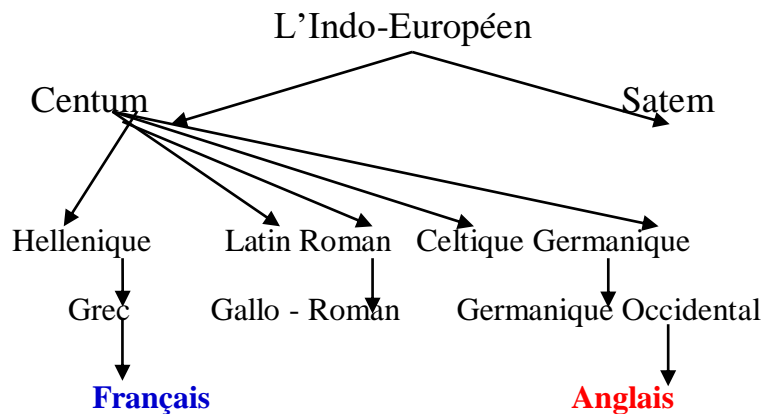
Dans la première partie de l'expérimentation nous présentons les parties historiques ignorées du pôle pédagogique (ignorance confirmée à 72%). La raison par laquelle, ils sont contre une pédagogie inter langue. Nous verrons, alors, si notre démarche changera ce résultat.

Le métalangage suivant permet selon nos hypothèses de faire un travail sur le lexique qui peut être constructif dans la mesure où les enseignants de LE2 s'appuieraient volontiers sur les mots formellement identiques pour penser à une pédagogie inter langues de coordination tout en maîtrisant leur histoire aux plans terminologique et étymologique.

Diapo n° 1 : les principales familles de langues européennes

Les principales familles des langues européennes sont les deux branches ; Latine et Germanique, à l'intérieur desquelles naissent des sous familles de langues très proches, apparentées aux langues d'autres sous familles. Celles qui nous intéressent sont bien : le français dit langue Latine et l'anglais dit langue Germanique⁹⁸.

Diapo n°2 : Schéma de parenté du français et de l'anglais



Diapo n° 3 : L'anglais Avant l'arrivée des Normands

L'anglais descend de la langue parlée par les tributs germaniques s'étant installés en grande Bretagne dont les mieux connus sont les Angles d'où la langue tire son nom, les Saxons. Les dialectes germaniques, sont alors désignés sous le nom de vieil anglais, écrit en runes, puis avec l'alphabet latin. Selon Bothwell William : « Au début du XI^e siècle, l'anglaise n'avait pas de statut bien défini. En effet, les habitants de la Grande-Bretagne ne possédaient pas de langue nationale commune. Ce sont les parlars en usage qui avaient certaines caractéristiques communes sous formes de dialectes parlés à la cour.⁹⁹ ».

⁹⁸ MOSSE Fernand. 1979. *Manuel de l'anglais du Moyen Age : des origines au XIV^e siècle, Montaigne*. 4^eème édition. [En ligne], URL www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1946_num_25_3_1761_t1_0685_0000_3. Consulté le 19 novembre 2014

⁹⁹ ROTHWELL William. 1978. « A quelle époque a-t-on cessé de parler français en Angleterre ? ». Mélanges de philologie romane offerts à Charles Camproux [Texte imprimé]. Université Paul-Valéry, Montpellier, C.E.O. - Montpellier : C.E.O. : Université Paul Valéry, P1075-1089. [En ligne], URL www.sudoc.fr/09_2154417. Consulté le 19 novembre 2014.

Diapo n°4 : la bataille d’Hastings et ses conséquences

À propos de cette bataille qui a eu lieu à Hastings, BATES David souligne que :

Guillaume de la Normandie dit le "bâtard" débarque en Angleterre avec 4000 hommes dans le but de détrôner le Roi anglais HAROLD. Il remporte une éclatante victoire et envahit le pays. Guillaume II est proclamé roi d'Angleterre sous le nom de William. Après sa mort il est surnommé Guillaume "le conquérant".¹⁰⁰

THOMSON, A.J et MARTINET AV déclarent de leur côté que : « *La langue française a exercé une influence importante sur la langue anglaise aussi bien en ce qui concerne la grammaire.* »¹⁰¹

Diapo n° 5 : L’anglais après la bataille d’Hastings

Après sa victoire sur les Saxons à Hastings Guillaume II le conquérant s’installe en Grande Bretagne et impose le Normand comme langue de la cour ce qui a entraîné une modification profonde de la langue anglaise avec de nombreux emprunts. Pour ces raisons historiques la proximité linguistique entre le français et l’anglais est donc la conséquence de la conquête normande de l’Angleterre par Guillaume II. La bataille "d’Hastings" a permis l’entrée en masse de mots français dans le lexique anglais.

Après la présentation des vérités historico-linguistiques nous passerons aux règles de convergence. Nous voulons par cette présentation que la convergence ou la concordance graphique entre les mots, favorise leur compréhension ayant un niveau de français plus ou moins bon qui permet de lire et comprendre, car, la ressemblance graphique est claire.

Nous nous intéresserons ici à l’élaboration d’un ensemble d’outils susceptibles d’aider ceux qui exercent le métier d’enseigner une LE2 identique dans son lexique à LE1, formulant dans un premier temps, l’hypothèse qu’il existe un ensemble important d’unités lexicales susceptibles d’être organisées en paires, et qui reflètent une hiérarchie opératoire. Nous postulons que ce qu’existe en langue française existe en anglais.

¹⁰⁰ BATES David. 2001. "William the Conqueror". *Kings and queens of medieval England. Medieval kings & queens of England* Tempus. [En ligne], URL : <https://www.abebooks.co.uk/.../william-the-conqueror/.../bates-dav...> Consulté le 25 octobre 2013.

¹⁰¹ THOMSON, A.J et MARTINET AV. 2009. "A practical English grammar." Oxford. University Press Low-Priced 84 pages. [En ligne]URL: <https://bookline.hu/Könyv/Nyelvkönyvek>. Consulté le 18 octobre 2014

1-6-Présentation PowerPoint no2 : Règles de convergence lexicale¹⁰²

Diapo n°1

Règle n°1 : Mots de terminaison en "tion" comme

- Education = Educa**tion**
- Administra**tion** = Administra**tion**
- Compétit**ion** = Compétit**ion**
- Contribut**ion** = Contribut**ion**
- Agglutin**ation** = Agglutin**ation**
- Agglomérat**ion** = Agglomérat**ion**
- Aggravat**ion** = Aggravat**ion**
- Pollut**ion** = Pollut**ion**
- Plantat**ion** = Plantat**ion**
- Populat**ion** = Populat**ion**

Règle n°2 : Mots en "eur" : deviennent en "or", comme :

- Acteur = Act**or**
- Coordinateur = Coordinat**or**
- Inspecteur = Inspect**or**
- Docteur = Doct**or**
- Secteur = Sect**or**
- Opérateur = Operat**or**
- Radiateur = Radiat**or**
- Moniteur = Monit**or**

Règle n°3 : Mots terminés par "aire" prennent "ary" comme :

- Primaire = Prim**ary**
- Inventaire = Invent**ary**
- Secrétaire = Secret**ary**
- Secondaire = Second**ary**
- Préliminaire = Prelimin**ary**
- Dictionnaire = Diction**ary**
- Sommaire = Summ**ary**

¹⁰² Les règles sont vérifiées dans : Le Robert et Collins français-anglais/anglais-français. Edition 2006 Collectif (Auteur). *Dictionnaire et encyclopédie en anglais /français* .2285.

- Ordinaire = Ordinary
- Binaire = Binary
- Salaire = Salary
- Militaire = Military

Diapo 2

Règle n°1 : Mots en " ique" à la fin prennent " ic" comme :

- Musique = Music
- Economique = Economic
- Clinique = Clinic
- Classique = Classic
- Caractéristique = Characteristic
- Anachronique = Anachronic
- Analgésique = Analgesic
- Gastronomique = Gastronomic
- Electronique = Electronic
- Scientifique = Scientific
- Clinique = Clinic

Règle n°2 : Adverbes en " ment" prennent " ly" comme

- Finalement = Finally
- Correctement = Correctly
- Spécialement = Specially
- Exactement = Exactly
- Naturellement = Naturally
- Réellement = Really
- Régulièrement = Regularly
- Immédiatement = Immediately
- Constamment = Constantly
- Éternellement = Eternally
- Généralement = Generally

Règle n°3 : Mots en "bre" deviennent "ber"

- Nombre = Number
- Membre = Member
- Octobre = October
- Sobre = Sober
- Novembre = November
- Décembre = December
- Concombre = Cucumber
- Septembre = September
- Chambre = Chamber

Diapo 3

Règle n°1 : Mots en "té" ont leur équivalent en : "ty"

- Activité = Activity
- Société = Society
- Possibilité = Possibility
- Difficulté = Difficulty
- Nationalité = Nationality
- Curiosité = Curiosity
- Sécurité = Security
- Quantité = Quantity
- Qualité = Quality

Règle n°02 : Mots en "el" deviennent en "al" comme

- Actuel = Actual
- Naturel = Natural
- Individuel = Individual
- Artificiel = Artificial
- Réel = Real
- Individuel = Individual
- Personnel = Personal
- Visuel = Visual
- Sexuel = Esxual

Règle n° 3 : Verbes en "ser" prennent "ize"

- Réaliser = To realize
- Moderniser = To modernize
- Actualiser = To actualize
- Privatiser = To privatize
- Organiser = To organize
- Mobiliser = To mobilize
- Finaliser = To finalize
- Formaliser = To Formalize
- Catalyser = To catalyze
- Terroriser = To terrorize
- Naturaliser = To naturalize
- Coloniser = To colonize

Diapo 4

Règle n°1 : Mots en « oir, oire » deviennent en "ory"

- Victoire = Victory
- Histoire = History
- Mémoire = Memory
- Laboratoire = Laboratory
- Dortoir = Dormitory
- Territoire = Territory
- Suppositoire = Suppostory
- Réfectoire = Refectory
- Trajectoire = Trajectory

Règle n°2 : Verbes du 1^{er} groupe en "er" correspondent à ceux en "ate"

- Tolérer = To tolerate
- Enumérer = To enumerate
- Consolider = To consolidate
- Opérer = To operate
- Éliminer = To eliminate
- Compliquer = To complicate

- Assimiler = To assimilate
- Activer = To activate
- Participer = To participate
- Fasciner = To fascinate

Règle n°3 : Adjectifs en "eux" deviennent en "ous "

- Fabuleux = Fabulous
- Dangereux = Dangerous
- Délicieux = Delicious
- Généreux = Generous
- Fameux = Famous
- Sérieux = Serious
- Curieux = Curious
- Victorieux = Victorious
- Prestigieux = Prestigious
- Prétentieux = Pretentious
- Capricieux = Capricious

Diapo5

Règle n°1 : Les adjectifs en "able" "ible "sont transparents

- Capable = Capable
- Possible = Possible
- Terrible = Terrible
- Probable = Probable
- Responsable = Responsible
- Confortable = Comfortable
- Invisible = Invisible
- Compréhensible = Comprehensible
- Imperceptible = Imperceptible
- Impossible = Impossible
- Probable = Probable

Règle n°2 : Les adjectifs en "if" prennent 'ive'

- Infinitif (ive) = Infinitive
- Interrogatif (ive) = Interrogative
- Progressif (ive) = Progressive
- Positif (ive) = Positive
- Négatif (ive) = Négative
- Diminutif (ive) = Diminutive
- Associatif (ive) = Associative
- Attentif (ive) = Attentive
- Impératif (ive) = Imperative

Règle n° 3 : Noms en "ence" et "ance" sont transparents

- Différence = Difference
- Prépondérance = Preponderance
- Adhérence = Adherence
- Adolescence = Adolescence
- Conscience = Conscience
- Conférence = Conference
- Confiance = Confidence
- Distance = Distance
- Convergence = Convergence

Diapo 6

Règle n° 1 : adjectifs de terminaison «al» sont aussi transparents

- Capital (e) = Capital
- Spécial (e) = Special
- Général (e) = General
- Principal(e) = Principal
- Total (e) = Total
- Postal (e) = Postal
- Médical(e) = Medical
- Médiéval (e) = Medieval
- Social (e) = Social

Règle n° 2 : noms de terminaison en “isme” sont souvent équivalents

- Socialisme = Socialism
- Capitalisme = Capitalism
- Modernisme = Modernism
- Libéralisme = Libéralism
- Activisme = Activism
- Conformisme = Conformism
- Objectivisme = Objectivism
- Racisme = Racism
- Traditionalisme = Traditionalism
- Volontarisme = Voluntarism

En outre, ces deniers donnent automatiquement des mots en « iste » français et en « ist » en anglais comme nous présentons ainsi.

- Socialiste = Socialist
- Capitaliste = Capitalist
- Moderniste = Modernist
- Activiste = Activist
- Conformiste = Conformist
- Objectiviste = Objectivist
- Raciste = Racist

Règle n°3 : noms en “ology” ont souvent leurs équivalents en anglais

- Technologie = Technology
- Biologie = Biology
- Étymologie = Etymology
- Morphologie = Morphology
- Pathologie = Pathology
- Géologie = Géology
- Ecologie = Ecology
- Zoologie = Zoology
- Psychologie = Psychology
- Physiologie = Physiology

Nous donnons aussi à savoir que de ces derniers noms sortent d'autres noms en « **iste** » en « **ist** » comme les exemples qui suivent

- Technologiste = Technologist
- Biologiste = Biologist
- Etymologiste = Etymologist
- Morphologiste = Morphologist
- Pathologiste = Pathologist
- Géologiste = Géologist
- Ecologiste = Ecologist
- Zoologiste = Zoologist
- Psychologiste = Psychologist
- Physiologiste = Physiologist

Diapo 7

Règle n° 1 : les mots en « **phe » deviennent en « **pher** » ou en « **ph** »**

- Philosophe = Philosopher
- Photographe = Photographer
- Anamorphe = Anamorpher
- Apostrophe = Apostropher
- Catastrophe = Catastropher
- Historiographe = Historiographer
- Triomphe = Triumpher
- Sismographe = Seismograph
- Autographe = Autograph
- Cinématographe = Cinematograph

Règle no 2 : mots de racines grecques ou latines sont compréhensibles

- Maths = Maths
- Métropolitain = Metropolitan
- Rigide = Rigide
- Télévision = Television
- Taxi = Taxi
- Xénophobe = Xenophobe

Diapo n°8 : Règle no 1 : les préfixes communs

- **Anti** : pour indiquer le contraire (opposite to)
- **Antiseptique** → **antiseptic**
- **Auto** : pour dire moi-même (self)
- **Autobiographie** → **autobiography**
- **Bi** : pour dire deux (two, twice, double)
- **Bilingue** → **bilingual**.
- **Dé** : pour l'opposé de (do the opposite of)
- **Décentraliser** → **decentralize**.
- **Ex** : pour indiquer le préalable
- Mon **ex** mari → my **ex** husband.
- **Extra** : pour dire à l'extérieur (outside,)
- **Extraordinaire** → **extraordinary**.
- **In** : pour dire le contraire (opposite of)
- **Indirecte** → **indirect**.
- **Il** : pour dire le contraire (opposite of)
- **Illégal** → **illegal**
- **Im** : pour indiquer le contraire (opposite of)
- **Impossible** → **impossible**
- **Inter** : pour dire entre (between)
- **Intermédiaire** → **intermediate**.
- **Para** : pour indiquer le dessus (above)
- **Parasol** → **parasol**
- **Post** : pour dire après (after) : post
- **Postérieur** → **posterior**
- **Pré** : pour dire avant (before)
- **Préhistorique** → **prehistoric**.
- **Re** : pour la répétition (again, or back)
- **Réécrire** → **rewrite**.
- **Super** : pour indiquer la supériorité (above)
- **Superviseur** → **supervisor**.
- **Trans** : pour dire en travers (across) : **Transport** → **transport**.

Dans la linguistique historique le préfixe selon G MOUNIN : « *Est un élément de formation ajouté à l'initial d'une racine.* »¹⁰³ De même, l'élément grec-ôsis qui sert à former des noms de maladies non inflammatoires, a donné en anglais un suffixe proche de l'élément grec « *osis* ». Il correspond en français à « *ose* » : thrombose/thrombosis ; chlorose/chlorosis.

Diapo n° 9

Règle n°1 : Le vocabulaire culinaire transparent, comme

- Soupe → Soup Dessert → Dessert
- Café → Coffee Thè → Tea
- Banane → Banana Orange → Orange
- Tomate → Tomato Carotte → Carrot
- Abricot → Apricot Biscuit → Biscuit
- Ananas → Ananas Crème → Cream
- Chocolat → Chocolate Fruit → Fruit
- Délicieux → Delicious Oignon → Onion
- Salade → Salad Yaourt → Yaghurt
- Ton → Tuna Spaghetti → Spaghetti
- Courgette → Courgette Concombre → Cucumber
- Carotte → Carrot Sardine → Sardine
- Caramel → Caramel Omelette → Omelette
- Jus → Juice Sauce → Sauce
- Artichaut → Artichoke
- Graisse → Grease Olive → Olive
- Appétit → Appetite

Règle n°2 : Le vocabulaire diplomatique

- Président → President
- Ministre → Minister
- Ambassadeur → Ambassador
- Congrès → Congress
- Gouvernement → Government
- Elections → Elections

¹⁰³ - MOUNIN Georges.op cit

Diapo 10

Règle n°01 : Les procédés de traduction du français en anglais¹⁰⁴

D'autres règles comme procédés de traduction, soulignent l'équivalence entre les deux langues en étude. Ces procédés selon J.-P. Vinay et J. DARBELNET, avec leur *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (Paris, Didier, 1958) sont :

- L'emprunt lexical qui consiste à utiliser en français le terme anglais : comme : « **petit ami** » au lieu de « **boy-friend** ».
- Le calque qui est l'emprunt d'un syntagme étranger avec traduction littérale comme dans l'exemple suivant : « **la fin de semaine** » pour « **the week** ».
- La transposition quant à elle, consiste à changer la catégorie grammaticale d'un mot ou d'un groupe de mots sans changer le sens du message comme dans : « **les enfants ayant dépassé l'âge de 10 ans** » pour « **children over the age of 10** »
- La modulation : est un éclairage qui consiste à changer le point de vue, propre à la langue d'arrivée. Comme dans : **Qui sait ? Tu as peut-être pas raison** » pour « **Who knows? You may be right**
- L'équivalence est aussi un procédé par lequel une interjection française est rendue par l'interjection anglaise équivalente, comme dans : « **les Casques bleus** » pour « **the Blue Berets** ».
- L'adaptation est un procédé qui prend en considération la différence entre les cultures de chaque société pour exprimer le même effet. Nous donnons ici l'exemple suivant : « **gâteau de riz au caramel** » pour « **bread and butter pudding**.
- L'allégement, ou l'économie lexicale consiste à retirer un ou plusieurs termes inutiles, contrairement à l'explicitation qui consiste à introduire dans la langue d'arrivée des précisions implicites dans la langue de départ, comme dans : « **Quoi qu'elle fasse, l'enseignante le fera(futur) dans l'intérêt supérieur de sa conscience** » pour : « **what ever she does next, the teacher will do it in the best interest of her conscience** » cela veut dire que le futur simple en français suffit à introduire « **next** » en anglais sans parties superflues.

¹⁰⁴ VINAY Jean-Paul. DARBELNET Jean 1985. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, 1985 Beauchemin ISBN. Paris. Dictionnaires De Langue Française cahier d'exercices 11 vol. [En ligne] URL :: www.renaud-bray.com > ... > DICTIONNAIRES DE LANGUE FRANÇAIS. Consulté le 25 octobre 2013E.

1-7-Présentation Powerpoint no3 : Règles de convergence grammaticale

En saisissant la pause café du 2^{ème} jour du séminaire, nous avons justifié nos données historiques précitées par présenter la 3^{ème} présentation ‘Powerpoint’ contenant les règles de convergence grammaticale et la confrontation des parties de discours. Cela a donné un grand nombre de diapositives organisant notre travail pour la vigilance des enseignants, soulignant la similitude grammaticale.

La finalité de cette présentation est d’amener les enseignants échantillons de la LE2 à la faire manipuler et la confronter à la LE1 comme une approche inter linguistique et interdisciplinaire. Outre, l’influence de la syntaxe française s’exerce particulièrement dans l’ordre des mots dans la phrase SVO et leur place. En effet, l’anglais peut être considéré comme une langue proche, notamment, en raison d’un lexique grammatical proche du français.

En d’autres termes, nous chercherons à voir comment la grammaire française peut servir, ou non, à l’apprentissage de la grammaire anglaise. Nous constatons, également, que ces représentations viennent jouer un rôle important dans le processus d’enseignement car, elles les aident à établir des distinctions entre les langues et leur fonctionnement.

Nous présentons ici, la façon dont les enseignants de LE2, venant de groupes linguistiques homogènes, pourraient aborder l’enseignement de la grammaire anglaise, au sein d’une pédagogie décloisonnée. Nous cherchons à présenter, notamment, la manière dont la co-utilisation du français et de l’anglais mène à la construction des stratégies énonciatives et décrit l’utilisation du français dans l’apprentissage de l’anglaise. Nous nous attachons à découvrir comment ceux-ci réussissent ou non à prendre appui sur le pré-requis des apprenants de LE1, pour donner sens à la grammaire en LE2.

Notre étude se veut une tentative pour prendre en compte l'ensemble des éléments qui peuvent avoir un impact positif sur les représentations des enseignants, « *apportent une série de distinctions abstraites applicables à un grand nombre de catégories lexicales. Parmi les domaines grammaticaux On distingue, les classes de mots (nom, verbe, article, nom, verbe, adjectif, adverbe - préposition et pronoms), le nombre et les temps verbaux*¹⁰⁵

Un domaine grammatical représente l'ensemble de règles dont la confiance permet de parler et d'écrire correctement comme point de départ à la dérivation. Les sous domaines sont construits de façon successive. C'est le domaine dans lequel l'assignation des rôles et de la fonction lexicale ont lieu d'où la grammaticalisation.

Diapo no1

Règle no1 : la classification des lettres

L'alphabet français et l'alphabet anglais, comme nous l'avons indiqué, dans les précédents paragraphes, comptent vingt six (26) lettres minuscules :

a-b-c-d-f-h-i-j-k-m-n-o-p-q-r-s-t-u-v-w-x-y-z. et vingt-six lettres majuscules

A.B.C.D.E.F.G.H.I.J.K.M.N.O.P.R.S.T.U.V.W.X.Y.Z. Parmi ces lettres six sont des voyelles pour les deux langues : a. e. i. o. u .y.

Règle n°2 : l'emploi de la majuscule dans les 2 langues

En anglais comme en français la phrase commence par une lettre majuscule. On utilise dans les deux langues la lettre capitale pour : les noms, les titres de personnes, les titres de livres, les noms liés à la géographie, les noms des pays, des continents, les noms de villes.

Diapo n°02

Règle n°1 : La ponctuation dans les 2 langues

En français ainsi qu'en anglais les signes de ponctuation sont : le point (.), la virgule (,), les deux points (:), le point d'interrogation (?), le point d'exclamation (!), les tirets (-), les crochets [], la parenthèse (), et servent à préserver la clarté de la phrase et à indiquer certaines modifications mélodiques.

¹⁰⁵ DELBELCQUE Nicole. 2006. *Linguistique cognitive comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : nouvelle édition augmentée, avec exercices et solutions. p39

Nous avons signalé dans l'introduction générale des parties de discours ou les catégories de mots que nous voulons traités, analysés et confrontés entre les deux systèmes afin de souligner la ressemblance et la transparence de la similitude. L'objectif nous le répétons, est de développer la posture métalinguistique des enseignants d'anglais, souligner de plus l'impact favorable que peut exercer le français étudié avant l'anglais, en vue de suggérer une pédagogie de synergie linguistique à l'école algérienne.

Diapo n°03

Règle n° 1 : Types de phrases

Il existe les mêmes types de phrases pour les deux langues en question

La phrase déclarative (the declarative sentence)

Le micro ordinateur est excellent → The computer is excellent.

La phrase interrogative (the interrogative sentence)

As-tu mangé ce matin ? → Have you eaten this morning?

La phrase exclamative (the exclamative sentence)

Vous lisez, bravo ! → You read, excellent !

La phrase impérative (the Imperative sentence)

Travaille / travaillez ! → Work !

La phrase infinitive (the infinitive sentence) :

Dormir avant → before to sleep

Règle n° 2 : la phrase simple

La phrase constitue dans les deux langues française et anglaise une seule proposition appelée proposition indépendante (indépendante clause), comme : dans :

Mon ami est pianiste → My friend is a pianist

*La proposition en Français comme en anglais est un groupe de mots comprenant essentiellement un sujet (a subject) un seul verbe (a verb) et des compléments (complements).*¹⁰⁶ Comme nous voyons dans les parties des deux phrases suivantes :

Ma fille a écrit l'article lundi passé → My daughter wrote the article last monday

s v c c.c.t s v c ad ph of time

¹⁰⁶ MORTIER Raoul- Mortier. 1934. *Dictionnaire Encyclopédique Quillet*. Aristide, Paris, [En ligne], URL : <https://www.abebooks.co.uk> > AbeBooks > Mortier - Raoul Mortier. Consulté le 20 octobre 2013

Diapo n°4

Règle n°3 : Phrase complexe

La phrase complexe indique les circonstances qui entourent l'action dans les deux systèmes ; français et anglais. Il existe plusieurs types.

La subordonnée de temps

J'ai pris des notes **pendant ton exposé**. → I was taking notes **when you do** the exposé.

- La subordonnée de but

Je fais un régime **pour maigrir** → I am going on a diet **to lose weight**

- La subordonnée de cause

Comme il fait beau **les gens se baladent** → As it is fine, **people have a walk**

- La subordonnée de conséquence

Il a mal travaillé, **il refait l'année** → He worked badly, **he repeats the year**.

- La subordonnée d'opposition

Il est gentil **malgré son air sévère** → He is kind **however, he looks severe**

- La subordonnée de comparaison

Il est aussi discret **que je le suis**. → He is so more discreet **that I am**

- La subordonnée de condition

Je viendrais **si tu me le demandais**. → I would come **if you asked me**

- La subordonnée partitive

Les collègues étant tous absents, **la réunion est reportée** →

The colleagues were absent, **the meeting was postponed**.

Les parties de discours à confronter¹⁰⁷

Par parties du discours, on entend l'ensemble de la classe de mots qui composent une langue. La grammaire française et la grammaire anglaise distinguent, toutes les deux, neuf catégories cinq variables (le nom, le pronom, l'adjectif, l'article, le verbe et quatre) et quatre invariables (l'adverbe, la préposition, la conjonction (de coordination et de subordination) et l'interjection. Georges MOUNIN dans son dictionnaire de linguistique définit les parties de discours comme étant : « *l'ensemble des catégories ou l'on classe traditionnellement les mots (une langue d'après leur nature, leur forme et/ou leur fonction il les nomme aussi ; classes formelles* »¹⁰⁸.

¹⁰⁷ BRODAR et TAUPIN. 2011. *La grammaire anglaise*. Paris.Presse Offs : Gey Merlatet. .

¹⁰⁸ MOUNIN Georges. 1995. Op cité. p250.

Dans les deux langues, les différentes classes de mots peuvent être étudiées sous l'aspect de leur morphologie (leurs variations ou flexions), de leur syntaxe et de leur sémantique. En outre, concernant les deux langues, toutes les catégories de discours à propos de leur fonction ne sont pas égales. Il existe toujours parmi elles, celles qui sont des éléments de base et qui ne peuvent jamais être exclues sans que la phrase perde son sens. En effet, le français et l'anglais respectent l'ordre SVO (sujet – verbe – objet) comme dans l'exemple suivant :

Mon père lit le journal. → My father reads the newspaper.

s v o s v o

La phrase SVO change en français comme en anglais, elle passe de la phrase affirmative déclarative à la phrase interrogative, inversant le sujet avec le verbe mettant le point d'interrogation à la fin.

Tu es Algérien → You are Algerian

s v s v
Es-tu Algérien ? → Are -you Algerian?
v s v s

Diapo 5: L'article (the article)¹⁰⁹

Règle n°1 : définition

En français comme en anglais l'article est un mot qui fournit l'indication sur le nom, il se trouve devant le nom ou le groupe du nom, il peut être défini ou indéfini.

La maison → the house : défini

Une maison → a house : indéfini

Règle n°2 : les possessifs (the possessives)

En français et aussi en anglais, il existe les déterminants possessifs, ses derniers se placent devant un nom d'être, de chose ou de concept dont on peut préciser l'appartenance.

Montre - moi ta bague → Show me your ring

C'est ma voiture → This is my car.

Les déterminants démonstratifs dans les deux langues, se placent devant un nom pour le montrer ou le désigner précisément.

Cette fille est belle → this /that girl is pretty

Ces filles sont belles → these /those girls are pretty.

Pour indiquer le nombre précis en français comme en anglais.

¹⁰⁹ BRODAR et TAUPIN. 2011. Op cité.

Diapo 6 : Le nom (the noun)¹¹⁰

Règle n°1 : définition

Le nom en français comme en anglais est un mot variable qui sert à nommer une personne, un animal ou une chose :

l'**homme** (the man), le **chien** (the dog), la **fleur** (the flower).

Le **chien** de mon **frère** m'a mordu → my **brother's dog**

Règle n°2 : types de noms

Il existe quatre types de noms dans les deux langues en question :

Nom commun → Common Noun : **Homme** → **Man**

Nom propre → Proper Noun : **France** → **England**

Nom abstrait → Abstract Noun : **Chance** → **Luck**

Nom collectif → collective Noun : **Equipe** → **Team**

Règle n°3 : les fonctions du nom

Dans les deux langues, le nom a les mêmes fonctions, Il peut être :-Sujet de verbe / Subject of the verbe : **Tom** arrivé → **Tom** arrives.

-Complément des verbes d'états (Complement of the Linking verbs)

Tom est un **acteur** → **Tom is** an **actor**

-Complément d'objet / Object of a verb.

J'ai vu **Tom** → I have seen **Tom**

-Complément d'objet indirect à l'aide de prépositions/ object with a preposition

Je parle à **Tom** → I speak to **Tom**

-Complément d'agent se rapporte dans les deux langues au verbe. Il ne s'emploie que dans une proposition à la voix passive. Il désigne l'être ou la chose qui est l'auteur de l'action exprimée par le verbe. À la voix active, il devient sujet comme dans : Le cours est expliqué par **Tom** → The lesson is explained by **Tom**

-Complément circonstanciel de lieu ou adverbial of place

Nous travaillons dans l'**usine** → We work in **the factory**

-Complément circonstanciel de cause

Il est félicité pour son **travail** → He is congratulated **for his work**

-Complément circonstanciel de moyen

Il écrit avec un **stylo** → He writes **with a pen**

¹¹⁰ Vérifié dans : Dictionnaire Le ROBERT et COLLINS. 2008. *Easy grammar*. Pierre de Coubertin Paris. ISBN De Le |Robert, Harpercollins.

Diapo n° 7 : Règle n°1 : le genre du nom ¹¹¹

Le nom dans les deux langues est un mot variable **masculin/féminin** (**masculine/feminine**), **Singulier/Pluriel** (**singular/plural**) qui désigne un être, un animal ou une chose (objet, idée) s'accordant avec le reste

Femme → **Woman** Homme → **Man**
Fille → **Girl** Garçon → **Boy**

Règles n°2 : le nombre du nom dans les deux langues

La plupart des noms français et anglais prennent « s » au pluriel :

Une balle (**one** ball) → **deux** balles; (**two** balls)

L'étudiant → the student

Les étudiants → the students

Les numéraux en français tout comme en anglais s'accordent en nombre.

Un chat → **One** Cat ; Deux chats → **Two** Cats

En français comme en anglais le nombre dénote une quantité et se limite à une opposition binaire vague : **singulier** (**singular**), **pluriel** (**plural**). Certains termes sont intrinsèquement collectifs dans les deux langues, ils se présentent comme des singuliers comme dans les exemples suivants :

La police → **the police**, Le gouvernement → (**the government**)

L'équipe → (**the team**), Le monde → (**the world**).

Diapo n°8 : Le pronom (**the pronoun**) dans les deux langues

Règle n°1 : définition

Dans les deux langues en cause, le pronom est un mot qui remplace le nom ou un groupe de noms ayant les mêmes caractéristiques, ils peuvent être dans les deux langues des pronoms personnels comme dans les exemples suivants :

(je/moi) (**I/me**), (tu/toi), (**you/you**), (il/elle, lui/elle), **he/him**, **she/her** (nous/nous) **we/us** (vous/vous), **you/you** (ils/elles/eux/ (**they/them**)) comme dans:

Je lui donne un livre → **I** give **him** a book.

Les pronoms peuvent être dans les deux langues en question :

¹¹¹ Vérifié dans :

LAGANE René 2009. *Difficultés Grammaticale. Dictionnaire et livre de bord* : Larousse et WEBSTER Merriam. 2001. *Webster's Third New International Dictionary*. Staff. 2783 pages. [En ligne], URL : https://books.google.com/.../Webster_s_Third_New_International_. Consulté le 23 octobre 2015

-Sujet. Comme dans : **Je** travaille → **I** work

-Complément comme dans : Nous **vous** invitons → We invite **you**.

Règle n°2 : **pronoms démonstratifs (demonstrative pronouns)**

Les existent aussi dans les deux langues en cause, ils remplacent le nom en montrant l'être ou la chose dont il est question.

Cette voiture est la mienne → **This** car is mine

Mais **celle-ci** est la tienne. → That is yours

Règle n°3: **pronoms possessifs (possessive pronouns)**

En français comme en anglais le pronom possessif remplace l'adjectif possessif comme dans les exemples suivants :

Où est **mon** sac? → Where is **my** hand-bag?

Ce n'est pas le **mien** c'est le **tien**. → It is not **mine**, it is **yours**.

Les pronoms possessifs doivent être parfois précédés d'un article contracté.

Exemples : Il habite dans l'immeuble à côté de **ma maison**

He lives in the building next to **my house**

Il habite dans l'immeuble à côté du **mien**

He lives in the building next to **mine**

Diapo n°9 : Règle n°1 : **pronoms indéfinis (Indefinite pronouns)**

Les pronoms indéfinis en français comme en anglais ne se réfèrent pas à une personne, un lieu, ou une chose précise. Ils désignent en français et en anglais sans préciser les êtres ou les choses qu'ils présentent. Ils sont variables et invariables.

Aucun n'est présent → **no one** is present

Certains élèves venaient → **some** pupils came

Chacun fait son travail → **each one** does his work

Autre classe → **other** class

Quelqu'un est venu → **some one** has come

Toute la classe → **all** the class

Règle n°2 : La fonction du pronom indéfini dans les deux langues

Ils peuvent être dans les deux langues dans une ressemblance remarquable.

- Sujet comme dans : Nul n'est présent. → None is present
- COD comme dans : il lui dit tout → He tells him everything.
- COI comme dans : Parlez à certains seulement → speak to someones only.
- CO d'attribution : Il remet à chacun sa note. → He gives to each one his mark.

Règle n°3 : Pronoms relatifs (relative pronouns)

Dans les deux langues français et anglais, Un pronom relatif sert à relier. Il relie deux phrases entre elles, ou deux éléments d'une phrase. En français et en anglais on utilise principalement qui (which) et que(that) .Par exemple :

Mange le pain. Le pain est sur la table. → Eat the bread. The bread is on the table

En français comme en anglais Je peux relier les deux phrases en disant :

Mange le pain qui est sur la table → Eat the bread which is on the table.

C'est le stylo que tu m'as donné. → This is the pen that you gave me.

Règle n° 4 : fonctions du pronom relatif dans les deux langues

Ils jouent le même double rôle dans les deux phrases française et anglaise remplaçant un nom ou un pronom dans la proposition qu'il introduit, reliant cette dernière à la proposition principale, Elle peut donc être sujet comme dans :

L'élève qui parle est puni → The pupil who speaks is punished.

Le train que j'entends vient de Blida. → The train that I hear comes from

Complément d'objet direct comme dans :

Il mange le gâteau que j'ai préparé. → She eats the cake that I prepared.

L'homme que vous voyez est mon père. → The man whom you see is my father.

Complément de lieu ou de temps comme dans

Laissez-nous partir dans un pays où le soleil brille toujours.

Let us go to the country where the sun always shines.

Diapo no 10 : La préposition (the preposition) dans les deux langues¹¹²

Règle n°1 : définition

Elle est pour les deux langues, le mot qui joue le rôle de relier les mots d'une phrase pour compléter le sens exprimant des rapports logiques. Comme dans :

Il parle **de** son travail. → He talks **of** this toul.

Je montre la carte **à** Walid → I show the map **to** Walid.

Il est là **depuis** Lundi → He has been here **since** Monday.

Elle se lève **à** 7 heures. → She gets up **at** 7 o'clock.

Ils voyagent **par** avion. → They travel **by** plane.

Il reçoit une lettre **de** Tom. → He receives a letter **from** Tom.

J'ai acheté une voiture **pour** vous. → I bought a book **for** you.

Nous sommes là **jusqu'à** Vendredi. → We are here **until** Friday.

Je l'ai vu **quelque part avant**. → I have seen him **somewhere befor**.

Ne prenez pas de bain **après** les repas. → Do not bath **after** a meal.

Elle a mis ses livres **sous** la table → she put her books **under** the table.

Il monte **dans** le bus. → He gets **on** the bus.

Je travaille **au** musée. → I work **at** the museum.

Il a réussi **grâce à** son enseignant. → He succeed **thanks to** his teacher

Règle n°2 : la fonction de la préposition dans les deux langues

En français comme en anglais, les prépositions sont des mots invariables qui servent à relier un nom, un pronom, un adjectif ou un autre mot en établissant un rapport entre les deux. Elles peuvent être des mots simples comme elles peuvent être des locutions prépositives introduisant :

-Un complément du nom comme dans :

Il est professeur **de** français. → He is a teacher **of English**

-Un complément du pronom comme dans :

Aucun de mes amis n'est là. → **No one** of my friends is here.

¹¹²Ibid

Diapo n° 11 : L'adjectif (**the adjective**) dans les deux langues¹¹³

Règle n°1 : Définition

En français comme en anglais, l'adjectif comme catégorie lexicale, est un mot susceptible d'être (épithète) ou indirectement (attribut) à un nom. Pour exprimer une qualité. Ce mot est utilisé dans les deux langues en question comme modificateur d'un nom afin de dénoter une qualité d'une chose nommée L'adjectif dans les 2 langues peut être simple

Une **belle** voiture. → A **nice** car
adj épith adj epith

Il semble **heureux** → he seems **happy**
Adj attrib adj attrib

Règle n°2 : fonction de l'adjectif

L'adjectif comme partie de discours peut être en LE1 et LE2 un :

-Adjectif possessif (possessive adjective)

Votre livre → **your** book

-Adjectif numéral cardinal : Cardinal adjective

Il a besoin de **trois** tables → He needs **three** tables

-Adjectif numéral ordinal: Ordinal adjective.

Riad est **le premier** dans sa class → Riad is **the first** in his class.

-Adjectif d'opinion : Opinion adjective

Un **délicieux** gâteau → a **delicious** cake

-Adjectif de qualité : Size adjective

Une **petite** maison → a **small** house

-Adjectif d'âge : Age **adjective**

Un **vieil** homme → an **old** man

-Adjectif de temperature : Temperature adjective

Saison **froide** → **Cold** season

Adjectif de couleur : Color adjective

Un sac **rouge** → A **red** bag

¹¹³ Ibid.

Diapo n° 12 : Le verbe (the verb) dans les deux langues

Règle n° 1 : définition

Le verbe en français et aussi en anglais, est un mot qui marque les notions de l'existence, l'état, la manière d'être d'un sujet ou bien l'action que fait ou subit le sujet comme dans :

Elle travaille → She works

Elle est jolie → She is pretty

Règle n° 2 : les verbes d'états (linking verbs ou verbs of state)

En anglais comme en français ce sont les verbes qui possèdent en partie le sens du verbe être et que l'on appelle : verbes attributifs, car ils se complètent par un « attribut, attribute » sur le modèle du verbe être.

Encore, un verbe d'état, ou verbe statique, ou encore verbe attributif est un verbe dont le sujet possède une propriété particulière tel que l'état, le devenir, ou la façon d'être. N'exprimant aucune action, fournissant la description d'une condition.

Dans les deux langues les verbes d'état sont : « avoir l'air, to look like », « demeurer, to remain », « devenir, to become », « passer pour, to pass for », « rester, to stay », « s'appeler, to be called », « sembler, to seem », « se trouver, be located », « paraître, to seem », « être, to be » comme dans :

Il est fatigué → He is tired

Il est resté président → He remained president.

Samia semble n'avoir aucun problème → Samia seems to have no problems

Walid devient ton meilleur ami → Walid becomes your best friend

En revanche ceux qui ne sont pas des verbes d'état sont des verbes d'action.

Règle n° 3 : Les Verbes D'action (verbs of action) dans les 2 langues¹¹⁴

En français comme en anglais, mis à part les verbes d'état, tous autres verbes sont des verbes d'action, nous donnons quelques exemples pour les deux langues « Arroser = To spray », « Pêcher = To fish », « Conduire = To drive », « Jouer = To play », « Marcher = To walk », « écrire = To write », « Attendre = To wait ».

¹¹⁴ Ibid

Les verbes d'actions renferment à la fois le verbe et la qualité attribuée au sujet concernant les deux langues en question. Regardons les exemples suivants :

Diana écrit une lettre	} C'est-à-dire
Diana writes à letter	
Ils jouent	nous regardons la télévision
They play	we watch TV

Diapo 13

Règle n°1 : Verbes transitifs (transitive verbs) dans les deux langues

Les verbes transitifs en français comme en anglais expriment une action qui passe du sujet sur un objet (une personne ou une chose)

Jean mange un gâteau → Jean eats a cake
s v cod s v o

C'est-à-dire que Jean fait l'action de manger (To eat), de la même façon dans les deux langues, son action passe sur le gâteau (Cake), Le verbe manger (To eat) est un verbe transitif mettant quelqu'un ou quelque chose après ce verbe.

Ce dernier, peut en français comme en anglais être indirect si après le verbe, il est relié au complément d'objet par une préposition.

Règle n°2 : Verbes intransitifs (intransitive verbs) dans les 2 langues¹¹⁵

Les verbes intransitifs en français et en anglais expriment l'état du sujet ou l'action faite par le sujet. Il n'a pas besoin d'un complément d'objet (une personne ou une chose), comme dans les exemples qui suivent

L'Enfant dort. → The child sleeps.

Le verbe dormir, en anglais (to sleep). N'a pas besoin de complément pour compléter le sens de la phrase dans les deux langues.

Règle n°3 : Verbes Impersonnel (impersonnel verbs) dans les 2 langues

Dans les deux langues en étude, les verbes impersonnels existent, et ne se conjuguent qu'avec la troisième personne du singulier dans tous les temps, il (It) En français et en anglais ces verbes expriment des phénomènes naturels comme pleuvoir, neiger, faire froid, faire chaud...

Il fait chaud → It's hot Il fait froid. → It's cold.

Il pleut → It rains Il neige → It snows.

¹¹⁵ Ibid

Diapo 14

Règle n° 1 : Temps des verbes (**tenses of the verbs**) dans les deux langues

Dans les deux langues en cause, la notion de temps permet comme son nom l'indique, de situer l'action dans le temps au sens de tense en anglais

Le présent → the present Elle mange → she eats

Le passé → the past Elle a mangé → she ate/ she has eaten

Le futur → the future Elle mangera → she will eat

Les temps en français comme en anglais sont soit simples soit composés. ces derniers sont faits d'auxiliaire (auxiliary) : être (to be), avoir (to have)

Règle n°2 : les temps simples (**simple tenses**) dans les deux langues

Les temps simples sont : le présent (the present), future (the future) le passé simple (the past simple),

Elle écrit une lettre → She writes a letter présent.

Elle écrivait une lettre → She wrote a letter.

Elle est secrétaire → she is a secretary.

Elle a une belle paire de chaussures → she has a nice pair of shoes.

Règle n°3 : Les temps composés

Ils existent dans les deux systèmes les temps composés. ces derniers sont dans les deux langues de participe et d'auxiliaire « être, to be » ou « avoir to have »

Elle a écrit une lettre → She has written a letter

Elle avait écrit une lettre → She had written a letter

Elle a été secrétaire → she has been a secretary

Elle est restée présidente → she was remained president

En ce qui concerne les temps, plusieurs convergences sont entre les deux systèmes, bien que, certains d'autres restent différents au niveau de la dénomination mais les mêmes au niveau des trois utilisations du temps présent, passé et futur.

Diapo 15 : Les modes¹¹⁶

Règle n°1 : définition

Dans les deux systèmes en question, le mode est un aspect de la forme du verbe indiquant le degré de réalité donné par le locuteur à la proposition qu'il fait. Les Grammaire française et anglaise permettent six modes, deux réels : « l'indicatif = the indicative » et « l'infinitif = the infinitive » et quatre irréels : « le subjonctif », « le conditionnel = the conditional », « l'impératif = imperative » et « le participe = participer » qui permettent d'exprimer des fictions, des suppositions, des ordres, etc. En outre, le français comme l'anglais possèdent les modes personnels comme : l'indicatif, le conditionnel, le subjonctif et l'impératif et les modes impersonnel comme, l'infinitif et le participe.

Règle n° 2: l'indicatif (the indicative)

Le mode infinitif est une notion qui est employée dans les deux langues pour exprimer des faits réels et certains comme dans les exemples suivants :

Je travaille → I work

Je ne travaille pas → I don't work

Je suis medecin → I am a doctor

Nous avons une voiture → We have a car

Ils mangent du poisson → they eat fish

Règle n° 3 : l'infinitif (the infinitive)

Tous les verbes, des deux langues en questions, ont leur infinitif, ce mode est employé dans les deux idiomes pour une présentation neutre, nominale du verbe comme : (écrire, to write)-(dormir, to sleep)-(mettre, to put)-(Manger, to eat)-(finir, to finish) - (entendre, to hear) de plus, en français comme en anglais, quand deux verbes se suivent le 2^{ème} se met à l'infinitif

Je préfère aller à pied → I prefer to go on foot

Agiter avant l'emploi → to wave before the use.

¹¹⁶ Ibid

Diapo n° 16

Règle n° 1: l'impératif (the imperative)

L'impératif s'emploie dans les deux langues seulement avec les trois personnes tu (You) nous (we) et vous (you) pour exprimer des conseils, des ordres, ou une prière, la divergence est qu'en anglais, avec 'nous (we) on utilise « let s' » comme :

Va dormir → go to sleep

Allez dormir → go to sleep

Allons dormir → let's go to sleep

Règle n° 2 : le subjonctif

Bien qu'il ne soit pas trop employé en anglais mais il existe comme mode tout comme en français. Il exprime dans les deux langues ; une éventualité et une possibilité sans certitude et une subordination, un doute, une crainte, une obligation, une inquiétude...

Il faut que tu finisses ton déjeuner → It must that you finish your lunch

Nous souhaitons que tu réussisses → We wish that you succeed

Règle n°3 : le conditionnel (the conditional)

Il existe en français comme en anglais, le mode conditionnel. Avec de légères divergences de forme, le conditionnel exige dans les deux langues, la même concordance des temps entre la subordonnée et la principale exprimant une condition ou une supposition. Regardez les exemples suivants.

Je marcherais si vous me permettiez → I would walk if you allowed me.

Nous marcherions si tu me permettais → we would walk if you allowed me.

Ils marcheraient si vous me permettiez → they would walk if you allowed me.

Diapo n° 17

Règle n° 1 : le participe (the participier)¹¹⁷

Dans les deux systèmes, le participe présent se forme en ajoutant « ant » en français et « ing » en anglais à l'infinitif, en supprimant le cas échéant, du 'e' muet final, comme dans les exemples suivants :

Chanter --> chantant → to sing --> singing.

marcher --> marchant → to talk --> talking.

¹¹⁷ Ibid

Être --> étant → to be --> being.

Avoir --> ayant → to have --> having.

Le participe présent peut donner lieu à des adjectifs en LE1 comme en LE2.

C'est un livre **intéressant**. → That's an **interesting** book

Il peut donner lieu aussi à des noms indiquant une activité. Ces noms verbaux s'appellent les **gérondifs** **The gerunds**. Le participe présent peut avoir une forme verbale devant des noms, des adverbes et des participes passés comme dans :

Me **croquant** fatigué, j'ai demandé de l'aide
Thinking myself tired, I have asked for the help

Règle n° 2 : Les auxiliaires (auxiliaries) dans les deux langues

Les deux auxiliaires utilisés dans les deux langues sont « **Etre, to be** » et « **avoir, to have** ». Ils peuvent être utilisés pour définir le temps, l'aspect ou la modalité d'une locution verbale. L'auxiliaire **être, to be** est employé en français comme en anglais, avec les verbes à la voix passive.

Il **est** puni par son père
 He **is** punished by his father

La même phrase grammaticale

L'auxiliaire **avoir (to have)** est employé dans les deux langues avec les verbes à la voix active comme dans :

Nous **avons** ouvert la fenêtre
 We **have** opened the window

Equivalence dans les parties

L'auxiliaires être s'emploie, dans les deux langues, aux temps composés avec les verbes d'état comme dans :

Elle **est devenue** enseignante → she **is becom** a teacher

Auxi être + participe

Auxi to be + participe

Nous **avons regardé** le film → we **have watched** the film

Aux avoir+ participe

Aux avoir+ participe

Diapo 18 : L'adverbe (the adverb) dans les deux langues

Règle n° 1 : définition

Dans les deux langues en question, l'adverbe est un mot invariable qui n'a ni genre ni nombre, il a pour fonction de compléter un verbe, un adjectif ou un autre adverbe. Pour leur formation, en français comme en anglais, la plupart des adverbes sont formés à partir de l'adjectif, en ajoutant à en français la terminaison « **ment** » et en anglais « **ly** ».comme dans les exemples suivants :

Intelligent(e) → intelligem**ment** → intelligent → intelligently
Adjectif adverbe Adjectif adverbe

Lent(e) → lentem**ment** → slow → slow**ly**
Adjectif adverbe Adjectif adverbe

Légèr**e** → légèr**ement** → slight → slight**ly**
Adjectif adverbe Adjectif adverbe

Règle n°2 : les fonctions d’adverbe

Les adverbes peuvent être en français comme en anglais

Des adverbes temporels comme : hier = yesterday, aujourd'hui = today, demain = tomorrow, tôt = early, bientôt = soon, tard = late

Des adverbes spatiaux comme ici = here, là-bas = there,

Des adverbes de manière comme : vite = quickly, intelligem**ment**= intelligently,

Des adverbes de quantité comme : moins = less, plus = more, aussi = as, très = much, beaucoup de = a lot of, peu de = little of

Des adverbes de sens négatif comme : jamais = never

2- L’apport de l’approche historico-comparative

Pour clore ce deuxième chapitre, nous pouvons dire que seuls les éclairages latéraux et par voie de la comparaison linguistique permettront de dégager les caractères qui restent visibles aux yeux des enseignants. Les résultats auxquels nous avons abouti, c’est que nous avons réussi à retracer le cheminement historique des deux langues aux yeux des enseignants-échantillons. Cela a montré le dilemme dans lequel l’approche comparée se trouve encore enfermée et pas considérée comme une discipline appliquée dans les enseignements des langues étrangères en Algérie.

Nous avons créé un débat aboutissant au renouvellement des représentations des enseignants sur le plan du vocabulaire et celui de la grammaire. C’est, en effet, à ce point que nous avons voulu que le principe de conscientisation trouve à s’appliquer de manière productive au processus de la LE1 pour la LE2. Or les résultats obtenus, jusque là, semblent encore non satisfaisants pour proposer une pédagogie inter langue ou intégrée. Nous avons la volonté de nous rassurer de cette posture métalinguistique par une troisième enquête par questionnaire, où les questions tourneront uniquement sur une pédagogie de synergie linguistique.

3-Post test : enquête de vérification

S'appuyant sur la démarche de conscientisation de la même population (quatre-vingt-treize 93 enseignants) par l'historique des deux langues et leur fonctionnement et portant sur les mêmes variables (nombre d'années d'expérience, avis des enseignants vis-à-vis de la pédagogie de synergie interdisciplinaire). Nous avons soumis notre deuxième questionnaire de dix (10) questions fermées de « oui » ou « non ». Cette troisième activité métalinguistique, sur le pôle pédagogique, s'inscrit dans le cadre de proposer certains aspects méthodologiques et s'intéresse particulièrement à la pédagogie interlangue et aux conditions de sa faisabilité. Elle tente de montrer comment l'enseignement de l'association linguistique influence en grande partie ses capacités d'apprentissage et détermine également la qualité de son adaptation en classe.

Le lecteur, intéressé par le questionnaire, n'est pas obligé de se référer à l'annexe. Nous intégrons, au fur-et-à-mesure, les questions une-à-une, les résultats, les analyses et les interprétations dans la rédaction de ce deuxième chapitre. Nous rappelons qu'à travers ce questionnaire et au-delà des attitudes déclarées auparavant, nous cherchons à saisir les nouvelles représentations et leurs attentes concernant la coordination et la concertation dans l'enseignement des deux langues étrangères en étude. Le but est de comparer la qualité des représentations déclarées avant l'approche historico-comparative et celles recueillies après celle-ci ainsi la quantité de l'adaptation à la démarche didactique de prise conscience.

Nous exploiterons, plus précisément, les réponses écrites des enseignants afin de répondre à la problématique posée. La chose à laquelle nous ne nous sommes pas préparés, ce sont les commentaires oraux. En conséquence, nous avons regretté le fait que nous n'avons pas pensé aux enregistrements. Ces réponses orales nous les avons rapportées littéralement pour les analyser.

Question 1 : *Selon vous, les méthodes historico-comparatives auront-elles la possibilité de rapprocher les intervalles qui séparent les enseignements et les apprentissages du français LE1 et l'anglais LE2 en Algérie ?*

Cette question sur l'efficacité d'une approche historico-comparative dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, a donné les résultats suivants :

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
Nbr E	18		26		31		18		93	
Oui	6	33,33%	23	88,46%	31	100%	18	100%	78	83,87%
Non	12	66,66%	3	11,53%	0	0%	0	0%	15	16,12%

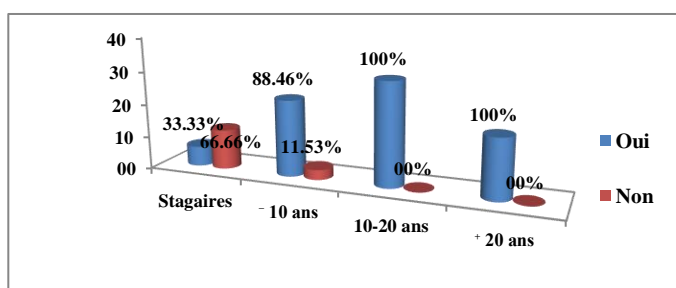


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Les résultats de cette 1^{ère} question montrent que quatre-vingt-trois (83%) des réponses d'enseignants sont pour l'introduction d'une approche historico-comparative. Soixante-dix-huit (78) enseignants trouvent que la présentation PowerPoint a donné ses fruits. L'objectif de la question est de mettre en évidence l'efficacité des études sur l'histoire des langues et leurs comparaisons en contexte scolaire.

C.GERMAIN et J. Joan déclarent que : « *la démarche didactique est, d'une part, l'ensemble de modalités d'enseignement, de technique, de moyens, de procédés et de stratégies qui favorisent l'appropriation par les acteurs pédagogiques, d'un certain contenu* ». ¹¹⁸. Nous tirons, dès lors, que soixante-dix-huit (78) enseignants sur quatre-vingt-treize sont pour une pédagogie inter langue.

¹¹⁸GERMAIN Claude, NETTEN Joan 2010. « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF Paris, 10.1051/cmlf. [En ligne] URL https://www.linguistique-francaise.org/.../2010/.../cmlf20_10_000100.p... Consulté le 05 décembre 2016.

Résultats obtenus

Oui pour PI	78 ens
Non pour PI	15 ens

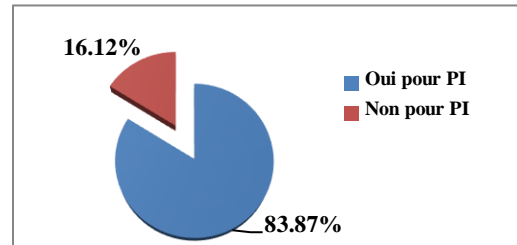


Figure illustrant les résultats

Questions 2 : *Selon vous, l'étude historico-comparative montre-t-elle que le français étudié préalablement à l'anglais pourrait constituer un impact favorable sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais ?*

Notre question sur l'impact que peut exercer la première langue étrangère sur l'enseignement/apprentissage d'une deuxième langue proche et voisine, nous a donné les résultats suivants.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		~ 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
Nbr E	18		26		31		18		93	
Oui	6	33,33%	23	88,46%	31	100%	18	100%	78	83,87%
Non	12	66,66%	3	11,53%	0	0%	0	0%	15	16,12%

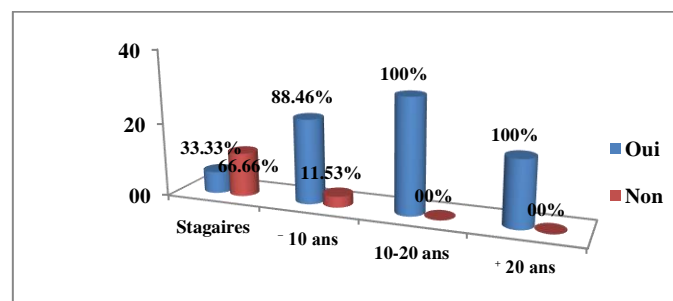


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Par cette 2^{ème} question, nous avons recueilli les mêmes résultats. Quarante-trois (83) enseignants avouent que selon les règles de convergence présentées en PowerPoint, le français comme 1^{ère} langue étrangère constitue un impact favorable pour l'apprentissage de l'anglais LE2. Les résultats obtenus (83%) proposent une pédagogie intégrée.

Résultats obtenus

Oui pour PI	78 ens	83,87%
Non pour PI	15 ens	16,12%

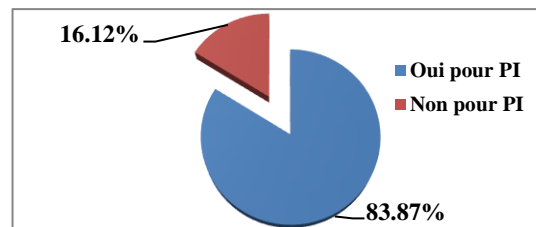


Figure illustrant les résultats

Questions 3 : *A l'écrit vos apprenants utilisent-ils le français comme langue de référence en cas de difficulté ?*

Notre question relève d'une part de l'univers de l'écrit. D'autre part, elle traite la question de la langue de référence des apprenants en cas de blocage. Elle nous a donné les résultats suivants :

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
Nbr E	18		26		31		18		93	
Oui	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%
Non	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

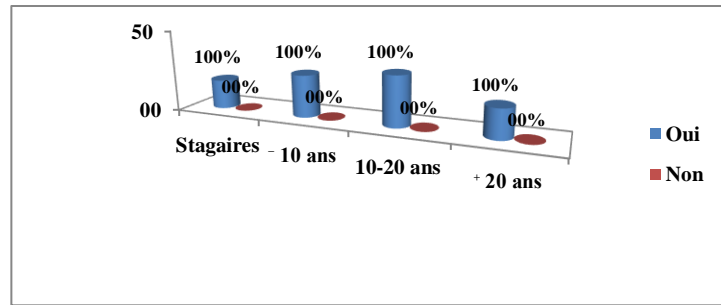


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Conformément à nos attentes, les enseignants sont apparus, à travers les résultats obtenus, adaptés à nos questions. En effet, une tendance très nette de (100%) confirme également nos hypothèses. Les enseignants tendent dans leur totalité à évoquer la pédagogie d'association et de concertation linguistique, dans des représentations modifiées.

Le résultat de 100% de réponses positives (Oui) confirme qu'au début de tout apprentissage d'une nouvelle langue étrangère l'apprenant est confronté à des moments de blocage, qu'à cause duquel, il se réfère à une de ses langues précédentes. Contrairement aux résultats obtenus lors de notre première expérimentation 100% de réponses positives confirment nos hypothèses, vis-à-vis de la pédagogie intégrée.

Résultats obtenus

Oui pour PI	93 ens	100%
Non pour PI	0 ens	0%

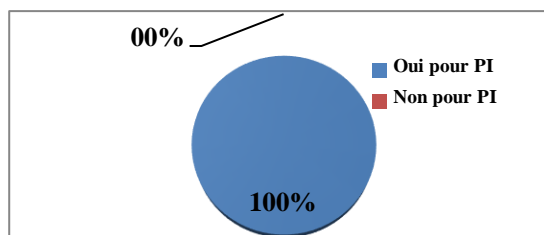


Figure illustrant les résultats

Questions 4 : *Vos élèves sont-ils conscients des ressemblances qui existent entre le français et l'anglais en vocabulaire et en grammaire. Si oui comment le savez-vous ?*

Dans notre quatrième question, nous avons abordé la notion de la conscience des apprenants vis-à-vis des convergences qui puissent exister entre les deux langues étrangères en milieu scolaire. Ceci a donné les résultats suivants :

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
Nbr E	18		26		31		18		93	
Oui	8	44,44%	8	30,76%	4	12,90%	0	0%	20	21,50%
Non	10	55,55%	18	69,23%	27	87,09%	18	100%	73	78,49%

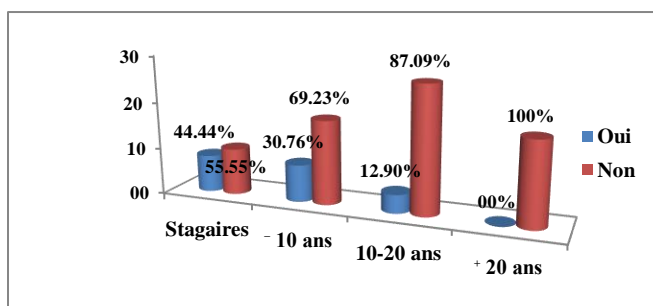


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Concernant cette question qui porte sur la conscience des élèves, vingt (20) enseignants seulement ont répondu (Oui), sans pour autant, donner de justifications, les soixante-treize (73) autres, ont carrément répondu (Non) disant que cette question sur la conscience est chargée d'affects et qu'elle ne devrait pas être sollicitée par le questionnaire. Ils ajoutent que même les réponses positives demeurent largement stéréotypées dominées par des représentations subjectives. Nous avons noté une grande hésitation face à cette question sur la conscience, même si 21.50% de réponse étaient positives. Cependant, lorsque soixante treize (73) enseignants ne savent pas si leurs apprenants sont conscients ou non, des ressemblances, c'est qu'une démarche de conscientisation est fortement nécessaire.

Résultats obtenus

Oui pour PI	73 ens	78,49%
Non pour PI	20 ens	21,50%

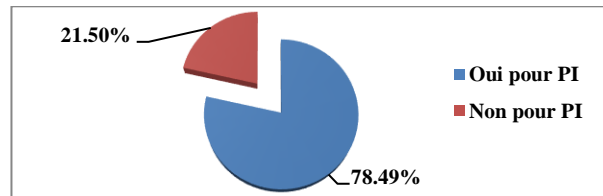


Figure illustrant les résultats

Questions 5 : *Vos élèves sont-ils conscients des différences qui existent entre les deux langues, malgré les ressemblances ? Si oui comment le savez-vous ?*

Concernant les divergences, nous avons posé notre cinquième question, pour laquelle nous avons récolté les réponses en chiffres suivantes.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
Nbr E	18		26		31		18		93	
Oui	0	0%	2	7,69%	12	38,70%	5	27,77%	19	20,43%
Non	18	100%	24	92,30%	19	61,29%	13	72,22%	74	79,56%

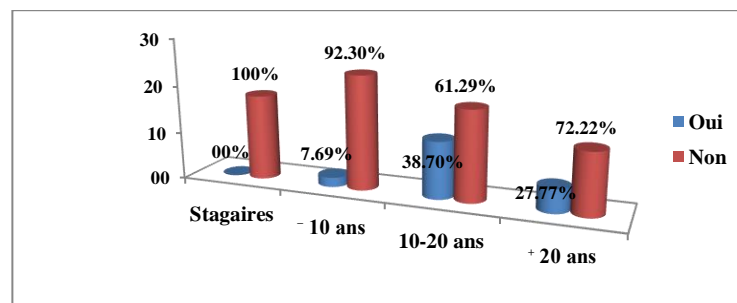


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Nous avons constaté qu'il a été surprenant pour un enseignant de parler de la prise de conscience de ses apprenants, ne se croyant pas spécialiste. Dès lors, soixante-quatorze (74) enseignants ont préféré répondre négativement (Non). En effet, si la majorité des enseignants ne savent pas si leurs apprenants sont conscients ou pas des ressemblances et des différences entre le français et l'anglais, c'est qu'une démarche de conscientisations interdisciplinaire est immanquable en classe. Les résultats sont les suivants :

Résultats obtenus

Oui pour PI	74 ens	79,56%
Non pour PI	19 ens	20,43%

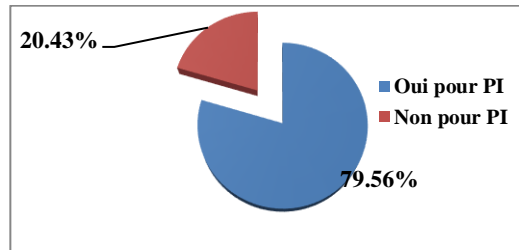


Figure illustrant les résultats

Questions 6 : *Acceptez-vous des mots anglais écrits à la française dans l'écrit de vos apprenants, si oui donnez un exemple ?*

La sixième question porte sur les comportements des enseignants de LE2 vis-à-vis de la langue de référence des apprenants dans leur acte d'apprentissage, et aussi leur position vis-à-vis de la notion de l'erreur. Nous avons obtenu les résultats suivants :

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
Nbr E	18		26		31		18		93	
Oui	18	100%	26	100%	31	100%	18	100%	93	100%
Non	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

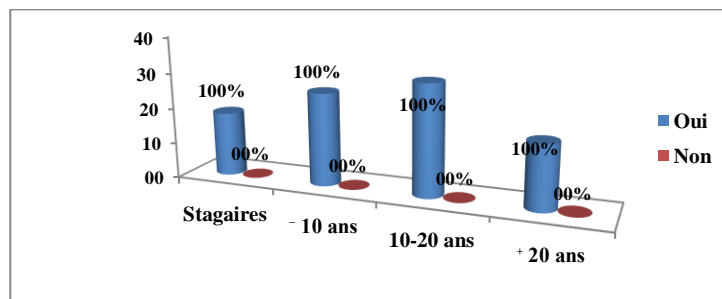


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Par les résultats obtenus, les enseignants avouent que l'apprentissage d'une langue étrangère passe par des moments de crises et de blocages. Toutefois, ce processus est normalement à l'image de celui d'une pédagogie intégrée inévitable. Concernant les exemples, certains enseignants nous ont donné quelques uns oralement. Ainsi, la didactique des langues souffre en quelques sorte d'un sérieux déséquilibre, dont nous ne pourrions mesurer l'ampleur de l'impact. Puisque tous les enseignants ont répondu (oui) à notre sixième question, cela nous fait déduire que les apprenants intègrent inconsciemment ou consciemment les deux langues et que les enseignants l'accepteront. Voici les avis concernant la PI.

Résultats obtenus

Oui pour PI	93 ens	100%
Non pour PI	0 ens	0%

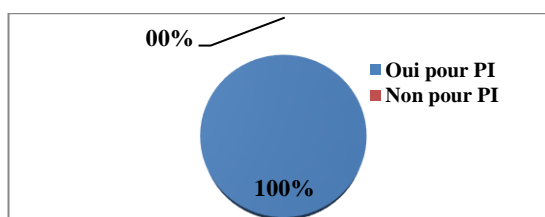


Figure illustrant les résultats

Questions 7 : *Selon vous, les vrais-amis entre les deux langues ne constituent-ils pas des stratégies de compréhension plus rapide en LE ?*

Par cette question, nous avons voulu montrer les intérêts ainsi que les avantages du rapprochement linguistique. Dès lors, nous avons obtenu les résultats qui se trouvent dans tableau suivant et qui sont illustrés par le graphique ci-dessous :

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
Nbr E	18		26		31		18		93	
Oui	10	55,55%	25	96,15%	28	90,32%	18	100%	81	87%
Non	8	44,44%	1	3,46%	3	9,67%	0	0%	12	13%

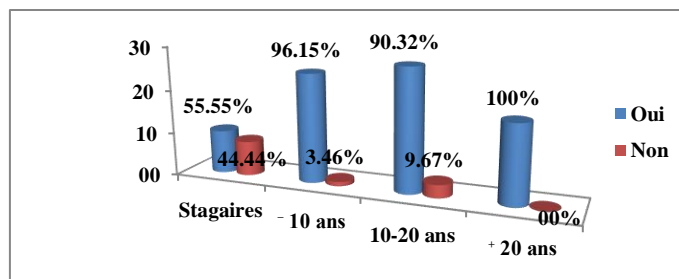


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Étant donné que nous avons déjà expliqué le concept de « vrais-amis » la question paraît très claire. quatre-vingt-et-un (81) enseignants ont répondu « oui ». Cela veut dire que les pré-requis des apprenants en français (LE2) ne peuvent que jouer le rôle de bonne base pour l'apprentissage de (LE2).

Ces pré-requis venant de LE1 constituent les termes semblables facilement identifiables. quatre-vingt-et-un (81) enseignants avouent que les vrais-amis constituent des stratégies d'un processus économique, après la démarche historico-comparative leur est présentée.

Résultats obtenus

Oui pour PI	81ens	87,09%
Non pour PI	12 ens	12,90%

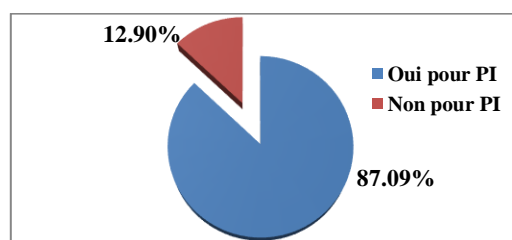


Figure illustrant les résultats

Questions 8 : *Selon vous, une pédagogie intégrée, au moyen d'une démarche didactique de conscientisation interdisciplinaire, pourrait-elle améliorer l'enseignement/ apprentissage des deux langues étrangères en Algérie ?*

À cette question portant sur la démarche de conscientisation interdisciplinaire, nous avons obtenu les résultats suivants.

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires		- 10 ans		10 - 20 ans		+ 20 ans		Total	
Nbr E	18		26		31		18		93	
Oui	16	88,88%	23	88,46%	29	93,54%	18	100%	86	92,47%
Non	2	11,11%	3	11,53%	2	6,25%	0	0%	7	7,52%

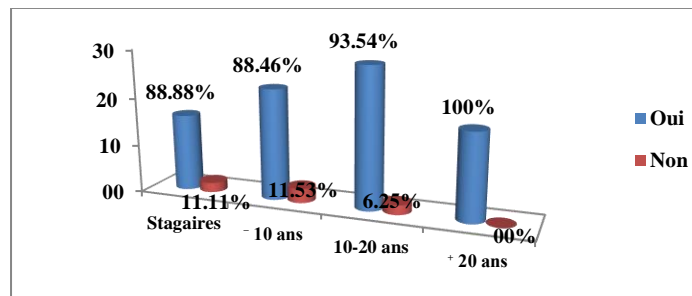


Figure illustrant les résultats

Commentaire

À propos de cette question qui porte encore une fois sur le concept de « conscientisation » les réponses étaient positivement stéréotypées. Quarante-six (46) enseignants sont pour la démarche par la prise de conscience interdisciplinaire qui synonyme à la pédagogie inter langue.

Résultats obtenus

Oui pour PI	86 ens	92,47%
Non pour PI	7 ens	7,52%

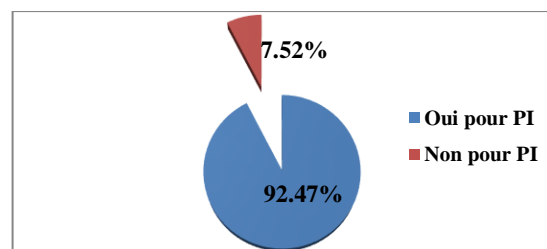


Figure illustrant les résultats

Questions 9 : *Pouvez-vous coordonner vos activités pédagogiques et fonder vos enseignements sur des principes linguistiques communs avec vos collègues de LE1, pour l'intérêt de vos apprenants ?*

Notre question sur le travail par coordination entre enseignants de LE1 et LE2 semble être très importante après la présentation de l'approche historico-comparative, ce qui a permis l'obtention des résultats suivants :

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires	- 10 ans	10 - 20 ans	+ 20 ans	Total
Nbr E	18	26	31	18	93
Oui	18 100%	23 88,46%	29 93,54%	18 100%	88 94,62%
Non	0 0%	3 11,53%	2 6,25%	0 0%	5 5,37%

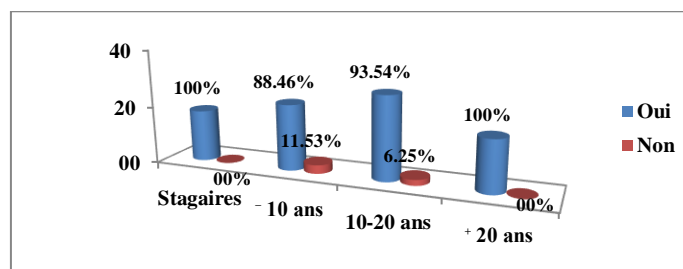


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Ces résultats indiquent que 94.62% des enseignants sont prêts à coordonner leurs activités pédagogiques avec leurs collègues de français et fonder leurs enseignements sur des principes linguistiques communs. Par contre, 05.37% des sujets semblent indifférents à la pédagogie d'association. Nous constatons vers la fin de nos enquêtes que le choix des sujets est motivé et tout semble indiquer que les enseignants sont en grande majorité satisfaits des informations acquises. Ce constat tend assez nettement vers notre proposition.

Résultats obtenus

Oui pour PI	88/ 93 ens	94,62%
Non pour PI	5/93 ens	5,37%

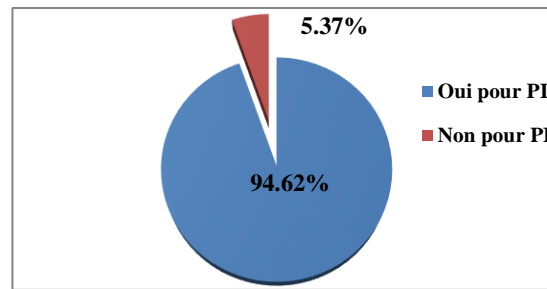


Figure illustrant les résultats

Questions 10 : *Loin de toute subjectivité, un curriculum de synergie linguistique, pourrait-il définir le rôle du français (LE)1 pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais LE2 à l'école algérienne ?*

Résultats obtenus

ENS	Stagiaires	- 10 ans	10 - 20 ans	+ 20 ans	Total
Nbr E	18	26	31	18	93
Oui	16 88,88%	23 88,46%	29 93,54%	18 100%	86 92%
Non	2 11,11%	3 11,53%	2 6,25%	0 0%	7 8%

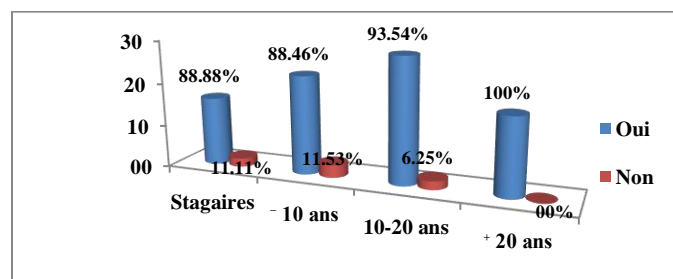


Figure illustrant les résultats

Commentaire :

Nous rappelons des attitudes et des représentations recueillies lors de la 1^{ère} activité métalinguistique que nous avons menée, au moyen de la 1^{ère} enquête par questionnaire, elles étaient contre la pédagogie coordonnante. Les résultats que nous avons recueillis, après la démarche intégrée, indiquent qu'il ne s'agit pas seulement d'un jugement de valeurs caractérisé vis-à-vis de la pédagogie d'intégration, mais, d'une position prise.

Dans cette deuxième enquête, nous avons procédé dans l'ordre de montrer comment une conception de l'acquisition, de manière cloisonnée, mène à une conception collaborée de la langue.

3-1 Résultats finaux de la 2^{ème} enquête

Questions	Q1	Q2	Q3	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Moyenne
Oui pour PI	78e/93 83,87%	78e/93 83,87%	93e/93 100%	93e/93 100%	81e/93 87,09%	86e/93 92,47%	88e/93 94,62%	86e/93 92,47%	86e/93 91,39%
Non pour PI	15e/93 16,12%	15e/93 16,12%	00e/93 0%	00e/93 0%	12e/93 12,90%	07e/93 7,52%	05e/93 5,37%	07e/93 7,52%	07e/93 7,61%

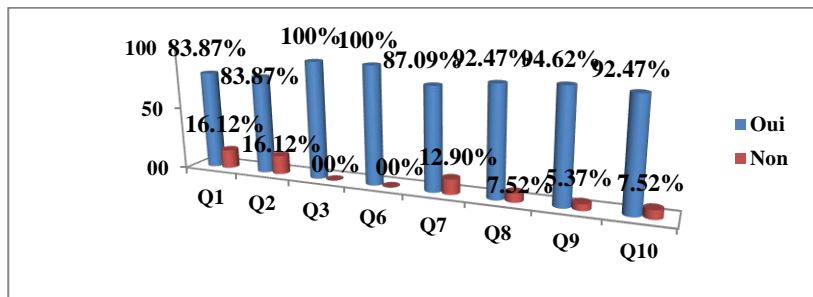


Figure illustrant les résultats

Ce qui donne les résultats globaux suivants :

Oui pour PI	86 ens	91,39%
Non pour PI	7 ens	7,61%

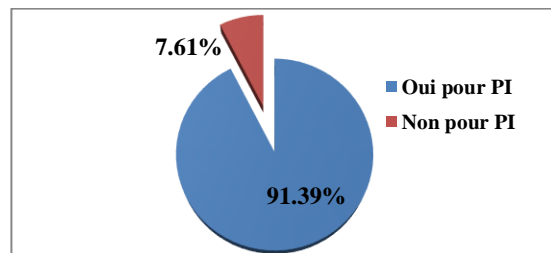


Figure illustrant les résultats

Conclusion

Lors de la première lecture des arguments recueillis, nous remarquons que les enseignants d'anglais après nos enquêtes et nos activités, accordent au français un statut supérieur à celui de l'anglais. La vérification confirme nos hypothèses. Les enseignants enquêtés, en bénévolat, ont changé leur avis sur les statuts des deux langues étrangères et ont souligné les avantages liés à leur hiérarchisation dans le contexte scolaire algérien. Dans ces conditions, notre réflexion obéit à la mission du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), qui, de son côté invite à faire fond sur les ressemblances que peuvent posséder les langues étrangères de même famille linguistique.

Ainsi, J-P ROBERT nous fait savoir que :

La mission du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV, dont les activités sont complémentaires à celles de la division des politiques linguistiques (...)) est de promouvoir des approches nouvelles dans le domaine de l'éducation aux langues, en mettant en œuvre et en diffusant les bonnes pratiques.¹¹⁹

À cela s'ajoute une observation à la stimulation mutuelle des enseignements des deux langues. C'est, en effet, dans la corrélation que réside les capacités dont il serait possible de souhaiter et d'en tirer profit. En ce sens, il est considérable de mettre en avant l'idée que nos réflexions sont d'une espérance qui dépasse le cadre personnel vers le cadre institutionnel d'une tentative. La multiplication d'un autre type d'activités peut aider à notre avis la pédagogie intégrée à réussir en Algérie. Des échanges en ligne entre enseignants et apprenants, des visites encadrées par les inspecteurs et les enseignants de langues d'autres villes à côté.

De plus, les séances de langues devraient se suivre dans l'emploi du temps des enseignants et des apprenants. Les avantages liés à la hiérarchisation du FLE à l'école algérienne, se résument selon notre réflexion dans le fait que les acteurs fondamentaux de la situation didactique soient exposés de façon corrélatrice aux langues étrangères, ce qui permet une accélération dans une langue ou dans l'autre.

¹¹⁹ROBERT Jean-Pierre. 2008. Op cit. p26

Cette corrélation faciliterait les transferts linguistiques et aussi méthodologiques ainsi que l'analyse immédiate des ressemblances des langues entre elles. Désormais, les programmes communs aux deux langues, peuvent faciliter les synergies en proposant des séances en co-animation régulières. En effet, de par leur nature, le français et l'anglais dotent des repères qui leur permettent à rendre service à la prise de conscience et émettre dans la concertation. Or, de tels programmes en alternance de séances intensives dans LE1 puis LE2 peuvent à notre avis se combiner autour d'un inventaire de points communs dans les deux langues en étude.

Sur le plan théorique et pratique, la première partie de deux chapitres, nous a fait atteindre dans un 1^{er} temps l'objectif de retracer aux yeux des enseignants échantillons de LE2 le cheminement historique des deux langues, ce qui a montré le dilemme dans lequel l'approche historico-comparative se trouve encore non considérée comme une discipline appliquée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie. Dans un second, l'approche adoptée nous a permis de développer la vigilance métalinguistique de l'ensemble des enseignants échantillons. Cela est tenu compte du fait qu'elle a fortement renoué leurs anciennes représentations.

Ce que nous regrettons, pour cette 1^{ère} partie, c'est que le nombre d'enseignants n'était pas tellement représentatif par rapport au nombre global des enseignants dans la wilaya d'Ain-Temouchent qui dénombre environ de 200 professeurs d'anglais au moyen. Néanmoins, les résultats obtenus nous ont permis d'aborder aisément le 2^{ème} pôle didactique, celui du savoir afin de vérifier nos hypothèses à propos de la faisabilité d'une pédagogie intégrée et promouvoir la didactique des langues étrangères à l'école algérienne.

Deuxième partie :
L'abord du pôle didactique
Pour une pédagogie de l'intercompréhension
à l'écrit

Nous partons de l'hypothèse que pour construire des savoirs lexico-grammaticaux dans un système cible (l'anglais pour le cas de notre étude), l'idée s'appuierait sur l'effort d'économie. Les apprenants ne vont pas refaire les mêmes efforts comme ils ont déjà fait lors de l'apprentissage du premier système, (le cas de la langue française). En effet, les constructions lexicales et grammaticales qui se fondent, sur l'alternance des deux langues, cherchent à utiliser le contraste pour favoriser chez les apprenants des mouvements d'abstraction qui les aideraient à mieux mettre en place ces constructions. Ce travail appelle, à notre avis, une mise en œuvre d'activités de perceptions métalexicales et métagrammaticales qui se développent ainsi en complémentarité.

À cet égard, tenant compte des résultats que nous avons obtenus sur le pôle pédagogique des enseignants, nous abordons le pôle didactique, celui du savoir. Ce dernier est représenté par le contenu lexico-grammatical figurant dans le manuel scolaire d'anglais « Spotlight on English » de la 1^{ère}AM. Le but se propose d'analyser le corpus d'une manière indépendante pour délimiter les ressemblances morphologiques et les équivalences structurales entre les deux langues en question. Notre corpus sera analysé sur deux plans linguistiques :

Le premier plan permettrait de dégager les inventaires lexicaux. Le deuxième fera l'objet d'une analyse des structures grammaticales établies en schémas d'équivalences portant sur les parties de discours appelées aussi catégories grammaticales. J.DUBOIS dans son dictionnaire de linguistique, donne la définition de la catégorie grammaticale disant que : « *Elle désigne une classe dont les membres figurent dans les mêmes environnements syntaxiques et entretiennent entre eux des relations particulières.* »¹²⁰

Nous avons pratiquement analysé notre corpus à deux niveaux linguistiques : lexical et grammatical, adoptant la linguistique contrastive. Cette deuxième partie de deux chapitres vise la prise de conscience interdisciplinaire des apprenants vis-à-vis des caractéristiques fondamentales des deux langues étrangères en étude : français (LE1) et l'anglais (LE2).

¹²⁰ DUBOIS Jean, GIACOMO Mathée, GUESPIN Louis, MARSELLSSI Christiane. 1994. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Mével-Larousse. Op cité .p78

Nous avons déduit des résultats de la 1^{ère} partie de notre travail, que les enseignants ont finalement pris conscience du lien de parenté entre les deux langues en question, notamment, de leur fonctionnement. Dès lors, ils ont souligné l'économie dans l'effort mental et cognitif qu'un apprenant puisse faire pour dégager les convergences ainsi que les divergences qui peuvent aider ou entraver son apprentissage. Cette démarche didactique nous l'exerçons sur le pôle du savoir au moyen d'une analogie lexico-grammaticale.

Cela veut dire, que donner sens à la linguistique contrastive et ses descriptions objectives en début d'une (LE2), c'est faire le contact de (LE1) en prenant appui sur ses connaissances acquises, d'où la notion des pré-requis. Selon J-P. CUQ : « *Un pré requis est ce qui est considéré comme nécessaire pour aborder tel ou tel apprentissage, c'est ce qu'il faut savoir d'avance.* »¹²¹ De même, D.COSTE, D.MOORE et G.ZARATE soulignent de leur côté que :

Les dimensions cognitives de l'apprentissage réfèrent aux aspects intellectuels de l'apprenant ; elles impliquent le processus de représentations mentales, le processus d'acquisition des connaissances (...) le nouveau savoir n'est enregistré dans la mémoire que s'il est intégré dans un réseau de connaissances préalablement existantes.¹²²

Notre étude, dans cette deuxième partie, se fondera sur l'observation des faits. Elle a pour première tâche, la description de tous les faits observables des deux langues. Nous voyons que sur les données d'une observation aussi précise, peut être édiflée une pédagogie intégrée et comparative, recherchant leurs apparences historiques. DELBELCQUE confirme que : « *La description des langues ne suffit pas pour pouvoir retracer les processus mentaux mis en œuvre par l'apprenant. Ces découvertes ont pour effet de discuter la linguistique contrastive telle qu'elle était pratiquée dans les années 70.* »¹²³ Comme science, la linguistique contrastive porte d'abord sur le comportement observable, c'est à dire la description. Cette affirmation réajuste, à notre avis, la relation entre les structures des deux langues et les difficultés probables liées à leur apprentissage.

¹²¹CUQ Jean-Pierre. Op cit P.150

¹²²COSTE Daniel, MOORE Daniele, ZARATE Geneviève. 1997. « Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes » : *in études préparatoires. Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de L'Europe. [En ligne], URL https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetencePlurilingue09web_FR.pdf. Consulté le 14 février 2016.

¹²³ DELBELCQUE Nicole. 2006. Op cit. P49

Y.REUTER parle, plutôt d'une démarche de conscientisation interdisciplinaire, comme une démarche pédagogique inter langue. Cela veut dire que dans l'apprentissage des langues étrangères, tenir compte de ce qui est déjà vu est un passage obligé à toute réflexion pour l'efficacité d'une discipline dont l'apprentissage est en position d'antériorité par rapport à une autre. En revanche en cas de différences, les difficultés et les obstacles sont à soulever.

Pour la notion d'analyse, d'un point de vue didactique, Jean-Pierre CUQ la définit dans son dictionnaire didactique du FLE et du FLS, comme étant « *une activité exigeant un niveau de pensée plus élevé de connaissance, de compréhension et d'application, car, elle requière à l'intelligence.* »¹²⁴. En outre, et d'un point de vue linguistique. G. MOUNIN lui donne la définition suivante : « *Elle est l'opération qui consiste à établir les rapports qui existent entre les unités linguistiques d'un discours écrit ou parlé à un niveau plus élevé de la phrase.* »¹²⁵.

Dans ces conditions, nous avons reformulé notre problématique, selon les activités métalinguistiques que nous effectuons dans le premier et le deuxième chapitres de notre deuxième partie : si le vocabulaire et la grammaire sont bien les premiers passages vers la connaissance d'une nouvelle langue étrangère, quel degré d'efficacité peut avoir une analyse contrastive pour assurer la faisabilité d'une pédagogie intégrée ?

Ainsi nous émettons l'hypothèse que les similarités probables et peu probables entre les apprentissages linguistiques permettraient des transferts lexico-grammaticaux positifs. Pour cela nous avons besoin de décrire et de confronter précisément chaque mot et chaque partie de discours figurant dans le manuel scolaire d'anglais avec leurs équivalents en français. À notre sens, dans le cas de l'apprentissage d'une LE2 proche d'une LE1, il est à examiner si les contrastes équivalents des éléments linguistiques, en tant que connaissance explicite, peuvent se transformer en connaissance implicite et fonctionner indépendamment de toute conscience.

¹²⁴CUQ Jean-Pierre. 2003. Op cit. 1p8

¹²⁵MOUNIN Georges. 1995. Op cit. p26

Par l'analyse du contenu lexico-grammatical, nous examinerons les indices du bilinguisme afin de faire ressortir des points communs entre les apprentissages. Les conclusions auxquelles nous souhaitons parvenir au terme de cette deuxième partie, pourront servir de référence et d'appui sur le plan pédagogique et didactique, dans le fait de transposer le système morphosyntaxique d'une langue sur l'autre que les apprenants seront conjointement amenés à apprendre.

Chapitre I : Activité métalexical

1- Conceptions théoriques de la notion du « savoir linguistique »

Dans ce chapitre, après avoir fait le point sur le débat qui traverse certaines recherches francophones et anglo-saxonnes sur la didactique des langues étrangères, nous présentons un modèle d'acquisition, permettant d'éclairer un modèle pédagogique, sous-tendu par une conception de l'apprentissage. Nous évoquons en particulier la question du processus d'intégrer les acquis de LE1 dans l'apprentissage de LE2 par le contraste et la confrontation des lexiques. Nous soulevons la question d'ordre terminologique qui existe autour des concepts : convergence, ressemblance transfert, synergie et intégration dans le passage d'une langue à l'autre.

Nous envisageons quelques pistes pour tenir compte des acquis linguistiques de LE1 afin de construire de nouvelles connaissances scolaires illustrées par des démarches appuyées sur elle, et qui touchent l'ensemble des activités d'anglais LE2 par un travail de comparaison basé sur la prise de conscience et la réintégration. Ainsi sur le fait de se poser la question des relations entre les langues au sein même des séquences didactiques mises en œuvre. Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude relationnelle programme/apprenant, sachant que le programme en matière de langue renvoie totalement ou partiellement au manuel scolaire qui n'est pas seulement un contenu de ce programme. Par ailleurs, il est considéré comme une base de l'apprentissage.

Pour le choix de l'approche contrastive, nous partageons pratiquement l'avis d'A. VALDMAN : « *la comparaison des parties équivalentes de deux langues, qui a pour fin d'isoler les problèmes probables que le locuteur de la langue aura en acquérant l'autre.* »¹²⁶ Aux propos d'A VALDMAN, s'ajoutent ceux de S. DARDJOWIDJOJO disant que : « *Elle est une branche de la linguistique dont on doit constater synchroniquement deux structures linguistiques de telle manière que des similitudes et les dissimilitudes puissent être indiquées.* »¹²⁷

¹²⁶VALDMAN Albert. 1966. *Trends in language teaching* ». McGraw-hill. New York. [En ligne], .: <https://www.amazon.com/Trends-language-teaching-Albert-Valdm>. Consulté le 11 juin 2017

¹²⁷DARDJOWIDJOJO Soenjono. 1972. « Contrastive Analysis ; Analyse Contrastive : le pour et le contre » Copenhague. Procédings. Dans BENMOUSSAT, Boumediene. 2004. *Méthode d'analyse contrastive ; Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université/Abou Bake BELKAID*. Tlemcen

Nous avons opté, donc, pour la linguistique contrastive, grâce au fait qu'elle peut être apte de développer le plus rapidement possible les compétences observables, favorisant la capacité de mieux saisir les liaisons de parenté entre les deux langues scolaires en étude de par leur fonctionnement.

Notre étude, se fixe comme objectif pédagogique : la description de chacune des deux langues en question. D'une part, nous réalisons cette description au niveau linguistique lexical en vue de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les systèmes considérés par le biais du manuel scolaire proposé aux apprenants de 1^{ère}AM. D'autre part, nous voulons que cette description nous serve de support par lequel nous fabriquons un nouveau manuel adapté à l'analyse contrastive, que nous destinons aux apprenants pour proposer la pédagogie intégrée sur le pôle psychologique de l'apprenant. Nous voulons, en effet, que cette analyse repose sur les principes de F. Charles qui soulignent que : « *Les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique des langues à apprendre, comparés avec une description en parallèle* »¹²⁸.

Notre intérêt pédagogique, dans le premier chapitre de cette deuxième partie, est d'examiner d'une part, comment se répercute en matière lexicale le concept de bilinguisme, d'autre part, dans quelle mesure une synergie linguistique peut-elle favoriser une pédagogie intégrée, au moyen de l'ouvrage didactique "Spotlight on English », utilisé par des apprenants arabophones de 1^{ère} année moyenne ayant une expérience de trois ans en français, débutant l'apprentissage de l'anglais.

Nous voulons nous concentrer sur les similitudes et les différences qui existent entre le français déjà étudié et l'anglais afin de voir comment les apprenants arriveraient-ils à faire le lien entre l'acquisition du vocabulaire de (LE2) et le lexique de (LE1) pour les intégrer. Dans cette contribution, nous tentons d'aborder certains aspects méthodologiques.

¹²⁸ FRIES Charles. 1945. « Teaching and learning English as a foreign language ». *An Arbor*. Michigan : *University Of Mishingan* Press. Dans. BENMOUSSAT, Boumediene. 2004. *Méthode d'analyse contrastive ; Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université/*Abou Bake BELKAID Tlemcen

L'essentiel n'est pas seulement de présenter les ressemblances et les différences, mais plutôt, de montrer l'intérêt d'une grille didactique/linguistique fondée sur des valeurs linguistiques et des pratiques pédagogiques modernes dominant des sociétés en évolution.

1-1-Conception sous-jacente d'une LE1

L'enseignement/apprentissage du français (LE1) au primaire a pour objectif de développer chez l'enfant des compétences de communication à l'oral (écoute-compréhension) et à l'écrit (lecture-écriture). Après trois ans, l'apprenant sera initié à la première langue étrangère et amené progressivement à communiquer à l'oral dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif et communicatif. Sur le plan cognitif, il développera des démarches pour construire ses apprentissages par l'interaction et sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française. Pour les compétences le cycle concrétise un stade de développement selon les degrés d'initiation- de renforcement- de consolidation et de certification.

Les programmes de l'enseignement/apprentissage du français comme première langue étrangère, font appel avec profit à une pédagogie à rythmes de travail, et modalités de mémorisation différentes. Ses années du primaire sont pour les apprenants algériens des étapes de sensibilisation à une première langue étrangère qui ne prend pas un grand appui de la langue maternelle (l'arabe dialectal), exigeant la prise en compte d'activités spécifiques de graphisme constamment liées aux activités de lecture, articulant décodage et compréhension.

Après nos analyses des trois manuels de français, les apprenants sont mis en contact avec la variété des textes oraux et écrits (contes, dialogues, comptines, poèmes).avec d'autres ensembles complémentaires qui délimitent le champ disciplinaire comme : la grammaire de texte qui donne sa cohérence, la grammaire de la phrase qui assure sa grammaticalité, les catégories de mots (nature et fonction) ainsi que les groupes constitutifs de la phrase. En vue de la construction de la langue et de la construction du sens, les notions retenues dans les manuels scolaires de français sont abordées dans l'interaction de manières explicite et implicite par la pédagogie de projet réalisant plusieurs compétences.

Pour cela, l'enseignant suit une planification pour réaliser le projet qui est lui est proposé. Cette planification précède la mise en œuvre du projet en classe, et sa préparation par l'enseignant qui doit sélectionner les compétences, les objectifs, les activités à l'oral et à l'écrit.

À la fin du cycle primaire l'apprenant aura développé des compétences, d'écoute-réception et des compétences d'expression orale et écrite. Il est censé savoir ; écrire, décrire, énumérer, caractériser, se situer, conjuguer, accorder en genre et en nombre, utiliser des conjonctions, segmenter les syllabes, et les mots d'une phrase, classer par ordre, encadrer les différents groupes, cocher la case qui convient, établir la ponctuation (majuscule) construire des champs notionnels et produire un texte écrit. Les thèmes et supports figurant dans les manuels scolaires de français se voient dans : les textes narratifs, explicatifs et argumentatifs, au moyen des comptines, chansons, devinettes, dialogues, jeu de rôles, contes, récit, bande dessinée, recette de cuisine pour enfants.

Les thèmes sont en rapport avec : la famille, l'environnement, le sport, le voyage, les métiers, les animaux, les saisons, présentant quatre domaines : Le code graphique ou l'élève apprend et intègre le système phonologique de français. Toutefois, le rapport phonie/graphie a pour prise de conscience la maîtrise de l'orthographe et de la lecture. Par ailleurs, concernant le lexique, les trois années de français se constituent un stock lexical riche couvrant les domaines de vocabulaire d'usage scolaire et thématique.¹²⁹

Dans un milieu guidé, la langue étrangère est d'abord un objet d'études scolaires (en tant que savoir) plutôt qu'en tant que moyen de communication. Les apprenants abordent l'acquisition de la langue étrangère comme ils abordent l'acquisition des autres matières scolaires (langue maternelle, calcul, histoire, géographie...), le problème renvoie aux enseignants de la première langue étrangère quant ils traitent cette dernière comme si elle était déjà connue. Toutefois, enseigner par exemple les sciences naturelles en français à des élèves francophones est présupposé, en quelque sorte, que le français est suffisamment connu pour pouvoir comprendre les concepts clés de la matière abordée.

¹²⁹ Document d'accompagnement de français de la 3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} années primaire, Décembre 2003.

La langue française dans ce cas peut se prendre comme objet d'études scolaires. Pour les apprenants algériens, la langue maternelle n'est pas la langue de scolarisation. En outre, la langue étrangère ne peut être toujours un outil de communication, ni un vecteur de transmission de connaissances, que ce soit, à l'école ou au sein de la famille, les deux lieux de son évolution, par conséquent, elle n'est que peu motivée et pas objectivement nécessaire en tant qu'instrument de communication. Dans ces conditions, la première langue étrangère dispose d'un statut exclusif de langue cible, et d'objet d'enseignement, dont la pratique est forcément restreinte liée aux conditions locale (temps et l'espace de l'école).

De même, quand la langue étrangère est abordée au moyen de l'apprentissage d'un acquis sur elle même, elle est enseignée en tant qu'objet d'étude scolaire, son rôle comme moyen de communication exige d'autres paramètres. Or, l'objet d'étude scolaire comporte deux dimensions : un acquis lexical sous forme de mots tantôt isolés et tantôt dans des contextes, l'autre acquis est grammatical donné sous forme de règles. L'accent est donc mis plutôt sur la forme linguistique que sur l'utilisation de la langue, fondé sur la mémorisation des mots, la conjugaison des verbes et la lecture pour la compréhension des dialogues qui est la façon habituelle d'apprendre une langue étrangère ainsi que les autres matières scolaires.

Or, le fait de procéder dans l'apprentissage d'une langue étrangère de la même manière que dans l'apprentissage des autres matières scolaires, produit en fait un déclin. Nous parlons, en effet, d'une conception de la langue comme outil de communication et non d'une conception de la langue comme objet d'étude. Toutefois, les concepteurs des manuels scolaires choisissent des listes de mots de vocabulaire pour faire apprendre à communiquer oralement et par écrit, mais sans lien entre eux. Le cas des manuels français/anglais à l'école algérienne, alors que la deuxième conception transforme la langue à un moyen de description du réel à des fins pédagogiques, qui n'est pas celui des autres disciplines, dès lors, si la langue étrangère n'est pas un objet d'études elle est un moyen servant à les faire acquérir. À propos de cette mutation de conception, peu d'enseignants et encore peu de concepteurs de manuels semblent être conscients.

Cela s'explique par le fait que des manuels de langues en fonction proposent d'un côté des exercices qui reposent en grande partie sur la langue écrite (comme les exercices à trous, de vrai ou faux, les questions à choix multiples, etc.), au moment où il faudrait acquérir la langue orale.

De surcroît, la vraie conception subordonnée de la langue étrangère est de vérifier l'acquisition du savoir lexical et grammatical, sur elle-même d'abord. Les stratégies d'enseignement/apprentissage des deux langues étrangères à l'école algérienne, semblent présupposer d'acquérir un savoir sur la nouvelle langue en prenant appui sur la précédente, si une confrontation de leurs éléments a lieu. Le comité d'organisation du Congrès Mondial de Linguistique Française)¹³⁰ avance que :

La conception sous-jacente de la langue est qu'elle est beaucoup moins un moyen de communication qu'un objet d'étude ou de description du réel(...) c'est la langue écrite qui sert de support à l'apprentissage de la langue orale. Et dans ce cas, on n'enseigne pas aux élèves à lire et à écrire, on présuppose qu'ils le savent déjà.¹³¹

1-2-Conception sous-jacente d'une LE2

Concernant l'acquisition d'une LE2, il existe un conflit entre les chercheurs spécialistes et les auteurs de manuels de langues étrangères. En effet, C.GERMAIN avance dans sa conférence au congrès Mondial de Linguistique Française que :

Il est fort probable que la plupart des auteurs de manuels et des enseignants de langue ne soient pas conscients du fait que, pour faire apprendre une LE2, il faut d'abord assurer le développement, chez l'élève, d'une compétence implicite. Par contre, la conception la plus courante, chez la plupart des spécialistes, est que le savoir peut effectivement se transformer en habileté, à l'aide d'activités.¹³²

Le manuel qui n'est que peu considéré en classe de langue à l'école algérienne, a pour mission de présenter les notions en suivant un ordre cohérent, de contenir une table des matières et un index pour faciliter le repérage des cours, de donner des informations qui doivent être adaptées à l'environnement des apprenants et d'adapter son contenu aux modèles préconisés par les programmes officiels.

¹³⁰ Congrès Mondial de Linguistique Française est organisé par l'institut de Linguistique Française (ILF) Fédération de Recherche du CNRS qui est sous la tutelle de cet organisme et du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. L'ILF regroupe vingt laboratoires de recherche, en partenariat avec de nombreuses associations nationales et internationales.

¹³¹NEVEU Franck, TOKE Muni, KLINGLER Thomas, MONDADA Lorenza, PRÉVOST Caen Sophie. 2010. « Le Congrès Mondial de Linguistique Française-CMLF ». 2010. Paris, Institut de Linguistique Française Didactique

¹³²GERMAIN Claude. 2010. op cit. p10.

En outre, le manuel scolaire selon nos analyses, a pour but de former les enfants d'une société donnée, il doit respecter et assurer des fonctions. Il doit, en effet, donner un certain nombre de connaissances exactes et adaptées, et favoriser l'intégration des expériences et des disciplines.

Ainsi, par les moyens utilisés comme les illustrations et les exemples, le manuel invite à une conception de l'histoire et des mœurs, ainsi qu'à une certaine perception des réalités socio-politiques. Il assure, en effet, une fonction institutionnelle en se conformant à l'organisation du système scolaire déterminant les programmes, les découpages et les disciplines. F-M.GERARD avance dans ce sens que :

Les études qui ont cherché à mesurer l'efficacité des manuels scolaires semblent montrer qu'il s'agit d'un outil efficace, permettant d'accroître la qualité des apprentissages qui les utilisent.(...) les manuels sont surtout efficaces dans les premières années de scolarité de la langue.¹³³

Par ces propos, nous avons induit que l'apprentissage d'une LE2 identique à une LE1 implique un processus de procéduralisation¹³⁴ du savoir appris de manière contrastive. L'une des caractéristiques de ce modèle est que le savoir proposé se transforme en savoir procédural, à l'aide d'activités de confrontation. Cela veut dire que le savoir, à l'aide d'activités de contraste pourrait faire la transposition didactique qui est selon. Y.CHEVALLARD : « *Un savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit. (...) Un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement*¹³⁵ »

Si nous examinons attentivement la conception subordonnée à l'acquisition d'une deuxième langue étrangère, nous constatons qu'elle comporte des confusions entre l'acquisition d'un savoir explicite sur la langue, l'acquisition de la langue explicite consciente et inconsciente, et l'acquisition de l'écrit et de l'oral de cette langue. Toutefois, les acquis linguistiques consistent en un savoir de règles de grammaire ou de conjugaison et un savoir de mots de vocabulaire.

¹³³ GERARD François-Marie. 2010. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié, Éducation et formation » : *In Manuels scolaires et matériel didactique* pp.13-24, [En ligne], URL : www.Fmgerard.be/textes/MS_efficace.htm. Consulté le 11 décembre 2015. D

¹³⁴La « procéduralisation » est la transformation d'une connaissance d'une forme déclarative (savoir) vers une forme procédurale (savoir-faire). afin de conserver l'autonomie

¹³⁵ REUTER Yves. (dir.). COHEN-AZRIA Cora., DAUNAY Bertrand., DELCAMBRE Isabelle., LAHANIER-REUTER Reuter (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, p225

M. PARADIS souligne de son côté que :

(...) l'acquisition de l'écrit doit précéder l'acquisition de l'oral. De la même manière, en écrivant au tableau les nouveaux mots de vocabulaire introduits, on semble croire que le support de l'écrit est nécessaire au développement de l'oral et le précède ¹³⁶

Nous éliminons de tous ces points de vue théoriques que proposer aux apprenants la linguistique contrastive, comme activité et stratégie pédagogiques, en classe, reflète du point de vue de l'acquisition d'une LE2, un ordre d'apprentissage portant sur un savoir linguistique explicite qui devrait précéder la compétence communicative implicite. De ce fait, les contrastes écrits entre LE1 et LE2 transformeraient, selon nos hypothèses, le savoir explicite en compétence implicite. En effet, cette démarche portant sur la conscientisation interdisciplinaire comme activité métalinguistique transformerait à notre avis, le savoir proposé dans le livre de l'apprenant en une compétence non consciente. R. ELLIS ajoute que :

Pour faire acquérir une langue en tant que moyen de communication, on croit qu'il faut suivre trois étapes, dans cet ordre : 1. savoir explicite sur la langue. Mémorisation de mots de vocabulaire, conjugaison de verbes, étude des règles de grammaire. 2. Exercices afin, croit-on, de vérifier que le savoir explicite est correct ; Compétence implicite : activités de communication afin, croit-on, de transformer le savoir explicite en compétence implicite. ¹³⁷

Jusque là, tout porte à croire que la conception que les théoriciens se font de l'apprentissage d'une LE2 influe, d'une part, sur l'entendement qu'ils se font de la langue comme moyen de communication et comme objet d'étude, en privilégiant la forme écrite à la forme orale, bien qu'alors, il s'agit de commencer à acquérir l'habileté orale d'abord. néanmoins, à l'insuffisance du nombre d'heures du français et de l'anglais à l'école algérienne, s'ajoutent les principaux facteurs de l'inefficacité des enseignements/apprentissages, qui n'ont pas recours à l'approche contrastive des éléments linguistiques en présence, découlant de la conception que se font les linguistes, les didacticiens et les théoriciens des langues en milieu scolaire algérien.

¹³⁶PARADIS Michel. 1994 Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. In N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit learning of Second Languages* (393-419). London : Academic Press. [En ligne], URL : <https://www.mcgill.ca/Linguistics/People> > Faculty. Consulté le 02 juillet.2015

¹³⁷ ELLIS Roy. 1994. Op cite *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, mis. [En ligne]URL: <https://www.amazon.fr/Study-Second-Language-Acquisition/dp/0194422577>. Consulté le 13 février 2014

Ces considérations étant prises dans cette deuxième partie de notre thèse, nous pouvons, ainsi, démontrer par l'approche contrastive du contenu lexical du manuel d'anglais « corpus d'analyse » avec ses équivalents en français, comment il pourrait être productif dans la façon dont on enseigne les deux langues étrangères si l'on repose sur une autre conception de l'acquisition de l'anglais ; langue proche et identique au français préalablement étudiée.

Comme résultats atteints de nos ex-expérimentations, nous avons vu, dans la première partie de notre travail, qu'il était possible de modifier la conception que se sont faits les enseignants avant l'enquête et après celle-ci, vis-à-vis de leur langue d'enseignement (anglais) et de la première langue étrangère de leurs apprenants (français). VYGOTSKI voit que :

L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle. Il ne commence jamais à assimiler cette dernière par la lecture et l'écriture, la construction consciente et intentionnelle d'une phrase(...) L'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention.¹³⁸

1-3-Conception du développement métalinguistique des LE

Dans la présente contribution, la notion du savoir explicite (ici lexical pour ce chapitre), désigne toute intervention pédagogique dans le processus d'appropriation d'un apprenant en contexte de classe, qui vise une présentation systématique d'un stock de vocabulaire des deux langues : la langue source et langue cible. En partant de l'hypothèse qu'il existe une interface entre l'enseignement/apprentissage d'une LE2 et l'acquisition préalable d'une LE1, nous supposons que la description explicite du lexique développe une connaissance explicite sur la nouvelle langue et pourra mener sous certaines conditions à l'appropriation d'une connaissance implicite de la langue cible. Ce sujet portant sur le rôle du savoir explicite dans le développement de la compétence linguistique a fait un grand débat chez les chercheurs.

¹³⁸ VYGOTSKI Lev. 1985. *Pensée et langage*, Terrain-Messidor, Paris,

Les données empiriques de DEKEYSER (1998), ELLIS (2002), LIGHTBOWN et SPADA (1999), NASSAJ et FOTOS(2004), SHMIDT(1990), VANPATTEN (2002), WHITE et RANTA (2002) ont montré que le savoir explicite peut avoir certains effets bénéfiques sur le développement de la compétence. Toutefois, comme savoir explicite, nous avons pris la linguistique contrastive, un examen qui, dont les paramètres, influeraient sur le contenu lexical du livre de l'apprenant ou sur sa forme afin de préciser l'appropriation de la compétence implicite, qui est à la base de tout emploi spontané de la langue cible. Les propos de L.HENDRIX, A.HOUSEN et M.PIERRARD soulignent à cet égard que :

(...) certaines formes d'instruction explicite peuvent avoir un effet bénéfique sur les processus d'acquisition langagière, sur le niveau final atteint, et plus particulièrement, sur la vitesse d'acquisition. Plusieurs études ont démontré que la façon par laquelle l'information lexicale est transmise semble jouer un rôle important dans la façon par laquelle cette information est transposée en connaissance explicite et éventuellement en compétence implicite.¹³⁹

Comme on le verra ci-dessous, la description, l'inventaire et la confrontation du contenu lexical du manuel, dans le cadre du régime pédagogique, va nous permettre d'adopter le point de vue sur le rôle du savoir explicite proposé au moyen de la linguistique contrastive. Nous nous contenterons de ne présenter succinctement que la confrontation du vocabulaire français à son équivalent anglais dans des inventaires, tout en soulignant les convergences et les divergences sur lesquelles nous voudrions attirer l'attention et la conscience des apprenants pour en tirer profit,

Autrement dit, nous sommes du point de vue que la notion de compétence implicite ne peut s'acquérir sans que la conscientisation ne soit portée sur ce qui est intériorisé. Dans ce cas, la compétence inconsciente est emmagasinée d'une manière implicite et automatique sans contrôle. Dès lors, l'enseignement/apprentissage d'une LE2 ne peut être réalisé comme on enseigne et on apprend LE1.

¹³⁹ HENDRIX Liesbeth, HOUSEN Alex et PIERRARD Michel. 2002, « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne],. URL : <http://aile.revues.org/1394>. Consulté Le 02 Octobre 2016.

Si un apprenant est conscient de la convergence qui existe entre les mots des deux langues, par l'analogie, il reste qu'il peut être conscient du processus pour y parvenir, toutefois, il faudrait distinguer entre le plan de l'acquisition et le plan de l'emploi. L'acquisition du vocabulaire paraît consciente, pour que l'emploi des mots devienne automatique.

1-3-1-Conception communicative

Nous essayons par le contraste du contenu lexical du manuel corpus d'analyse d'établir que, d'une part, le savoir est nécessaire pour apprendre à communiquer oralement dans une nouvelle langue et que, d'autre part, le savoir peut se transformer en compétence. En d'autres termes, on peut transformer la langue comme objet d'étude en un moyen de communication.

Dans ces conditions, il importe de recourir aux confrontations des disciplines linguistiques comme stratégies d'enseignement qui auront pour but de développer directement les compétences dans les langues voisines, et dépasser le cloisonnement pédagogique. Or, dans le cadre de ce régime, nous avons adopté deux stratégies de contraste qui découlent de la linguistique comparative, la première, au moyen des inventaires lexicaux, la deuxième fera l'objet du deuxième chapitre par des schémas grammaticaux similaires. Et, pour la précision, nous avons veillé à mettre au point des stratégies d'enseignement, propres à chacun de ces concepts, de manière à établir un lien entre la théorie de la didactique et la pratique de la linguistique contrastive.

Cela signifie que l'apprenant s'expose, au début de LE2, à des équivalences en faisant intégrer LE1 à LE2, l'accent est mis sur le principe de fusion et d'association linguistique, permettant de renforcer cette conception qu'une langue sert avant tout d'objet d'étude avant d'être un moyen de communication. Le principe est simple, c'est que des mots de vocabulaire isolés de leur contexte, au-fur-et-à-mesure que l'apprenant progresse dans son apprentissage, il s'agit de lui donner des habitudes linguistiques par l'utilisation fréquente des inventaires de mots rapprochés et intégré.

À cet égard, l'enseignant est appelé à intégrer le vocabulaire proposé dans le programme. Du coup, il est plus impliqué cognitivement dans son apprentissage, car il s'agit de regarder, observer et répéter des mots et des phrases toutes faites, d'où la précision.

Elle est selon C.GERMAIN :

La précision en tant que savoir, consiste en la connaissance consciente que possède un apprenant des unités et des règles de fonctionnement d'une langue (composante langagière) ainsi que des règles d'usage (composante pragmatique). Et en tant qu'habileté. (...) la précision langagière consiste en la capacité que possède une personne d'utiliser correctement, de manière non consciente, les unités et les règles de fonctionnement d'une langue, ainsi que les règles d'usage de cette langue.¹⁴⁰

Il ressort alors de ce qui précède que d'autres paradigmes¹⁴¹ s'imposent pour la construction d'une didactique des langues étrangères contribuant effectivement à la faire améliorer. Toutefois, sur le plan général, le principe le plus déterminant, de toute stratégie d'enseignement, serait d'abord la conception que l'on se fait de l'acquisition d'une LE2 proche d'une LE1 déjà étudiée.

1-3-2- Conception historique

D'un point de vue historico-didactique, les programmes historiques de l'enseignement des langues étrangères proches se fait par l'intercompréhension¹⁴². Ces programmes proposent, en effet, que l'apprentissage et la compréhension écrite des langues proches gardent le principe de base d'une didactique de la proximité. Cette dernière se propose par l'analogie des éléments linguistiques. Les propos de N.DELBECQUE éclairent l'idée, disant :

L'analogie consiste en une association qui repose sur la perception d'une similarité. Elle est à l'œuvre à tous les niveaux, affectant la morphologie et la syntaxe, elle correspond à un besoin de transparence. Il faut que les formes et les constructions ressortent comme faisant partie d'un même ensemble.¹⁴³

Pour la mise en œuvre d'une pédagogie intégrée, nous voyons que l'analogie lexicale peut être apte à développer le plus rapidement possible les compétences observables et la capacité de mieux saisir les liaisons de parenté entre les langues en étude, tout en mettant en valeur la perception des enseignants et des apprenants.

¹⁴⁰ GERMAIN Claude. OP cit

¹⁴¹ « Le paradigme » selon Jean-Pierre ROBERT désigne en linguistique le mot-type donné comme modèle pour une déclinaison, c'est l'ensemble des termes qui appartiennent à la même classe morphosyntaxique et qui entretiennent entre eux des rapports virtuels de la substituabilité

¹⁴² Le concept d'intercompréhension est une idée le domaine plurilingue c'est une approche tout a fait nouvelle lui donnant la forme de commandes dans lesquelles les apprenant peuvent s'exprimer à l'écrit comme à l'oral dans une première langue et comprend l'autre.

¹⁴³ DELBELCQUE Nicole. Op cit. p272

En effet, cette méthode n'exige pas de grands efforts d'apprentissage, ni beaucoup de temps. Si l'on connaît pratiquement LE1 on peut aisément, dès lors, comprendre LE2, reconnaissant la valeur d'une capacité linguistique totale ou partielle. Or, la description observable semble, à notre avis, intéressante, notamment, dans le domaine de l'écrit voulant dégager les problèmes provenant de l'oral le cas du français et de l'anglais, ayant la conscience réussir le bilinguisme.

1-3-3- Conception d'une intercompréhension à l'écrit

La pédagogie par l'intercompréhension interdisciplinaire commence selon nos réflexions par le décodage, c'est-à-dire, l'identification à partir de la transparence des schémas linguistiques familiers aux apprenants, proposant l'intégration de ces données. L'analyse contrastive quant à elle, aiderait selon nos hypothèses, à proposer la synergie et la fusion linguistique par l'intercompréhension qui n'est autre qu'une didactique de transferts et de préconnaissances.

Nous avons tendance à dire, que les apprenants, peuvent percevoir qu'ils disposent d'un grand nombre d'éléments lexicaux déjà vus. En effet, l'intercompréhension se réduit dans un premier temps au décodage et n'hésite pas sur le fait que l'apprenant le plus conscient compare sans cesse les schémas linguistiques fournis par la langue déjà vue à ceux qu'il rencontre en faisant contact avec les données d'une langue-cible. Dans cette perspective, KLEIN.G-H proposent sept filtres ou sept tamis, quant à l'intercompréhension des langues Il avance que :

Les « sept tamis » sont à utiliser pour faciliter l'apprentissage des langues proches par l'intercompréhension(...) Conformément aux théories cognitivistes, l'amélioration de l'apprentissage des langues passe par une *conscientisation* des apprenants dans les domaines des langues et de leur acquisition. C'est ici qu'apparaissent des méthodes intercompréhensives qui invitent les étudiants à comparer des phénomènes interlinguistiques, et les démarches de leur propre processus d'apprentissage.¹⁴⁴

¹⁴⁴ KLEIN Horst-Günter. 2008. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane *Études de Linguistique Appliquée*, n° 149, p. 119-128. [En ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-119.htm>. Consulté le 06 juin 2015.

1-4- Les sept tamis au service de la didactique des langues

À propos des sept tamis, MEISSNER Frans-Joseph., MEISSNER Claude, KLEIN Horst-Günter, STEGMANN avancent que :

La version française intitulée “Les sept tamis” est un des ouvrages fondateurs de la didactique de l’intercompréhension qui se compose de deux parties. La première permettra(...) de connaître les fondements théoriques de la démarche axée sur l’intercompréhension, de façon à mettre à profit les connaissances préalables de l’apprenant. (...) La deuxième présente ces fondements dont le but est de filtrer les formes transparentes ou inter compréhensibles et les formes de profil. Il s’agit- d’une analyse linguistique agrémentée d’exemples et d’exercices, susceptible de permettre la construction de matériels didactiques de façon explicite.¹⁴⁵

Si nous mettons en relation notre étude contrastive avec la théorie des sept tamis, nous sélectionnons dans un premier temps, dans la nouvelle langue le lexique international (LI) qui a été créé dans les deux langues par le développement moderne de la vie humaine et scolaire des apprenants. Dans un deuxième, nous sélectionnons le lexique spécifique commun (LSC) à la famille des deux langues. Nous démontrons dans quelle mesure la connaissance du lexique en LE1 représente déjà une grande porte ouverte sur celui de LE2.

Nous détectons, selon la théorie de l’auteur, des correspondances lexicales, fréquemment employés. Par la suite, nous mettons à la disposition des apprenants les formules graphiques pour détecter la familiarité du mot. Le cinquième tamis concerne la syntaxe et met en évidence le fait que les neuf parties de discours ou types syntaxiques fondamentaux (SF) étant structurellement identiques dans les deux langues étrangères en étude.

Nous proposons aussi par la présente analyse de mettre à la disposition des apprentissages linguistiques les formules de base de la morphosyntaxe avec lesquelles, on peut trouver les points communs des différents mots grammaticaux des différentes structures, notamment, les parties de discours proposées à l’étude dans le programme de 1^{ère} année moyen.

¹⁴⁵ MEIBNER Frans-Joseph., MEISSNER Claude, KLEIN Horst-Günter, STEGMANN, Tilbert D. D. 2004. *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ ; avec une esquisse de la didactique de l’eurocompréhension*, Aachen (Ed. EuroCom vol. 6). [En ligne], URL : <https://www.fichier-pdf.fr/...eurocomrom-les-sept-tamis-2004/cracked-euro-com-rom-> Consulté le 16 juillet 2015.

Ces éléments sont censés être connus, de tous, dans LE1 et de cette façon le transfert se fait facilement par l'intercompréhension. Nous choisissons objectivement les éléments morphosyntaxiques les plus fréquemment utilisés dans les textes du manuel. L'objectif de nous référer aux sept tamis, était de proposer que l'apprenant constate par lui-même, qu'il se dote d'un grand répertoire linguistique étudié dans les domaines : lexical et grammatical et qu'il peut en tirer profit en LE2.

Nous tentons de mettre en évidence que le programme d'intercompréhension permet au français de jouer le rôle de « langue passerelle ». Ce programme interdisciplinaire pourrait offrir, selon nos hypothèses de départ, un maximum de flexibilité et d'autonomie aux apprenants.

1-5- Pédagogie de l'intercompréhension et la notion de transfert

Le défi de la présente analyse est de définir une méthodologie didactique pour une analyse critique de manuels scolaires. L'objectif est d'améliorer les attitudes métalexicale et métagrammaticale des apprenants en début d'apprentissage d'une LE2. Selon les recherches sur les projets historiques d'enseignement des langues, la didactique des langues telle qu'elle a longtemps été conçue en Algérie sépare les deux langues et cloisonne leur enseignement/apprentissage et ne fonctionne en réalité que comme une suite de didactiques monolingues ayant la crainte de l'interférence. F-J MESSNER avance à propos de l'interférence que : « *Nous aspirons au contraire à substituer la peur de l'interférence, approche négative de l'apprentissage, par la notion positive de transfert.* »¹⁴⁶ Selon les principes de GAJO Laurent :

L'intercompréhension des langues se construit d'abord sur le rapprochement des systèmes linguistiques en présence, appelant des stratégies de contraste ou de dissociation» (...) Reconnaître et encourager l'intercompréhension demande de combattre une forme de cécité linguistique qui tend à isoler les langues et à considérer le processus d'acquisition d'une langue donnée comme entier et autonome. »¹⁴⁷

¹⁴⁶ MESSNER Franz-Joseph. 2002 : « Le transfert dans la didactique du plurilinguisme », EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses, Hagen, März [En ligne]. URL : lingalog.net/dokuwiki/_media/intercomprehension/.../chapitre2_livre_benucci.pdf. Consulté le 12 mars 2016.

¹⁴⁷ GAJO Laurent. 2012. « Intercompréhension, didactique intégrée et didactique du plurilinguisme : Quels rapports, quelle hiérarchie, quelles compétences visées ? ». Université de Genève. [En ligne]. URL : https://www.researchgate.net/publication/268338125_L%27intercomprehension_entre_didactique. Consulté le 08 septembre 2015.

Au-delà de la définition générique de «compréhension réciproque», le terme d'intercompréhension reviendrait pour la première à Jules RONJAT au début du XXe siècle afin de décrire la compréhension de différentes langues de même famille. Dans les dix dernières années, il est adopté par la didactique des langues étrangères et défini de plusieurs manières. Pour François GRIN l'intercompréhension signifie : *L'activation par les acteurs des compétences réceptives dont ils disposent dans des langues dites étrangères, permettant à chacun, à l'intérieur d'une famille de langues ainsi apparentées, de s'exprimer tout en étant compris par les autres.*¹⁴⁸ ». D'un point de vue des compétences linguistiques, l'équipe EuRom avance que :

*L'intercompréhension s'appuie sur l'exploitation des ressemblances et transparences entre les langues. (...) les locuteurs du même groupe linguistique disposent déjà de nombreux éléments pour l'apprentissage auxquels s'ajoutent les indices discursifs, textuels ou culturels liés à une communauté linguistico-culturelle déterminée. [...] Un des principaux objectifs de l'intercompréhension est celui de faire apparaître la parenté et donc les ressemblances entre les langues de manière à accroître la capacité de compréhension.*¹⁴⁹

M-C JAMET définit le terme comme étant : « *La compétence réceptive dans une langue inconnue sera donc construite sur des synergies intérieures à cette compétence plurielle. Envisagée comme le résultat de transferts au sein de la dimension linguistique et du fonctionnement des composantes intrinsèques de la compétence discursive*¹⁵⁰. Les propos de GAJO ajoutent qu' : « *elle [l'intercompréhension] peut s'appliquer d'emblée à des langues reconnues comme typologiquement proches (voisines) ou, de manière plus générale, à toute situation de contact linguistique* »¹⁵¹.

¹⁴⁸ GRIN François. 2008 « Pourquoi l'intercompréhension ? » In: Grin, F. and Conti V. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg, p. 17-30. (EuRom, 2012).

[En ligne] URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:39591>. Consulté le 18/08/2015

¹⁵⁰JAMET Marie-Christine, 2010. *L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?*, Autour de la définition, [En ligne], URL : http://publiforum.farum.it/ezine_articles.php?id=144 consulté le 18/08/2015.

¹⁵¹ GAJO Laurent. Op cité .p133.

Contexte pratique ; activité métalexicale

1-Méthodologie

Le projet de recherche dont nous voulons rapporter certains résultats dans cette contribution, examine l'impact du mode d'implémentation de l'instruction lexicale explicite de LE1 sur l'acquisition du LE2 en contexte scolaire algérien. Nous présentons, dans un premier temps, l'analogie du lexique français avec son équivalent anglais, comme un test des modèles d'acquisition qui permet à notre sens de dégager un choix pédagogique d'enseignement, sous-tendus par un entendement de l'apprentissage. Nous souhaitons évoquer les notions du processus conscients vs inconscients, explicites vs implicites, convergence vs divergence et soulever les problèmes d'ordre méthodologique et terminologique dans le passage de LE1 à LE2.

Nous faisons également le point sur les contrastes comme une démarche de conscientisation interdisciplinaire, afin de mettre en perspective que les recherches bien qu'elles n'abordent pas la question de la conscience dans une même optique, nous émettons l'hypothèse que la confrontation des éléments lexicaux soit une stratégie de prise de consciences des éléments linguistiques attirant l'attention de l'apprenant sur les propriétés formelles de ces éléments et favorise l'acquisition. À ces propos H. GHISLAINE ajoute que :

L'activité métalinguistique a également occupé une place importante dans l'expérience du Français III. Plus récemment, on assiste en Europe à un regain d'intérêt pour la question du rôle de la « prise de conscience » dans l'apprentissage, comme en témoignent les actes d'un colloque récent¹⁵².

Les expériences qui vont dans la perspective de l'apprentissage par l'intercompréhension, l'intégration des éléments linguistiques, la conscience, le contrôle, sont également, venues étayer cette deuxième partie de notre thèse. Il est constaté par les auteurs op cités, que l'apprentissage des langues étrangères requiert une concentration sur l'attention, selon qu'il s'agisse d'abord de l'apprentissage du lexique avec une position commune claire sur le rôle LE1.

¹⁵² HAAS Ghislaine. 1995. « Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3/ IUFM de Bourgogne. [En ligne], UR : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2315. Consulté le 18 aout 2015,

La question de la pédagogie intégrée comme démarche de conscientisation interdisciplinaire et intercompréhensible est également abordée par J-É GOMBERT. Il estime que : « *La conscience est fréquemment impliquée dans l'apprentissage et que, bien que, tout apprentissage ne soit pas forcément conscient, l'acquisition et la restructuration des connaissances demandent généralement une participation consciente.* »¹⁵³

2-Choix d'une approche contrastive

Selon BESSE et PORQUIER le modèle métalinguistique fait référence à : « *l'ensemble des concepts et des raisonnements à partir desquels le linguiste ou le grammairien cherche à décrire ou à simuler la grammaire intériorisée commune à un sous-ensemble des sujets parlant une langue. Ceci signifie de parler « de grammaire traditionnelle et structurale.*¹⁵⁴ ». M.VASSEUR explique, ce que peut être le modèle métalinguistique, disant : « *Le fait que l'apprenant est en mesure de « thématiser ses problèmes, pose des questions sur la langue* »¹⁵⁵. MOORE Danièle, précise que : « *le développement métalinguistique est marqué par deux traits, soit la capacité à porter son attention sur les formes, et la capacité à manipuler ces formes* »¹⁵⁶.

Lorsque la démarche didactique de conscientisation est associée à la notion de posture métalinguistique, cela nous fait rappeler ce que nous avons présenté lors de nos deux activités métalinguistiques de la première partie de notre thèse. Ce sont également, les propos d'E. ROULET (1980) et de L.DABÈNE (1991), qui, à travers une démarche d'éveil au langage, souhaitent développer chez l'enseignant et chez l'apprenant la posture métalinguistique.

¹⁵³ GOMBERT Jean-Émile, MORAIS José. 1990. « Le développement métalinguistique » . In : *Revue française de pédagogie, volume 98, 1992. pp. 117-119.*[En ligne]. URL : www.persee.fr/doc/rfp_0556-780_199_num_98_1_2496_t1_0117_0000_1. Consulté Le 11 Janvier 2016.

¹⁵⁴ BESSE, Henri et PORQUIER, R. (1984). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Crédif-Hatier, coll. L.A..

¹⁵⁵VASSEUR Marie-Thérèse.1993. « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*. [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012,. URL : <http://aile.revues.org/4855> .Consulté Le 29 Août 2015

¹⁵⁶ MOORE, Daniele. (1995). « Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues dès le plus jeune âge », in *Babylonia*, Revista per l'Insegnamento e l'Apprendimento delle Lingue. 26-31. [En ligne. URL ; www.unipress.dk/media/3546132/sprogforum_58_d_moore3.pdf. e], Consulté Le 11 Janvier 2016

Dans cette perspective, les auteurs précités s'appuient sur l'hypothèse qui suscite la prise de conscience. Cette dernière, ne peut s'effectuer qu' à partir d'activités fondées sur l'observation du fonctionnement de la langue déjà étudiée et celle en étude, et sur la réflexion menées à partir de la comparaison de ces langues.

Dans notre cas les deux langues étrangères sont bien le français (LE1) et l'anglais (LE2). Comme point de rencontre, l'approche contrastive souligne d'une part, qu'il existe des points d'intersection entre les conceptions de BESSE, PORQUIER, SCHMIDT. D'autre part, HAWKINS envisage que : « *L'intégration des langues dans la classe permet aussi d'établir des comparaisons, et d'en faire ainsi un système linguistique parmi d'autres, clé pour l'acquisition d'une posture métalinguistique.*¹⁵⁷ ». Le terme « métalinguistique » engendre plusieurs sens, celui qui nous intéresse est de Jean-Émile GOMBERT, il dit que :

C'est l'identification à l'oral et à l'écrit des marques linguistiques qui traduisent une utilisation de la langue pour parler d'elle-même. Elle est basée sur une activité de réflexion sur le langage et son utilisation (...) c'est la maîtrise, les capacités, les attitudes et le comportement verbal et non verbal du sujet qui est amené à chercher des éléments lui permettant de développer des processus cognitifs conscients.¹⁵⁸

Notre première activité métalinguistique de cette deuxième partie, envisage le métalexique, entre autres, d'où le méta cognition qui désigne la faculté de connaître le processus d'acquisition des connaissances lexicales. Nous voulons que l'apprenant ait la capacité sur sa façon de réfléchir et d'apprendre, tout en adoptant une attitude consciente et intentionnée de ses activités cognitives. D'où les notions de : méta mémoire, méta-attention et méta-apprentissage, décrites par le psychologue VYGOTSKY en 1934.

¹⁵⁷DEVLEESCHAUWER Tiphaine. 2013. L'intérêt de la comparaison des langues pour la construction d'une posture métalinguistique auprès d'élèves bilingues. MÉMOIRE DE MASTER 2 MASTER EFE-ESE École Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2 En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion. URL : <https://core.ac.Uk/download/pdf50537255.pdf>. Consulté le 05 mars 2017.

¹⁵⁸. GOMBERT Jean-Émile.1990. Op cit p. 14

3-Corpus d'analyse

Dans le cas de notre étude, réinvestir le contenu lexical figurant dans le livre de l'apprenant, est pour ce dernier la priorité du manuel scolaire. Nous parlons d'un contenu linguistique qui devrait permettre aux apprenants de s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans une nouvelle langue étrangère, identique à une 1^{ère} déjà étudiée. Le matériel d'anglais que nous allons analyser et confronté à ses équivalents français a pour titre « Spotlight on English » de la 1^{ère} année Moyen.

Le manuel scolaire est défini dans le dictionnaire de pédagogie comme étant : *Le livre d'un type un peu particulier, destiné à être toujours en main de l'apprenant. Il contient sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, de façon accessible que possible « Comenius » fut le premier auteur d'un 1^{er} manuel scolaire destiné aux maîtres et aux élèves ».*¹⁵⁹

Dans Le petit Robert de la langue française il a la définition suivante : «Un ouvrage didactique qui présente sous une forme maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, exigées par les programmes scolaires.»¹⁶⁰ En outre, les deux spécialistes GÉRARD ET ROEGIERS, quant à eux, le définissent comme étant : « un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité¹⁶¹ ».

Faisant partie d'ensembles pédagogiques, le manuel scolaire notre corpus d'analyse de cette deuxième partie suit, d'une part, des lignes théoriques et méthodologiques spécifiques, d'autre part, il est conditionné par des variables interdépendantes visant un public d'apprenants inconnus, dont les concepteurs se représentent les profils d'entrée et de sortie. Il est d'abord un livre dont le symbole est le savoir. Par contre, la valeur qui lui est accordée par certains inspecteurs comme textes écrits, n'est pas grande.

¹⁵⁹ARENILLA Louis, et collaborateurs. Op cit. p.187.

¹⁶⁰Le Petit Robert de la langue Française.2005. Paris Larousse.

¹⁶¹ GÉRARD François-Marie. et ROEGIERS, Xavier. 1993. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck-Wesmäel. Par Jean Simard Revue des sciences de l'éducation, vol. 20, n° 2, p. 399. [En ligne], URL : <https://www.decitre.fr> > ... > Réflexion & théories > Evaluation. Consulté le 03 d'écembre 2016.

Il a pour mission de présenter les notions en suivant un ordre cohérent, il contient une table des matières et un index bilingue (anglais-arabe) afin de faciliter le repérage des concepts, de donner des informations adaptées à l'environnement des apprenants et d'adapter son contenu aux modèles préconisés par les programmes. Parmi ses fonctions, il donne un certain nombre de connaissances exactes et adaptées, ce qui pourrait favoriser l'intégration des expériences et des disciplines linguistiques, ainsi, par les moyens utilisés comme les illustrations et les exemples. Cet effet, F-M. GERARD avance également que :

Il s'agit d'un outil efficace, permettant d'accroître la qualité des apprentissages des élèves qui les utilisent que ces études semblent montrer que les manuels sont surtout efficaces dans les premières années de scolarité, pour l'apprentissage de la langue.¹⁶²

Notre intérêt, vis-à-vis du manuel-corpus d'analyse, est d'avoir un regard critique, d'en faire un usage descriptif en fonction du contexte, du contenu lexical et du curriculum en vigueur. Toutefois, bien qu'il ne soit pas un objet capable de résoudre tous les problèmes de l'enseignement/apprentissage linguistique, il reste une aide qui permet de suivre une progression vue et projetée par les concepteurs, et à laquelle les acteurs pédagogiques ne peuvent ne pas se référer. Il se compose également d'unités didactiques subdivisées en projets et séquences ou dossiers.

3-1-Description du corpus d'analyse¹⁶³

Le matériel didactique que nous allons analyser a pour titre « Spotlight on English » Avec une page de couverture colorée en rouge et en bleu, et une entrée en matière avec un déclencheur des dialogues variés, de courts textes des points de grammaire. Il contient des documents authentiques, de la réflexion interculturelle, des tâches et des exercices, de l'évaluation et des tableaux récapitulatifs.

¹⁶² GERARD François-Marie. 2010. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié, Éducation et formation : Manuels scolaires et matériel didactique, e-292, janvier 2010, pp.13-24. [En ligne], URL : www.fmgerard.be/textes/MS_efficace.html. Consulté le 15 mars 2017.

¹⁶³ MERAZGA Lakria. 2008. *Manuel « Scolaire Spotlight on English » de la 1^{ère} Année moyen*. Alger.

C'est un livre composé de 189 pages de cours et d'exercices en même temps, de 189 pages, édité chez l'Office National des Papeteries Scolaires (ONPS), conçu par les auteurs suivants : M K.BACHIRI ; Mme M.CHEBALA ; Mme N.CHERGOU ; Mlle F.ZANOUN.F aidés par : Mlle Z.OULD ALI et B. SAIL.). Notre manuel a été mis en fonction pédagogique à partir de l'année scolaire 2007/2008.

3-1-1-Axe « communication »

La langue utilisée dans l'ouvrage didactique précité est pratiquement accessible à la majorité des apprenants de 1^{ère} année Moyen, c'est un lexique familier déjà vu par l'apprenant durant les trois années écoulées en classe du FLE au primaire, ce qui nous a facilité l'accès à la linguistique contrastive. L'origine socioculturelle des apprenants algériens est majoritairement prise en compte, les exemples ainsi que les contextes des textes et des dialogues introduits, sont en grande partie conformes à l'environnement culturel des apprenants.

Quant aux points forts de l'ouvrage didactique, ils sont mis en évidence par des couleurs, comportant un glossaire lexical de traduction de l'anglais à l'arabe ainsi qu'une table des matières élaborée au début du livre. Chaque dossier (file) comporte trois (3) séquences et un projet à réaliser, découpées de la même manière sous la forme suivante : Listen and speak (écoute et parle)- practise (pratique)- produce (produis). Chaque séquence a son importance relative de la présentation de l'information, des questionnaires, des exercices, et des activités.

3-1-2-Axe pédagogique

Le manuel-corpus d'analyse comporte leçons¹⁶⁴, activités¹⁶⁵ et exercices¹⁶⁶ destinés à des apprenants en début de leur apprentissage d'une LE2. Il est classifié selon les objectifs visés de grammaire, orthographe, vocabulaire, lecture, expression et compréhension orales et écrites. Le vocabulaire est introduit par le biais de courts textes et de dialogues, ces derniers sont illustrés d'images et photos comme supports langagiers visuels.

¹⁶⁴ ARENILLA Louis, et collab.p178

¹⁶⁵ CUQ Jean-Pierre. Op cit. p14

¹⁶⁶ Ibid. p94

Le programme est réparti en dossiers et chaque dossier est constitué de trois (3) séquences qui convergent à la réalisation d'un projet de groupe, en sous-groupes, en binômes ou individuellement. Le rôle du lexique est de devenir le vocabulaire individuel des apprenants.

Selon GENOUVRIER et PEYTARD le vocabulaire est : *L'ensemble (V) des mots employés par le locuteur dans tel acte de parole précis, c'est l'actualisation d'un certain nombre de mots appartenant au lexique individuel du locuteur, c'est le reflet du lexique dans un énoncé donné* ». ¹⁶⁷ Quant au lexique l'auteur le définit par :

L'ensemble "L" de tous les mots, qui, à un moment donné sont à la disposition du locuteur. Cet ensemble de mots constitue son lexique individuel (...) Il reste bien évident qu'un nombre indéterminé de mots demeurent extérieurs à ce lexique individuel. Ce sont donc tous les mots que le locuteur n'a pas encore rencontrés et employés dans l'usage quotidien. Cela veut dire que chaque lexique individuel n'est qu'une part constituée de lexique global, il est l'élément le plus instable dans une langue, celui où se marquent les plus fortement conditions extérieures, sociales de la vie d'une langue. ¹⁶⁸

Dans le contexte didactique, J-P ROBERT déclare dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE que :

Selon le CECER, les compétences de l'utilisateur/apprenant, distingue parmi les compétences linguistiques, une compétence lexicale qu'il définit comme « la connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue » vocabulaire qui se compose d'éléments lexicaux (expressions toutes faites, mots isolés, mots appartenant à une classe ouverte et éléments grammaticaux. ¹⁶⁹

Concernant les thèmes du livre scolaire, nous constatons qu'ils sont en rapport avec les centres d'intérêts des apprenants à 12-13 ans. Les thèmes tournent pratiquement autour de la vie familiale, scolaire, environnementale, sportive, des voyages, de l'alimentation nutritive, des nouvelles découvertes technologiques, de l'amitié, du travail et des animaux.

Ils imposent une acquisition de nouveaux reflexes et de nouvelles habitudes demandés en travaux de groupe à travers un ensemble de connaissances précises. De même, l'activité intellectuelle des apprenants se manifeste en vue d'un but correspondant à son centre d'intérêt le plus modeste.

¹⁶⁷ GENOUVRIER Émile, PEYTARD Jean. Op cit p.176

¹⁶⁸ MOUNIN Georges. Op cit. p181.

¹⁶⁹ ROBERT Jean-Pierre. Op cit. 1p19

L'apprenant à l'âge de 12/13 ans est en évolution physique et morale par des stades de développement intercalés par des périodes. Notre étude sur le plan lexical porte sur les transferts qui pourrait se réaliser entre les connaissances déjà vues en LE1 et celles à apprendre en LE2.

Le lexique du manuel-corpus d'analyse

Dans le manuel "Spotlight on English» le vocabulaire traite : l'alphabet-cardinal, countries- nationalities- towns and cities - qualifiers-members of the family-prepositions- watch-time- places- adverbs (sometimes-always- never-often),means of transport-animals names-cardinal points adjectives of the weather.¹⁷⁰ Le vocabulaire introduit est en grande partie transparente (internationalisme et emprunts) facilement reconnu par les apprenants de 1^{ère} AM et qui leur permet en principe de comprendre rapidement et facilement le contenu des messages en gagnant l'effort et le temps.

La compréhension linguistique des apprenants bilingues, s'appuiera sur les zones de transparence, susceptibles de créer chez les apprenants le sentiment de 'déjà vu". En effet, nous faisons la remarque que les concepteurs de cet ouvrage didactique ont la conviction que les nouveaux éléments linguistiques à apprendre se basent sur toutes les connaissances mémorisées antérieurement sur le plan graphique. L'approche contrastive démontrerait que de l'apprentissage du lexique, découle une double conséquence ; l'enseignant au cours de son enseignement ne peut apercevoir la totalité du vocabulaire à donner à son apprenant, par conséquent, l'apprenant en dehors de l'approche contrastive, ne peut utiliser la totalité du lexique de la langue à apprendre. La raison pour laquelle, nous avons opté pour l'activité de dénombrer et d'inventorier les vocabulaires.

¹⁷⁰ Direction de l'enseignement moyen.2003. Document d'accompagnement du programme d'anglais de la 1^{ère} année moyen,

Les thèmes du manuel-corpus d'analyse

Le lexique que véhicule l'ouvrage didactique porte sur sept (07) thèmes fondamentaux, pris en charge par le programme de première année Moyen d'anglais. Conformément aux orientations mythologiques de la pédagogie de projet, le manuel scolaire propose les thèmes qui traduisent les sentiments et les pensées qu'éprouvera un élève de 12 /13 ans s'intégrant dans son environnement. Le dossier n°1 porte sur le salut et les présentations en anglais (File one : Hello) un lexique sur les personnages, la nationalité, l'âge, le pays, la ville et l'école, présenté en trois séquences pour la réalisation du projet, il est demandé aux apprenants de fabriquer une brochure touristique ou une affiche.

Le dossier n°2 porte sur la famille (File two : the family) thème lié au milieu familial dans lequel l'apprenant évolue, présenté en trois séquences afin de réaliser le projet de décrire le profil familial. Le dossier n°3 porte sur le sport (File three : Sport) thème qui traite les activités sportives qui ébranlent les sensibilités des apprenants adolescents le projet final est d'élaborer une revue sportive. Pour le dossier n°4 (File four : In and out), le thème porte sur les loisirs, les vacances, les voyages, présenté pour réaliser l'élaboration d'un questionnaire adressé aux amis de l'école. Quant au dossier n° 5 (File Five : Food), il a thème porte sur les aliments nutritifs les légumes, les fruits, le poisson, la viande, le lait, les fromages, les gâteaux, le beurre, et les ustensiles de cuisine, présenté en trois séquences pour élaboration d'un menu hebdomadaire ou d'un livret de recette de cuisine.

De même, le dossier n° 6 traite les inventions et des découvertes technologiques (File Six : technological inventions and discoveries,) le thème est sur les découvertes scientifiques et technologiques, présenté en trois séquences. Pour élaborer un album de type scientifique. Le dossier n°7, traite le sujet de l'environnement (File Seven : Environnement) un thème lié à l'environnement et à la vie animale et végétale afin de parvenir à l'élaboration d'une encyclopédie animale.

3-1-3- Axe didactique

L'ouvrage analysé couvre plusieurs objectifs d'étude du programme. Les mots le constituant couvrent plusieurs domaines d'apprentissage tels qu' :

- Un lexique d'usage scolaire introduit par le biais de consignes d'exercices (souligner, cocher, barrer, tracer, compléter, classer, encadrer, compléter, remplacer).
- Un autre lexique de classe comportant les affaires scolaires (livre, table, cahier, stylo, crayon, cartable règle, gomme, trousse...), un lexique de l'école (coure, classes, bureau, estrade...) et un autre lexique thématique lié aux cours de langage et de lecture en fonction des thèmes retenus sur les jours de semaines, les chiffres, les familles de mots, les synonymes et les antonymes.

Difficultés spécifiques à l'oral/lecture quant à la pédagogie intégrée

À l'oral et aussi en lecture, la relation la plus complexe entre les deux langues française et anglaise, proches et différentes en même temps, souligne certaines difficultés d'apprentissage pour les apprenants ayant étudié le français préalablement à l'anglais. Du côté de l'anglais, Sophie. HERMENT, enseignante-chercheuse et maître de conférences en phonétique anglaise à l'université Aix-Marseille dénonce que :

Le français et l'anglais étant assez proches, l'élève français à tendance à appliquer un calque linguistique (...) Mais avec une langue qui a le même alphabet(...). On va appliquer le son français sur un mot alors qu'il y a des différences phonétiques importantes.»¹⁷¹

S'il y a bien un domaine où les apprenants ont souvent du mal, c'est effectivement à l'oral et pendant la lecture du lexique de LE2, pratiquement, c'est le fait qu'il y ait plusieurs manières de dire le même son. Cela fait particulièrement problème à intégrer les deux apprentissages. les apprenants auront consciemment ou inconsciemment tendance à prononcer un mot dont le « i » est long et tendu alors que dans un autre le « i » est court et relâché. Regardons par exemple qu'il y a deux «a» phonétiques différents en anglais se trouvant dans les trois mots suivant («*cat*», «*cut*»,) qui peuvent ne pas effectuer la pédagogie intégrée alors qu'en français l'apprenant ne connaît qu'un seul «a» .

¹⁷¹ HARMENT Sophie. « Anglais : Comment améliorer à l'oral ».Tags, langue, méthodologie.. [En ligne],URL : www.slate.fr/story/68587/francais-nuls-anglais-fatalite. Consulté le 10/05/20016.

Une autre difficulté se trouve dans l'accentuation et le rythme du lexique de la langue anglaise. Outre du côté du français, BÉNÉDICTE Guillaume explique que : *«L'une des plus grosses difficultés pour les Français, c'est l'accent. Notre langue a une logique très différente sur ce point, nous articulons toutes les syllabes avec à peu près la même force, tandis qu'en anglais ce n'est pas du tout le cas ».*¹⁷²

Ainsi, la mélodie des phrases est une notion importante qui ne s'apprend pas forcément, mais s'intègre naturellement au contact des langues étrangères proches à l'écrit différentes à l'oral. En outre, un autre problème naît, lorsque, la pédagogie n'aime pas que les apprenants produisent des erreurs de prononciation, à l'oral, en début de leur apprentissage.

On corrige même souvent l'élève avant qu'il ait fini son mot. Ce sont justement les choses sur lesquelles nous souhaitons des formations et que les enseignants soient de plus en plus attentifs à ne pas inhiber les apprenants. Toutefois, les limites de l'histoire des deux langues en contact ne sont pas évoquées chez des apprenants arabophones le cas des apprenants algériens, néanmoins les deux langues sont des disciplines scolaires qui peuvent s'intégrer en situation d'apprentissage.

4- Contraste du lexique

Afin de proposer une pédagogie intégrée, nous avons pratiquement relevé et comptabilisé tous les mots figurant dans le livre de l'apprenant en évitant la répétition, afin d'en établir des inventaires lexicaux. Nous classons ces mots selon les critères suivants : les mots totalement homographiques, les mots à usage international, et les mots transparents avec une légère différence. Par ailleurs, nous établissons les inventaires par ordre alphabétique en donnant la nature et la fréquence de chaque mot relevé. Par la suite, nous avons donné les résultats en chiffre.

Toutefois pour stimuler une conscience interdisciplinaire et une posture métalexicale, nous colorons respectivement les différences, en bleu du côté du français, et en rouge, du côté de l'anglais. Nous avons tendance à dire que les différences signalées entre le vocabulaire français et le vocabulaire anglais miseront sur une compréhension et une observation rapides.

¹⁷² GUILLAUME Bénédicte et BAUMER Emmanuel, « Expression de l'exclamation en anglais au moyen de marqueurs atypiques », Corela [En ligne] URL : <http://corela.revues.org/3654> ; Consulté le 02 octobre 2016

Selon J REY-DEBOVE : « *En linguistique, des mots homographes sont des mots qui s'écrivent de la même manière, tout en se prononçant ou non de façon différent. S'ils se prononcent de la même façon, ils sont alors également homophones. Homographes comme homophones font partie de la famille des homonymes.* »¹⁷³

Quant aux mots à usage international ils sont des mots qui s'écrivent de la même manière en Anglais comme en français et ils signifient la même chose dans les deux langues. Il se peut que certains de ces mots soient aussi utilisés dans d'autres langues. En revanche, le vocabulaire d'origine anglaise sera recensé et comptabilisé dans le sens où il peut entraîner la difficulté d'apprentissage, auquel l'apprenant est appelé à consacrer plus de temps et beaucoup de compétence cognitive. En effet, à propos des compétences de l'utilisateur/apprenant d'une langue étrangère.

À propos de la connaissance et la capacité, J-P ROBERT dans son dictionnaire pratique de didactique les définit comme étant : « *La connaissance et la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue, l'appropriation du lexique et de son corollaire le vocabulaire, a lieu tout au long de l'apprentissage, et l'élève insensiblement, s'imprègne des structures de la langue et des mots qui les composent.* »¹⁷⁴

Le but de choisir la confrontation des deux langues sur le plan lexical, est de faire d'une pierre deux coups, car, en abordant l'apprentissage d'une nouvelle langue proche à une précédente, on devrait dans un premier temps stabiliser les connaissances de ce que nous appelons « la langue transfert ». Cette observation est intéressante dans le domaine de l'écrit pour dégager les problèmes provenant de l'oral entre le français et l'anglais ayant la conscience de réussir le bilinguisme en N. DELBECQUE renforce l'intérêt à la linguistique contrastive. Il dit :

La linguistique contrastive permet de mesurer avec précision le degré de convergence entre les langues. Ce genre de comparaison permet de déceler des correspondances multidimensionnelles et ouvre de nouvelles perspectives cognitives (...) Cependant, le rôle de la linguistique contrastive ne s'arrête pas à cette dimension théorique. En effet, elle a également des visées plus pratiques, servant de support à l'apprentissage des langues¹⁷⁵.

¹⁷³ ROBERT Jean-Pierre.op cit. p46

¹⁷⁴ Ibid. p119

¹⁷⁵ DELBECQUE Nicole. Op cit .Pp306

Par la description du lexique figurant dans le manuel, nous essayons également de définir ce que l'on appelle des inventaires lexicaux rassemblant des mots de sens voisin et de morphologie identique. Nous allons les organiser dans un ordre, sans pour autant, extraire de cette organisation toute signification linguistique. Nous tentons, à cet effet, d'organiser en un mode morphologique, la description et l'analogie du lexique. Par ailleurs nous n'avons pas considéré les noms propres comme partie de lexique, seuls les noms communs sont pris comme des unités lexicales.

4-1-La lexicostatistique

Un point essentiel de notre méthodologie est l'élaboration d'un guidage de l'analyse des contenus par des inventaires. C'est un domaine de la lexicologie dans lequel nous procéderons pour l'étude quantitative du lexique figurant dans l'ouvrage didactique que nous analysons. Notre étude comme nous le verrons ci-dessous, vont de simples comptages à des calculs suivant des formules adaptées.

Nous utilisons « la lexicostatistique » ou « statique lexicale » dans la recherche de fréquence, afin d'élaborer le vocabulaire fondamental qui permet la faisabilité d'une pédagogie inter langue. Or, les mots d'une langue ne sont pas étalés sur un plan uniforme, seuls les mots qui entrent dans les objectifs pédagogiques à atteindre sont les plus utilisés, ayant la chance d'être employés en classe selon une certaine fréquence.

La notion de fréquence, est définie par Georges MOUNIN comme : « *Un indice mathématique et statistique calculé à partir du nombre d'occurrences d'un élément dans un ensemble de textes dans l'élaboration d'une langue fondamentale, elle est utilisée pour définir l'emploi et la disponibilité.* »¹⁷⁶

La liste des mots que nous organisons en inventaires, rassemble près de 900 mots, des plus fréquents de la langue anglaise. Nous l'avons constituée pour la confronter à son équivalente en français afin de rendre compte de la langue que lisent et écrivent les apprenants. Ces mots, extraits des 189 pages du livre scolaire forment la liste de fréquence lexicographique. Cette dernière permet, d'une part, aux enseignants, à partir d'un vocabulaire de base du français et de l'anglais, de bâtir des progressions qui répondent aux objectifs d'apprentissage fixés.

¹⁷⁶ MOUNIN Georges. 1995. Op cit .p147

D'autre part, elle attire l'attention des apprenants sur : les mots très fréquents, ceux qu'ils n'utilisent pas trop ou peu, voire pas du tout, et ceux qu'ils connaissent préalablement. A.ELIMAM aborde cet équipement linguistique disant que :

Les traditions d'enseignement ont consacré la mémorisation comme méthode d'apprentissage, en vue, d'intégrer des savoirs nouveaux, la trame cognitive repose sur un potentiel de conceptualisation. Ce dernier nourri permet l'élargissement des connaissances. (...) Lors de son apprentissage d'une langue seconde, l'apprenant est exposé à des schèmes et des symboles (nom, verbe, adjectif etc.)¹⁷⁷

4-2-Avantages liés à la fusion lexicale des LE

Le curriculum intégré que nous proposons s'inscrit à l'intérieur qui définira le rôle de chacune des deux langues par rapport aux objectifs linguistiques et didactiques et précisera les relations respectives de concertation et d'interaction comme un processus plus ou moins familiers des apprenants.

Dans ces conditions, le principe de notre démarche se construit sur l'association et l'altérité linguistiques dont l'enjeu réside dans des stratégies de contraste. Nous avons tendance à ne pas isoler les deux langues et à ne pas considérer le processus d'acquisition de chacune d'elles comme suffisant et autonome, impliquant un regard transversal sur les compétences des apprenants.

Afin d'examiner la faisabilité d'une approche intégrée sur le pôle didactique, nous espérons d'abord expliquer en quoi ses résultats peuvent concerner les didacticiens et les pédagogues et concevoir l'écho de faire monter la fiabilité de ces résultats par rapport aux approches adoptées et préconisées, jusque là, sur le terrain algérien. En effet, en faveur d'une pédagogie intégrée, au moyen, d'une approche contrastive des éléments linguistiques, B. BENMOUSSAT avance que :

La linguistique contrastive est une discipline qui repose sur la conviction que seuls les éclairages latéraux permettront de dégager des caractères invisibles en une linguistique travaillant sur une seule langue (...) Contraster et comparer sont des éléments de base à n'importe quelle forme de recherche (...) C'est la lumière contrastive qui montre une pratique particulière en tant que détail à un groupe, réciproquement, permettant l'identification des universaux¹⁷⁸

¹⁷⁷ ELIMAM Abdou. Op cit. p 36

¹⁷⁸ BENMOUSSAT Boumedién.2004. *Méthode d'analyse contrastive Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université*/ABOU BAKRE BELKAID de Tlemcen.p3

Pour ce faire, nous avons consulté les dictionnaires bilingues et ceux la grammaire pour vérifier la morphologie et la morphosyntaxe des éléments comparés des deux langues en cause. Le vocabulaire apparaît connaître avec des règles de grammaire un maximum de mots qui permettent de bien parler dans un processus d'apprentissage, c'est le vocabulaire qui enrichit la langue de l'apprenant et c'est pour cela qu'on y parviendra à force de leçons de vocabulaire. Toutefois, Le lexique que nous allons inventorier est un lexique anglais, il nous semble utile de le confronter avec son équivalent de la langue française que les apprenants de 1^{ère} AM sont sensés avoir déjà vu.

L'inventaire lexical défini par G.MOUNIN dans son dictionnaire de la linguistique comme étant : « *L'ensemble des unités significatives d'une langue donnée, à un moment donné(...) se dit d'une sous-composante, qui, avec la sous-composante catégorielle, constitue la base de la composante syntaxique et comprend un certain nombre de règles de redondance.* »

En effet, pour le rapport que constitue la composante lexicale pour la composante syntaxique, nous donnons, également, la nature des unités lexicales relevées recensées et inventoriées ainsi que leur fréquence dans l'ouvrage didactique de l'apprenant. Nous les classerons par ordre alphabétique. Nous rappelons que les différences orthographiques dégagées seront colorées du bleu du côté du français et du rouge du côté de l'anglais.

4-3-Les inventaires lexicaux

La lettre " A "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 26 mots	fois	
Activity	9	Activité
Airport	3	Aéroport
April	4	Avril
Africa	5	Afrique
Assistance	2	Assistance
Arabic	5	L'arabe
Architect	6	Architecte
Artist	3	Artiste
Actor	8	Acteur
Art	3	Art
Air	2	Air
Adjective	4	Adjectif (ve)
Appearance	4	Apparence
Algeria	27	Algérie
Auxiliary	4	Auxiliaire
Article	7	Article
Asprin	3	Aspirine
Apricot	4	Abricot
Ananas	2	Ananas
Age	18	âge
America	13	Amérique
Autumn	3	Automne
Alphabet	3	Alphabet
Action	2	Action
Adverb	3	Adverbe
Algiers	3	Alger
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 03 mots	fois	
To arrive	6	Arriver
Arrive(s)	3	Arrive
Arrived	3	Arrivé(e)
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs en français
Nbre 07 mots	fois	
Arab	5	Arabe
Algerian	3	Algérien(e)
African	4	Africain(e)
American	5	Américain(e)
Australian	2	Australien(e)
Alphabetical	4	Alphabétique
Affirmative	2	Affirmatif(ve)

Pour la lettre « A » = 36 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 07 mots

Le nombre de mots transparents non homographique est de : 25mots

Le nombre de mots à usage international est de : 04 mots

La lettre " B "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 09 mots	fois	
Bicycle	3	Bicyclette
Bank	3	Banque
Brochure	4	Brochure
Biscuit	3	Biscuit
Blouse	2	Blouse
Biology	2	Biologie
Banana	2	Banane
Ball	3	Balle
Baby	3	Bébé
Adjectifs anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 01 mot	fois	
Blue	5	Bleu(e)

Pour la lettre « B » =10 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 4mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 6 mots

Le nombre de mots à usage international est de : 00 mots

La lettre " C"

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 26 mots	fois	
Capital	3	Capital (e)
Color	3	Couleur
Crocodile	1	Crocodile
Competition	3	Compétition
Corporation	4	Corporation
Code	3	Code
Correction	8	Correction
Cassette	2	Cassette
Cause	4	Cause
Coffee	11	Café
Courgette	2	Courgette
Colleague	3	Collègue
Copy	3	Copie
Carrot	2	Carotte
Cucumber	2	Concombre
Champion	7	Champion
Costume	5	Costume

Center	3	Centre
Class	7	Classe
Chocolate	5	Chocolat
Comprehension	1	Compréhension
Canada	5	Canada
Candidate	2	Candidat
Camera	5	Camera
City	2	Cité
Conclusion	3	Conclusion
Culture	4	Culture
Content	2	Contenu
Cream	3	Crème
Casserole	3	Casserole
Croissant	4	Croissant
China	1	Chine
Complement	5	Complément
Context	4	Contexte
Continent	5	Continent
djectifs en anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 05 mots	fois	
Complex	2	Complexe
Comparative	4	Comparatif (ve)
Comprehensible	6	Compréhensible
Chines	1	Chinois(e)
Calm	4	Calme

Pour la lettre « C » = 54 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 18 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 34mots

Le nombre le nombre à usage international est de 02mots

La lettre " D"

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 19 mots	fois	
Document	6	Document
Developpement	3	Développement
Discovery	5	Découverte
Dialogue	7	Dialogue
Detail	3	Détail
Dictionary	3	Dictionnaire
Dancer	3	Danseur
Direction	3	Direction
Degree	2	Degré
Date	4	Date
Definition	3	Définition
Desert	3	Désert
December	5	Décembre

Dentist	7	Dentiste
Doctor	6	Docteur
Description	5	Description
Danger	6	Danger
Discussion	5	Discussion
Dessert	3	Dessert
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 08 mots	fois	
To dance	3	Danser
To developp	5	Développer
To decide	4	Décider
To discuss	1	Discuter
To declare	2	Déclarer
To define	3	Défini
To describe	3	Décrire
To discover	3	Découvrir
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 08 mots	fois	
Different	6	Différent (e)
Demonstrative	3	Démonstratif(ve)
Dangerous	6	Dangereux(se)
Direct	5	Direct(e)
Declarative	2	Déclaratif(ve)
Definitive	3	Définitif (ve)
Delicious	3	Délicieux(se)
Domestic	6	Domestique

Pour la lettre « D » = 36 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de 8 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est 28 mots

Le nombre de mots à usage international est de : 00 mots

La lettre " E "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 13 mots	fois	
Equality	2	Egalité
Encycloaedia	4	Encyclopédie
Environnement	2	Environnement
Engineer	3	Ingénieur
Elephant	6	Éléphant
Electrician	4	Electricien
England	2	Angleterre
Expression	4	Expression
Exam	4	Examen
Experience	6	Expérience
Egypt	2	Égypte
Equipment	2	Équipement

Exercise	4	Exercice
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 04 mots	fois	
Toemploy	3	Employer
To educate	5	Eduquer
To examine	4	Examiner
To evaluate	1	Evaluer
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 03 mots	fois	
Equivalent	1	Equivalent(e)
English	17	Anglais(e)
Excellent	3	Excellent(e)

Pour la lettre « E » = 20 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 4mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de 16 mots

Le nombre de mots à usage international est de 00 mots

La lettre " F "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 17 mots	fois	
Film	3	Film
Fig	1	Figue
Figure	1	Figure
Femal	3	Femelle
Future	5	Futur
Forest	3	Forêt
Festival	4	Festival
France	5	France
Formation	5	Formation
Face	3	Face
Favor	2	Faveur
February	3	Février
Family	7	Famille
Fruit	4	Fruit
Form	6	Forme
Frequency	3	Fréquence
Flower	2	Fleur
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 01 mot	fois	
To finish	4	Finir
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 04 mots	fois	
Famous	5	Fameux (se)
Final	3	Final(e)

Fr <u>e</u> quent	2	Fr <u>é</u> quent(e)
Fantastic	2	Fantast <u>i</u> que

Pour la lettre « F » = 23 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 05 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est 17 mots

Le nombre de mots à usage international est de : 01 mot

La lettre " G "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 10 mots	fois	
Grain	1	Grain
Guitar	1	Guitare
Group	12	Groupe
Guide	2	Guide
Gram	3	Gramme
Gymastics	4	Gymnastique
Grammar	9	Grammaire
Geography	3	Géographie
Grandfather	5	Grand-père
Grandmother	5	Grand-mère
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nombre : 01 mot	fois	
To guide	1	Guider
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs en français
Nbre 02 mots	fois	
Grand	5	Grand(e)
Gentil	4	Gentille

Pour la lettre « G » = 13 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 2 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 11 mots

Le nombre de mots à usage international est de : 00 mots

La lettre " H "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 07 mots	fois	
Hour	4	Heure
History	3	Histoire
Horoscope	3	Horoscope
Habitant	1	Habitant
Helicopter	2	Hélicoptère
Hospital	3	Hôpital
Hotel	2	Hôtel

Adjectifs anglais	fréquence	Adjectifs en français
Nbre 05 mots	fois	
Humid	1	Humide
Honest	3	Honnête
Humain	4	Humain(e)
Horrible	5	Horrible
Handicape	3	Handicapé(e)

Pour la lettre « H » = 12 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 02mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 08mots

Le nombre de mots à usage international est de : 02 mot

La lettre " I "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 18 mots	fois	
Insect	3	Insecte
Illustration	1	Illustration
Indian	1	Indien
Introduction	6	Introduction
Invention	12	Invention
Intelligence	3	Intelligence
Information	10	Information
Ingredients	12	Ingrédients
Inspector	3	Inspecteur
Intelligence	2	Intelligence
Instrument	2	Instrument
Internet	1	Internet
Italy	2	Italie
Impact	1	Impact
Identification	1	Identification
Importance	3	Importance
Invitation	3	Invitation
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 07 mots	fois	
To inform	3	Inform
To invite	2	Inviter
To illustrate	2	Illustrer
To interest	2	Intéresser
To introduce	3	Introduire
To identify	22	Identifier
To imagine	5	Imaginer
Adj en anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 10 mots	fois	
Infinitif	5	Infinitif (ve)

Imperatif	6	Impératif (ve)
Individ <u>u</u> al	2	Individuel (le)
Ideal	2	Idéal(e)
Interest <u>ing</u>	2	Intéressant(e)
International	3	International(e)
Important	5	Important(e)
Irregular	3	Irrégulier(e)
Itali <u>an</u>	4	Italien(e)
Intelligent	5	Intelligent(e)

Pour la lettre « I » = 35 mots

Le nombre d mots transparents homographiques est de 13 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 20mots

Le nombre de mots à usage international est de : 02 mots

La lettre "J"

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 04 mots	fois	
June	3	Juin
Jully	3	Juillet
Justification	2	Justification
Journalist	2	Journaliste
Verbes en anglais	fréquence	Verbes français
Nbre 01 mot	fois	
To just ify	3	Justifier
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 01 mot	fois	
Just	3	Juste

Pour la lettre « J » = 06 mots

Le nombre de mots transparents homographique est de 1 mot

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 05 mots

Le nombre de mots à usage international est de ; 00mots

La lettre " K "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 02 mots	fois	
Kilo	3	Kilo
Kilomet <u>er</u>	4	Kilomètre

Pour la lettre « **K** » = 06 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 1 mot

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 01 mot

Le nombre de mots à usage international est de ; 00 mots

La lettre " L "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 09 mots	fois	
Lemonade	2	Limonade
London	3	London
Little	4	Litre
Letter	3	Lettre
Lion	1	Lion
Language	4	Langage
Lamp	3	Lampe
Lettuce	4	Laitue
Lesson	6	Leçon
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs en français
Nbre 03 mot	fois	
Large	4	Large
Long	3	Long (ue)
Local	2	Local (e)

Pour la lettre « **L** » = 12 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de 07 mots

Le nombre transparents non homographiques est de 04 mots

Le nombre de mots à usage international est de 01 mot

La lettre " M"¹⁷⁹

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 25 mots	fois	
Memory	4	Mémoire
Music	3	Musique
Mathematics	1	Mathématiques
Moment	1	Moment
Model	5	Modèle
Member	2	Membre
Mouvement	2	Mouvement
Monument	5	Monument
Magazine	4	Magazine
Mayonnaise	3	Mayonnaise
Madam	4	Madame

¹⁷⁹Ibid.

Menu	8	Menu
Melon	1	Melon
Minute	3	Minute
Match	1	Match
Margarine	4	Margarine
Message	2	Message
Million	4	Million
Mechanic	4	Mécanicien
Meter	3	Mètre
Marmelad	5	Marmelade
Musician	4	Musicien
Mexico	2	Mexico
Mexicain	2	Mexicain
Medecine	4	Médecine
Adjectifs anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 02 mots	fois	
Medical	2	Médical(e)
Meniral	3	Minéral(e)

Pour la lettre « M » = 27 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est : 12 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques : 11 mots

Le nombre de mots à usage international est de : 04 mots

Lettre " N "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 08 mots	fois	
Number	4	Nombre
Nationality	6	Nationalité
Nigeria	3	Nigeria
New york	2	New York
Notice	4	Notice
November	3	Novembre
No	8	Non
Noun	6	Nom
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 01 mot	fois	
To navigate	1	Naviguer
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 05 mots	fois	
National	5	National (e)
Nigerian	3	Nigérien(e)
Negative	3	Négatif (ve)
Necessary	3	Nécessaire
Natural	5	Naturel (le)

Pour la lettre « N » =14 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de 02 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de 12 mots

Le nombre de mots à usage international est de 00 mots

La lettre " O "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 15 mots	fois	
Orange	4	Orange
Ocean	7	Océan
Olive	4	Olive
Occasion	3	Occasion
Occupation	3	Occupation
Obligation	3	Obligation
Observation	7	Observation
Organization	4	Organisation
Onion	3	Oignon
Omlette	4	Omelette
Order	3	Ordre
October	5	Octobre
Officer	3	Officier
Olympic	5	Olympique
Opinion	3	Opinion
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 03 mots	fois	
To offert	2	Offrir
To organize	5	Organiser
To observe	3	Observer
Adjectifs anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 05 mots	fois	
Official	3	Officiel (le)
Occasional	2	Occasionnel (le)
Ordinary	2	Ordinaire
Obligatory	1	Obligatoire
Observed	3	Observé (e)
Opposite	5	Opposite
Objective	5	Objectif (ve)

Pour la lettre « O » = 25 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de 09mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de16mots

Le nombre de mots à usage international est de 00mots

La lettre " P " ¹⁸⁰

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 37 mots	fois	
Parent	5	Parent
Painter	3	Peintre
Pyramid	2	Pyramide
Physics	5	Physiques
Public	1	Publique
Present	6	Présent
Photo	3	Photo
Post card	3	Carte postal
Preparation	4	Préparation
Police	2	Police
Pronunciation	2	Prononciation
Poem	3	Poème
Point	1	Point
Piece	3	Pièce
Party	2	Partie
Pocket	2	Poche
Passport	3	Passeport
Place	12	Place
Pilot	1	Pilote
Paper	4	Papier
Poland	2	Pologne
Penalty	3	Penalty
Powder	2	Poudre
Page	3	Page
Possibility	3	Possibilité
Popular	1	Populaire
Portugal	2	Portugal
Protection	2	Protection
Population	3	Population
Profil	2	Profile
Proverb	3	Proverbe
Person	3	Personne
Plan	2	Plan
Position	4	Position
Pause	1	Pause
Personality	4	Personnalité
Presentation	5	Présentation
Packet	2	Paquet
Program	3	Programme
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 09 mots	fois	
To project	14	Projeter
To practise	36	Pratiquer

¹⁸⁰Ibid.

To prefer	4	Préférer
To protect	9	Protéger
To present	3	Présenter
To prepare	4	Préparer
To produce	15	Produire
To pronounce	5	Prononcer
To plant	1	Planter
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs en français
Nbre 05 mots	fois	
Private	1	Privé (e)
Physical	3	Physique
Present	7	Présent(e)
Passific	5	Pacifique
Past	4	Passé(e)
Possible	3	Possible
Polite	3	Poli (e)
Professional	2	Professional(e)
Positive	5	Positif (ve)
Possessive	3	Possessif (ve)
Popular	1	Populaire
Polluted	2	Pollué (e)
Plural	4	Pluriel (le)
Psychological	2	Psychologique
Pesonal	3	Personnel (le)
Positive	5	Positif (ve)

Pour la lettre « P » = 62 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 13 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 47mots

Le nombre de mots à usage international est de : 02mots

La lettre " Q "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 04 mots	fois	
Question	10	Question
Questionnaire	5	Questionnaire
Quarter	4	Quart
Quality	5	Qualité
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 01 mot	fois	
To qualify	1	Qualifier

Pour la lettre « Q » = 05 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 02 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 03 mots

Le nombre de mots à usage international est de : 00 mots

La lettre " R "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 12 mots	fois	
Radio	3	Radio
Role	25	Rôle
Reception	34	Réception
Restaurant	8	Restaurant
Respect	6	Respect
Regulation	4	Régulation
Russia	1	Russie
River	2	Rivière
Revision	7	Révision
Reference	4	Référence
Record	3	Record
Religion	3	Religion
Verbes en anglais	fréquence	Verbes français
Nbre 04 mots	fois	
To receive	4	Recevoir
To respect	3	Respecter
To repeat	5	Répéter
To revise	2	Réviser
Adjectifs anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 04 mots	fois	
Russian	4	Russe
Regular	2	Régulier(e)
Real	3	Réel(le)
Royal	2	Royal(e)

Pour la lettre « R » = 20 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de 09 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de 08 mots

Le nombre de mots à usage international est de 03 mots

La lettre " S "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 35 mots	fois	
Score	5	Score
Section	5	Section
Support	3	Support
Sport	7	Sport
Space	2	Espace
Season	3	Saison
Spectator	4	Spectateur
Sirup	2	Sirop
Syllabe	3	Syllabe

Sendal	1	Sandale
Statue	2	Statue
Sequence	25	Séquence
Situation	8	Situation
Spain	1	Espagne
Sydney	2	Sydney
Six	5	Six
Science	7	Science
Subject	5	Sujet
Service	3	Service
Superiority	2	Supériorité
Stress	9	Stress
Synonym	6	Synonyme
System	4	Système
Station	2	Station
Spaghettis	1	Spaghettis
Symbol	4	Symbole
Salad	4	Salade
Sauce	1	Sauce
Stock	3	Stock
Souvenir	3	Souvenir
Secretary	3	Secrétaire
September	2	Septembre
Style	3	Style
Soup	2	Soupe
Adverbes anglais	fréquence	Adverbes français
Nbre 01 mot	fois	
Specially	1	Spécialement
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 08 mots	fois	
Second	4	Second(e)
Social	6	Social(e)
Singular	3	Singulier(e)
Situated	4	Situé(e)
Stupid	5	Stupide
Simple	6	Simple
Spanish	2	Espagnole
Special	7	Spécial(e)

Pour la lettre « S » = 44 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de 16 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 24 mots
Le nombre de mots à usage international est de 04 mots

La lettre "T"

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 25 mots	fois	
Table	12	Table
Tense	9	Temps
Tomato	5	Tomate
Telephone	2	Téléphone
Television	4	Télévision
Tennis	2	Tennis
Transformation	6	Transformation
Test	4	Test
Tourist	5	Touriste
Term	1	Terme
Taxi	3	Taxi
Train	2	Train
Title	5	Titre
Tuna	4	Thon
Tea	4	Thé
Temperature	5	Température
Type	7	Type
Ticket	2	Ticket
Turkey	1	Turquie
Text	5	Texte
Theatre	3	Théâtre
Thermometer	2	Thermomètre
Theme	2	Thème
Technology	5	Technologie
Transport	3	Transport
Verbes anglais	fréquence	Verbes français
Nbre 01 mot	fois	
To transform	3	Transformer
Adjectifs en anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 04 mots	fois	
Traditional	3	Traditionnel(le)
Technical	2	Technique
Turkish	1	Turque
Timid	5	Timide

Pour la lettre « T » = 30 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de 12mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de 11mots

Le nombre de mots à usage international est de 07mots.

La lettre " U "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 03 mots	fois	
University	2	Université
Uncle	5	Oncle
Uniform	6	Uniforme

Pour la lettre « U » = 03 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de 01 mot

Le nombre de mots transparents non homographiques est de 01 mot

Le nombre de mots à usage international est de : 01 mot

La lettre " V "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 06 mots	fois	
Visit	11	Visite
Verb	19	Verbe
Vaccine	5	Vaccin
Vanilla	2	Vanille
Village	4	Village
Vase	1	Vase
Verbes en anglais	fréquence	Verbes en français
Nbre 02 mots	fois	
To visit	6	Visiter
Visited	3	Visité
Adjectifs anglais	fréquence	Adjectifs français
Nbre 01 mot	fois	
Verbal	2	Verbal(e)

Pour la lettre « V » = 09 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 02 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 07 mots

Le nombre de mots à usage international est de : 00 mots

La lettre " Y "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 01 mot	fois	
Yaghurt	2	Yaourt

Pour la lettre « Y » : 01 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 00 mots

Le nombre de mots transparents non homographiques est de : 01 mot

Le nombre de mots à usage international est de : 00 mots

La lettre " Z "

Noms en anglais	fréquence	Noms en français
Nbre 02 mots	fois	
Zero	7	Zéro
Zoo	2	Zoo

Pour la lettre « Z » : = 02 mots

Le nombre de mots transparents homographiques est de : 01 mot

Le nombre de mots transparents non homographiques est : 00 mots

Le nombre de mots à usage international est de : 00 mots.

4-4-Apport de l'activité métalexicale

Les inventaires lexicaux que nous avons établis par une analyse contrastive, nous ont permis d'obtenir les résultats qui indiquent la possibilité et la faisabilité d'une pédagogie intégrée. D'autre part, elle nous a servi d'une étude objective de par une lecture quantitative. Nous avons recensé huit-cent-cinquante-deux (852) mots comme un nombre total recensé du lexique figurant dans le manuel analysé. Parmi les mots recensés, nous avons dénombré cinq-cent-deux (502) mots similaires et transparents avec un pourcentage de (58.92%). Ces derniers regroupent : cent-quatre-vingt-seize (196) mots totalement homographiques d'un pourcentage de 39.04%.

Cela veut dire que les cent-quatre-vingt-seize (196) mots français totalement homographiques qui figurent dans le manuel d'anglais sont transcrits de la même façon avec une prononciation anglaise, plus ou moins différente, dû à la prononciation spécifique à chacune des deux langues. En outre, nous soulignons, qu'il y a bien deux-cent-cinquante-sept 257 mots similaires et transparents avec de légères différences avec un pourcentage de 51.19%.

De plus, nous avons recensé quarante-neuf (49) mots à usage international commun avec un pourcentage de 9.76%. Par contre, le nombre de mots d'origine anglaise, entièrement différents dénombre de de trois-cent-cinquante (350) mots sur huit-cent-cinquante-deux (852) avec un pourcentage de 41.07%.

Graphique indiquant les résultats de l'activité métalexicale

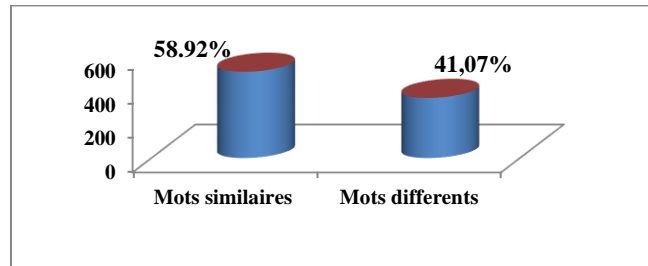


Figure illustrant les résultats

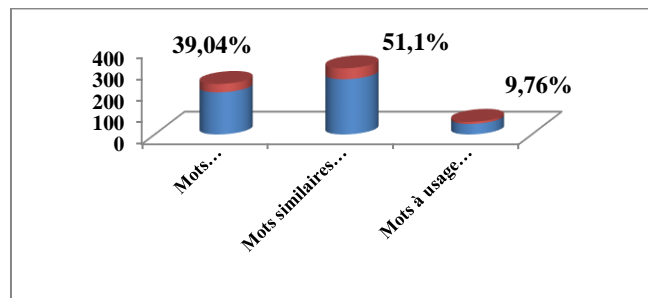


Figure illustrant les résultats

Après avoir inventorié les mots similaires, nous les avons classés selon leur nature

Le nombre des noms est de **342** ———>**68.12%**

Le nombre d'adjectifs est de **96** ———>**19.12%**

Le nombre de verbes est de **61** ———>**12.15%**

Le nombre d'adverbes = **03** ———>**0.59%**

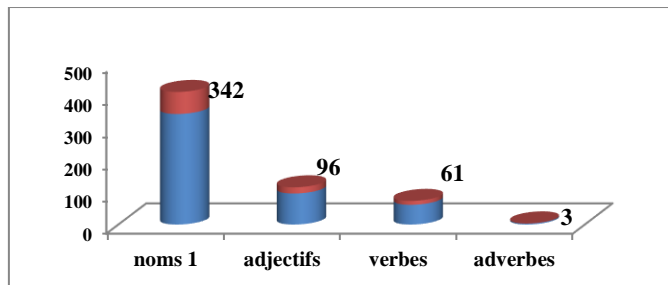


Figure illustrant les résultats

Par l'activité métalexicale nous avons souligné la prédominance et la prévalence d'un français prononcé à l'anglaise dans le livre scolaire d'anglais. Cinq-cent-deux (502) mots constituent un stock lexical sensé être déjà vu, lors d'un apprentissage préalable. Les apprenants de 1^{er}AM ayant une expérience de trois (03) ans en français, sont sensés avoir déjà vu et écrit ces mots antérieurement au primaire. En revanche, ce n'est cependant pas, le cas de tous les élèves, certain parmi eux ignorent certains mots même en français.

Toutefois, trois cent cinquante (350) mots demeurent constamment différents et non à la disposition de tous les apprenants auxquels il faudrait conscientisation interdisciplinaire avec beaucoup d'attention, et moins de temps. Ce sont les mots anglais d'origine celtique où germanique qui n'expriment aucune notion familière aux apprenants. Les propos d'A.MARTINET avancent que :

Cependant, les langues ne sont pas totalement identiques, il peut toujours exister des divergences profondes ou moins profondes qui peuvent ne pas effectuer la compréhension mutuelle, Il y a tant de possibilités de symbiose entre deux idiomes qu'on peut préférer conserver le terme de » Bilinguisme » qui les couvre toutes.¹⁸¹

Conclusion

Dans ce premier chapitre de la deuxième partie, nous sommes partis, du fait que le français et l'anglais utilisent le même système alphabétique, c'est-à-dire, les mêmes lettres transcrivent la plupart des phonèmes. L'analyse nous a donné près de 60% de mots anglais figurant dans le manuel scolaire analysé, entre mots entièrement homographiques et mot transparents. Cette transparence lexicale favorise à priori une pédagogie de synergie linguistique selon la théorie introduite.

En revanche, si le traitement du matériel lexical entraîne des problèmes dans l'acquisition des langues étrangères, c'est parce que le lexique est rarement mis au beau milieu des préoccupations des approches dites efficaces. Par ailleurs, nous avons fait le constat que pour les concepteurs des manuels et des démarches pédagogiques préconisées, le lexique s'acquiert inconsciemment.

¹⁸¹ MARTINET. André.1980. Op cit p167.

Cette remarque souligne que les mots du livre scolaire semblent ne pas être étalés équitablement dans le lexique proposé aux apprenants en LE2, certains mots ont plus de chances que d'autres d'être employés, c'est pourquoi nous avons cherché à déterminer minutieusement le vocabulaire le plus fréquent, et selon quelle fréquence les mots de l'ouvrage didactique se répartissent.

Il est vrai qu'à l'école algérienne, les différentes activités de l'apprentissage des langues étrangères se font jusque là par l'acquisition des mots nouveaux à l'oral, et pendant la lecture, proclamant que c'est en communiquant en classe et en lisant des dialogues et des courts textes qu'on apprend le vocabulaire de la langue étrangère à apprendre. Toutefois, ce genre d'activité, bien qu'il soit une chose obligée dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, elle ne développe pas suffisamment les compétences lexicales des apprenants. Cependant, l'enseignement traditionnel du lexique qui se voit dépassé, préconisait un travail beaucoup plus fin sur le lexique si nous voulons bien suivre sa perspective. Il a fait réfléchir les acteurs sur la description lexicale, l'étymologie et l'historique des mots, la confrontation des inventaires des langues en contact, la dérivation et la transformation.

Le point de vue défendu dans ce chapitre, est qu'il n'y a pas à choisir entre, une approche visant le développement de la posture métalexicale entre les deux langues en question, et une pédagogie intégrée de conscience interdisciplinaire, il s'agit, en effet, de cerner leur complémentarité.

Notre expérimentation s'est appuyée sur le rôle constructif de la réflexion métalinguistique, agissant sur la première langue étrangère comme préalable à l'intégration des notions nouvelles. Nous avons abouti à ce que le vocabulaire déjà vu en LE1 n'est pas sans importance, néanmoins, c'est le savoir-enseigner et apprendre engagé qui devrait concentrer les efforts dans le progrès. Nous avons exploré nos moyens pour une pédagogie de l'intercompréhension lexicale qui a établi les relations entre les degrés de ressemblances linguistiques, et les degrés de facilitation pédagogique, l'approche contrastive devrait, à notre avis, occuper une place dans la didactique des langues étrangères, à l'école algérienne. Elle prête à dépasser un certain nombre de faux dilemmes afin d'adopter des curriculums intégrés.

Dans la conception du manuel, une meilleure coordination semble aider les apprenants à consolider leur LE1 et à avancer plus vite dans l'acquisition de LE2, sans que, l'enseignant leur rappelle en permanence les notions déjà apprises. DELBECQUE renforce l'intérêt du contraste. Il dit que :

La linguistique contrastive permet de mesurer avec précision le degré de convergence entre les langues. Bien souvent, ce genre de comparaison permet de déceler des correspondances multi dimensionnelles et ouvre de nouvelles perspectives cognitives (...) Cependant, le rôle de la LC ne s'arrête pas à cette dimension théorique. En effet, elle a également des pensées plus pratiques, servant notamment de support à l'apprentissage des langues.¹⁸²

Un autre point semble intéressant, pour l'apprenant comme pour l'enseignant, l'accès au lexique ne peut se faire qu'à travers l'entrée par le sens, c'est une démarche naturelle qui identifie les mots des langues dites étrangères. Or, l'identité du mot comporte une forme, un sens et un emploi. Pour cela, il faudrait, de même, centrer l'enseignement du lexique sur la description sémantique des mots, sans pour autant, reléguer l'analyse syntaxique, voire, ignorer le lien entre lexique et grammaire. La grammaire intervient, justement, en morphologie lexicale comme en sémantique lexicale. Alise LEHMANN avance dans son mémoire que :

La conception de la langue nomenclature est souvent associée à la perception du lexique comme stock d'unités lexicales. Cette appréhension du lexique conduit à envisager la compétence lexicale en termes statistiques. On évalue la compétence lexicale de l'élève à la quantité de mots connus (...) l'objectif pédagogique, est de favoriser l'accroissement du nombre des unités lexicales, et de tendre à l'enrichissement du vocabulaire¹⁸³

Nous sommes arrivés à la conclusion que le lexique a une organisation interne. Les mots formant le lexique des deux langues en question entretiennent entre eux des relations de sens (la sémantique lexicale) et des relations de forme (la morphologie lexicale) et sont liés entre eux par des relations syntaxiques. Cela veut dire qu'on ne pourrait se contenter d'étudier des mots de façon isolée en passant d'une langue à l'autre. Faire contraster des listes de vocabulaire permet de faire comprendre et d'assimiler des fonctionnements linguistiques. Cet aspect lié au sens des mots, s'avère utile dans des tâches et des exercices en classe.

¹⁸² DELBECQUE Nicole. Op cit. p306

¹⁸³ LEHMANN Alise. 2011. « Le vocabulaire et son enseignement Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes ». Soutenu en novembre. Université d'Amiens. [En ligne], URL : cache.media.eduscol.education.fr/...vocabulaire/.../Alise_Lehmann. Consulté le 16 octobre 2016

L'unité de base soulevée par l'analyse contrastive des rapports sémantiques entre les mots de chaque langue à part est appelée « l'unité lexicale » qui est l'union d'une forme lexicale et d'un sens. Si nous prenons l'exemple du mot «Transformation» qui est une unité lexicale française et anglaise, le préfixe « trans» est un constituant sémantique à valeur intensive qui veut dire « au-delà de » mais non une unité lexicale. En outre, les unités lexicales intégrées sont liées par d'autres rapports de sens, tels que la synonymie, l'antonymie, l'hyponymie et l'hyperonymie. Ces rapports de sens ont leur importance dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De même, leur emploi permet de favoriser l'intercompréhension d'un nombre bien déterminé d'unités lexicales par les apprenants.

Notre prochaine expérimentation mène aussi au but de confronter les structures grammaticales que contient le manuel corpus d'analyse avec leurs équivalentes en français. Les monèmes des deux langues ne seront pas présentés en forme d'inventaires à organisation arbitraire, mais, ils se regrouperont par des schémas dans des ensembles unis appelés « classes grammaticales » rangées en deux branches morphèmes et lexèmes.

De plus, il existe, entre le français et l'anglais, un vocabulaire grammatical transparent qui permet un apprentissage décloisonné plus rapide qui va du haut en bas contrairement à celui du lexique qui s'est constitué du bas en haut. Le mot comme unité lexicale s'utilise avec d'autres mots formant des phrases en LE1 et en LE2. Il est donc, important de connaître la façon dont s'emploie un mot dans la phrase anglaise en s'appuyant sur les acquis grammaticaux français ; sa place sur l'axe syntagmatique¹⁸⁴.

Un mot permet de définir son emploi. Nous ne pouvons apercevoir qu'un mot est correctement acquis que si l'apprenant sait l'employer dans une phrase. Il s'agit d'un emprunt, puisque, les apprenants emploient forcément les éléments grammaticaux de LE1 que soit par ignorance ou par confusion, cette opération n'est autre que l'intégration de la syntaxe d'une LE1 dans LE2 à des fins pédagogiques.

¹⁸⁴ Par opposition à paradigmatique qui concerne le choix des mots eux-mêmes et joue sur des disjonctions. L'axe syntagmatique réfère à la place des mots dans un énoncé grammatical, dans une phrase donnée. un mot peut être remplacé par un autre mot d'une même catégorie, au moyen d'un déplacement dans l'axe paradigmatique

D'un point de vue didactique, l'emprunt consiste selon CUQ : « *dans le passage d'un élément phonologique, morphologique ou lexical d'une langue à une autre.*¹⁸⁵ ». Outre, d'un point de vue linguistique MOUNIN le définit comme : « *L'intégration à une langue d'un élément d'une langue étrangère en opposition à calque, emprunt à la langue étrangère d'une unité lexicale, sous sa forme étrangère*¹⁸⁶ ».

Notre prochain chapitre, ressemblera à un jeu de confrontation et d'équivalences pour évaluer la faisabilité d'une pédagogie intégrée par des schémas identiques. Les résultats seront représentés dans un modèle et auront à coordonner tels qu'ils puissent être fusionnées et rapprochées. Les schémas structurels feront l'objet de l'activité métagrammaticale. Les éléments linguistiques contrastés sont ceux du même corpus d'analyse : le manuel scolaire « Spotlight on English » de la 1^{ère} AM.

¹⁸⁵ CUQ Jean-Pierre. 2003. Op cit. p 81

¹⁸⁶ MOUNIN Georges.1995 .Op cit .P124

Chapitre II : Activité métagrammaticale

Nous partons, dans ce deuxième chapitre de la deuxième partie, de l'hypothèse contrastive dans son sens syntaxique. En effet, les préconnaissances grammaticales de l'apprenant et les représentations qu'il se fait de l'écart entre le système source et le système-cible influencent la façon dont il évoque les anciennes données, notamment, la manière dont il traite les zones de transparence. Néanmoins, notre problématique part du constat qui fait que l'enseignement/apprentissage de la grammaire d'une LE2, à l'école algérienne, se fait de sorte que les pédagogues et les didacticiens aient tendance à privilégier en tant que langue cible, plutôt que de prêter un rôle à la LE1, prenant le risque de ne construire aucun pont entre elles.

Cependant, la recherche a été relancée pour ainsi indiquer que des études adoptant une approche intégrée plurilingue, examine le rôle que joue la grammaire de française dans l'apprentissage de la grammaire l'anglais, et vice-versa. Le but est de comprendre l'aide et l'impact que peut accorder LE1 dans l'apprentissage de LE2 vues les équivalences. Tout comme le lexique, la grammaire française influence également certains aspects grammaticaux en anglais, comme l'ordre des mots dans la phrase, la position de certains parties de discours, ainsi certaines structures grammaticales. Jean-Michel ROBERT confirme nos constats disant que :

La syntaxe de l'anglais a été influencée en grande partie par celle de langues étrangères, en particulier celle du latin et du français. [...] L'influence du latin sur la syntaxe anglaise s'est accrue du fait de la place prédominante accordée au latin dans le système d'éducation anglais.(...) Les grammairiens qui formulaient les règles du « bon » anglais étaient passés par l'étude de la syntaxe latine.(...)L'influence de la syntaxe française s'exerce particulièrement dans l'ordre des mots, et dans certains faits plus marginaux tels que l'emploi d'un adverbe comparatif ou superlatif ou la place de l'adjectif. L'anglais peut être considéré comme une langue proche en raison d'un ordre des mots proche du français et de l'importante proportion du lexique d'origine latine ou française dans son.¹⁸⁷

Aussitôt, l'apprenant se trouve confronté à un « lexique grammatical » en anglais qui se veut familier à l'oral comme à l'écrit. Ce lexique a pour première fonction de consolider ses connaissances préalables et de les intégrer dans les nouvelles dites cibles. La liste ci-dessous montre la similarité des mots grammaticaux français et ceux que l'apprenant est appelé à apprendre en anglais.

¹⁸⁷ ROBERT Jean-Michel. Op cit. p26

Français	Anglais	Français	Anglais
Article	Article	Grammaire	Grammar
Analogie	Analogy	Genre	Gender
Analyse	Analysis	Hypothèse	Hypothesis
Antécédent	Antecedent	Interrogative	Interrogatif
Articulation	Articulation	Négation	Negation
Attribut	Attribute	Nominalisation	Nominalisation
Alphabet	Alphabet	Nom	Noun
Adjectif	Adjective	Object	Object
Adverbe	Adverb	Participe	Participle
Auxiliaire	Auxiliary	Passé	Past
Affirmation	Affirmation	Pluriel	Plural
Accent	Accent	Point	Point
Antonyme	Antonym	Possessif (ve)	Possessive
Categorie	Category	Ponctuation	Punctuation
Champ Lexical	Lexical field	Pronom	Pronoun
Cardinal	Cardinal	Préfixe	Prefix
Concordance des temps	Time concordance	Présent	Present
Complément	Complement	Radical	Radical
Conditionnel	Conditional	Singulier	Singular
Conjonction	Conjunction	Subjonctif	Subjunctive
Conjugaison	Conjugation	Subordination	Subordination
Connotatif	Connotative	Suffixe	Suffix
Coordination	Coordination	Sujet	Subject
Corrélatif	Correlative	Synonymes	Synonymous
Déclinaison	Declination	Question	Question
Dérivation	Derivation	Thème	Theme
Démonstratif (ve)	Demonstrative	Temps	Tense
Déterminant	Determinant	Ton	Tone
Emphases	Emphasis	Transitif (ve)	Transitive
Expression	Expression	Verbe	Verb
Exemple	Example	Voix active	Active voice
Futur	Future	Voix passive	Passive voice

Les mots comme « concordances des temps », a donné « Time concordance et « champ lexical » a donné « lexical field ». Les expressions sont littéralement traduites. Il s'agit d'un emprunt, puisque, les apprenants emploient forcément les éléments grammaticaux de LE1 que soit par ignorance ou par confusion. Cette opération n'est autre que l'intégration d'une langue dans l'autre à des fins pédagogiques. La linguistique contrastive, repose sur l'idée que la LE1 exerce une forte influence sur le processus d'acquisition d'une LE2. L'analyse consiste, alors, de décrire les langues dans un cadre structural afin de recenser les concordances et les discordances entre elles.

Les différences interlinguistiques seront considérées comme sources de difficultés d'apprentissage auxquelles il faudrait consacrer plus de temps et stimuler une attention particulière. Bien entendu, l'analyse contrastive n'a jamais occupé une place centrale en didactique des langues étrangères, à l'école algérienne. Cependant, elle reste un outil précieux afin d'établir le degré de ressemblance linguistique et diminuer le degré de difficulté d'apprentissage. Toutefois, nous ne pouvons ignorer les résultats obtenus du rôle prépondérant qu'a formulé l'étude des transferts dans la théorie des stimuli-réponses de CORDER S-P¹⁸⁸.

Ce deuxième chapitre qui est consacré à la métagrammaire, l'analyse contrastive portera sur les notions relevant des parties de discours proposées dans le programme et le manuel de 1^{ère} AM (article, adjectif, adverbe, nom, pronom, préposition, verbe), considérées dans le cadre d'une morphosyntaxe portant aussi sur le genre, le nombre, l'ordre des mots, l'objet ainsi les types de phrase dans chacune des deux langues. Il s'agit de montrer qu'il est utile de s'appuyer sur les connaissances antérieures pour en construire de nouvelles, dans la mesure où, la grammaire française est connue des apprenants ayant une expérience de trois ans en français entamant l'apprentissage de l'anglais. Le mot grammaire peut prendre plusieurs sens, selon le contexte dans lequel s'inscrit le sens utilisé. Selon DE OLIVEIRA GRAÇA et VIVIANI : « *la grammaire est celle qu'on ne peut éviter dès qu'on fait un usage approprié de la langue. Nous utiliserons tout simplement grammaire, sans guillemets.*¹⁸⁹ »

Il est attendu que des transferts soient probables. La raison pour laquelle nous avons besoin de décrire précisément chaque partie du discours pour chacune des deux langues afin de pouvoir les analyser dans une perspective contrastive. Pour la définition des termes qui seront traités, nous avons consulté des dictionnaires n'ayant conservé que les éléments correspondant aux notions grammaticales.

¹⁸⁸CORDER Stephen Pit est professeur de linguistique appliquée à l'Université d'Édimbourg, connu pour sa contribution à l'étude de l'analyse des erreurs. Il a été le premier président de l'Association britannique pour la linguistique appliquée

¹⁸⁹DE OLIVEIRA GRAÇA Rosa Maria, VIVIANI Zélia Anita. 2001.« Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 121) .pp. 79-87 [En ligne], URL : www.cairn.info/revue-ela-2001-1-p-79.htm.. Consulté le 12 avril. 2017.

Dans le domaine du bilinguisme et en dépit de sa complexité, notre intérêt pour ce chapitre revient à notre expérience personnelle dans la position d'enseignante d'anglais, ensuite, dans celle de doctorante en langue française. Cette double expérience nous a encouragés à initier dans le cadre de ce travail l'étude des influences lexico-grammaticales du français sur l'apprentissage de l'anglais.

Nous avons choisi comme corpus d'analyse le même manuel scolaire « Spotlight on English » que nous avons analysé d'un point de vue lexical. Dans les deux chapitres de cette deuxième partie, nous nous sommes donné en réalité, l'intérêt pédagogique de relever les régularités qui proviennent de la concordance et de l'adaptation dans le fonctionnement de deux langues européennes. Nous avons tendance à voir dans quelle mesure, une pédagogie intégrée est-elle possible sur le plan de la grammaire. Notre démarche sera présentée par des schémas similaires afin d'analyser les transferts qui peuvent se produire et examiner ce que le métagrammatical produit-il comme effet à la didactique des langues en contact.

Ce chapitre traitera donc, les apports théoriques sur le développement métagrammatical. Or, l'expression « grammaire d'une nouvelle langue étrangère » consiste que les grammaires des langues sont différentes. Cependant, quand elles rentrent en contact, des étonnantes corrélations apparaissent de manière très nette. Nous nous concentrons sur la grammaire comme objet d'étude, qui est « une science ayant pour objet la langue envisagée.

1- Approche contrastive comme démarche intégrée

La « démarche intégrée » signifie, dans le cadre de notre travail, une stratégie à mettre en pratique, conjointement, en classe des deux langues étrangères en étude. Cette stratégie révélera une approche contrastive sur le plan de la grammaire, lorsque les deux langues sont considérées réellement inséparables. Dans la plupart des cas, nous en distinguons deux façons de faire :

- La première par une stratégie commune et identique pour les deux classes c'est-à-dire, un même enseignement/apprentissage grammatical proposé en LE1 et LE2.
- La deuxième stratégie est complémentaire ayant pour intérêt pédagogique d'aider à comprendre afin de réaliser des tâches dans l'autre langue.

À cet égard, COSTE(1993) ; DABÈNE(1992) ; HAWKINS(1985); ROULET (1995), JOMBERT et KELLERMAN (1979) VÉRONIQUE (1990) ; KLEIN (1989) et bien d'autres soulignent les désavantages du cloisonnement des didactiques et des enseignements des langues étrangères. Ils proposent les modèles d'une synergie linguistique, appuyés sur les pré-requis des apprenants.

De même, concernant les aspects qui touchent l'enseignement/apprentissage de la grammaire des langues étrangères, BESSE et PORQUIER, MOIRAND, CUQ, GERMAIN et PUREN privilégient la conception et la place de la grammaire en LE2 sans négliger l'apport du LE1 et la disposition des éléments à envisager les relations entre elles. Notre choix méthodologique de l'hypothèse contrastive pourrait façonner, à notre sens, la présentation des matériaux grammaticaux de LE2 à l'apprenant et la possibilité de les intégrer. MOORE ajoute à cela que :

Les rôles et statuts de la première langue dans l'acquisition ou l'emploi d'une deuxième langue posent quelques-uns des principaux ; enjeux théoriques de la conception de l'apprentissage, *en particulier* autour de la question de la légitimité linguistique et interactionnelle des transferts.¹⁹⁰

Dans les situations éducatives algériennes, l'alternance grammaticale ou la métagrammaire des deux langues étrangères, pourrait examiner la mise en place des compétences grammaticales, réciproques et transversales. Nos expérimentations ont pour objectif de montrer que le bilinguisme est un contexte qui peut encourager et l'expérience intégrée, pouvant bien entendu, apporter des pistes pour une réflexion méthodologique axée sur l'organisation des places des deux langues étrangères.

Toutefois, la situation actuelle de l'enseignement de la grammaire, à l'école algérienne, se prononce moins à partir des réalités empiriques des classes, et reste difficile à appréhender. Il s'agit de repenser les modes de la grammaire traditionnelle, et s'interroger dans des programmes orientés vers l'observation réfléchie des fonctionnements des langues conduisant à une forme d'expansion vers les catégories grammaticales traditionnelles en maintenant la description des parties des phrases.

¹⁹⁰ MOORE Danièle. Op cit

Or, distinguer le lexique de la grammaire, c'est distinguer entre autre le « lexème » du « morphème¹⁹¹ ». Cela veut dire que tout lexème possède en quelque sorte un "sens grammatical". C'est seulement par l'étude de ces interrelations que nous espérons dégager le sens de telle ou telle unité. Par exemple les mots « table », « marron », « ronde » et « en bois » ont un signifié en tant qu'ils désignent ; le premier un objet, le deuxième une couleur, le troisième une forme et le quatrième une matière. Bien que, le premier et le quatrième en tant que noms, le deuxième et le troisième en tant qu'adjectifs qualificatifs attribuant une qualité à leur nom. Nous parlons, toutefois, de deux types de signes qui n'ont pas le même statut.

Les lexèmes que nous avons inventoriés, lors de notre ex-expérimentation, évoluent dans un usage varié qui passe d'un lexique à un vocabulaire actif¹⁹² ou passif¹⁹³. Par contre, les morphèmes, étant très stables, sont en général maîtrisés, d'une manière définitive.

Cette distinction relevant de la syntaxe, donne au lexème une même substance de signifié, alors qu'il a diverses formes. Il nous semble que l'éloignement de la grammaire dans l'optique descriptive reste, sous prétexte, de favoriser une grammaire communicative attribuée à la primauté de fait de l'oral, alors que la grammaire est réputée centrée sur l'écrit et utile prioritairement pour la lecture/écriture. Dans la réalité scolaire algérienne, l'abandon de dératisation des tâches sur la grammaire des langues étrangères a joué jusque là un rôle négatif. Toutefois, parmi ceux qui préfèrent la grammaire descriptive. M. WILMET estime que :

Au contraire (...) les règles sécurisent, donnent confiance aux apprenants de langues étrangères. Si l'on attribue d'autres rôles à la grammaire dans l'appropriation linguistique, alors la question de la règle normative se relativise au profit du raisonnement et de l'intériorisation des fonctionnements. L'autre facette du consensus en didactique consiste désormais à refuser la reconduction des transpositions hâtives de certaines théories linguistiques.¹⁹⁴

¹⁹¹ Selon André MARTINET Les lexèmes sont en effet, des morphèmes qui sont soit des mots vides comme les articles, les prépositions, soit des mots pleins comme les noms et les adjectifs et les verbes

¹⁹² Le nombre de mots actifs qu'un locuteur connaît bien et utilise spontanément dans son discours parlé ou écrit.

¹⁹³ Le nombre de mots qu'un locuteur n'utilise pas mais les connaît plus ou moins.

¹⁹⁴ WILMET Marc. 2010. *Grammaire critique du français*. Bruxelles : De Boeck & Du culot, 5^{ème} édition.

Dans la perspective de notre approche contrastive, nous traitons de la grammaire pour mettre en œuvre des capacités cognitives d'observation, et d'analyse de certains éléments linguistiques en contexte. Notre démarche pédagogique amène l'apprenant, au moyen de son manuel corpus d'analyse, à la découverte du fonctionnement de la langue tant en LE1 (révision) qu'en LE2 (nouveau apprentissage). Dès lors, l'intégration des pratiques pédagogiques du FLE et de l'anglais présuppose un mouvement équilibré entre le nouveau et le déjà vu. Les cours de l'anglais peuvent, en effet, profiter énormément des concepts grammaticaux déjà acquis en cours de FLE, ce qui caractérise nettement la complémentarité sur laquelle nous insistons dans ce travail.

1-2-Description du corpus d'analyse d'un point de vue grammatical

La grammaire introduite dans le manuel corpus d'analyse fait l'objet d'un enseignement implicite. Il s'agit de sensibiliser l'apprenant à « la communication » comme une pratique lui permettant d'utiliser les formes linguistiques dont il a besoin, sans pour autant, considérer que le manuel d'anglais de 1^{ère} AM incorpore une partie lexico-grammaticale importante du français. C'est ce que nous allons voir point par point adoptant l'approche contrastive des deux langues en question. Les propos de COSTE et PASQUIER viennent renforcer notre idée que :

(...) la coexistence de deux langues dans un même mouvement alternatif de construction de concepts, non seulement, peut contribuer à enrichir ces derniers et à les autonomiser par rapport aux mots, mais en outre, est de nature à favoriser une certaine prise de distance réflexive et contrastive par rapport à telle ou telle des langues activées.¹⁹⁵

La grammaire du manuel scolaire analysée semble reposer sur des traces impérissables qu'a laissées le français préalablement étudié. À propos de ces traces A. EL IMAM avance dans son manuel que : « *L'apprentissage de LE2 repose sur les traces indélébiles que laisse la LE1 préalablement apprise et qu'elle fait fonds sur des transcodeurs intégrant et une prédisposition cognitives où l'apprenant fait appel à des connaissances grammaticales antérieures.* »¹⁹⁶

¹⁹⁵ COSTE Daniël et PASQUIER Augusta. 1992. « Principes et méthodologie ». *In lingues et savoirs, Due per Sapere. Matériaux pour apprentissage bilingue à l'école valdôtaine*. P 16. [En ligne], URL: <https://books.google.dz/books?isbn=3631568762>. Consulté le 05 juin 2016.

¹⁹⁶ ELIMAM Abdou. Op cité. p 85.

Les traces dont parle A.ELIMAM, nous les avons repérées des courts textes et des dialogues afin d'en recenser les parties de discours : (Nom, nom propre, nom commun, verbe, pronom, adjectif, adverbe) et d'identifier les signes de ponctuation pour déchiffrer la consigne. La grammaire introduite dans l'ouvrage didactique de l'apprenant porte sur: Personal pronouns, possessive adjectives, cardinal numbers (0-20), 'wh 'questions (what-where-what-when-who-which), demonstrative adjectives, prepositions (on-in- from- for -by), verb to be in the present simple, affirmative form, interrogative form, to be in the present continuous, future, imperative form, comparative of superiority.

À notre sens, la comparaison systématique des deux langues permet de mesurer et de vérifier en profondeur dans quelle mesure le comportement d'un élément déterminé est convergent dans les deux. Elle ouvre de nouvelles perspectives cognitives. DELBELCQUE confirme que : « *le rôle de la linguistique contrastive ne s'arrête pas à cette dimension théorique, en effet, elle a également des visés plus pratiques servant notamment de support à l'apprentissage des langues.* »¹⁹⁷.

La notion de « méta »

Il est à souligner que le terme « métalinguistique » engendre plusieurs sens. Le concept « méta » vient du grec et signifie « au-delà » ou « après ». J-É. GOMBERT en tant que linguiste le définit comme étant : « *L'identification à l'oral et à l'écrit des marques linguistiques qui traduisent une utilisation de la langue pour parler d'elle-même. Autrement dit, elle est basée sur une activité de réflexion sur le langage et son utilisation.* Or, en tant que psychologue, il la définit comme étant : « *la maîtrise, les capacités, les attitudes et le comportement verbal du sujet qui est amené à chercher des éléments lui permettant de développer des processus cognitifs conscients.* »¹⁹⁸

Notre deuxième activité métalinguistique envisage le métagrammatical entre autres, d'où la métacognition qui désigne la faculté de connaître le processus d'acquisition des connaissances, c'est-à-dire un dépassement de l'apprenant sur ses actes d'apprentissage.

¹⁹⁷DELBELCQUE, Nicole. Op cit. P306

¹⁹⁸ Gombert, Jean-Émile. 1990. Op cit

La métacognition définie par J-É GOMBERT comme étant :

Un domaine qui regroupe : les connaissances introspectives et conscientes qu'un individu particulier a de ses propres états et processus cognitifs ; les capacités que cet individu a de délibérément contrôler et planifier ses propres processus cognitifs en vue de la réalisation d'un but ou d'un objectif déterminé.¹⁹⁹

En effet, la métacognition est la capacité de l'apprenant à réfléchir sur sa façon de réfléchir et d'apprendre, tout en adoptant une attitude consciente et intentionnée de ses activités cognitives, d'où les notions de : méta mémoire, méta-attention et méta-apprentissage, métalexique et métagrammaire. Certaines méthodologies d'enseignement qui optent pour une grammaire implicite (grammaire communicative), devrait, tout de même, prendre sa part de temps pour son apprentissage à travers les points de grammaire ou les points de langue. Or, en français comme en anglais, les enseignements grammaticaux se concentrent généralement sur neuf (9) éléments grammaticaux dits aussi les parties de discours (l'article, le pronom, le nom, le verbe, l'adjectif qualificatif, l'adverbe et précisément leur place, leur valeur et leur nature dans la phrase.

Or, d'un point de vue général la grammaire française paraît différente de la grammaire anglaise. L'apprenant de LE1 peut, en effet, éprouver certaines difficultés vis-à-vis de certains mécanismes aux vues de la régularité de la grammaire anglaise). Par contre, ce que dissimulent et masquent les représentations erronées se voit par exemple dans : l'adjonction des préfixes identiques comme : (a-a), (al-al), (anti-anti), (auto-auto), (bi-bi), (co-co), (com-com), (con-con), (dé-de), (dis-dis), (é-e), (em-em), (er-er), (ex-ex), (extra-extra), (il-il), (im-im), (in-in), (inter-inter), (op-op), (para-para), (per-per), (pré-pre), (post-post), (pro-pro), (ré-re), (sub-sub), (super-super), (trans-trans), (inter-inter). De même pour l'adjonction des suffixes comme : (able-able), (age-age), (aire-ry), (al-al), (ance-ance), (ant-ant), (bre-ber), (el-a), (eux-ous), (eur-or), (ence-ence), (ent-ent), (ible-ible), (ique-ic), (tion-tio), (ion-ion), (if-ive), (um-um), (ude-ude), (ser-ize) (oire-ory), (té-ty), (ment-ment), (al-a), (teur-tor), (deur-dor) ?».

¹⁹⁹ Ibid

J-M-ROBERT avance que :

L'influence du latin sur la syntaxe anglaise s'est accrue du fait de la prédominance accordée au latin dans le système d'éducation anglais. Les grammairiens formulaient les règles du bon anglais tout en passant par l'étude de la syntaxe latine de laquelle le français prend ses sources²⁰⁰

De même, l'influence de la syntaxe française s'exerce particulièrement sur la syntaxe anglaise dans l'ordre des mots de la phrase SVO. Nous proposons, à cet effet, que les enseignements doivent s'intéresser d'abord aux spécificités de la langue en étude et donc aux différences qu'il peut y avoir par le contraste et la comparaison.

2-Les méfaits du cloisonnement des deux apprentissages linguistiques

En vue d'une attitude métagrammaticale, C. GARCIA-DEBANC et É. OBER ont fait une étude comparative s'appuyant sur les comportements observables des apprenants en classe de langues étrangères. Le but des deux auteurs est de voir si les apprenants approuvent ou non une attitude métalinguistique par rapport aux attitudes procédurales.²⁰¹

Les deux auteurs soulignent que : « *L'apprenant peut mettre en relation différentes langues pour trouver des similitudes. Ces manipulations sont aussi appelées : l'éveil aux langues. Travailler sur des corpus de différentes langues sensibilise l'apprenant sur la diversité des fonctionnements* »²⁰². De ce fait, le cloisonnement en grammaire empêche l'apprenant de développer un répertoire grammatical depuis une langue de référence, à partir duquel, il peut faire appel à toutes ses capacités dans la nouvelle langue qu'il étudie à l'école. Plusieurs pays ont opté pour ce type de démarches didactiques basées sur la comparaison des grammaires dans les milieux scolaires.

²⁰⁰ ROBERT Jean-Michel .Op cit.p24

²⁰¹À propos des modèles classiques de la mémoire, Cohen et Squire, distinguent la mémoire déclarative dite explicite de la mémoire procédurale dite implicite. La première renvoie à une prise de conscience de la mémorisation. À l'inverse, la mémoire procédurale est spécifique pour l'apprentissage, le stockage et l'utilisation des procédures.

²⁰² Le Cadre Européen Commun de Référence des Langues : Pp 25-27

Le programme « awareness of language » en Grande-Bretagne dans les années 80 avait pour objectif le développement des attitudes d'ouverture aux autres langues, et des capacités métalinguistiques facilitant le passage d'une langue à l'autre. Rebaptisé en 1990 par « Éveil au langage » pour devenir fonctionnel dans différents pays. A. FOURNIER insiste sur la comparaison des langues pour améliorer les compétences disant que :

Le travail en équipe permettra aux élèves d'avoir un enseignement cohérent dans les différentes langues qu'ils apprendront. Pour cela, il est aussi nécessaire d'unifier les enseignants isolés afin qu'ils puissent faire cause commune(...) Il faut savoir susciter la curiosité de l'enfant face à la langue pour qu'il puisse la voir comme des « champs à explorer » et non plus comme une évidence(...) cette démarche « awareness » est reprise par d'autres pays mais plus tardivement²⁰³.

3-La confrontation comme attitude métagrammaticale

Pour faire face à la difficulté d'apprentissage d'une LE2 proche d'une LE1, et de souligner le rôle joué par cette dernière, nous avons pour but de mener à bien l'apprenant à se focaliser sur le fonctionnement des deux langues par le contraste. La confrontation des grammaires, la coordination des enseignements et l'intégration des apprentissages sont à considérer comme des procédés systématiques auxquels l'apprenant aura recours. FOURNIER nous rappelle que :

L. DABÈNE, énumère des objectifs, visant une appropriation de cette réflexion en classe. Dans un premier temps la comparaison de différentes langues afin d'éveiller la conscience métalinguistique de l'enfant élabore des opérations mentales telles que l'observation, le classement, la description, l'analyse, la déduction, toutes opérations prônent un apprentissage qui permet aux élèves d'avoir un regard distancié face à la langue étrangère.²⁰⁴

Cela veut dire que les apprenants devraient prendre conscience du fait que les langues, même si elles ne fonctionnent pas de la même manière, elles peuvent avoir des zones de transparences et des équivalences grammaticales qui peuvent reformuler leurs observations reposant sur le fonctionnement de la syntaxe. Nous allons voir dans l'expérimentation ci-dessous, les schémas grammaticaux d'équivalence, par lesquels nous voulons soulever le problème du cloisonnement qui existe entre l'enseignement et les apprentissages des deux langues étrangères.

²⁰³ FOURNIER Amélie. 2013. « La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français. Master EFE-ESE. École interne de l'IUFM Midi-Pyrénées site de Tarbes. P 65. [En ligne], URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00977007/document>. Consulté le 02 février 2014..

²⁰⁴ Ibid

En effet, à l'école algérienne, les enseignants des langues étrangères ne s'assemblent pas et leurs enseignements sont donc cloisonnés. Toutefois, il reste difficile pour les apprenants de fixer des corrélations entre la grammaire de LE1 et celle de LE2, et d'adopter une posture méta grammatical efficace. DELBELCQUE avance que :

La comparaison systématique de deux langues permet de mesurer le degré de convergence entre elles et de vérifier en profondeur dans quelle mesure le comportement d'un élément déterminé est convergent dans les deux. Ce genre de comparaison permet de déceler des correspondances et ouvre de nouvelles perspectives cognitives (...) cependant le rôle de la linguistique contrastive ne s'arrête pas à cette dimension théorique, en effet, elle a également des visés plus pratique servant de support à l'apprentissage des langues.²⁰⁵

4-Observation réfléchie sur les deux grammaires (LE1-LE2)

Le fait de proposer l'approche contrastive qui compare les structures des deux langues est d'un grand intérêt pour l'apprenant. Nous considérons chaque point de langue de LE1 et nous le comparons avec son équivalent le plus grammaticalement similaire en LE2. Ensuite nous décrivons leurs similarités et leurs différences. Nous effectuons cette expérimentation afin de voir si les similarités constituent, selon nos hypothèses, la source majeure d'intercompréhension dans l'apprentissage de LE2. Dans cette optique, OLIVEIRA GRAÇA, et VIVIANI ZÉLIA proposent que :

(...) Il ne peut pas y avoir de doute sur le fait que LE1 est un facteur extrêmement important dans l'apprentissage de LE2. Seulement l'approche originelle de l'analyse contrastive a été étendue à d'autres types de recherches parmi lesquelles : l'analyse d'erreurs, l'analyse de performance, les études d'inter langues, l'analyse du transfert, contrastive, discours et pragmatique²⁰⁶.

²⁰⁵ DELBELCQUE Nicole. Op cit p306.

²⁰⁶ OLIVEIRA GRAÇA Rosa Maria, VIVIANI Zélia-Anita. 2001. « Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 121), p. 79-87 [En ligne]. URL : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-79.htm>. Consulté le 23 octobre 2016.

4-1-Recours à l'analogie

Nous optons pour l'approche contrastive pour assurer le métagrammaire comme développement des modèles spécifiques représentés d'une façon schématique, afin de créer en classe une atmosphère dans laquelle un nombre bien déterminé de structures seront utilisées et réutilisées, suffisamment reliées les unes aux autres. Nous voulons que les élèves puissent porter leur regard sur LE2, avant de se focaliser sur les différences de fonctionnement.

Nous voudrions, ainsi, qu'ils entrent dans la logique d'une langue inconnue d'abord, avant d'adopter une conception contrastive. La comparaison devient une méthodologie et c'est bien ce que nous voulons. En effet, pour donner plus d'explication à l'expérimentation, nous donnons la définition du concept « analogie » donnée par MOUNIN, il dit que : « *L'analogie est un rapport de similitude perçu entre des structures grammaticales. Elle est la création d'une unité linguistique à partir d'une unité existante.* ²⁰⁷ »

Analyse contrastive : **L'alphabet** / **the alphabet**

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère les apprenants commencent par apprendre les lettres alphabétiques de la langue à étudier. En mettant les accents et la cédille de côté. Le français et l'anglais possèdent le même système alphabétique. Sur le manuel corpus d'analyse, les lettres représentent le premier apprentissage avant même d'entamer la première séquence du premier projet. Toutefois, les apprenants venant du primaire avec une expérience et des connaissances en français, semblent détendus avec un système déjà vu de lettres. Cette similitude est importante à noter, pour des apprenants ayant une expérience de trois ans dans LE1, débutant LE2.

²⁰⁷ MOUNIN Georges ,op cit.

Sous le titre de : ‘‘You know English’’²⁰⁸ les apprenants se confrontent aux deux systèmes alphabétiques, par les exemples suivants :

Astronau→Astonaute
Lamp →Lampe
Bus →Bus
Camera →Caméra
Dates→Dates
Elephant→Eléphant
Fruit→Fruit
Question→Question
Guitar →Guitare
Helicopter →Hélicoptère
Igloo→ Igloo
Kangaroo→Kangourou
Melon→Melon
Nougat→Nougat
Orange →Orange
Passport→Passeport
Spaghettti→Spaghettti
Radio →Radio
Taxi →Taxi
Uniform →Uniforme
Vase →Vase
Wagon→Wagon
Xylophone →Xylophone
Yoyo →Yo-Yo
Zebra →Zèbre

Comparaison des deux langues

Avec cette chaîne, l’apprenant est mis dans un bain graphique reconnu familier. Les lettres sont données aussi en lettres capitales ce qui renforce la confiance des apprenants en début de l’apprentissage d’une LE2. D’un aspect superficiel portant sur les apparences de la LE2 et sans même de se livrer à une analyse approfondie, l’apprenant qui a le livre en mains est, naturellement, amené à faire des analogies avec la LE1.

²⁰⁸MERAZGA. Lakria. 2008. *Manuel « Scolaire Spotlight on English » de la 1ère Année moyenne* .Alger

Analyse contrastive /the punctuation

Les signes de ponctuation étudiés préalablement en français sont les mêmes. Ils reviennent aux apprenants en 1^{ère} AM d'anglais : le point en anglais : (the point), l'apostrophe : (the apostrophe), point final : (full stop), point-virgule : (Semi-colon), les deux points : (colon), point d'interrogation : (question mark), virgule :(comma), le tiret :(dash), point d'exclamation :(exclamation mark) et les parenthèses : (brackets). Même au niveau des dessins ils restent les mêmes - :- ;- ?- !-< »-/,...

Un apprenant qui a maîtrisé ces signes lors de son apprentissage de LE1, ne rencontre, en principe, aucune difficulté. Nous avons relevé du manuel le passage ponctué suivant et nous l'avons confronté à son équivalent en français comme dans :

Premier texte, tel qu'il est donné dans le manuel d'anglais

« The Olympic Complex'' in Algiers covers 106 ha in area. The Olympic Stadium on the left side of the complex. It hoods 70.000 spectators. In the middle of the complex, there is a sport center for indoor games''²⁰⁹. Page 147 →

Texte traduit en français

« Le complexe olympique'' couvre 106 ha de surface. Le stade olympique à gauche contient 70.000 spectateurs. Au milieu du complexe olympique, il y a un centre pour les jeux. »

Deuxième texte tel qu'il est donné dans le manuel d'anglais

“Bill Gates was born on October 1955. He is a famous American computer programmar. In his teenage year, he was fond of computing. In 1975, he stopped his studies at Harvard University and founded his friend Paul G. Allen.” Page 129 →

Texte 2 traduit en français

« Bill Gates, est né en octobre 1955. Il est un fameux américain programmeur d'ordinateur. En 1975, il arrêté ses études à l'université d'Harvard et trouva son ami Paul G Allen. »

Comparaison des deux langues

Les mêmes signes de ponctuation paraissent dans les deux textes, séparant les mêmes portions indiquant le même sens. Aucune difficulté n'est signalée. Un apprenant qui maîtrise l'usage des signes de ponctuation ainsi que l'emploi des majuscules en LE1 n'éprouve aucun problème dans l'apprentissage de LE2.

²⁰⁹Ibid

Or, la première différence, c'est qu'en anglais, certains noms de lieux prennent la majuscule comme (**O**lympic **C**omplex) ce qui n'est pas le cas en français où la lettre capitale concerne uniquement les noms des pays, des villes. Une autre différence simple, est que les guillemets français prennent le dessin : « » alors qu'en anglais, ils prennent ceux là : ‘ ’

Analyse contrastive : l'ordre des mots

Le français LE1 et l'anglais LE2 observent le même ordre de mots dans la phrase, il est bien utile de mettre en relief les zones de transparence qui mettent en évidence le rôle joué par la LE1 dans l'apprentissage de LE2. Bien que l'ordre des mots ne peut pas trop caractériser une langue, car le nombre de ses combinaisons est très réduit. Le verbe, par exemple, qui est un élément de base dans la phrase, il ne peut pas être au début de plusieurs langues à la différence de l'arabe, ni à la fin de par son importance dans l'apport du sens. Mais, cela n'empêche pas de mettre en évidence ce qui peut entraîner la difficulté d'apprentissage et ce qui le facilite.

This is the weather 0 forecast for the next twenty four hours Page 147
↓
C' est les prévisions du temps pour les prochaines vingt quatre heures

It will rain tomorrow morning in the south of 0 England the East will be hot
↓
Il pleuvra demain matin au 0 sud de l' Angleterre l' est sera chaud

Si nous décomposons les deux phrases, nous constatons que les fragments sont identiques sur la valeur, la fonction et la nature des monèmes qui les constituent

This

↓
Ce : pronom démonstratif ;

Is

↓
est : le verbe être au présent

Weather 0 forecast

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
prévision du temps : complément d'objet direct

For the next 24 hours

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
pour les prochaines 24 heures :

It

↓
il : pronom impersonnel et sujet

will rain

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
pleuvra : verbe du sujets (**il/It**) mis au futur

Tomorrow morning

Demain matin: CC de temps

In the South of 0 England

Au 0 Sud de l'Angleterre : CC de lieu

It will be hot

Il sera chaud : (verbes d'état (être/to be) suivi d'attributs)

Comparaison des deux langues

Nous constatons, en effet, une équivalence totale des parties du discours relevées du manuel. Nous voyons seulement quelques différences qui gardent la spécificité de chaque langue. Toutefois, de par cette comparaison, nous soulignons que l'approche contrastive dévoile la ressemblance lexicale d'abord, et ensuite grammaticale. Elle permet à l'apprenant de comprendre et d'être conscient du rôle joué par ses prés connaissances.

Par parties du discours, on entend l'ensemble des mots qui composent une langue donnée. Toutefois les deux langues comportent neuf parties de discours : (nom, pronom, article, adjectif, adverbe, verbe, préposition, conjonction, et interjection) qui peuvent être étudiées sous l'aspect de leur morphologie, de leur syntaxe et de leur sémantique. L'analyse constituant : le sujet, les objets, les circonstanciels, les adjectifs (attributs) et l'adverbe. Comme dans :

She is your grandmother → is 0 she your grandmother ? Page 45

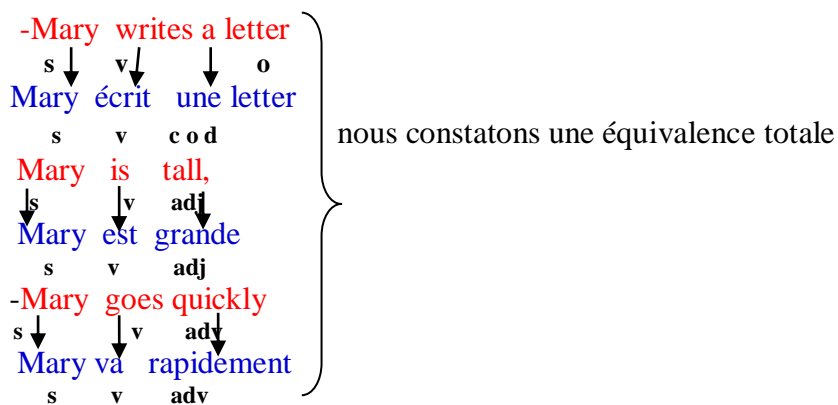
Mary est ta grand-mère → est - elle ta grand- mère ?

Toutes les parties du discours, du point de vue de leur nature ou de leur fonction sont égales. L'anglais en perdant ses anciennes flexions germaniques devient équivalent au français, sauf certaines exceptions. La formule de base de l'ordre des mots dans les deux systèmes en confrontation est :

Sujet + verbe + COD.

Sujet + verbe + adjectif.

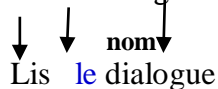
Sujet + verbe + adverbe



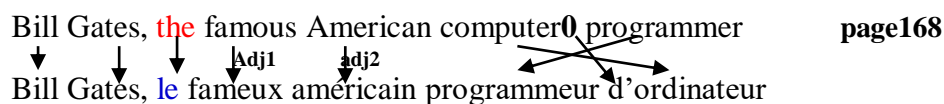
Analyse contrastive : l'article/the article

En général, l'article défini est le mot qui se trouve devant un nom, servant à le déterminer d'une façon précise, comme dans : mange **la** pomme → eat **the** apple. Il peut être indéfini comme : mange **une** pomme → eat **an** apple me. En effet, selon The Oxford English Dictionary, l'article défini est un mot qui précède un nom et implique un exemple connu, comme dans eat **the** apple. Alors que l'article indéfini, c'est un mot qui précède un nom et indique, dans les deux langues, le manque de précision comme dans : eat **an** apple and **a** sweet.

Au niveau de l'article, les ressemblances entre le français et l'anglais se résument dans le fait qu'il existe pour les deux un système triple : défini/indéfini-singulier/pluriel, comptable/non comptable. L'article défini dans les deux langues, est grammaticalement un mot qui précède un nom, impliquant un exemple spécifique ou connu comme dans : Read **the** dialogue Page 43



Dans les deux langues, l'article se place devant un adjectif, comme dans :



En outre, cette similitude au niveau de la morphologie du mot « article », est renforcée par la similitude lexicale d'abord, ce qui facilite l'accès à sa valeur et sa fonction dans les deux phrases en situation d'apprentissage. Comme nous allons voir dans les exemples proposés aux élèves dans le manuel.

Le cas de l'article défini

Find **the** country
 ↓ ↓ ↓
 Trouve **le** pays (singulier) (Page 35)

Look at **the** pictures
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Regarde **les** images (pluriel) (page22)

L'article dans les deux phrases (française et anglaise) est placé avant un nom singulier ou pluriel. Le « s » du nom pays » n'est pas une marque du pluriel. La différence qui peut entraîner la difficulté c'est qu'en anglais l'article n'indique pas le genre.

Le cas de l'article indéfini.

Who is entain riding **a** horse? He writes **a** letter
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Qui a monté **un** cheval ? Il écrit **une** lettre (Page 84)

It is **a** dolphin/cow
 ↓ ↓ ↓ ↓
 C' est **un/une** dauphin/vache (Page 94)

Le mot « horse » est un nom masculin singulier en français, par contre en anglais, il indique simplement qu'il est un nom singulier. De même le mot lettre qui est un mot féminin singulier, en anglais n'est qu'un mot singulier.

Comparaison entre les deux langues

À propos de l'article, nous résumons les ressemblances et les différences entre les deux langues, du point de vue du genre et du nombre. Dans la langue française l'article indique le genre et le nombre, par contre, les articles anglais ne sont pas affectés par le genre (masculin, féminin, neutre, ou le nombre (singulier/ pluriel).

Cela veut dire que les articles français « la, le, les » sont traduits en anglais par « The » et « un/ une » sont traduits par « a » et « an devant une voyelle ». L'article joue un rôle important dans l'ordre des mots dans les deux phrases. Les différences indiquent, que si la notion de l'article en anglais prend appui des connaissances préalables du français, elle est plus facile encore en anglais, éliminant la notion du genre. Le schéma des articles entre français/anglais est le suivant :

Arti def	arti indef	arti déf	art indef
Le cheval	un cheval	the horse	a horse

Dans the Webster's Third New International Dictionary, l'article est défini comme : « *Il est traditionnellement considéré comme un adjectif (...) il sert à limiter, individualiser, ou à donner un sens défini ou indéfini (a, an, the. Sens* »²¹⁰. The Oxford English Reference quand souligne de son côté que : « *il n y a pas d'article devant un nom non comptable ou un non pluriel indéfini donc pas de confrontation avec (a, an) en français* ». ²¹¹ Comme « food » au lieu de « the food » (**Page 101**)

Grammaticalement **“The”** en anglais précède un nom et implique un nom bien connu comme dans : **the** teacher comes **page 19**

L'équivalent de : **La** maîtresse arrive ou **le** maître arrive

Un seul article anglais peut avoir deux articles français, cela peut être une source de difficulté dans l'apprentissage de LE2. De même, il existe une distinction grammaticale entre les noms comptables et noms non comptables. L'anglais qui prend appui sur français est plus simple encore. Selon le Petit Robert, l'article est un déterminant : article défini (le, la, les), indéfini (un, une, des), partitifs (de, du, des) élidé (l') ou encore contracté (au, du). Nous tirons, la conclusion qu'à partir du français comme LE1, l'apprentissage de l'article est facilité systématiquement, d'une part, par l'équivalence dans l'ordre des mots ans la phrase. D'autre part, par l'absence de la notion du genre qui est plus difficile en français.

L'analyse contrastive : le pronom/the pronoun

Sur le plan lexical les pronoms français diffèrent de ceux en anglais, mais leur place devant le verbe les rend facilement reconnaissables et déjà étudiés aux yeux des apprenants. Il existe trois formes de singulier et trois formes de pluriel. (je/I), (tu et vous/you), (il/he/it), (elle/she), (nous/we), (ils et elles/they). Leur fonction dans les deux langues étrangères est celle du nom qu'ils remplacent.

²¹⁰ WEBSTER Merriam. 2001. *Webster's Third New International Dictionary*. Staff. 2783 pages. [En ligne]. URL : https://books.google.com/.../Webster_s_Third_New_International. Consulté le 23 Octobre 2015

Les pronoms personnels sujets

En français comme en anglais, les pronoms personnels servent à remplacer un nom ou un groupe de noms. Ils peuvent être sujets dans les deux langues comme nous vérifions par les exemples suivants :

I am Sami page24
 ↓ ↓ ↓
Je suis Sami

He is from **0** Algeria page26
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
il est de l'Algérie

We are the champions page 64
 ↓ ↓ ↓ ↓
Nous sommes les champions.

De par ces exemples, nous pouvons dire que « Sami » est un prénom algérien qui est familier des apprenants ce qui a permis la compréhension de la phrase. De même, sa place parmi ses constituants de la phrase (verbes être et complément) l'a rendu accessible. La différence réside dans le fait que devant les noms des pays en français (Algérie) l'article n'existe pas en anglais.

Le pronom comme sujet du verbe avoir

Les exemples suivants montrent les pronoms et indiquent leurs fonctions qui est celle du sujet et du complément.

I have **0** dark hair
 ↓ ↓ ↓ ↘ ↙
J' ai des cheveux noirs.

You have a travel page 125
 ↓ ↓ ↓ ↓
Vous avez un voyage

We have **0** fantastic**0** holidays page 83
 ↓ ↓ ↓ ↘ ↙
Nous avons des vacances fantastiques.

Soit pronom comme compléments direct et indirect

Then describe **him** page 150
 ↓ ↓ ↓
 donc décrivez- **le**.

0 Children like watching **her** on **0** TV. Page63
 ↓ ↓ ↓ ↘ ↙ ↓ ↓ ↓
 Les enfants aiment **la** regarder à la TV.

Read the numbers and spell **them**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Lis les nombres et orthographe-**les**

Write a letter to **your** friend **0** Page 85
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Écrit une lettre à **votre / ton** ami (e)

He likes **us** page 97
 ↓ ↓
 Il **nous** aime

Show **0** **me** **their** project page 100
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Montre - **moi** **leur** projet

Comparaison entre les deux langues

En français comme en anglais, les pronoms personnels «**sujet** » sont les mêmes, appelés en anglais ; personal pronoms « **subject** »

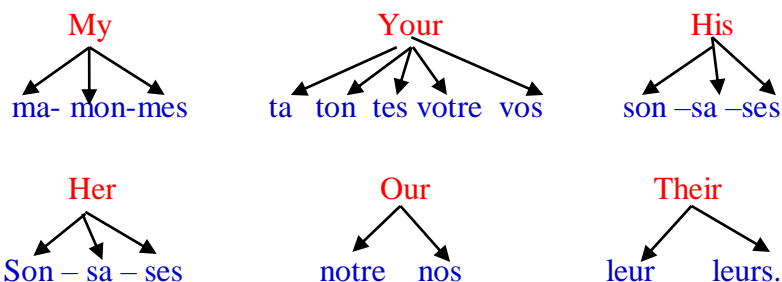
<p>Je → I Tu → you Il/elle → He/She Nous → We Vous → You Ils/elles → They</p>	}	<p>les pronoms personnels anglais ont à peu près le même usage que les pronoms français toutefois, certaines règles restent différentes</p>
--	---	---

La différence est soulignée pour le pronom « **You** » qui va avec les deux pronoms français « **tu et vous** » ainsi le pronom. « **They** » qui va à la fois avec les deux pronoms français « **ils et elles** ». Nous constatons que c'est différent, mais, c'est plus simple.

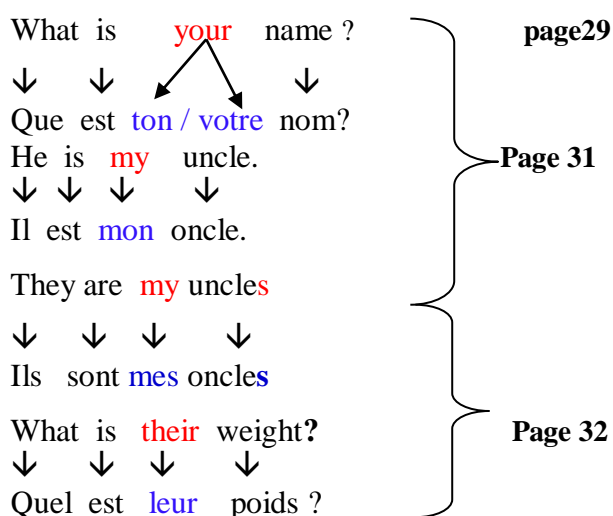
AC : Les pronoms possessifs/ possessive pronouns

Selon le petit Robert : « *les pronoms possessifs marquent ce que l'on présente comme appartenant à quelque chose les êtres ou les choses désignés par les noms auxquels ils sont joints.*²¹² ». En français comme en anglais, les pronoms possessifs expriment la possession. La différence est que pour chaque pronom anglais correspondent deux, ou plus de pronoms possessifs français. La difficulté porte sur l'assignement et non pas sur la syntaxe comme dans :

²¹² Le Petit Robert de la langue Française.2005. Paris Larousse.



Nous constatons que pour l'anglais, il existe un seul déterminant possessif qui correspond à deux ou plus en français variant en fonction du nombre et du genre. Cette différence entre les deux langues peut être problématique. Nous vérifions au moyen des exemples suivants



Comparaison des deux langues

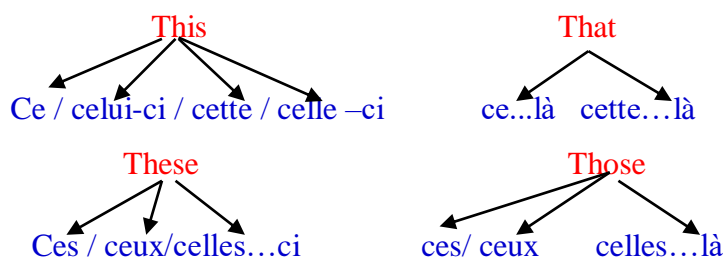
Ce qui est plutôt différent, c'est que si le français accorde l'adjectif et le pronom possessif avec le possédé, l'anglais les accorde avec le possesseur. Un apprenant qui a trois ans de français au contact avec l'anglais pour la première fois, apprend vite où mettre le pronom possessif. Nous considérons cet impact comme favorable.

Analyse contrastive : Les démonstratifs/the demonstratives

Dans le manuel scolaire, notre corpus d'analyse, les pronoms démonstratifs conformes au programme de la 1^{ère} AM donnent l'impression de jouer le même rôle que ceux en français. Les apprenants qui sont bons en français avec une conscience bien stimulée peuvent les capter selon leur place devant les noms en s'appuyant sur la similitude du nombre : **This/that** → **ce/ces** singulier

These/those :→ **ceux/celles** pluriel

Dans LE2 : **This/these** s'emploient pour désigner des objets ou des notions proches dans le spatio-temporel, tandis que **that /those** désignent des choses plus lointaines.



Dans les deux langues, les démonstratifs contribuent à fournir une information sur la distance perçue en ajoutant en français les particules « **ci** » pour la proximité et « **là** » pour l'éloignement. Ce qui facilite, plutôt, leur apprentissage en intégrant leur sens et leur position dans la phrase en LE1, c'est que l'apprenant devrait être conscient de pouvoir gérer l'emplacement de ce déterminant par l'habitude d'utiliser la notion en LE1 pour l'indication de LE2.

I do not like **0** **this** shirt (page 29)

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Je **0** n' aime pas **cette** chemise

Fill in **these** forms Équivalence très nette

↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Remplis dans **ces** formes

Who is **that** boy over there (page 27)

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Quel est **ce** garçon là bas

Comparaison entre les deux langues

Nous constatons que les pronoms possessifs ont le même sens dans les deux phrases et la même place. Toutefois, ce qui posera problème en début d'apprentissage de LE2, c'est la dualité ou la triplette du déterminant possessif du français et son accord avec le possédé et non pas avec le possesseur. La difficulté est, en effet, sur l'assignement et non sur la syntaxe. À laquelle les enseignants donneront plus de temps beaucoup d'attention.

Analyse contrastive : le nom/the noun

Le nom est un élément grammatical très connu des apprenants. En français et aussi en anglais il est un mot qui désigne ou qui nomme une personne, un animal ou une chose. Il est soit sujet soit complément, comme dans :

-Jane is in London → Jane est à London (page 46)
n/s n/c n/s n/c

-The factories pollute the air → les usines polluent l'air (page 146)
n/s n/c n/s n/c

-Zakia, this is Rym → Zakia, c'est Rym (page 22)
n/s n/c n/s n/c

- Seas and rivers → mers et rivières (Page 151)
n/s n/s n/s n/s

-Greet your partner → salue ton conjoint.
n/c n/c

Comparaison des deux langues

À la différence du genre (masculin/féminin) en français, le genre en anglais, ne constitue pas le caractère distinctif d'un nom. En ce qui concerne la distinction à l'intérieur de la notion du nom, il existe les noms propres, communs collectifs et composés. Les différences qui restent à retenir sont à la fois d'ordre morphologique (la forme) et d'ordre pragmatique (l'emploi entre les deux langues).

Le manuel corpus d'analyse comporte un nombre important de noms communs et propres qui sont familiers, déjà vus, lus et entendus par les apprenants. Ces noms représentent des zones transparentes qui simplifient LE2 et la rendent intelligible vues leur place, leur valeur et leur fonction par rapport à la phrase de la langue source. Nous donnons ici quelques uns

File 1 : Elephant, Radio ; file, Taxi , Sami, James, Ryad, Algeria, American, Égypt.

China Nigeria, Blida Tlemcen Biskra Manchester, Marseille London, Paris Lyon

File 3: Sport, Champion Olympic, Baseball, Match, Penalty, Club Marathon Africa.

File 4: Pacific, Ocean, Animal, Transport, Culture, Britain, Horoscope.

File 5: Spaghetti, Bananas, Coffee, Couscous, Vegetables, Fruit.

File 6: Mona, Zakia, Science, Programmer, Microsoft, University.

Au niveau du nom dans l'ordre des mots des deux phrases française et anglaise, l'idée principale derrière l'analyse contrastive est à l'origine qu'une étude comparative de LE1 et LE2 pourrait révéler à quels mots transparents s'accrochent-ils les apprenants lors d'un apprentissage postérieur. Il serait utile d'enseigner des schémas similaires par lesquels les éléments de base, comme le nom, ne peuvent pas être éliminés de la phrase française ou anglaise. Or, du point de vue de sa fonction et de sa valeur, il est un élément grammatical très essentiel en LE1 en contact avec LE2. Nous donnons les exemples suivants pour monter l'équivalence qui favorise le décloisonnement pédagogique.

Olga are 0 you Swedish? (Page 29)

↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Olga êtes - vous suédoise ?

My name is Sally (page 21)

↓ ↓ ↓ ↓
Mon nom est Sally.

Good0afternoon (page55)

↙ ↘
Bonsoir

Write a paragraph (page 131)

↓ ↓ ↓
Écris un paragraphe

Nous remarquons que parmi les ressemblances entre français/anglais nous trouvons que le nom s'applique :

-Aux personnes comme dans le livre de l'élève : Sally, Sami, Michel, Riad, Amine...

-Aux objets : (Project/Projet), (Rubber /Gomme), (pencil/Crayon), (Carrot/Carotte), (Sugar/Sucre),(Box/Boite),(Orange/Orange),(Ruler/Règle).

Aux lieux :(England :Angleterr,(Poland :Polongne), (Inde :Inde), (Algeria :Algérie) (China: Chine),(Moroco: Maroc). (Liverpool: Liverpool,)

Analyse contrastive : le nombre/ the number²¹³

Le français LE1 et l'anglais LE2 disposent d'un système de numération qui permet de compter en associant les chiffres à des êtres et à des objets, dits numératifs, établissant un contraste entre le singulier (singular) et le pluriel (plural).

Comme dans :

²¹³Ibid. Pp17-18-131

(1 one) piece/ (3 tree) pieces (page 17) équivalent à (1 une pièce) / (trois 3)pièces
 (1 one) pencil/(7 seven) pencils (page18) équivalent à (1 un) crayon/(7 sept) crayons
 (1 one) boy/(10 ten) boys (page18) équivalent à (1 un) garçon/(10 dix) garçons

Comparaison des deux langues

Les ressemblances entre LE1 et LE2 se trouvent, d'abord, au niveau du 'S' comme marque du pluriel, les noms incomptables en LE1 sont incomptables dans LE2. Leur usage est semblable dans les deux langues, cela se voit dans les exemples avec quelques différences dans l'ordre des mots des deux phrases française et anglaise²¹⁴ que nous avons désigné par le signe (0), comme notion vide dans LE1. Ajoutons, qu'en français le nombre est organisé en noms individuels/collectifs. Certains noms désignent dans les deux systèmes des noms singuliers avec un sens pluriel associés à des verbes singuliers comme dans :

Lilia do not like 0 0 sugar (page 107)
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Lilia 0 n' aime pas de sucre

I want a glass of water (page 107)
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Je veux un verre d'eau.

We prefer 0 milk (page 107)
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Nous préférons du lait.

I have 0 short pause before 0 your team plays (page 65)
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 j' ai une courte pause avant que votre équipe joue

Le mot **équipe/team**), par exemple, renvoie à plusieurs personnes formant une somme, mais grammaticalement il est au singulier. Le nom « équipe » est associé à un verbe singulier dans les deux langues, pourtant il a un sens pluriel. Toutefois, le 'S' qui est dans le verbe « plays » est la marque du présent avec la 3^{ème} personne du singulier (he/il) (she/elle) et (it neutre) correspondant au « on » impersonnel. Il existe dans les deux langues des noms collectifs qui sont singuliers quant à la forme mais pluriels quant à leur référence.

²¹⁴ Le mot défini dans la nouvelle édition de la grammaire française comme étant « un son ou un groupe de sons (mot prononcé), une ou plusieurs lettres (mot écrit), qui possèdent un sens et une fonction dans la phrase.

La différence est que devant l'adjectif anglais l'article n'est pas obligatoire, tandis qu'en français il est obligatoire, ce que nous avons montré par le signe (0) de la notion vide. Cela peut être difficile à comprendre au début de l'apprentissage de l'anglais comme LE2.

Analyse contrastive : le genre/the gender

Dans les deux langues, le concept du genre (gender) en anglais désigne, dans son sens général, une classification grammaticale des noms et des mots correspondant aux deux sexes. Selon the Oxford English Reference Dictionary, la notion du genre est : « *une classification grammaticale des mots qui correspondent aux deux sexes : féminin, masculin et neutre* ». ²¹⁵ »

De même, selon le Dictionnaire le Petit Robert « *le genre signifie le sexe c'est-à-dire il est soit masculin, soit féminin.* » ²¹⁶ Or, Le genre en français comme en anglais, est un trait sémantique dont les influences se révèlent dans la grammaire comme mot masculin, mot féminin, comme dans les exemples suivants :

Boy, garçon, girl, fille, Brother, frère, sister, soeur, father, père, mother, mère...

Is 0 this your brother ? (Page 44)

↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Est - ce ton frère ?

Sally is his sister (page 44)

↓ ↓ ↓ ↓
Sally est sa sœur

John is her father (page 44)

↓ ↓ ↓ ↓
John est son père

Mary is a girl but jack is a boy page 39

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Mary est une fille mais jack est un garçon

Jane is their mother page 44

↓ ↓ ↓ ↓
Jane est leur mère

²¹⁵ HAWKINS Joyce. 1989. *The Oxford English Reference Dictionary*. Oxford. Le Roux.

²¹⁶ Le Petit Robert de la langue Française. 2005. Paris Larousse.

Comparaison des deux langues

Nous constatons à travers cette analyse qu'à la différence de la langue anglaise, la notion du genre touche en français toutes les parties de discours, mis à part l'adverbe qui reste invariable. Toutefois, la notion de l'adjectif en anglais reste invariable, comme nous le constatons dans les exemples suivants :

Une **belle** fille → un **beau** garçon } beau belle (page 49)
 A **beautiful** boy → a **beautiful** girl } beautiful

La distinction du genre en anglais existe pour la troisième personne du singulier, autant que pour les pronoms objet directs qu'indirects. La différence c'est qu'en français à la troisième personne, il n'existe qu'une seule forme pour le féminin ou le masculin. Une pédagogie intégrée mettra en évidence les points communs déjà vus et les points différents auxquels, les apprenants devraient prêter beaucoup d'attention.

Quant à la 3^{ème} personne du pluriel, l'anglais ne possède qu'un seul pronom objet direct et indirect quel que soit le genre identique du français du point de vue du genre : (**leur/leurs**) (**their**). Toutefois, pour l'assignement du genre, aucun accord grammatical n'existe en anglais pour le participe. Alors qu'en français, il existe un bon nombre de classes lexicales susceptibles d'exprimer un genre. Ce sont généralement le nom, le pronom, l'adjectif et le participe du verbe.

Les noms ne permettent pas toujours de savoir s'ils sont masculins ou féminins. 'Cahier' pourrait être l'un ou l'autre, c'est le déterminant 'un' dans « un cahier » qui indique cependant que le mot est bien masculin. au féminin, nous aurions écrit « une règle ». De même la connaissance du genre en français commande le choix des substituts grammaticaux et lexicaux, l'accord de l'adjectif, ainsi que celui du participe, mais ce qui pose problème c'est que la notion du genre en anglais est différente. Le nom n'a pas de genre et il ne nécessite pas d'accord avec l'adjectif ou avec l'article appartenant au groupe nominal comme dans :

My **nice** **teacher** **0** **goes** (page 43)
 ↙ ↘ ↙ ↘ ↓ ↓
Mon/ma **beau/belle** **enseignant(e)** **part**

Par rapport au contexte étranger de LE2, cette similitude grammaticale montre le rôle joué par LE1, en compensant les lacunes représentatives de l'apprenant.

Analyse contrastive : le sujet/ the subject

Servant de point de départ à tout énoncé, le sujet en français LE1 et en anglais LE2 se place avant le verbe en désignant un animé ou un inanimé,

Sujet animé

Sam gets up at 7 o'clock (page 69)
 ↓s v ↓ ↓ ↓
 Sam se lève à 7 heures

Riad and his friends prefer 0 basketball (GNS) (page 17)
 ↓s ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

Riad et ses amis préfèrent le basket-ball

I am happy (page 92)
 ↓s ↓ ↓
 Je suis heureux

Sujet inanimé:

The olympic complex covers 106 ha (page 69)
 s ↓
 Le complexe olympique couvre 106 ha
 s

Comparaison des deux langues

Nous constatons que le sujet en anglais est l'équivalent du sujet en français. Le sujet animé dans les deux systèmes est soit un nom soit un groupe de mot soit un pronom. Aucune différence n'est signalée, un apprenant, conscient de la place du sujet et de sa fonction en français, n'éprouvera, en principe aucune difficulté pour le sujet en LE2. En effet, la connaissance d'accueil que représente la LE1 en ce qui concerne l'apprenant de LE2 appartient à sa propre conscience interdisciplinaire la plus intime de ses pré-requis dans des expériences et des habitudes suscitées par le contact avec la nouvelle connaissance qui n'est pas essentiellement réflexive.

Analyse contrastive : le verbe/ the verb

En français comme en anglais, le verbe est un mot qui marque l'existence, l'état, la manière d'être d'un sujet ou bien l'action que fait ou subit le sujet. La place du verbe en LE2 par rapport à LE1, ne peut absolument pas être à l'origine de la difficulté d'apprentissage, la similarité lexicale d'un grand nombre de verbes en est aussi un avantage pour assimiler la valeur et la fonction du verbe.

Il peut, de même, y avoir des différences, en français, nous parlons des types de classement selon le fonctionnement de la conjugaison distinguant trois groupes de verbes, selon la tournure en anglais nous parlons de cinq catégories.

Le verbe être/ verb to be

Le verbe être, par exemple, en français comme en anglais renferme à la fois la fonction du verbe et celle de l'auxiliaire en temps composés. Il marque dans les deux systèmes l'état venant avant l'adjectif attribut. Il est utilisé en français comme en anglais à double personnalité. D'une part, il est un verbe. D'autre part, il peut être un auxiliaire ayant trois fonctions principales. Les deux premières servent à construire la forme interrogative, et la forme négative. La troisième fonction sert à former les temps composés, comme la forme progressive. I **am** going to....

I **am** Sally, I **am** English. **Are** you Algerian Eva? Page 25
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Je **suis** Sally, je **suis** anglaise. **Es** - tu algérienne Eva ?

He **is** Smith, he **is** a pupil at **0** St James School in London page29
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Il **est** Smith, il **est** élève à l'école St James à London

Comme auxiliaire

L'emploi de l'auxiliaire « être » en français n'est pas le même en anglais. Les apprenants l'utilisent avec un nombre bien déterminé de verbes à tous les temps composés tout comme l'auxiliaire avoir, par contre en anglais, il est utilisé seulement à la forme progressive, ce qui facilite encore la tâche passant d'une langue exigeante (le français) débutant l'anglais. Voici le contraste à la forme négative et interrogative

Olga **are** you Swedish? → No I **am not** Swedish
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Olga **es** - tu suédoise? → Non je **ne suis pas** suédoise

La différence, c'est qu'à la forme négative, la particule anglaise « **Not** » est l'équivalent des deux particules en français « **Ne** » et « **Pas** ». Un contraste stimule une certaine conscience interdisciplinaire et appelle la notion du pré requis.

Are you Nigerian ? Page 25
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Es - tu Nigérien?

Yes I **am** **No** they **are not**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Oui je **suis** **Non** ils **ne sont pas**

Dans cette perspective, les propos de KLEIN Horst-G le rappellent disant que :

S'il existe une variété de méthodes pour influencer le processus d'acquisition, deux points différencient les options d'intervention didactique : les choix méthodologiques et les possibilités d'utiliser le répertoire dont il dispose à un moment donné.²¹⁷

C'est pour cela nous proposons une analyse contrastive comme méthodologie efficace à stimuler la prise de conscience des apprenants des différences et des ressemblances. Nous présentons les matériaux de la langue sources confrontés à ceux de la langue cible. Cela veut dire que dans l'apprentissage bilingue, exige la fusion et le rapprochement des deux systèmes grammaticaux.

Le verbe avoir/verb to have

Tout comme en français le verbe « avoir » en anglais renferme deux fonctions celle du verbe et celle de l'auxiliaire en temps composés. Il participe à la conjugaison d'autres verbes entant que participes, comme dans les exemples du manuel.

J ' ai un stylo
 ↓ ↓ ↓ ↓
 I have a pen (page 26)

Nous avons des cheveux noirs
 ↓ ↓ ↓ ↓
 We have 0 dark hair (Page 25)

Le verbe avoir à la forme interrogative

La même chose que le verbe être, en français comme en anglais, il y a inversion du sujet avec le verbe avec une légère différence signalée avec la notion vide (0) concernant l'article indéfini, et le trait d'union et la place de l'adjectif.

Have 0 you 0 dark hair ? } Page 25
 ↓ ↓ ↓ ↓
 As - tu des cheveux noirs ? }
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Avez - vous des cheveux noirs }

Have 0 we 0 dark hair } Page 26
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Avons nous des cheveux noirs }

²¹⁷ KLEIN Horst Günter. Op cit. p 34

Le verbe avoir à la forme négative

La négation avec le verbe avoir entraîne la même difficulté en situation d'apprentissage de LE2, concernant les deux particules « Ne » et « Pas » en français équivalente à une seule en anglais « Not »

They have not 0 0 short hair Page 26
↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Ils/elles n'ont pas des cheveux courts.

En effet, les deux particules qui encadrent le verbe avoir dans la forme négative peuvent entraîner la difficulté chez les apprenant qui s'appuient sur leur LE1 pour apprendre la LE2.le problème de l'article indéfini ainsi que les deux pronoms ils /elles désignés par un seul pronom personne « they »

Le verbe transitif/the trasitive verb

Pour le verbe transitif, il est suivi dans LE1 (français) et LE2 (anglais) comme un verbe suivi d'un complément d'objet (CO), l'équivalence est remarquable dans :

We choose our project Page 59
↓ ↓ ↓ ↓_{co}
Nous choisissons notre projet
co

Lilia eats 0 vegetables Page114
↓ ↓ ↓ ↓_{co}
Lilia mange les légumes

We choose a picture
↓ ↓ ↓ ↓_{co}
Nous choisissons une image
co

De par cette analogie, nous remarquons que d'un point de vue de la fonction, de la forme et de la valeur, les parties du discours relevées du manuel analysé sont égales, aucun élément n'est éliminé, le sujet se positionne au début, le complément à la fin et le verbe encadré au milieu. Outre, la transitivité, directe ou indirecte, est une propriété éventuelle des verbes désignant leur aptitude à accepter un complément. Elle influence le choix de l'auxiliaire à employer en conjugaison. Elle existe dans les deux langues.

Voici quelques exemples relevés du manuel. :

You make a card (to make transitive verb) page 59
↓ ↓
↓ ↓_{co}
Tu fais une carte (verbe faire transitif)

Write **your text** (to write transitive verb) **page 37**

↓ ↓
Écrivez **votre texte** (verbe écrire transitif)

He **lives** Glasgow and studies at the college of physical education (Page 77)

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Il **habite** Glasgow et étudie au **0** collège d'éducation physique

She **sleeps** (to sleep intransitive verb) (Page 72)

↓ ↓
Elle **dort**

When you **0 get up** (to get up : intransitive verb)

↓ ↓ ↓ ↓
Quand vous **vous levez** (se lever : verbe intransitif)

Comparaison des deux langues

En ce qui concerne la transitivité du verbe dans les deux langues, et comme indiqué dans les schémas, l'équivalence se voit clairement dans les parties des deux phrases confrontées, l'intégration de LE1 dans LE2 n'entraîne en principe aucune difficulté. Un apprenant ayant une expérience de trois ans en français apprend vite les verbes transitifs et les verbes intransitifs. Nous considérons cette influence comme positive pour apprendre l'anglais.

En revanche, un problème potentiel s'impose quant aux « **verbes à particule** » en LE2 ou (**phrasal verbs**) **en anglais**. Ces verbes sont composés d'un verbe et d'une particule adverbiale qui change le sens de la phrase par créer un nouveau verbe dont la traduction en français peut entraîner la difficulté dans l'assimilation du sens. Cela nécessite une connaissance approfondie du lexique pour intégrer LE1 dans LE2.

Toutefois le verbe prépositionnel est introduit dans les deux langues de la même façon. L'équivalence est comme dans :

She **talks about** her brother **Page 25**

↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Elle **parle de** son frère

She **talks to** her brother **Page 25**

↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Elle **parle à** son frère

D'autres verbes prépositionnels peuvent entraîner la difficulté dans le fait qu'ils ne sont pas systématiquement traduits par un verbe français suivi d'une préposition comme dans :

She **waites** **for** her sister **page 27**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Elle **attend** **0** sa sœur

Les deux phrases, bien qu'elles soient identiques, elles n'ont pas le même nombre de parties, en français il manque la préposition (**pour/for**). Contrairement à l'anglais la phrase manque de préposition (**de/of**) comme dans :

Elle **se souvient** **de** lui. **page 32**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 She **0** **remembers** **0** him

Ce qui rend possible une pédagogie intégrée, dans cet exemple, c'est bien le complément introduit par la préposition. Elle introduit soit un complément d'objet indirect soit un complément circonstanciel. Ce qui est plutôt difficile c'est que les verbes prépositionnels anglais ne sont pas forcément traduits par des verbes français.

Les temps en 1^{ère} AM : **le présent/the present**

Le présent est un temps très connu des apprenants en LE1 sous le nom de (**présent simple**) sans accent sur le « E » en anglais. Il est encore plus simple en LE2, par rapport, au grand nombre de terminaison respectant le groupe, le temps et le mode en LE1. En anglais le présent c'est l'infinitif de tous les verbes en enlevant la préposition « **To** » et en ajoutant « **S** » juste aux 3^{èmes} personnes du singulier « **He** » « **She** » et le neutre « **It** » équivalent à **il/elle** comme dans :

Sam, the farmer (**to get up**) early → Sam, the farmer **gets up** early **page 93**
 ↓ ↓ ↓ ↓ inf ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ prés ↓
 Sam, le fermier (**se lever**) tôt. → Sam, le fermier **se lève** tôt

Sam (**to be**) very busy → Sam **is** very busy **page 93**
 ↓ ↓ inf ↓ ↓ pr ↓ ↓ ↓ ↓
 Sam (**être**) très occupé → Sam **est** très occupé

He (**to have**) **0** animals → he **has** **0** animals **Page 93**
 inf ↓ ↓ ↓ pr ↓ ↓ ↓
 Il (**avoir**) des animaux → il **a** des animaux

De par ce contraste, nous constatons que le présent met l'apprenant à l'aise en LE2. Il diffère du français par le fait qu'en anglais il ya juste le « S » qui marque le présent avec **il/elle she/he**, avec tous les verbes, alors qu'en français il y a différentes terminaison en fonction des trois groupes en temps simples et composés :

1^{er} groupe : e –es – e- ons – ez – ont. 2^{ème} groupe: Is – is – it – issons – issez – issent
 3^{ème} groupe : comporte plusieurs terminaisons. Cela fait de la conjugaison un exercice complexe et difficile en LE1 d’abord. L’anglais le cas du présent est plus souple en matière de conjugaison.

La forme affirmative du présent

En français comme en anglais, la phrase affirmative au présent est sous la forme de : **Sujet + verbe aux présent+ compléments**.

You **eat** a lot of vegetables **page 109**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Vous **mangez** beaucoup de légumes

She **likes** **0** fruits **page 110**
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Elle **aime** les fruits

He **is** a doctor **page 26**
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Il **est** **0** médecin

Les seules différences mentionnées par le signe que nous avons consacré pour la notion vide (**0**) comme ; sont les articles définis et indéfinis devant les noms pluriels. Néanmoins, cela n’est pas nos soucis dans cette partie de notre contraste. Les problèmes en rapport avec les articles nous les avons abordés plus haut.

La forme interrogative du présent

Pour poser une question au présent en anglais (LE2), nous utilisons obligatoirement l’auxiliaire (**to do/faire**), en le plaçant avant le verbe de la phrase pour donner la forme de : **sujet + auxiliaire (to do) + v + Cod** comme dans :

Do you **0** **eat** a lot of **0** vegetables ? **Page 109**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Mangez -vous beaucoup de légumes ?
Does **0** she **eat** a lot of vegetables?
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Mange - elle beaucoup de légumes ?

En français (LE1) la forme interrogative s’introduit par l’inversion du sujet avec le verbe. En anglais (LE2), le verbe est encadré par l’auxiliaire **faire (to do)** conjugué au temps voulu (ici le présent) et le verbe de la phrase ici (**to eat**) (**manger**) reste à l’infinitif. Or, les deux langues exigent le mode infinitif au deuxième verbe suivi d’un premier conjugué.

Ceci est plutôt difficile pour les apprenants, un enseignant d'anglais qui maîtrise l'arabe peut l'expliquer par : to do c'est faire l'action de... en arabe, c'est également. **فَعَلَ فِعْلًا** notion connue, en principe, des apprenant arabophones.

La forme négative du présent

Faire une phrase anglaise à la forme négative c'est aussi problématique en utilisant l'auxiliaire « to do/faire » en LE2. Pour que le schéma soit :

Sujet + auxiliaire + not+ verbe + compléments, comme dans :

You	do	not	eat	0	a lot	of vegetables	page 109
↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Vous	0	ne	mangez	pas	beaucoup	de légumes	

Comparaison des deux langues

En français les deux formes : négative et interrogative se font par l'inversion du sujet avec le verbe sans l'aide d'un auxiliaire, tandis qu'en anglais, elles se font par l'auxiliaire « to do » ce qui peut entraîner la difficulté qui se voit dans le fait qu'en anglais, en plus des deux auxiliaires être et avoir, l'auxiliaire to do est le plus utilisable aux deux formes interrogative et négative. Dès lors, l'intégration des connaissances de LE1 dans l'apprentissage de LE2 n'est pas évidente quant au présent aux deux formes. Toutefois, une explication en se référant à la première langue de scolarisation (ici l'arabe standard) est nécessaire avec la formule : **فَعَلَ فِعْلًا**.

L'analyse contrastive : l'objet direct

En français comme en anglais, il existe deux types d'objet : objet direct et objet indirect, il peut être un nom ou un pronom que le verbe transitif détermine, ou indirect introduit à l'aide d'une préposition. Le Petit Robert définit l'objet par : « *La chose, l'idée, la personne est l'action marquée par le verbe, il se rattache directement au verbe sans l'intermédiaire d'une préposition.*²¹⁸ »

Voyons cette forme de : sujet + prédicat + objet pour l'objet direct.

Mona	enjoys	her	journey	page 123
↓s	↓v	↓	ob d ↓	
Mona	apprecie	son	voyage	

Mona	gives	the	presents	page 125
↓s	↓v	↓	ob d	
Mona	apporte	des	cadeaux	

²¹⁸ Le Petit Robert de la langue française. Op cit

L'objet indirect

Il change de place, accompagné d'une préposition, en français comme en anglais, sous l'ordre suivant : **Sujet+préposition+objet indirect**

Mona gives a watch **to her mother**

↓s ↓v ↓ob d ↓ ↓pr ↓ob ind

page 126

Mouna apporte une montre à sa maman

L'équivalence se voit clairement, entre l'anglais et le français, nous pouvons donc remplacer les objets directs et indirects par des pronoms qu'ils les remplacent comme dans :

Mona gives **it** to **her** → (**It** : ob dir 'the watch'), (**he** ob ind remplace "mother")

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Mona **l'**apporte à **elle** → **l'** remplace la montre, **elle** remplace la maman

Mona gives **her** a watch → **her** (ob ind) remplace mother

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Mouna **lui** apporte une montre → **lui** (ob ind) remplace la maman

Mona gives **it** to **her** → **it** remplace the watch ob dir) **page 126**

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
Mona **le lui** **0** apporte → **la** (ob dir) re montre, **lui** (ob ind) remplace la maman.

L'analogie montre effectivement l'équivalence totale dans la répartition des parties du discours « Mona apporte une montre à sa mère ». De par ces exemples tirés du manuel, les apprenants sont susceptibles de remplacer les objets directs et indirects par les pronoms substitués grammaticaux qui renvoient aux aimés/inanimés.



L'objet est défini dans Oxford Référence Dictionary comme étant : « *un mot (nom) ou son équivalent (pronom) déterminé par un verbe transitif ou une préposition* ²¹⁹ ». En effet, le verbe de notre exemple « **to give** » est un verbe transitif, tout comme en français « **donner** » ou « **apporter** ». Pour le cas d'un pronom objet c'est aussi la même chose dans les deux langues. Selon Oxford Référence Dictionary. : « *Le pronom objet est un mot qui remplace le nom objet ou son équivalent* ²²⁰ ».

²¹⁹HAWKINS Joyce. 1989. *The Oxford English Reference Dictionary*. Oxford. Le Roux. Op cit

²²⁰Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française. Op cit.

Mona gives a watch to her mother page 126
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓

Mouna apporte une montre à sa maman
 ob d ob ind

Par contre, dans le cas d'un objet indirect avec le pronom objet direct il est à enlever la préposition. Voyons l'exemple suivant :

Mona gives her a watch
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Mona lui apporte une montre page 126

Au lieu "de Mona gives to her a watch"

Comparaison entre les 2 langues

Une autre différence qui peut gêner les apprenants dans leurs habitudes, c'est que les pronoms-objet de la 3^{ème} personne du singulier (**his/her**) en anglais ont pour équivalent (**lui**) en français pour les deux sexes. En outre, en anglais, les pronoms objet directs et indirects se placent après le verbe (gives **her**). Mais en français, ils viennent avant (**lui** donne), comme : Mona donne **une montre à sa mère**.

Or, si nous remplaçons l'objet direct par un pronom, nous dirons : Mona **la** donne à sa mère. →Mona gives **it** to her mother. Et si nous remplaçons l'objet direct par un pronom nous dirons : Mona **lui** donne une montre. →Mona gives **her** a watch. Outre, si nous remplaçons les objets par des pronoms nous dirons : Mona **la lui** donne →Mona gives **it to her**. Dans le cas où l'objet direct et indirect sont au **pluriel** comme dans : Mona donne **des montres à ses parents**, si nous remplaçons les objets directs et indirects par un pronom comme nous voyons dans l'exemple.

Mona gives them to them page 126
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Mona les leurs 0 donne

Nous disons pour : Mona gives 0 watches to her mother page 126
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Mona donne des montres à sa mère

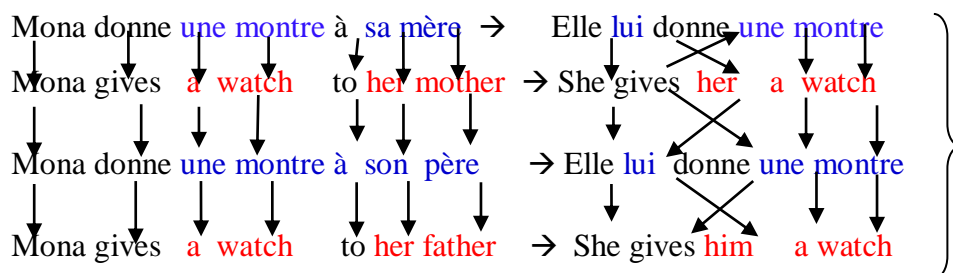
Si nous remplaçons tous les objets par des pronoms nous obtenons :

Mona gives them to her page 126
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Mona les donne à elle
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Mona les lui donne

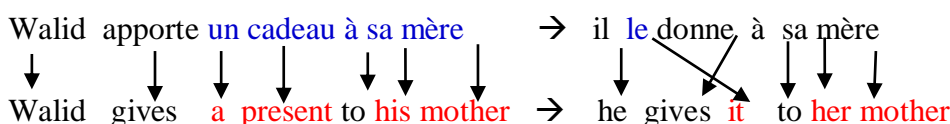
ou alors

Mona gives them to her page 126
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Mona les lui 0 donne
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Mona gives her them

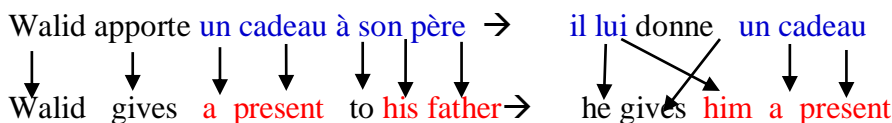
Une autre différence entre LE1 et LE2 c'est qu'à la 3^{ème} personne du singulier en français, il existe pour le pronom objet indirect qu'une seule forme pour les deux sexes : qui est « lui » son équivalent anglais soit **him et her**.



Dans le cas où le sujet est masculin nous constatons la même phrase en LE1 et en LE2, mais si nous remplaçons les objets direct/indirect par des pronoms, nous constatons la différence qui peut engendrer la difficulté d'apprentissage ; elle est dans la place qu'occupent les pronoms objet indirect en français et en anglais. Ils sont placés avant le verbe en français mais en anglais ils sont après.



En cas où l'objet indirect est masculin en français



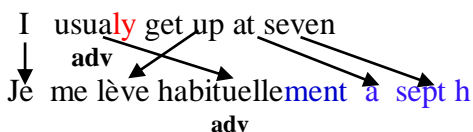
Nous constatons la difficulté qui peut résider dans la place qu'occupent les pronoms objet indirect en français et en anglais. En cas du complément du nom, la préposition engendre d'énormes problèmes et c'est là qu'intervient une démarche de conscientisation interdisciplinaire. Le complément du nom est le même dans les deux langues concernant le sens, en revanche, en anglais il n'existe pas de préposition comme intermédiaire mais en français cela existe.

L'analyse contractive : l'adverbe/ the adverb

En français LE1 comme en anglais LE2, l'adverbe est vu aux yeux des apprenants comme une catégorie grammaticale formée à partir de l'adjectif, un apprenant qui maîtrise la notion de l'adverbe en français lui faut, juste, d'être conscient qu'il suffit d'ajouter « ly » en anglais. Nous avons relevé du manuel les adjectifs qui, à partir desquels nous donnons les adverbes suivants :

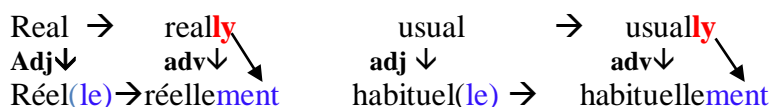
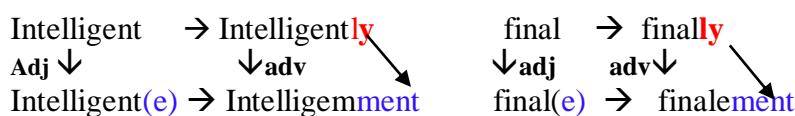
real/reel p 65- actual/actuel p 68- final/final p 8- usual/habituel p93

reellement/really- actuellement/actually- finalement/finally- habituellement/ usually

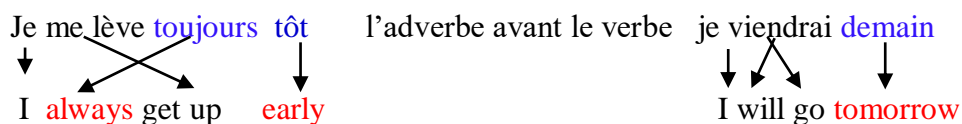


Comparaison des deux langues

Pour l'adverbe, le développement d'une posture métalinguistique, au moyen, d'une approche contrastive, se fera par l'ajout du suffixe « ment » aux adjectifs français et par l'ajout du « ly » aux adjectifs anglais. Le schéma suivant aide les apprenants dans l'intégration de LE1 dans l'apprentissage de LE2.



En cas des adverbes temporels, spacieux et ceux de quantité, en français comme en anglais, ils ne se forment pas à partir des adjectifs. L'équivalence est totale quant aux parties de discours. Or, la différence réside dans leur placement dans les deux phrases, comme dans :



L'analyse contrastive : l'adjectif/ the adjective

Dans LE1 et LE2, la notion de l'adjectif exprime une manière d'être, une qualité de l'être ou de l'objet par le nom auquel il est joint. L'analyse contrastive nous a permis de voir que la seule différence au niveau de l'adjectif pour les deux langues se résume dans le fait que l'adjectif français est variable, qu'il soit attribut ou épithète.

Par contre en anglais il est invariable en nombre et en genre, restant toujours sous la forme singulier.

J'ai **une belle** robe - j'ai **de belles** robes - J'ai **une belle** paire de chaussures
 ↓ ↓ ↓ adj ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 I have a **nice** dress - I have **0 nice0** dresses - I have **a nice** pair of shoes

L'adjectif « Nice » est resté dans tous les cas à la forme du sing en anglais. Par contre, en français il prend les formes (singulier/pluriel) et masculin/féminin) **page 66**

She has **0 fair0** hair and **0 green0** eyes
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Elle a des cheveux **châtains** et des yeux **verts**

Page 47

I am **tall0**, I have **0 dark0** hair
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Je suis **grande**, j'ai des cheveux **noirs**

Page 49

Nous résumons aussi par ce schéma :

Nom déterminé singulier nom déterminé pluriel

Français : adj. qual .sing adj .qual .plur

Anglais: adj. qual. sing adj qual . sing

-L'adjectif suivi de complément

L'adjectif se suit d'un complément avec les mêmes caractéristiques spécifiques de chacune des deux langues comme nous voyons : **Page 115**

A **delicious** coffee **with 0 milk** }
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ } équivalence totale, sauf absence de l'article
 Un **délicieux** café avec du **lait** } devant un nom incomptable

cakes are **delicious, easy to prepare** }
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ } Équivalence totale
 gâteaux sont **délicieux, faciles à préparer**

Comparaison entre les deux langues

En français comme en anglais, l'adjectif est soit épithète, soit attribut grâce aux verbes d'état : (**être/to be**), (**sembler/to seem**), (**apparaître/to appear**), (**devenir/to become**). **Rester (to remain)**, comme dans les exemples suivants :

He is **young** She seems **happy0**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Il est **jeune** Elle semble **heureuse** Adjectif anglais invariable **Page 48**

En français l'adjectif épithète ou attribut se place avant ou après le qualifié comme dans : Un **pauvre** homme, Un homme **pauvre**, cet homme est **pauvre**, cet homme demeure **pauvre**. En anglais l'adjectif se place obligatoirement avant le nom qu'il qualifié comme dans :

He has **dark** hair / she is a **fat** woman

She has **a nice** dress → elle a **une belle** robe
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 She has **0nice0** dresses → elle a **de** **belles** robes

He is **a good** pupil → il est **un bon** élève.

They are **0good0** pupils → Ils sont de **bons** élèves.

Analyse contrastive : la consigne/the instruction

J-P CUQ donne la définition de la consigne dans son dictionnaire comme étant : « *Un discours visant la réalisation d'une tâche la compréhension de la consigne est déterminante(...) comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites pour des informations implicites.* »²²¹ En effet, la consigne donnée dans le manuel corpus d'analyse semble équivalente dans sa structure lexicale et grammaticale, par rapport à celle donnée en français pendant quatre années de français. Nous allons confronter la structure et le sens pour dégager les ressemblances qui existent entre les deux langues et qui encourage à une pédagogie de concertation. Les différences exigent une attention et une conscience interdisciplinaire particulières.

Consignes tirées du dossier 1 : file 1 : Hello

Nous confrontons les verbes déclencheurs de la consigne. Nous allons voir si les concepteurs des manuels d'anglais utilisent pour des fins pédagogiques les mêmes verbes pour demander aux apprenants d'exécuter leurs tâches scolaires.

-Look at the picture

↓ ↓
Regarde l'image

-Listen and **repeat**

↓ ↓ ↓
Écoute et **répète**

-Write the words in **alphabetical order**

↓ ↓ ↓
Écrit les mots par ordre alphabétique

²²¹ CUQ Jean-Pierre. Op cit. p53

-Write a letter to your friend
↓ ↓ ↓
Écris une lettre à ton ami(e)

-Correct the mistake
↓ ↓
Corrige la faute

-Put the right punctuation
↓ ↓ ↓ ↓
Mets la ponctuation correcte

Consignes tirées du dossier 2: File2: family and friends

-Read and say true or false
↓ ↓ ↓ ↓
lis et dis juste ou faux

-Write about yourself
↓ ↓ ↓
Écrit sur toi-même

Write a postcard to a your friend
↓ ↓ ↓ ↓
Écris une carte-postale à ton mi(e)

Consignes tirées du dossier 3 : File 3 : Sport

-Who is your champion ?
↓ ↓ ↓
Quel est ton champion

-Ask questions and answer
↓ ↓ ↓
pose des questions et réponds

-Put the following sentences in order;
↓ ↓ ↓ ↓
Mettez les phrases suivantes dans l'ordre

-Where do you practice these sports?
↓ ↓
Où pratiques-tu ces sports ?

Chose the correct preposition.
↓ ↓ ↓ ↓
Choisis la préposition correcte

Consignes tirées du dossier4: file4: in and out

-Chose an animal and draw is
↓ ↓ ↓
Choisis un animal et dessine-le

-Give the name of your city
↓ ↓ ↓
Donne le nom de ta cité

- Do you read the horoscop?
↓ ↓
Lis-tu l'horoscope?

-Choose an adverb and complete the sentence

Choisissez l'adverbe et complétez la phrase

-Use the correct word

Mets le mot correct

Consignes tirées du dossier 5: File5: foods

-Look at the menu and choose a dish

regarde le menu, choisis un plat

-Fill in the following notices

Remplis les notices suivantes

-What have you for breakfast Michel?

Qu'avez vous pour le petit déjeuner .Michel ?

-What is there in the plate?

Qu'est ce qu'il y a dans l'assiette ?

-Use a dictionary

Utilise le dictionnaire.

-Do you know other proverbs?

Connais-tu d'autres proverbes

Consignes tirées du dossier 6 :File6 : inventions and discoveries

Which inventions do you know?

Quelles inventions connais-tu?

-Put your project works in the library

Mets ton projet dans la bibliothèque

Consignes tirées du dossier 7: File7: Environment

-Look at the map and answers

Regarde la carte et réponds

-Match the symbols with the following adjectives

Mets les symboles avec les adjectifs suivants

you have two English towns, compare them

Tu as deux villes anglaises, compare-les

-What do these organizations protect?

Qu'est ce que protègent ces organisations ?

-Complete the conversation

Complète la conversation

-Read this letter and put the capitalization

↓ ↓ ↓
Lis cette lettre et mets la majuscule

Comparaison entre les deux langues

Les phrases-consignes introduites dans le manuel d'anglais ont la même forme lexicale et aussi grammaticale que celles introduites dans les manuels français. Nous avons relevé les mêmes verbes déclencheurs de consignes comme :

(Compare :compare) (identify: identifier),(produce :produire),(complete ;complète),
(express : exprime), (imagine, imagine), (order : ordonne ou mets en ordre)
,(prepare :préparer), (correct ; orrige) , (chose : choisis) ;(read : lis), (write : écris) ,
(look :regarde),(discribe : décriis),(cross, : barrer),(tick : cocher),(imagine :imagine)

Face à des consignes en anglais, l'observation des alternances dans les discours révèle, chez les apprenants, des compétences de type lexicale et aussi grammatical (impératif). Les apprenants ayant une expérience de trois ans de français n'éprouvent, en principe, aucune difficulté, il semble judicieux d'analyser les ressemblances dans la rédaction des consignes, permettant de franchir les obstacles dans la réalisation des tâches en classe ou à l'examen.

En revanche, sans une réflexion au préalable sur la présentation des consignes en LE1, mettrait les apprenants dans une situation difficile devant la consigne en LE2. Toutefois, seule une minorité dont le milieu socioculturel est proche de la langue à étudier va entrer rapidement dans l'activité et peut mener des exercices complexes en LE2.

En effet, tout contribue à montrer combien le temps consacré à la formulation de la consigne détermine la réussite de la tâche, car, comprendre la consigne est un savoir et un savoir-faire indispensables à la réussite. En effet, le discours didactique (consigne) tel que nous l'avons relevé, confronté et observé, participe à l'interaction à trois voix (apprenants enseignant et objet d'apprentissage).

Analyse contrastive : l'interrogation

En anglais comme en français l'ordre des mots change quand il s'agit d'une phrase interrogative d'où l'inversion du sujet avec le verbe. Les différences pour l'anglais résident, d'une part dans la présence d'un auxiliaire ou d'un verbe modal. D'autre part, dans l'absence du trait d'union qui sépare le sujet du verbe en cas de leur inversion. Nous donnons les exemples suivants :

I am a student → Am I a student? **Page 24**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Je suis un étudiant → suis - je un étudiant ?

What is your name ? **Page 21**
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Quel est ton nom ?

We have nice holidays → have we nice holidays?
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Nous avons de bonnes vacances → avons- nous de bonnes vacances ?

Where is London ? **Page 29**
 ↓ ↓ ↓
 Où est London ?

Who is John ? **Page 45**
 ↓ ↓ ↓
 Qui est John ?

Is this your brother Charles ? **Page 44**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Est - ce ton frère Charles ?

What is his job ? **Page 61**
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Quelle est sa profession ?

De par ce contraste, l'interrogation directe se fait habituellement par l'ordre des mots. Le sujet de la proposition interrogative se met après le verbe. La différence c'est qu'en français le verbe inversé se joint d'un trait d'union comme nous montns dans les exemples suivants :,

Are you from England? **Page 137**
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Es - tu de l'Angleterre ?

Is he your friend?
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Est - il votre ami (e)

Dans LE1 et LE2, La question est portée sur une proposition subordonnée pour l'interrogation introduite par « Si » « if » en anglais, regardons l'exemple suivant :

She asks if her teacher lives in Paris
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Elle demande si son enseignante habite à Paris. Page 77

Cela veut dire en LE1 et LE2, l'apprenant conçoit que dans l'interrogation indirecte l'ordre des mots n'a pas besoin de changer l'ordre mais de changer juste le ton à l'oral comme dans :

You listen ?
 ↓ ↓
 Tu écoutes ?

En outre, les conjonctions interrogatives sont les mêmes dans les deux systèmes étude Pourquoi - Qui - Quand - Comment- Quoi - Où

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Why - Who - When How What Where

Comparaison entre les deux langues

Les ressemblances entre le français et l'anglais se voient dans l'ordre des mots au sujet de l'interrogation. L'inversion du sujet avec le verbe est donc la marque principale de la question à l'écrit. Les résultats du contraste soulignent la faisabilité d'une pédagogie de synergie

L'analyse contrastive : la négation/the negation

Selon le programme de 1^{ère} AM, nous distinguons quatre types principaux de phrases simples : déclarative, affirmative, impérative et exclamative, auxquelles la négation peut se superposer comme une notion complémentaire même si Maurice Grevisse la distingue comme un cinquième type. Toutefois, répondre par « Non »/ « No » à une question est donc la négation dans les deux langues LE1 et LE2. Le mot « Non » correspondant donc à « No » et le mot « Ne Pas » ou « Ne Point » est une négation composée, comme dans les exemples qui suivent :

Sally works in a public school
 ↓
 Sally travaille dans une école publique
 Sally does not work in a public school.
 ↓ ↓ ↓ ↓
 Sally ne travaille pas dans une école publique.
 Are you Algerian Sam? No, I am not
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Es - tu Algérien Sam? Non, je ne suis pas Page 22

No, I do not come 0
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Non, je 0 ne viens pas

En français la négation composée de « ne pas » encadre le verbe en cas d'un temps simple comme dans ; (non, je ne suis pas) en anglais (No, I am not). Dans le cas du verbe en temps composé la négation encadre l'auxiliaire comme dans : (Non, je n'ai pas donné). (No, I have not given).

Négation et le verbe 'to do'

Parmi les difficultés que rencontrent les apprenants nous avons constaté le rôle essentiel du verbe « to do » dans la formation de la phrase négative. En anglais, les phrases négatives se forment de plusieurs façons. En effet, la plus pratique est celle avec l'adverbe négatif « not », et l'utilisation du verbe Do conjugué au temps de la phrase. C'est le cas pour tous les verbes à l'exception des verbes « be » et verbes modaux. Dans la phrase négative, le verbe (to do) est un verbe auxiliaire. Ainsi, (to do) est le verbe conjugué (temps et personne) tandis que le verbe principal reste à la forme de base (l'infinitif sans to). Notons que l'adverbe « not » suit l'auxiliaire « Do ».

Elle 0 n' aime pas le lait
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 She does not 0 0 like milk au lieu de : ~~she likes not milk~~

Comparaison des deux langues

La différence, c'est que l'anglais est dépourvu de la particule « Pas » qui est désigné sous le contraste nul par rapport au français ce qui peut être à l'origine de petits problèmes pour les apprenants au début de leur apprentissage de LE2. Nous remarquons, toutefois, que la transformation négative n'a généralement de sens que pour une question de type fermé dont la réponse est soit « oui/yes » soit « non/no » dans les deux langues.

AC : les verbes réguliers/irréguliers verbs

En français, les mots comme : nager, finir lire et aller sont des verbes, en anglais leurs équivalents sont bien : to swim, to finish, to read, et to go. En anglais comme en français, il y a des verbes réguliers et des verbes irréguliers.

Un verbe irrégulier, dans les deux langues, est un verbe dont la forme change de manière totalement prévisible, selon des règles strictes.

Il est très important que les apprenants les connaissent en LE1 pour les intégrer en LE2. Si nous prenons le verbe « Être » **To be** » il est irrégulier en français et aussi en anglais, parce qu'il change totalement de forme et devient : (suis : **am**)- (es : **are**)- (est- **is**) ;(sommes : **are**)- (êtes : **are**)-(sont : **are**). Les six formes du verbe « être » sont différentes de leur infinitif « be ». Leurs équivalentes en anglais sont en nombre de trois : **Am- are is** au présent et **was-were** au passé.

Le verbe « acheter/ **buy**» par exemple, se veut irrégulier en français parce qu'il change de forme dans sa conjugaison au présent : il devient : j'achète, tu achètes, il achète, nous achetons, vous achetez, ils achètent. Il est irrégulier même en anglais parce qu'il change de forme au prétérit et devient « **bought** ».

Analyse contrastive : la préposition/the preposition

Concernant la préposition, afin de démontrer qu'une pédagogie intégrée est faisable entre les deux langues en question, nous allons confronter quelques exemples relevés du manuel corpus de notre analyse à leurs équivalents en français. Nos réflexions livrées ici sont largement explorées, depuis longtemps, travaillant sur d'autres corpus, où l'alternance des langues constitue un véritable principe pédagogique, qui soutiennent les apprentissages. En effet, l'option omise est celle d'une construction de synergie, de façon à promouvoir les processus d'observation et d'analyse nécessaires à l'intégration. Le dossier n° 4 en anglais est une séquence qui vient étayer la notion de la préposition à l'apprenant en 1^{ère} AM.

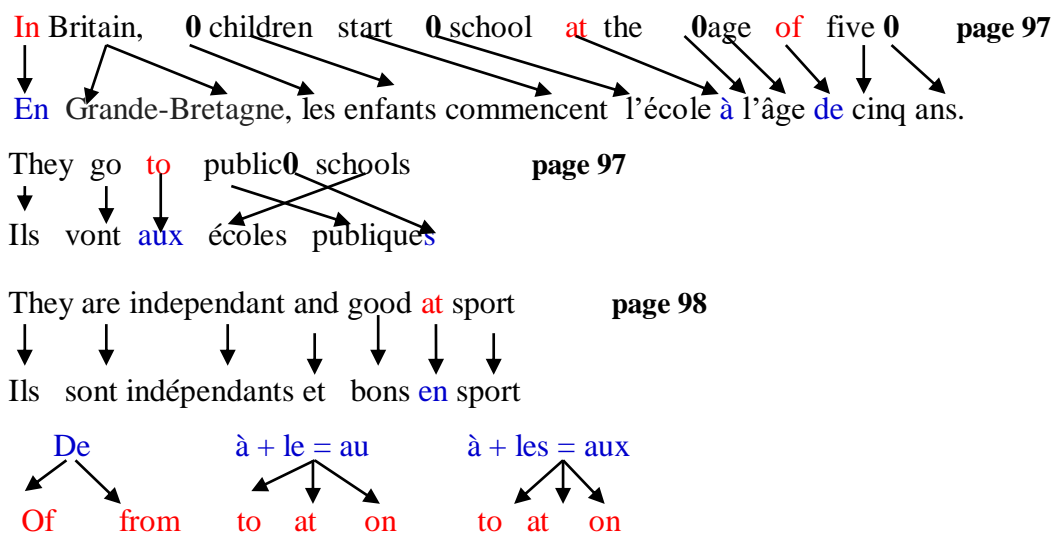
Jane is **in** Lpndon. she is **on** holidays page 83
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Jane est **à** London, elle est **en** vacances

I **am** **on** the sand page 85
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Je suis **sur** le sable

I name the animals **I** find **in** Algeria page 85
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Je nomme les animaux que je trouve **en** Algérie

The dolphin is an animal star **of** the ocean page 86
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Le dauphin est un animal étoile **de** l'océan

The dolphin protects **I** humans, and helps **to** protect **I** animals **in** the ocean
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Le dauphin protège les humains et aide **à** protéger les animaux **dans** l'océan



Comparaison des deux langues

De par cette confrontation, nous constatons une équivalence dans la plupart des parties du discours signalées par les schémas ci-dessus. Les différences existantes évoquent des rappels au niveau des articles définis/indéfini devant les noms comptables/incomptables, l'accord et non accord des deux adjectifs français /anglais.

En ce qui concerne la préposition, l'équivalence est totale à propos de sa position dans les deux phrases française et anglaise. La différence réside dans le sens différent de certaines préposition de la langue française à la langue anglaise. La préposition « **at** » en anglais a le sens de « **à** » et « **chez** » en français. Alors que « **à** » en français a pour équivalent « **to** » en anglais. La même chose pour « **in** » elle a pour équivalent en français « **dans** » et « **en** ».

Si nous regardons le dernier exemple, nous constatons que « **en** » en anglais à pour équivalent « **at** » et « **of** » et peut avoir comme équivalents « **de** » et « **pour** ». Ces différences entre les deux langues au sujet de la préposition peuvent engendrer des problèmes en cas de production orale ou écrite.

L'analyse contrastive, peut justement envisager l'intérêt à des moments précis de l'apprentissage. Mais dans la perspective d'une didactique que nous souhaitons réellement intégrée, et avec la disposition d'un terrain fertile de possibilités, il semble utile de réfléchir à l'intégration de toutes ces notions analysées (et bien d'autres) à l'intérieur d'une réflexion globale de la gestion des langues étrangères dans l'école algérienne.

5- L'apport de l'activité métagrammaticale

Par ce deuxième chapitre, nous avons atteint le but de justifier l'utilité du recours à l'analyse contrastive sur le plan grammatical comme une stratégie d'apprentissage. Elle a révélé les concordances et discordances qui existent entre les deux systèmes en contact. En effet, il est ressorti de nos expérimentations que la description des parties du discours, à laquelle nous avons attribué la désignation d'une pédagogie intégrée, était perçue comme utile, objective et indispensable.

Nous sommes arrivés au fait que le recours au répertoire linguistique permet à l'apprenant de s'appuyer sur la première langue étrangère dont les rôles et statuts sont des enjeux théoriques et pratiques. Les relations analogiques que nous avons effectuées entre les deux langues, interrogent des moyens de mettre en valeur l'intercompréhension entre elles, par des dispositifs d'enseignement axés sur une didactique de proximité interlangue qui permet de valoriser l'expertise des apprenants et de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur les moyens de transfert d'un contexte à un autre.

Les résultats grammaticaux qualitatifs obtenus de l'expérimentation, semblent indiquer que le manuel corpus d'analyse, intègre un bon nombre de structures transférables, une bonne conception de cet ouvrage didactique aiderait les apprenants à progresser plus vite en économisant leur temps et leurs capacités cognitives. Il est donc important que les apprenants aient leur livre en main.

En effet, l'approche contrastive provoque une accumulation d'observations des éléments linguistiques et stimule la conscience des apprenants. Nous avons démontré par les schémas d'équivalence que la connaissance de nouvelles structures est basée sur leurs aspects formels et graphiques. J-P. ROBERT renforcent notre démarche disant que :

La linguistique contrastive repose sur le postulat que même si les langues peuvent être différentes, la théorie du langage est unique. Elle suppose dans l'élaboration d'une grille universelle en morphosyntaxe servant de référence pour comparer deux morphosyntaxes différentes.²²²

²²² ROBERT Jean-Pierre. Op cit. p50

Nous avons vu les différences (signification de l'article défini et indéfini, la notion du genre et du nombre, l'auxiliaires (to do) dans les formes négative et interrogative. En outre la conjugaison des verbes en LE2 était aussi une notion qui peut être un obstacle dans l'apprentissage. Or, à ces différences, nous avons donné le signe de notion vide(0) n'ayant pas les mêmes équivalences et éloignant le français de l'anglais aux pour des apprenants qui veulent ajouter à leurs bagage linguistique des notions nouvelles.

Après la récapitulation des effets bénéfiques de l'acquisition d'une attitude métalinguistique par le contraste des langues en étude, nous avons élaboré un nouveau manuel sous l'effet de l'approche contrastive. Notre intérêt pédagogique est de l'utiliser pour la réalisation des expérimentations sur le pôle pédagogique celui de l'apprenant. Nous feront pratiquement appel à la démarche de conscientisation interdisciplinaire par le rapprochement des deux systèmes.

Les deux langues s'appuient sur un système alphabétique commun (l'alphabet latin). En effet, les vingt-six (26) lettres que compose cet alphabet suffisent à transcrire tous les sons du français et de l'anglais, par des combinaisons graphitiques diverses et souvent différentes. Dans les situations éducatives linguistiques de contact suscité, l'alternance grammaticale français/anglais, peut revoir la mise en place des compétences méta grammaticales et transversales. Cela peut se faire par de simples moyens didactiques à mettre à la disposition par de nouvelles conceptions venant du pôle pédagogique. Ces dernières serviront efficacement au modèle intégré pouvant, bien entendu, apporter de nouvelles pistes pour une réflexion méthodologique centrée sur la composition des places bilatérale et mutuelle de la LE1 et de la LE2 en situation d'apprentissage.

La prochaine partie fera dialoguer la démarche intégrée sur le pôle psychologique de l'apprenant ; didactique et groupes d'apprenants, théories, concepts, outils et résultats pour permettre une lecture renouvelée du questionnement qu'elle soulève. Nous tenons, par la même occasion, rappeler que l'outil d'investigation de la prochain partie, n'est autre qu'un manuel élaboré et adapté à l'analyse contrastive, par lequel nous poussons les apprenants à se focaliser sur les similitudes et les différences présentées dans le nouveau manuel.

Troisième partie :
L'abord du pôle psychologique
Pour une conscientisation interdisciplinaire

Tenant compte des résultats obtenus, nous passons, dans cette troisième partie, de l'enseignement à l'apprentissage. En effet, nous abordons le pôle psychologique, celui de l'apprenant qui va nous permettre d'appliquer notre démarche intégrée qui implique l'anticipation et le choix quant aux moyens permettant l'aboutissement aux objectifs. Ce travail interlinguistique représente un intérêt en didactique des deux langues, correspondant à une démarche didactique pour ainsi dire consciente dans les pratiques en situation d'apprentissage. L'encourager à l'école entraînerait, à notre avis, des avantages pour l'éducation didactique, linguistique et cognitive. Notre travail dispose, dans cette partie, une ressource fondamentale dans la gestion des tâches d'écriture, tout en rejoignant les préoccupations de la didactique intégrée.

Nous voudrions appliquer le processus du rapprochement pédagogique à la tâche de classe la plus importante qui est la production écrite, convergeant plusieurs sous systèmes linguistiques. Cette stratégie intégrée demeure intéressante dans la mesure où elle fournirait des dispositifs auxiliaires à la construction du savoir linguistique, et entretiendrait une certitude de transparence qui nous reste à démontrer.

En effet, l'analyse du manuel que nous avons effectuée lors de nos expérimentations précédentes par le contraste des éléments linguistiques, va nous servir d'outil d'investigation dans l'excursions de la pédagogie intégrée sur le pôle de l'apprenant, lui permettant d'aller et de revenir sur les deux langues et de saisir l'essentiel de façon consciente. Nous avons enseigné la langue anglaise à des apprenants algériens du cycle moyen, pendant quelques années, et nous avons été frappés de constater à quel point le français (première langue étrangère) détermine le genre d'erreurs dans les productions écrites des apprenants en langue anglaise, notamment, les erreurs lexico-phonologiques qu'ils commettent.

C'est un fait : les apprenants d'un même répertoire linguistique font les mêmes erreurs. Après notre inscription comme étudiante au département de français, ce constat, nous a permis de venir avec des préoccupations pédagogiques dont l'idée centrale serait la proposition d'une pédagogie intégrée des langues étrangères à l'école algérienne.

Nos hypothèses partent de l'impact que peut exercer le capital linguistique que possède l'apprenant de sa première langue étrangère et les représentations qu'il se forgera sur la façon dont il saisira et produira les nouvelles. Or pour dépasser le niveau d'observation inductive des similitudes et des différences, nous nous inspirons de la méthodologie de LAUFER²²³ à propos des erreurs lexicales qu'un anglophone peut commettre en français ou qu'un français peut commettre en anglais. Nous nous proposons, à cet effet, de constituer un corpus d'analyse des erreurs lexicales et grammaticales commises à l'écrit par des apprenants en début de leur apprentissage d'anglais et d'en établir une taxinomie²²⁴. Nous ne voudrions pas revenir sur les représentations faites vis-à-vis du lien de parenté des deux langues en question ni de leur fonctionnement, car, notre recherche a consacré toute la première partie à ces deux points.

Notre réflexion sera abordée selon deux axes principaux, nous nous pencherons, dans le premier, sur l'intérêt d'une expérimentation à l'improviste, effectuée au moyen d'une première production écrite, en termes d'articulation entre les deux langues. Dès lors, nous nous intéressons aux types de transferts résultant des passages de l'anglais (LE2) au français (LE1), au niveau des textes produits par cent-vingt (120) apprenants répartis en trois groupes de quarante (40). Ces derniers représentent trois établissements scolaires de la ville d'Ain Temouchent. Nous soulignons l'idée que nous avons commencé à recueillir notre corpus d'analyse, bien au début de la 2^{ème} AM (mois d'octobre 2014/2015) afin de donner aux apprenants l'occasion de finir leur première année d'anglais.

²²³Professeur de Linguistique Appliquée, Université de Haïfa. Acquisition de vocabulaire, acquisition de la langue seconde, lexicographie, attrition, compréhension de la lecture Incidental vocabulary acquisition in a second language : The construct of task-induced involvement

²²⁴Science de la classification, suite d'éléments formant des listes qui concernent un domaine. Dictionnaire de la langue française, Larousse

Concernant les thèmes de la production écrite, nous avons gardé ceux proposés à la fin de trois séquences du manuel. Ils portent sur les inventions technologiques, la description d'une personne (portrait) et le sport. En effet, nos préoccupations sont centrées sur le fait de voir comment un apprenant construit son texte entre deux apprentissages linguistiques similaires, déterminer la langue de référence en cas de blocage et les phénomènes qui résultent du contact de l'anglais LE2 avec le français LE1, et d'établir la typologie des erreurs commises.

Ainsi, nous verrons, dans un premier temps, si les apprenants seront dotés d'un lexique et d'une grammaire propres à la langue de rédaction (anglais). Dans un second, nous révélerons les comportements conceptuels et structuraux en gardant, toutefois, le principe de l'analyse contrastive. Nous visons les phénomènes de la confusion et la commutation linguistiques comme mode d'évaluation non traumatisant. Il s'agit, à cet égard de s'interroger sur les interférences lexico-grammaticales.

Pour déterminer les résultats de cette mise en œuvre didactique les productions écrites ont été administrées deux fois en classe dans chacun des trois (3) établissements représentatifs, sous la surveillance des trois enseignantes d'anglais et moi-même pour donner toutes les explications nécessaires. Nous avons assisté directement à chacune des deux (2) collectes, sans que, notre présence perturbe les apprenants qui ont contribué volontiers à notre tâche ni la phase d'évaluation de l'unité didactique consacrée. Ceci nous a facilité la tâche.

Chapitre I : Pré-test

Expérimentation-témoin sans démarche intégrée

Après avoir établi le lien de parenté entre le français et l'anglais dans les parties précédentes, le premier chapitre de cette troisième partie s'inscrit dans une perspective psycholinguistique, elle s'attachera à intégrer l'effet de l'orthographe sur la phonologie du français dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais. Il comprend également, une dimension appliquée, consistant à examiner cent-vingt (120) productions écrites réalisées par trois groupes d'apprenants à deux niveaux linguistique lexical et grammatical.

Si nous avons choisi de travailler sur la langue écrite, parce que, nous admettons par hypothèse qu'une mauvaise perception des phonèmes anglais (LE2) serait susceptible de provoquer des représentations phonologiques erronées. Ces dernières entraîneraient des erreurs lexicales en situation de production, un des objectifs majeurs de notre expérimentation.

À cet égard, nous voudrions vérifier si l'impact de la forme orthographique sur la représentation phonologique du français (LE1) permet l'intégration de l'orthographe de l'anglais (LE2) avec toutes ses ressemblances et ses différences. Sans pour autant recourir à des approches de fusion et de rapprochement linguistico-pédagogique. Nous partons dans ce chapitre, d'une hypothèse qui prétend que c'est l'habileté écrite qui modifie la compétence phonologique des apprenants en langues étrangères et non le contraire.

L'écrit, selon nos conceptions, est d'abord une activité scolaire avant d'être une activité d'usage communicatif. S'exprimer à l'écrit dans une nouvelle langue étrangère, veut dire produire de très courts énoncés, comportant quelques variantes par rapport à la consigne donnée, reconnaître des mots isolés, des mots transparents et savoir les lire pour les écrire. En outre écrire c'est aussi établir la relation entre graphèmes et phonèmes spécifiques à la langue de rédaction, par rapport, au répertoire linguistique acquis.

Nous vérifierons si l'écrit entre le français et l'anglais permet d'exercer la mémoire visuelle pour anticiper la suite d'un énoncé à partir des connaissances acquis. Nous adoptons ce parcours en situation d'apprentissage comme une procédure didactique, sans pour autant, entraîner un gaspillage de potentiels,

1- L'importance de l'apprentissage

L'importance de l'apprentissage se voit dans le fait qu'elle devrait être pensée parce qu'elle est en relation avec les développements intellectuels des apprenants à double objectifs. D'une part, le développement de l'apprenant conditionne une programmation didactique (méthode, démarche, programme), d'autre part, ces derniers devraient influencer le développement des apprentissages Selon Y. Reuter :

La question de l'apprentissage en didactique est essentielle, c'est un élément important des relations qui s'établissent entre les éléments du système didactique.(...) l'apprentissage donne son sens au système scolaire mais concerne spécifiquement les didactiques par le fait que le système d'enseignement est structuré disciplinairement.²²⁵

D'un autre point de vue didactique, la notion d'apprentissage selon J-P CUQ est :

La démarche consciente volontaire, observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. C'est l'ensemble des décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs, des savoir-faire en langue étrangères.²²⁶

Toutefois, la dichotomie apprentissage/acquisition reste à neutraliser pour que l'ensemble désigne les conduites de l'apprenant, celles qui sont conscientes et celles qui sont volontaires. Pour ce faire, intégrer les apprentissages linguistiques et rapprocher leurs pédagogies est le but de notre travail. La notion d'apprenant, selon le Petit Larousse de la langue française est : « *La personne qui un enseignement conçu comme le récepteur d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant.* »²²⁷.

²²⁵YVES Reuter. 2007. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck p17

²²⁶ CUQ Jean-Pierre.2003. Op cit. p22

²²⁷Le Petit Robert de la langue Française.2005. Paris Larousse. Op cité.

1-1-L'apprenant dans l'univers de l'écrit

Par opposition à l'oral, l'écrit selon J-P CUQ dans son sens large, désigne : « *Une manifestation particulière de langage caractérisée sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. Constituant une unité de discours, établissant une relation entre un scripteur et un lecteur*²²⁸. » Nous plaçons pour l'intégration des enseignements/apprentissages linguistiques dans l'espace de la classe afin de construire un « effet passerelle » qui aide à donner plus de proximité et de familiarité à l'étrangeté de la nouvelle langue étrangère. C'est une didactique qui s'appuierait sur l'objectivation et l'analyse en classe des pratiques existantes, loin d'enfermer les apprenants dans chaque langue étrangère à part. Il s'agit d'instaurer un dialogue fondé sur des observations et des comparaisons.

Ainsi, nous invitons à réfléchir sur des conceptions qui induisent qu'écrire c'est polariser son attention et sa conscience sur l'orthographe de la langue à étudier et celle déjà vue. Dans ce sens, É. GENOUVRIER et J. PEYTARD, quant à eux, affirment que : « *C'est par son apparence écrite que la langue se matérialise aux yeux des apprenants, elle devient objet de regard pour ceux qui prennent contact avec le manuel scolaire et ses lettres à déchiffrer.* »²²⁹

Nous rappelons que l'âge des apprenants-échantillons varie entre 12/13 ans, la raison pour laquelle, nous tentons démontrer que la distance éprouvée à l'égard de la nouvelle langue étrangère (anglais) tient au premier contact de l'apprenant avec l'écrit, car, ce n'est pas dans l'acte d'articulation orale qu'un apprenant prend possession de sa nouvelle langue étrangère, mais bien par les écritures. D'un point de vue linguistique, G. MOUNIN, souligne que l'écriture est : « *Un système de signes graphiques qui correspondent aux signes vocaux du langage et servent à les représenter sous une forme plus durable, elle est soit alphabétique soit syllabique (...)*²³⁰. DUBOIS avance, de son côté que :

L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve.²³¹

²²⁸ CUQ Jean-Pierre. Op cit. p78

²²⁹ GENOUVRIER Émile et PEYTARD Jean. Op cit. p10.

²³⁰ MOUNIN Georges. Op cit. p120

²³¹ DUBOIS Jean, GIACOMO Mathée, GESPIN Louis, MARCELLÉSI Christiane, MARCELLÉS Jean Baptiste, MÉVEL Jean-Pierre. 2002. *Dictionnaire de linguistique*. Edition p.165

1-2- Théorie de la production écrite

En didactique des langues étrangères, la production écrite a pour objet le réinvestissement des savoirs et des acquis adaptés à l'environnement de l'apprenant. GENOUVRIER et PEYTARD soulignent que : « *La langue devient l'objet que l'on façonne et que l'on produit par l'écriture, inversement, elle est l'objet que l'on consomme par la lecture* ». ²³² Toutefois sur le plan didactique, les tâches scolaires qui sont en relation avec la production écrite passent du niveau du mot à la phrase (orthographe, lexique, grammaire, conjugaison) afin d'écrire. Car, écrire, c'est réaliser un ensemble de procédures de résolution de problèmes qui est difficile à distinguer, lors de la production d'un texte dans une nouvelle langue étrangère.

Dans une approche notionnelle, P.MARTINEZ explique la tâche de production écrite disant que : « *produire relève, alors, d'un plaisir et d'une technique*. ²³³ ». L'auteur, par cette citation, a mis l'accent sur le processus de la production écrite en considérant les documents authentiques, comme un support pour faire apprendre des compétences comme ; décrire une personne (portrait), exposer des informations sur une découverte technologique (texte expositif), ou bien argumenter pour donner son avis sur les activités sportives (texte argumentatif)

D'un point de vue psychologique, s'inspirant des concepts de la psychologie cognitive ; HAYES et FLOWER parlent de modèle de situation, mettant en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, ils définissent la production comme : « *Une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens*. ²³⁴ »

Nous tirons de tous ces points de vue qu'en tant qu'exercice, la production écrite est une synthèse dans laquelle convergent tous les enseignements (séquences subdivisée en sous systèmes de la langue : compréhension de l'écrit, lexique, orthographe, conjugaison, syntaxe). A ce niveau, le rôle accordé aux apprenants serait d'être conscients d'apprendre comment appliquer et intégrer les préconnaissances acquises en LE1 dans le texte à produire en LE2, comme une pratique scripturale singulière.

²³² GENOUVRIER Émile et PEYTARD jean. Op cit p11.

²³³ MARTINEZ Pierre. 2002. *La didactique des langues étrangères* : Que sais-je ? Paris, p 99.

²³⁴ HAYES John, FLOWER Linda. 1980. Identifying the organization of writing processes. In L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Pour Y.REUTER cette dimension de l'écrit peut s'assurer grâce à trois types d'arguments : *L'écriture comme pratique matérielle s'exerce fréquemment à plusieurs aides et conseils : alternance de phases collectives et individuelles, planification par l'un réalisation par l'autre*²³⁵. Outre, quant aux cognitivistes, les univers de l'écrit regroupent les supports, les outils, les gestes, et les positions. Ces derniers sont d'une grande importance pour l'apprentissage de l'écrit en classe d'une langue étrangère, ainsi que l'agencement des dimensions matérielles, notamment, ceux présentant certaines difficultés scripturales qui relèvent d'une prise en considération permettant de relever les représentations de l'écriture chez les apprenants scripteurs. L'auteur considère l'écriture comme étant :

Une simple interprétation d'un pré pensé, un outil d'expression et de communication, un produit de contenus imprévus (les articulations entre écritures).une construction de savoirs, dans le cas où cela permet de résoudre certains problèmes rencontrés par les apprenants²³⁶.

1-2-1-La notion des « modèles de situation »

Comme référence, le modèle de HAYES et FLOWER (1980) est considérable s'appuyant sur des expériences réalisées à partir de certains protocoles en vue d'observer le dispositif de la production écrite. Leur intérêt pédagogique est d'identifier et déterminer, d'une part, la source des difficultés linguistiques que les apprenants rencontrent. D'autre part, établir pour l'apprenant les moyens possibles pour les prévaloir afin de les dépasser, tout en restant liés au contexte.

Ce modèle propose trois éléments : « le contexte de la tâche » c'est à dire, les thèmes entrepris, ensuite « le texte produit », c'est-à-dire la production en elle même, puis, « la mémoire à long terme²³⁷ ». Cette dernière associe toutes les connaissances procédurales et déclaratives (règles de grammaire, d'orthographe, de lexique, de conjugaison). En effet, ces métaconnaissances que l'apprenant possède dans le processus d'écriture, englobent : la planification, la textualisation, et le contrôle. L'intérêt est de reconnaître l'influence qu'entraîne la langue comme matériel pour le processus d'écriture. Ceci explique que se sont bien les mots (vocabulaire actif de l'apprenant scripteur) et aussi les structures syntaxiques(les règles de grammaire).

²³⁵REUTER Yves.1996. *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*. Institut National de Recherche Pédagogique et De Boeck, Paris. p58.

²³⁶ Ibid.

²³⁷Selon ROBERT J-P, elle est d'une capacité considérable, stocke les informations pendant une longue période, voire toute la vie. p126

1-2-2-Processus d'écriture en LE2

Les processus d'écriture chez l'apprenant se L'en déroulent en plusieurs groupes essentiels, consistant à décrire, à argumenter, à progresser et à augmenter des passages par des informations de façon objective dans un temps. La production qui nous intéresse dans notre travail est plutôt, celle qui consiste à transcoder un texte entre deux langues étrangères proches. Selon l'expression de CORNAIRE et RAYMOND : « *Le scripteur consacre plus de temps à l'écriture. Le recours fréquent à la vérification du texte pendant l'acte d'écriture, la difficulté de traduire les idées en langue seconde et la non-maîtrise des stratégies d'écriture.* »²³⁸.

Les deux auteurs font également remarquer qu'un apprenant scripteur expérimenté s'intéresse plus aux idées qu'aux règles d'orthographe et de grammaire qui est sensé connaître. En revanche, pour un scripteur débutant (apprenant en début d'apprentissage d'une langue étrangère en milieu guidé), ce sont ces règles qui le préoccupent parce qu'il n'a pas encore cette compétence linguistique.

L'intérêt que nous accordons à la production écrite, dans ce premier chapitre, montre qu'elle tient une place importante dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, particulièrement, une deuxième. C'est une activité variée qui concerne, dans un premier temps, la réalisation du projet dans un autre elle concerne la rédaction du texte qui sera au service de cette réalisation. Selon nos hypothèses, l'activité d'écrire en anglais (LE2) permettrait à l'apprenant un entraînement sur la conscience donnée par la consigne. Nous soulignons que ce type d'exercices n'est pas programmé en début d'apprentissage d'anglais, la raison pour laquelle nous avons donné l'occasion à nos échantillons d'achever leur 1^{ère} année.

Dans cette perspective, les travaux de B.LAUFER nous ont été utiles, ils s'intéressent aux erreurs provenant des confusions phonologiques chez l'apprenant ente français/anglais. Elle en dresse une liste quasi exhaustive où elle voit dix catégories d'erreurs différentes et dix variétés d'un seul type d'erreur lexicale qu'elle nomme en anglais une confusion de (similar forms).

²³⁸ CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia-Mary.1999. *La production écrite*. Didactique des langues étrangères. Clé international : Pp.66-67

Nous avons opté pour l'univers de l'écrit, parce que tant que l'apprenant contacte sa nouvelle langue par le seul usage oral, il ne la connaît pas vraiment. Or, pour que la langue étrangère soit appréhendée comme telle, il faudrait, à notre avis, qu'elle se présente sous les traits de l'écriture et prenne forme sous l'effet de la transcription graphique. La pédagogie des langues étrangères débute quand l'enfant se heurte aux vrais problèmes de la lecture/écriture.

Ainsi, nous proposons, tout au long de notre démarche, de recourir à l'emploi de certains outils didactiques, entre autre, les schémas linguistiques qui serviraient d'analogies avec les connaissances disponibles dans la structure cognitive de l'apprenant. Ces dernières permettent de jouir de la motivation d'apprendre. En effet, WEINSTEIN et MAYER abordent notions d'apprentissage métacognitif, celles concernant la répétition, l'élaboration et l'organisation pour établir et maintenir la motivation et la concentration. Il est, à notre avis, important de porter le choix sur la démarche bilingue et décloisonnée. Selon FARACO Martine

La répétition est l'opération qui permet à l'enseignant de focaliser l'attention et la conscience de l'apprenant sur l'objet de négociation, et à l'apprenant de localiser la demande d'aide. Les apprenants de niveau avancé continuent, bien entendu, à utiliser la répétition sur la langue, disposant d'une palette d'outils plus large que les débutants²³⁹.

2-Points de consensus vis-à-vis du bilinguisme à l'écrit

Les recherches autour du bilinguisme et/ou de la pédagogie intégrée, disent que les enfants bilingues sont supérieurs aux enfants monolingues en ce qui concerne les significations linguistiques. Ils ont une meilleure sensibilité à l'erreur et à sa correction. De ce fait, leurs attitudes métalinguistiques sont plus fortes disposant d'une meilleure sensibilité communicative de façon qu'ils reviennent seuls et rapidement sur la correction des erreurs par la schématisation et l'analogie. Cependant, la pédagogie intégrée est loin de ne pas avoir des insuffisances, comme l'a mentionné Louise DABÈNE, disant que, d'une langue à l'autre, il peut y avoir des spécificités et donc il n'est pas toujours possible de transposer telle ou telle notion linguistique.

²³⁹FARACO Martine. 2002. « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], URL : <http://aile.revues.org/788> Consulté le 17 Octobre 2017.

Elle explique que :

L'éducation bilingue peut poser des problèmes d'ordre linguistique, social et culturel ; sans oublier ceux qui sont d'ordre général. Toutefois, souligne-t-elle : ceci ne veut évidemment pas dire qu'aucune solution n'est valable, mais simplement qu'il importe d'adopter un point de vue souple, en étant bien persuadée qu'aucune d'entre elles n'est facilement transposable d'un contexte à un autre et qu'il est impossible de déboucher sur une théorie globale de l'éducation bilingue.²⁴⁰

LÜDI G, résume dans son article : L'enfant Bilingue : Chance ou surcharge ? que

Les enfants bilingues disposent d'une faculté à la pensée créative accrue. Leurs facultés métalinguistiques sont plus avancées que celle de leurs pairs unilingues. Ils disposent d'une meilleure sensibilité communicative dans la mesure où ils perçoivent mieux des facteurs situationnels et y réagissent plus rapidement pour corriger des erreurs de schématisation et de comportement. Dans des tests de perception spatiale, ils obtiennent de meilleures performances²⁴¹.

Portant sur les avantages du bilinguisme, plusieurs auteurs ; LABOV (1978), ROULET(1980), THOMAS (1988), KLEIN (1995), CENOZ(1994), VALENCIA (1994), CORTIER (2010) et BLANCHET(2010) mettent en valeur son impact positif sur l'acquisition d'une nouvelle langue étrangère. De plus une étude récente est menée sur l'alternance codique par Judith. F. KROLL justifiant les avantages du bilinguisme cognitif permettant de renforcer la capacité de résoudre les problèmes d'apprentissage linguistique, posséder une flexibilité et un contrôle cognitifs.

Contexte pratique

Nous aborderons l'aspect pratique de notre recherche qui nous permettra de déterminer la langue de référence des apprenants dans la production écrite que, nous mènerons sans démarche didactique prévue. Pour ce faire, nous tenterons d'élucider les attitudes (représentations) erronées en ce qui concerne le fonctionnement de chacune des deux langues étrangères en contact, ainsi que l'impact favorable que peut exercer le français sur l'apprentissage de l'anglais. Notre étude, dans ce dispositif, consiste en une analyse de cent-vingt textes rédigés par cent-vingt (120) apprenants de 1^{ère} AM. Elle comportera deux étapes : la collecte d'un corpus (production écrite) et son analyse via une grille.

²⁴⁰ DABÈNE Louise. 1991. « L'éveil au langage : compte-rendu d'une expérience en cours. » dans Luc (ed) *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, INRP, Repères n°6. (pp. 105-108). Paris : INRP. [En ligne URL : louise-dabene.monsite-orange.fr/page4/index.html. Consulté le 05 avril 2016.

²⁴¹ LÜDI Georges. 1987. "Les marques transsoniques : regards nouveaux sur le bilinguisme", in: Lüdi, G. (Ed.): *Devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer, 1-21.

1-Méthodologie

L'expérimentation que nous effectuerons, dans le cadre d'une enquête, a eu lieu dans trois (03) classes de langue représentant trois(03) établissements scolaires du cycle Moyen de la ville d'Ain Temouchent. Dans lesquelles, nous avons sollicité la collaboration de cent-vingt (120) apprenants de première Année Moyen. La recherche que nous mènerons s'inscrit dans un contexte scolaire algérien en dehors des périodes d'évaluation (mois d'octobre).

1-1- Le public

Les apprenants que nous avons sollicités sont d'un âge qui varie entre douze (12) et treize (13) ans. Nous avons opté pour trois (3) groupes hétérogènes de quarante (40) apprenants chacun, composés de filles et de garçons. Le premier groupe est désigné par la lettre « A », il comporte trente-trois (33) filles et sept (07) garçons. Au 2^{ème} groupe, nous avons attribué la lettre «B», il est fait de vingt-deux (22) filles et dix-huit (18) garçons. Tandis qu'au troisième, nous avons donné la lettre « C». Ce dernier est composé de treize (13) garçons et vingt-sept (27) filles. Il convient en ce sens d'accentuer que tous les apprenants-échantillons ont le français comme première langue étrangère, l'anglais comme deuxième. Ils sont tous passés par les mêmes modalités institutionnelles d'apprentissage. Nous signalons, qu'aucun d'entre eux n'a refait la 1^{ère}AM, ayant tous une moyenne au dessus de 10/20, déclarant leur penchant vers l'apprentissage des langues étrangères, ayant tous commencé l'étude du FLE en 3^{ème} année primaire.

1-2-Corpus et matériel didactique mis en place

Notre travail s'est réalisé au moyen d'un matériel didactique qui s'est défini par cent-vingt (120) textes d'apprenants incités par une consigne comme un outil et un objectif d'apprentissage. Or, pour déterminer les résultats de cette mise en œuvre didactique, les productions écrites ont été administrées en classe dans chacun des trois (3) établissements représentatifs, sous la surveillance des trois enseignantes d'anglais et moi-même. Nous avons donné toutes les explications nécessaires, en assistant directement à chacune des deux (2) collectes, sans que notre présence perturbe les apprenants qui ont contribué volontiers à notre tâche ni la phase d'évaluation de l'unité didactique consacrée, ce qui nous a facilité la tâche.

Ce premier chapitre est réservé à trois d'activités d'écriture soumise chacune à un groupe. Nous présentons, dans un 1^{er} temps, trois thèmes présentés par trois consignes, sans que, les apprenants ne soit exposés à une démarche intégrée que nous tentons d'adopter dans le prochain chapitre afin de voir dans quelles mesures une pédagogie de fusion linguistique peut-elle être faisable efficace. Les sujets à faire traiter sont relatifs aux trois (03) thèmes : le sport, la description d'une personne, et les inventions technologiques.

Nous dépasserons le niveau d'observation inductive des similitudes et des différences apportées par l'approche contrastive. En effet, il nous a paru essentiel de travailler sur des textes d'apprenants, ayant une expérience de quatre ans de français et d'une année d'anglais. Notre objectif est de vérifier l'utilité de l'erreur en tant qu'outil privilégié d'enseignement, d'identifier la place qu'occupe la production écrite dans l'apprentissage de FLE et de catégoriser les types d'erreurs que pourraient commettre les apprenants en début d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère proche d'une précédente. Nous mettrons en relation les deux apprentissages linguistiques à partir d'un corpus de classe.

Dès lors, notre intérêt pédagogique est de déterminer le nombre des apprenants qui auront l'impression d'être aidés par l'apprentissage du français. Nos préoccupations seront donc centrées sur le lexique et la grammaire utilisés par les cent-vingt (120) apprenants et voir comment un apprenant produirait son texte entre deux apprentissages linguistiques identiques.

Nous porterons le regard sur l'évaluation dans sa large extension nous nous appuyerons sur une évaluation diagnostique d'un ensemble de compétences sensées être déjà installées, vérifiant l'emploi du lexique et de la grammaire anglais avec des critères qui semblent les qualités attendues de l'évaluation de la production écrite. Nous nous concentrerons, d'une part, sur le mélange des deux codes, ensuite aux interférences provoquées et voir si les apprenants sont dotés d'un lexique et d'une grammaire propres à la langue de rédaction.

2-Choix d'une analyse des erreurs

Comme nous organisons cette première expérimentation sans aucune démarche didactique prévue, nous optons pour l'analyse des erreurs. Or, l'erreur en production écrite est un passage obligé, elle fait référence à l'explication possible de ses sources au moyen des stratégies employées par les apprenants par rapport à une confusion entre deux systèmes semblables/différents. Selon Stephen-Pitt CORDER :

L'erreur est une démarche qui rapproche la langue cible à celle de l'apprenant, néanmoins, elle présente un avantage déterminant selon lequel l'enseignant ou le chercheur est capable d'engager l'analyse des erreurs même s'il ignore la langue maternelle de l'apprenant²⁴².

Outre, d'un point de vue didactique, BESSE et PORQUIER donnent à l'erreur la définition suivante : « *L'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives* ²⁴³ ». L'analyse des erreurs n'est qu'une évaluation diagnostique pour détecter les règles qui entraînent l'erreur et les confronter aux règles de la langue en question, mais, elle serait bénéfique dans le traitement des systèmes linguistiques approximatifs des apprenants. Dans cette perspective,

2-1-La notion de l'erreur

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « error », de « errare » est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent. Pour J-PASTOLFI : « *l'erreur est vue comme signe d'un apprentissage qui en train d'avoir lieu, elle est considérée comme « revêt à un la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage.* ²⁴⁴ ». Pour GALISSON et COSTE : « *Elle est le signe, en même temps que la preuve, que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom.* ²⁴⁵ ».

²⁴² CORDER S- Pit. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». *Langages*, no 57. p13.

²⁴³ BESSE et PORQUIER. Op cit. 1984, p 216

²⁴⁴ ASTOLFI Jean-Pierre. 1997. « *l'erreur un outil pour enseigner* », Paris, ESF éditeur.p11.

²⁴⁵ GALISSON Robert, COSTE Daniel.1976 « *Dictionnaire didactique des langues*», Hachette, p215.

Tandis que DECOMPS lui donne la définition suivante :

L'erreur n'est plus ce qu'elle était. Elle est opérationnelle parce qu'elle porte un regard analytique sur une activité en cours et non un jugement sur un produit fini. Cet aspect opérationnel de l'erreur constitue, un élément intéressant dans le champ des apprentissages parce qu'il permet de dédramatiser l'erreur.²⁴⁶.

Toutefois, en didactique des langues, la notion de l'erreur est délicate à définir, certains didacticiens comme R.PORQUIER et U.FRAUENFELDER soutiennent qu'il est impossible d'en donner une définition absolue. Les propos de J.P CUQ proposent, plutôt, une autre définition disant que : « *c'est l'écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue* ».

Or, si l'erreur est un énoncé inadmissible constituant une violation du code lexical orthographique, grammatical ou sémantique de la langue. Quels sont les différents types d'erreur. En effet, C.TAGLIANTE avance qu'il y a : « *les erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique* ».²⁴⁷ Cependant, l'erreur qui nous intéresse le plus, est celle qui disparaîtra par les rapprochements pédagogiques et la synergie linguistique c'est-à-dire une pédagogie intégrée.

Nous préférons nous concentrer sur les deux principaux types : l'erreur de contenu et de la forme. Par ailleurs, pour que la production soit bien cernée, il serait nécessaire que l'apprenant ait compris et respecté la question c'est-à-dire la consigne²⁴⁸. L'apprenant peut tomber dans l'erreur de ne pas savoir l'emploi des temps des verbes, en fonction du type du texte à rédiger, oublier les signes de ponctuation ou même commettre un grand nombre de fautes d'orthographe. À toutes ces erreurs, l'apprenant peut aussi manquer de vocabulaire. En effet, si l'apprenant fait hors-sujet, son texte relève d'un ensemble d'erreurs de contenu.

Nous nous focaliserons particulièrement sur l'erreur de la forme en la catégorisant en plusieurs groupes, y compris les erreurs liées à la confusion les interférences, le calque et l'alternance codique, sans pour autant être injuste envers l'apprenant. Dès lors, il conviendrait de considérer l'erreur à sa juste valeur.

²⁴⁶ DECOMPS Daniel. 1999. « la dynamique de l'erreur », Hachette, Paris. p18

²⁴⁷ TAGLIANTE Christine. 2001. *La classe de langue*, Paris, clé international. p 192. [En ligne]. URL : <https://www.scribd.com/.../La-Classe-de-Langue-Christine-Tagliante-parte-1-pdf>. Consulté le 09 juillet 2015.

²⁴⁸ Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves les indications qui leur permettent d'effectuer dans les bonnes conditions le travail qui leur est demandé

Dans ce sens, GALISSON et COSTE plaident que :

La faute désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes, elles même diverses. La distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie. En revanche, elle relève d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement(...) elle est un symptôme de la manière dont l'apprenant affronte un type d'obstacle donné.²⁴⁹

Concernant les ressemblances et les différences qui peuvent exister entre les deux langues, notre but dans ce chapitre est de déterminer si l'apprenant est influencé positivement ou négativement par l'apprentissage antérieur. C'est-à-dire crée-t-il des formes correctes en sa langue de rédaction, s'inspire-t-il de sa première langue étrangère, de sa première langue de scolarisation qui l'arabe standard ou encore de langue maternelle qui est l'arabe dialectal ?

Si les erreurs prennent des formes erronées d'ordre lexical, morphosyntaxique, elles se classeront en deux sous-catégories ; des erreurs interlinguales et erreurs intralinguales. Le premier type provient des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa première langue étrangère vers la nouvelle qu'il est en train d'apprendre. Or si l'apprenant ne connaît pas les règles concernant le fonctionnement de la langue qu'il est en train d'apprendre, il va commettre des erreurs, s'inspirer d'une autre forme qui lui ressemble, c'est-à-dire faire des analogies.

3- Description des erreurs détectées

Après avoir mené une enquête auprès des cent-vingt (120) apprenants nous avons déterminé les types d'erreurs. Notre étude se préoccupera aussi d'analyser les difficultés qu'a présenté chaque catégorie d'erreurs pour l'apprenant d'anglais LE2. En effet, les cent-vingt (120) apprenants ont rédigé des textes d'environ 14 lignes, sur trois thèmes proposés. Nous classeront toutes leurs erreurs commises et nous effectueront une analyse des erreurs orthographiques, lexicales et grammaticales.

²⁴⁹ GALISSON Robert COSTE Daniël. 1976. Op cit. p 291

3-1- les erreurs commises par le groupe « A »

Au Groupe « A » nous avons proposé pour sujet « le sport » avec la consigne en anglais suivante « *Do you like sports ? If so, which one do you like to practice best ? In a composition of about 12 lines*²⁵⁰ ».

Erreurs détectées sur plan de la communication

La plupart des apprenants ayant pour sujet les activités sportives ont choisi un type d'écrit adapté la subjectivité du texte argumentatif, car, il s'agit de l'activité préférée de chacun d'eux. Tous les textes se sont présentés en un seul paragraphe sans schéma du texte argumentatif, préconnaissances, qui en principe devaient être acquises en LE1 et que les apprenants devraient y intégrer. En ce qui concerne l'emploi de connecteurs logiques, nous avons constaté que leurs acquis en LE1 ne sont transférés en LE2 que par l'emploi de deux conjonctions ; **et/and**, **mais/but**. Et certains connecteurs spatio-temporels comme ; **dans/in**, **sur/on**, **à-chez-en /at**, et les jours de semaines.

À propos de la ponctuation, d'un point de vue général, elle est maîtrisée. Les apprenants ont su employer la virgule, le point, et la majuscule. Toutefois, le non emploi de majuscule a été repéré dans treize copies (13 : 54.16%).

Erreurs détectées sur le plan du sens

Nous avons constaté que la cohérence du sens est assurée chez vingt-deux (22 ;55%) apprenants de 1^{ère}AM. Cela nous l'avons contrôlé par la grille de contradiction qui n'est signalée en aucun des textes, bien que, les phrases sont courtes et simples, pauvres en vocabulaire. Nous avons constaté qu'un grand nombre de connaissances lexicales et grammaticales acquises en LE1 n'est pas intégré dans la rédaction des apprenants en LE2. Ce qui nous a attiré l'attention sur ce plan, c'est l'emploi incorrect de beaucoup d'adjectifs. Ce type d'erreurs, nous allons plutôt, le soulever dans la typologie d'erreurs syntaxiques. En outre, l'emploi des prépositions est mal géré cela est dû, peut-être, à la non maîtrise des prépositions même en français LE1.

²⁵⁰La consigne en français « *Aimes-tu le sport ? Si oui, quel est celui que tu aimes pratiquer le mieux. Dans un texte d'environ 12 lignes.* »

Erreurs détectées sur le plan du vocabulaire

Nous avons démontré dans les parties précédentes que les lexiques français/anglais sont identiques et transparents. Ce que nous démontrons dans ce chapitre si les apprenants d'anglais sont conscients des ressemblances qu'existent entre les deux langues pour en tirer profit et aller plus vite à l'essentiel.

En effet, après l'analyse des copies nous avons constaté que le vocabulaire est courant, simple mais pauvre. Les apprenants manquent de vocabulaire parce qu'ils croient qu'ils ne connaissent pas les mots qu'ils voulaient employer. Nous avons émis l'hypothèse que les enseignements/apprentissages sont cloisonnés et que les apprenants ne peuvent pas intégrer leurs connaissances lexicales du français dans leur rédaction en anglais n'ayant pas la conscience métalinguistique qui pourrait les mener à une stratégie économique et efficace.

À cet égard, ce qui pousse à plaider pour ce type de pédagogie intégrée ce sont les erreurs que nous avons relevées et qui ont pour sources les phénomènes linguistiques comme le calque, la confusion et l'alternance codique. Nous donnons, également, les exemples suivants relevés d'un sujet portant sur le sport, comme :

« ~~Faute~~ » au lieu de « **fault** » (9 fois), « ~~économique~~ », au lieu de « **economic** » (1 fois). ~~price~~, au lieu **prize** (6 fois) pour le mot « prix ». ~~Groupe~~ au lieu de **Group** (14 fois), ~~exemple~~ au lieu de **example** (15 fois), ~~Partie~~ au lieu de **Part** (6 fois), ~~effet~~ au lieu de **effect** (3 fois), ~~Erreur~~ au lieu de **Error** (1 fois), ~~Physique~~ au lieu de **physical** (12 fois), ~~Organe~~ au lieu de **Organ** (5 fois), ~~période~~ au lieu de **périod** (3 fois). ~~Seconde~~ au lieu de **second** (6 fois), ~~exercice~~ au lieu de **exercise** (21 fois), ~~Balle~~ avec "é" au lieu de **ball** (26 fois), Ajout du "e" au mot "modern" (5 fois). Ajout du "e" au mot "moral" (2 fois), ~~Algéria~~ au lieu de « **Alegria** ». Ajout "e" au mot "group", "nombre" au lieu de **number** (16 fois), ~~Ancien~~ au lieu de "old". Le trait d'union dans : ~~Volleyball~~ au lieu de "**volleyball**" (6 fois), ~~Handball~~ au lieu de **handball** (9 fois), ~~Football~~ au lieu de **football** (17 fois). ~~Matche~~ au lieu de **match** (8 fois). ~~Championne~~ au lieu de **champion** (3 fois) pour les deux sexes. ~~Loisirs~~ au lieu de **leisure** (4 fois), ~~score-board~~ au lieu de **scoreboard** (8 fois), ~~pratique~~ au lieu de **practice** (19 fois), ~~pénalité~~ au lieu de **penalty** (22 fois), ~~spectateur~~ au lieu de **spectator** (11 fois), ~~olympique~~ au lieu de **olympic** (3 fois), ~~stade~~ au lieu de **stadium** (27 fois), ~~locale~~ au lieu de **local** (4 fois), ~~cornère~~ au lieu de **corner** (11 fois).

Erreurs détectées sur le plan de la morphosyntaxe

Le seul temps programmé en 1^{ère} AM est le présent. L'erreur fréquente dans copies vingt-une copies (21 : 87%) est celle concernant la conjugaison des verbes au présent avec la 3^{ème} personne du singulier. Les vingt-et-un (21) apprenants ont gardé la terminaison française (~~e~~) avec omission du « s » anglais. Cette difficulté est résolue par le calque comme dans cet exemple : « Sport ~~give~~ us health » au lieu de “gives” and “~~protecte~~ us against diseases » au lieu de “protects”. Calquant sur la phrase française: “le sport nous Donne la santé et nous protège contre les maladies”.

Le sujet proposé au groupe “A” sur le sport invite à argumenter en utilisant les verbes d'opinion et l'emploi du “je”. À ce propos, nous avons recensé cinquante-quatre (54) erreurs au niveau de la conjugaison des verbes. Les apprenants ont terminé les verbes avec “e” meme quand ce dernier n'est pas necessaire comme les vrbes suivants:

“I wishe, I swim, I think I prefer ,I play I enjoy ”I want,“I think” “I find” “I practice”, “I go” “I wish” “I protect”I can”, “I run”, “I swim” ”I throw” “I jump” “I win“, I mark” , I eat,

Un autre type d'erreurs vient du fait qu'en français il n y a pas l'équivalent de « it » pour l'inanimé en anglais. Seize apprenants (16 : 66.66%) ont commis l'erreur comme dans : « I like sport because ~~he~~ is... » au lieu de : « I like sport because **it** is... » (Dans la phrase « he » renvoie au mot sport). Néanmoins, les apprenants ont calqué sur la phrase française dans laquelle les substituts grammaticaux qui remplacent les êtres et les objets sont les mêmes. Le mot « sport » se remplace en français par « **il** » l'équivalent de « **he** » en LE2. En effet, le substitut grammatical des inanimés en LE2 est **it/its** et « **his/his her, hers** » pour l'animé, alors qu'en **sa, son ses leur, leurs** pour animés et inanimés.

Treize apprenants sur vingt-quatre (13/24 : 54.16%) ont employé l'article défini « the » devant le nom « sport » : « ~~the~~ sport is ... », calquant sur LE1 « **Le** sport est... ». Outre, huit apprenants sur vingt-quatre (08/24 : 33.33%) ont accordé l'adjectif en nombre en ajoutant tantôt le « ~~e~~ » du féminin tantôt le « ~~s~~ » du pluriel calquant sur l'adjectif français qui est variable en nombre et en genre, par contre l'adjectif anglais reste invariable. Nous donnons, ainsi l'exemple suivant : Activities are not ~~difficults~~, they are ~~professionals~~. Comme dans : Les activités ne sont pas difficiles, **ils** sont professionnels.

Cela veut dire que la stimulation d'une conscience permettrait l'intégration de ce qui est semblable et de ce qui est différent. Or, la phrase correcte est : Activities are **difficult** and they are **professional**. En outre, dix-neuf apprenants (19 : 76.16%) apprenants semblent hésiter sur certains signes de ponctuation comme les deux points, les parenthèses (procédés de l'illustration et l'argumentation), ignorant que les mêmes procédés de LE1 reviennent en LE2, ce qui a donné des phrases difficiles à lire et à proportionner dans les textes. Nous verrons le taux de remédiation dans la deuxième production écrite que nous tentons de vérifier avec la démarche intégrée.

La plupart des apprenants ayant pour sujet les activités sportives ont choisi un type d'écrit adapté à la subjectivité du texte argumentatif, car, il s'agit de l'activité préférée de chacun d'eux. En effet, tous les textes se sont présentés en un seul paragraphe sans respect du schéma du texte argumentatif (thèse-antithèse-argument-illustrations-définition) connaissances acquise, en principe, en LE1.

Les apprenants devraient intégrer leurs prés requis concernant le texte argumentatif. En ce qui concerne l'emploi de connecteurs logiques, nous avons constaté que leurs acquis en LE1 ne sont transférés en LE2 que par l'emploi des deux conjonctions de coordination ; et/and, but/mais, et certains connecteurs spatio-temporels comme ; dans/in, sur/on, à-chez- en/at, in et les jours de semaines.

Erreurs dues au mauvais emploi des prépositions

Traitant le sujet du sport, nous avons relevé trente-huit (38) utilisations tout à fait incorrectes de la préposition « ~~sur~~ » au lieu de « à » avec les verbes « aller à/sur » et « être à /sur » qui ne doit pas conduire au même sens en anglais comme dans : « Je vais sur le terrain ». « I go ~~to~~ the field » au lieu de « I go into the field » calquant sur « Je vais au terrain demain. Les expressions « aller sur le terrain » et « être sur le terrain » (où le mot « terrain » est au sens figuré) se traduisent en anglais respectivement par « to go into the field ». Or, la locution verbale « aller en » ou « aller à/au(x) » suivie du nom d'un pays ou d'une région se traduit en anglais par « to go to ». La préposition « to » indiquant le mouvement), pas par « to go in ». La locution verbale « être à » suivie du nom d'une ville se traduit en anglais par « to be in », pas par « to be at » comme dans je m'entraîne à Oran aujourd'hui » comme dans : « I train in Oran today ».

Dix-sept (17) erreurs, nous les avons relevé à cause de l'utilisation incorrecte de la préposition « ~~for~~ » comme dans : « swimming is an activity practiced ~~for~~ entraînement », calquant sur : « la natation est une activité pratiquée pour l'entraînement ». Au lieu de : « swimming is an activity practiced as entrainment ». « and I attend ~~to~~ » calquant sur : « j'assiste à » au lieu de « to attend a meeting (not : attend ~~to~~ a meeting).or, On peut utiliser « at » pour traduire « à » devant un nom de ville lorsque celle-ci est considérée comme un point sur un parcours. La préposition « in » a pour équivalent « à » devant un nom de ville lorsque celle-ci est désignée comme un lieu de résidence comme dans : « L'un de mes amis s'entraîne à Oran » équivalent de : « One of my friends trains in Oran.

Outre, douze (12) apprenants ont écrit : « I practice sport while 2 hour(s) » calquant sur : « je pratique le sport pendant 2 heures » au lieu de : « I practice sport for 2 hour(s). vingt sept (27) apprenants ont fait l'erreur suivante : « ~~in~~ Sunday, ~~in~~ Monday », au lieu de « on » les prépositions à utiliser respectivement pour les dates sont mal utilisées neuf (09) fois.

Treize (13) erreurs nous les avons signalées pour le mauvais emploi de la locution verbale « parler de » se traduit en anglais par « to speak about », pas par « to speak ~~of~~ » par exemple : l'entraîneur nous parle de santé « Coach tells us about health » au lieu de « Coach tells us ~~of~~ health ». Outre, vingt-et-un (21) apprenants ont mal utilisé la préposition devant/le verbe « participer à » comme dans « I participated ~~to~~ the competition » calquant sur « j'ai participé à la compétition » au lieu de « I participated in the competition ». En effet, les locutions verbales « participer à » se traduisent en anglais par « to participate in », pas par « to participate to ».

De plus, concernant la locution verbale « le sport protège de » se traduit en anglais par « to protect from », et non pas par « to protect ~~of~~ ». Nous avons signalé dix-huit (18) fois l'erreur en utilisant la locution avec la préposition of traduisant « de » par « of » et non pas par « ~~from~~ » comme dans : « le sport protège de la maladie ».

En outre, dix-huit (18) apprenants ont écrit *sport Protects of diseases*, au lieu de « *Protects from/against diseases*. » l'erreur est aussi dans : « *Sport protects the local population of environmental hazards* », calquant sur : « *Sport protège la population locale des risques environnementaux* ». Au lieu de « *Sport protects the local population from environmental hazards*. 03 fois.

Erreurs phonogrammiques détectées sur le plan orthographique

Nous avons relevé 156 erreurs correspondant à un oral correct des apprenants avec un écrit erroné. Une pédagogie intégrée pourrait, à notre sens, remédier certaines prononciations. Les phonogrammes selon N.CATACH sont :

Les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ã), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais « d'archigraphèmes²⁵¹ ». « O » est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.²⁵²

Nous avons relevé des textes d'apprenants portant sur le sport, des erreurs à dominante morphogrammique entre le français et l'anglais. Elles sont tantôt lexicales, tantôt grammaticales comme : « *té/ty* » pour le mot « *activity* » soixante-huit (68) erreurs, entre : « *em/am* » pour le mot « *example* » soixante-dix-neuf (79) erreurs. Entre : « *om/um* » pour le mot « *number* » (41 erreurs), entre : « *ique/ic* » pour le mot « *economic* » (17 erreurs) erreurs, entre : « *ce/se/ze* » pour le mot « *prize* » douze (12) erreurs et pour le mot « *exercice* » 36 erreurs, entre : *et/ect* ; pour le mot « *effect* » six (06) erreurs. Entre : « *ia/ya* » pour le mot « *Algeria* » vingt-et-une (21) erreurs.

²⁵¹En linguistique, l'archigraphème est le phonogramme principal, représentant un phonème, pouvant être retranscrit avec des variantes positionnelles dans selon les règles et conventions orthographiques. Dans le pluri système, l'archigraphème est le représentant d'un ensemble de graphèmes qui transcrivent le même phonème, par exemple l'archigraphème O pour, au, eau...

²⁵² CATACH Nina 2001. *Variations sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*. Articles réunis par Claude Gruaz et Renée Honvault, collection Lexica, n° 8, Paris, Champion p. 389. [En ligne], URL www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2003_num_25_2_2215_t12_0206_0000_3. Consulté le 04 avril

3-2- les erreurs commises par le groupe « B »

Dans la même perspective nous proposerons au groupe « A » La description d'une personne (portrait) avec la consigne donnée en anglais suivante : « *Write a description of a person you know well (physical, appearance, occupation, hobbies)* »²⁵³.

Erreurs détectées sur le plan de communication

Après l'analyse des copies du groupe « B » traitant le sujet de description d'une personne. Nous avons constaté, dans un premier temps, que les textes sont adaptés à la subjectivité du texte descriptif. Quinze (15) apprenants ont utilisé des textes d'un seul paragraphe. Les textes qui restent sont en deux paragraphes ; une introduction et un développement.

En effet, les erreurs dus au cloisonnement des apprentissages linguistiques se voient clairement dans l'emploi des adjectifs. Or, la notion de ces derniers diffère de LE1 à LE2. Trente-sept (37) adjectifs sont employés à la française, c'est-à-dire, que pour ceux qui décrit une femme, ont mis les adjectifs au féminin, forme employée en anglais pour les deux sexes. Toutefois, nous nous interrogeons si les apprenants ont mis les adjectifs au féminin, parce qu'ils maîtrisent la règle de grammaire, ou parce qu'ils ont calqué sur LE1. Toutefois, pour ceux qui ont décrit un homme, ils ont mis les adjectifs au masculin, vingt-neuf (29) adjectifs portant sur la nationalité sont employés morphologiquement comme en français, type d'erreurs que nous traiterons dans la partie morphosyntaxique.

À propos du calque linguistique. J.DUBOIS et collaborateurs stipulent qu' : « *il ya calque linguistique quand pur déterminer une notion nouvelle, une langue A traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue B en un mot existant déjà dans la langue.* »²⁵⁴ De même sur le plan de communication, nous avons constaté que dix-sept textes (17) sur vingt-quatre (42.50%) ne sont pas ponctués. Nous n'avons pas recensé des virgules ; signe des textes descriptifs par excellence, ni les deux points. Le seul signe de ponctuation relevé est le point avec des majuscules. Les connecteurs les plus fréquemment utilisés sont ceux qui indiquent l'espace (pays de naissance) comme : **from/de-in/dans at/à, chez.**

²⁵³ La consigne en français est : « *Écrire une description d'une personne que vous connaissez bien (physique, apparence, profession, passe-temps)* ».

²⁵⁴ DUBOIS Jean et collab .1982. *Dictionnaire De linguistique* : Paris : Mével-Larousse. Op cité.

Erreurs détectées sur le plan du sens

En dépit de l'omission des virgules et des lettres majuscules qui, en principe, marquent le début des phrases, le sens n'est pas altéré, la cohérence sémantique de la plupart des textes est maintenue sans mentionner de contradictions. Or, ce qui nous a attiré l'attention c'est la compréhension de la consigne qui, pour ce groupe demande décrire une personne.

Toutefois, à la différence de la consigne orale qui sollicite son auditoire, l'assiste et renforce son attention par des gestes, les propos de notre consigne écrite ont bien établi la relation : apprenant-consigne obéissant à un schéma didactique qui a offert une forme de communication et a facilité sa compréhension. Nous n'avons signalé, dès lors, aucun hors-sujet, les textes étaient simples et reflètent le niveau réel des apprenants en début d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Le vocabulaire employé confirme, à travers le calque et la confusion que les deux langues appartiennent à une même famille linguistique.

Erreurs détectées sur le plan du vocabulaire

Le vocabulaire est, généralement, le même chez la majorité des apprenants. les mots relevés des textes portent sur la famille, la nationalité, le travail les caractéristiques physiques, sauf que, ces mots comportent des erreurs ayant pour source, selon nos hypothèses, la hiérarchie de la langue française et son impact : Les termes comme : ~~préférable~~ au lieu de **favourite** (16 fois), ~~« instituteurs »~~ au lieu de **"institute"** (3erreurs). ~~Genève~~ au lieu de **Geneva** (11 erreurs). ~~"Populaire"~~ au lieu de **"popular"** (06 erreurs). ~~« Activité »~~ au lieu de **"activity"**. Nous avons signalé l'ajout du ~~« e »~~ au mot **"calm"**(9 erreurs).

L'ajout du ~~"ue"~~ à l'adjectif **« long »** (11 fois) comme en français. L'ajout du ~~« e »~~ au mot **« dentist »** (5 fois). Omission de la voyelle ~~« e »~~ au mot **« polit »** (2 fois). Le terme **« algerianne »** au lieu de **« algerian »** (12 fois), calquant sur la consonne double de **« nn »**. Les mots : ~~« grand/mother »~~, et ~~« grand/father »~~ sont écrits à la française avec un trait d'union au lieu de **grandmother** et **grandfather** (le trait d'union pose problème de calque pour ceux qui le maîtrisent en français (33 fois).

Le terme « famili~~y~~ » au lieu de « famili~~y~~ », l'erreur est introduite par la consonne double (31 fois). « Il » comme en français (13 fois). le mot « ~~â~~ge » au lieu de « age », l'accent circonflexe français pose problème en anglais (28 fois). Les apprenants ont écrit le mot « méca~~n~~ic~~ian~~ » au lieu de mechanic (7 fois). Et le mot « art~~iste~~ » au lieu de « artist » (6 fois) l'ajout de la voyelle « ~~e~~ » comme en français. Pour ceux qui ont utilisé le mot « taxieur », ils l'ont écrit « tax~~ior~~ », au lieu de « taxi~~r~~driver » (5 fois). « Ing~~én~~ior » au lieu de « eng~~in~~eer » (7 fois). « C~~ie~~ » au lieu de « city » (9 fois). « On~~c~~le » au lieu de « un~~c~~le » (16 fois). « An~~t~~e » au lieu de « au~~n~~t » (12 fois).

Erreurs détectées sur le plan syntaxique

Nous avons relevé quarant-trois (43) erreurs de type suivant : l'ajout de la voyelle « ~~e~~ » comme marque du féminin aux deux adjectifs comme par exemple : « She is nervou~~s~~e but generou~~s~~e, beautif~~ul~~e, genti~~l~~e. Her eyes are blue~~s~~, is a teacher, calquant sur: Elle est nerveuse mais généreuse, belle, gentile. Ses yeux sont bleus. Les apprenants on écrit : (Nervou~~s~~e ; 5 fois), (genti~~l~~e ; 16 fois), (generou~~s~~e ; 12 fois), (beautif~~ul~~e ; 31 fois). Vingt-sept (27) apprenants ont écrit “My mother is tal~~l~~e” au lieu de “My mother is « tall »; (désinence du féminin est spécifique pour la langue française). Nous avons atteint la cause d'erreurs, les un grand nombre d'apprenants ignorent la spécificité de l'adjectif anglais qui reste invariable.

De même, certains ont ait l'erreur de placer l'adjectif après son qualifiant comme en français en l'accordant en nombre (15 fois), l'appui sur LE1 est très claire pour l'ajout du « ~~e~~ »; désinence féminine qui est recensée (66 fois). La « s » désinence du pluriel dans certains mots collectifs comme les mots : « peopl~~e~~s » calquant sur peoples (6 fois) et childre~~n~~s sur enfants (13 fois).les apprenants savent que les deux mots sont des noms collectifs, c'est pour cela ils ont ajouté le (s).

Un autre type d'erreurs concerne la conjugaison des verbes au présent en LE2, ce dernier a posé problème, vingt-deux (22) apprenants ont gardé la terminaison (~~e~~) de la 3^{ème} personne du singulier comme e~~n~~ français LE1. Les erreurs sont dans: “she get~~e~~” au lieu de “she gets” (14 fois). “She put~~e~~” au lieu de “she puts” (05 fois). “He give~~e~~” au lieu de “he gives” (11 fois). « She come~~e~~ » au lieu de « she comes » (5 fois). « He like~~e~~ » au lieu de « he likes » (21 fois). « He listene~~e~~ » au lieu de « he listens » (5 fois), « She calle~~e~~ », lieu de “she calls”, “she speake~~e~~” au lieu de “she speaks.

“She educate~~s~~” au lieu de “she educates. “He communicate~~s~~”, au lieu de “she communicates”. “She walk~~s~~”, au lieu de “she walks calquant sur: Elle apelle, elle parle, elle éduque, elle communique, elle marche, Il aime, il écoute.... À cela s’ajoute que vingt-trois (23) apprenants ont écrit : She has...n years au lieu de « she is...n years » calquant sur : Elle a...n ans. La différence entre LE1 et LE2 est dans l’emploi du verbe être en anglais et avoir en français.

Sept (07) autres apprenants ont calqué la conjugaison des verbes au présent avec la 3^{ème} personne du pluriel en ajouta la terminaison « ~~ent~~ » aux verbes anglais conjugués suivants comme dans : « My parents lik~~ent~~ » équivalent à « mes parents aiment », « they buy~~ent~~ » équivalent à « ils achètent », « they hav~~ent~~ », équivalent à « ils ont », « they prepar~~ent~~ » équivalent à « ils préparent ». Les apprenants qui s’appuient sur leurs préconnaissances en français, devraient connaître le fonctionnement de chaque langue à art en adoptant une pédagogie décloisonnée de prise de conscience.

Dans cette perspective d’analyse nous avons relevé qu’en S’appuyant sur les préconnaissances du français, treize sur vingt-quatre (13/24) apprenants ont mis les adjectifs après les noms, cas possible en français seulement alors qu’en anglais l’adjectif ne se place qu’avant son qualifiant. Regardons les exemples :

He has ~~hair blacks~~ équivalent à —> Il a des cheveux noirs au lieu de **black** hair

Eyes ~~brown~~ équivalent à : —> Yeux marrons au lieu de : **brown** eyes

face ~~beautiful~~ équivalent à —> visage beau) au lieu de : **beautiful** face

Theets ~~whites~~ équivalent à : —> dents blanches au lieu de : **white** theets

au lieu de : whites theets l’adjectif anglais est invariable pas de « s ».

En grammaire des deux langues, la différence signalée est la place de l’adjectif dans l’ordre des mots dans les deux phrases. Une pédagogie intégrée pourrait rendre, à notre avis, les apprenants plus conscients des ressemblances et des différences qui existent entre elles pour améliorer leurs performances. La phrase correcte est :

He has **black** hair, **brown** eyes, **beautiful** face and **white** theets

↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
 Adj nom adj nom adj nom adj nom

De plus, nous avons signalé quarante-huit (48) erreurs concernant le pronom-objet « **him** » qui ne renvoie pas à « **lui** » mais à « **her** ». En fait, toutes ces erreurs grammaticales ont fait que la cohérence syntaxique n'est pas correctement assurée, d'où le non maîtrise de certaines règles de conjugaison en LE2.

Erreurs dues au mauvais emploi des prépositions

Dans les textes d'apprenants portant sur la description d'une personne. Nous avons relevé un type d'erreur sur le mauvais emploi de la préposition « de » devant le verbe « décider ». Neuf (09) apprenants ont employé la préposition « ~~of~~ » au lieu de « **on** ».

Les expressions « décider **de** » quelque chose et « se décider **pour** » se traduisent en anglais par « to decide **on** », pas par « to decide ~~of/for~~ ». En effet, en anglais la locution verbale « différer **de** » se traduit en anglais britannique et américain par « to differ **from** », pas par « to differ ~~of~~ ». Pour l'expression « différent(e) **de** », nous l'avons relevé quinze (15) fois avec la préposition « **of** », calquant sur le français, au lieu de « different **from** ou different **to** ».

Huit (08) apprenants abordant le sujet de la description ont employé la locution verbale « s'intéresser **à** » traduite en anglais par « to be interested **in** » qui ne correspond pas à « to be interested ~~to~~ ». Nous avons relevé l'exemple : « my teacher interested ~~to~~ his work ». Pour dire en français « mon enseignant s'intéresse **à** son travail », au lieu de : « my teacher interested **in** hiswork, he doesnot lack experience. I have the respect **to** him », calquant sur : « j'ai le respect **de** lui ». Bien que l'expression : « le respect **de** » se traduit en anglais par « respect **for** » (sans l'article « the »), pas par « respect ~~of~~ ». L'expression « respect **pour** » se traduisant par « respect **for** ».

L'expression : « spécialiste **de** » (ou « spécialiste **en** ») a été employée vingt-deux (22) fois mais en faisant l'erreur d'employer la préposition « ~~of~~ » calquant sur la préposition française « **de** ». Toutefois, « spécialiste **de** » (ou « spécialiste **en** ») se traduit en anglais par « specialist **in** », pas par « specialist ~~of~~ » comme dans l'exemple : « She's a specialist ~~of~~ environmental engineering » équivalent à « elle est spécialiste **de** l'ingénierie environnementale » au lieu de « She's a specialist **in** environmental engineering ».

Erreurs phonogrammiques détectées sur le plan orthographique

Après notre analyse des quarante (40) copies, traitant le sujet de la description, nous avons constaté que les erreurs orthographiques sont dues à la mauvaise prononciation de certains mots et font comprendre que la pédagogie cloisonnée engendre des erreurs phonogrammiques²⁵⁵.

3-3- les erreurs commises par le groupe « C »

Ainsi, au groupe « C » nous proposerons le sujet sur les inventions technologiques, au moyen de la consigne suivante : « *In no more than 12 lines, write a text about a technological invention or a discovery that attracts you* ²⁵⁶ ».

Erreurs détectées sur le plan de communication

Tous les apprenants (40) ont choisi un type d'écrit adapté à la description, en optant sur un seul paragraphe, sans introduction (présentation et définition de l'invention technologique, par exemple), chose que les apprenants oublient toujours. L'utilisation des connecteurs s'est limité à certains mots de liaison comme : **mais/but**, **dans/in**, **à/at**, **de/from**, **sur/on**, **et/and**, **comme/as**, **que/than** (pour la comparaison), **parce que/because**. Nous avons constaté que les marques de l'énonciation sont adaptées grâce à l'emploi correct des articles « the ». Nous avons relevé dix-sept (17) apprenants utilisant correctement les articles définis comme dans : «the **te**levision, the **te**lephone, the mobile phone, the washing machine...». À propos de l'omission du « s » désinence du pluriel, vingt-six (26 fois) apprenants l'ont oublié. Ce qui n'est pas le cas pour les pronoms indéfinis « **a/an** ».

Les textes étaient de courtes phrases qui se succèdent les unes aux autres. Les apprenants n'ont pas employé les articulateurs logiques l'explication d'un texte expositif ni procédés explicatifs ; tels que l'illustration, la comparaison. Cependant tous ces procédés ont été étudiés en LE1. Ce qui manque aux apprenants, selon nos constats, est la conscience interdisciplinaire étant donné que les langues sont des disciplines scolaires.

²⁵⁵ Adjectif singulier invariant en genre, relatif au tracé des vibrations sonores de la voix/Dictionnaire.cordial-enligne.fr/définition/phonogrammiques

²⁵⁶ La consigne en français est : «*En pas plus de 12 lignes, écrivez un texte sur une invention technologique ou une découverte qui vous attire* ».

Erreurs détectées sur le plan du sens

Nous avons noté que la cohérence de la majorité des productions écrites sur les inventions technologiques est maintenue sans signaler de contradictions ni de hors-sujet. Nous avons signalé une absence des substituts lexicaux par manque de lexique chez la plupart des apprenants comme : « machine, instrument, apparatus, device.... » ; mots pouvant remplacer l'invention technologique approprié pour éviter la répétition et la lourdeur des phrases.

Toutefois, le seul substitut grammatical que les apprenants ont su employer sont bien les pronoms (he/she) équivalents à il/elle calquant sur LE1. Six apprenants ont contre LE2 employé « it » pour les inanimés. Trente-quatre(34) apprenants sur quarante (40) ont remplacé l'invention par « il » quand il s'agit d'un nom masculin comme ; le portable, le téléphone...et « elle » pour l'invention féminine comme ; la machine-à-laver, la télévision...croquant que la notion du genre est la même dans les deux langues en question. En outre, les phrases sont sémantiquement acceptables, marquées par l'emploi correct des indicateurs de temps de la découverte comme : (in 2006, in 1889, last, on...

Dix-huit (18) apprenants sur quarante(40) ont su mettre les phrases à la voix passive en utilisant la particule « **par/by** ». Toutefois, aucun organisateur textuel de guidage n'est introduit dans les textes, bien que les apprenants sont sensés savoir certains organisateurs en LE1 pour les introduire dans la rédaction en LE2 tels que : **d'abord/First, ensuite/then, soudain/suddenly, après/after, enfin/finally.**

Erreurs détectées sur le plan du vocabulaire

En dépit de la transparence des lexiques des deux langues (nous l'avons confirmé dans les parties précédentes), le vocabulaire employé dans les textes n'est pas riche, nous avons signalé l'absence des conjonctions de coordination, des substituts et des articulateurs logiques, spatiaux et temporels. Nous citons des erreurs orthographiques comme l'ajout du « ~~e~~ » au mot « **modern** ». (6 fois). Ajout du « ~~e~~ » au verbe « **support** » conjugué au présent au lieu d'un "s" (1 fois). Ajout du « ~~e~~ » à la fin du mot « **system** » et l'accent grave sur le 1^{er} « ~~e~~ » (28 fois). « **Famous** » au lieu de « **famous** » (16 fois).

« Américain~~e~~ » avec accent aigu sur le « e » au lieu de « **american** » avec « ϕ » à la fin ; erreur dans la désinence du féminin pour l'adjectif anglais (10 fois). « Universit~~e~~ » au lieu de « **university** » (15 fois), « nationalit~~e~~ » au lieu de « **nationality** » (21 fois). Ajout du "e" au mot « **text** » (2fois). L'emploi de l'accent aigu sur le « é » du mot "**camera** » (18 fois). Le mot « **programme** » au lieu de "**program**" (5fois). « Véhicul~~e~~ » au lieu de "**vehicle**" (9 fois). Le mot "**chaufor**" au lieu de "**driver**" (2fois). Urg~~ency~~ au lieu de "**emergency**"(3fois).

L'emploi du mot « **microcomputer** » calquant sur : « **micro-ordinateur** » (6 fois). « **Avantages** » au lieu de « **advantages** » (27 fois). « **Technologies** » au lieu de « **tecnological** » (16 fois). « **Télévision** », accent aigu sur les deux voyelles (13 fois). « **Médecine** » au lieu de « **medecine** » avec accent aigu sur la voyelle « e » (4 fois). « **Vaccine** » au lieu de « **vaccine** » (2 fois). « **Machine to waching**", calqué sur « **machine à laxer** » au lieu de; « **waching machine** » (3fois). **Programmeur** au lieu de **programm**ar (2fois)." **scientific**s pour dire scientifiques au lieu de **scienti**sts (11 fois).

Plan de la morphosyntaxe

La phrase : « **The** electricity » comme en français /électricité, huit (8) apprenants l'ont écrit avec l'article défini « the » le correct est qu'en anglais la phrase est sans l'emploi de (**the**) disant : **0**Electricity (nom incomptable pas d'article en LE2).

L'erreur pour cet apprenant est située dans la conjugaison du verbe/auxiliaire avoir (to have) au présent à la 3^{ème} pers du sing confondant entre (**man et men**) et entre has/have le mot man ne prend pas la marque du pluriel « **s** ».

Men **has** → men **have** l'homme **a...** → les hommes **ont...**

Nous avons relevé des erreurs sur la morphologie des verbes, ainsi que la désinence du pluriel « **s** » dans l'adjectif « intelligent » comme dans : children **are** intelligents/. L'ajout de « **ent** » comme en français avec la 3^{ème} personne du pluriel des verbes du 1^{er} groupe nous l'avons signalé 26 fois pour ce groupe. L'erreur est au niveau de la terminaison comme dans : « **Scientists inventent**, machines, apparatus, cars... ». **Factories maken** cars, planes and different~~s~~ machines au lieu de : the factories **make**...and **ddifferent**...

« Pierre and Mary-Curie develop~~pe~~nt radium, but, Alexander Fleming invent~~e~~ penicillin, so, Pasteur discover~~e~~/vaccine ». Au lieu de : « Pierre and Mary-Curie develop0 un seul « p » radium in 1885, but, Alexander Fleming invents penicillin, Pasteur discovers vaccine. L'erreur au niveau de l'emploi incorrect du présent est repérée (26 fois) avec différents verbes. L'ajout du « s », marque du pluriel, est reprise (43 fois

De plus, nous avons relevé l'erreur au niveau de l'ajout des accents (aigu et grave) sur la voyelle « è/é » comme dans télé~~é~~phone (15 fois), diffé~~é~~rent (19 fois), dé~~é~~velop (7 fois), syst~~è~~m (28 fois), cam~~è~~ra(18 fois), ré~~é~~cent (6 fois), mé~~é~~tall~~é~~c (2 fois), mé~~é~~decine (4 fois), conf~~é~~rence (2 fois). nous constatons aussi un emploi incorrect de l'article défini »the « devant les noms incomptable (23 fois). Une autre erreur se voit dans Accord non maîtrisé des adjectifs, ajout incorrect du « s » du pluriel et du « ø » du féminin dans : modern~~es~~ (6 fois),/technological~~s~~ (16 fois), usful~~e~~ (10 fois), suffisiente (7 fois), effective~~s~~ (13fois), guérissable~~s~~ (3fois), big~~s~~ (12 fois),/métall~~ic~~ce (6 fois), rectangular~~e~~ (9 fois), chine~~se~~s (14 fois), fameuse (11 fois), hungria~~te~~s (2 fois), larg~~e~~s (8 fois), long~~ue~~s (10 fois), late~~s~~ (3 fois).

Nous avons repéré 25 répétitions, les apprenants n'ont pas utilisé les substituts grammaticaux ou nominaux. Les apprenants croient ne pas posséder les mots en LE2. bien qu'ils possèdent les mêmes mots en LE1. Ce qui leur manque, plutôt, n'est autre que la conscience métalinguistique.

Erreurs dues au mauvais emploi des prépositions

Nous avons recensé quatorze erreurs (14) au niveau de l'emploi de la préposition « ~~at~~ » équivalent à « à », « en » et « au » en français, comme dans ; « au 21^{ème} siècle l'invention technologique.... » L'équivalent de « ~~at~~ the 21st century », au lieu de : « ~~in~~ the 21st century » l'erreur est due au calque comme dans : « au XXI^e siècle ».

Traitant les moyens de transport modernes, nous avons détecté dix-huit fois(18) le mauvais emploi des prépositions to- by- on, comme dans : « Now we can go ~~for~~ England ~~with~~ plane, boat, train or car », au lieu de : « we can go to England ~~on/by~~ plane, boat, train or car ». Outre, six (06) apprenants ont employé l'expression : « Prices of mobiles have increased ~~of~~ 10% in just one year », calquant sur « Les prix des téléphones portables ont augmenté ~~de~~ 10% en un an » au lieu de : « Prices of mobiles have increased ~~by~~ 10% in one year ».

Nous avons détecté quatorze (14) mauvais emploi de la préposition « de » dans l'expression : « bénéficiaire ~~de~~ quelque chose » et « tirer profit ~~de~~ quelque chose » qui se traduisent en anglais par « to benefit ~~fr~~om something », pas par « to benefit ~~of~~ something ». Ou comme dans : « I am going to benefit greatly ~~of~~ a trip on the beach » équivalent à : « Je vais tirer un grand profit ~~d'~~un voyage sur la plage » au lieu de « I will benefit greatly ~~fr~~om a trip on the beach. En outre, nous avons relevé, onze (11 fois), l'expression « avoir besoin ~~de~~ » qui se traduit en anglais par le verbe « to need » sans préposition et non pas par « to need ~~of~~/~~for~~ » ou par « to be in need ~~of~~ », ou dans : « We need ~~of~~ technological inventions » (6 fois) et « We need ~~for~~ technological inventions » (5 fois) comme en français : « nous avons besoin ~~des~~ inventions technologiques » l'équivalent de : « We need technological inventions » sans préposition.

Erreurs phonogrammiques détectées sur le plan orthographique

Nous avons constaté dans les textes des apprenants que la confusion est portée sur les phonogrammiques suivants : ~~té/ty-~~ ~~en/on-~~ ~~er/ere-~~ ~~em/am-oire/ry-~~ ~~Ence/ance-~~ confusion entre : ~~ch/sh-~~ ~~ke/que-~~ ~~pi/bi-~~ ~~/se/ze-~~ ~~ji/gi-~~ ~~eur/or/er-~~ ~~aire/ry-~~. Ce type d'erreurs est du à la mauvaise prononciation venant de l'oral.

4-Bilan de l'expérimentation-témoin

Le premier constat que nous avons établi, c'est que les cent-vingt (120) apprenants ont compris la consigne. En effet, nous avons tenu que cette dernière soit acquise de la plupart des apprenants. Nous avons évité toute ambiguïté dans le vocabulaire et la syntaxe et essayé d'employer des mots transparents et des structures transférables, facilement reconnaissantes. À propos de la consigne, DE VECCHI estime qu' : « *Il faut éviter les verbes mentalistes déclencheurs des consignes écrites car, selon lui, ces derniers manquent de précision. Toutefois, sur le fait de les remplacer par d'autres exprimant le comportement le mieux porteur de sens.*²⁵⁷ »

²⁵⁷ DE VECCHI Gérard. 2000. *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, Paris. p 147-167. [En ligne]. URL : [https:// books. google. com /books /about/ Aider _les _élèves _à_ apprendre .html ?hl=fr&id](https://books.google.com/books/about/Aider_les_élèves_à_apprendre.html?hl=fr&id). Consulté Le 13 Mai 2014.

Dans cette même perspective, les auteurs du CECR, insistent sur le fait que pour traiter la question de deux cultures dans l'apprentissage des langues étrangères, il est nécessaire de convoquer les modèles d'une linguistique contrastive par mettre les candidats dans un environnement authentique, tant au niveau des représentations qu'au niveau de l'étude.

Dans son dictionnaire pratique, Jean-Pierre ROBERT nous dévoile l'acception que retient le CECR sur les tâches scolaires. Il avance l'idée que : « *la tâche n'est jamais purement langagière, mais elle s'inscrit d'abord dans un acte social plus large de la vie quotidienne des apprenants, relevant des domaines : personnel, public et éducationnel* »²⁵⁸. Il ajoute à propos de la consigne écrite qu' : « *elle peut avoir la possibilité d'être refusée ou détournée en raison d'un conflit culturel concernant le thème ou le type d'activité.*²⁵⁹.

Or, vu la typologie d'erreurs constatées, lors de notre analyse des productions écrites, nous avons jugé nécessaire de faire un bilan étendu sur les erreurs détectées sur les plans étudiés (de communication, du sens, de l'orthographe, de la morphosyntaxe, ainsi le mauvais emploi des prépositions). L'intérêt est de comparer en nombre et en pourcentage les résultats de l'expérimentation-témoin (pré-test) avec ceux obtenus après la démarche d'une pédagogie intégrée (post-test) et voir le taux de sa faisabilité.

Par ailleurs, après avoir relevé, décrit et analysé les erreurs commises par les apprenants-échantillons, nous constatons, notre mode d'évaluation n'a pas fait l'objet de notation ni de correction exhaustive, il nous a servi, d'une part, à catégoriser les erreurs pour vérifier un apprentissage d'où l'évaluation diagnostique qui fait partie prenante du métier d'enseignement en production écrite.

D'autre part, le contact des deux langues a créé quelques situations linguistiques comme l'interférence, le calque et la confusion. Dès lors, ces dernières sont l'expression de la compétence des apprenants dans la LE1 (français). Par conséquent, ils résultent, d'un manque de compétence dans la LE2. Les apprenants ont mélangé la LE1 et la LE2 à l'intérieur de leurs énoncés.

²⁵⁸ ROBERT Jean-Pierre. Op cit. p 77

²⁵⁹CUQ Jean-Pierre. Op cit. p53

Cette alternance codique est produite par le fait que les apprenants paraissent incompetents avec des connaissances superficielles (vocabulaire pauvre, phrases courtes). Ils ont eu la solution d'aller chercher les mots dans la LE1 pour faciliter la compréhension.

Sur le plan ; lexical il est ressorti de cette expérimentation qu'aucun apprenant n'a eu pour sa langue de référence ; la langue maternelle (dialecte Témouchentois) ni la 1^{ère} langue de scolarisation (l'arabe standard). Le français était la seule langue présente dans les productions écrites des apprenants. Toutefois, sur le plan syntaxique, le transfert ne s'est pas manifesté en début d'apprentissage (1^{ère} AM). Les apprenants semblent ne pas disposer d'assez de moyens linguistiques pour y avoir recours ils se reposent sur les principes de types comparatifs et contrastifs un peu confondus, mais sans conscience métalinguistique avec des formes erronées.

Au cours de notre enquête, nous avons remarqué la tendance des apprenants à emprunter des mots et des structures grammaticales. Ils ont alterné entre le français et l'anglais pour solliciter les manques privilégiant le recours à LE1. Cela veut dire que l'anglais et le français exigent des enseignants une bonne articulation comme un effort considérable pour différencier entre les deux systèmes phonatoires en vue d'éviter la confusion ou l'interférence lexicale. *« L'interférence apparaît remarquablement au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion d'une unité de LE1 dans LE2. L'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mots de sa langue dans l'autre langue »²⁶⁰.*

Les apprenants ont utilisé le calque linguistique et ont donné de nouvelles formulations lexicales et morphologiques erronées, permettant un mélange interlangue des apprenants. Selon Jean DUBOIS : *« il ya calque linguistique quand pour déterminer une notion nouvelle, une langue (A) traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue (B) en un mot existant déjà dans la langue »²⁶¹.*

²⁶⁰ HAMERS Josiane F-H BLANC Michel.1995. Bilingualité et bilinguisme. Margada/Edition .London

²⁶¹DUBOIS Jean.Op cit.

Dans cette même perspective, Abdou El Imam souligne que : « L'interlangue offre un éclairage heuristique sur la nature des erreurs ou des succès que commentent les apprenants, ce qui constitue un autre axe méthodologique scientifique à la didactique des langues étrangères »²⁶².

Dans cet égard, BESSE et PORQUIER définissent l'interlangue comme étant : « la connaissance et l'utilisation non native, d'une langue quel conque par un sujet non natif (...) c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible, mais qui à quelque stade d'apprentissage »²⁶³. Toutefois, les enseignants des deux langues semblent se contenter d'enseigner directement les langues en tant qu'étrangères et de corriger les erreurs et de veiller à ce que la production écrite se rapproche de celle d'un natif.

Les didacticiens que nous avons cités tout au long des deux premières parties, tentent de comparer les systèmes de langues en contact, à l'école, afin d'identifier les similitudes et les différences et de catégoriser les difficultés, posant par hypothèses que celles-ci favorisent l'apprentissage comme transfert et constituent la cause des fautes (interférence). LAUFER démontre également que :

De telles confusions phonologiques sont bien attestées chez les jeunes anglophones. Par ailleurs, qu'à l'intérieur des dix catégories de confusions, l'ordre de difficulté est presque le même chez l'apprenant adulte et le jeune anglophone.

Après avoir catégorisé les d'erreurs commises, nous estimons qu'elles se sont divisées en trois grands types ; erreur interlinguale provenant de LE1 (français), erreur intralinguale résultant de l'apprentissage imparfait de LE2 et erreur développementale de type grammatical (interférence grammaticale) dont les problèmes sont liés à l'application excessive ou modérée des règles. Ainsi, nous récapitulons les résultats de cette activité métalinguistique qui a fait l'objet du premier chapitre de notre troisième.

²⁶²ELIMAM Abdou. Op cit. p59.

²⁶³ BESSE Henri et PORQUIER. Op cit. p 216.

4-1-Résultats globaux

Erreurs relevées du plan de communication

Bien que les apprenants (120) aient tous compris et respecté la consigne en répondant à la question posée relative aux trois sujets, nous avons constaté l'absence des organisateurs textuels. Tous les textes étaient écrits en un seul paragraphe et chargés de simples et courtes phrases qui s'enchaînent les unes aux autres, mais, sans signaler de contradiction.

Organisateurs du début	03 articulateurs
Organisateurs du développement	01 articulateur
Organisateurs de conclusion	03 articulateurs

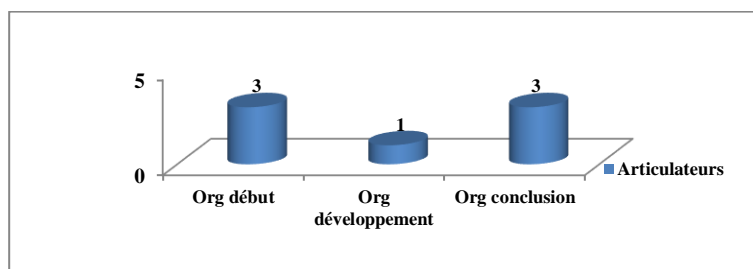


Figure illustrant les résultats

Erreurs relevées sur le plan du sens

Aucune contradiction n'a été signalée au niveau sémantique. Certains apprenants ont effectué un mauvais choix au niveau des connecteurs, entraînant ainsi des confusions de sens. Une non maîtrise des signes de ponctuation a été aussi remarquable, mis à part l'emploi du point final. Nous avons constaté, en effet, que l'article défini est bien utilisé mais avec la répétition du nom défini par l'article, c'est-à-dire absence totale des marques de substitution nominale et grammaticale.

En outre l'emploi incorrect des substituts nominaux a entraîné la reprise de quelques informations jugées inutiles dans l'ensemble des textes. Ce qui faut noter également c'est l'emploi excessif de la conjonction de coordination « and/et » à la place des virgules qui a alourdi les textes.

Contradiction	00 cas
Répétition de sujet (absence de substitution)	72 cas
Emploi incorrect des signes de ponctuation	15 cas (pt), 34 cas (virg)
Emploi incorrect/énonciation	67 cas

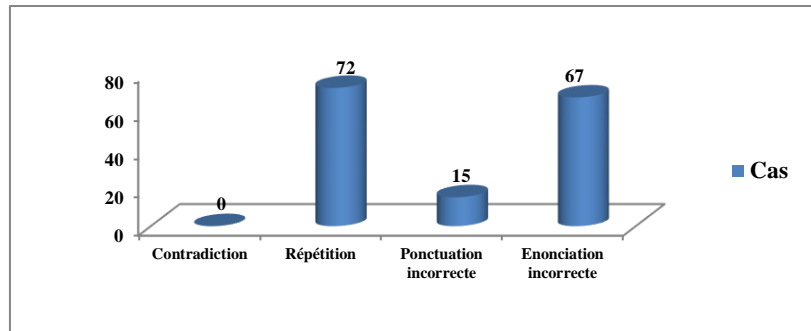


Figure illustrant les résultats

Erreurs relevées sur le plan du vocabulaire

Sur le plan du vocabulaire, notre remarque porte sur l'impact de la langue française (LE1) dans la rédaction en anglais. Cent-dix-huit 118 types erreurs inventoriées ; trente-et-un (31 ; 26.27 %) types erreurs semblent renvoyer à une mauvaise représentation de la langue de rédaction (anglais LE2). Pour ce faire, nous avons dénombré vingt-sept (27 ; 22.88%) types d'erreurs dues aux omissions vocaliques. Vingt-et-un (21 ou 17.79%) types erreurs sont dues à l'ajout vocalique. Dans l'optique d'une comparaison au niveau du vocabulaire, nous avons recensé neuf (09 ; 07.62%) types d'erreurs qui sont dues à l'ajout consonnantique et trente (30 ; 25.42%) types d'erreurs sont dues à l'omission.

Erreurs dues à la mauvaise représentation	31 types	26.27 %
Erreurs dues à l'omission vocalique	27 types	22.88 %
Erreurs dues à l'ajout vocalique	21 types	17.79 %
Erreurs dues à l'omission consonnantique	30 types	25.42%
Erreurs dues à l'ajout consonnantique	09 types	07.62%

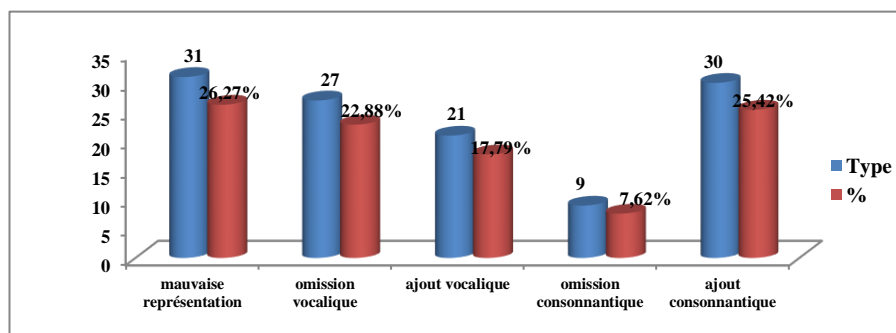


Figure illustrant les résultats

Erreurs relevées sur le plan de la syntaxe

Au niveau de la grammaire des deux langues, nous avons recensé cent-vingt-deux (122) erreurs réparties sur quatre types. Le premier concerne l'accord et la place de l'adjectif, il dénombre trente-quatre (34 cas ; 27.86%). Le deuxième concerne la substitution des sujets inanimés par « he and she » au lieu de « it » à la différence du français.

Ce type d'erreurs, nous l'avons repéré quatorze (14 fois 11.47%). Le troisième concerne le mauvais emploi des deux accents grave et aigu, duquel nous avons dénombré quarante-quatre (44 cas ; 36.06%) erreurs. Le quatrième touche la terminaison des verbes conjugués au présent avec *il/elle-he/she/ils/elles-they*. L'erreur est signalée au niveau de la terminaison « e » et « ent » nous avons dénombré trente (30 erreurs ; 24.59%). Toutefois certaines erreurs ne sont pas catégorisées vu le nombre très limité, comme l'emploi de l'article défini « the » devant certain nom anglais.

Erreur au niveau de l'adjectif	34 erreurs	27.86 %
Erreurs concernant la substitution grammaticale	14 erreurs	11.47 %
Erreurs concernant l'ajout des accents en anglais	44 erreurs	36.06 %
Erreurs de conjugaison des verbes au présent	30 erreurs	24.59 %

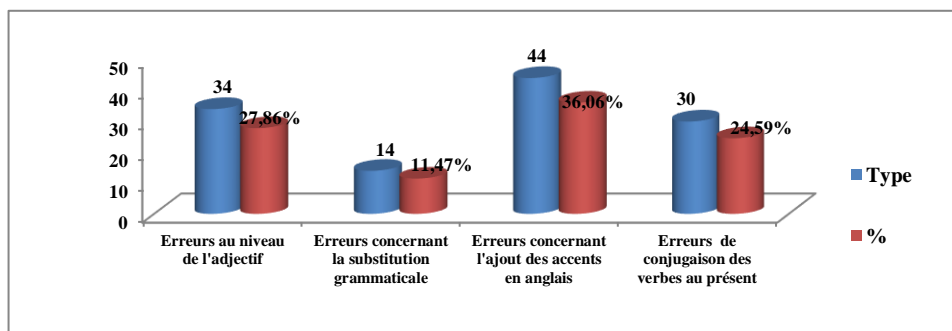


Figure illustrant les résultats

Erreurs relevées sur le plan de l'orthographe

Ainsi, nous récapitulerons les erreurs phonogrammiques soulignées dans toutes les copies. Ce type d'erreurs est réparti sur seize (16) types que nous avons montrés dans le tableau ci-dessous.

Résultats

Té/ty	08 erreurs	09.75%	Om/um	06 erreurs	07.31%
Em/am	07 erreurs	08.53%	Bre/ber	06 erreurs	07.31%
Oire/ary	04 erreurs	04.87%	Aire/ary	05 erreurs	06.09%
Ce/se	08 erreurs	09.75%	Se/ze	6 erreurs	07.31%
pi/bi	03 erreurs	03.65%	Tre/ter	2 erreurs	02.43%
Ch/sh	04 erreurs	04.87%	Ique/ic	7 erreurs	08.83%
eur/or	06 erreurs	07.31%	Et/ect	3 erreurs	03.65%
Ence/ance	07 erreurs	08.53%			

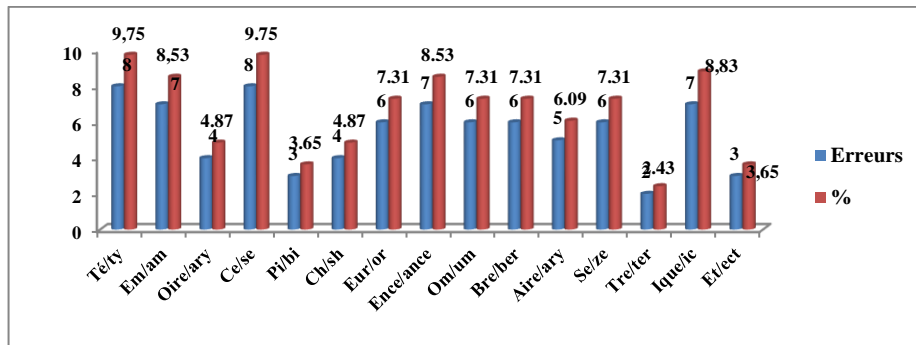


Figure illustrant les résultats

Erreurs relevés sur la mauvaise utilisation des prépositions

In	on	at	for	with	from	of	omission	ajout	about
53	31	14	29	05	33	49	05	11	16

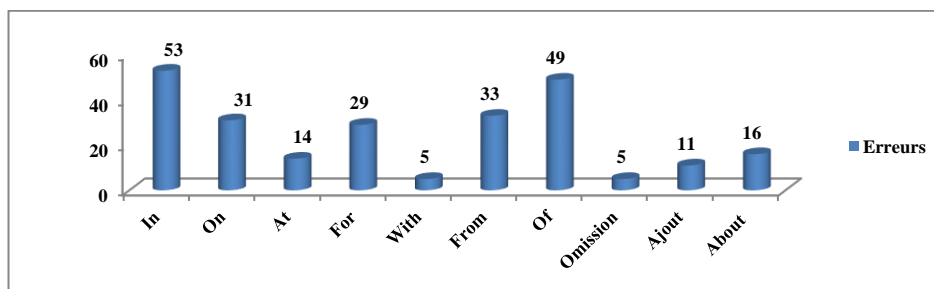


Figure illustrant les résultats

La préposition par définition est mot ou groupe de mots, invariable, qui relie, l'élément qu'il introduit, appelé régime (R), à un autre élément de la phrase, qui le commande, appelé complémenté (C). Représentée par : C P R. le « C » désigne le complémenté ; le « P » désigne la préposition et « R » le régime. Nous constatons dès lors, qu'une même préposition, comme par exemple *à, de, par*, permet l'expression de plusieurs rapports différents.

Or le choix d'une préposition se pose quant au recourt à la langue comme moyen de communication pour écrire dans une nouvelle langue étrangère. Il est ressorti que toutes les erreurs se sont provenues de la contamination par la langue étrangère de départ et par le cloisonnement pédagogique.

L'emploi de la préposition, par exemple n'est pas le même dans toutes les langues et demande un rapprochement pour souligner les différences. Il est possible aussi que la préposition à utiliser soit identique dans la langue étrangère 1 et dans la langue étrangère 2. L'apprenant traducteur tombe dans l'erreur, parce qu'au lieu de reprendre la formulation dans sa nouvelle langue étrangère, il importe dans la première langue de départ, sans se rendre compte que la formulation n'est pas idiomatique.

Le public visé, a éprouvé des difficultés à savoir quelle préposition employer avec tel mot et telle expression. En effet, l'analyse des cent-vingt (120) copies confirme en partie, les hypothèses théoriques sur lesquelles nous avons fondé notre réflexion. Les résultats obtenus nous montrent l'insuffisance des démarches employées en classe des deux langues étrangères à l'école algérienne, et que leur pédagogie passe par des pratiques cloisonnées

Le contact des deux langues en cause, en milieu guidé, a créé quelques situations linguistiques comme l'interférence, le calque et la confusion. Cela veut dire que les données seront analysées et comparées sur un plan contraste (analyse des erreurs). Les structures grammaticales recueillies ont été décrites du point de vue d'une interaction entre deux systèmes similaires sans ignorer leurs spécificités.

En grammaire, les erreurs sont venues du fait de traduire, de confondre et de calquer sur les structures de la langue précédente. Parmi les pièges dans lesquels sont tombés les apprenants ; l'emploi incorrect de l'article devant les noms non comptables. Quant au vocabulaire, le transfert s'est manifesté de façon que les apprenants semblent ne pas disposer d'assez de moyens linguistiques. Dès lors, nous avons trouvé beaucoup d'influence de LE1 dans les rédactions en LE2, ce qui nous informe sur un manque de prise de conscience métalinguistique.

DUBOIS avance que :

La grammaire de correspondance, pour laquelle on réunit sous forme unique les grammaires descriptives de deux langues, a pour fin de donner les schèmes possibles dans une langue pour tout ensemble donné de schèmes de construction dans l'autre langue. Elle permet de prédire avec exactitude quelles parties de la structure de la langue présenteront des difficultés pour les étudiants et leur nature.²⁶⁴

Toutefois, à l'école algérienne, l'expression « linguistique appliquée » quoiqu'elle soit bien vue des pédagogues, des linguistes et didacticiens, elle semble être loin de toute pratique de classe. Nous croyons nettement en l'absence de qualification comme application de la linguistique dans le domaine de la didactique des langues étrangères. En ce qui concerne la limite due à l'ambiguïté du terme « appliquée ». B. BENMOUSSAT, souligne dans son manuel que :

Les applications de la linguistique seront de deux types de base : applications de premier ordre qui suivent directement la théorie linguistique, et applications de second ordre qui impliquent des considérations externes à la linguistique proprement dite. Ce dernier contribue à la constitution d'un certain nombre d'inter-disciplines entre la linguistique et la didactique²⁶⁵.

Sur le plan méthodologique, s'inspirant des travaux de LAUFER, nous avons constaté que les erreurs relevées proviennent des mots d'une même racine à préfixes différents. Nous avons relevé des formes identiques à l'exception d'une voyelle, d'autres à l'exception d'une consonne, des mots dont l'un contient une voyelle qui est absente dans l'autre. Par contre, certains mots sont identiques, et confondus dans tous leurs phonèmes. En revanche, d'autres termes sont différenciés par une consonne présente dans l'un des mots mais, absente dans l'autre, ainsi que, des mots dont les consonnes sont identiques, mais différentes sur le plan vocalique.

²⁶⁴ DUBOIS Jean. Op cit. p123

²⁶⁵ BENMOUSSAT, Boumediene. 2004. *Méthode d'analyse contrastive. Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université/Abou Bakre BELKAID de Tlemcen.* p18

Pour montrer l'impact qu'exerce la didactique du français LE1 sur l'apprentissage de l'anglais, nous donnerons une liste de mots 'origine anglaise qui sont différents de leurs équivalents français, en ce qui concerne leur morphologie, ces derniers possèdent dans la même langue (anglais) des synonymes transparents ou homographiques. Toutefois, les apprenants-échantillons ont préféré employer les synonymes d'origine française bien qu'il existe des synonymes d'origine anglaise.

Les apprenants ont fait des erreurs consonantiques ou vocaliques, pour la simple raison qu'ils ont pour langue de référence le français, confirmant nos hypothèses dans ce premier chapitre de la troisième partie. Les synonymes d'origine française employés sont dans les suivants :

- | | |
|---|---|
| « Imagine » au lieu de « think » | « Correct » au lieu de « proper » |
| « Applique » au lieu d' « enforce » | « Large » au lieu de « wide » |
| « Long » au lieu de « big » | « Lamp » au lieu de « flashlight » |
| « Film » au lieu de « movie » | « Intelligent » au lieu de « clever » |
| « President » au lieu de « chairman » | « Reason » au lieu d' « owing to » |
| « Limit » au lieu de « border » | « Energy » au lieu de « spirit » |

Notre expérimentation réalisée par l'analyse des erreurs, nous a montré que les structures grammaticales recueillies ont été décrites, du point de vue d'une interaction entre deux systèmes similaires. Nous avons remarqué la tendance des apprenants à emprunter et à calquer des mots et des structures grammaticales. Ils ont alterné entre le français et l'anglais pour solliciter les manques en lexique et en grammaire. Ils ont privilégié le recours à LE1, même si le lexique des apprenants n'est abordé que dans sa forme la plus simple à travers un vocabulaire fondamental servant exclusivement d'outils linguistiques. Les propos d'El Imam soulignent que : *L'interlangue offre un éclairage heuristique sur la nature des erreurs ou des succès que commentent les apprenants, ce qui constitue un autre axe méthodologique scientifique à la didactique des langues étrangères* »²⁶⁶. C HEGEGE avance que :

L'interférence est un croisement involontaire entre deux langues à grande échelle, elle dénote l'acquisition incomplète d'une langue seconde. Souvent les interférences commencent par une déformation progressive et peu perceptible qui va petit à petit s'assimiler à une utilisation étrangère assez proche.²⁶⁷

²⁶⁶ EL IMAM Abdou. Op cit. p59.

²⁶⁷GOMBERT Jean-Émile.2011. « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], URL : <http://aile.revues.org/1224>. Consulté Le 30 Janvier 2017

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous rappelons notre questionnement sur la faisabilité d'une pédagogie intégrée entre le français et l'anglais. Notre hypothèse est que l'acquisition des premières habiletés linguistiques d'une nouvelle langue étrangère, conduit à l'intégration des formes linguistiques, de sorte que, les préconnaissances stockées, de règles et de formes linguistiques, s'organiseront en mémoire et offriront une stratégie d'apprentissage économique.

Nous avons relevé des textes (corpus d'analyse), un ensemble d'erreurs qui manque à l'acquisition de la conscience interdisciplinaire. Cela veut dire que la manipulation de la nouvelle langue exige un développement métalinguistique, une connaissance consciente et un contrôle intentionnel. Il est à souligner qu'entre le traitement de la langue orale et celui de la langue écrite, existent des différences qui tiennent aux activités linguistiques déjà rencontrées. J-É GOMBERT avance en ce sens que :

Ce qui est vrai pour l'écrit, l'est plus généralement pour toute tâche d'apprentissage linguistique qui exige un contrôle intentionnel de certaines propriétés linguistiques formelles. A ce propos, un certain nombre de questions peuvent être adressées aux spécialistes de l'acquisition d'une langue seconde.²⁶⁸

Nous clôturons ce chapitre par nous interroger si l'apprenant de LE2 peut se passer des connaissances métalinguistiques développées à l'écrit dans sa LE1. Peut-il acquérir de nouvelles habiletés linguistiques en LE2 sans développer sa conscience métalinguistique entre les deux langues en contact et donc sans établir des équivalences entre elles.

Dans le prochain chapitre, nous essayons de démontrer que dans l'apprentissage d'une LE2, l'apprenant sera confronté aux principes proches entre le français et l'anglais, bien qu'il existe des différences. Par ailleurs, nous tentons de prouver qu'il est cognitivement économique de recourir à des processus méta pour construire LE2 à partir de LE1 par le rapprochement des langues en situation d'apprentissage.

²⁶⁸ GOMBERT Jean-Émile.op cit

Notre travail est une étude descriptive des erreurs d'écriture des apprenants. De ce fait, nous nous sommes intéressées à la pédagogie de l'erreur en production écrite. L'écriture était une activité difficile et complexe pour l'ensemble des apprenants, néanmoins, elle représente un enjeu incontournable pour les enseignements comme pour les apprentissages des langues étrangères.

Nous avons réfléchi sur les problèmes existant dans la didactique des deux langues étrangères et approfondi la réflexion sur le capital linguistique français que les apprenants de 1^{ère} AM sont sensés posséder dans l'apprentissage de l'écrit. Ainsi, pour confirmer nos hypothèses sur le pôle psychologique, notre prochain chapitre, sera mené au moyen d'une démarche didactique, suivie de comparaison et d'interprétation des données. En revanche, sachant que la réussite ponctuelle à une démarche nouvelle ne garantit pas un apprentissage réussi, nous essayons, entre autre, de créer un lien direct et continu entre les pédagogies linguistiques en contact. Pour y parvenir, nous appliquerons un protocole au moyen de notre manuel élaboré en cours et exercices adapté à la linguistique contrastive. Notre démarche se déroulera au long de neuf (9) séances de classe.

Nous souhaitons pouvoir donner, à la fin de la démarche une description aussi objective que possible sur la prise d'une conscience métalinguistique des apprenants à travers la pédagogie de l'activité de production écrite. Le choix du français, comme première langue étrangère n'est pas un choix, uniquement, linguistique, mais, il se justifie par deux motivations stratégiques et fondamentales : considérer le statut et les prévenances du français comme première langue étrangère et souligner son impact favorable sur l'apprentissage de l'anglais.

En d'autres termes, par le cloisonnement pédagogique, la crise de l'enseignement/apprentissage du français devient automatiquement la crise de l'anglais et des autres langues facultatives comme l'espagnole et l'allemand au secondaire. Nous optons, dans ce qui suit, pour une didactique intégrée, qui apparaît comme des éléments revitalisants par une mise en contraste des éléments pertinents des deux langues, notamment une bi-phonologie français-anglais (identiques et différents), une bi-grammaire (ordre, structuration et constituants syntaxiques des phrases) et un bi-vocabulaire (étude contrastive des procédés d'enrichissement lexical).

Nous mettrons, non seulement en évidence les points de similitude et de convergence pour offrir des opportunités communicationnelles (expression, compréhension et intercompréhension), mais de faciliter une transition douce entre les deux langues. La pédagogie intégrée que nous proposerons dans le prochain chapitre, se caractérisera par l'utilisation des méthodes pédagogiques mettant en opposition complémentaire les grammaires et les vocabulaires des deux langues. Elle induit selon nos hypothèses un développement harmonieux des compétences linguistiques, pragmatiques et cognitives chez les apprenants.

Chapitre II

L'apport d'une démarche intégrée au travers un apprentissage décloisonné

1-Modalités du fonctionnement de la démarche

La pédagogie que nous proposons dans ce chapitre, vise à favoriser un transfert de la langue française vers l'anglais LE2, à travers des similitudes de supports et de procédés didactiques. Elle repose, d'abord, sur l'harmonisation méthodologique d'un enseignement expérimental dans trois classes, dont l'objectif est de mettre en œuvre une pédagogie de synergie linguistique et de développer un bilinguisme fonctionnel chez les apprenants-échantillons, afin d'améliorer leurs productions écrites. Sur la pédagogie intégrée, S-I.TRAORÉ²⁶⁹ précise que :

[...] C'est une approche novatrice d'apprentissage des langues dans des contextes bi- ou multilingues avec pour objectif de développer un bilinguisme fonctionnel chez l'apprenant. Développée en Belgique par le Centre international audiovisuel d'études et de recherches (CIAVER), pour faciliter le passage de la langue 1 maternelle à la langue2, suite à l'expérimentation des langues nationales dans l'enseignement formel²⁷⁰.

Selon nos hypothèses, elle a pour objectifs de valoriser, d'une part, les apprentissages linguistiques et de favoriser un meilleur accès à l'éducation. D'autre part, elle a pour intérêt pédagogique le développement d'un bilinguisme fonctionnel et la contribution à l'amélioration de la qualité et du taux de réussite scolaire en matière de langues étrangères.

Notre travail sur le pôle psychologique de l'apprenant, constitue dans ce deuxième chapitre de notre troisième partie, une prise de position critique sur une démarche didactique de synergie linguistique. Elle vise les apprentissages des deux langues européennes ; français et anglais dans le système éducatif algérien. Entre autre, nous procéderons de sorte que cette démarche soit axée sur l'observation (pratiques, programme, manuel), sur une analyse au nom de la pédagogie intégrée.

Nous allons conduire les trois classes dans un contexte bilingue, en liant les deux systèmes linguistiques en présence aux stratégies d'apprentissage. Notre expérimentation issue de l'hypothèse formulée dans le cadre d'une pédagogie de rapprochement, sera fondée sur un modèle linguistique réducteur.

²⁶⁹ TRAORÉ Ismaïla-Samba a suivi des études universitaires de communication, de sociologie de la littérature et d'anthropologie a travaillé à l'Institut des Sciences Humaines comme chercheur à Mali.

²⁷⁰ TRAORÉ Samba Ismaïla.2001. La pédagogie convergente et son impact sur le système d'éducation. Perspectives. Volume. XXXI no3[En ligne], URL : www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/.../inno06f.pdf. Consulté le 10 Octobre 2017

Nous expliciterons la manière qui aiderait l'apprenant à se servir de son capital linguistique. C'est en soulignant l'intérêt des connaissances en LE2 et la reconnaissance des prérequis en LE1, que nous plaiderons pour leur intégration dans l'espace de la classe. L'objectif est la construction d'un effet-passerelle qui aiderait, à donner plus de proximité sinon de familiarité à leur étrangeté. Comme activité métalinguistique, notre démarche s'appuierait sur l'observation et l'analyse, sans enfermer les apprenants dans chaque langue étrangère. Il s'agit simplement de considérer la première langue et d'instaurer un dialogue fondé sur les comparaisons.

Ainsi, nous invitons à réfléchir sur nos pratiques et sur les résultats qu'elles peuvent donner, et voir si écrire permet de focaliser la conscience des apprenants sur l'orthographe, le lexique, et les structures grammaticales de la langue de rédaction (anglais) et la première langue (français). AUSUBEL²⁷¹ avance qu' : « *Un enseignement communiqué conduit forcément à un échec, en revanche, grâce à l'intégration des connaissances nouvellement acquises à celles qu'un apprenant connaît déjà peut s'avérer efficace*²⁷².

Il est, toutefois, regrettable que la pédagogie des langues, dans l'école algérienne, ne s'est pas encore donné les moyens pour adopter la pratique de la collaboration interdisciplinaire des inspecteurs, des enseignants et des apprenants de langues étrangères. Or, un enseignement/apprentissage non coordonné se fait jusque là dans l'ordre de la juxtaposition. Nous proposons, en effet, une pédagogie qui vise la synergie, possible d'atténuer les dépenses d'énergie cognitive, couvrant un apprentissage concurrent et convergent.

Le principe sur lequel repose notre dernière expérimentation, recommande de coordonner les activités interdisciplinaires Dans cette même optique, les principes du Symposium²⁷³ a conclu que : « *D'un point de vue pédagogique et à la lumière des théories linguistiques modernes, les similitudes entre deux langues devraient être jugées beaucoup plus importantes. Les efforts déployés en vue d'établir ces liens sont encore loin d'avoir été soufflants.* »

²⁷¹ Psychologue américain et disciple de Jean Piaget dont les contributions portent sur la psychologie de l'éducation et des sciences cognitives

²⁷² AUSUBEL David.1968.Op cit.

²⁷³ Organisation lancée en 2008, se déroule tous les deux ans à la HES-SO (Haute École spécialisée de Suisse occidentale de Sierre), constituant une initiative novatrice à animer l'enseignement des langues par la création des synergies entre le français, l'allemand et l'anglais en différents niveaux

Il est vrai que le système scolaire algérien s'oriente vers une pédagogie bilingue. Ce qui manque plutôt c'est le fait de ne pas reposer les didactiques des deux langues étrangères sur des principes interdisciplinaires et intégrés. Nous voudrions, dans un premier temps que des contextes scolaires commenceraient à s'interroger, d'abord, sur l'ordre d'une réflexion de façon expérimentale.

Dans un second, nous espérons, à travers ce chapitre, que des aspects de l'apprentissage des deux langues soient susceptibles de s'intégrer, avec une réserve au niveau du système phonétique. Cependant, au niveau des systèmes notionnel et morphosyntaxique, les possibilités de l'intégration sont évidentes à travers des moments de collaboration, de concertation, au moyen, de l'harmonisation, la motivation et grâce à une véritable fusion.

Nous nous examinerons si l'intégration du français et de l'anglais, représente un atout ou un handicap pour le bilinguisme scolaire algérien. Sur le pôle de l'apprentissage, ce travail pourrait-il donner des arguments en faveur de cette démarche didactique moderne ?

Nous utilisons le terme « moderne », parce que, ce n'est que depuis certaines années que : AUDIN (2004) ; BLONDIN (1998) ; BONNICHON et MARTINA (2000) ; BROHY (2008) ; CASTELLOTTI(2001) ; CANDELIER (2008) ; CAVALLI (2008). GERMAIN et NETTEN (2010); COUEZ et WAMBACH (1994); COSTE, MOORE et ZARATE (1997); DABÈNE (1992). DE-OLIVEIRA GRAÇA-VIVIANI 2001 ELLIS. (1997) ; GAJO (2012) ; GOMBERT (1996) ; GERMAIN (2010) ; JAMET (2010) ; KLEIN (2008). MAURER (2007) ; MOORE (2001) ; REISSNER (2007) ; SCHMIDT (1990) ; ROULET (1980); ULMA (2009) ; TRAORÉ (2001) ;VASSEUR(1993) ; VÉRONIQUE (2000). WOKUSCH(2005) ont signalé les inconvénients liés au cloisonnement excessif entre les didactiques et les pédagogies des langues étrangères. Cette démarche s'est faite à partir de certains modèles de développement métalinguistiques s'appuyant sur les répertoires des apprenants et la nécessité de recourir à des passages d'une langue à l'autre.

Nous proposons, pratiquement, les mêmes thèmes que la première production écrite, afin de permettre aux apprenants d'exercer la mémoire visuelle à travers une autocorrection au moyen d'une prise de conscience. Nous adoptons ce parcours en situation d'apprentissage comme une procédure didactique, sans pour autant, entraîner un gaspillage de potentiels. L'expérimentation consiste à regrouper les mêmes apprenants (120), que nous avons sollicités pour notre expérimentation précédente, au niveau des mêmes établissements. En ce sens, les propos de WOKUSCH formulent six principes de base de la DI, il les résume dans :

Un curriculum diversifié et coordonné, un développement de compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée, une cohérence et une continuité des démarches proposées aux élèves, un éveil au langage et ouverture aux langues ; diversité linguistiques et culturelles ; question d'identité culturelle.²⁷⁴

Pour une pédagogie intégrée au niveau de l'apprentissage M.CAVALLI estime que :

L'enseignement cloisonné des langues donne lieu à un apprentissage cloisonné. Dans le meilleur des cas, et par le jeu du hasard, les connaissances et les compétences peuvent avancer parallèlement dans la même direction. Elles peuvent diverger totalement engendrant chez l'élève une confusion cognitive.²⁷⁵

À cet égard, nous sommes partis de l'hypothèse que l'intégration des enseignements des deux langues étrangères pourrait se définir au niveau de l'apprentissage, en tant que recherche des convergences et des divergences des éléments linguistiques en présence, par la méthode inductive²⁷⁶. De même, au niveau de l'enseignement, nous l'avons déjà confirmé en tant que recherche de pratiques didactiques, visant un renforcement réciproque des représentations.

²⁷⁴ WOKUSCH Susanne. 2005. « La didactique intégrée des langues à l'école Tentative de conceptualisation ». *Version 1, en lien avec les travaux du Groupe de référence pour l'enseignement des langues en Suisse romande (GREL)* ». *Haute école pédagogique et Université*, 1-24, [En ligne], URL : <https://www.hepl.ch> ... > Didactiques des langues et cultures. Consulté le 04 Août 2016

²⁷⁵CAVALLI Marisa. 2001. *Enseignement des langues : vers une didactique intégrée*. LRRS.AE-Val d'Aoste Section École Secondaire du premier degré.

²⁷⁶ La méthode inductive est une méthode active grâce à la participation de l'apprenant au cours. L'élève est invité à formuler lui-même les idées pour définir avec l'enseignant les résultats. L'enseignant doit donc mettre en place des situations d'apprentissage où l'élève est producteur s'appropriant lui-même des connaissances et compétences avec l'aide du professeur (guide). La grammaire inductive est cognitive, l'élève mobilise ses connaissances antérieures pour résoudre un nouveau problème grammatical.

En ce qui concerne les activités, nous choisissons celles qui facilitent l'expérimentation de l'intégration et portent, tantôt sur les représentations et tantôt sur les connaissances des apprenants, par le biais de contraste et de traduction. Nous tenons compte de la différence du statut de chacune des deux langues et nous considérons la spécificité de leur fonctionnement comme richesse linguistique. Il s'agit de faire stimuler dans l'intégration la conscience disciplinaire ensuite interdisciplinaire, sans pour autant, proposer un amalgame ou un mélange des enseignements/apprentissages linguistiques, mais leur intégration en tant que véhicule d'apprentissages. G. BONNICHON et D. MARTINA dit que :

Dans une éducation bilingue, on ne peut pas faire l'impasse de l'intégration. Si, d'un coté, elle est indispensable au niveau des enseignements linguistique dans l'optique d'une rationalisation des cursus, elle représente le présupposé fondamental de tout enseignement disciplinaire bilingue.²⁷⁷

2-Intérêt et objectifs de la démarche

Il s'agit d'une approche qui requiert des pré requis. Les enseignantes des trois (03) groupes ont participé à nos enquêtes sur le pôle pédagogique. Elles partageront une même idée de langue, cela constitue, à notre avis, le présupposé fondamental d'où pourraient découler nos pratiques communes. À partir de cette idée de langue, les enseignantes et les apprenants pourront développer des attitudes et des pratiques didactiques s'intégrant mutuellement. Notre démarche s'étend à des contextes dans lesquels les inspecteurs des langues étrangères, des enseignants d'un même établissement ou d'autres établissements, pourront apporter leur contribution dans une dimension éducative.

Dans le cadre d'une expérimentation sur la didactique intégrée du français (LE1) et de l'anglais (LE2) à l'école algérienne, nous vérifierons si les passages d'une langue à l'autre, au niveau des énoncés joueront des rôles dans la mise en place des deux apprentissages. Nous chercherons à mieux préciser ces rôles de manière à mieux pouvoir gérer les moments de transferts.

²⁷⁷ BONNICHON Gilles MARTINA Daniel. 2000. Décloisonner le français en interdisciplinarité. Paris : Magnard. pp124 [En ligne], URL : <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/2432/1/16.%20Blondin.pdf>. Consulté Le 11 Janvier 2016.

Afin de mettre en place une PI, il s'agit, premièrement, de présenter le manuel que nous avons élaboré et adapté à l'approche contrastive. Nous avons englobé des activités métalinguistiques respectant, toutefois, les principes de la PI, dans une perspective d'éducation bilingue. Nous avons, par ailleurs, centré notre manuel sur des éléments à comparer tels que ; la formation des mots, des lettres, des accents, des préfixes et des suffixes ainsi la position des parties d discours dans les deux phrases ; française et anglaise.

En amont de ce travail, six séances (06) pratiques seront proposées aux apprenants de chaque groupe. Le but, dans un premier temps, est de sonder leurs représentations de l'utilité du français dans leur apprentissage de l'anglais. Dans un second, nous recensons leurs connaissances des points qui allaient être abordés durant les séances. Après ces dernières, nous proposerons la deuxième production écrite, afin de comparer les erreurs obtenues dans le pré-test avec celles repérées dans le post-test. Selon COST :

L'idée d'alterner les langues pour construire des savoirs s'appuie sur différents efforts, comme celui d'économie (on ne va pas refaire dans une langue ce qu'on a déjà fait dans l'autre), ou celui de transferts des compétences (qui rejoint en partie l'effort d'économie.²⁷⁸

En outre, nous verrons si notre hypothèse contrastive est réellement soutenue par les apprenants et si leurs représentations entre le système de LE1 et celui de LE2 influencent la façon dont ils apprendraient la nouvelle langue. Nous espérons doter le public sollicité d'un certain nombre d'outils métalinguistiques à utiliser pendant la rédaction. Nous déterminerons par l'alternance des deux langues étrangères si les apprenants ne peuvent compter qu'une seule langue de référence ; le français et si les moment-classe peuvent être le lieu privilégié d'une réflexion commune. En ce sens, MOORE et CASTELLOTTI soulignent que :

Il s'agisse d'explorer les moyens d'une didactisation de l'intercompréhension entre langues voisines, en s'intéressant à la gestion pédagogique des similitudes, ou de jouer davantage sur les contrastes pour favoriser la réflexion translinguistique.²⁷⁹.

²⁷⁸ COSTE Daniël. Op cit.

²⁷⁹ MOORE et CASTELLOTTI. Op cit. p74

De son côté MOORE avance que :

Une perspective fondamentalement monolingue a en effet conduit linguistes et didacticiens, dans un premier temps, à penser les relations entre L1 et L2 comme essentiellement parasites, et à considérer l'apprenant comme un monolingue de L1 à qui l'on demanderait de devenir (aussi) monolingue en L2.²⁸⁰

Nous chercherons, d'une part, l'intérêt et le plaisir que les apprenants retireront de telles activités. En effet, nous démontrons que leur acquisition de compétences en anglais se trouvera améliorée par le rapprochement linguistique. Par ailleurs, au moyen de notre manuel élaboré, nous devrions inciter les apprenants à une conscientisation interdisciplinaire des phénomènes linguistiques similaires et équivalents. Notre objectif est de nous concentrer sur les transferts positifs qui pourront se réaliser à l'écrit et identifier l'éventuelle place que pourrait occuper la première langue étrangère.

Notre recherche a pour objectif majeur de rapprocher les compétences afin de solliciter spontanément le capital linguistique de l'apprentissage propre à LE1. Nous tentons de stimuler chez nos échantillons l'attention de savoir que les deux langues se connectent et pourront mener à un apprentissage économique. Nous présenterons une liste d'éléments français et anglais courants comme un bon exemple d'économie cognitive. Toutefois, si les apprenants connaîtront par exemple le sens des suffixes ou des préfixes communs, ils comprendront ensuite plus facilement tous les mots formés avec ces derniers afin d'évaluer la compréhension de ces éléments. Les apprenants devraient par la suite rechercher le plus de mots possibles contenant tel ou tel élément français ou anglais.

Le travail se déroulera en groupes de cinq (5) apprenants dans chacun des trois groupes, après avoir explicité les raisons de cette manière de procéder. Le choix de cette démarche est dicté par la nécessité d'activer la conscience des cent-vingt (120) apprenants de tous les phénomènes lexico-grammaticaux, similaires et différents.

²⁸⁰MOORE Danièle, 2001 « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », *Ela. Études de linguistique appliquée* n°121.p.71-78. [En ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>. Consulté le 14 juin 2014.

À côté des inventaires lexicaux et des schémas grammaticaux présentés dans le manuel élaboré, l'usage d'un dictionnaire bilingue sera permis et même nécessaire pour mieux distinguer la convergence ainsi que la divergence. En effet, l'objectif ne sera pas d'examiner les connaissances « encyclopédiques » des apprenants en vocabulaire ou en grammaire, mais, de leur donner plutôt, l'occasion de stimuler leur attention métalinguistiques à la signification première de certains mots et structures.

Un autre type d'exercice présentera des mots français utilisés tels quels en anglais, les apprenants devraient les identifier pour les employer lors de la rédaction. Nous voudrions qu'ils prennent conscience au fait que le français contrairement à leurs représentations, est souvent présent dans la langue anglaise et dans des domaines qui touchent à leur vie quotidienne. En revanche, à cause de certains problèmes d'ordre méthodologique, nous n'avons pas pu effectuer d'autres exercices.

Sur le pôle psychologique, nous partons de l'hypothèse qu'un apprenant qui maîtrise déjà les notions de base de sa première langue étrangère, il connaîtra les formes linguistiques en LE2, celles qui sont l'objet de notre réflexion. Il s'agit donc de proposer des activités à travers lesquelles il pourra associer ces éléments aux effets métalinguistiques lexico-grammaticaux.

Ainsi, nos pratiques pédagogiques présupposent un mouvement entre le nouveau et le déjà vu, et caractérisent nettement la complémentarité sur laquelle nous insistons dans ce travail. Nos activités de réflexion métalinguistique seront proposées après une entrée qui privilégiera la compréhension des effets de forme par l'observation et l'analyse d'abord, ensuite la maîtrise du sens, tenant compte des inventaires et des schémas grammaticaux de l'*intégration* exposés. Il s'agit de proposer des activités pour répondre à notre problématique qui tourne autour d'un enseignement décloisonné du français et de l'anglais.

3- Déroulement des séances

Nous estimons que seules les activités de contraste et de traduction seront efficaces. Nous distinguerons, en effet, deux types de récolte de données, qui ne seront pas analysées de la même façon. Les activités sur les représentations mesureront les avis sur une échelle de refus ou d'accord. En revanche les activités sur les connaissances permettront de mesurer de manière quantitative l'acquisition ou non du lexique et de la grammaire anglais s'appuyant sur les pré requis. Il s'agit d'une analyse de traces linguistiques. Nous répondrons ainsi, à notre problématique sous deux aspects différents. Le premier évaluera l'efficacité de la démarche sur l'apprentissage en analysant leur acquisition ou non de certaines connaissances/compétences. Le deuxième mesurera l'impact de cette démarche sur leurs représentations de l'apport de LE1 pour la maîtrise de LE2.

3-1- Les apprenants du groupe « A »

Séance n°1

Rappelons que les apprenants du groupe « A » sont ceux qui ont rédigé leur premier texte sur « le sport ». Nous leur distribuerons les manuels de façon à ce qu'il y ait huit (08) manuels distribués par groupe de cinq (05). En somme, nous avons imprimé vingt-quatre manuels (24). Nous avons gardé les deux couleurs choisies dès le début de notre travail (rouge pour l'anglais et bleu pour le français), afin de permettre la bonne comparaison/observation.

Cette première séance de type explicatif unilatéralement orale, aura pour but de vouloir principalement amener les apprenants à activer leurs schèmes de connaissances en se basant sur leurs prés requis. Nous verrons si une telle séance s'avérera utile dans l'apprentissage des deux langues et dans le perfectionnement des habiletés en vue d'acquérir une grande facilité d'expression par la suite.

Exercices n°1 : Consigne : *Regardez les tableaux insérés (de la page 3-6), et relevez tous les mots français et anglais qui s'écrivent de la même façon et ceux avec une légère différence.*

Résultat de l'exercice

Tous les apprenants (40 ; 100%) ont réussi à relever les mots qui se ressemblent. Cependant, les mots identiques non homographiques, ceux avec une légère différence n'ont pas été tous relevés. Vingt-sept apprenants (27 ; 67.50%) ont pu s'apercevoir que des mots comme ; « physique et physical », « plaisir et Pleasure, » « professionnel (ele) et professional », « Athletics et Athlétisme, » « Fault et Faut » sont des mots transparents avec une légère différence. En revanche, dix-huit apprenants (18) ont relevé les mots : « détail et detail », « degré et degree », « différent et different », « Généralement et Generally », « Prêfère et Prefer », « Idée et Idea » pour signaler l'absence des accents en anglais.

De plus, seize apprenants (16 ; 40.00%) ont fait la remarque que des mots français finissant par « aire » comme « Populaire » prennent « ar » en anglais, et que les mots français se terminant par « té » comme cité prennent « ty ». La chose qui a donné de l'harmonisation à la séance c'est le fait d'activer l'attention de tout le groupe vis-à-vis des ressemblances et des différences.

Toutefois, sept apprenants (07 ; 17.50%) ont observé que des mots français se terminant avec « ique » prennent « ic » ou « cal » en anglais. Outre, parmi les apprenants qui ont soulevé la question des mots qui se terminent par « tion », les quarante apprenants (40 :100%) les ont relevés.

Exercice 2 : Consigne : *Donnez en français les équivalents des mots anglais suivants : Memory-practice-figure-boxing -olympic-official-score.*

Résultat de l'exercice

Pour le mot : « memory », vingt-quatre apprenants (24/40 ; 60 %) ont donné le mot mémoire. Ce qui fait que les vingt-six autres apprenants se sont trompés. Pour le mot « figure ». Vingt-deux apprenants (22/40 ; 55%) ont repris la même graphie et dix-huit autres (18/40 ; 45%) ne se sont pas rendus compte, ignorant que le même mot existe dans les deux langues avec la même morphologie.

Concernant le mot « practice », dix-neuf apprenants (19/40 ; 47.50) ont donné le mot équivalent «pratiquer» et six (06) ont donné le mot « jouer ». Pour le mot « boxing » trente-et-un apprenants (31/40 ; 77.50) ont donné le terme équivalent « boxe » mais sans l'article « la ». Nous avons découvert que le mot « olympic » est un terme connu de trente-sept (37 ; 92.50%), seulement trois (03/40 ; 7.50%), n'ont pas fait attention à la différence entre « ique » et « ic ».

La même chose pour le mot « official », dix-sept (17/40 ; 42.50%) apprenants l'ont donné, mais, avec « iel », seize (16/40 ; 40%) l'ont repris avec « ial ». tandis que sept (07/40 ; 17.50%) l'ont confondu avec « officier ». pour le mot score tous les apprenants (40/40) ont donné la réponse juste.

Résultats récapitulés

Mots	Rps juste	%	Rps fausse	%
Memory	24/40	60%	16/40	40.00%
Practise	19/40	47.50%	21/4	52.50%
Figure	22/40	55.00%	18/40	45.00%
Boxing	31/40	77.50%	09/40	22.50%
Olympic	37/40	92.50%	03/40	07.50%
Official	17/40	42.50%	23/40	57.50%
Score.	40/40	100%	00/40	00.00%
Résultat	28/40	70.00%	12/40	30.00%

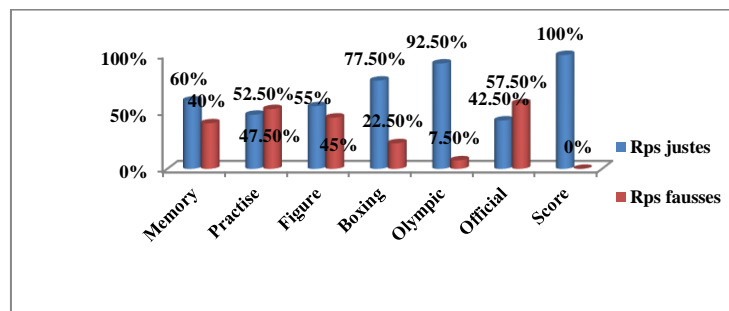


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Nous avons atteint le résultat que vingt-huit (28 :70.00%) apprenants ont su répondre à notre question sur des concepts hors contexte en se basant sur l'observation. Les douze, autres apprenants, (12 ; 30%) n'ont pas réussi à donner la réponse convenable.

Il s'agit des apprenants qui ne pensaient toujours pas à la convergence entre les deux langues pour expliquer la présence d'une lettre dans un mot et l'absence d'une autre dans un autre mot. Les apprenants en échec, seront suivis jusqu'à la fin de la démarche.

Séance 2

Durant cette séance, nous proposerons les exercices qui portent sur les différences qui pourront entraîner les difficultés d'apprentissage.

Exercice 1 : Consigne : *À partir des mots anglais suivants, signaler les différences par rapport au français : Number-result-spectators-complex-college-pause-important-stadium.*

Pendant notre travail avec les apprenants et nos explications, il s'est avéré que les deux tiers des apprenants (28/40 ; 70%) sont motivés ayant le plaisir de répondre à ce type d'exercices et montrent leur regret de n'avoir pas donné beaucoup d'importance à l'apprentissage du français. En revanche, le tiers des apprenants (1/3 ; 14/40 ; 35%) se sont trouvés incapables d'intégrer leurs connaissances en français dans l'apprentissage de l'anglais.

Résultat de l'exercice

Le mot	différence 1	Nbr d'appr	%
Number	« um, er »	38 /40	95.00%
Result	l'accent « e »	08 /40	20.00%
Spectators	« Or »	24 /40	60.00%
Complex	omission « e »	18 /40	45.00%
College	l'accent « e »	21/40	52.50%
Pause	Pas de diff	25/40	62.50%
Important	Pas de diff	40 /40	100%
Stadium	« ium »	34 /40	85.00%
Résultat	////////////////////	26/40	65.00%

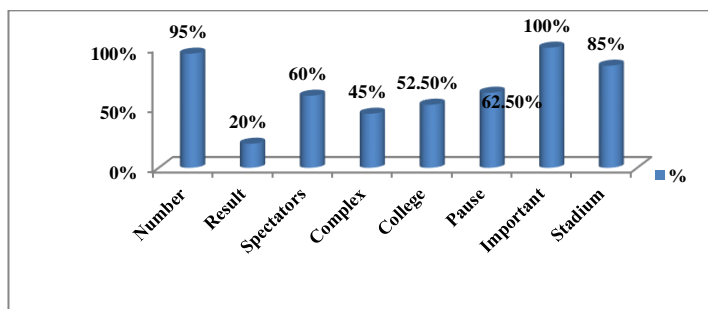


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Un tiers de la classe ne font pas encore attention aux ressemblances qui existent entre le français et l'anglais. Nous constatons, dès lors, une amélioration pour les autres. Étonnamment, les apprenants dénoncent que malgré les différences les mots sont facilement reconnaissables. Ils avouent, aussi, qu'ils ne sont pas attentifs.

Exercice 2

Consigne : Reliez les mots de la phrase « A » aux équivalents de la phrase « B »

A-You play football in your country

B- dans football ton joues pays tu (phrase désordonnée)

A-I take my skip rope and I go to the gym

B- prends ma corde à sauter et je vais à la gym (phrase désordonnée)

Résultat de la 1^{ère} phrase

Mots	Rps justes	%	Rps fausses	%
You	35/40	87.50 %	05/40	12.50 %
Play	13/40	32.50 %	08/40	20.00 %
Football	40/40	100 %	00/40	00%
In	13/40	32.50 %	08/40	20.00 %
Your	06/40	15.00 %	25/40	62.50 %
Country	10/40	25.00 %	15/40	37.50 %
Résultat	20/40	50.00%	20/40	50.00%

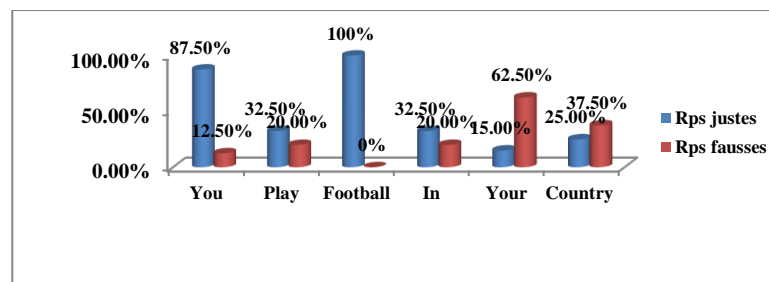


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Nous avons constaté que les apprenants se sont basés sur la ressemblance lexicale avant de penser à l'équivalence grammaticale. Tous les apprenants (40 ; 100%) ont relié, par exemple, le mot « football » de la phrase (A) à celui de la phrase (B). Le pronom personnel « you » est connu de trente-cinq apprenants (35 ; 87.50%), bien qu'il y ait confusion entre « you » pronom personnel et « your » pronom possessif chez cinq apprenants. Toutefois, les mots qui n'ont pas pu stimuler la conscience des apprenants et les réponses justes n'ont pas dépassé 10%

Résultat de la 2^{ème} phrase

Le mot	Rps justes	%	Rps fausses	%
I	37/40	92.50 %	03/40	07.50 %
Take	24/40	60.00 %	16/40	40.00 %
My	32./40	80.00 %	08/40	20.00 %
Skip	09/40	22.50 %	31/40	77.50 %
Rope	04/40	10.00 %	36/40	90.00 %
And	40/40	100%	00/40	00.00 %
I	33/40	82.50 %	07/40	17.50 %
Go	29/40	72.50 %	11/40	27.50 %
To	18/40	45.00 %	22/40	55.00 %
The	21/40	52.50 %	19/40	47.50 %
Gym	40/40	100 %	00/40	00.00 %
Résultat	27/40	67.50%	13/40	22.5%

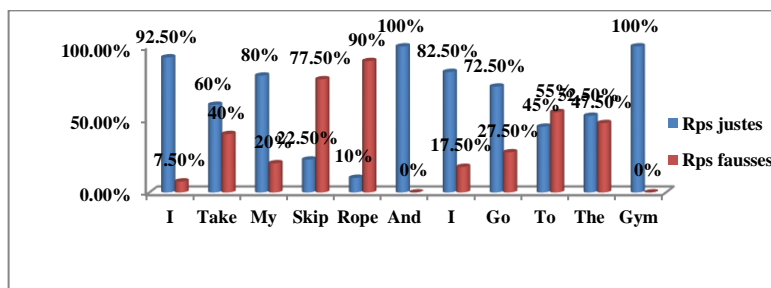


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Le résultat concernant l'utilité du français pour améliorer la compréhension de l'anglais est net chez trente-huit apprenants (38) et pensent que le français est utile. En outre, plus de la moitié du groupe (23/40) estime, en revanche, que le français est utile surtout pour améliorer la maîtrise de l'orthographe anglaise. En effet, pour cette expérimentation sur l'équivalence grammaticale, vingt-sept apprenants (27) ont su relier le mot « gym ». Or, la différence des mots tels que ou « skip » et « rope » a constitué des difficultés d'apprentissage pour la plupart des apprenants.

En effet, nous avons atteint le résultat que vingt-sept apprenants (27 ; 67%) ont trouvé que l'exercice intéressant et ressemble à un jeu de mots. Treize apprenants (13 ; 22.50%) ont trouvé l'exercice difficile et n'ont pas compris son intérêt.

3-2-Les apprenants du groupe « B »

Séance n°1

Le groupe « B » est celui qui a rédigé son premier texte sur les inventions technologiques. Notre première séance avec eux, nous la consacrerons à l'étude du « nom » ; comme sujet et comme complément avec les pronoms qui les remplacent (substituts lexicaux et grammaticaux) en se servant du manuel que nous avons élaboré. C'est au terme de cette séance que sera éventuellement possible de décrire ce qui caractérisera spécifiquement l'interaction entre le contenu anglais et les connaissances que possèdent les apprenants en français.

Exercices n°1 : Consigne : *Regardez le texte ci-dessous et relevez tous les noms que vous savez déjà et dites pourquoi ?*

Text

« Before the computer there were other machines that performed limited function such as the typewriter and the calculator. Everthing else had to be done by hand and paper. Computer have three differents generations : it concerns the scientific and military computer in the direction of solving the problems of repetitive calculations. This allow the creation of languages with success and failures in order to solve the problems. The first computer had a size of a building. It consommees 150,000 wj. »

Résultat de l'exercice 1

Le tableau, ci-dessous, nous donne les mots relevés par les apprenants. Ces derniers nous ont dit que ces mots anglais ressemblent aux mots français équivalents, sauf qu'ils s'écrivent un peu différemment. Douze apprenants ont commenté que ces mots à l'oral seront difficiles à reconnaître.

Résultats

Nom	Réussite	%	échec	%
Computer	40/40	100%	00/40	00.00%
Machines	40/40	100%	00/40	00.00%
Function	30/40	75.%	10/40	25.00%
Calculator.	39/40	97.5%	01/40	02.50%
Paper.	39/40	97.5%	01/40	02.50%
Generations	40/40	100%	00/40	00.00%
Direction	40/40	100%	00/40	00.00%
Problems	40/40	100%	00/40	00.00%
Creation	40/40	100%	00/40	00.00%
Success	19/40	47.5%	21/40	52.50%
Order	25/40	62.5%	15/40	37.50%
Résultat	36/40	90.00%	04/40	10.00%

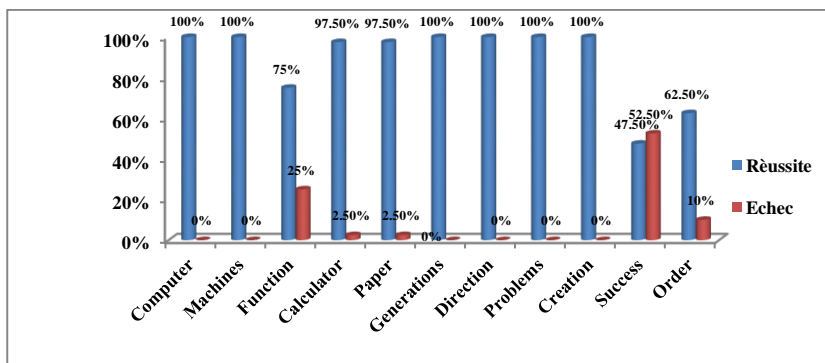


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Les résultats obtenus de cet exercice, nous montrent également que tout ce qui est semblable est facile à reconnaître et à maîtriser. Par contre, ce qui est différent entraîne des difficultés. Si nous prenons, par exemple les mots : « fonction/function- création/creation- papier/paper- problème/problem- direction/direction- ordre/order- génération/generation- machine/machine- calculatrice/calculator- succès/success » la majorité des apprenants les ont relevés sachant que ce sont des mots déjà vus, se basant sur leurs connaissances en LE1. Par contre, pour les autres noms comme : « failures- size-building-solving... » Le taux de réussite reste inférieur.

Exercice 2

Avant de proposer le deuxième exercice, nous avons montré aux apprenants les schémas d'équivalence concernant l'adjectif et l'adverbe et leur position dans l'ordre des deux phrases. Nous présenterons toutes les comparaisons concernant ces deux éléments grammaticaux. L'approche contrastive de l'adjectif et de l'adverbe a mis en évidence nos objectifs. Elle invite les apprenants à déployer des efforts d'adaptation de toutes les connaissances qu'ils possèdent de LE1 pour la rédaction en LE2.

Consigne : *Repérez les adjectifs dans le texte suivant :*

Text : « Television is useful. It is educational because it educates us in one way or another. Let us take the case of the BBC (British Channel), it diffuses good programs which teach the children to read, to paint, to draw, to know the different names of animals, to know the alphabet etc. Most people find it essential, cultural, social, political and economical. »

Résultat de l'exercice2

Adjectif	Rps juste	%	Rps fausse	%
Useful	13/40	32.5%	27/40	67.50%
Educational	22/40	55.0%	18/40	45.00%
Good	33/40	82.5%	07/40	17.50%
Different	39/40	97.5%	01/40	02.50%
Essential	39/40	97.5%	01/40	02.50%
Social	15/40	37.5%	25/40	62.50%
Cultural	25/40	62.5%	15/40	37.50%
Political	11/40	27.5%	29/40	72.50%
Economic	28/40	70.0%	12/40	30.00%
Résultat	25/40	62.5%	15/40	37.50%

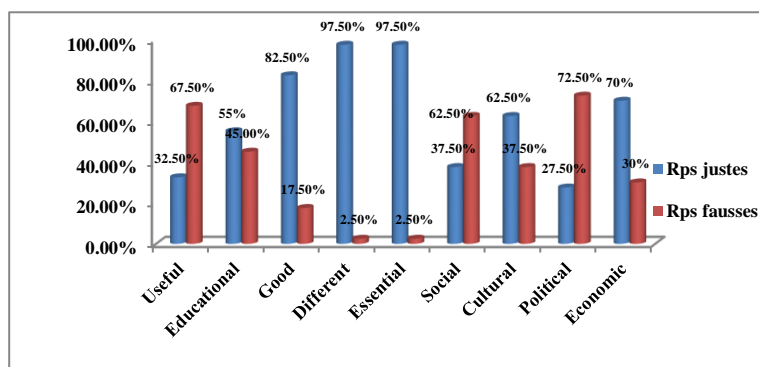


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Le résultat concernant l'utilité du français pour améliorer la maîtrise et l'identification de l'adjectif anglais est net. Une moyenne de vingt-cinq apprenants (25 ; 62.50%) sur quarante (40) ont reconnu l'adjectif soit par la similitude lexicale, soit par la position de l'adjectif devant l'auxiliaire « être » comme verbe d'état ou par sa place devant un nom qualifié. Nous déduisons que vingt-cinq apprenants (25/40) estiment que le français est utile pour améliorer la maîtrise de l'adjectif anglais.

Séance 2

Dans cette séance, nous avons abordé un cours intégré sur l'importance et la place de l'adverbe dans les deux phrases française et anglaise. Nous verrons ce que l'analyse des succès permettra de voir comme points distinctifs entre les sens approximatifs y existant.

Exercice 1 : Consigne : *Transformez les adjectifs du texte ci-dessus en adverbes.*

Vu le nombre important d'erreurs commises, lors de la première expérimentation, en ce qui concerne l'adjectif et l'adverbe, nous avons proposé cet exercice. Comme démarche intégrée, nous avons consacré une séance complète à l'adjectif et sa position dans les deux phrases ; française et anglaise, ainsi qu'à leur transformation réciproque par l'ajout du suffixe «*ment/ly*». La chose, à laquelle nous avons donné beaucoup d'importance, c'est bien son accord en genre et en nombre. Après cette séance d'intégration nous avons obtenu les résultats suivants :

Résultat de l'exercice

adjectif	R justes	%	R fausses	%
Usefully	22/40	55.50%	18/40	45.00%
du educationally	05/40	12.50%	35/40	87.50%
Well	39/40	97.50%	01/40	02.50%
Differently	39/40	97.50%	01/40	02.50%
Essentially	15/40	37.50%	25/40	62.50%
Social	25/40	62.50%	15/40	37.50%
Culturally,	14/40	35.00%	26/40	65.00%
Politically	28/40	70.00%	12/40	30.00%
Economically	03/40	07.50%	37/40	92.50%
Résultat	21/40	52.50%	19/40	47.50%

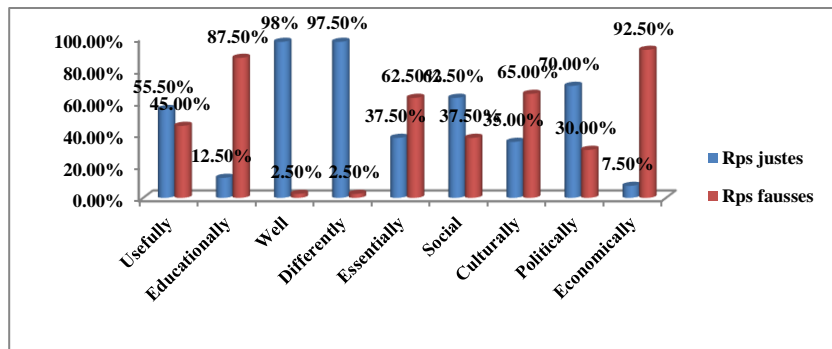


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Sur la formation des adverbes à partir des adjectifs, les apprenants ont su écrire plusieurs éléments, étant conscient de l'ajout du suffixe « ly ». Toutefois, le pourcentage de réussite était moins élevé pour l'adjectif « good » à cause du changement radical du mot. Trente-cinq apprenants (35 ; 87.50%) ont appliqué la règle sans attention attribuée. Ils ont ajouté le suffixe « ly » pour donner une réponse fautive « ~~goodly~~ ». Ce genre d'activité constitue l'essentiel des leçons consacrées à l'orthographe et au vocabulaire à l'écrit.

Nous avons vu l'adjectif et l'adverbe avec leur place dans les deux phrases. Nous avons présenté aux yeux des apprenants toutes les comparaisons concernant les deux éléments grammaticaux, tout en insistant sur le peu de différences qui puissent être la source de toute difficulté. Nous avons fait l'hypothèse que cette démarche produirait de l'effet sur nos échantillons. Toutefois, l'analyse contrastive de l'adjectif et de l'adverbe a bien mis en évidence nos objectifs vis-à-vis de l'approche contrastive. Elle a invité les apprenants à déployer des efforts d'adaptation de toutes les connaissances en français (LE1) vers l'apprentissage de l'anglais (LE2).

Exercice2

Nous consacrerons la 2^{ème} partie de la séance aux deux (02) signes de ponctuation : la virgule et le point, ainsi que la majuscule. Nous gérerons cette partie de la séance sur un texte anglais que nous confronterons à son équivalent français. Cela permettra aux apprenants de faire la comparaison entre l'emploi de la majuscule et des deux signes de ponctuation dans les deux de langues.

La consigne : *ponctuez les deux textes*

Texte en français : « *Kate est une jeune femme âgée de 29 ans elle est grande et mince elle mesure 1m72 et pèse 57kg elle a un visage joufflu des cheveux noir long elle a un grain de beauté sur le coté de la joue sur la photo elle est vêtue d'un Tee-Shirt noir et une écriture rose et d'un pantalon noir avec des chaussures légèrement avec des talons et dans la main elle tient son sac rose* ».

Texte en anglais : « *Kate is a 29 yearold young woman, she is big and thin she measures 1m72 and weighs 57kg she(it) has a face chubby hair long black, her has a beauty spot on the highly-rated of the cheek on the photo she(it) is dressed in a black T-shirt and a pink writing and of a black pants with shoe slightly with heels and then in the hand she(it) holds its pink bag* ».

Résultats de l'exercice

Dans un premier temps, Nous avons obtenu le résultat que les apprenants ont pris l'habitude de travailler avec nous. Ils ont compris le but de notre recherche qui est le développement de leur conscience. Dans un second, ils ont pris en compte la nature des erreurs qu'ils ont commises dans la première production écrite. Nous espérons que ces dernières ne seront pas reprises après cette démarche. La virgule, par exemple, pose problème chez certains apprenants même en français, ce qui a donné 23 réponses justes. Concernant la majuscule, les apprenants qui ont su où mettre le point, ils l'ont suivi d'une majuscule.

Signe	E justes	%	E fausses	%
Point	29/40	72.50%	11/40	27.50%
Virgule	23/40	57.50%	17/40	42.50%
Majuscule	38/40	95.00%	02/40	05.00%
Résultat	30/40	75.00%	10/40	25.00%

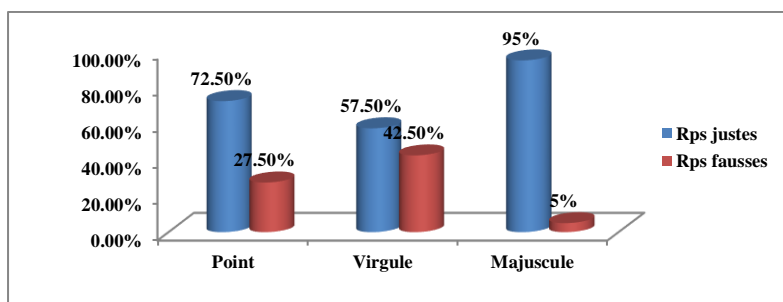


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Nous remarquons que la ponctuation en LE2 (anglais), n'a signalé aucune différence, par conséquent, elle n'a pas entraîné de difficultés. Ils sont conscients que les signes de ponctuation en français et en anglais sont les mêmes.

3-3-Les apprenants du groupe « C »

Séance 1 ; groupe3

Dans cette séance nous avons abordé avec nos apprenants du groupe 3 l'importance du verbe, sa place dans les deux phrases et sa conjugaison au présent selon le programme de la 1^{ère} AM. Après nos explications, nous voudrions tester les apprenants sur la place du verbe.

Exercice 1

Consigne : *Quel est le nom grammatical des mots mis entre parenthèses dans les phrases ci-dessus. Puis mettez-les à leur place*

1-Mona a watch to her mother (gives). 2- my name Zakia (is). 3- I at the hotel because I tired (stayed) (am) 4- are my parents, (they) 5- pupils good marks (have). 6- She a letter to her friend Liz (writes)

Résultat de l'exercice

Il s'agit des mêmes apprenants (le groupe 2) qui ne pensaient pas à l'équivalence pour expliquer la place du verbe dans la phrase française et anglaise. Les résultats nous montreront si les apprenants arriveront à nommer les mots et à les intégrer correctement dans la phrase.

Résultat de l'exercice concernant le nom grammatical des mots

Les mots	Rps justes	%	Rps fausses	%
Gives	38/40	95.00%	02/40	05.00%
Is	40/40	100%	00/40	00.00%
Stay	23/40	57.50%	17/40	42.50%
Am	31/40	77.50%	09/40	22.50%
They	27/40	67.50%	13/40	32.50%
Have	38/40	75.00%	02/40	05.00%
Writes	37/40	42.50%	23/40	05.00%
Résultat	34/40	85.00%	06/40	15.00%

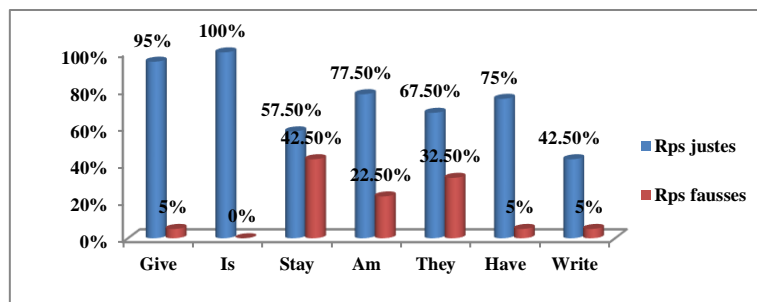


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Les résultats nous montrent que trente-trois apprenants (34) sur quarante(40) ont bénéficié de notre démarche d'intégration des deux langues avec un taux de réussite de 85.% de réussite. Seulement six (06) apprenants ne sont pas arrivés à reconnaître les six (6) verbes ainsi que le pronom-sujet « they ».

Concernant la place des mots

Les mots	Rps juste	%	Rps fausse	%
Gives	26/40	65.00%	14//40	35.00%
Is	33/40	82.50%	07/40	17.50%
Stay	23/40	57.50%	17/40	42.50%
Am	23/40	57.50%	17/40	42.50%
They	40/40	100%	00/40	00.00%
Have	30/40	75.00%	10/40	25.00%
Writes	17/40	45.50%	23/40	57.50%
Résultat	28/40	70.00%	12/40	30.00%

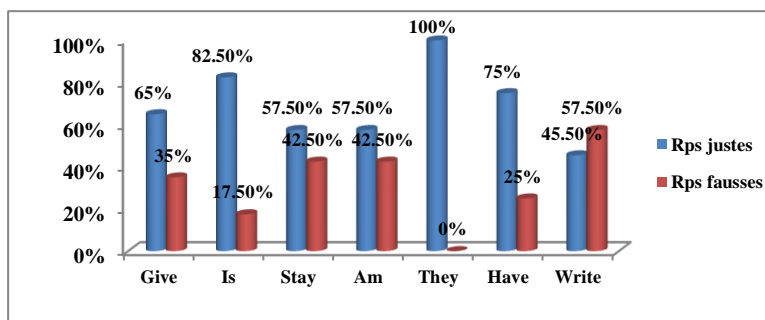


Figure illustrant les résultats

Commentaire

À propos de la place des mots-verbes, les résultats signalent que des réponses justes viennent de vingt-huit apprenants (28) avec un taux de réussite de 70%. En revanche douze (12) apprenants n'ont pas su mettre les verbes à leur place correcte. Nous verrons où les mettront- ils lors de la rédaction de leur deuxième texte.

Exercice 2

Consigne : prenez les pages de la lettre (m-t), relevez tous les mots dont vous aurez besoin pour décrire une personne que vous connaissez.

Résultat de l'exercice

Mots	Nbr	% cs	Mots	Nbr	% sc
Mechanic	06/40	15.00	Service	08/40	20.00
Nationality	25/40	62.50	October	05/40	12.50
Natural	18/40	45.00	Secretary	12/40	30.00
Occupation	31/40	77.50	Style	16/40	40.00
Pilot	02/40	05.00	Social	19/40	47.50
Person	13/40	32.50	Spcial	06/40	15.00
Programm	07/40	17.50	Parents	38/40	87.50
Prefer	33/40	82.50	Policeman	11/40	27.50
Polit	22/40	55.00	Profession	33/40	82.50
Physical	09/40	22.50	Timid	10/40	25.00
Sixteen	17/40	42.50	Traditional	04/40	10.00
Six	15/40	37.50	Total	17/40	42.00
Situation	25/40	62.50	////////////////	////////	////////

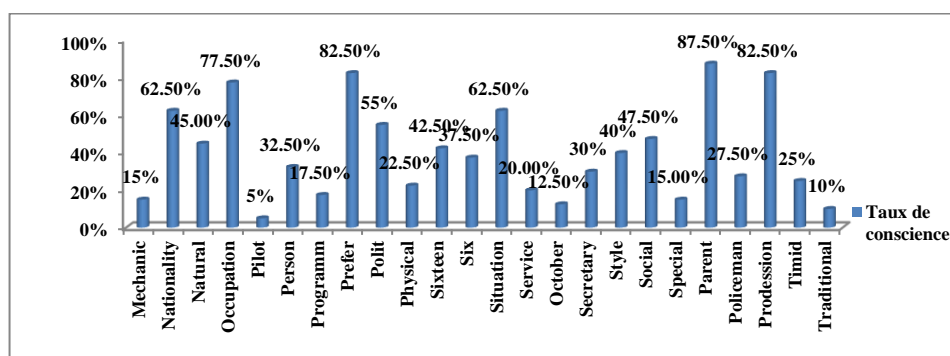


Figure illustrant les résultats

Commentaire

En guise de commentaire, nous pourrions dire que dix-sept (17) apprenants ont réalisé un travail écrit, qui s'est concrétisé lors de la réflexion en commun sur leur document, au moment où s'est établie l'interaction entre les deux systèmes. Dans la perspective d'une approche interactive, le traitement des deux langues en même temps a mis en œuvre des capacités cognitives importantes : l'observation, la comparaison, la réflexion et l'analyse des éléments linguistiques dans un corpus.

Notre démarche pédagogique réalisée a amené les apprenants à la découverte du fonctionnement de la langue tant en FLE1 français langue étrangère¹ qu'en ALE2 anglais langue étrangère². Quant à la conceptualisation, le choix de nos propres stratégies communes s'est avéré important. Les apprenants qui maîtrisent déjà le français sont arrivés à reconnaître les formes linguistiques qui font l'objet de réflexion dans nos séances.

Séance 2

La séance 2 pour le groupe 3, fera appel à la mémoire des apprenants ; nous proposerons, en effet, quelques termes transparents. Il s'agit des apprenants qui ont écrit un premier texte sur la description d'une personne, pauvre en vocabulaire, ne pensant toujours pas à la ressemblance et la transparence pour dépasser le blocage et la difficulté. Nous signalons ici que ces mêmes apprenants étaient alors en échec. Avant la séquence, un grand nombre d'apprenants ont commis des erreurs n'ayant pas la conscience que le français est utile pour améliorer la compréhension du vocabulaire anglais ; seuls quelques apprenants employaient les mots transparents à la manière anglaise, sans pour autant penser à l'utilité du français et la convergence qui existe entre les deux langues.

Exercice 1

Consigne : *Écrivez le texte suivant en traduisant les mots mis en gras, en français : «Damien since birth is an **energetic**, active but very stubborn child. He is a bit **reserved** but only in some cases. He is quite **serious** and hardworking in **general**. He's **gentil** with everybody. Damien sometimes has a bad temper, but you can count on him. This young **person** tries to **respect** his **promises** more often than not. But sometimes he is a little lazy to do his homework. But apart from.*

Résultat de l'exercice

Mots	Tr justes	%	Tr fausse	%
Energetic	40/40	100 %	00/40	00.00 %
Reserved	18/40	70.00 %	12/40	30.00 %
Serious	40/40	100 %	00/40	00.00 %
General	32/40	80.00 %	08/40	20.00 %
Gentil	33/40	82.50 %	07/40	17.50 %
Person	40/40	100 %	00/40	00.00 %
To respect	27/40	42.50 %	23/40	57.50 %
Promises	25/40	87.50 %	05/40	12.50 %
Total	32/40	80.00%	08.40	20.00%

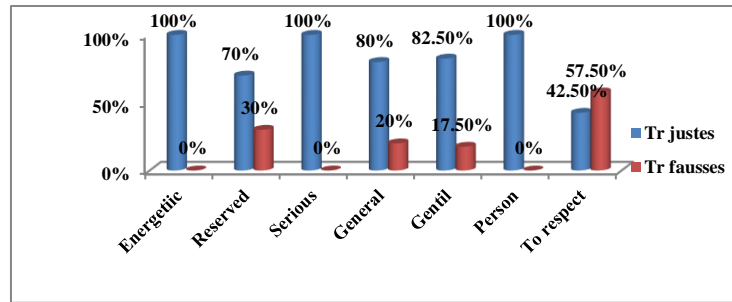


Figure illustrant les résultats

Les résultats indiquent que les mots homographiques et les mots transparents entre le français et l'anglais sont les plus reconnus de la plupart des apprenants. Une pédagogie de rapprochement linguistique serait bénéfique pour renforcer les acquis de LE2 à partir de ceux de LE1. Toutefois, trente-deux apprenants (32 ; 80%,) sont parvenus à traduire. Ce fort résultat est assez encourageant, cependant, nous ne pourrions en tirer de conclusion avant la rédaction du deuxième texte. En revanche, aucun apprenant n'a nié l'utilité du français pour améliorer sa connaissance générale de la langue anglaise. Huit apprenants (08) n'ont pas compris le but de notre travail, ils ne sont ni contre, ni d'accord notre démarche.

Si l'on prête plus d'attention à l'utilité du français pour la maîtrise de l'orthographe anglaise, nous constatons dans ce groupe, que les avis des apprenants sont très partagés. Le résultat concernant le participe passé « reserved » par exemple, est le plus nettement inférieur de tous. Dix-huit apprenants (18) sur quarante (40) pensent après la démarche que le français est utile

Exercice 2

Nous nous interrogeons dans cette deuxième séance sur quelles stratégies communes et complémentaires peut-on étudier la grammaire des deux langues ?

Consigne : *Dites que signifient les mots mis en gras dans le texte, ensuite donnez leurs équivalents en français ?*

Text : « We are a small and friendly professional English Language School which offers a wide range of courses of General English, Academic English, IELTS / Cambridge exam preparations, Business English, Junior Learner Programme and Ladies Only Classes. There is also the possibility to have one-to-one lessons designed to meet your specific needs. In our school. We treat all our students as individuals and offer stimulating and supportive environment for our students to make the most of their stay in the UK. »

Résultat de l'exercice

Mot	Rps justes	%	Rps fausses	%
We	37/40	92.50%	03/40	07.50%
A	24/40	60.00%	16/40	40.00%
Small	28/40	70.00%	12/40	30.00%
Friendly	16/40	40.00%	24/40	60.00%
Offers	24/40	60.00%	16/40	40.00%
A	24/40	60.00%	16/40	40.00%
Only	12/40	30.00%	28/40	70.00%
Classes	39/40	97.50%	01/40	02.50%
The	33/40	82.50%	07/40	17.50%
Have	39/40	37.50%	01/40	02.50%
Specific	16/40	40.00%	24/40	60.00%
Your	12/40	30.00%	28/40	70.00%
Our	11/40	27.50%	29/40	72.00%
School	40/40	100%	01/40	02.50%
Their	16/40	40.00%	24/40	60.00%
Academic	17/40	42.50%	23/40	57.50%
Total	25/40	62.50%	15/40	37.50%

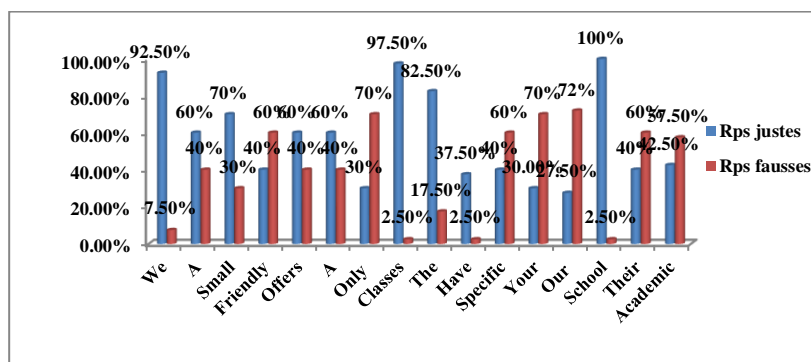


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Concernant cet exercice, deux raisons nous avaient poussés à ne pas poser ce genre de question dans la première séance. La première était que sans apprentissage préalable, un exercice pareil aurait été difficile ; la deuxième était de voir quels apprenants allaient spontanément tenter de distinguer les éléments grammaticaux formant le sens de chaque phrase pour essayer d'en trouver son sens global. Il nous a été facile de comparer les réponses des apprenants le nombre de mots étant dix-huit(18).

Venant d'une grande utilité accordée au vocabulaire et la grammaire française, les apprenants ont notamment accordé bien plus de poids au français comme connaissances préalables pour la maîtrise des éléments grammaticaux. Cette constatation a probablement un rapport avec le fait que les activités de confrontation et d'équivalence devraient être traditionnellement proposées dans des manuels transférables. Toutefois, les résultats qui semblent inférieurs sont ceux qui concernent les pronoms possessifs. Ces derniers entraînent la confusion avec les pronoms personnels.

Nous avons retenu de nos expérimentations que l'intégration des deux disciplines scolaires (FLE2 et du ALE2) est basée sur le principe fondamental de la conceptualisation des langues dans des amorces linguistiques riches et variées. En effet, la réflexion métalinguistique se fait tout en respectant les capacités cognitives mobilisées par une pratique pédagogique où les stratégies d'apprentissage seront traitées de façon complémentaire.

Notre démarche pédagogique a amené les apprenants à la découverte du fonctionnement des deux langues tant en LE1 qu'en LE2. TAGLIANTE affirme que : *« la présence ou l'absence de stratégies d'apprentissage parmi d'autres paramètres est essentiel dans le rapport progression/progrès des apprenants. Le choix des stratégies communes et/ou complémentaires s'avère donc fort important. »*²⁸¹.

²⁸¹TAGLIANTE Christine. 2001. op cit. p192.

4-Le post-test : Production écrite de vérification

Après la démarche intégrée que nous avons menée avec les apprenants, nous avons laissé le manuel chez eux pour s'en servir dans leur quotidien. Après les examens u premier trimestre, nous sommes revenus pour proposer le deuxième essai de production écrite afin de vérifier l'efficacité de la démarche. Les productions que nous avons administrées, portaient sur les mêmes sujets que la précédente. Trois types de textes sont proposés (argumentatif, descriptif et expositif²⁸². Les trois (3) enseignantes ont été très coopératives. Les apprenants ayant déjà travaillé avec nous, ont fait preuve d'un sérieux et d'une disponibilité exemplaires.

Avant de procéder à la deuxième rédaction, nous avons pris contact avec les trois (03) enseignantes pour les informer du travail envisagé et de définir de façon précise en quoi consistait notre démarche. Nous avons beaucoup insisté sur le fait que la séance d'expression écrite devrait se dérouler le plus normalement possible, à l'image de ce qu'ils font habituellement. Cette séance a été faite en dehors de la phase d'expression écrite programmée en projet. La rédaction en brouillon a été faite sans que les apprenants aient le manuel en main, un trimestre était suffisant pour qu'ils prennent conscience du contenu et de notre intérêt pédagogique.

4-1-L'apport lexical

Après avoir recensé le vocabulaire figurant dans le 2^{ème} essai de la production écrite de chaque apprenant, nous avons établi des champs lexicaux. C'est-à-dire tous les mots en relation avec le thème de rédaction choisis. N et J. TOURNIER définissent le champ lexical par « *l'ensemble des unités réalisant dans une langue, les mots et locutions appartenant aux différents niveaux de langue, correspondant à une même notion générale*²⁸³. » Pour notre étude les notions sont : le sport, le portrait, et les inventions technologiques. Le champ lexical est donc un ensemble théorique de noms, de substantifs d'adjectifs, d'adverbes et de verbes en relation avec le contexte.

²⁸² Nous tenons à remercier, tout particulièrement, les trois enseignantes des trois groupes de leur collaboration et de leur aide.

²⁸³TOURNIER Nicole et TOURNIER Jean. 2009. *Dictionnaire de lexicologie française* .Ellipses édition Marketing S.A p 60.

C'est dans la perspective de mettre la linguistique au service de la didactique des langues étrangères en gardant, toutefois, le principe de la juxtaposition de l'analyse des succès, E. PIETRI nous avance qu' : « *Au lieu de comparer les résultats descriptifs des langues, l'analyse contrastive établissant des équivalences (...) mais au contraire se serait une analyse des succès, c'est-à-dire des conditions de passage des énoncés de LE1 à LE2* »²⁸⁴.

Contrairement à l'analyse des erreurs, l'analyse des succès est un principe optimal, nous souhaitons que les apprenants ne persistent pas sur les mêmes erreurs, ayant tendance à une stabilité. Nous souhaitons atteindre des résultats meilleurs dans ce deuxième essai et que notre démarche didactique témoigne de l'objectif de notre travail, Dans la perspective d'analyser les succès B. BENMOUSSAT avance dans son manuel que :

L'analyse des succès est, par conséquent, une des étapes opérationnelles analytiques qui permettent à l'esprit scientifique de connaître les rapports et le fonctionnement d'un ensemble d'éléments que comporte les langues, c'est un système, qui, permet d'appliquer le principe de la substitution et de commutation de ces éléments.²⁸⁵

Dès lors, la première impression constitue un effet positif pour aborder la question de l'apport du français pour la maîtrise de l'anglais. Nous soulignons l'intérêt, le plaisir et la motivation que les apprenants ont retirés de nos activités proposées dans le manuel adapté à l'approche contrastive. Toutefois, au nombre des « pour » et des « contre », les apprenants ont développé une conscience métalinguistique qui indique que les trois ans de français constituent un biais important pour la didactique de l'anglais, pouvant être connu et pris en compte.

Par ailleurs, nous exposerons les résultats de notre dernière expérimentation. Nous utilisons, en effet, la même grille d'analyse répartie sur les six (06) catégories d'erreurs distinctes relevées sur les plans de communication, du sens, du vocabulaire, de morphosyntaxe, d'orthographe et du mauvais emploi des prépositions.

²⁸⁴PIETRI Etienne. 1988 .Y a-t-il une méthode en analyse contractive ? in *contrastes*, n°17 Décembre» Paris p17. Dans le manuel de *Méthodes d'analyse contrastive* élaboré par Boumediene BENMOUSSAT. Université de Tlemcen. p52

²⁸⁵BENMOUSSAT, Boumediene. 2004. *Méthode d'analyse contrastive*, Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université Aboubakr BELKAID de Tlemcen.

Champ lexical correctement employé par groupe « A »

Le champ lexical correctement employé par le groupe « A » est donc l'ensemble des noms, des substantifs des adjectifs, des adverbes et des verbes qui appartiennent à une même notion (sport) liée par leur domaine de sens.

A=75 mots	frq	B=3 mots	frq	C=7 mots	frq
Activité	4	Bénéficiaire	3	Champion	3
Action	4	Ball	9	Collectif (ve)	5
Attaquer	2	Baseball	4	Compétition	2
âge	2			Complet (ète)	2
Athlétisme	2			Contact	3
Artificiel(e)	3			Contribution	4
Association	1			Costume	2
Animal	2				
D=7 mots	frq	E=6 mots	frq	F=4 mots	frq
Domestique	1	Énergie	3	Football	5
Défense	1	Équipement	1	Faut	2
Diabète	1	Exclusif (ve)	3	Famille	3
Difficulté	4	Entertainment	3	Fameux(e)	12
Discipline	3	Exercice	4		
Développer	1	Exemple	1		
Docteur	3				
G= 2 mots	frq	I= 2mots	frq	L=1 mot	frq
Généralement	2	Intéressant(e)	3	Limites	2
Groupe	5	Idée	4		

Commentaire 1

Après la démarche intégrée de conscientisation interdisciplinaire, nous avons recensé soixante-quinze (75) mots correctement employés par les apprenants traitant le sujet du sport. Les apprenants semblent être plus conscients des différences et des ressemblances (vocalique et consonantique). Aucun trait de confusion n'a été signalé comme dans la 1^{ère} rédaction. Cela nous a montré l'attention particulière que les apprenants ont contribué à notre démarche par l'intégration des éléments de LE1 dans la rédaction en LE2.

Champ lexical correctement employé par le groupe « B » :

A=3 mots	frq	B= 4mots	frq	C=7 mots	frq
âge	8	Beaut	4	Classique	1
Algérie	8	Bicyclette	3	Couleur	1
Activité	2	Bleu	1	Cinéma	3
		Baccalauréat	3	Calme	8
				Cousin	5
				Caractère	4
				Classe	4
D=3 mots	frq	E = 2 mots	frq	F= 7 mots	frq
Docteur	3	Exactement	4	Foot-ball	2
Dentiste	2	Angleterre	4	Fantastique	2
Différent (e)	1			Film	2
				Face	3
				Futur	5
				Français	1
G= 3 mots	frq	I= 2mots	frq	L=3 mots	frq
Guitare	2	Intelligent(e)	8	Leçon	2
Généreux	3	Institut	5	Long (ue)	4
Gentil (le)	4			Large	1
M= 2 mots	frq	P =7 mots	frq	R= 2 mots	frq
Match	3	Pratiquer	5	Réellement	2
Musique	9	Préférer	2	Radio	3
		Parfait	5		
		Personne	7		
		Pilote	1		
		Polie	3		
		Photographe	3		
S= 2mots	frq	T = 1 mot	frq		
Sport	1	Timide	3		
Histoire	2				

Commentaire

Cinquante (50) mots correctement employés par les apprenants du groupe « B » traitant le sujet des inventions technologiques. La démarche didactique semble donner le fruit de sa mise en œuvre entre deux apprentissages linguistiques similaires et différents. Les apprenants ont fait l'effort de bien écrire l'anglais en s'appuyant une conscientisation interdisciplinaire.

Champ lexical correctement employé par le groupe « C »

A=5 mots	frq	B= 1mot	frq	C= 9 mots	frq
Assistant	1	Batteries	3	Création	3
Application	3			Capable	4
Agence	2			Corporation	4
Atmosphère	4			Connecté	4
Audio	2			Culture	2
				Caméra	5
				Confortable	2
				Code	4
				Coleur	2
D= 09 mots	frq	E=4 mots	frq	F=2 mots	frq
Différent(e)	5	Électricité	5	Fantastic	2
Définition	3	Expérimental	2	Forme	7
Date	3	Environnement	6		
Dangereux (se)	5	évolution	4		
Découverte	3				
Developpement	9				
G= 2 mots	frq	H= 2mots	frq	I =4 mots	frq
Généralement	6	Histoire	1	Important(e)	10
Gaz	5	Humain	3	Information	7
				Individuel(le)	3
				Ignorance	5
L= 1 mot	frq	M =5 mots	frq	N=1 mot	frq
Long (ue)	2	Machine	8	Navigation	1
		Moderne	2		
		Magazine	6		
		Musique	4		
		Moteur	7		
O= 01 mot	frq	P= 12 mots	frq	R=03 mots	frq
Opération	5	Particulier	2	Respect	5
		Place	3	Radio	6
		Personne	3	Recevoir	2
		Passager	4		
		Publique	2		
		Privé (e)	3		
		Photographie	5		
		Part	1		
		Problème	5		
		Pièce	4		
		Possibilité	4		
		Programme	5		

S=13 mots	frq	T= 6mots	frq	U= 1 mot	frq
Station	2	Technologie	17	Unité	1
Standard	4	Téléphone	7		
Spécial (e)	5	Télévision	8		
Série	2	Train	3		
Source	6	Transport	9		
Service	4	Texte	3		
Société	5				
Solution	6				
Scientifique	9				
Séquence	3				
Système	5				
Sujet	3				
Support	3				
V= 3 mots	fréq				
Vidéo	7				
Vibration	5				
Véhicule	4				

Commentaire

Nous avons recensé quatre-vingts (80) mots correctement employés par les apprenants traitant le sujet des inventions technologiques. En revanche, nous avons relevé quelques ratures qui renvoient à certaines hésitations sur la morphologie de certains mots à transcrire.

Au total, deux-cent-cinq (205) mots ont été correctement employés par les apprenants qui constituent nos échantillons. Ils semblent avoir pris conscience des ressemblances et des différences au niveau lexical. La langue de référence aux moments de blocage était le FLE. En effet, aucun apprenant n'a eu pour sa langue de référence sa LM (l'arabe dialectal) ou sa 1^{ère} langue de scolarisation (l'arabe standard). Nous donnons ci-dessous la liste des termes que les apprenants ont écrits de façon erronée, lors de l'expérimentation sans démarche didactique, et de façon correcte après celle-ci afin de souligner le taux de réussite apporté par la pédagogie intégrée .

- 1-**Faute /fault** de (09 errs) à (00err) ; taux de réussite : de 31 à 40/40
- 2-**Économique/economic** de (1err) à (0) ; taux de réussite : de 9 à 40/40
- 3- **prix/price/prize** de (6 errs) à (1err) ; taux de réussite : de 34 à 39/40
- 4-**Groupe/Group** de (14 errs) à (1err) ; taux de réussite : de 26 à 39/40
- 5-**Exemple/example** de (15 errs) à (02) ; taux de réussite : de 25 à 38/40
- 6-**Partie/Part** de (6 errs) à (4errs) : taux de réussite : de 34 à 36/40
- 7-**Effet/effect** de (3 erreurs) à (1err) ; taux de réussite : de 37 à 39/40
- 8-**Erreur/Error** de (1 err) à (0 err) ; taux de réussite : de 39 à 40/40
- 9-**Physique/physical** de (12 errs), à (1) ; taux de réussite : de 28 à 39/40
- 10-**Organe/Organ** de (5 errs) à (0err) ; taux de réussite : de 35 à 40/40
- 11-**période/périod** de (3 errs à (0err) ; taux de réussite : de 37 à 40/40
- 12-**Seconde/second** de (6 errs) à (0err) ; taux de réussite : de 37 à 40/40
- 13-**Exercice/exercise** de (21 errs) à (0err); taux de réussite: de 19/40 à 40/40
- 14-**Balle/ball** de (26 errs) à (00err) ; taux de réussite : de 14 à 40/40
- 15-**Moderne/modern** de (5 errs) à (0err) ; taux de réussite : de 35 à 40/40
- 16-**Nombre/number** de (16 errs) à (4err) ; taux de réussite : de 24 à 36/40
- 17-**Volley-ball/volleyball** de (6 errs) à (1err) ; taux de réussite : 34 à 39/40
- 18-**Hand-ball/handball** de (9 errs à (0err) ; taux de réussite : de 31 à 40/40
- 19-**Foot-ball/football** de (17 errs) à (0err) ; taux de réussite de 23à 40/40
- 20-**Loisirs/leisure** de (4 errs) à (2errs) ; taux de réussite : de 36 à 38/40
- 21-**Score/scoreboard** de (8 errs) à (05errs) ; taux de réussite : 32 à 35/40
- 22-**Pratiquer/practise** de (19 errs) à (03errs) ; taux de réussite : de 21à 37/40
- 23-**Pénalité/penalty** de (22 errs) à (05errs) ; taux de réussite : de 18 à 35/40
- 24-**Spectateur/spectator** de (11 errs) à (02errs) ; taux de réussite : de 19 à 38/40
- 25-**Olympique/olympic** de (03 errs) à (1err) ; taux de réussite : de 37à 39/40
- 26-**Stade/stadium** de (27 errs) à (04errs) ; taux de réussite : de 13 à 36/40

Résultats en chiffres

Mots erronés	T/réussite	Mots erronés	T/réussite	Mots erronés	T/réussite
Item 1	100%	Item 10	100%	Item 19	100%
Item 2	100%	Item 11	100%	Item 20	95%
Item 3	97.5%	Item 12	100%	Item 21	87.5%
Item 4	97.5%	Item 13	100%	Item 22	92.5%
Item 5	95%	Item 14	100%	Item 23	87.5%
Item 6	90%	Item 15	100%	Item 24	95.0%
Item 7	97.5%	Item 16	90%	Item 25	97.5%
Item 8	100%	Item 17	97.5%	Item 26	90.0%
Item 9	97.5%	Item 18	100%	total	96.31%

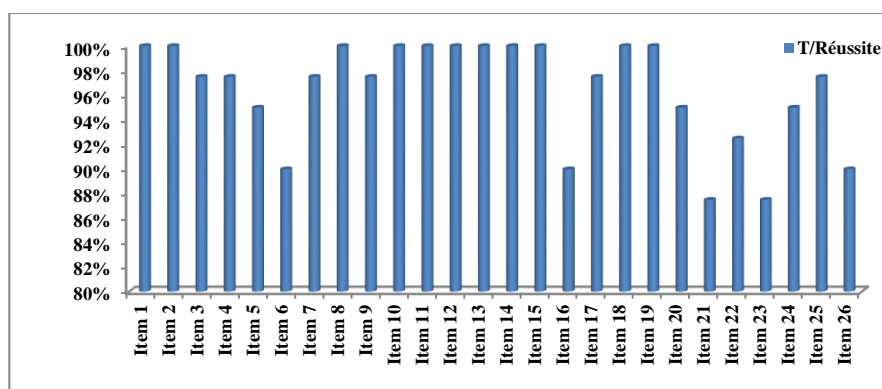


Figure illustrant les résultats

Commentaire

Les résultats que nous avons obtenus par le biais de nos expérimentations, nous ont encouragés à vérifier l'apport de la pédagogie intégrée sur le plan grammatical. Nous donnerons les formes correctes employées et nous interprétons les résultats comparés afin de voir le fruit du décloisonnement en grammaire.

4-2-L'apport grammatical

L'emploi correct des pronoms, articles, déterminants

Nous avons recensé les forms correctes employées par les apprenants qui en ce qui concerne le pronoms, articles et déterminants

“I have many hobbies; **it** gives”; six (6) apprenants.

“I will practice this game, **I** will practice **it**”; vingt-trios (23) apprenants.

“I say yes in moment for **the** team”; Trios (03) apprenants.

“**My** brother practices **it** because, **it** is **his** favourite game”; vingt-deux (22) apprenants.

“**He** likes football”; quarante-cinq (45) apprenants.

” **He** play **it** evrey week”; trente-et-un (31) apprenants.

“**The** world has become a village”; quinze (15) apprenants.

”There are many technologies in **the** wold”; six (06) apprenants”. **She** is taller than...”dix-sept (17) employs.

“**My** father is gentil, **He** is very beautiful”; seize 16) appenants.

Résultats en chiffres

Pronoms /articles	Nbr d'emplois corrects
My	38 emplois corrects
It	82 emplois corrects
He	76 emplois corrects
she	17 emplois corrects
The	35 emplois corrects
I	32 emplois corrects
His	22 emplois corrects
Total	302 emplois corrects

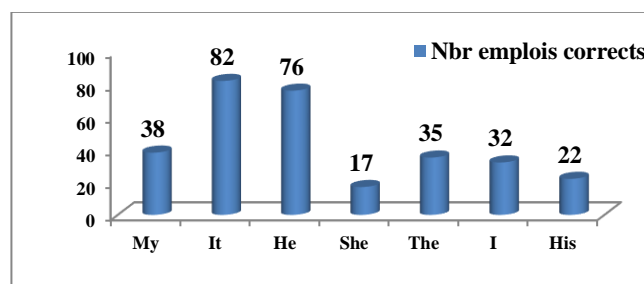


Figure illustrant les résultats

À propos de l'emploi des articles, des déterminants et des pronoms, le résultat global est représenté par cent-quatre-vingt-quatre (184) formes correctement employées. L'erreur la plus commise dans le premier essai, concerne l'emploi des pronoms substitués des inanimés. La pédagogie d'intégration a pu résoudre ce problème linguistique par la prise de conscience des apprenants vis-à-vis des équivalences et des inégalités. Nous avons relevé que les apprenants sont devenus conscients que le pronom « it » renvoie au mot sport (inanimé) et non pas à une personne. Ils ont écrit dans le deuxième essai, les phrases sous la forme suivante; “I preer sport, I practice **it** because **it** is a good game...”

Concernant les mots comme "équipe/team" bien qu'il représentent des noms collectifs, ils s'emploient grammaticalement avec un article singulier. Les apprenants ont écrit dans le premier essai, per exemple: "I practice with **these** team" au lieu de "I practice with **this** team".

L'emploi correct de l'adjectif

Après la démarche, dix-neuf (19; 47.50%) apprenants ont utilisé correctement l'adjectif dans leurs deuxièmes textes. Avant notre démarche intégrée; trente-six (36; 90%) apprenants ont ajouté le "s" du pluriel. L'amélioration se voit dans les exemples suivants:

"My **favourite** sports **are** football and handball..." (39) Apprenants

"I am **happy**" (22) apprenants.

"My parents **are happy** (18) apprenants

"Our coach is **nice** and **intelligent...**" (08) apprenants

"Mobiles are **small** and interesting (13) apprenants

"it is not very **big**". (11) apprenants

"Watching machine is very **useful.....**" (9) apprenants

"My friends Ritège and Malak are **pretty** girls". (5) apprenants

"They are **tall** and **slim**".(9) apprenants

"They have **dark** eyes".(9) apprenants

"They are **intelligent** and **calm**".(9) apprenants

"My sisters are **beautiful** girls", (19) apprenants

"They have **black** hair".(19) apprenants

"They are **tall** but not **fat**". (15) apprenants

"They are **gentil, quiet** and **respectful**" (15) apprenants

"My **favourite** games are volleyball, and football" (02) apprenants

"Warda and Fayrouz are very **famous** singer". (03) apprenants

"I have two brothers, they have **blue** eyes and **short** hair", (04) apprenants

"My parents are very **nice, intelligent, calm** and **serious**". (01) apprenant

"**They** are **small** and **slim**", "**They** are not **vervous**". (01) apprenants

Nous avons recensé trente-et-une (31) formes correctes concernant l'emploi de l'adjectif devant des noms pluriels. Les apprenants ont pris conscience après la démarche intégrée, de l'invariabilité de l'adjectif anglais, contrairement à l'adjectif français. Trente-et-un (31) apprenants ont trouvé notre démarche efficace.

Résultats de l'exercice

Adj	Nbr	Adj	Nbr	Adj	Nbr
Favourite	41 em	Tall	24 em	Respectful	15 em
Happy	32em	Slim	10 em	Famous	3 em
Nice	9 em	Dark	9 em	Blue	4 em
Intelligent	18 em	Calm	10 em	Short	4 em
Small	14 em	Beautiful	19 em	Serious	1 em
Big	11 em	Black	19 em	Nervous	1 em
Pretty	5 em	Fat	15 em	Useful	9 em
Gentil	15 em			Total	288 em

L'emploi correct du present avec "je"

Dans le premier essai, les apprenants ont calqué la conjugaison des verbes au present sur celle du français; avec la 3^{ème} personne du singulier en ajoutant "e" et avec la 3^{ème} du pluriel en ajoutant "ent". Après notre démarche intégrée des deux langues nous avons recensé les succès dans la conjugaison des verbs au present avec la première personne du singulier "je" comme nous voyons dans les exemples relevés suivants:

- "I have (12 ois)
- "I prefer (sans"e") (41 fois)
- "I love, (7 fois), I play (sans "e") (33 fois)
- "I like (29 fois), I enjoy (sans"e") (11 fois)
- "I want, (23 fois,) "I think" (sans"e"), (2 fois)
- "I find" (sans"e") (5 fois)
- "I practice" (45 fois)
- "I go" (sans"e"),(13 fois)
- I wish" (sans"e") (09 fois)
- "I protect" (sans"e") (17 fois).
- "I can", (sans e) (3 fois)
- "I run", ",(sans e), (12 fois)
- "I swim" (sans"e") (8 fois)

- ”I throw” (sans “e”) (4 fois)
- “I jump” (sans “e”), (3 fois)
- “I win (sans”e”), (25 fois)
- “I mark” (sans “e”),(15 ois)
- “I advice” (10 fois)
- “I travel by (18fois)

Verbe	Nbr	Verbe	Nbr	Verbe	Nbr
I prefer(0)	12 corr	I find(0)	5 corr	I mark(0)	15 corr
I love	41 corr	I practice	45 corr	I advice	10 corr
I play(0)	33 corr	I go(0)	13 corr	I win(0)	25 corr
I like	11 corr	I protect(0)	17 corr	I jump(0)	03 corr
I enjoy(0)	11 corr	I can(0)	03 corr	I know(0)	04 corr
I want(0)	23 corr	I wish(0)	09 corr	I swim(0)	08 corr
I think(0)	02 corr	I run(0)	12 corr	I travel(0)	18 corr
////////////////	143 corr	////////////////	104 corr	////////////////	83 corr
				Total	330 corr

Avec la 3^{ème} personne du singulier, les trente apprenants (30; 75%) qui ont mal conjugué leurs verbes, ont dépassé le calque linguistique et ont conjugué leurs verbes en ajoutant “s”. Nous n’avons signalé aucune lacune au niveau de l’emploi du présent dans la deuxième rédaction. Ainsi, avec la 3^{ème} personne du pluriel, les vingt-six apprenants (26/40; 65%) qui ont ajouté “ent” ont corrigé l’erreur

Résultats de l’exercice

- “She getes” (14) corrections
- “She putes” (05) corrections
- “He gives” (11) corrections
- « She comes » (05) corrections
- « He likes » (21) corrections
- « He listenes » (05) corrections
- « She calles” (12) corrections
- “She speakes” (07) corrections
- “She educates (14) corrections
- “He communicates” (18) corrections
- “She walkes” (13) corrections
- « Alexander inventes (25) corrections
- « Pasteur discoveres (17) corrections

Conjugaison correcte au present avec "Il"

Verbes	Nbr	Verbes	Nbr	Verbes	Nbr
Sport gives	15 corr	She comes	06 corr	She educates	14 corr
It protects	21 corr	He likes	21 corr	He communicates	18 corr
She getes	14 corr	He listenes	05 corr	She walkes	13 corr
She putes	05 corr	She calles	12 corr	Alexander inventes	25 corr
He gives	11 corr	She speaks	07 corr	Alexander inventes	17corr
Total	204 corr				

Conjugaison correcte au present avec "Ils"

Verbes	Nbr corr
My parents likent	23 corr
They buyent	16 corr
They havent	32 corr
They preparent	21 corr
P and M-Curie developpent radium	08 corr
Total	100 corr

Avec je	Avec il	Avec ils
330 corr	204 corr	100 corr
Total : 634 corr		

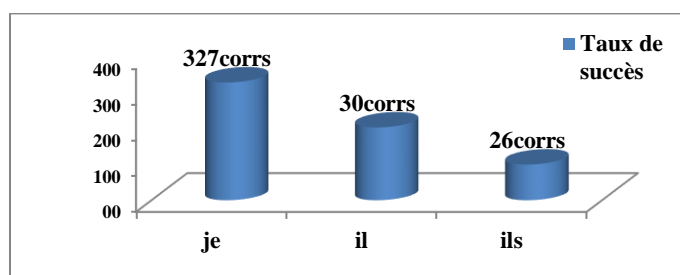


Figure illustrant les résultats

L'emploi correct du sujet

La correction, au niveau du sujet, nous l'avons vue dans les exemples suivants :

“ **Sport** is very important », **it** is good for...

“ **Handball** is my favourite game”. **It** isan activity

“**Basket-ball** is very amazing game, **it** is my...”

“**The phone** is an invention...**it** I invnted...”

“**The waching machine** is necessary”.

“**TV** is important...”.

Computer and mobile are...

“**The mobil...**”

“**Computer and Internet** are.”

“**The world** is a village....”

“**The satellite** is....”

“**Warda** is very famous singer”, **she** has...., **she** is from.....**she** sings...

“**My teacher** is... but **she** is.....”

“**She** is tall, **she** works at the hospital”.

“**My father** works at the university”.

“**My parents** are Algerian; **they** are from Tizi ...**my mother** is.....”but **my father** is

“**My sister Chaima** has...**she** is...

“**Messi** is ...**he** has...and **he** plays FB... **he** is from...”

“**Zidane** is...**he** is from...**he** works....

“**My friend Asma** is...**She** has...and... **she** is 12 years old, **she** studies at...

“**Christiano** is from.... **He** is tall.....**he** has.....

Résultats de l'exercice

Prè-test	72 erreurs
Post-test	43 corrections

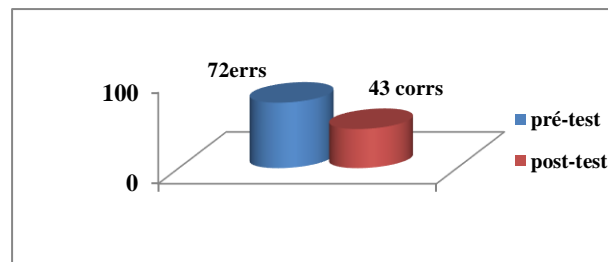


Figure illustrant les résultats

De par ces exemples, nous tirons la conclusion que la grande majorité estime que le document de type contrastif, leur a été utile lors de la rédaction. Nous constatons, dès lors, une évolution importante dans le sens d'une plus grande utilité accordée à LE1 pour l'acquisition de LE2, en ce qui concerne la position du sujet dans la phrase anglaise « SVO ». En effet, aucun apprenant n'a trouvé le français moins utile après la démarche qu'avant. Le nombre d'apprenants plutôt d'accord a augmenté. Les représentations des apprenants ont toutes presque changé, les apprenants sont devenus conscients de l'apport bénéfique du français pour leur apprentissage de l'anglais.

L'emploi correct de l'adverbe

- « I really like football » ; vingt-trois (23).
- « Technology is rally important » ; dix-neuf (19)
- “The family is lovely important”; neuf (09) apprenants
- “Personally, I prefer gymnastic, football, handball...” quarante-huit emplois (48).
- “Generally, sport is.....” cinquante-sept emplois corrects (57)
- “I/we must practice it correctly”; treize (13) emplois corrects.
- “Firstly...” vingt-deux (22) emplois.
- “Happly, we live in family...” dix-sept (17) emplois.
- “Seriously, my parents...” onze (11) emplois
- “We live calmly in a nice family”; cinq (05) emplois.
- “My father works perfectly”: neuf (09) emplois corrects.
- “I practice sport it periodically”; quatorze (14) emplois corrects.
- My mother amengas our family economicly and intelligently six (06) emplois.

Résultats en chiffres

L'emploi correct de l'adverbe

Adverbe	Nbr	Adverbe	Nbr
Really	23 em	Perfectly	09 em
Lovely	09 em	Correctly	13 em
Personally,	48 em	Firstly	22 em
Calmly	38 em	Happly	17 em
Calmly	05 em	Seriously	11 em
Perfectly	09 em	Intelligently	06 em
Economicly	06 em	Total	216 em

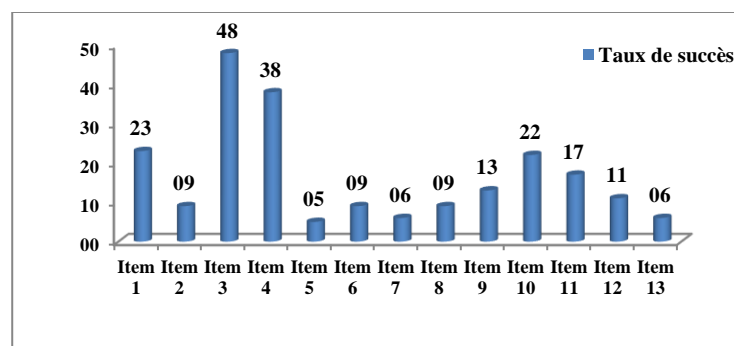


Figure illustrant les résultats

5- Comparaison des résultats

Avant la démarche, cent-cinquante-trois (153) erreurs ont été signalées au niveau de la conjugaison des verbes au présent, avec les pronoms personnels « je », « il » et « ils ». Les apprenants ont calqué sur la conjugaison française et ont gardé « e » au singulier et « ent » au pluriel. Les erreurs commises lors de la première production ont été corrigées après la démarche.

Nous avons souligné, lors de cette analyse, l'amélioration dans l'emploi de l'article défini (**the**) et les articles indéfini (**a/an**) pour la plupart des apprenants participant à notre travail. Quarante-sept apprenants sur cent-vingt (47/120) ont calqué l'emploi des substituts anglais à la française, lors de la 1^{ère} rédaction. Après la démarche intégrée, ils ont bien saisi que les substituts grammaticaux des objets inanimés est bien l'unique «**its**» conformément à (**Sa, ses, son**) en LE1 et non pas (**Him, her ; his, hers**) en LE2.

Résultats comparés

Dans cette deuxième expérimentation, les apprenants ont fait le constat que la grammaire anglaise est facile, par rapport, à la grammaire française. Les erreurs commises dans la première production avaient comme source de difficulté la confusion entre les pronoms personnels et possessifs. Le contraste des éléments linguistiques a bien écarté cette confusion, ce qui a permis aux apprenants de les employer correctement les pronoms personnels.

Outre, la place du sujet a été importante et facile à s'identifier, la difficulté résidait plutôt dans sa forme en pronom, sur laquelle nous avons insisté au moyen des schémas d'équivalence. La notion du genre et celle de l'accord de l'adjectif étaient un exercice difficile pour la plupart des apprenants. Les résultats obtenus du post-test, sont d'un nombre de cent-quatre-vingt-quatre (184) emplois corrects,

L'emploi de l'adjectif, est vu avec succès au moyen du contraste. Ce qui a mené à l'erreur, est donc, l'accord de l'adjectif anglais qui est invariable. Ce problème a été carrément écarté dans le 2^{ème} essai de la production écrite. De cent-cinquante-sept (157) erreurs, nous avons repéré soixante-et-onze (71) corrections après la démarche intégrée.

Pour l'emploi de l'adverbe, notre démarche a donné d'énormes résultats. Les apprenants avaient tendance à bien écrire leurs adverbes. Dix-neuf adverbes (19) sont apparus bien placés dans leurs phrases et correctement écrits. Outre, pendant les premières séances de la mise en œuvre de notre démarche, nous avons fortement insisté sur les signes de ponctuation et l'emploi de la majuscule par le contraste des textes français/anglais. Cette façon de faire a donné un résultat satisfaisant de trente-huit (38) points bien placés, seize (16) virgules, et vingt-neuf (29) lettres capitales correctement utilisées.

Il est ressorti de cette expérimentation, que quatre-vingt-seize (96/120 ; 80%) apprenants sont d'accord avec l'affirmation selon laquelle le français est utile pour l'apprentissage de l'anglais, contrairement aux résultats du pré-test. Le fruit de notre démarche se voit dans le fait que le taux de réussite a augmenté de 31.66% à 80%.

En revanche, l'emploi de la préposition n'a pas donné de bons résultats même lors du post-test. Or, pour détecter les vraies causes, nous avons proposé, pour les trois groupes, un exercice visant l'utilisation des prépositions en français uniquement. Nous avons conclu que l'exercice sur les prépositions était difficile même en français. Ce résultat négatif explique que les notions non maîtrisées en LE1 restent difficiles en LE2.

En raison de la faiblesse de l'échantillon (120 apprenants), la validité scientifique de la recherche reste limitée et tout bilan demeure nuancé. Nous devrions, plutôt, parler d'une « étude de cas ». Ainsi, pour répondre de manière fiable à notre problématique, il faudrait mener une recherche d'une envergure bien plus importante, sauf que, cela nécessite un temps beaucoup plus long et un échantillonnage plus grand.

Les apprenants ont bien aimé découvrir l'étymologie des mots et leurs origines dans les deux langues et apprendre davantage sur l'historique des éléments émanant directement des langues anciennes. De plus, les exercices que nous avons proposés étaient relativement faciles, peut-être trop, mais l'objectif était de rendre les apprenants conscients d'une certaine logique orthographique, lexicale et grammaticale.

Les tests sur les connaissances ont montré que les apprenants ont acquis de nouvelles connaissances après notre *démarche intégrée*. L'intérêt réside dans le fait d'avoir démontré que de nombreuses activités étaient possibles dans le cadre d'un enseignement décloisonné du français et de l'anglais. L'analyse des perceptions avant la démarche, a montré que les apprenants étaient peu nombreux à juger le français utile pour l'anglais.

Nous rejoignons l'idée d'économie didactique et de l'apport important du français pour la maîtrise de l'anglais. En revanche, il ne faudrait quand-même pas que l'enseignement du français remplace celui de l'anglais et vice-versa. Ce travail au contraire a pour objectif de démontrer comment les connaissances de l'anglais pourraient s'enrichir d'un décloisonnement avec le français. Nos espérances pour cette recherche sont dans l'évolution positive des conceptions des apprenants.

Nous souhaitons que l'analyse des erreurs et celle des succès peuvent faire partie intégrante du processus didactique, de façon à faciliter l'apprentissage et à sensibiliser l'apprenant aux éléments essentiels de la production écrite en ce qui concerne le lexique et la grammaire, entre nuances et différences.

Résultats comparés en chiffres

Types d'erreurs	nbr
Emploi des preposition	256
Vocabulaire	118
Syntaxe	122
Orthographe	82
Sens	154
Total	722

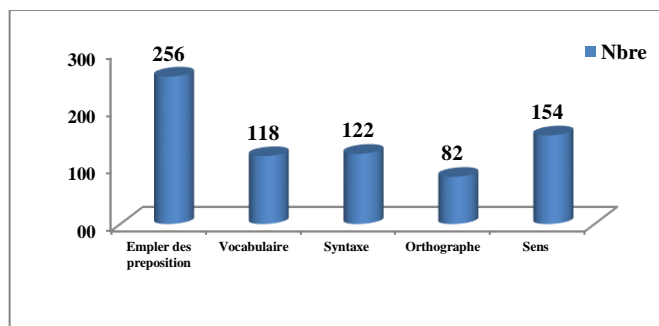


Figure illustrant les résultats

Résultats global des corrections

L'apport lexical		L'apport grammatical	
Thème	Nbre	Thème	Nbre
Sport	75	Adjectif	288
Portrent	50	Conjugaison je	330
Inventions technologique	106	Conjugaison il	204
Total	231 mots correctement écrits	Conjugaison ils	100
		Pronoms	288
		Adverbe	216
		Total	1671 notions correctes

Résultat final de la pédagogie intégrée

Pré test	Post test
722 erreurs	1902 corrections

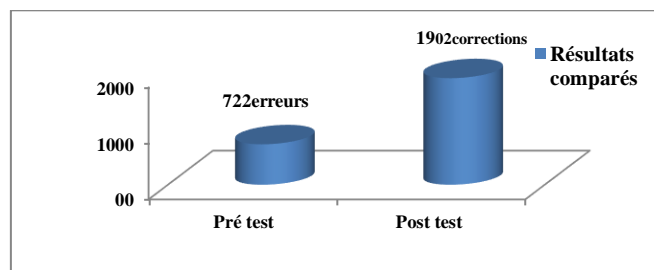


Figure illustrant les résultats

Résultat final du post-test

L'apport lexical	L'apport grammatical
231 mots correctements employés	1671 correctement employées

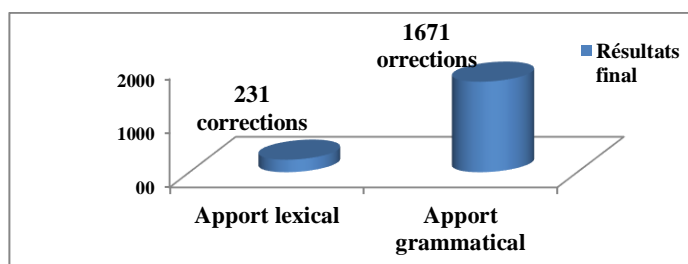


Figure illustrant les résultats

Conclusion générale

Nous sommes partie de l'hypothèse qui porte sur l'économie didactique par l'intégration, et l'apport important du français pour la maîtrise de l'anglais. En revanche, il ne conviendrait évidemment pas que l'enseignement du français remplace celui de l'anglais. En effet, de par ce travail, nous avons voulu, au contraire, démontrer comment les séances d'anglais pourraient s'enrichir d'un décloisonnement avec le français.

Notre travail est venu corroborer le fait qu'il existe des formes de transfert intervenant entre le français et l'anglais. L'appartenance des deux langues à la grande famille des langues indo-européennes nous a mis sur la voie d'une démarche historico-comparative et contrastive. Or, en déployant nos démarches sur le lexique et les parties de discours des deux phrases française et anglaise, nous avons émis l'hypothèse que les ressemblances lexicales et les équivalences grammaticales entre elles, accordent une utilisation correcte en (LE2), dans les productions écrites des apprenants ciblés, un de nos objectifs majeurs.

Ainsi, au terme de ce travail nous avons tiré les conclusions suivantes qui sont autant des résultats et des propositions didactiques. Sur le pôle pédagogique, nous avons atteint, d'une part, l'objectif de retracer aux yeux des enseignants d'anglais, le cheminement historique des deux langues. D'autre part, nous avons montré le dilemme dans lequel l'approche historico-comparative se trouve encore non considérée comme discipline appliquée dans le contexte scolaire algérien. Cela est tenu compte du fait que nous avons modifié l'idée que le français et l'anglais sont différents et s'enseignent séparément. Ce que nous regrettons plutôt, c'est que le nombre des participants (93 enseignants) ne soit pas tellement représentatif, par rapport, au nombre global des enseignants d'anglais de la wilaya d'Ain-Temouchent, qui dénombre environ un deux-cents (200) enseignants.

Sur le pôle didactique du savoir, nous avons obtenu le résultat de justifier l'utilité du recours à l'analyse contrastive. Elle nous a servi de stratégie pédagogique pour la mise en œuvre de la démarche intégrée. En effet, entant que description comparée, l'étude a été perçue comme utile, objective et indispensable aux yeux des apprenants contribuant à notre travail sur le pôle psychologique.

Concernant l'analyse contrastive du lexique, les résultats obtenus ont montré, d'une part, que le lexique est l'élément essentiel qui permet le lien entre la première langue et la deuxième à apprendre. D'autre part, que le manuel *Spotlight on English* intègre un bon nombre (60%) de mots identiques transférables. Il semble indiquer que le lexique y figurant est un lexique français prononcé à l'anglaise. De ce fait, une bonne conception de cet ouvrage didactique aidera l'apprenant à progresser plus vite dans son apprentissage. Nos résultats quantitatifs, en matière lexicale, indiquent que l'introduction du français, au primaire, aura un impact favorable sur l'acquisition de l'anglais en début d'apprentissage.

En revanche, le processus mental consiste à prendre en compte, aussi les phénomènes de différences car, les langues ne sont pas entièrement identiques, il peut toujours exister des divergences profondes ou moins profondes qui peuvent ne pas effectuer la compréhension mutuelle. La conclusion que nous avons tirée est que de par ses capacités psycholinguistiques un apprenant qui apprend une nouvelle langue identique à sa précédente, ne recommence pas à zéro.

En ce qui concerne notre analyse en grammaire, nous avons obtenu le résultat qu'une étude comparative révèle toutes les zones de transparence qui permettent l'accès à la nouvelle langue. Nous avons réussi, en effet, à provoquer une accumulation d'observation des éléments linguistiques confrontés ce qui peut engendrer le développement d'une conscience métalinguistique chez les apprenants.

Dans un premier temps, l'analyse contrastive de la grammaire a montré que les deux langues observent le même système alphabétique à l'écrit, et le même ordre des mots, mettant en évidence une souplesse par le biais de l'équivalence. Dès lors, notre hypothèse qui part du fait que l'acquisition de l'anglais ne peut économiser le rôle joué par le français en contact est confirmée. Pour cette raison, il est nécessaire que la didactique mette en valeur le mouvement d'intégration, de synergie et de fusion des systèmes en présence dans l'interaction bilingue.

Sur le pôle psychologique de l'apprenant et lors de notre pré-test, nous avons abouti au résultat qu'écrire en anglais, au sein d'un apprentissage cloisonné, n'est pas une activité aisée. Nous avons fait le constat que les tâches associées à la production écrite sont les plus complexes, étant donné que, toutes les activités réparties en séquences convergent à une création propre à l'apprenant. Néanmoins, il est ressorti, qu'aucun apprenant n'a eu pour sa langue de référence, sa langue maternelle (le dialecte témouchentois) ou sa 1^{ère} langue de scolarisation (l'arabe standard).

En conséquence, les erreurs lexicales indiquent que maintenir l'effort dans l'apprentissage de l'anglais (LE2) nécessite la stabilité de son système lexical qui dépend du taux de développement du français (LE1). Cette maintenance dépend essentiellement du comportement du système lexical précédent.

Les erreurs grammaticales qui renvoient aux difficultés rencontrées par les apprenants, résident, nettement, dans la signification de la notion du genre et du nombre en anglais qui n'est pas la même en français. En outre, l'emploi du « verbe-auxiliaire (to do) » dans les formes négative et interrogative dans la conjugaison n'était pas un exercice facile parce qu'il n'existe pas en langue française. De même, l'emploi de l'article défini « the » avec les noms collectifs était aussi un exercice difficile. En outre, les déterminants possessifs dont la distinction du genre qui n'existe que pour la 3^{ème} personne du singulier en anglais a fait problème. Au surplus, les déterminants démonstratifs anglais par le fait qu'ils expriment la distance lointaine du genre et du nombre étaient aussi différents.

Nous avons repéré d'autres problèmes au niveau de la position et l'accord de l'adjectif qualificatif comme partie de discours importante dans les deux systèmes en question. En effet, le problème de genre est le plus persistant de ceux auxquels un apprenant est confronté dans l'apprentissage de l'anglais. Toutefois, l'analyse quantitative et qualitative des productions écrites nous a révélé les différents aspects syntaxiques et sémantiques des erreurs qui ont affecté la cohérence des énoncés. Elle nous a permis, également, de procéder à la catégorisation des erreurs commises.

En outre, les apprenants n'ont pas utilisé les substituts grammaticaux. La conjugaison des verbes au présent était aussi un exercice obstacle pour la plupart des apprenants qui ont calqué la terminaison des verbes anglais sur la terminaison en français. Sur le plan de l'orthographe, nous avons recensé des omissions vocaliques et consonantiques ainsi que des ajouts. Nous avons constaté, dès lors, que proposer de construire une conscientisation métalinguistique, c'est proposer une procédure de médiation qui révèle d'une motivation. Nous avons abouti à ce qu'à cause des éléments linguistiques différents sus-indiqués, certains apprenants ont commis des erreurs et que certains d'autres ont carrément évité l'emploi de ces éléments. Les textes, avant la démarche intégrée, étaient pauvres en vocabulaire et en grammaire.

Nous sommes arrivée au fait que l'origine des erreurs se trouve tantôt dans les défaillances linguistiques des apprenants, tantôt dans les influences négatives de la première langue parce que les apprenants sont inconscients. Nous avons tiré la conclusion que le cloisonnement disciplinaire entre l'enseignement/apprentissage du français et de l'anglais a donné sept-cent-deux (702) erreurs.

Cependant, après notre démarche intégrée, nous avons pu déterminer, lors du post-test, que le recours à la (LE1) était inexorablement voué à un emploi favorable du lexique et de la grammaire de la langue de rédaction. En effet, notre analyse a démontré que le recours au français aurait pu empêcher les sept-cent-deux(702) erreurs d'être commises. De ce fait, les déficiences lexico-grammaticales qui ont persisté, après la démarche, n'ont pas entraîné le contresens ni le non sens dans le deuxième texte des apprenants. Elles sont provenues, simplement, des carences phonétiques de l'anglais par rapport au système du français.

Après les neuf (09) séances de conscientisation interdisciplinaire et de démarche intégrée, les apprenants ayant pris conscience des ressemblances et des différences, existant entre les deux langues, ont réussi la diminution du nombre des erreurs, évitant de confondre et de calquer. Nos expérimentations nous ont permis de mettre en évidence les aspects positifs et les insuffisances de la pratique de l'écrit.

En termes de démarche, nos analyses (des erreurs et celle des succès) nous ont permis de conclure que les enseignants adoptent des pratiques plus ou moins différentes.

Nous résumons, dans un bilan d'ensemble que les ressemblances entre les deux langues en question, peuvent donner lieu à un transfert positif de LE1 sur LE2. De ce fait, l'apprenant bilingue s'est situé au carrefour de deux tendances complémentaires. Il a cherché à économiser ses capacités cognitives en réduisant au maximum les écarts qui séparent ses deux langues l'une de l'autre.

Tous ces aspects qui ont souligné l'influence des connaissances préalables (près requis) sont considérés comme des éléments très importants. Cela nous l'avons souligné dans le diagnostic des sources des que les apprenants ont utilisée lors du pré-test. À ce stade, l'enseignant conscient de tous les rapprochements, pourrait adapter ses stratégies d'enseignement et former des apprenants conscients.

Dans cette perspective, nous avons vérifié l'amélioration de la compétence langagière de ces apprenants, dans les domaines de l'orthographe, du vocabulaire et de la syntaxe au niveau des représentations et des connaissances. Nous avons montré grâce à cette étude transversale que certaines erreurs ont disparu donnant, ainsi, une interlangue réparée. Nous tirons la conclusion que dans l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, les transferts ont des origines complexes qui se situent tantôt du côté de la LE1 tantôt de la LE2.

L'objectif de cette recherche était de mettre en lumière l'apport d'une pédagogie intégrée du français et de l'anglais, en se basant sur le bilinguisme, la conscientisation métalinguistique et les transferts et d'analyser la complexité de leurs caractéristiques. Nous avons ainsi fait quelques propositions didactiques basées sur les résultats de notre analyse. Nos propositions didactiques vont dans le sens que si la DI est bien née au sein des didactiques des langues proches et voisines en Europe, nous espérons que ces concepts trouvent une place dans la perspective d'une éducation bilingue à l'école algérienne.

À cet effet, nous n'avions pas la prétention de réussite à cent pour cent, néanmoins, nous ne suggérerons que des pistes, car, il appartiendrait à la réflexion institutionnelle et collective de délivrer des perspectives de ce type. À cet égard, et afin de rendre la formation au bilinguisme et à la diversité linguistique efficiente, il faudrait s'inscrire dans des programmes nationaux de formation, en ciblant des enseignants qui se porteront volontaires avant de généraliser.

Pour ce faire, des enquêtes sur les représentations des enseignants et des inspecteurs de langues étrangères, à propos de la diversité pourrait être initiée dans les domaines suivants :

- La relation et la parenté historiques des langues en contact (intégration, intercompréhension et emprunt)
- Les avantages du bilinguisme et le statut des langues en présence.
- La familiarisation à l'aide de supports didactiques et des activités de traduction, de schémas d'équivalence en classe.

Ce sont là des points qui demandent à être développés par d'autres recherches qui, nous l'espérons, verront le jour dans les années à venir. Nous proposons d'enseigner les schémas grammaticaux similaires et différents entre LE1 et LE2. Car, il est utile que l'analyse contrastive soit considérée comme une hypothèse jusqu'à ce qu'elle soit vérifiée par le rendement des apprentissages. Un tel schéma de travail peut paraître rationnel et illustrera bien des recherches qui prônent la comparaison afin de mieux assimiler les langues en contact. D. ULMA²⁸⁶ souligne que :

Un apprentissage faisant appel à la comparaison des langues permettait à l'élève d'acquérir une posture métalinguistique. Il a appris à prendre de la distance, à relativiser sur sa première langue et à avoir une première sensibilisation aux familles de langues en repérant les similitudes et les différences. Cette posture réflexive, permet à l'élève de mieux comprendre le fonctionnement des LE.²⁸⁷

Dans la perspective d'une didactique que l'on souhaite réellement intégrée et décloisonnée et avec la chance de disposer d'un terrain riche de possibilités. Il nous semble nécessaire de réfléchir au rapprochement linguistique à l'intérieur d'une réflexion globale de la gestion des langues à l'école algérienne.

Dans laquelle l'alternance des langues constitue un principe pédagogique qui soutend les apprentissages.

²⁸⁶ULMA Dominique est membre de l'équipe de recherche dans le Laboratoire Ligérien De Linguistique (LLL, recouvrant toutes les disciplines de la linguistique, prenant en compte les applications en didactique). Ses thématiques et domaines de recherche portent sur- Didactique du français et des langues - Éducation comparée- Dimension européenne de l'éducation.

²⁸⁷ULMA Dominique. 2009. « Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères-langue à l'école au cycle 3 ».Synergies n°6, Pologne. p. 113-122 <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/ulma.pdf>. [En ligne], consulté le URL : <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/ulma.pdf>

Or puisque les deux langues dotent des repères qui permettent la prise de conscience et émettre dans la concertation, nous proposons de sensibiliser les enseignants de langues étrangères à la convocation de nouveaux modèles, notamment, ceux des approches comparatives tant au niveau des représentations qu'au niveau de l'étude. Notre choix est celui d'une construction de l'alternance en fonction des tâches à accomplir en classe, de manière à favoriser des processus d'observation et d'analyse,

À cet effet, nous suggérons, d'une part, la pédagogie intégrée des deux langues en tant que mesure d'économie cognitive. D'autre part, comme exploitation des transversalités méthodologiques, caractérisant les deux disciplines par un équilibre qui permet d'améliorer les résultats scolaires en matière de langues étrangères. En effet, la multiplication d'autres types d'activités pourrait aider la pédagogie intégrée à réussir, telles que des échanges en ligne, des coordinations entre enseignants des langues étrangères et des visites encadrées par les inspecteurs d'autres villes.

Nous proposons, en outre, que les séances de langues soient consécutives dans l'emploi du temps des enseignants et des apprenants et que des curriculums communs soient favorisés afin de faciliter les synergies didactiques. Nous voyons que des séances en co-animation régulières en alternance de séances intensives en français puis en anglais pourraient se combiner autour d'un inventaire de points communs. Dans cette perspective GAJO Laurent avance que :

L'intercompréhension des langues se construit sur le rapprochement des systèmes linguistiques en présence, appelant des stratégies de contraste ou de dissociation» (...) Reconnaître et encourager l'intercompréhension demande de combattre une forme de cécité linguistique qui tend à isoler les langues et à considérer le processus d'acquisition d'une langue donnée comme entier et autonome.²⁸⁸

²⁸⁸ GAJO Laurent. 2012. « Intercompréhension, didactique intégrée et didactique du plurilinguisme : Quels rapports, quelle hiérarchie, quelles compétences visées ? ». Université de Genève. [En ligne], .URL : [https:// www. researchgate. Net/.../ intercompréhension _ entre _ didactique](https://www.researchgate.net/.../intercompréhension_entre_didactique). Consulté le 08 septembre 2015

Sur le plan de l'oral, le français et l'anglais exigent des enseignants la bonne articulation comme un effort complémentaire, afin de différencier entre les deux systèmes graphiques et diminuer le taux d'interférences. Nous considérons que le temps est venu de former des formateurs, entre autres, sur le thème de l'intégration. Cela permettrait, à notre avis, de créer des compétences locales formées à la spécificité de la réforme bilingue. Ces formateurs pourraient constituer des ressources à la disposition de chaque établissement pouvant intervenir à la coordination des enseignements/apprentissages linguistiques.

Dans l'optique d'une didactique de concertation, est important de proposer des activités d'intégration ouvertes sur l'historique de langues en contact, d'étymologie lexicale, de classement et de la formation des mots ainsi que les régularités grammaticales. Nous proposons au terme de cette recherche que l'approche adoptée pourrait être exploitée en tout début d'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère.

Nous souhaitons par la même occasion que les notions de didactique intégrée et de conscience métalinguistique ne s'avèrent pas complexes à saisir et qu'elles soient évidentes à adopter dans le contexte scolaire algérien. En sus des contraintes, nous signalons qu'une telle réflexion nécessite beaucoup d'efforts et moyens afin d'élaborer de nouveaux curricula, de confectionner des documents didactiques et pédagogiques et de former une nouvelle génération d'enseignants.

Notre but était d'enrichir et diversifier les moyens linguistiques des apprenants dans une optique interdisciplinaire. Notre intérêt était de les amener à une véritable éducation bilingue, sans pour autant, se donner les moyens pour que ce choix se traduise en un alourdissement du cursus scolaire. Il conviendrait de veiller au développement de la capacité de mémorisation, d'observation, et de la réflexion sur le fonctionnement des langues.

Cependant, l'enseignement traditionnel qui se voit dépassé, préconisait un travail beaucoup plus fin sur le lexique. Il a fait réfléchir les acteurs sur la description lexicale, l'étymologie et l'historique des mots, la dérivation et la transformation. Le point de vue défendu dans notre recherche était qu'il n'y a pas à choisir entre une approche et une autre il s'agit, en effet, de cerner leur complémentarité pour l'intérêt des apprentissages.

En d'autres termes il faut appuyer une démarche de conscientisation qui vise le développement, constituant un paramètre essentiel de l'apprentissage des langues étrangères. Pour cela il faudrait mettre en relation les unes aux autres : la langue de l'apprenant, la première langue et la langue ultérieure et stimuler chez l'apprenant le plaisir de savoir que les langues se connectent

Toutefois, la didactique intégrée pourrait-elle bien posséder une dimension autonome, dont l'assise institutionnelle et épistémologique se trouve cependant encore inconnue en Algérie ? Elle s'est vue en Europe en majeure partie par la contribution qu'elle est susceptible d'apporter plus. Semble-il bien plus important sur le plan linguistico-didactique, de modifier le déroulement des cours par relier l'authenticité de la linguistique à la contemporanéité de la didactique ?

Pourrait-elle prendre place dans "une configuration conceptuelle particulière et importante, articulant les disciplines, la situation didactique, les représentations des apprenants, et l'amélioration cognitive. Est-il donc primordial dans l'enseignement des langues étrangères, de développer des aptitudes linguistiques en rapport avec l'étude d'autres matières. Éclairons cela par un exemple : travailler sur une matière d'histoire implique-t-il en grande partie avoir recours à des textes et des documents, mais également vus en d'autres matières de langues étant donné que les langues sont des matières scolaires et vice-versa ?

Les apprenants doivent-ils être préparés à utiliser de tels documents ? Cela veut dire que l'écriture y doit-elle être plus poussée dans la pédagogie du projet, où une large place est laissée à l'interaction orale sous prétexte que le rôle de la langue est la communication. Est-il toujours facile de reconstituer une méthodologie d'enseignement/apprentissage à partir de l'émergence de son concept ? Les éléments qui suivent sont-ils donc à considérer avec précaution et selon l'avancée dans le parcours scolaire ?

Les études comparatives donnent-elles d'importantes variations dans l'identification des disciplines ? Peut-on évaluer les erreurs comme des transgressions linguistiques propres à la langue de production, ou bien, comme une compétence métalinguistique ? Dans quelle mesure peut-on abandonner les modes d'évaluation traumatisants, qui, chez certains apprenants détruisent la confiance dans leurs capacités d'apprendre une nouvelle langue proche de la première ?

Parmi les problèmes que nous avons rencontrés tout au long de ce travail, ceux soulevés par les concepts clés (pédagogie intégrée, conscience métalinguistique). Outre la désignation et la connotation liées à ces termes, en raison de leur usage dans le domaine linguistico- psychologique a posé problème sur le pôle pédagogique. Les problèmes d'ordre méthodologique regroupent ceux soulevés par le temps de réalisation de nos expérimentations sur le terrain. Ces problèmes ont perturbé la voie de nos objectifs. L'analyse des stratégies de productions écrites n'a pas été un travail aisé, la difficulté était dans le fait que nous n'avons pu accéder à des processus internes à partir de nos observations externes, alors que, le processus mental consiste à prendre en compte tous les phénomènes linguistiques résultant du contact.

Dans un premier temps, il nous a été presque impossible de faire évoluer positivement les conceptions des enseignants concernant le lien de parenté des langues. Dans un second, il nous a été difficile de mener neuf (09) séances de prise de conscience avec cent-vingt (120) apprenants. La difficulté était dans le fait d'encourager au décloisonnement dans la perspective de définir une place possible à l'enseignement des langues dans un curriculum intégré.

Ce que nous avons soulevé comme paradoxal, c'est que les hypothèses en didactique des langues ne peuvent se vérifier hors du terrain, ce dernier, en revanche n'est pas toujours disponible. Les expérimentations que nous avons effectuées dans le cadre de nos enquêtes ont eu lieu dans trois (03) classes d'anglais de 1^{ère} AM représentant trois (03) établissements différents.

Notre recherche ne constitue pour l'heure actuelle qu'une réflexion personnelle encore sans éléments véritablement développés. Toutefois, notre pédagogie s'est évaluée de façon insuffisante, au vu, du faible échantillon et du temps à disposition. De même, l'évolution des représentations des enseignants, n'a pas pu répondre directement à la problématique en début de notre recherche. Du moins permet-elle d'affirmer qu'une majorité des enseignants a trouvé du sens et de l'importance à suivre ce genre d'activités après notre démarche.

Conclusion Générale

Nous nous sommes confrontée à la réalité qui fait que la LE2 n'est pas un outil de communication des apprenants échantillons plus ou moins comme la LE1, elle est juste un vecteur de connaissances scolaires qui leurs permet de passer d'une année scolaire inférieure à une autre supérieure, par conséquent, elle n'est que peu motivée dans l'environnement extrascolaire malgré la prolifération des TIC.

Ouvrages en didactique

1. AREZKI Dalila. 2004. *Psychopédagogie pour une relation harmonieuse enseignant et enseigné*. Tizi-Ouzou. : Les oliviers.
2. ARMAND Anne. 1997. *Didactique des langues anciennes*. Paris : Bertrand-Lacoste.
3. ASTOLFI Jean-Pierre. 1997. « *l'erreur un outil pour enseigner* », Paris, ESF éditeur, 1997, p11.
4. BABLON. Frédéric. 2004. *Qui peut enseigner une langue vivante ? Enseigner une langue étrangère à l'école*. Paris : Hachette Éducation.
5. BESSE Henri, PORQUIER Rémy. 1984. *Grammaire et didactique des langues* : Hatier. Paris. BESSE.
6. BLANCHET Philippe. CHARDENET Patrick. 2011. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
7. BLANCHET Philippe. 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Louvain, Peeters.
8. CASTELLOTTI, Véronique. 2001. *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen. Dyalang .
9. CAVALLI Marisa. 2005. *Éducation bilingue et plurilinguisme*, Coll. LAL, Didier
10. CORNAIRE Claudette, RAYMOND Patricia-Mary. 1994. *La production écrite*. Didactique des langues étrangères. Clé international.
11. DE VECCHI Gérard. 2000. *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Éducation, Paris. 237pages. [En ligne], consulté le 13 mai 2014. disponible sur : https://books.google.com/books/about/Aider_le_élève_s_à_apprendre.html?hl=fr&id.
12. DECOMPS Daniel. 1999. « la dynamique de l'erreur », Hachette, Paris.
13. ELLIS Rod. (1985) : *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press. Mis. [En ligne], le 01 November 2008. Disponible sur : <https://doi.org/10.1017/S0272263100007038>. Pp 327.
14. ELLIS Rod. 1997. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press. [En ligne], consulté le 11 janvier 2016. Disponible sur : <https://www.amazon.com/Research-Language-Teaching.../019437...>

15. GAJO Laurent. 2004. *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*. Paris : Didier, coll. LAL.p71-74. [En ligne], Consulté le 15 janvier 2016, disponible sur : https://www.unige.ch/lettres/elcf/index.Php/download_file/view.
16. GENOUVRIER Émile, PEYTARD Jean. 2001. *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Larousse.
17. GÉRARD François-Marie. et ROEGIERS, Xavier. 1993. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck-Wesmäel. Par Jean Simard Revue des sciences de l'éducation, vol. 20, n° 2, p. 399. [En ligne], consulté le 11 décembre 2015. URL : <https://www.decitre.fr> > ... > Réflexion & théories > Évaluation.
18. JAMET Marie-Christine, 2010. *L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?*, Autour de la définition, [En ligne], consulté le 18/08/2015, URL : http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php
19. LIGHTBOWN Patsy. 2014b. « *Learning a second language in the classroom* ». *Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press*. [En ligne], consulté le 11 janvier 2016, disponible sur : davidlightbown.com/patsylightbown/?Page_id=20
20. MARTINEZ Pierre. 2014. *la didactique des langues étrangères*. Paris : Que sais-je ? PUF.
21. MAURER Bruno. 2010. *Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour tous*. Rapport Général du Projet LASCOLAF, Paris : Éditions des Archives Contemporaines.
22. MEISSNER Frans-Joseph., MEISSNER Claude, KLEIN Horst-Günter, STEGMANN Tilbert D. 2004. *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*, Aachen (Ed. EuroCom vol. 6). [En ligne], consulté le 16 juillet 2015. Disponible sur : <https://www.fichier-pdf.fr/...eurocomrom-les-sept-tamis-2004/cracke-eurocomrom>.
23. MOIRAND Sophie. 1990. *Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère*, ed. Clé International, Paris. 175 pages [En ligne], consulté le 12 septembre 2015. URL : <https://livre.fnac.com>>...>Pédagogie, Sciences de l'éducation > Langues.
24. REUTER Yves.1996. *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*. Institut National de Recherche Pédagogique et De Boeck, Paris.

25. ROULET Eddy. 1980. *Langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée*. Paris. Hatier. CREDIF. [En ligne], consulté le 01 novembre 2008 2015. Disponible sur: <https://doi.org/10.101> .
26. SERRADJ Brahim. 2003. *Intermediate English grammar*: Dar El Houda. Alger.
27. TAGLIANTE Christine. 2001. *La classe de langue*, Paris, clé international. p192. [En ligne] .URL :<https://www.scribd.com/.../La-Classe-de-Langue-Christine-Tagliante-parte-1-f>
28. VALDMAN Albert. 1966. *Trends in language teaching* ». McGraw-hill. New York. [En ligne], consulté le 11 juin 2017, disponible sur : <https://www.amazon.com/Trends-language-teaching-Albert-Valdm>.
29. WILMET Marc. 2010. *Grammaire critique du français*. Bruxelles : De Boeck & Du culot, 5^{ème} édition.
30. YULE George. 2012. *Practice grammar with tests*. Entraînement à la grammaire avec test. Oxford : University Press.

Articles en didactique

31. ABID-HOUCINE Samira, LEGROS Denis. 2005. « De l'usage des manuels de langue dans la construction d'une pensée et d'une idéologie ». In *Revue LAROS*, n° 2, décembre, p. 13-26. [En ligne]URL: <https://fr.scribd.com/document/.../Samira-Abid-Houcine-Et-Denis-Legros-2006>. Consulté le 11 janvier 2016.
32. AUDIN Line. 2004. « Apprentissage d'une langue étrangère et français : pour une dialectique métalinguistique pertinente dès le cycle 3 ». Lyon. p. 63 [En ligne]. URL : fe.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS029-4.pdf. Consulté le 11 janvier 2016
33. AUSUBEL Paul-David.1968. « Educational Psychology : A Cognitive View ». New York : Holt, Rinehart and Winston. 685 pages. [En ligne], URL : https://books.google.com/books/.../Educational_Psychology.html ? Consulté le 08 novembre 2016.
34. BISSONNETTE Steve, RICHARD Mario. 2005. « les trois phases du processus d'apprentissage. Tiré du livre la pédagogie. chapitre 15, cognitivisme et ses implications pédagogiques.317-329. [En ligne].URL : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves3/plathner.pdf>.

35. BLONDIN Christiane. 1998 « Développement des aptitudes métalinguistiques. Les langues étrangères dès l'école maternelle ou primaire. De Boeck Supérieur. [En ligne].URL : https://amcac.net/.../EDUSCOL_Michel_Candelier_Eveil_aux_langues. Consulté le 09 novembre 2017.
36. BOLTANSKI Luc. 2001. « Les dires des acteurs comme métadiscours » cité in BRUNO Raoul, 2002. *Un travail d'enquête à l'épreuve du terrain ou Études de communication*, 25 | 2002, 87-103. [En ligne]URL <https://journals.openedition.org/edc/653>. Consulté le 11 janvier 2016.
37. BONNICHON Gilles, MARTINA Daniel. 2000. « Décloisonner le français en interdisciplinarité ». Paris : Magnard. pp124[En ligne], consulté le 11 janvier 2016. Disponible sur : <https://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/2432/1/16.%20Blondin.pdf>
38. BOURDIEU Pierre.1972. « L'opinion publique. Exposé fait à *Noroît* (Arras) et paru dans *Les temps modernes*, 318, janvier 1973, pp. 1292-1309. Repris in *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1984.
39. BRES Jacques .1996. « Claude Hagège, *L'enfant aux deux langues* », *Cahiers de praxématique* [En ligne]. URL : <http://praxematique.revues.org/>. Consulté le 15 août 2015.
40. BROHY Claudine. 2008. « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions ». *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, n°1 (*La didactique intégrée des langues : expériences et applications*) 9-11. [En ligne], URL : babylonia.ch/fileadmin/user_upload/.../2008-1/brohy_01.pdf Consulté le 09 février 2014.
41. Cadre européen commun de référence pour les langues. 2001 : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg [En ligne]URL : www.coe.int/lang-CECR. Consulté le 26 juin 2012
42. CANDELIER Michel. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 65-90. [En ligne]. URL : http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf, Consulté le 11 mars 2016.
43. CASTELLOTTI Véronique, MOORE Danièle.1997. « Alternances des langues et apprentissages », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 108. Didier Érudition.
44. CASTELLOTTI Véronique. 2001. « La Langue Maternelle en Classe de Langue Étrangère. Clé international, Paris. [En ligne]URL <https://www.rechercheisidore.fr/search/resource/?uri=10670/1> 2011. Consulté Le 11 janvier 2016.

45. CASTELLOTTI Véronique. 2001b, « La langue maternelle en classe de langue étrangère, Paris, CLE International, DLE, mis. [En ligne], en 2001, consulté le 22 octobre 2014 URL : <https://hal-univ-tours.archives-ouvertes.fr/hal-0105840>. Consulté le 18 décembre 2015.
46. CAVALLI Marisa. 2008. « Didactique intégrée et approches plurielles. Conditions-cadres et place dans le curriculum». Babylonie, *in l'enseignement et l'apprentissage des langues, n°1 (La didactique intégrée des langues : expériences et applications)*, mis. [En ligne]URL [babylonia.ch/fileadmin /user_upload/.../2008-1/1_08_cavalli_01.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/.../2008-1/1_08_cavalli_01.pdf). Consulté le 09 juillet 2015 .
47. CAVALLI Marisa.2005 « Didactique intégrée des langues, Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste, Paris, Didier-CREDIF, coll. LAL. La didactique intégrée des langues à l'école moyenne La didactique intégrée des langues dans la littérature scientifique.
48. CENOZ Jasone. 2001. "The Effect of Linguistic Distance, L2-Status and Age on Cross-linguistic Influence *in Third Language Acquisition*". In Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives.vol 11 pp45-82. [En ligne], Consulté le 19 novembre 2014.
49. CENOZ Jasone. 2003. "The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition": in *International Journal of Bilingualism*. vol 7 pp71-87[En ligne] URL: [Https:// www. researchgate .net/.../ 249839565 _The_Additive_Effect](https://www.researchgate.net/.../249839565_The_Additive_Effect). Consulté le 19 novembre 2014
50. CENOZ Jasone, Jose VALENCIA. 1994. « Additive trilinguisme: Evidence from the Basque country ». In *Applied Psycholinguistics*. Vol 15, no 2 Cambridge University Press. Pp 195-207. [En ligne]. URL: [www.edu/.../ Cenoz _J_ and _Valencia_J_1994_Additive](http://www.edu/.../Cenoz_J_and_Valencia_J_1994_Additive). Consulté le 19 novembre
51. CHAVES DA CUNHA José Carlos. 2001. *Métalangage et didactique intégrée des langues dans le système scolaire brésilien*. Universidade Federal do Pará, Brésil.
52. COLTIER Danielle, AUDRAS Isabelle, DAVID Jacques. 2016. « Enseignement de la grammaire : contenus linguistique et enjeux didactiques », *Le français aujourd'hui* N° 192, p. 3-14. [En ligne]URL : [https://gerflint .fr/Base/Pologne6t1/ulma.pdf](https://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/ulma.pdf). consulté le 15 juin 2014
53. COOK Vivian.1992. « Evidence for multicompetence ». In *Language Learning*" [En ligne]. URL : [https : // www. researchgate. net/.../ 229885386 _ Evidence_for _Multico](https://www.researchgate.net/.../229885386_Evidence_for_Multico). Consulté le 10 novembre 2013
54. CORDER Stephen-Pit.1980. « La signification de l'apprentissage des erreurs ». In *IRAL* vol IV. Mis. [En ligne], Année 1980. Volume 14 Numéro 57 pp.9-15.URL : [www. Persee. fr/doc/lgge_0458-726x _1980 num _ 14 _57_ 183](http://www.Persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_183). Consulté Le 03 mai 2015.

55. COSTE Daniel, MOORE Daniele, ZARATE Geneviève. 1997. « Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes » : *in études préparatoires. Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg, Conseil de L'Europe. [En ligne], URL : [tps://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetencePlurilingue09web_FR.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/.../CompetencePlurilingue09web_FR.pdf). Consulté 12 septembre 2016.
56. COSTE Daniel et PASQUIER Augusta. 1992. « Principes et méthodologie ». *In langues et savoirs, Due per Sapere. Matériaux pour apprentissage bilingue à l'école valdôtaine*. P 16. [En ligne] URL [tps://books.google.dz/books?isbn=3631568762](https://books.google.dz/books?isbn=3631568762). Consulté le 05 juin 2016
57. COSTE et PASQUIER. 1992. « Principes et méthodologie ». *lingues et savoirs, Due per Sapere. Matériaux pour apprentissage bilingue à l'école valdôtaine*. P 16. [En ligne]URL: [tps://books.google.dz/books?isbn=3631568762](https://books.google.dz/books?isbn=3631568762). Consulté le 05 juin 2016
58. COUEZ Michel, WAMBACH M. 1994. « La pédagogie convergente à l'école fondamentale ». Bilan d'une recherche d'action (Ségou-République du mali), Paris : Saint-Ghislain, Belgique, ACCT, CIAVER. [En ligne]URL : www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/.../inno06f.pdf. Consulté le 12 mai 2017
59. COULANGE Lalina, DAUNAY Bertrand, REUTER Yves et THÉPAUT Antoine. 2013. « *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes.* », *Revue française de pédagogie*. [En ligne] URL : <http://rfp.revues.org/4191>. Consulté le 01 octobre 2016.
60. CRICK Francis. 1994. L'hypothèse stupéfiante. A la recherche scientifique de l'âme. Paris : Plon, (trad. fr. par Hélène Prouteau de : The Astonishing Hypothesis. The Scientific Search for the Soul. (New York : Charles Scribner's sons, Macmillan Publishing Company). URL : <https://aile.revues.org/1237>.
61. DABÈNE Louise. 1992 « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement des langues étrangères ». In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°6. Langues vivantes et français à l'école, sous la direction de Gilbert Ducancel. pp. 13-21. disponible sur : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062.
62. DABENE Louise 1989. « Relations entre les didactiques des différentes langues » (avec M.Candelier) dans *La didactique des langues naturelles en face à face*, Paris, Hatier.pp.22-30. [En ligne] URL: Louise-dabene.monsite-orange.fr/page4/index.htm. Consulté le 23 novembre 2014.

63. DABENE Louise 1996. « Pour une contrastivité » revisitée in : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 104, Didier Erudition. Pages 393 à 400. [En ligne] URL: Louise-dabene.monsite-orange.fr /page4 /index .htm. Consulté le 19 novembre 2014
64. DABENE Louise 2002. « Aspects curriculaires et cognitifs du bilinguisme scolaire, » Jornadas andaluzas sobre secciones bilnguas, Sevilla. [En ligne],. URL: Louise-dabene.monsite-orange.fr /page4 /index .htm. Consulté le 25 novembre 2014
65. DABENE Louise 2002. « Comprendre les langues voisines, pour une didactique de l'intercompréhension ». dans *Babylonia*, n°2. [En ligne], URL : Louise-dabene.monsite-orange.fr /page4 /index .htm. Consulté le 25 novembre 2014.
66. DABENE Louise. 1982 - Le métalangage : un point de rencontre obligé entre professeur de langue maternelle et de langue étrangère (avec C. Bourguignon), *Le Français dans le monde*, Paris, Hachette, pp. 245-250. [En ligne],. URL: Louise-dabene.monsite-orange.fr /page4 /index .htm. Consulté le 23 novembre 2014
67. DABÈNE Louise. 1991. « L'éveil au langage : compte-rendu d'une expérience en cours. » dans Luc (ed) *Les langues vivantes à l'école élémentaire*, INRP, Repères n°6. pp 105-108. Paris : INRP. [En ligne]URL: louise-dabene.monsite-orange.fr/page4/index.html. Consulté le 05 avril 2016.
68. DABÈNE Louise. 1994 « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues. Collection F. Hachette.191p. [En ligne], URL : https://books.google.com/books//Repères_sociolinguistique_pour_l_ensei.html id...Consulté le 01 novembre 2017.
69. DABENE Louise. 1995. Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? in *Études de linguistique appliquée* n° 98 [En ligne] URL: Louise-dabene.monsite-orange.fr /page4 /index. Consulté le 24 novembre 2014
70. DE OLIVEIRA GRAÇA Rosa Maria, VIVIANI Zélia Anita. 2001 « Didactique intégrée des langues et traitement de la grammaire », *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 121).pp. 79-87 [En ligne], URL : www.cairn.info/revue-ela-2001-1-p-79.htm.
71. DE PIETRO Jean-François. 1999. « La diversité des langues, un outil pour mieux comprendre la grammaire ? ». In *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique* n° 31. p 179-202. mis. [En ligne].URL : https://www.researchgate.net/.../Jean_François_Pietro/...diversité_des_langues.../La-di...

72. DEBYSER Francis. 1979. « Les recherches contrastives aujourd'hui ». In *le français dans le monde* n° 81 pages 6 à 10. [En ligne], 2014. URL: [Louise-dabene.monsite-orange.fr /page4 /index .htm](http://louise-dabene.monsite-orange.fr/page4/index.htm). Consulté le 21 novembre.
73. ELLIS Roy. 1994. "The Study of Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, mis. [En ligne]. URL : [https://www. amazon. fr /Study-Second-Language-Acquisition/dp/](https://www.amazon.fr/Study-Second-Language-Acquisition/dp/). Consulté Le 13 février 2014.
74. ESCUDÉ Pierre .2010. « L'intercompréhension et ses compétences : une première lecture de l'emploi de la méthode d'apprentissage Euro-mania » in Peter Doyé et Franz-Joseph Meissner, [En ligne] URL : [edagogie. ac-toulouse .fr /.../ l_intercomprehension _ clef _du_plurilinguisme_- _cle_inte](http://edagogie.ac-toulouse.fr/.../l_intercomprehension_clef_du_plurilinguisme_-_cle_inte). Consulté le 13 mai 2016
75. ESCUDÉ Pierre et JANIN Pierre 2010 : *Le point sur L'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. 122 pages. [En ligne],. Disponible sur : www.res-per-nomen.org/respernomen/pubs/CR/CR11-Janin-Escude.doc. Consulté le 13 mai 2016
76. FOURNIER Amélie.2013. « La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français. Master EFE-ESE. École interne de l'iUFM midi - pyrénées site de tarbes. [En ligne]URL : [https:// dumas. ccscd. cnrs. fr/ dumas-00977007/document](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00977007/document).
77. FRIES Charles. 1945. « Teaching and learning English as a foreign language ». *An Arbor*. Michigan : *University Of Mishingan* Press. Dans. BENMOUSSAT, Boumediene. 2004. *Méthode d'analyse contrastive ; Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université/Abou Bake BELKAID*. Tlemcen.
78. GAJO Laurent, GROBET, A. 2008. Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques. In *Filliettaz, et L.Schubauer-Leoni, M.-L. (éds), Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 113-136). Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives. [En ligne] URL : [tps://www.cairn.info/processus-interactionnels-et-situations-educatives-97828041](https://www.cairn.info/processus-interactionnels-et-situations-educatives-97828041).
79. GAJO Laurent. 2009. « Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue *au secondaire et au tertiaire*. », in : J. Peter, J. et R. Leimer (éd.), *Enseignement bilingue-Dix ans de maturité bilingue : contextes, expériences, défis, WBZ Forum CPS*, [En ligne], URL: [https://www. unige. ch/lettres /elcf/ index. php/ download _file/ view/71/174/](https://www.unige.ch/lettres/elcf/index.php/download_file/view/71/174/). Consulté le 15 janvier 2016.

- 80.** GAJO Laurent. 2009. « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants ». *Les Langues modernes*. 15-24, mis. [En ligne], disponible sur : En ligne], URL : [www. nfp56. ch/f_ projekt.cfm ? Projects](http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects). Consulté le 15 janvier 2016.
- 81.** GAJO Laurent. 2009. Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol*, n° 13-14,[En ligne]. URL : [http://www.univ-rouen. fr/ dyalang/ glottopol](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol). Consulté le 15 janvier 2016
- 82.** GAJO Laurent. 2012. « Intercompréhension, didactique intégrée et didactique du plurilinguisme : Quels rapports, quelle hiérarchie, quelles compétences visées ? ». Université de Genève. [En ligne].URL : [https:// www. researchgate. Net/.../ 268338125_ L% 27 intercompr%C3%A9hension _entre _ didactique...](https://www.researchgate.net/publication/268338125_L%27intercompr%C3%A9hension_entre_didactique...)], Consulté le 08 septembre 2015
- 83.** GERARD François-Marie. 2010. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié, Éducation et formation » : *In Manuels scolaires et matériel didactique* pp.13-24, [En ligne]URL: [www. fmgerard. be/t extes /MS_ efficace .htm](http://www.fmgerard.be/textes/MS_efficace.htm) . Consulté le 15 mars 2017.
- 84.** GÉRARD François-Marie. et ROEGIERS, Xavier. 1993. *Concevoir et évaluer des manuels scolaire* »s. Bruxelles : De Boeck-Wesmäel. Par Jean Simard *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 2, p. 399. [En ligne], URL : [https : //www .decitre.fr > ... > Réflexion & théories > Evaluation](https://www.decitre.fr/.../Réflexion&th%C3%A9ories/Evaluation). Consulté le 03 décembre 2016.
- 85.** GERMAIN Claude, NETTEN Joan 2010. « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique ». Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF Paris, En ligne]URL :10.1051/cmlf. Consulté le 05 décembre2016.
- 86.** GERMAIN Claude. 2010. « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique. Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF Paris, 10.1051/cmlf. [En ligne]URL : [https : // www. linguistique française .org/articles /cmlf/pdf/ 2010/01/ cmlf 2010 _000100.pdf](https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf_2010_000100.pdf). Consulté le 11 janvier 2016.
- 87.** GOMBERT Jean-Émile, MORAIS José. 1990. « Le développement métalinguistique ». In : *Revue française de pédagogie*, volume 98, 1992. pp. 117-119.[En ligne]URL: [www. persee. fr/doc/rfp](http://www.persee.fr/doc/rfp). Consulté le 11 janvier 2016
- 88.** GOMBERT Jean-Émile. 1996. « Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne]URL: [http : // aile .revues. org/](http://aile.revues.org/). consulté le 11 janvier 2016

89. GRIN François. 2008 « Pourquoi l'intercompréhension ? » In : *Grin, F. and Conti V. S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg, p.80-81. (EuRom, 2012). [En ligne]. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige>. Consulté Le 18/08/2015.
90. GRIN François. 2008. « Pourquoi l'intercompréhension ? ». In : *Grin, F. and Conti V. S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Genève : Georg, p. 17-30. (EuRom, 2012).[En ligne], URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige>. Consulté Le 18/08/2015,
91. HAAS Ghislaine. 1995. « Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3/ IUFM de Bourgogne. En ligne] URL : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_. Consulté le 18 aout 2015
92. HAWKINS Eric. 1984. *Awareness of language: Cambridge University Press*, mis. [En ligne]URL: <https://www.irdp.ch/data/Secure/613/document/veille-aux-langues-613.pdf>. Consulté le 11 janvier 2016.
93. HAWKINS Éric. 1992. « La réflexion sur le langage comme matière-pont ». in *le programme scolaire. Repères n°6, Paris*, p. 41-55, mis. [En ligne] URL : www.persee.fr/doc/reper. Consulté le 21 janvier 2016
94. HENDRIX Liesbeth, HOUSEN Alex et PIERRARD Michel. 2002, « Mode d'implémentation de l'instruction grammaticale explicite et appropriation de langues étrangères », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], , URL : <http://aile.revues.org> Consulté le 02 octobre 2016.
95. KLEIN Horst-Günter. 2004. « L'eurocompréhension (EuroCom), une méthode de 403-418, mis. [En ligne],. Disponible sur : <https://homologacao.edisci.comprehencao.org.br/mod/resource/view.php?id=136>. Consulté le 11 janvier 2016.
96. KLEIN Horst-Günter. 2007. Où en sont les recherches sur l'intercompréhension ?[En ligne]URL: <http://www.eurocomresearch.net/lit/Klein%20FR.htm>. Consulté le 06 juin 2015
97. KLEIN Horst-Günter. 2008. L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane *Études de Linguistique Appliquée*, n° 149, p. 119-128. [En ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-119.htm>. Consulté le 06 juin 2015
98. KLEIN Horst-Günter. 2008. « L'anglais, base possible de l'intercompréhension romane », *Ela. Études de Linguistique appliquée (n° 149) P.119-128*, [En ligne], URL : <https://homologacao.edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=136>. Consulté le 11 janvier 2016.

- 99.** LADO Robert. 1964. « Lagunage Teaching : A Scientific Approach » New York. Mcgraw-hill. Dans : BENMOUSSAT, 2004. *Méthode d'analyse contrastive ; Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université*/Abou Bake BELKAID de Tlemcen
- 100.** LAMBERT W. 1969. « Psychological aspects of motivation in language learning. The Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association, [En ligne]URL : <https://eric.ed.gov/?id=EJ01>. Consulté le 02 juillet 2015
- 101.** LÜDI Georges. 1987 : "Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme", in: Lüdi, G. (Ed.): *Devenir bilingue, parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer, 1-21.
- 102.** FARACO, Martine. 2002 « Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne] URL : <http://aile.revues.org/788>. Consulté le 17 octobre 2016
- 103.** MAURER Bruno. 2007. « De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines-langue française ». Paris : OIF, L'Harmattan : *Langues et Développement*. [En ligne] URL: <https://www.amazon.fr/p%C3%A9dagogie-convergente-didactique-int%C3%A9gr%C3%A9e.../2296041876>. Consulté le 11 mai 2016
- 104.** MAURER Bruno. 2010. « Les langues de scolarisation en Afrique francophone. Enjeux et repères pour tous ». *Rapport Général du Projet LASCOLAF, Paris : Éditions des Archives Contemporaines*. [En ligne] .URL : www.afd.fr/webdav/shared/.../Langue_de_scolarisation_en_afrique_ffrancophone. Consulté le 11 janvier 2014
- 105.** MERKELBACH Christian. 2009. « Quelle place pour la didactique intégrée dans le Plan d'études romand ? » in *Babylonia, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, n°4 (Didactique intégrée et plurilinguisme)*. 50-53, [En ligne] URL : www.babylonia.ch/fileadmin/user_upload/.../2009-4/bab_y4_09merkelbach.pdf. Consulté le 11 janvier 2016.
- 106.** MESSNER Franz-Joseph. 2002 :« Le transfert dans la didactique du plurilinguisme », EuroCom. *Mehrsprachiges Europa durch Intercomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses*, Hagen, März [En ligne] URL : lingalog.net/dokuwiki/_media/intercomprehension/.../chapitre2_livre_benucci.pdf. Consulté le 12 mars 2016
- 107.** MIOCHE Antoine, PASCAL Caroline.2011 « Enseignement et apprentissage de deux langues : quelles synergies ? » Rapport n° 2011-120 Inspection générale de l'éducation française. [En ligne]. URL : cache.media.education.gouv.fr/file/.pdf. Consulté le 11 décembre 2015

- 108.** MOORE Danièle, 2001 « Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? », *Ela. Études de linguistique appliquée n°121*.p.71-78. [En ligne], URL : [http : //www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71](http://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71). Consulté le 14 juin 2014.
- 109.** MOORE Danièle. 1995. « Éduquer au langage pour mieux apprendre les langues dès le plus jeune âge », in *Babylonia*, Revista per l'Insegnamento e l'Apprendimento delle Lingue. 26-31. [En ligne]. URL ; [www. unipress. dk /media/ 3546132/ sprogforum _58 _d_ moore3.pdf](http://www.unipress.dk/media/3546132/sprogforum_58_d_moore3.pdf).]. Consulté Le 11 Janvier 2016
- 110.** NEVEU Franck, TOKE Muni, KLINGLER Thomas, MONDADA Lorenza, PRÉVOST-CAEN Sophie. 2010. « Le Congrès Mondial de Linguistique Française-CMLF. 2010. Paris, Institut de Linguistique Française Didactique.. [En ligne]. URL : [www. item.ens .fr/ congres-mondial-de-linguistique-francaise-2010/](http://www.item.ens.fr/congres-mondial-de-linguistique-francaise-2010/) Consulté le 05 mars 2017
- 111.** PARADIS Michel. 1992. Neurosciences et apprentissage des langues. In D. Girard (ed.), *Enseignement des langues dans le monde d'aujourd'hui*. Paris : Hachette, pp.21-31. [En ligne], Disponible sur : [https://books. google. dz/ books? isbn=9027241260](https://books.google.dz/books?isbn=9027241260) . Consulté le 02 juillet2015.
- 112.** PARADIS Michel. 1994. Neurolinguistic aspects of implicit aspects of implicit and explicit memory : implications for bilingualism. In N. Ellis (ed.), *Implicit and explicit Learning of Second Languages* (393-419). London : Academic Press. [En ligne] URL: [https://www.mcgill.ca > Linguistics > People > Faculty](https://www.mcgill.ca/Linguistics/People/Faculty). Consulté le 02 juillet 2015
- 113.** PERRÉGAUX Christian. 2004 « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune. » *université de Genève1*, P. 14, [En ligne] URL : [cat.inist. fr/?a Modele =affiche N&cpsidt = 16 594336](http://cat.inist.fr/?a=affiche&N&cpsidt=16594336). Consulté le 21 mars 2014.
- 114.** RADDEN Günter DIRVEN René. 2003. « *Cognitive English grammar*. Amsterdam : Benjamins, [En ligne], URL [www. govtedu. com/ wp-content/uploads/.../English/cognitive-english-grammar .pdf](http://www.govtedu.com/wp-content/uploads/.../English/cognitive-english-grammar.pdf). Consulté le 18 mai 2014.
- 115.** RAUFASTE Éric. 2016. « UOH Psychométrie et Statistique en L2 .uohpsy.univ-tlse2.fr Accueil.», [En ligne], URL : [www. uoh .fr > Accueil > Recherche](http://www.uoh.fr/Accueil/Recherche). Consulté le 06 janvier 2017.

- 116.** REISSNER Christina. 2007. “L’intercompréhension – le pont entre les langues-cultures de l’Europe”. In F. Capucho et al. (Éds), *Diálogos em intercompreensão*, Lisbonne, Ed. UCP, [En ligne] URL : <https://lengas.revues.org/1060>. Consulté le 18 mai 2014.
- 117.** REUTER Yves, LAHANIER-REUTER Dominique. 2006. « L’analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique ». in *Falardeau E. Fisher C., Simard C. Sorin N., La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec, Presses de l’Université Laval, pp.27-[En ligne], URL : www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/YReuter-Dom-Reuter.pdf. Consulté le 14 janvier 2014.
- 118.** REUTER Yves. 2004. « Didactique du français et théories de l’écriture, LINX, n°51, Théories de l’écriture et pratiques scolaires. Pp 41-54, [En ligne] URL : theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/index.php?option=com_simplelists. Consulté le 14 janvier 2013.
- 119.** REUTER Yves. 2006. Penser les méthodes de recherche en didactique du français, dans PERRIN-GLORIAN M.J. et REUTER Y. eds, *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d’Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp.13-26. , [En ligne] URL : theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/index.php?option=com_simplelists. Consulté le 14 janvier 2013.
- 120.** REUTER Yves. 2007. « La conscience disciplinaire », *Éducation et didactique* vol 1- n°2 | [En ligne] URL : <http://education.didactique.revues.org/175> ; DOI : 10.4000/éducation.didactique. Consulté le 10 août 2013
- 121.** ROULET Eddy. 1978. « Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues ». *Revue belge de philologie et d’histoire*. Vol 56 Numéro 1 pp. 190-191-[En ligne]URL: www.idref.fr. Consulté le 13 février 2014.
- 122.** SCHMIDT Richard. 1990. « The role of consciousness in second language learning. In. *Applied Linguistics*. Volume 11, 11/2, 129-158, [En ligne].URL : <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>. Consulté le 11 avril 2015.
- 123.** SIGUAN Michel, MACKEY William.1986. « Éducation et bilinguisme », *Paris, UNESCO/ DELACHAUX & NIESTLÉ, P.147*. [En ligne]URL : <https://www.amazon.fr/Education-Bilinguisme-W-Mackey-Siguan/dp/B004JN7XNY>. Consulté le 01 juin 2015.
- 124.** TRAORÉ Samba Ismaïla.2001. *La pédagogie convergente et son impact sur le système d’éducation. Perspectives*. Volume. XXXI no3[En ligne], URL : www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/.../...pdf. Consulté le 17 septembre 2017.

- 125.** ULMA Dominique. 2009. « Quand le sens brouille la réflexion métalinguistique : l'apport des interactions langues étrangères-langue à l'école au cycle3». Synergies n°6, Pologne. <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/ulma.pdf>. URL : <https://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/ulma.pdf>. Consulté le 11 mai 2015.
- 126.** VASSEUR, Marie-Thérèse. 1993. « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, URL : <http://aile.revues.org/4855>. Consulté le 29 août 2015. VASSEUR Marie- Thérèse
- 127.** 1993. « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne] URL : <http://aile.revues.org/4855>. Consulté le 29 Août 2015
- 128.** VÉRONIQUE Daniel. (éd.). 2000. Recherche sur l'acquisition et didactique des langues étrangères et Eudes de Linguistique Appliquée 120, [En ligne], URL : fipf.org/sites/fipf.org/files/09037120_076-134.pdf. Consulté Le 04 Août 2016
- 129.** VÉRONIQUE Daniel. 2005. « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère ». AILE 23, [En ligne] URL : <https://aile.revues.org/1707>. Consulté le 04 août 2016
- 130.** WOKUSCH Susanne. 2008a. « Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves », *Babylonie, revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, (La didactique intégrée des langues : expériences et applications)*, 12-14, [En ligne] URL : www.academia.edu/.../Wokusch_S._2008._Didactique_intégrée_des_langues. Consulté le 11 janvier 2016.
- 131.** WOKUSCH Susanne. 2008. Didactique intégrée des langues (étrangères) à l'école : vers l'enseignement des langues de demain, *Prismes Revue pédagogique HEP* (8), 30- 34, [En ligne] URL : [https://www.hepl.ch/.../Didactiques des langues et cultures](https://www.hepl.ch/.../Didactiques_des_langues_et_cultures). Consulté le 04 août 2016.
- 132.** WOKUSCH Susanne. 2010. La didactique intégrée, une didactique pour le plurilinguisme. *Éducateur* (07), 33-35, [En ligne] URL : [https://www.hepl.ch/.../Didactiques des langues et cultures](https://www.hepl.ch/.../Didactiques_des_langues_et_cultures). Consulté le 04 août 2016.
- 133.** WOKUSCH Susanne. 2013. Qu'est-ce qu'un bon enseignement des langues étrangères ? Conceptions scientifiques et conceptions d'enseignant-e-s. *Babylonia*(01), 57-63. [En ligne] URL : https://www.researchgate.net/.../Susanne_Wokusch/publications. Consulté le 11 janvier 2016

Ouvrages en linguistique

134. ACHIT Djamel. 2011. *Useful English for teacher and students*. Alger.
135. AITCHISON, Jean. 1996. *Language Origin and Evolution: L'origine du langage et evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
136. BACK Martyn. 2006. *Le Robert & Collins - Easy Grammar: La Grammaire Pour Progresser Facilement en Anglais*. Paris, France.
137. BRENT Berlin, KAY Paul. 1969. *Basic Terms. Their universality and Evolution* : (Évolution et universalité des termes fondamentaux). Berkeley. Los Angeles: University of California Press.
138. BRODAR et TAUPIN. 2011. *La grammaire anglaise*. Paris. Presse Offs : Gey Merlatet.
139. BRODAR et TAUPIN. 2011. *La grammaire française*. Paris. Presse Offs : Gey Merlatet.
140. DAUBY Hélène Taurinya. 1997. *Exercices avec leurs corrigés sur l'histoire de l'anglais* : Association des médiévistes anglicistes de l'enseignement supérieur. Amiens-Paris : AMAES. 146 pages. [En ligne], consulté le 14 août 2016. Disponible sur : <https://amaes.jimdo.com/publications-de-l-amaes/notre-collection/>
141. DELBELCQUE Nicole. 2006. *Linguistique cognitive comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : Champ linguistique. Nouvelle Edition Augmentée. De boeck supérieur. 416 pages.
142. FERDINAND Brunot, & BRUNEAU Charles. 2013. *Précis de grammaire historique de la langue française*. Hardpress Publishing : Masson 3^e édition. Paris.
143. FERDINAND Brunot. 1924. *Histoire de la langue française des origines à 1900*. Paris. Colin.
144. GEERAERTS Dirk. 2006. *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin / New York : Mouton de Gruyter.
145. Le Rober et Colins. 2006. *Easy grammar*. Paris. La grammaire facile De Le |Robert, Harpercollins.
146. MARTINET André 1980. *Éléments de linguistique générale*, Paris nouvelle édition romanisée et mise à jour, Armand Colin.

147. MEILLET Antoine 1903. *Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropéennes*. In : *Annales de Bretagne*. Tome 18, numéro 4, 1902. pp. 613-615. En ligne disponible sur : www.persee.fr/doc/abpo
148. MOSSÉ Fernand. 1947. *Esquisse d'une histoire de la langue*. 1^{ère} édition. Lyon .IAC. numérisé le 10 octobre 2007.
149. NACEF Mohamed. 2006. *Mes besoins en grammaire*. Alger.
150. PARMENTIER Yannick. 2005. « *Méta-grammaire et calcul sémantique pour les grammaires d'arbres adjoints* » stage soutenu ST50 / DEA IAP Université de Technologie de Belfort Montbeliard ' Université de Franche-Comte. [En ligne], 2016, URL : <https://kommunikationet.cie.Wordpress.com/.../article-1-les-meta-connaissances-ou-les-c>. consulté le 12 octobre
151. PAVEAU Marie-Anne, SARFATI Georges-Elia. 2003. *Les grandes théories de la linguistique : De la grammaire comparée à la pragmatique* : Armand collin/VUEF. (U). Paris. 256 pages.
152. PERROT Jean. 1998. *La linguistique*. Presse Universitaire de France. Collection que sais-je ? Paris 16^{ème} éditions. PUF.
153. BATES David. 2001. "William the Conqueror". *Kings and queens of medieval England. Medieval kings & queens of England* Tempus. 224 pages. [En ligne], consulté le 25 octobre 2013. Disponible sur : <https://www.abebooks.co.uk/.../william-the-conqueror/.../bates-dav...>
154. JAMET Marie-Christine. 2010. *L'intercompréhension : de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa ?*, Autour de la définition, en ligne, consulté le 18/08/2015, URL : http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?id=144
155. ROTHWELL William. 1978. « *A quelle époque a-t-on cessé de parler français en Angleterre ?* ». Mélanges de philologie romane offerts à Charles Camproux [Texte imprimé]. Université Paul-Valéry, Montpellier, C.E.O.. - Montpellier : C.E.O. : Université Paul Valéry, P1075-1089. www.sudoc.fr/09_2154417 [En ligne], consulté le 19 novembre 2014. URL
156. WALTER Henriette. 2013. *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Robert Essais Laffont. Robert Laffont/bouquins/segher. Paris.

Articles en linguistique

- 157.** DARDJOWIDJOJO Soenjono.1967. « Contrastive Analysis ; Analyse Contrastive : le pour et le contre » Copenhague. Procédings. Dans BENMOUSSAT, Boumediene. 2004. *Méthode d'analyse contrastive ; Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université*/Abou Bake BELKAID de Tlemcen.
- 158.** DEBYSER Francis. 1995. « Comparaison et interférences lexicales » *in le français dans le monde n°12*. Dans BENMOUSSAT, Boumediene. 2004. *Méthode d'analyse contrastive ; Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université*/Abou Bake BELKAID de Tlemcen.
- 159.** DILLMANN François-Xavier. 1992. « Les Runes, écriture des vikings », *Les Dossiers d'archéologie*, n° 170 [En ligne]. URL. [www. persee. fr/ doc /crai](http://www.persee.fr/doc/crai). Consulté le 18 aout 2015.
- 160.** CESSARD Jean- Christopher, LE QUÉAU Jean-René.2002. « Toute l'histoire des pays celtiques, Morlaix, SKOL VREIZH. [En ligne]URL : [dictionnaire .sensagent .leparisien.fr/Pays%20celtiques/fr-fr/](http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/Pays%20celtiques/fr-fr/). Consulté le 8 fevrier 2015.
- 161.** COLIGNON Jean-Pierre, BERTHIER Pierre-Valentin. 1979. *Piège du langage, Homonymes, paronymes ; Faux-amis, singularités* et cie. Paris-gembloux, Duculot. 96 pages. [En ligne] URL : [https : // www. abebooks. com /.../colignon-jean-pierre-berthier-pierre-](https://www.abebooks.com/.../colignon-jean-pierre-berthier-pierre-). Consulté le 12 août 2014.
- 162.** COLIGNON Jean-Pierre, BERTHIER Pierre-Valentin.1985. *Lexique des faux-amis*. Paris. Hatier. Profil formation-français. [En ligne] URL : [https : //www. amazon.fr/LEXIQUE-FAUX-AMIS-Jean-Pierre-Colignon/dp/](https://www.amazon.fr/LEXIQUE-FAUX-AMIS-Jean-Pierre-Colignon/dp/). Consulté le 14 août 2016.
- 163.** COLTIER Danielle, AUDRAS Isabelle, DAVID Jacques.2016. « Enseignement de la grammaire : contenus linguistique et enjeux didactiques », *Le français aujourd'hui* N° 192, p. 3-14. [En ligne] URL : [https : // gerflint .fr/ Base / Pologne6t1/ulma.pdf](https://gerflint.fr/Base/Pologne6t1/ulma.pdf). Consulté le 15 juin 2014.
- 164.** DUCHET Jean-Louis.1994. « Élément pour une histoire de l'accentuation lexicale en anglais » vol. 47, n°2, Paris, France. pp.161-170. [En ligne], URL : [at.inist.fr/?a Modele=afficheN&cpsidt](http://at.inist.fr/?a=Modele=afficheN&cpsidt). Consulté le 14 août 2014.
- 165.** FOURNIER Amélie. 2013. « La comparaison des langues pour améliorer les compétences métalinguistiques en français. Master EFE-ESE. École interne de l'IUFM Midi-Pyrénées site de Tarbes. p65. [En ligne] URL : [https:// dumas .ccsd .cnrs.fr/dumas-00977007 /document](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00977007/document). Consulté le 02 fevrier 2014.

- 166.** GUILLAUME Bénédicte et BAUMER Emmanuel.2014. «Expression de l'exclamation en anglais au moyen de marqueurs atypiques », Corela [En ligne], URL : <http://corela.revues.org/3654> ; DOI : 10.4000/corela. Consulté le 02 octobre 2016
- 167.** HAMERS Josiane F et H A BLANC Michel.1995. « Bilinguisme et bilinguisme ». Margada /Edition.London. . [En ligne], URL www.sudoc.fr/00114359X.Consulté le 10 octobre 2016.
- 168.** HERMENT Sophie. « Anglais : Comment améliorer à l'oral ».Tags, langue, méthodologie. Consulté le 10/05/2016. [En ligne], URL : www.slate.fr/story/68587/français-nuls-anglais-fatalité. Consulté le 19 novembre 2016.
- 169.** LEHMANN Alise. 2011. « Le vocabulaire et son enseignement idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes ». Soutenu en novembre. Université d'Amiens. [En ligne], URL : cache.media.eduscol.education.fr/...vocabulary/.../Alise_Lehmann. Consulté le 16 octobre 2016
- 170.** LÜDI Georges.1987. "Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme", in : Lüdi, G. (Ed.) : Devenir bilingue, parler bilingue, Tübingen, Niemeyer, 1-21. [En ligne], URL <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/67341>. Consulté le 09 novembre.2016.
- 171.** MUSSET Lucien. 1952. « Les peuples Scandinaves au Moyen Age. Paris, Presses universitaires de France, Volume 110. Numéro 1 pp. 224-225. [En ligne] URL : [www.persee.fr/doc/ bec](http://www.persee.fr/doc/bec). Consulté le 14 août 2014
- 172.** BURESI Pascal, 2001 « Conquête de l'Angleterre par les normands », *Encyclopédie Universalis Kings and queens of medieval England* *Medieval kings & queens of England*. Tempus. [En ligne] URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/conquete-de-l-angleterre-par-les-normands>. Consulté le 19 novembre 2015.
- 173.** MAKAEV Ènver Ahmedovič. 1969. « Les rapports entre grammaire comparative, grammaire contrastive et grammaire typologique ». *in langage* no 15 septembre [En ligne]URL : www.persee.fr/author/persee. Consulté le 15 août 2017.
- 174.** PIETRI Etienne. 1982. « Inter langue sans transfert ». *In contrastes* n° 6 Novembre Dans BENMOUSSAT, Boumediene. 2004. *Méthode d'analyse contrastive ; Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université*/Abou Bake BELKAID de Tlemcen.

175. PIETRI Etienne. 1988. « Y a-t-il une méthode en analyse contractive ? ». In *contrastes* no 17 Décembre. Dans BENMOUSSAT, Boumediene. 2004. *Méthode d'analyse contrastive ; Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université /* Abou Bake BELKAID de Tlemcen.
176. REY-DEBOVE.J.1971.Linguistique.et sémiotique des dict. français contemporain, à Hague-p Paris, Mouton, Prononciation.: []. Étymologie. Et Histoire et homographe - Encyclopédie Universel.
177. ROBERT Jean-Michel. 2008. « L'anglais comme langue proche du français ? » *Ela. Études de linguistique appliquée* (n° 149). P. 9-20. [En ligne], URL : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-9.htm>. Consulté le 25 août 2015.
178. La comparaison des langues : modèles et directions », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne] URL : <http://ries.revues.org/4309> ;. Consulté Le 25 août 2017
179. THOMSON A.J, MARTINET AV. 2009. "A practical English grammar." Oxford. University Press Low-Priced 84 pages. [En ligne]URL: <https://bookline.hu> › Könyv › Nyelvkönyvek. Consulté Le 18 Octobre.
180. VINAY Jean-Paul. DARBELNET Jean 1985. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, 1985 Beauchemin ISBN. Paris. Dictionnaires De Langue Française cahier d'exercices 11 vol. [En ligne] URL : www.renaud-bray.com › ... › DICTIONNAIRES DE LANGUE FRANÇAIS. Consulté le 25 octobre 2013E.

Dictionnaires

1. ARENILLA Louis, GOSSOT Bernard, ROLLAND Marie-Claire, et ROUSSEL Marie-Pierre.1999. *Dictionnaires de pédagogie*. Paris ; Larousse Bordas.
2. BARAKA Ammeur. 2007. *Dictionnaire of grammar*. Bayrouth: Hurry up learning speaking English BORDAS. Paris.
3. BONNEROT Anne-Marie.2014. *Dictionnaires et Langues Anglais Grammaire*. Paris
4. BRODRAD et TAUPIN. 2005. *Dictionnaire Français-Anglais/Anglais-Français*». Paris : Presse Offset : Guy Merlat.
5. CHAMPY Philippe, ETÉVÉ Christiane. 2005. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. 3e édition, Paris.
6. COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bernard, DELCOMBRE Dominique. 2010. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Batna : El Midad Éditions.

7. CUQ Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé Internationale.
8. DAUPHI Bernard et PÉCHOIN Daniel. *Grand dictionnaire des difficultés et pièges de la langue française*. 800 pages.
9. DAVEAU Maurice, COHEN Marcel. 2006. *Dictionnaire du français vivant*. Paris. Bordas.
10. DUBOIS Jean, DUBOIS Claude. 1971. *Dictionnaire introduction à la lexicographie*. Paris. Larousse.
11. DUBOIS Jean, GIACOMO Mathée, GUESPIN Louis, MARSELLSSI Christiane. 1982. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Mével-Larousse.
12. DUBOIS. Jean, GIACOMO. Mathée, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane. *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. 2013. Paris. Larousse.
13. GALISSON Robert, COSTE Daniel. 1976 « *Dictionnaire didactique des langues* », Hachette,
14. HARRAPS shorter. 2011. *Dictionnaire anglais français/ français anglais*. Chambers Harraps Pub. Ltd
15. HAWKINS Joyce. 1989. *The Oxford English Reference Dictionary*. Oxford.
16. MOUNIN Georges. (1995). *Dictionnaire de linguistique*. Paris Presse Universitaire de France

Manuels

1. BENMOUSSAT, Boumediene. (2004). *Méthode d'analyse contrastive Manuel mis à la disposition des étudiants à l'université*/Abou Bake BELKAID de Tlemcen.
2. Direction de l'enseignement moyen. 2003. *Manuel et document d'accompagnement de français de 5^{ème} année primaire*. Alger.
3. Direction de l'enseignement moyen. 2003. *Manuel et document d'accompagnement d'anglais de la 1^{ère} année moyenne*. Alger.
4. EL IMAM Abdou. 2006. *L'exception linguistique en didactique : Manuel confectionné à partir des conférences en sciences du langage et en didactique des langues*. Oran.
5. FERNAND Mossé. 1979. *Manuel de l'anglais du Moyen Age : des origines au XIV^e siècle*, Montaigne. 4^{ème} édition.

6. MERAZGA. Lakria. (2008). *Manuel « Scolaire Spotlight on English » de la 1ère Année moyenne*. Alger.
7. MOSSÉ Fernand. 1979. *Manuel de l'anglais du Moyen Age : des origines au XIVe siècle*, Montaigne. 4ème édition. [En ligne], consulté le 19 novembre 0818_1946_num_25_3_1761_t1_0685_0000_3.

Mémoires et travaux de recherche

1. ACCARD Irène. 2010. La didactique intégrée des langues. Sous la direction de KOLDE Antje Marianne : Master of Arts/ of Science et Diplôme d'enseignement pour le degré secondaire. Mémoire professionnel de la Haute école pédagogique de Lausanne. [En ligne], URL https://doc.rero.ch/record/24842/files/mp_ms1_18_520_2010.pdf Consulté le 12 février 2017.
2. ASSELAH-RAHAL Safia BENHOUBOU Nabila, BLANCHET, Philippe, KEBBAS Malika LOUNICI Assia MEFIDENE Tassadit ZABOOT Tahar 2004. Le rôle du français dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Université d'Alger, LISODIL, ENS d'Alger et LISODIL, CREDILIF Université Rennes 2 Université de Tizi-Ouzou. [En ligne] URL : archives.prefics.org/cr-edilif/.../SyntheseRapportCMEPMDU540.pdf. Consulté le 15 décembre 2017.
3. DERVEY Ludmilla. 2017. Comparer les langues pour mieux les apprendre ou l'intercompréhension au service de la didactique des langues étrangères. Mémoire présenté à la Faculté de traduction et d'interprétation (Département de français) pour l'obtention de la Maîtrise universitaire en traduction spécialisée. . [En ligne], URL <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:91893/ATTACHMENT01>. Consulté le 03 septembre 2015.
4. DEVLEESCHAUWER Tiphaine. 2013. L'intérêt de la comparaison des langues pour la construction d'une posture métalinguistique auprès d'élèves bilingues. MÉMOIRE DE MASTER 2 MASTER EFE-ESE École Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2 En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion [En ligne], URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/50537255.pdf> IUFM Toulouse Croix de Pierre. Consulté le 13 juin 2016.
5. LEHMANN Alise. 2011. « Le vocabulaire et son enseignement Idées reçues sur le lexique : un obstacle à l'enseignement du lexique dans les classes ». Soutenu en novembre. Université d'Amiens. [En ligne] URL : cache.media.eduscol.education.fr/...vocabulary/.../Alise_Lehmann. Consulté le 18 septembre 2017.

<p>A Activité métalinguistique P154 Alphabet runique P70 Alternance P301 Analogie P206 Analyse, d'un point de vue didactique P135 Analyse des erreurs P262 Analyse des succès P323 Apprentissage P253 Apprenant P254 Approche contrastive P138 Article P211</p> <p>C Calque P282 Catégorie grammaticale P133 Champ lexical P322 Comparaison systématique P205 Conscience P154 Concertation P28 Connaissance P164 Conscientisation interdisciplinaire P29 Consigne P136 Curriculum P21 Curriculum intégré P27</p> <p>D Démarche didactique P117 Développement métalinguistique P154 Didactique intégrée p11</p> <p>E Emprunt P88 Écrit P254 Écriture P256 Éducation bilingue P259 Enquête P33 Enseignement cloisonné P298 Enseignant P82 Erreur P262-263</p> <p>F Faute P264 Faux-amis P64 Fréquence P165</p> <p>G Genre P22 Grammaire P196</p> <p>I Intégration des langues P156</p>	<p>Intercompréhension P153 Interférence P152 Interlangue P283 Inventaire lexical P168</p> <p>L Langue étrangère P20 Lexique P160 Linguistique appliquée P289 Linguistique contrastée P167</p> <p>M Manuel scolaire P157 Méta P199 Métacognition P201 Métalinguistique P156 Matériaux pédagogiques P139 Modèle métalinguistique P155 Mots homographiques P165 Mots transparents P70</p> <p>O Objet P230 Objectif P25</p> <p>P Parties de discours P101 Pédagogie intégrée P295 Phonogrammes P269 Précision P149 Pré requis P134 Production écrite P255 Pronoms possessifs P219</p> <p>R Représentations P99 Répétition P257 Referenciel P77</p> <p>S Satem et Centum P80 Sept tamis P150 Scripteur P257 Substrat P61 Synergie P21</p> <p>T Tâche P281 Transfert P59 Tri à plat P36</p> <p>V Vrais amis P63 Vocabulaire P160</p>
---	---

Table des matières

Remerciements	2
Dédicace	3
Sommaire	4
Abréviations utilisées	5
Introduction générale	6
Première partie : L’abord du pôle pédagogique pour une vigilance métalinguistique	16
Chapitre I : Réalités de l’enseignement des deux langues étrangères, à l’école algérienne	19
1- Réalité liée à l’enseignement du français (LE1)	20
2-Réalité liée à l’enseignement de l’anglais (LE2)	22
2-1- Réalité liée au « British Council » comme programme.....	23
3-Réalité des insuffisances par rapport aux nouvelles tendances	24
4-Autour du concept « curriculum intégré »	26
Le pré-test	27
1-Activité métalinguistique n°1 par tâtonnement de pouls	27
1-1-L’enquête par questionnaire	29
1-2-Établissement du questionnaire	30
1-3-L’enquête à l’épreuve du terrain	31
1-4-L’investigation comme procédure de médiation	31
1-5-Constitution de l’échantillonnage	32
1-6-L’expérimentation comme application	32
1-7-Dépouillement et tri	32
1-8-Analyse des réponses des acteurs	33
2-Résultats concernant les questions de type « savez-vous ?»	46
3-Résultats récapitulatifs concernant la faisabilité de PI	55
4-Bilan de l’expérimentation	56
4-1-Représentations réelles du pôle pédagogique	56
4-2-Vérités historico-linguistiques ignorées du pôle pédagogique	56
4-3-Mots identiques en français et en anglais non considérés	61
4-4-Passage de l’alphabet runique à l’alphabet latin	68
Chapitre II : La démarche intégrée pour un renouvellement de représentations	72
1-Développement d’une vigilance métalinguistique	73

1-1- Objectifs de l'expérimentation.....	73
1-2-Public	74
1-3- Choix d'une approche historico-comparative	75
1-4-Intérêts d'une pédagogie à représentations renouvelées	75
1-4-1-Intérêts du renouvellement par la comparaison.....	76
1-4-2-Intérêt d'une vigilance métalinguistique	79
1-4-3-intérêt de développement d'une conscience interdisciplinaire	80
1-5-Présentation PowerPoint n°1 : liens de parenté.....	81
1-6-Présentation PowerPoint no2 : Règles de convergence lexicale	84
1-7-Présentation Powerpoint no3 : Règles de convergence grammaticale	95
2- L'apport de l'approche historico-comparative	112
3-Post test : enquête de vérification	113
3-1 Résultats finaux de la 2 ^{ème} enquête.....	126
Deuxième partie : L'abord du pôle didactique pour une pédagogie de l'intercompréhension à l'écrit.....	129
Chapitre I : Activité métalexical	134
1-Conceptions théoriques de la notion du « savoir linguistique »	135
1-1-Conception sous-jacente d'une LE1	137
1-2-Conception sous-jacente d'une LE2.....	140
1-3-Conception du développement métalinguistique des LE	143
1-3-1-Conception communicative	145
1-3-2- Conception historique.....	146
1-3-3- Conception d'une intercompréhension à l'écrit.....	147
1-4- Les sept tamis au service de la didactique des langues	148
1-5- Pédagogie de l'intercompréhension et la notion de transfert.....	149
Contexte pratique ; activité métalexical.....	151
1-Méthodologie	151
2-Choix d'une approche contrastive.....	152
3-Corpus d'analyse.....	154
3-1-Description du corpus d'analyse	155
3-1-1-Axe « communication ».....	156
3-1-2-Axe pédagogique.....	156
3-1-3- Axe didactique	160
4- Contraste du lexique.....	161

4-1-La lexicostatistique	163
4-2-Avantages liés à la fusion lexicale des LE.....	164
4-3-Les inventaires lexicaux	166
4-4-Apport de l'activité métalexical	183
Chapitre II : Activité métagrammaticale	190
1- Approche contrastive comme démarche intégrée	194
1-2-Description du corpus d'analyse d'un point de vue grammatical	197
2-Les méfaits du cloisonnement des deux apprentissages linguistiques	200
3-La confrontation comme attitude métagrammaticale.....	201
4-Observation réfléchie sur les deux grammaires (LE1-LE2).....	202
4-1-Recours à l'analogie	203
5- L'apport de l'activité métagrammaticale.....	242
Troisième partie : L'abord du pôle psychologique pour une conscientisation interdisciplinaire.....	244
Chapitre I : Pré-test expérimentation-témoin sans démarche intégrée	248
1- L'importance de l'apprentissage	250
1-1-L'apprenant dans l'univers de l'écrit.....	251
1-2- Théorie de la production écrite	252
1-2-1-La notion des « modèles de situation »	253
1-2-2-Processus d'écriture en LE2	254
2-Points de consensus vis-à-vis du bilinguisme à l'écrit.....	255
Contexte pratique	256
1-Méthodologie	257
1-1- Le public	257
1-2-Corpus et matériel didactique mis en place	257
2-Choix d'une analyse des erreurs	259
2-1-La notion de l'erreur	259
3- Description des erreurs détectées.....	261
3-1- les erreurs commises par le groupe « A ».....	262
3-2- les erreurs commises par le groupe « B ».....	268
3-3- les erreurs commises par le groupe « C ».....	273
4-Bilan de l'expérimentation-témoin	277
4-1-Résultats globaux	281

Chapitre II : L'apport d'une démarche intégrée au travers un apprentissage décloisonné.....	291
1-Modalités du fonctionnement de la démarche	292
2-Intérêt et objectifs de la démarche	296
3- Déroulement des séances.....	300
3-1- Les apprenants du groupe « A ».....	300
3-2-Les apprenants du groupe « B ».....	306
3-3-Les apprenants du groupe « C ».....	312
4-Le post-test : Production écrite de vérification.....	319
4-1-L'apport lexical	319
4-2-L'apport grammatical	326
5- Comparaison des résultats	334
Conclusion générale.....	338
Bibliographie	349
Index	370
Table des matières	371
Annexes.....	375
Résumé	387

Annexes

Outil d'investigation utilisé sur le pôle pédagogique

Questionnaire destiné aux enseignants d'anglais du cycle moyen

Nombre d'années d'expérience :

Niveaux d'enseignement actuels : 1^{ère} AM 2^{ème} AM 3^{ème} AM 4^{ème} AM

. Questionnaire n°1

1-Selon vous, l'enseignement d'une 2^{ème} langue étrangère, incombe-t-il la même responsabilité que l'enseignement d'une 1^{ère} langue étrangère proche ou voisine, le cas du français avec l'anglais à l'école algérienne ? »

Oui

Non

2-D'après-vous, le français que vos collègues ont préalablement enseigné à vos apprenants, pourrait-il vous faciliter la tâche d'enseigner l'anglais, vu le nombre de connaissances apprises en vocabulaire, en grammaire et en orthographe ? »

Oui

Non

3-Savez-vous que le vocabulaire anglais a été enrichi par la langue des Normands 'langue d'Oïl 'de l'ancien français ? »

Oui

Non

4-Savez-vous que l'anglais est considéré aussi comme une langue latine, mesurant sa latinité au nombre des mots d'origine latine qu'il comporte ?

Oui

Non

5-Savez-vous que le français et l'anglais sont construits tous les deux à partir des origines celtiques ?

Oui

Non

6-Savez vous qu'il a fallu attendre la découverte d'une très ancienne langue ; « Le Sanskrit » pour constater que l'anglais et le français présentaient d'étonnantes similitudes et remontaient à une même famille de langues indoeuropéennes ?

Oui

Non

7-Savez-vous qu'au XI^e siècle, et après la bataille d'Hastings, Guillaume II de la Normandie a changé de manière significative la situation linguistique en Angleterre donnant « le moyen anglais », appelé aussi le Franco-Normand ?

Oui

Non

8-Savez-vous que la noblesse anglaise introduisait la langue française dans les domaines du gouvernement, de l'armée, de la cour, de l'administration, des arts, de l'éducation et des sciences pendant des générations ?

Oui

Non

9-Savez-vous qu'en moyen anglais, l'écriture de la langue anglaise était passée de l'alphabet runique à l'alphabet latin actuel ?

Oui

Non

10-Savez-vous que la bataille d'Hastings a permis l'entrée en masse de mots français dans le lexique anglais. Cette masse de mots est nommée : « vrai-amis » ?

Oui

Non

11-Savez-vous que l'adjonction des préfixes et des suffixes suivants, est identique dans les deux langues en question ?

l'adjonction des préfixes	l'adjonction des suffixes
<i>(a-a) - (al-al)- (anti-anti) - (auto-auto)</i>	<i>(able-able) - (age-age) - (aire-ry)</i>
<i>(bi-bi) - (co-co)- (com-com) - (con-con)</i>	<i>(al-al) - (ance-ance) - (ant-ant)</i>
<i>(dé-de) - (dis-dis) - (é-e) - (em-em)</i>	<i>(bre-ber) - (el-al) - (eux-ous)</i>
<i>(er-er) - (ex-ex) - (extra-extra)</i>	<i>(eur-or) - (ence-ence) - (ent-ent)</i>
<i>(il-il) (im-im) (in-in)- (inter-inter)</i>	<i>(ible-ible) - (ique-ic) - (tion-tio)</i>
<i>(op-op)- (para-para) - (per-per)</i>	<i>(ion-ion) - (if-ive)</i>
<i>(pré-pre) - (post-post) - (pro-pro)</i>	<i>(um-um) - (ude-ude) - (ser-ize)</i>
<i>(ré-re) - (sub-sub) - (super-super)</i>	<i>(oire-ory) - (té-ty) - (ment-ment),</i>
<i>(trans-trans) - (inter-inter)</i>	<i>(teur-tor) - (deur-dor)</i>

Oui

Non

12-Savez-vous que l'influence du latin sur la syntaxe anglaise s'est accrue du fait de la prédominance accordée au latin dans le système d'éducation anglais ? »

Oui

Non

13-Savez-vous que les grammairiens formulaient les règles d'anglais » en passant par l'étude de la syntaxe latine de laquelle le français prend ses sources?»

Oui

Non

14-Savez-vous que l'influence de la syntaxe française s'exerce particulièrement, sur la syntaxe anglaise dans l'ordre des mots de la phrase SVO ?

Oui

Non

Questionnaire n°2

1-Selon vous, les méthodes historico-comparatives auront-elles la possibilité de rapprocher les intervalles qui séparent les enseignements et les apprentissages du français LE1 et l'anglais LE2 en Algérie ?

Oui

Non

2-Selon vous, l'étude historico-comparative montre-t-elle que le français étudié préalablement à l'anglais pourrait constituer un impact favorable sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais ?

Oui

Non

3-A l'écrit vos apprenants utilisent-ils le français comme langue de référence en cas de difficulté ?

Oui

Non

4-Vos élèves sont-ils conscients des ressemblances qui existent entre le français et l'anglais en vocabulaire et en grammaire. Si oui comment le savez-vous ?

Oui

Non

5-Vos élèves sont-ils conscients des différences qui existent entre les deux langues, malgré les ressemblances ?

Oui

Non

6-Acceptez-vous des mots anglais écrits à la française dans l'écrit de vos apprenants, ?

Oui

Non

7-Selon vous, les vrais-amis entre les deux langues ne constituent-ils pas des stratégies de compréhension plus rapide en LE ?

Oui

Non

8-Selon vous, une pédagogie intégrée, au moyen d'une démarche didactique de conscientisation interdisciplinaire, pourrait-elle améliorer l'enseignement/apprentissage des deux langues étrangères en Algérie ?

Oui

Non

9-Pouvez-vous coordonner vos activités pédagogiques et fonder vos enseignements sur des principes linguistiques communs avec vos collègues de LE1, pour l'intérêt de vos apprenants ?

Oui

Non

Loin de toute subjectivité, un curriculum de synergie linguistique, pourrait-il définir le rôle du français (LE)1 pour l'enseignement/ apprentissage de l'anglais LE2 à l'école algérienne ?

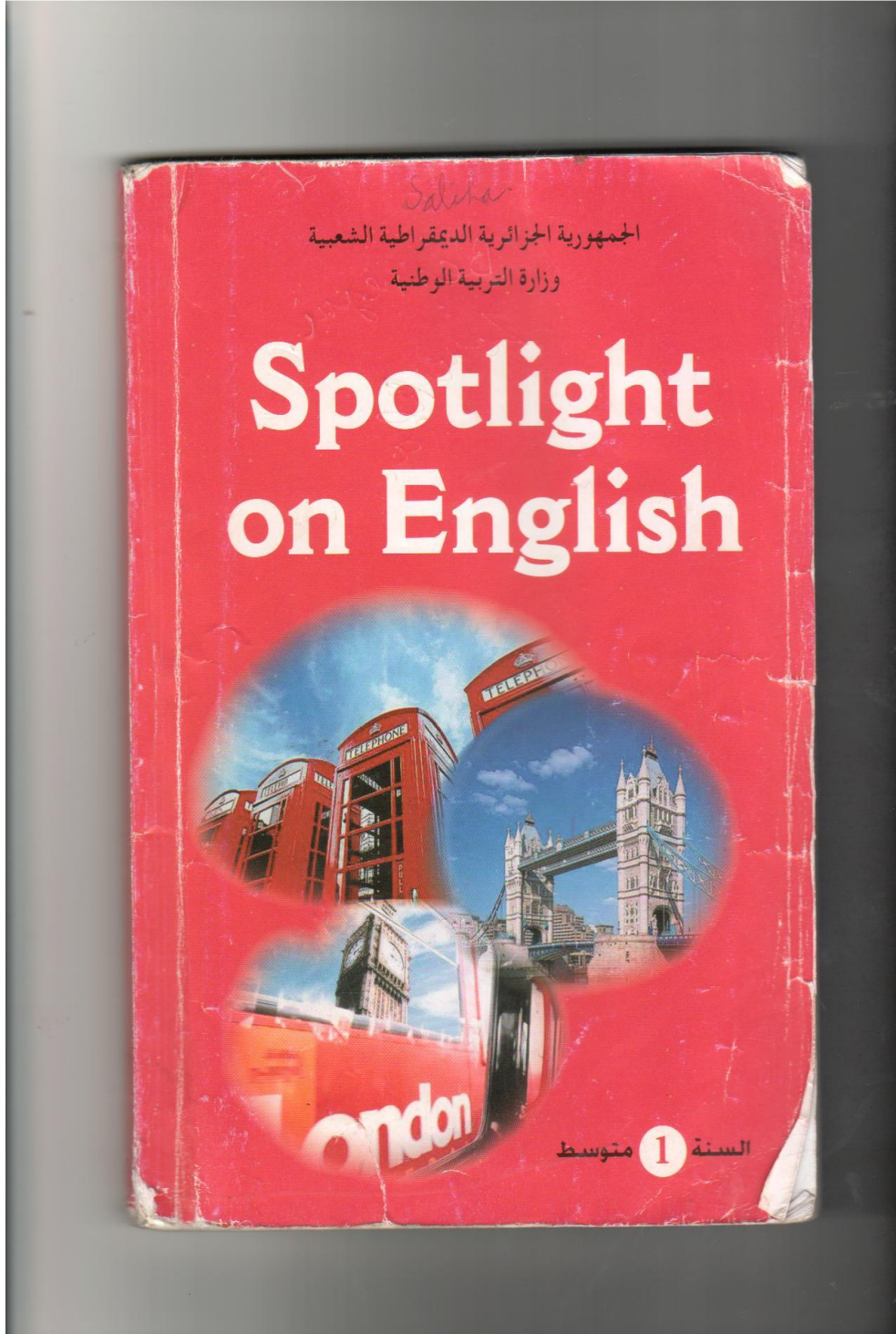
Oui

Non

Nous vous remercions très chaleureusement de vos réponses et du temps que vous avez bien voulu accorder à ce questionnaire.

Outil d'investigation utilisé sur le pôle didactique

2^{ème} expérimentation: Analyse d'un corpus de manuel
scolaire :spotlight on englishà deux niveaux linguistiques :
lexical et grmmatical



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

SPOTLIGHT ON ENGLISH

Head of project: Mrs MERAZGA Lakria

Authors:

Mr ACHÓUR Khelifa

Mrs GUEDOUDJ Ouahiba

Mr AMEZIANE Hamid

Mrs MEKAOUI Ouzna

Mr BOUHADIBA Farouk

Mr RICHE Bouteldja

Mr TAMRABET Lounis

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

Outil d'investigation utilisé sur le pôle psychologique

Résumé

En vue de mettre en évidence le rôle de la didactique du français (LE1) dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais (LE2), et afin d'atteindre nos objectifs fixés sur la mise en œuvre d'une didactique intégrée, nous nous sommes interrogés sur la manière d'agir concrètement sur le terrain. Pour ce faire, nous tâchons d'approfondir notre recherche sur certaines nouvelles méthodes interdidactiques, en tenant compte de l'efficacité d'une approche historico-comparative et du rendement d'une approche contrastive. Notre étude expérimentale consiste en une collaboration d'un travail conjoint. Elle cherche à développer chez les enseignants de la (LE2) la vigilance métalinguistique, et de stimuler chez les apprenants l'habitude de comparer et d'établir des parallèles entre les deux langues au programme, afin qu'ils puissent avancer efficacement dans leur apprentissage. Notre objectif est de promouvoir systématiquement des phénomènes de synergies tout en ayant recours à des stratégies cognitives et métacognitives efficaces.

Mots clés

Enseignement- apprentissage- français (LE1)- l'anglais (LE2)- didactique intégrée - approche historico-comparative-analyse contrastive- conscientise métalinguistique

Abstract

In order to highlight the role of French didactics (LE1) in the teaching / learning of English (LE2) and in order to achieve our goals set on the implementation of integrated didactics. We asked about how to act concretely on the ground. To do this, we try to deepen our research on some new didactic methods such as : awakening to languages, metalinguistic awareness, as well as historical programs of intercomprehension. Indeed, taking into account the effectiveness of a historico-comparative approach and the performance of a contrastive approach. Our experimental study consists of a collaboration of a joint work. It seeks to develop metalinguistic vigilance among (LE2) teachers, and to stimulate learners to compare and draw parallels between the two languages on the curriculum so that they can effectively advance their learning. Our goal is to systematically promote synergies while using effective cognitive and metacognitive strategies.

Key words

Teaching-learning - French (LE1) - English (LE2) - integrated didactics - historico-comparative approach - contrastive analysis - awareness of metalinguistics

ملخص

لنسلط الضوء على دور التعليم الفرنسي (LE1) في تدريس / تعلم اللغة الإنجليزية (LE2)، ومن أجل تحقيق أهدافنا المحددة على تنفيذ التعليم المتكامل. وتساءلنا عن كيفية التصرف بشكل ملموس على أرض الواقع. ولتحقيق ذلك، نحاول تعميق أبحاثنا حول بعض الأساليب الجديدة بين الأوساط التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار فعالية المنهج التاريخي المقارن وأداء النهج التبايني. تتكون دراستنا التجريبية من التعاون بين العمل المشترك. وهو يسعى إلى تطوير اليقظة اللغوية بين المعلمين (2 جنيه)، وحفز المتعلمين على المقارنة بين أوجه اللغتين في المناهج الدراسية ورسمها بحيث يتمكنوا من تعزيز تعلمهم بشكل فعال. هدفنا هو تعزيز التأزر بشكل منهجي مع استخدام استراتيجيات معرفية والمعرفية فعالة.

الكلمات المفتاحية

التدريس - التعلم - اللغة الفرنسية (LE1) - اللغة الإنجليزية (LE2) - التعليم المتكامل - المنهج التاريخي المقارن - التحليل التباين والوعي الفوقي اللغوي.