



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université – Mohamed Lamine Debbaghine, Sétif 2

Faculté des lettres et des sciences sociales

N° d'ordre : .....

N° de série : .....

***Thèse Pour L'obtention Du Doctorat En Sciences En Psychologie, Spécialité  
Orthophonie***

**Thème :**

**Activité langagière et rendement sur la langue écrite**

**Présentée par :**

**Djenat Kalli**

**Dirigée par:**

**Pr. Chorfi Mohamed Seighir**

**Les Membres du Jury:**

Pr. Mohamed Chelbi	Professeur	Université Constantine2	Président
Pr. Mohamed Seighir Chorfi.	Professeur	Université de Sétif 2	Rapporteur
Pr. Naceredine Djaber	Professeur	Université de Biskra	Examineur
Pr. Mohamed Alhadi Rahal Gharbi.	Professeur	Université de Batna	Examineur
Pr.Oukaci Lounis.	Professeur	Université Constantine2	Examineur
Dr. Houda Kharbeche	MCA	Université de Sétif 2	Examineur

**Année universitaire : 2015/ 2016**

## Remerciements

Mes remerciements vont d'abord tout naturellement à mon directeur de recherche M. Mohamed Seighir Chorfi, pour l'intérêt qu'il a porté à mon travail. Je le remercie d'avoir été patient avec moi et de m'avoir fait confiance pour mener ce travail à bout.

Mes plus vifs, sincères et chaleureux remerciements à monsieur le professeur Nabil Bouzid qui m'a soutenu depuis le début de ce travail par ses conseils et ses encouragements. Toute rencontre avec lui a été pour moi l'occasion de réflexions fructueuses. Puisse-t-il trouver dans ce modeste travail le fruit de ses enseignements.

Le présent travail n'aurait pas été possible sans l'ample soutien de plusieurs professeurs tels que Mme Malika Bennabi née Bensekhar et Daniel Véronique qui n'ont pas seulement mis à ma disposition leur savoir d'expert mais aussi leur temps précieux. Mes remerciements vont également à ma collègue Samira Touafek.

Je tiens à remercier vivement monsieur Miroud Redha enseignant en informatique pour sa patience et son travail méticuleux pour la mise à jour de ma thèse.

Je remercie tous membres de jury qu'ont donné de leur précieux temps pour l'analyse et la critique de ce travail, je suis plus qu'honorée de pouvoir compter sur votre présence. Je remercie sincèrement les enfants, les écoles m'ayant facilité toutes les démarches.

---

# Sommaire

---

# Sommaire

Remerciements

Introduction .....	01
1. Problématique.....	05
2. Objectifs .....	08

## Chapitre I : Activités langagières et développement normal du langage

Introduction.....	12
1. Activité langagière.....	12
1.1. Un modèle de production langagière (de la diversité des contextes à la diversité des textes) .....	14
1.2. Les trois espaces extralinguistiques .....	14
1.3. Représentation et activité langagière .....	18
2. Le développement normal du langage.....	20
2.1. Les étapes de l'acquisition du langage .....	20
2.1.1. La phase pré langage .....	20
2.1.2. La phase linguistique .....	21
2.1.3. Le langage .....	24
2.2. Principales théories du développement du langage .....	25
2.3. La théorie générale de la structure linguistique .....	25
2.3.1. Compétence et performance .....	26
2.3.2. La grammaire universelle .....	27
2.3.3. Les limites du modèle syntagmatique .....	28
2.4. Situation de communication et fonctions du langage .....	36
2.5. La linguistique de l'acquisition : interaction langagière .....	38
2.6. L'explosion du langage (24 mois à 4 ans) .....	39
2.7. Les différentes théories de l'acquisition lexicale .....	40
2.8. La compréhension du langage .....	41
2.9. L'importance de la notion de texte .....	42
Conclusion .....	43

## CHAPITRE II : La Langue Ecrite

Introduction.....	45
1. Les prérequis nécessaires à l'entrée dans l'écrit .....	45
2. Activités métalinguistiques et acquisition des langues .....	46
3. Activité d'enseignement-apprentissage .....	47
4. Manipulation de l'écrit et émergence des capacités métalinguistiques .....	48
5. Construction du lexique et relation entre compréhension de l'oral et de l'écrit .....	51
5.1. Construction du langage écrit .....	52
5.2. Contexte et activité langagière .....	52
5.3. Contrôle de l'activité langagière .....	54
6. Apprendre à lire, mais aussi à écrire .....	54
7. Lecture et capacités métalinguistiques .....	56
Conclusion.....	57

## Chapitre III : Langue maternelle et acquisition d'une seconde langue

Introduction .....	60
1. L'acquisition de la langue maternelle .....	60
2. L'acquisition d'une langue étrangère (l'approche naturelle ) .....	61
2.1. L'hypothèse de l'acquisition via l'apprentissage .....	63
2.2. L'hypothèse du moniteur .....	63
2.3. L'hypothèse de l'entrée linguistique .....	64
2.4. L'hypothèse du filtre affectif .....	66
3. Le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une seconde langue .....	67
4. Les objectifs de la didactique de la langue maternelle .....	67
5. Le bilinguisme et la structuration cognitive .....	68
6. L'acquisition plurilingue .....	69
7. La pluralité des langues maternelles en Algérie .....	69
8. La diglossie .....	70
9. Arabe fusha et arabe enseigné (A.F, A.E) .....	71
10. Transcription et étude d'un corpus .....	72
Conclusion.....	72



## Chapitre VI : Énonciation et Immersion

Introduction .....	74
1. L'énonciation .....	75
1.1. Considérations sémantiques sur le mot « énonciation » .....	75
1.2. L'activité langagière dans l'énonciation .....	78
1.3. Les procédures socio-cognitives .....	79
2. L'immersion .....	81
2.1. Historique .....	81
2.2. Définition .....	82
2.3. L'immersion linguistique .....	82
2.4. L'apprentissage actif en immersion .....	83
2.5. Caractéristiques de l'expérience immersive .....	84
2.6. Les objectifs de compréhension de l'écrit .....	84
3. Le conte populaire .....	85
3.1. Structure de conte populaire .....	86
3.2. Structure pragmatique .....	86
3.3. Les caractéristiques de conte populaire .....	87
4. Le conteur et son public .....	88
Conclusion .....	89

## PARTIE PRATIQUE (METHODOLOGIE ET EXPERIMENTATION)

### METHODOLOGIE

Introduction .....	92
1. Historique de la recherche-action .....	92
2. Définitions .....	93
3. Les caractéristiques de la recherche action .....	93
4. La recherche-action, un processus dynamique .....	94
5. Les principes de la recherche-action .....	94
6. La limite du champ d'action de la recherche-action .....	96
7. Méthode d'analyse .....	97
7.1. Les macro-enchainements .....	97

7.1.1. La saynète .....	97
7.1.2. Le champ .....	97
7.1.3. Le genre .....	98
7.1.4. Les mondes .....	98
7.1.5. Les catégories .....	98
7.1.6. Le pathos .....	99
7.2. Les micro-enchaînements .....	99
7.2.1. Niveau grammatical .....	99
7.2.2. Niveau lexical .....	99
7.2.3. Les places discursives (le rôle des locuteurs) .....	100
7.3. Analyse de l'efficacité langagière (le perlocutoire) .....	100
Conclusion .....	102

## **EXPERIMENTATION**

Introduction .....	103
1. La démarche .....	104
1.1. La population .....	104
1.2. Milieu linguistique des enfants .....	105
1.3. Milieu socio-économique des enfants .....	105
1.4. Année 2009-2010 .....	105
1.5. Année 2010-2011 .....	111
2. Méthode d'analyse .....	111
2.1. Analyse des structures linguistiques .....	111
2.1.1. Les types d'énoncés .....	111
2.1.2. Regroupement et interprétation des catégories .....	112
2.1.3. Analyse des différents énoncés .....	112
2.1.4. Analyse des structures linguistiques .....	114
2.1.5. Analyse du contenu communiqué: (le groupe immersif) .....	115
2.1.5.1. Analyse des macro-enchaînements .....	115
2.1.5.2. Analyse des micro-enchaînements .....	122
2.1.5.3. Analyse de l'efficacité langagière (groupe immersif) .....	125
2.1.6. Analyse des différents énoncés .....	126

2.1.6.1. Analyse des structures linguistiques .....	127
2.1.6.2. Analyse du contenu communiqué .....	129
2.1.6.2.1. Analyse des macro-enchaînements .....	129
2.1.6.2.2. Analyse des micro-enchaînements .....	136
2.1.6.2.3. Analyse de l'efficacité langagière .....	140
2.1.7. Analyse des différents énoncés .....	140
2.1.7.1. Analyse des différents énoncés .....	142
2.1.7.1.1. Analyse des structures linguistiques .....	142
2.1.7.1.2. Analyse du contenu communiqué .....	142
2.1.7.1.2.1. Analyse des macro-enchaînements .....	143
2.1.7.1.2.2. Analyse des micro-enchaînements .....	149
2.1.7.1.2.3. Analyse de l'efficacité langagière .....	154
2.1.8. Analyse de l'activité langagière pour les trois groupes .....	154
2.1.8.1. Au niveau des macro-enchaînements .....	154
2.1.8.2. Au niveau des micro-enchaînements .....	155
Conclusion et Vérification des hypothèses .....	155
Conclusion générale .....	159
Bibliographie.....	162
Annexes.	



---

# Introduction

---

## **Introduction :**

Les enfants algériens sont confrontés naturellement à deux ou plusieurs systèmes langagiers. Que l'on songe aux dialectes qui subsistent dans nombres de familles algériennes et surtout, au caractère fondamentalement multilingue de la plupart des régions algériennes .En outre, même lorsque l'environnement peut être qualifié de « strictement unilingue », tous les enfants sont d'emblés sensibilisés à l'existence de niveaux de langue, c'est-à-dire de sous codes dont il convient d'apprendre les conditions d'usage.

Rien ne rentre dans la langue sans avoir été essayé dans la parole, et tous les phonèmes évolutifs ont leur racine dans la sphère de l'individu » (CLG, p.23) [Bronckart, 1985, p.24].

Le contact de toutes les langues parlées en Algérie a amené des modifications d'ordre divers dans la structure de chacune d'elles. Cette diversité linguistique et les changements linguistiques en rapport avec le contact des langues font du contexte sociolinguistique algérien un contexte caractérisé par le plurilinguisme. Ceci justifie les diversités régionales dans l'expression de l'arabe et l'existence d'un ensemble d'idiomes dérivés de la langue berbère. De plus, le processus de décolonisation entamé par l'Algérie depuis son indépendance, a nécessité, au sein d'un système éducatif hérité, la mise en place d'une politique d'arabisation.

Les motifs du plurilinguisme sont multiples:

- 1- L'origine linguistique de chacun des deux parents peut être différente, l'enfant est amené dès l'enfance à utiliser les deux codes en présence dans son milieu.
- 2- La langue maternelle n'est pas l'arabe lfusha, mais un des idiomes berbère. Les attitudes parentales, en matière d'éducation, autorisent l'enfant à jouer à l'extérieur de la maison. C'est ainsi qu'il est amené à communiquer avec des enfants non berbérophones. Le dialecte sera appris bien avant l'entrée à l'école, période où débutera l'apprentissage de l'arabe lfusha. Cette situation de plurilinguisme concerne tous les algériens.
- 3- La langue maternelle ou la langue du milieu environnant est le dialecte. Dès le début de la scolarisation, l'enfant apprend l'arabe lfusha, langue officielle, langue des medias. . (Bennabi-Bensekhar, 1987, p.3)

4-Dès la troisième année primaire, les enfants débutent l'apprentissage d'une nouvelle langue le français.

A l'âge de sa rentrée scolaire l'enfant algérien possède une connaissance satisfaisante de sa langue maternelle, et la tâche de l'enseignant et de lui faire acquérir une langue seconde .Pour ce faire ,celui-ci dispose d'un modèle de la langue à inculquer ,à la forme de connaissance personnelle acquise et sous forme de grammaire scolaire ,il adopte également une méthode ,soit explicite (manuel) soit implicite ,organisant et planifiant rationnellement les leçons ,il se construit une pédagogie ,il utilise des procédés et des instruments techniques qui lui paraissent les plus adéquates et les plus rigoureuses.

L'enseignant de l'arabe lfusha, on dispose d'un modèle précis et stable ; les objectifs ont trait à la reproduction et à la compréhension d'ensembles d'énoncés écrits, la méthode se caractérise par l'application d'un ordre rigoureux d'apprentissage, fondé sur la complexité croissante de notions enseignées, la mémorisation des règles puis leur application sous forme d'exercices. En effet, la cible que constitue la langue écrite classique n'a parfois que peu de rapport avec la langue parlée, la langue maternelle interfère avec la langue seconde, et surtout la mise en œuvre de cette dernière dans des situations réelles de communication se révèle souvent impossible (Bronckart, 1985, p.10).

L'enfant qui bénéficie d'un développement normal parle en effet très tôt, et plutôt bien, selon les conceptions aujourd'hui dominantes en psychologie du développement (Bronckart, 1985, p.12), il suffit que l'entourage propose un modèle concret (la langue maternelle) pour que les capacités langagières innées de l'enfant émergent et lui permettent de constituer sa langue. Dans la logique de cette conception biologisante du développement du langage, la pédagogie n'aurait dès lors que deux objectifs possibles. D'une part, enrichir le fonctionnement oral naturel et le compléter par l'interaction au code écrit : objectifs d'instrumentation (parler, lire, et écrire) ; d'autre part, susciter la prise de conscience explicite des quelques unités du code et des quelques règles du système qui stabiliseront le fonctionnement communicatif et permettront l'apprentissage éventuel de la langue seconde : métalangue minimale. Dans aucun de ces deux cas, il ne s'agit à proprement parler, d'« enseigner la langue maternelle », mais plutôt de contribuer à son épanouissement et à son amélioration. Il est commun en effet, d'affirmer que les élèves d'aujourd'hui sont inaptes, à maîtriser les règles les plus élémentaires de leur langue. Une étude historique même sommaire ,fait apparaître que les élèves d'aujourd'hui » sont les élèves de toujours, que le sentiment d'échec en ce domaine est une donnée permanente

,sans rapport direct avec les performances réelles des locuteurs, que part conséquent ,les propositions de reforme sont aussi ,une donnée permanente et qu'enfin, de tout temps ,ces dernières ont suscité de violente reactions.Pour comprendre ce phénomène ,il est impossible d'examiner avec soin toutes les idées reçues ,en maitre d'apprentissage et d'enseignement de la langue maternelle (Bronckart,1985,p.12,13).Sous l'influence des découvertes de la psychanalyse et de la psychologie de l'enfant, se développa à partir de 1920,un intérêt pour les caractéristiques propres de l'apprenant et notamment pour sa langue et ses capacités d'expressions .Au niveau scolaire cette réorientation psychologique s'est traduite par un ensemble de renovations.L'accent s'est porté sur l'activité langagière spontanée de l'enfant et sur la nécessité de la faire surgir en classe (Bronckart ;1985,p.31) . Pour résoudre le problème de langues en Algérie on sollicite les linguistes de traiter de la distance existant entre la langue de scolarisation et la langue parlé à la maison, dans la rue...Cependant, certaines positions affirment que cette distance se résume à une différence de registre. L'arabe lfusha constituerait la langue standard. Il reste à définir ce que recouvrent les notions de registres et de différences de registres. En ce qui concerne la distance linguistique existant entre le dialecte et l'arabe lfusha, aucune étude rigoureuse ne peut être citée, quoiqu'un linguiste algérien y fasse allusion (M, Belkaid, 1978). L'usage quotidien, en l'occurrence le dialecte, constitue une langue" où le système phonologique, grammatical et lexical sont totalement irréductibles au système de la langue écrite. (Bennabi-Bensekhar, 1987, p.4)

Dans un contexte ordinaire, la langue parlée constitue un code oral pour la communication, tandis que la langue écrite n'est autre que la codification de ce code. L'apprentissage des symboles de la langue écrite n'est possible que grâce à une référence permanente au code oral. Une maitrise suffisante de la langue orale est donc indispensable, quoiqu'il soit nécessaire de relativiser une affirmation de cette sorte car le code qui a cours dans les milieux scolaires, ou code de l'élite, n'est pas celui des milieux populaires et on peut considérer qu'il existe un écart linguistique relatif entre le code oral des milieux populaires et le code admis par l'institution scolaire.

En Algérie, les difficultés résident dans le fait que l'enfant débute l'apprentissage de symboles (écriture) avec une métrise insuffisante ou parcellaire du code oral correspondant (arabe lfusha).Il ne faut cependant pas négliger l'effet de la télévisions qui utilise l'arabe lfusha juste dans les informations ou les programmes proposés aux enfants (dessins animés, films,..) Mais quelles possibilités offre l'association du son et de l'image pour

l'apprentissage d'une langue et pour son intégration en tant que code des échanges affectifs? (Bennabi-Bensekhar, 1987, p.4)

L'enfant avait l'habitude d'entendre et d'apprendre le coran, des chansons et l'on pouvait remarquer qu'il s'amusait souvent à en reproduire. A l'école quelques enfants parlent arabe fusha, connaissait soit par leurs parents, soit par l'apprentissage dans divers garderies (irchad wa islah) mais ils ne l'ont pas acquise sur des bases de didactique de l'oral. L'apprentissage d'une langue autre que celle utilisée quotidiennement s'accompagne d'un certain nombre d'exigences pédagogiques. L'exigence principale consiste à développer les activités langagières jusqu'à amener l'enfant à exprimer des faits de la quotidienneté ou de son vécu dans la langue que pratique l'école. En dehors de la multiplication et de la diversification des activités langagières, associées aux actions propres à l'enfant, la langue reste associée aux seules activités scolaires et n'est pas réutilisée dans des situations de communication authentiques.

Apprise et utilisée dans un contexte scolaire, sans qu'aucune opportunité extrascolaire ne permette à l'enfant d'y recourir pour exprimer des faits de la vie quotidienne ou des émotions, la langue emprunte alors un fonctionnement purement linguistique, dépourvu de significations sociales et émotives.

Il faudra attendre une insertion scolaire optimale pour que l'individu parvienne à la maîtrise réelle de cette langue.

## 1. Problématique:

L'existence de plusieurs dialectes en Algérie a donné un individu polyglotte capable de se mouvoir dans des espaces multilingues sans utiliser l'arabe lfusha dans son quotidien.

Une fois scolarisé, l'enfant rencontrera des difficultés pour assimiler l'arabe lfusha. Cette situation nous a poussé à faire une recherche action qui est une recherche scientifique avec un ensemble de techniques de recherches qui permettent de réaliser des expériences réelles dans des groupes du préscolaire de (5ans) ce qui lui permettra d'acquérir un bon oral en arabe lfusha avant d'entrer à l'école. Ce qui permettra à l'enfant d'acquérir les normes langagières en vigueur à un moment dans son développement.

Dans notre méthodologie on ne considère pas l'arabe lfusha comme une seconde langue plutôt elle est étouffée par l'existence de plusieurs dialectes ce qui fait qu'elle n'est pas utilisée oralement par l'enfant avant et après sa scolarité .Elle n'est pas objectivement nécessaire en tant qu'instrument de communication entre mère-enfant ou enfants entre eux.

Nous avons choisis le préscolaire (des enfants de 5ans) où l'on considère que le langage a une part importante dans le travail qu'on a effectué. Pour conduire notre recherche ; celle-ci est centrée sur l'enfant et orientée vers les apprentissages scolaires elle a pour point de départ une immersion où l'on pouvait mettre les enfants dans un bain linguistique de l'arabe lfusha et sa perspective est celle des apprentissages de base pour la future maîtrise de l'oral ensuite de l'écrit.

On a essayé de fonder cet apprentissage sur tous les aspects du développement de l'enfant, sur son développement cognitif, et sur son développement affectif, et sur son développement social que l'on peut difficilement dissocier à cet âge ; donc sur ses compétences communicatives et sociales et sur les acquis qu'il possède déjà dans sa langue maternelle. Pour cela nous avons utilisé le conte populaire qui nous favorise le texte qui nous permettra de réaliser le programme d'immersion qui est utilisé pour la réalisation des objectifs de l'union européenne en termes d'apprentissage des langues et par les canadiens dans le but d'enseigner diverses matières : mathématiques ; l'histoire, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique (Stern, 1984 :4) [leBlanc, 1990p.67]. Par contre nous avons choisi le conte populaire comme outil pour réaliser le programme l'immersion car il assure une liaison affective entre la vie familiale et scolaire

de l'enfant. Le conte populaire se caractérise par une forme et une structure qui permettent à l'enfant d'enrichir son imagination, le rassurer, lui donner de l'espoir pour l'avenir et des solutions symboliques pour les problèmes qu'il peut rencontrer ce qui lui permettra de projeter ses angoisses et d'assurer son équilibre émotionnel.

Le conte populaire extériorise les potentialités de l'enfant car il favorise une articulation entre la langue maternelle et l'arabe lfusha, cette articulation se manifeste dans la structure de la langue maternelle ce qui permettra à l'enfant de faire la comparaison et de tirer ce qui est similaire de ce qui est différent de l'arabe lfusha. De cette façon nous dirons que le conte populaire nous a favorisé le texte qui nous a permettra d'initier progressivement l'enfant à l'acquisition de l'activité de la lecture et de l'écriture en arabe fusha.

Cette façon de faire nous permettra d'intégrer les enfants dans un processus où ils doivent décoller de l'oral qu'ils ont déjà pour s'initier à l'écrit par la suite. Contenu de cette réalité, on a décidé de faire une expérience psychopédagogique qui peut apporter quelque chose à la pédagogie de la langue ce qui nous permettra de faire des propositions concrètes au système éducatif algérien en tenant compte des réalités sociolinguistiques.

On arrive aux questions centrales de cette recherche :

Peut-on considérer l'articulation de la langue maternelle et l'arabe lfusha comme stratégie d'enseignement et/ou d'acquisition ?

-Quel est l'avantage de cette articulation ?

Les hypothèses suivantes peuvent être posées :

1-Le recours à la langue maternelle joue un rôle facilitateur dans l'acquisition de l'arabe lfusha.

2-L'immersion de l'enfant du préscolaire dans un bain linguistique de l'arabe lfusha lui permettra d'acquérir un bon oral ce qui lui favorisera une meilleure acquisition de la langue écrite.

Nous essayons de valider à partir d'une recherche action nos hypothèses.

L'objectif des investigations qui suit est la vérification des hypothèses ci-dessus. Cependant, l'objectif le moins immédiat est l'observation de la manière dont le programme d'immersion favorise une bonne acquisition du langage oral qui permettra une bonne initiation à la lecture et à l'écriture.

Il nous faut rappeler le principe énoncé lors de l'élaboration de notre cadre référentiel, selon la structure de la langue maternelle (phonologique, syntaxique, morphosyntaxique ou lexicale) interfère avec l'acquisition de la langue écrite, et l'importance de leur interaction en fonction de la distinction soumise à un apprentissage et de la manière dont cette distinction est encodée dans la langue. En effet, la mise à l'épreuve des hypothèses formulées implique un choix judicieux quant aux aspects linguistiques à retenir comme objet. Cette mise à l'épreuve de ces aspects sur les deux plans, à la fois oral et écrit, pour la langue maternelle et l'arabe lfusha.

Quand aux épreuves qui serviront à l'examen de ce groupe immersif, elles sont centrées sur plusieurs activités (conte populaire en dilacte et en arabe fusha, dessin, mime, marionnetes).

Ce qui permettra à l'arabe Alfusha de venir s'articuler concrètement à la langue maternelle en s'effectuant le transfert de ce nouveau code vers le sujet.

Afin que puissent être opérées ces analyses, il sera procédé d'appliquer un programme d'immersion qui a duré deux ans (2009-2010)/ (2011-2012) sur des enfants du préscolaire âgés de cinq ans (5ans), homogènes du point de vue d'un certain nombre de variables (l'âge de l'enfant, le niveau intellectuel de la mère et le dialecte de la région).

## 2. Objectifs :

Notre objectif est de créer au sein de l'école ,des conditions d'apprentissage similaires à celles qu'ont permis l'acquisition de la langue maternelle,à savoir un espace aussi naturel que possible, est d'amener l'apprenant à s'initier à l'écrit dans une recherche action en utilisant ses potentialités, affectives, sociales et de son activité langagière .Nous permettant le développement d'une compétence communicative en arabe lfusha qui permettra à l'apprenant de s'enrichir sur les plans langagier, personnel, social et culturel.

-L'apprentissage de l'arabe lfusha en immersion permet à l'apprenant d'explorer les possibilités de communiquer des émotions, des idées et des connaissances et d'établir des liens avec les autres. Il lui fournit, en outre, des moyens d'explorer les réalités de sa propre culture, celles de ses pairs de manière à ce qu'il puisse reconnaître ses propres forces et valeurs et celles des autres.

Cet objectif essentiel s'inscrit dans un objectif plus large: l'appropriation de la lecture et de l'écriture par l'enfant.

La réflexion métalinguistique sur la langue maternelle aide l'enfant à comprendre et à maîtriser l'arabe lfusha.

- Dans le préscolaire, nous souhaitons de la part des enseignants une attention particulière au fonctionnement du langage(en particulier sous son aspect syntaxique) et au développement des perceptions (auditives et visuelles). Ces deux éléments vont apparaître comme très importants pour permettre à l'enfant d'entrer dans la pratique de la langue écrite avec le maximum de chances de réussite.

Pour entreprendre cette recherche action, nous étions guidés par cette idée : l'acquisition de l'arabe lfusha est plus proche des acquisitions naturelles, que l'enfant effectue au cours de ses premières années que des acquisitions scolaires ultérieures. Ceci suppose que tout le temps nécessaire pour effectuer cette acquisition va être accorder à chaque enfant.

Il est évident que l'apprentissage de l'arabe lfusha, dans ces conditions, ne peut s'effectuer en un an. Le seul moyen d'amener le maximum d'enfants a un bon oral pour les initier à la langue écrite (la lecture et l'écriture) sans échec, consiste à établir réellement sur deux ans au moins. Cet apprentissage va s'effectuer en deux étapes. Nous appellerons la première celle de l'apprentissage de l'oral et l'entrée dans l'écrit, la deuxième étant une étape de renforcement des acquisitions faites par chaque enfant mais la réussite finale nous semble

dépendre essentiellement de la manière dont se déroulera la première étape .Il est donc nécessaire d'y consacrer la plus grande partie du cours préparatoire.

La deuxième étape, s'effectuera pendant la fin de l'année de la scolarité de l'enfant où on lui fait passer une série d'image et on lui demande de raconter en arabe Ifusha ce qu'il voit, c'est une étape d'évaluation après toute une année de scolarité normale, où il est supposé bien imprégné dans la langue écrite.

Pour atteindre le but que nous nous étions fixés, nous avons certains principes qui vont commander notre action tout au long de l'expérimentation.

1-Prendre appui sur ce que l'enfant connaît, particulièrement sur sa langue maternelle à travers laquelle il a acquis un ensemble de connaissances et d'expériences sur ce qu'est une langue, il a un savoir métalinguistique.

2-Amener l'enfant à acquérir un bon oral de la langue arabe –Ifusha.

3-Amener l'enfant à acquérir la pratique de la langue écrite en produisant lui-même de l'écrit. C'est un autre principe important: l'enfant a donc été invité très tôt à produire de l'écrit au lieu de parler, pour commenter son dessin par exemple. Il ne s'agit pas de transcrire de l'oral, mais de communiquer sa pensée dans l'écrit, (en dessinant les parties impotentes de l'histoire qu'il a entendu).

4-Choisir le conte populaire comme unité de travail.

Pendant toute notre recherche action, d'après Clesse n'avons jamais travaillé sur le mot isolé. La phrase au minimum peut avoir un sens, mais en effet, seul le conte populaire est suffisamment chargé de signification et véhicule assez d'informations pour être vraiment considéré comme du langage.(Clesse,C,1978,p.95).

5-Privilégier l'interaction adulte- enfant. Qu'il s'agisse de parler ou de lire, nous avons accordé une très grande importance à l'interaction adulte enfant, comme pour la mise en fonctionnement du langage telle que la décrit Laurence Lentin [Clesse 1978, p.95].

C'est dans la pratique de la langue écrite par l'adulte que l'enfant va trouver l'occasion de faire des hypothèses sur le fonctionnement de cette langue écrite. Cela lui permettra de faire des essais, de tâtonner comme lorsqu'il apprenait à parler.

Précisons la place tenue par l'adulte. Pour qu'il y ait interaction, il faut que l'enfant rencontre l'activité d'un adulte, parlant/lisant/écrivain et qu'il découvre dans cette activité adulte les matériaux qu'ils lui permettront d'accéder (souvent inconsciemment).

Aux régularités et aux principes du fonctionnement l'arabe lfusha. Vient ensuite le moment où l'enfant tente de produire de l'écrit, mais jamais à vide. Il faut faire produire l'enfant à partir d'une activité langagière déjà installée: celle de l'adulte.

6- Mettre l'enfant devant des situations qu'il explore. Comme le clarifie Laurence Lentin [Clesse 1978, p.95] (ici, l'écrit de l'adulte). L'enfant se pose des questions et tente d'y donner des réponses. C'est alors qu'il intervient l'adulte, pour aider l'enfant dans cette tentative d'explicitation de ses intuitions. Cette façon de faire favorise une large place à l'activité langagière, il y a une très grande cohérence entre toutes les activités qu'on a proposées et cela contribue à atteindre nos objectifs.

---

# Chapitre I

## Activités langagières et développement normal du langage

---

### Introduction :

Des travaux récents Kilcher [Schneuwly, Bronckart, 1983, p.157] ont fait apparaître d'une part, que les démarches inspirées des courants structuralistes ou générativistes n'avaient pas d'effet positif clairement démontrable sur la maîtrise de la langue par l'élève, d'autre part que les exercices de « structuration consciente » de la langue devaient être limités et intégrés dans des activités ayant trait aux textes et au fonctionnement réel des unités analysées Pasquier [Schneuwly, Bronckart, 1983, p.157].

Nous devons nous doter d'une théorie autonome des activités langagières et des opérations qui les sous-tendent.

D'autre part nous essayons de développer les étapes de l'acquisition normale du langage et quelques théories qui expliquent son évolution avec l'âge chronologique de l'enfant. En se basant sur la production du langage oral et sa compréhension, selon les niveaux d'analyse syntaxique, sémantique et pragmatique, cette étude repose sur une conception générale du langage.

### 1. Activité langagière :

En suivant Leontiev (1983), on peut considérer l'activité comme une structure de comportement orientée par un motif contenu dans les conditions sociales qui la font naître. Parmi les différentes activités humaines, l'activité langagière agit comme interface entre le sujet et le milieu et répond à un motif général de représentation –communication. Elle prend toujours sa source dans les situations de communication. Elle se déroule dans des zones de coopération sociale déterminées et elle accorde surtout aux pratiques sociales un rôle déterminant dans l'explication de son fonctionnement. Selon Bronckart (1996) [Schneuwly et Dolz, 1997, p.28], les activités peuvent être décomposées en actions ou structures de comportement non directement articulés aux motifs, mais orientés par des buts intermédiaires qui relèvent de la volonté consciente et qui impliquent une représentation de leur effet dans le cadre de la coopération et de l'interaction sociale. C'est le jugement social qui délimite les actions. Dans ce sens, l'activité peut être aussi définie comme un système d'action. De manière plus concrète (Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993) [Schneuwly et Dolz, 1997, p.28], une action langagière consiste à produire, comprendre, interpréter et /ou mémoriser un ensemble organisé d'énoncés oraux ou écrits (un texte, au sens général que nous donnons à ce terme en tant qu'unité linguistique). En tenant compte des différentes formes orale et écrite, entre production, compréhension ou mémorisation, on peut distinguer diverses modalités instrumentales de réalisation des

actions langagière. Toute action langagière implique par ailleurs diverses capacités de la part du sujet : s'adapter aux caractéristiques du contexte et du référent (capacité d'action), mobiliser des modèles discursifs (capacités discussives) et maîtriser les opérations psycholinguistiques et les unités linguistiques (capacités linguistico-discursives) (Schneuwly et Dolz, 1997, p.28). Toute activité langagière prend naissance dans les besoins, émotions, intérêts du sujets dans la sphère motivante de la conscience Vygotsky [Schneuwly, 1989, p.111].

L'activité langagière est tout d'abord une activité matérielle, au sens banal de production de son ou de graphèmes ; le langage est toujours le produit d'un acte concret, posé par un organisme et adressé à un ou plusieurs autres. Son incarnation à un moment donné, dans un endroit déterminé, définit les trois paramètres fondamentaux que sont la personne, le temps, et l'espace, point de repère par rapport auxquels ce qu'est dit doit obligatoirement être situé de manière directe ou indirecte. L'activité langagière s'inscrit en second lieu dans une situation de communication caractérisée elle aussi par trois paramètres fondamentaux. La communication se déroule tout d'abord nécessairement dans un milieu socialement déterminé, pour lequel un ensemble de pratiques ont été développées. Cette fonction vise également un but, qui dépend du lieu social et qui ne peut être atteint que par l'action sur d'autres personnes. L'activité langagière a enfin pour objet d'agir sur les partenaires, en leur transmettant des contenus, c'est-à-dire en leur adressant des schémas de représentations du monde, réels ou imaginaires, élaborés à partir des connaissances et de expériences, en fonction du but et des destinataires. L'activité langagière implique un triple travail de représentation du domaine extralangagier qu'est la situation de communication, et représentation des contenus ou référents à transmettre (Schneuwly, Bronckart, 1983, p.158, 159).

Cette conception prend sa source dans les œuvres de Vygotsky, Leontiev et Bakhtine (voir à ce sujet Bronckart et coll., 1985, Schneuwly, 1988), est peut être qualifiée de psychologie du langage interactionniste. Elle considère celui-ci comme un outil à la fois de représentation et de communication et se donne comme objet d'étude l'activité langagière. L'activité langagière constitue une des activités de l'espèce humaine, celles-ci étant définies par leur objet et leur motivation (activité de nutrition, de reproduction, d'évitement de danger, etc.) Le langage va alors être appréhendé comme un type particulier d'activité dont la motivation est la communication et l'objet tout type de représentation construite. Plus précisément, l'activité langagière s'enracine dans le domaine des pratiques sociales, et peut être (l'objet d'une analyse approfondie. Reprenant la formulation de

Schneuwly(1988), on peut la considéré « comme un processus complexe, intérieur – extérieur ». Autrement dit, l'activité langagière prend toujours sa source dans une situation de communication, à partir de laquelle le processus de communication-représentation va se dérouler, transformant la situation et les entités du monde en objets représentables.

Concrètement l'activité langagière se réalise sous forme de différentes actions langagières avec des but précis, les différences tenant aux modes d'interaction en jeu, les actions langagières laissent des traces objectives représentées par les textes ou discours, définis comme des ensembles organisés d'unités linguistiques.

Face à la variété des actions langagières et des discours effectivement produits, la question des interactions entre ces deux variables se pose. Nous faisons l'hypothèse que la variété des textes dépend de la variété des situations d'interactions, mais cette indépendance ne peut en aucun cas être de nature mécanique .En effet, il est indéniable que la variété des situations est pratiquement infinie, alors que la variété des textes ne l'est pas. Dés lors, il s'agit d'opérer un reclassement aussi des types de discours que des situations dans lesquelles ils sont produits pour approfondir ces liens de dépendence.Bronckart [De weck, p. 97].

### **1.1. Un modèle de production langagière (de la diversité des contextes à la diversité des textes):**

En tenant compte de la de la multitude des actions langagières, on prend une mesure de la diversité des pratiques en matière de langage, et par conséquent de la diversité des contextes et des produits qui en résultent.Loin de penser que cette diversité constitue un magma informe et sans régularité ,il nous semble au contraire possible d'en rendre compte, à la fois en dégageant les paramètres pertinents de l'extralangage qui vont déterminer les caractéristiques des productions langagières,et en postulant l'intervention d'opérations psychologiques langagières qui vont permettre l'élaboration de ces productions. Le modèle de production du discours que nous présentons comporte donc trois composantes : l'extralangage, les opérations psychologiques et les observables représentés par les textes. (Dewek, p. 97).

### **1.2. Les trois espaces extralinguistiques :**

Etudier le fonctionnement des activités langagières, en tenant que processus complexe qui s'encre dans une situation d'interaction pour répondre « à une motivation générale de communication-représentation » Bronckart,[De weck,p98] ,implique une analyse de

## CHAPITRE I : Activités langagières et développement normal du langage

---

l'extralangage, autrement dit du milieu physique et social, défini comme l'ensemble de entités représentables en dehors de la langue. Tenter d'analyser l'extralangage, c'est reposer le problème du contenu et du contexte.

En ce qui concerne le contenu, nous considérons que toutes les entités « mondaines » peuvent « être représentées dans le cadre d'un discours, et donc en constituer le référent. Quant au contexte, nombreux sont ceux qui reconnaissent, à la suite de Benveniste et de Culioli notamment, son rôle dans l'utilisation et le fonctionnement des langues. Cependant, toutes les entités de l'extralangage ne constituent pas en elles mêmes des éléments pertinents du contexte. Nous le définirons comme l'ensemble des éléments qui exercent une influence significative sur les textes, en tant que paramètres contrôlant les actions langagières. Dans ce qui suit, nous proposons un nombre fini de paramètres définissant le contexte, qui n'exercent pas leur influence de façon mécanique sur les textes. En effet, dans le cadre d'une action langagière particulière, des représentations des paramètres s'élaborent, qui définissent la valeur prise par chacun d'eux. Ceci atteste qu'ils ne sont pas dotés de stabilité intrinsèque. Enfin, dans cette définition du contexte, il nous paraît nécessaire de distinguer les deux domaines, parfois confondus, que représentent l'acte matériel de production et les aspects sociaux inhérents à toute action langagière.

Attestons encore l'absence de stabilité intrinsèque des éléments de l'extralangage, une même entité du monde peut dans certains cas constituer l'objet d'un discours, et dans d'autres, ou en même temps, exercer un contrôle sur l'action langagière. Il en est bien ainsi dans l'action langagière que nous effectuons en rédigeant ce chapitre : les paramètres de l'extralangage d'une part constituent l'objet du discours que nous sommes en train d'élaborer, et d'autre part ils influencent la gestation de notre propre action. Pour bien distinguer ces fonctions, nous considérons que les entités ont une pertinence référentielle en tant qu'objet de discours et une pertinence contextuelle en tant qu'éléments de contrôle de l'action langagière en cours.

En tenant compte de tous ces éléments, nous pouvons distinguer trois espaces extralinguistiques : l'espace référentiel, l'espace de l'acte de production et l'espace de l'interaction sociale, les deux derniers correspondant au domaine généralement désigné par le terme de contexte.

L'espace référentiel peut être défini comme l'ensemble des représentations psychologiques langagières que tout individu est susceptible de construire à propos des éléments du milieu. Toutes ces représentations, susceptibles d'être « dicible », se présentent sous forme de notions et de relations organisées Bronckart et coll. [De weck, 98], cette organisation étant

le produit d'une élaboration cognitivo-sociale. Lors de l'accomplissement d'une action langagière, un choix est opéré sur cet espace et les éléments retenus apparaîtront dans le texte sous forme de contenu. (Deweck, p98).

Pour rendre compte de la complexité des actions langagières, et notamment des modes d'interaction et des motivations qui sont à leur source, nous distinguons dans le domaine contextuel l'espace de l'acte matériel de production qui regroupe des paramètres physiques, et l'espace de l'interaction sociale. Ce dernier rassemble des paramètres non plus physiques, mais à valeurs psycho-socio-culturelle et de nature représentative, attestant que les actions langagières « s'inscrivent dans un réseau complexe d'activité humaines » Bronckart et coll. [Deweck, p.99].

Ces paramètres sont au nombre de quatre:

**1. Le lieu social** correspond à la zone de coopération sociale dans laquelle se déroule l'action langagière. Concept très général, ce paramètre peut prendre diverses valeurs relatives aux différents types d'institutions de la société, qui déterminent « dans une large mesure ce qui peut être dit, comment et par quel moyens » Schneuwly [Deweck, p99]. Il peut s'agir notamment de la famille de l'éducation (école, université), de la politique, du commerce, la culture, etc.

**2. Le destinataire** représente le public (ou cible) de l'action langagière. La valeur qui prend dans le cadre d'une action langagière particulière correspond à la position sociale qu'est attribuée à la cible du discours.

L'énonciateur enfin est l'instance sociale d'où émane le discours. Comme pour le destinataire, sa valeur particulière équivaut à la position sociale de cette instance. Le couple énonciateur/destinataire se définit par un rapport étroitement dépendant des institutions sociales, formant ainsi avec le lieu social la zone d'interaction sociale déterminant l'action langagière. En fonction des différents types de statut de ces deux instances (socio-économique, politique, culturel, lié à l'âge et/ou au niveau de connaissance, etc), le rapport pourra être défini en termes d'égalité, d'infériorité ou de supériorité.

**3. Le but** de l'action langagière réfère à « l'effet spécifique que l'activité langagière est censé produire sur le destinataire » Bronckart et coll. [Deweck, p.99]. Dans ce sens, ce paramètre relève des motivations générales inhérentes à toute pratique humaine dans le cadre des sociétés. Il prend aussi pour chaque action langagière une valeur précise parmi l'ensemble des fonctions communicatives, telles que définies par certaines classifications. Diverses promotions s'accordent sur les buts suivants : informer

(transmettre des connaissances, impressions, ect.), clarifier un problème, une question (« en aidant le destinataire à découvrir des relations, à suivre un mode d'argumentation »Bronckart et coll. [Deweek, p.99], activer (faire agir, influence le destinataire, ct.)créer un contact ou divertir (« créer des liens dans un groupe donné en construisant des références culturelles communes »,Schneuwly,[Deweek ,p99].

**4. L'espace de l'acte de production** regroupe les paramètres physiques rendant compte du caractère matériel de toute activité verbale. Ces paramètres, sont au nombre de trois et que l'on peut résumer par l'expression « qui parle à qui, où et quand ? », correspondent aux paramètres mis en évidence par les théories de l'énonciation, Benveniste [Deweek, p.100].

**5. Le locuteur** (ou producteur de l'action langagière) est conçu « comme toute instance de physique d'où émane cette même activité »Bronckart [Deweek, p.100].

Dans la plus part des actions langagières, c'est la co -présence ou non des interlocuteurs qui détermine la modalité, orale ou écrite.

**6. L'interlocuteur** (ou co- producteur) est l'instance à qui est adressé le discours, physiquement présent ou non lors du déroulement de l'action langagière, unique ou multiple. C'est en tant que participant potentiel (il a accès à l'action et peut y répondre, la poursuivre), qu'il est considéré comme un co-producteur du texte, et donc qu'il se distingue des autres humains.

**7. L'espace-temps** de productions enfin définit les circonstances même de l'accessibilité de l'action langagière.On peut y discerner la variable « espace », comprise comme le lieu géographique où se déroule l'action, et la variable « temps », définie comme le moment physique de production déterminé conventionnellement par le calendrier.

Ainsi, les caractéristiques de la situation de production vont déterminer la nature des traces laissées par les actions langagières : des traces orales et /ou écrites qui représentent les deux modalités de réalisation du langage. Si l'on analyse effectivement le recours à l'une des modalités comme étant fonction de la situation particulière d'interaction, on ne peut plus, contrairement a une habitude trop fréquente et erronée, parler de la langue orale et de la langue écrite comme deux systèmes homogènes et opposées, ayant dscaractéristiques propres. On n peut pas non plus simplement assimiler la langue orale à la situation dialogique entre interlocuteurs co-présents et la langue écrite à la rédaction de textes monologiques la plus distancées.

Même si ,du point de vue de l'acquisition et de l'apprentissage des diverses réalisations des activités langagières par l'enfant, la modalité orale est tout d'abord acquises

essentiellement dans le cadre d'interactions dialogiques et que l'aboutissement de l'apprentissage scolaire (voire universitaire !) peut permettre l'accès à la maîtrise de formes textuelles écrites complexes, la réalité des pratiques langagières ne correspond pas à cette conception dichotomique et homogène qui postule l'existence d'un langage oral et d'un langage écrit. En effet, entre les deux extrêmes que nous venons évoquer, il ya place pour une variété importante de situations dans lesquelles les sujets produisent oralement ou par écrit des textes dont les caractéristiques principales ne vont pas dépendre uniquement de la modalité choisie. A partir de là, on peut d'une part appréhender les spécificités des situations où les locuteurs ont recours à l'une ou à l'autre modalité (co-présence des interlocuteurs pour l'oral et rapport forcément distancié entre eux pour l'écrit), mais on peut d'autre part aussi analyser les caractéristiques communes aux situations où l'une et l'autre modalité sont forcément distancié entre eux pour l'écrit) ; mais on peut d'autre part aussi analyser les caractéristiques communes aux situations où l'une et l'autre modalité sont utilisables. Dans ce sens, il s'agira de déterminer les analogies et les divergences entre, par exemple, d'une part le récit oral et écrit d'événement vécu, et d'autre part entre une lettre à un ami et une demande d'emploi ou encore entre un article scientifique et un exposé oral. Analyse des diverses actions langagières et de leurs réalisations fera apparaitre la complexité et l'hétérogénéité des pratiques langagières (voir Schneuwly, 1985 et 1998, pour une discussion des rapports entre oral et écrit) [Deweck, p.101]. Dans ce sens, nous avons notamment cherché à monter dans nos recherches les implications de l'utilisation de l'une ou l'autre modalité verbale dans la production de récit. (Deweck, p.101).

### **1.3. Représentation et activité langagière :**

Dans son acception la plus large, la représentation désigne le processus par lequel un organisme élabore la connaissance de son environnement (du monde) sous forme de substituts. Il existe en réalité divers processus de représentation, et nous avons proposé (Bronckart, 1987) de les organiser en quatre niveaux, en tenant compte de la nature des substituts utilisés et des capacités comportementales qui les attestent. Nous distinguerons tout d'abord les processus spéculaires, qui activent des substituts internes (les indices-au sens piagétien du terme-éventuellement organisés en « images mentales »), et les processus associatifs, qui recourent à des substituts externes (objet, gestes, sons). La représentation spéculaire peut être objectivée par les seuls comportements passifs d'identification, mais elle peut aussi être attestée par des comportements actifs d'évocation, ce qui permet d'inférer l'existence de deux niveaux (au moins) de structuration des images mentales. La

représentation sociative de son coté utilise soit des substituts motivés (dont le choix est dépendant des caractéristiques de ce à quoi ils se substituent : le symbole de la balance pour représenter la justice, par exemple), soit des substituts immotivés (indépendants de ce à quoi ils se substituent : le signal routier de stationnement interdit, par exemple).

Il est trivial d'affirmer que le langage procède par substitution associative immotivée (arbitraire), ce qui l'est peut être moins, c'est de rappeler que ce processus implique nécessairement une métareprésentation. Employer le mot « cheval » pour évoquer le type d'objet que l'on désigne généralement ainsi, c'est d'une part se faire une représentation spéculaire de cet objet (élaborer la « notion » cognitive/cheval/), c'est d'autre part se faire une représentation spéculaire des séquences sonores utilisées par le groupe à propos de cet objet, c'est en enfin utiliser la seconde représentation comme substitut de la première. Produire du langage, c'est donc toujours utiliser des représentations (généralement sonores) au titre de substituts de représentations d'éléments du monde, comme ceux-ci sont infinis et inclus donc nécessairement le langage lui-même, se produit alors le phénomène de « mis en abysse » qui perturbe toutes les démarches d'analyse. Il faut souligner à ce propos que si les deux représentations de base (spéculaires) peuvent être analysées en termes cognitifs, comme le fait Piaget, par exemple (1946), leur mise en relation ne peut être expliquée sans faire appel à un structurant externe, et c'est à ce niveau que prennent toute leur pertinence et le couple de notion signifiant-signifié du dernier Saussure [Bronckart, 1987, p.42], et les notions d'usage et de pratiques de Wittgenstein et de Bakhtine.

Par les processus que nous venons de le langage investit l'extralingage, il sollicite des représentations d'objets (ou de fait) qui deviennent des « objets de discours » et acquièrent par là même statut de référent. Mais, dans la mesure où il constitue aussi une activité sociale, il sollicite également des ensembles limités de représentations d'objets (ou de faits) au titre de contexte ; ce sont les représentations des paramètres de l'interaction sociale d'une part (modes d'interaction et buts) et les représentations des paramètres de l'acte matériel de production d'autre part.

Dés lors, l'activité langagière, non seulement oriente les agents actifs dans le monde des objets, mais elle sollicite en outre des représentations du monde qu'elle transforme en représentation verbales (Bronckart, 1987, p.43).

L'apprentissage du langage se situe précisément dans l'espace situé entre les pratiques et les activités langagières. Dans ce lien se produisent les changements successifs de l'activité de l'apprenant qui conduisent à la construction des pratiques langagières. Les genres

textuels par leur caractère générique sont bien un terme de référence intermédiaire pour l'apprentissage.(Schneuwly et Dolz,1997,p.28).

### **2. Le développement normal du langage :**

#### **2.1. Les étapes de l'acquisition du langage :**

L'acquisition du langage se développe selon un plan extraordinaire. Celle ci semble s'accomplir au cours de trois étapes essentielles, dont les limites intermédiaires sont relativement arbitraires, mais dont la succession s'impose du point de vu chronologique :

- 1- La phase pré langage (jusqu' à 12 mois ou 13 mois parfois 18 mois),
- 2- Le petit langage (de 1 an ,1 an et demi à 2ans et demi ou 3 ans environ),
- 3- Le langage (à partir de 3 ans).

Si cet ordre est constant par nature, le rythme de progression varie considérablement de sujet à sujet. Il faut signaler également que le développement verbal de l'enfant repose sur l'ensemble de son développement sensori moteur et cognitif (Bouton 1979,68).

##### **2.1.1. La phase pré langage :**

La venue au monde de tout petit enfant s'accompagne d'un cri, réflexe automatique de la mise en marche de la respiration aérienne succédant aux échanges d'oxygène en milieu intra utérin. Pendant des semaines, les cris et les vagissements de l'enfant sont, du point de vue des parents; une sorte de moyen de communication rudimentaire entre eux même et leur progéniture.

Le cri joue un rôle physiologique important et incontestable: l'enfant apprend à coordonner sa respiration en fonction de son intensité et de sa durée du point de vue physiologique, le cri joue un rôle évident dans la formation des coordinations sensori motrices qui précèdent toute tentative de langage articulé.

Le cri de l'enfant n'est pas d'emblée un moyen de communication, un langage .Il devient tel par l'intervention de l'entourage qui le prend pour signe des besoins de l'enfant. L'enfant remarque alors l'effet produit par ses cris, et il crie pour produire cet effet, parfois jusqu'à la tyrannie, comme on le sait d'observation. (Bouton, 1979,69).

Par une manière d'imitation globale, l'enfant répond à la parole de l'adulte par une sorte de mélodie vocalique ayant une ligne mélodique relativement homogène, continue.Le

phénomène d'écholalie traduit la présence d'un substrat sensori-moteur déjà fonctionnel, sinon complètement mur.

Lallation, babillage, écholalie n'ont évidemment pas un statut de langage pour l'enfant dans la mesure où cette activité n'atteste aucune liaison même temporaire et accidentelle entre le son et le sens. Ces activités pré langagières favorisent pourtant la relative maîtrise d'une coordination et d'une production volontaire de groupe déjà complexes, consonne-voyelle et voyelle-consonne. (Bouton, 1979,70).

### 2.1.2. La phase linguistique :

Tout ce qui précède suppose évidemment une intervention continue du milieu dans lequel vit l'enfant. Les énoncés simplifiés fournissent à l'enfant le matériel sonore sur lequel il va construire ses premiers mots du langage articulé.

La plupart du temps cependant, les enfants passent imperceptiblement de l'un à l'autre des deux stades, de sorte que l'acquisition du vocabulaire du petit langage se fait parallèlement à la disparition des éléments prelinguistiques étrangers au système phonologique de la langue modèle et référentielle de l'adulte.

Dans les deux cas, cette évolution du comportement enfantin suppose un travail d'intégration intellectuelle qui échappe à l'observation, mais dont les progrès sont reflétés par le développement de son aptitude à comprendre le discours d'autrui. L'enfant bat des mains quand on lui dit que par exemple qu'il va se promener en « auto » et un beau jour il répète : « to ». Un fait demeure : la compréhension passive précède l'expression active.

Un fait demeure la compréhension passive précède l'expression active. Cela semble particulièrement nécessaire à la reconnaissance des unités phonologiques dont les différences, selon D.B Fry [Bouton p71], doivent être remarquées et reconnues avant de devenir effectives dans la production du discours. C'est la découverte de cette discrimination et l'acquisition de son usage qui permettent à l'enfant d'établir une relation constante entre le son et le sens et de saisir, avant de la réutiliser lui même, une opposition telle que celle qui différencie "papa" et maman.

Ce processus de compréhension d'une relation obligé entre son et sens suppose une synthèse perceptive motrice complexe combinant situation et message, et l'on peut admettre qu'une telle synthèse ne s'établit que pour des événements qu'affecte en profondeur la vie quotidienne du bébé. La répétition régulière de tels essais, leur implantation définitive dans les conduites sociales du bébé est probablement permise par

## CHAPITRE I : Activités langagières et développement normal du langage

---

un développement parallèle de la faculté de représentation dont le langage selon J. piaget [Bouton p, 72] montre qu'à ce stade de son développement général, le jeune enfant élargit son champ d'action aussi bien dans le temps que dans l'espace.

Au repos, l'enfant se livre à de véritables exercices de phonétique au cours desquels apparaissent des énoncés multi-syllabiques avec des alternances consonantiques et vocaliques et même des groupements complexes du type : « trala », « tralala » « apapapi », « batobatoba » ; etc.

A 12 mois, un enfant peut avoir acquis de 5 à 10 mots auxquels il attribue un sens peu précis mais toujours global ; en fonction de la situation. Des unités complexes, allogènes à son propre système phonologique, mais qui s'imposent à lui par leur répétition dans le discours de l'adulte et de leur force de prégnance situationnelle s'intègrent au discours de l'enfant. À l'âge de 2 ans, le vocabulaire du petit langage peut atteindre 200 mots. On constate de grands écarts dans l'âge des acquisitions et dans leur rapidité, comme dans leur augmentation numérique, mais l'ordre est assez semblable le même et les étapes du mot syllabique, puis bisyllabique sont assez régulièrement attestées par tous les observateurs.

Dans le langage de l'enfant, ce « mot » est en fait, sémantiquement un énoncé fort complexe qui ne se rapporte pas toujours à un objet désigné. L'économie délicate du signe linguistique sera découverte plus tardivement et par étapes. À ce stade, le mot « mot » de l'enfant fonctionne comme une phrase dans le langage de l'adulte. D'où le terme de « mots phrase » souvent employé par les observateurs.

Ainsi, selon le contexte gestuel, mimique ou situationnel, « toto » peut signifier : je vois une auto, j'entends une auto ; c'est l'auto de papa, etc. Précisons qu'il s'agit là de l'interprétation du point de vue du récepteur, c'est de l'adulte, car il est bien difficile de savoir exactement la signification que l'enfant accorde lui-même à de telles formulations. Du fait du caractère particulier à ce stade ; du fonctionnement des mécanismes perceptifs et cognitifs de l'enfant ; on peut en déduire qu'il y a là l'expression globale d'une réalité saisie dans son facteur constitutif essentiel, sans analyse réelle de la situation et de ses composants. Bruner parle d'une véritable compétence chez l'enfant, les savoirs faire qui sont considérés d'après lui comme absolue simplicité et, l'exception d'un seul, ils impliquent l'utilisation de la main ou des mains soumises à un guidage visuel. Exception est celle du savoir-faire qui consiste à suivre, grâce au système tête-œil, un objet qui

apparaît en séquence régulière à l'une ou l'autre de deux fenêtres situées juste en face de l'enfant. Les savoir-faire manuels sont les suivants :

1-Prendre plusieurs objets présentés successivement sur la ligne médiane : contrôle d'objets multiples ;

2-Relever une glissière transparente, coulissante et lestée, pour prendre le jouet désiré : utilisation des deux mains en complémentarité ;

3-Essayer de prendre un objet placé derrière un écran formant obstacle : détour de préhension ;

4-Tenir un objet massif de manière à pouvoir prendre un objet plus petit attaché à cet objet massif : différenciation la prise en force et de la prise en précision. Bruner, 1983, p.111, 112).Et plus récemment ,Katherine Nelson [Bruner, p.30], a enrichi la thèse selon laquelle les enfants acquièrent le langage quand ils disposent déjà de concepts qui se rattachent à l'action : « Le modèle du noyau fonctionnel soutenait essentiellement que l'enfant arrivait au langage avec un fonds de concepts familiers de gens et d'objets organisés autour de l'expérience qu'il en avait .Parce que l'expérience de l'enfant était construite sur l'action, les aspects dynamiques constituaient la partie la plus importante de ce que l'enfant parvenait à connaître au travers de ses expérimentations. On pouvait s'attendre à ce que l'enfant organise le savoir autour de ce qu'il pouvait faire de ces choses et de ce à quoi elles pouvaient se prêter.En d'autres termes ,la connaissance du monde s'organisait fonctionnellement à partir du point de vue de l'enfant. »A cette première conception,Katrine Nelson a alors ajouté une dimension temporelle-la maîtrise par l'enfant de « scripts propres à structurer des événements « ,de structure séquentielle d' »actes liés par la cause et dans le temps avec des acteurs et des objets déterminés de la façon la plus schématique ».Ces « scripts » fournissent à l'enfant un ensemble de schéma syntagmatiques qui lui permettent d'organiser ses concepts en séquences dans une forme proche de celle de la phrase.(Bruner,1987,p.30,31).

Vers 18 mois apparaissent les premières combinaisons de deux mots –phrases qui constituent un énoncé nettement plus complexe et qui témoignent d'incontestables progrès dans l'analyse du réel.Ces combinaisons d'abord limitées à deux constituants ;par exemple : -« toto maman », interprété par l'adulte selon le cas comme signifiant soit : « c'est l'auto de maman « maman donne moi l'auto », etc. Durant toute cette

période du mot- phrase, l'observateur est frappé par le caractère limité du système phonologique utilisé par l'enfant. (Bouton, 1979,73).

### 2.1.3. Le langage :

C'est le modèle de la parole de l'adulte la manière la plus décisive les progrès linguistique de l'enfant entre 3 et 4ans .L'accès au langage proprement dit se caractérise ,dans les cas les plus nomaux,par un abandon progressif des structures élémentaires du langage enfantin et du vocabulaire qui lui est spécifique,auxquels se substituent des constructions de plus en plus conforme au langage de l'adulte, grâce à la conduite verbale que celui -ci adopte. Cette évolution est évidemment sous -tendue par un progrès cognitif général et surtout par une orientation nouvelle de l'usage même du langage. A l'étape du petit langage, cet usage a été d'abord locutoire, puis délocutif. Dans les deux cas, le langage accompagnait l'action, l'événement : il est étroitement associé au contexte situationnel.Mais, l'enfant a découvert, à travers ces expériences immédiates, le pouvoir de représentation de l'énoncé verbal, la charge imaginative, stimulante de celui-ci, son pouvoir prédicatif qui lui permet de se substituer au réel.

Le langage est devenu pour l'enfant un moyen de découverte dans un dialogue personnel avec l'adulte indéfiniment poussivi.II commence à poser des questions et à utiliser avec pertinence : « où », « quand » ; « comment » et « pourquoi » .Ces conduites indiquent son attente d'une information en rapport avec une situation dont il ne saisit pas d'emblée les composantes complexes. (Bouton, 1979,79).

Au début de l'accès au langage proprement dit, il convient donc de distinguer deux séries concomitantes de faits qui reflètent la dualité même du comportement de l'enfant à ce stade de son développement :

1°une activité verbale « libre », au cours de laquelle l'enfant continue d'utiliser une « grammaire » autonome qui s'est établie à l'étape du petit langage.

2°une activité verbale « mimique » au cours de laquelle l'enfant répète à sa façon le modèle de l'adulte et qui, malgré les lacunes de l'énoncé copié de l'enfant sur celui de l'adulte, contribue à lui faire accepter, progressivement, mots nouveaux et constructions nouvelles qui son ensuite réinvestis dans son activité verbale libre.

De ce, fait l'activité (1) s'enrichit progressivement des expériences de l'activité (2).Moyennant cette interaction entre ces deux types d'activités verbale, la compétence de

l'enfant s'étoffe et s'unifier .L'observateur ne peut qu'opposer deux types de performances saisies à deux moments successifs de l'activité verbale libre de l'enfant.

A cette époque, le langage de l'enfant évolue par pallier .A des périodes d'acquisition intense succèdent des périodes de tâtonnements, de recherche et parfois même de quasi mutisme .Elles correspondent sans doute à une sorte de maturation intérieure au cours de laquelle les progrès non visibles de la compréhension préparent les progrès ultérieurs de l'expression. (Bouton, 1979, 82).

Les enfants déduiraient les règles à partir de la parole entendue en passant des niveaux de moindre complexités à des niveaux de plus grande complexité, simplement parce que « l'espèce » est programmée « à une certaine époque de la vie de l'individu pour opérer de cette façon, à partir des informations linguistiques reçues.

Le langage et la cognition ne peuvent être clairement distingués que d'une seule façon : le développement intellectuel est possible sans le langage, mais l'acquisition du langage est liée en général à l'élaboration des structures cognitives. (Bouton, 1979, 86).

### **2.2. Principales théories du développement du langage :**

Si on suit un raisonnement centré sur la situation de communication, les théories de l'acquisition du langage peuvent être présentées selon trois grands axes: les théories qui ne prennent absolument pas en compte la situation et qui sont uniquement centrées sur la grammaire, les théories qui à travers l'étude de l'évolution de la signification des mots ont rencontré la situation sans pouvoir l'intégrer dans leur système, et enfin les théories dont l'objet même est le rapport entre langage et situation de communication.(Bernicot,1994,p9).

### **2.3. La théorie générale de la structure linguistique :**

Elle propose de découvrir les conditions auxquelles doivent satisfaire toutes les grammaires ainsi entendues .Cette théorie générale portera sur trois genres de conditions :

-sur la classe des représentations phonétiques admissibles.

-sur la classe des représentations sémantiques admissibles.

-sur le système des règles qui engendre les représentations phonétiques et sémantiques couplées. A ces trois égards, les langues humaines sont soumises à des conditions qui les limitent rigoureusement.Il est aisé de construire des systèmes qui ne satisfont pas à ces

conditions et qui, par conséquent, n'ont pas de valeur de langues humaines potentielles, bien qu'ils s'associent le son et le sens de quelque manière déterminée. Les langues humaines sont des systèmes d'un genre très spécifié. Une grammaire engendre un certain ensemble de couples (s, I), où s est une représentation phonétique et où I est l'interprétation sémantique associée. De même, on pourrait concevoir un modèle de performance comme liant le son et le sens d'une manière spécifique. Un modèle de perception, MP, par exemple, pourrait être décrit, à la façon de (I), comme un dispositif qui assigne diverses représentations grammaticales comme output. (Chomsky, 1973 p300).

### 2.3.1. Compétence et performance :

Une conséquence logique de la notion de compétence est la thèse innéiste défendue par Chomsky (1965) ; le système inné que l'enfant est censé posséder a été analysé par cette auteur sous le nom de L.A.D. (language Acquisition Device), système hypothétique qui aboutit à la conception d'universaux linguistiques. (Braun-Lamesch, 1972, p35).

On définit la grammaire générative comme étant un ensemble finit de règles qui doivent énumérer explicitement toutes et rien que les phrases d'une langue. Il s'agit essentiellement d'une théorie de la syntaxe qui se situe au niveau général des règles ; son but est d'établir un modèle de la compétence, notion qui s'applique aussi bien au niveau du modèle linguistique qu'à celui du locuteur et qui s'oppose à la performance. Chomsky définit ces notions de la manière suivante : « Nous établissons ainsi une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance de sa langue par le locuteur auditeur) et la performance (usage effectif de la langue dans des situations concrètes .Ce n'est que dans les consultations d'idéalisation...que la performance est un relief direct de la compétence. »(Braun-Lamesch, 1973, p34, 35). Au niveau de la description la plus élémentaire, on peut dire qu'un langage associe son et sens d'une façon particulière d'une langue ; posséder une langue, c'est être, en principe, capable de comprendre ce qui est dit et de produire un signal doté de l'interprétation sémantique voulue. Mais outre qu'une telle caractérisation élémentaire de la maîtrise de la langue reste obscure, elle présente une sérieuse ambiguïté .Il est bien évident que les phrases ont un sens intrinsèque déterminé par la règle linguistique ,et qu'une personne qui possède une langue a d'une certaine manière ,intériorisé le système de règles qui détermine et la forme phonétique de la phrase, et son contenu sémantique intrinsèque ;cette personne a développé ce que nous appelons une compétence linguistique spécifique. Mais il est claire également que l'utilisation du

langage telle qu'on l'observe la performance effective-ne reflète pas seulement les relations intrinsèques entre le son et le sens établies par le système des règles linguistiques. La performance implique aussi bien de nombreux autres facteurs .Nous n'interprétons pas ce qu'est dit en notre présence par la simple application des principes linguistiques qui déterminent les propriétés phonétiques et sémantiques d'un énoncé .Des considérations extra linguistiques, partant sur le locuteur et sur la situation, jouent un rôle fondamentale lorsqu'il s'agit de déminer comment le discours est produit, identifié et compris. La performance linguistique, en outre, est régie par des principes de la structure cognitive (par exemple, par les limitations de la mémoire) qui ne sont pas, à proprement parler, des aspects du langage. (Chomsky, 1973, p299).

Afin d'étudier une langue, il faut tenter de dissocier un ensemble de facteurs divers, qui interfèrent avec la compétence sous jacente pour déterminer la performance effective ; le terme technique de « compétence » désigne la capacité qu'à le locuteur-auditeur idéal d'associer sons et sens en accord strict avec les règles de sa langue. La grammaire d'une langue, comme modèle de la compétence idéale, établit une certaine relation entre le son et le sens, entre les représentations phonétiques et sémantiques. (Chomsky, 1973, p300).

### **2.3.2. La grammaire universelle :**

La théorie de la phonétique universelle cherche à établir : un alphabet phonétique universel et un système de loi. L'alphabet définit l'ensemble des signaux possibles dont sont tirés les signaux d'une langue particulière .Si la theorie est correcte ,on peut représenter chaque signal d'une langue sous forme d'une suite de symboles de l'alphabet phonétique).Supposons que deux événements physiques soient représentés par la même suite .Dés lors ,et dans n'importe quelle langue ,ils doivent être une répétition l'un de l'autre .Cependant, il se pourrait que deux événement physiques soient considérés par les locuteurs d'une langue comme des répétitions ,et par les locuteurs d'une autre langue comme des répétitions; et par les locuteurs d'une autre langue comme des non-répétitions.Dans ce cas ,l'alphabet universel doit fournir les moyens de les distinguer. La représentation au moyen de l'alphabet universel devrait fournir toute l'information nécessaire pour déterminer comment le signal peut être produit ; elle devrait en même temps correspondre à un niveau élaboré de la représentation perceptuelle. Restant soulignons –le à nouveau, que la performance effective met en jeu des facteurs autres que la représentation phonétique idéale. (Chomsky, 1973, p305).

### 2.3.3. Les limites du modèle syntagmatique :

Chomsky a étudié deux modèles de structure du langage, un modèle théorique de la communication dans lequel le langage est conçu comme un processus de (Markov constitué de chaînes qui ont une réalité au niveau des lettres et des phonèmes, il n'en est de même au niveau des mots, unités douées de sens). Il est possible d'obtenir une estimation approximative et partielle des dépendances entre mots par la technique des conjectures successives suggérées C.E.Shannon(1951) pour étudier les séquences de lettres. (Braun-Lamesch, 1972, p34, 35) qui correspond, en un sens, à la théorie linguistique minimale, et un modèle syntagmatique basé sur l'analyse en constituants immédiats. Le premier était sûrement inadéquat, que le second était le plus puissant que le premier et n'offrait pas les mêmes inconvénients. D'après Chomsky il y a des langages (au sens général) qui ne peuvent être décrits par le modèle syntagmatique. Cependant d'après Chomsky il y a d'autres raisons pour rejeter le modèle syntagmatique comme inadéquat aux objectifs de la description linguistique. À l'inverse des modèles cognitifs, le champ des modèles générativistes.

Une preuve plus faible, mais parfaitement suffisante, de son inadéquation, serait de montrer que la théorie ne s'applique qu'avec lourdeur, c'est-à-dire que toute grammaire construite selon cette théorie est fort complexe, et non révélatrice, que certains procédés simples de description des phrases grammaticales ne peuvent s'accommoder des formes de la grammaire qui leur correspondent, et que certaines propriétés formelles fondamentales des langues naturelles ne peuvent être utilisées pour simplifier les grammaires. Chomsky a rassemblé un faisceau de présomptions de cet ordre pour affirmer que la forme de grammaire décrite plus et la conception de la théorie linguistique qui lui sous-jacente, sont fondamentalement inadéquates.

La seule façon de tester l'adéquation de l'appareil de langage est d'essayer de l'appliquer directement à la description des phrases anglaises. Il considère une phrase un peu complexe et, en particulier, lorsqu'il tente de définir un ordre entre les règles qui produisent ces phrases, il se heurte à de nombreuses difficultés. Étayer cette assertion demanderait beaucoup de places et d'efforts, alors Chomsky préfère donner quelques cas simples où des progrès considérables peuvent être réalisés sur les grammaires de la forme  $(\Sigma, F)$ . Il proposera une méthode indépendante permettant de démontrer que l'analyse en

constituants immédiats est inadéquat pour la description de la structure des phrases anglaises.

Un des processus de formation de nouvelles phrases les plus productifs est celui de la coordination. Si nous nous avons deux phrases  $Z+X + W$  et  $Z+Y+W$ , et si  $X$  et  $Y$  sont réellement des constituants de ces phrases, on peut en général former une nouvelle phrase

$Z-X+and +Y-W$ . Par exemple, à partir de (20a-b), on peut former (21).

(20) (a) the scene - of the move –was in Chicago.

(b) the scene -of the play –was in Chicago.

(21) the scene –of the move and of the pal –was in Chicago.

En revanche, si  $X$  et  $Y$  ne sont pas des constituants, nous ne pouvons pas procéder ainsi. Par exemple, on ne peut former (23) à partir de (22-b). (Chomsky, 1969, p 39,40).

Dans cette perspective, l'évolution de la linguistique suivrait celle des sciences exactes, de la physique en particulier. Ces sciences renonçant à comprendre toute la complexité des phénomènes préfèrent en élaborer des modèles théoriques limités dont l'exactitude, si elle se trouve expérimentalement vérifiée, éclaire, d'étape en étape un champ précis de la connaissance. (Bouton, 1979, p14).

La linguistique actuelle doit de la méthode connue sous le nom complexe de grammaire générative et transformationnelle qu'a largement contribué à renouveler l'intérêt pour l'étude de la phrase et les opérations psychologiques qui président à sa compréhension et à sa construction. L'idée de l'utilisation de règles est certainement d'une grande importance pour l'analyse de sa langue, même si la transposition des démarche du linguiste au niveau du sujet parlant s'est finalement révélée moins simple qu'on l'avait cru au départ. mais que les règles président à la production de phrases et à l'intériorisation d'un code qui ne saurait être intégralement assimilé sous forme d'énoncés particuliers, est hors de discussion. (Braun-Lamesch, 1972, p35,36).

La conclusion fondamentale qui semble se dégager des travaux de linguistique contemporaine, est qu'il faut imposer au départ des hypothèses très contraignantes quant à la formule de la grammaire générative, pour pouvoir aboutir à une explication des faits

## CHAPITRE I : Activités langagières et développement normal du langage

---

d'utilisation et d'acquisition du langage. En outre, rien jusqu'à présent ne donne à penser que les grammaires génératives des langues humaines soient particulièrement variées. Il ne fait guère de doute que la théorie de la grammaire universelle suggérée par la description dont nous avons fait l'esquisse est à plusieurs égards incorrecte, et qu'on le prouvera un jour. Mais il n'est pas invraisemblable qu'elle pêche fondamentalement parce qu'elle laisse une trop grande latitude à la construction des grammaires, et que les genres de langues que les hommes peuvent acquérir par la voie normale sont en fait d'une espèce bien plus limitée encore que cette théorie ne le donnerait à penser. Or, la théorie de la grammaire générative, même dans son état actuel, soumet la structure du langage humain à des conditions assez étroites. Si cette conclusion peut être fermement établie-et, de plus renforcée de manière significative-elle apportera à la psychologie théorique une contribution riche en suggestions. (Chomsky, 1973, p314).

Chomsky a exprimé des exigences très rigoureuses. Il a tourné en dérision les psychologues qui s'en tiennent à l'observation du comportement et présenté des propositions sur la convergence que linguistique et psychologie devraient réaliser. Une théorie de la grammaire serait une contribution à la psychologie, parcequ'une saine psychologie devrait atteindre l'organisation sous-jacente au comportement (compétence) comme doit le faire, selon lui le linguiste (détermination des « structures de surface », observées dans les productions verbales).

Chomsky, rétablissant un rapport étroit entre linguistique et psychologie, réhabilite le recours au langage pour atteindre les structures et organisations cognitives. Ce que l'enfant, par exemple, dit est un indice de ce qu'il pense et en sert de révélateur.

Pour le linguiste le langage est étudié essentiellement par rapport à lui-même. La compétence linguistique dont les linguistes chomskiens font le pivot de leurs analyses est limitée à la construction (et la reconnaissance) d'énoncés bien formés (conformes aux règles de la grammaire). Les contextes dans lesquels les énoncés sont produits et compris sont complètement mis entre parenthèses. Ceci tient à l'histoire de la linguistique et à la définition de son objet, la langue est typiquement la langue écrite. (Oléron, 1969, p47,49).

Comme le prétend Chomsky –il est tout à fait vrai que l'enfant qui maîtrise une langue donnée a une connaissance tacite de la prétendue structure profonde universelle du langage, il resterait à savoir comment il parvient à reconnaître ces règles profondes telles

qu'elles se manifestent dans la structure de surface d'une langue particulière. Même un dispositif inné d'acquisition du langage exigerait un programme servant de guide à la reconnaissance et il appartiendrait au psychologue de découvrir la nature de ce programme en analysant le processus de reconnaissance dont on suppose l'existence. Chomsky [Bruner, p.158]. Pour Chomsky, le problème qui se pose à l'enfant est de « découvrir, parmi les langues humaines possibles, quelle est celle qu'utilise la communauté au sein de laquelle il vit ». Si de tels problèmes de reconnaissances ne se posaient pas, l'enfant apprendrait, de toute évidence, la langue parfaitement et immédiatement- du moins les éléments fragmentaires auxquels il serait exposé. (Bruner, p.158 ,159).

Piaget a influencé beaucoup de chercheurs spécialisés dans l'étude du développement du langage chez l'enfant .Il tirait bien des expressions verbales relevées chez des enfants des inférences quant aux modalités de leur pensée et de leur raisonnement. Piaget pense qu'il existe des racines de la pensée qui se trouvent en deçà de ce qu'exprime une activité verbale (Oléron, 1969, p243). Pour Piaget le langage et la pensée « dépendent enfin de compte, de l'intelligence elle-même qui, elle, est antérieure au langage et indépendante de lui » (Oléron, 1969, p243). Il convient d'examiner les arguments qui sont donnés en faveur de ces affirmations, à la fois nuancées et catégoriques.

Un de ceux –ci invoque la dépendance de langage par rapport à une fonction intellectuelle plus fondamentale, la « fonction symbolique ». Ainsi, commentant le progrès que marque l'enfant de 2-3 ans par rapport à celui de 8-10 mois, Piaget dit qu'il peut sembler évident que la supériorité du plus âgé puisse être attribuée au langage. Mais l'analyse montre que, en même temps que le langage s'acquiesce, deux nouveaux apparaissent : le début de la représentation ,le début de la « schématisation représentative »(c'est –à-dire-l'insertion des objets et événements dans un cadre conceptuel). Or ces dernières peuvent avoir d'autres sources que le langage qui n'est qu'une forme de symbolisme (interindividuel)à coté d'autres formes qui, elles, sont de nature individuelle, telle que :le jeu symbolique(« fait semblant de »),l'imitation différée (c'est –à dire exécutée en l'absence du modèle),l'image mentale. Ainsi dit Piaget, nous devons admettre une fonction symbolique plus large que le langage et englobant en plus des signes collectifs de celui-ci les symboles individuels. »Comme le langage n'est qu'une forme particulière de la fonction symbolique et comme le symbole individuel est ...plus simple que le signe collectif, il est permis de conclure que la pensée précède le langage ».

## CHAPITRE I : Activités langagières et développement normal du langage

---

Un second argument consiste à montrer la dépendance des opérations intellectuelles par rapport à l'action. Il conduit à considérer les « opérations concrètes » qui apparaissent vers 7-8 ans et qui interviennent dans les classifications, sériations, mises en correspondent... Ces opérations par exemple. Celle de réunir ou de dissocier (qui intervient dans les classifications, où les objets sont groupés ensemble ou constitués en groupes distincts) sont d'abord « des actions proprement dites avant d'être des opérations de la pensée ». L'enfant les exécute au niveau perceptif et par la manipulation avant de les formuler sur le plan verbal. Le langage ne peut être, par conséquent, la cause de leur formation. (Oléron, 1969, p244, 245).

La mise en rapport du développement cognitif et du développement verbale se heurte dans le cadre de la conception piagétienne à une difficulté. Le modèle opératoire ne s'applique qu'à un moment (7 ans environ) qui dépasse largement l'âge auquel l'enfant a acquis l'essentiel du langage. Cette difficulté conduit à développer les analyses dans deux directions. La première est d'aller dans le sens des niveaux préopératoires pour y découvrir des organisations qui, sans être encore logiques, n'en seraient pas moins structurées et susceptibles même de se traduire dans des modèles formelles. La seconde invite à s'attacher à l'étude des acquisitions verbales qui se développent après l'atteinte du niveau opératoire. (Oléron, 1969, p255, 259).

Vygotsky a exposé sa conception en se référant comme point de départ à Piaget. Il rappelle que dans le langage égocentrique l'enfant parle pour lui-même, ne prend pas intérêt à l'interlocuteur, n'essaye pas de communiquer, n'attend pas de réponse, et souvent ne se soucie même pas si on l'écoute ou non. Dans le langage socialisé il essaye de pratiquer des échanges avec d'autres : il demande, menace, commande, fournit des informations, pose des questions. Vygotsky estime que le langage égocentrique joue un rôle et un rôle important dans l'activité de l'enfant. Ce n'est pas un simple accompagnement de l'activité. En dehors de son rôle d'expression et de ce qu'il permet en face d'un problème de rechercher et de préparer une solution.

Vygotsky rattache le langage égocentrique au langage intérieur. La première fonction du langage est, chez l'enfant comme chez l'adulte, la communication, le contact social. Les toutes premières formes du langage sont essentiellement sociales. Le langage égocentrique s'introduit dans un stade ultérieurs disparition n'est pas due au fait qu'il laisse la place au seul langage socialisé, ce qu'admet Piaget, mais au fait qu'il s'intériorise. Quand il cesse

de se manifester au dehors il continue ,comme langage intérieur jouer un rôle pour l'activité psychologique du sujet.Vygotsky argumente pour établir l'identité fonctionnelle entre le langage égocentrique et le langage interieur.Ainsi ,il dit que si l'on interroge un enfant d'un âge scolaire ,qui ; en demandant à quoi il a pensé en résolvant le probleme,il donne des réponses qui sont très semblables à celles que donne à haute voix un enfant d'âge préscolaire. (Oléron, 1969, p62, 63,64). Pour Vygotski (1985) un signe linguistique est toujours, à l'origine, un moyen utilisé dans un but social, un moyen d'influencer autrui, et seulement plus tard un moyen de s'influencer soi-même. De plus, pour lui la fonction essentielle du langage chez l'adulte comme chez l'enfant est la communication et le langage initial de l'enfant est purement social. (Bernicot, 1994, p.13).

La notion de « zone proximale du développement » proposé par Vygotsky et aux processus interactifs qui la constituent pour considérer le rôle d'un « outil » particulier dans l'apprentissage assisté : « la conscience ».Bien que les adultes assistent l'apprentissage des enfants de façon systematique,les enfants doivent pouvoir s'aider eux-mêmes,et,pour ce faire ,doivent prendre conscience de leurs propres activité dans ce sens implique une relation entre moyens et buts représentée par des systèmes de signes (Bruner, p.283). Vygotsky considère qu'apprentissage et développement ne doivent pas être confondus ; chaque fonction psychique supérieure apparaît d'abord comme une activité collective, sociale et donc comme une fonction inter-psychique, puis comme une activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intra-psychique. Ce point de vue est valable pour l'apprentissage du langage qui est également lie aux interactions sociales. Pour Vygotsky, le développement de l'enfant n'est pas lié à des stades précis que l'enfant franchirait successivement.

D'où une approche interactionniste du développement : l'enfant découvre progressivement son environnement et apprend à agir sur les objets par la médiation sociale, c'est-à-dire par l'interaction avec autrui (Carneiro, 2008, p50, 51).

Halliday (1975) a insisté sur la variété de fonctions que peuvent avoir les énoncés de l'enfant. Ainsi, Halliday a divisé énoncés à caractère pragmatique (instrumental ou régulateur) et à caractère mathématique (interactionnel, personnel, heuristique, imagitatif). Ce travail de classification est très intéressant car il montre bien la richesse et surtout la dimension sociale des premiers échanges linguistiques de l'enfant. Enfin, la dernière analyse qui a eu un grand retentissement sur les travaux du domaine est celle d'un système de support d'acquisition du langage et dont le support est un« format ».

Ce format est au départ un schéma d'interaction limité à un microcosme qui contient des rôles bien démarqués. Ce schéma évolue ensuite jusqu'à arriver à des rôles réversibles. Ils seront alors devenus des routines familières. Ces schémas s'expriment dans trois situations fondamentales, celle du jeu, de la référence et de la requête. Bruner insiste également sur la notion de référence partagée entre l'enfant et l'adulte, sur l'importance des phénomènes de pointage et du repérage par l'enfant des intentions de l'adulte.

Dans cette perspective, parler c'est être engagé dans un comportement régi par des règles. Du point de vue du développement, il s'agit d'étudier donc comment l'enfant produit et interprète le langage à travers un ensemble de règles, de conventions et de connaissances partagées qui sous-tendent, non seulement les communications verbales mais aussi l'ensemble des activités sociales. L'acquisition du langage implique pour l'enfant d'être sensible à ces règles, ces conventions et ces connaissances partagées et d'avoir un comportement linguistique en accord avec elles. L'acquisition du langage passe par l'établissement de relations entre règles sociales et structures du langage.

Dans le cadre des psycholinguistiques pragmatiques, à titre d'exemples deux courants ont été choisis: celui qui met en relation situation de communication et fonctions du langage, et celui qui met en relation situation de communication et actes de langage. (Bernicot, 1994, p.14).

La théorie exposée par Halliday manque parfois de précision, mais elle est originale à la fois par son approche socio-linguistique et par son indépendance à l'égard des théories à la mode. Or, se développant sur des bases nouvelles, elle retrouve en fait les grandes lignes des principales étapes de l'évolution de l'enfant vers le langage et cela dans une remarquable correspondance avec les analyses antérieures. A cet égard, le principal mérite de la théorie est peut être de confirmer, d'une façon qui lui est propre, la réalité, dans le développement verbal de l'enfant, des trois étapes articulées et complémentaires du prélangage, du petit langage et du langage.

En particulier, Halliday constate, comme ses prédécesseurs, que la vraie grammaire de l'enfant apparaît avec les énoncés binaires où s'affirme un rôle d'intermédiaire entre le contenu et l'expression. Il faut d'ailleurs retenir cette formule de Halliday qui est très heureuse. Le caractère généralisé de ce processus chez l'enfant a conduit certains observateurs à penser que si tous les enfants, quel que soit le langage qu'ils sont en train d'acquérir, traversent des étapes similaires de développement, caractérisées par des types

particuliers d'énoncés, c'est qu'il existe peut-être une sorte d'ordre universel selon lequel l'habilité à encoder certains signifiés conceptuels est linguistiquement acquise. (Parice, C, 2003, p79). La prise en compte du langage adressé à l'enfant est fondamentale pour les études s'inscrivant dans une approche sociointeractionniste : les interventions de l'entourage sont considérées comme jouant un rôle décisif dans le développement des capacités cognitivolangagières de l'enfant, dans la mesure où "toute activité mentale est culturellement située, c'est-à-dire qu'elle n'est jamais isolée ou menée sans assistance" (Bruner, 1991). On retrouve toutefois dans ce cadre deux façons d'analyser les données :

- une analyse quantitative (études anglo-saxonnes sur l'*input*) dont l'objectif est de rechercher des étapes de développement à partir d'études de l'enfant (Gallaway & Richard) [Canut & Vertalier, 2010, p151].

- une analyse qualitative (études francophones en linguistique de l'acquisition, entre autre) dont l'objectif est de déterminer des processus dialogiques d'acquisition et des modalités d'interaction contribuant au développement cognitivo-langagier de l'enfant (Lentin)[Canut & Vertalier, 2010, p151].

Pour devenir un locuteur de sa langue l'enfant doit maîtriser trois facettes du langage – la syntaxe, la sémantique et la pragmatique – ne pourraient pas de toute évidence et logiquement, être apprises indépendamment les unes des autres. La syntaxe est peut être la plus mystérieuse car elle constitue dans toutes les langues un ensemble de règles extrêmement compliquées et indépendantes. Mais les autres aspects ne sont pas moins stupéfiant dans leur complexité, ces trois aspects du langage semblent être appris d'une manière interdépendante, ces trois facettes sont inséparables dans le processus d'acquisition. L'acquisition du langage commence avant que l'enfant prononce sa première parole lexicogrammaticale. Les transactions qui se produisent dans les scénarios, (interaction mère enfant) constituent le donné initial à partir duquel l'enfant maîtrise alors la grammaire, apprend à établir des rapports de liaisons et de sens et manifeste ses intentions par la communication. Mais il ne pourrait pas accomplir ces prodiges d'acquisition du langage sans posséder en même temps un ensemble de capacités uniques le prédisposant à apprendre le langage quelque chose apparenté à ce que Chomsky a appelé un dispositif d'acquisition du langage (LAD) .En revanche ce dispositif d'acquisition du langage du petit enfant ne pourrait pas fonctionner sans l'aide fournie par un adulte qui entre en relation avec lui dans un « scénario transactionnel » le scénario au début sous le

contrôle de l'adulte, produit un « système de support pour l'acquisition du langage » (LASS). (Bruner, 1987, p.14,15).

### 2.4. Situation de communication et fonctions du langage :

Nous illustrerons cette perspective par les travaux de M.A.K. Halliday (1975; 1978; 1985). L'auteur a travaillé à partir de données qui sont les productions verbales et non verbales d'un seul enfant: son fils Nigel âgé de 9 mois à 22 mois et demi. L'interprétation des données a permis de dégager deux phases dans l'évolution des productions de l'enfant.

La phase 1, entre 9 mois et 16 mois et demi, est caractérisée par l'absence de combinatoire entre mots et gestes ou entre plusieurs mots. On peut avec six fonctions (usages) décrire les productions de l'enfant.

a - La fonction instrumentale vise à obtenir quelque chose de l'interlocuteur.

b - La fonction régulatoire vise au contrôle du comportement d'autrui.

c - La fonction interactionnelle concerne les salutations, les marques de politesse et la prise de contact avec autrui.

d - La fonction personnelle concerne l'expression de soi, de ses intérêts, de sa satisfaction, de son non satisfaction, etc....

e - La fonction heuristique vise à l'augmentation du savoir.

d - La fonction imaginative concerne l'expression de sa propre conception de l'environnement et du monde.

L'ordre d'apparition des fonctions est celui indiqué ci-dessus. Chaque énoncé est caractérisé par une fonction unique et concerne le locuteur.

La phase 2, entre 16 mois et demi et 22 mois et demi, est caractérisée par l'apparition d'une combinatoire entre mots et gestes puis entre mots et l'apparition d'une septième fonction: la fonction informative qui concerne l'échange d'information entre interlocuteurs. Un énoncé peut être caractérisé par une combinaison de fonctions et la signification d'un énoncé est lié au dialogue.

Deux types de combinaisons apparaissent donnant naissance à deux nouvelles fonctions. La fonction pragmatique est liée au langage comme moyen d'action sur le monde extérieur (combinaison des fonctions instrumentale, régulatoire et interactionnelle). La fonction mathématique est liée au langage comme moyen d'apprentissage (combinaison des fonctions personnelle, heuristique et imaginative).

Il existe aussi une phase 3, non observée sur Nigel, qui correspond à l'entrée dans le système adulte où selon Halliday le nombre de fonctions est illimité.

L'idée d'un ordre d'acquisition universel des fonctions du langage a été discutée et contestée. Dale (1980) a analysé les productions de 20 enfants de 1 ans à 2 ans. Les résultats montrent que le nombre de fonctions utilisées augmente avec l'âge, mais que, à un âge donné ne correspond pas de fonction particulière.

Si les travaux d'Halliday n'ont pas toujours été confirmés, ils ont cependant une grande valeur heuristique dans la mesure où ils ont été à l'origine d'un courant de recherches très riche.

### 3.3.2. Situation de communication et actes de langage

A la suite des travaux d'Austin (1969) et de Searle (1982) on a défini cinq fonctions, cinq utilisations possibles du langage que l'on appelle "actes de langage".

- a. Les assertifs, par exemple affirmer ou supposer, engagent la responsabilité du locuteur sur l'existence d'un état de chose, sur la vérité d'une proposition exprimée.
- b. Les directifs, par exemple ordonner ou suggérer, sont des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose à l'auditeur.
- c. Les promissifs, par exemple promettre ou menacer, obligent le locuteur à adopter une certaine conduite future.
- d. Les expressifs, consistent pour le locuteur à exprimer un état psychologique (par exemple la satisfaction ou la crainte) à propos de l'état du monde.
- e. Les déclarations provoquent par leur accomplissement effectif la mise en correspondance de leur contenu avec la réalité (par exemple pour un chef d'entreprise dire à quelqu'un qu'il est engagé, pour un enseignant dire à un étudiant qu'il est reçu).

Du point de vue de l'acquisition, l'acte de langage le plus étudié, correspond aux directifs le plus souvent appelé demande. On distingue les demandes directes des demandes indirectes. Une demande est directe en cas de coïncidence parfaite entre les caractéristiques formelles de l'énoncé et l'acte social réalisé: le locuteur "dit" ce qu'il "signifie" (ex: "Donne-moi le stylo"). Une demande est indirecte lors d'une absence de coïncidence parfaite entre les caractéristiques formelles de l'énoncé et l'acte social réalisé: le locuteur "signifie" autre chose que ce qu'il "dit" (ex: "Peux-tu me donner le stylo?", "Ton stylo marche-t-il encore?", ou bien "je n'ai rien pour écrire").

La compréhension et la production de la demande ont donné lieu à un ensemble de recherche cohérent chez l'enfant entre deux et dix ans (cf Bernicot, 1992): les éléments essentiels en sont présentés ci-dessous. D'autres actes de langage ont récemment été étudiés: les promissifs (Laval et Bernicot, 1997) et les assertifs (Marcos et Bernicot, 1997).

## CHAPITRE I : Activités langagières et développement normal du langage

---

Les résultats obtenus pour ces trois actes de langage (directifs, promissifs et assertifs) présentent un point commun: l'importance du rôle du contexte particulièrement marqué chez les enfants les plus jeunes. (Bernicot, 1994, p.15, 16,17).

Selon les idées qui ont été développées ci –dessus. Le recours au langage apparaît comme l'utilisation typique d'un circuit long. Il étend bien au-delà de ce que l'individu peut percevoir le champ des connaissances qui lui sont communicables. Il lui permet de dépasser son expérience personnelle et bénéficie de celle de la société, d'une histoire qui remonte aux limites du possible, des connaissances capitalisées par les spécialistes.

Le langage se présente comme un des modèles que l'homme a fabriqué et utilisé. Il est un modèle en effet dans la mesure où il offre une reconstruction de la réalité perçue et agie. Comme tout modèle il obéit à ses propres règles tant dans le choix des éléments que dans leur combinaison (déterminées par les règles concernant la signification et la grammaire, comme aussi bien la phonation et l'écriture). (Oléron, 1969, p. 50,51).

Si l'enfant est vraiment muni d'un mécanisme inné tel que le LAD, ce mécanisme nécessite énormément d'organisation de la part de l'adulte qui accorde étroitement son discours avec celui de l'enfant et sert de système de support le LASS (« langage acquisition support system »). Si un LAD existe, sous quelques forme que ce soit, alors nous devons postuler que c'est une interaction entre ce LAD et le LASS qui rend possible l'acquisition du langage. (Bruner, 1983, p.283).

Nous constatons que le langage est le résultat de la fusion de deux fonctions : la représentation et la communication . Cette fusion est –elle-même est le résultat d'une complexification des capacités de l'organisme, mais aussi et surtout d'une évolution des structures d'organisation sociale et de coopération. C'est par le travail et dans le travail que se réalise la fusion des fonctions de représentation et de communication et que naît le langage verbal. (Schneuwly, Bronckart, 1983, p.158).

### **2.5. La linguistique de l'acquisition : interaction langagière :**

Dans la recherche des premières modalités d'apprentissage du langage, les travaux de la linguistique de l'acquisition se fixent comme objectif principal de l'évolution de l'organisation sémantico-syntaxique du langage de l'enfant en lien avec le langage qui lui est adressé, ou dit autrement, les caractéristiques de l'interaction favorables au développement

langagier (Canut & Vertalier). [Canut & Vertalier, 2010, p153]. Les interventions de l'entourage sont considérées comme jouant un rôle décisif dans le développement des capacités cognitivolangagières de l'enfant, dans la mesure où "toute activité mentale est culturellement située, c'est-à-dire qu'elle n'est jamais isolée ou menée sans assistance" (Bruner, 1991). ). [Canut & Vertalier, 2010].

Pour atteindre cet objectif, les chercheurs recueillent des corpus longitudinaux d'interaction entre adulte et enfant âgés de 2 à 7 ans, dans des situations de vie quotidienne ou des situations d'apprentissage (recueil semi expérimental) ce sont soit des conversations, soit des co-narrations avec le support de livres illustrés.

L'étude de ces corpus consiste en une analyse qualitative des dialogues adulte-enfant avec une focalisation sur l'articulation du discours c'est-à-dire sur les formes linguistiques en lien avec le développement cognitif. (Canut & Vertalier, p153).

### **2.6. L'explosion du langage (24 mois à 4 ans) :**

Suite à la production de combinaisons de mots, à la fin de la deuxième année de vie, l'acquisition du langage s'accélère. Entre la fin de la deuxième année et le milieu de la troisième, l'enfant est capable de produire des phrases de plus en plus longues et il peut utiliser des formes beaucoup plus complexes, en particuliers au niveau syntaxique.

Cette acquisition devient tellement rapide que Pinker (1994) fait remarquer, qu'il devient impossible de savoir dans quel ordre les divers éléments de la phrase sont acquis.

Si l'on se place du point de vue lexical, la taille du vocabulaire augmente rapidement au cours de la troisième année. Entre 23 et 30 mois, l'enfant acquiert en moyenne 1,6 mots nouveaux par jour. Ainsi, à l'âge de 4 ans, l'enfant a en sa possession plus de 600 mots acquis. L'acquisition du langage continue tout au long de l'enfance, mais elle atteint son paroxysme entre l'âge de 8 et 10 ans, période pendant laquelle l'enfant apprend quotidiennement 12,1 mots (Pinker, 1994) [Foudon, 2008, p.73].

C'est au milieu de la troisième année que les enfants commencent à utiliser les éléments des classes fermées – articles, prépositions, connecteurs pragmatiques – de façon appropriée. Les articles, en revanche, sont produits un peu plus tôt, vers la fin de la deuxième année. L'acquisition des articles, tout comme celle des nombres, est un peu différente du reste du lexique. En effet, souvent les premières productions d'articles précèdent de plusieurs mois la maîtrise complète de l'utilisation appropriée de ces éléments. Il s'agit d'un des rares exemples où la production est antérieure à la compréhension.

Autour de 18 mois, lorsque l'enfant combine ses premiers mots, il est difficile de savoir avec certitude à quelle classe grammaticale l'enfant attribue ces premiers mots.

Ce phénomène devient observable lorsque l'enfant commence à utiliser des marques morphologiques comme le pluriel ou la marque du passé. Il semblerait que dans un premier temps, l'enfant apprendrait la forme irrégulière indépendamment du reste, par imitation de ce qu'il entend autour de lui. Puis, l'enfant construit une règle qu'il généralise par la suite à l'ensemble d'une classe. Il n'est pas rare d'entendre de jeunes enfants produire des surgénéralisations et ainsi de parler des chevaux, avant l'âge de trois ans. Ainsi dans le domaine lexical aussi, l'enfant construit des règles qu'il généralise par la suite à l'ensemble d'une classe. Clark (2003) cite un autre exemple avec les verbes irréguliers au passé, en anglais. Dans un premier temps, l'enfant anglophone utilise la forme correcte *went*. Cette forme est intégrée par l'enfant comme une forme à part entière.

Ensuite, l'enfant comprend la règle de formation du passé des verbes – ajout du morphème *-ed*. Du point de vue syntaxique, la troisième et la quatrième année de vie de l'enfant sont marquées par l'acquisition de structures syntaxiques complexes. L'enfant commence à formuler des questions syntaxiquement correctes, à utiliser la négation, des constructions passives ainsi que la coordination et la subordination des propositions de la phrase. Cette progression rapide permet à l'enfant d'acquérir un niveau linguistique proche de celui de l'adulte, vers ses quatre ans. Néanmoins, l'acquisition de certains aspects du langage se poursuit tout au long de sa vie. (typiquement aux classes ouvertes). (Foudon, 2008, p. 73, 74).

### 2.7. Les différentes théories de l'acquisition lexicale :

L'acquisition du langage par les enfants est un phénomène extrêmement complexe et fascinant. Avant même d'être capables de réaliser de simples opérations mathématiques ou de maîtriser leur système moteur de façon adéquate, les enfants montrent une capacité d'acquisition linguistique bien supérieure à celle des adultes. Cette facilité d'acquisition intrigue depuis longtemps). (Foudon, 2008, p. 74).

D'après Bruner pour devenir un locuteur de sa langue l'enfant doit maîtriser trois facettes du langage, -la syntaxe, la sémantique et la pragmatique – ne pourraient pas de toutes évidence et logiquement, être apprises indépendamment les unes des autres. La syntaxe est peut être la plus mystérieuse car elle constitue dans toutes les langues un ensemble de règles extrêmement compliquées et interdépendantes. Mais les autres aspects ne sont pas moins stupéfiants dans leur complexité, ces trois aspects du langage semblent

être appris d'une manière interdependante, ces trois facettes sont inséparables dans le processus d'acquisition. L'acquisition du langage « commence avant que l'enfant prononce sa première parole lexicogrammaticale. ». Les transactions qui se produisent dans les scénarios, (interaction mère enfant) constituent le donné initial à partir duquel l'enfant maîtrise alors la grammaire, apprend à établir des rapports de liaison et de sens et manifeste ses intentions par la communication. Mais il ne pourrait pas accomplir ces prodiges d'acquisition du langage sans posséder, en même temps un ensemble de capacités uniques le prédisposant à apprendre le langage quelque chose apparenté à ce que Chomsky a appelé un dispositif d'acquisition du langage (LAD). En revanche ce dispositif d'acquisition du langage du petit enfant ne pourrait pas fonctionner sans l'aide fournie par un adulte qui entre en relation avec lui dans un « scénario » transactionnel, le scénario au début sous le contrôle de l'adulte, produit un « système de support pour l'acquisition du langage » (LASS). (Bruner, 1987, p.14,15).

### 2.8. La compréhension du langage :

Hirsh-Pasek et Golinkoff mettent en avant la compréhension linguistique de l'enfant. En effet, les enfants montrent des capacités d'analyse linguistique bien avant de pouvoir prononcer leurs premiers mots. De plus, selon ces auteurs, la compréhension du langage permet aux enfants de construire des modèles mentaux du monde qui les entoure. Les modèles mentaux précédant l'acquisition du langage semblent importants aussi chez d'autres auteurs comme Johnson-Laird (1983, p.397, traduction de Foudon):

« Les modèles mentaux jouent un rôle central et unificateur dans la représentation des objets, des états des choses, des séquences d'événements, de la vision du monde et des actions sociales et psychologiques dans la vie de tous les jours. Ils permettent aux individus de faire des inférences et des prédictions, de comprendre des phénomènes, de décider quelle action accomplir et de contrôler son exécution, et, par-dessus tout, d'acquérir de l'expérience par procuration ... » (Foudon, 2008). Johnson-Laird, mais aussi Fauconnier (1985) et Bloom (1993) soulignent tous l'importance du rôle des modèles mentaux (pour Johnson-Laird), des espaces mentaux (pour Fauconnier) ou des états intentionnels (pour Bloom) dans la capacité à utiliser le langage.

La construction de représentations et de perspectives élaborées sur les événements est un processus de développement cognitif (Bloom, 1993, 1994).

Ces modèles mentaux permettent aux enfants de catégoriser le monde qui les entoure. Ce que Johnson- Laird et Fauconnier décrivent (bien que légèrement différent) est déjà le produit d'un développement, un développement que Mandler (1992) a décrit comme une capacité bourgeonnante de l'enfant à construire d'abord des schémas d'images et ensuite de propositions sur le monde. Selon de Hirsh-Pasek et Golinkoff la compréhension du langage et une utilisation plus primitive du langage qu'elles appellent le découpage acoustique assistent partiellement les enfants à construire leurs premières représentations. Avant que les enfants ne soient capables de construire un modèle mental et d'interpréter les événements du monde, ils doivent d'abord internaliser les événements dont ils sont témoins. Ainsi, au niveau du développement, la compréhension du langage évolue par phases : elle commence avec le découpage acoustique et progresse jusqu'à la compréhension syntaxique. La compréhension du langage permet la construction d'un modèle mental plus sophistiqué. (Foudon, 2008, p. 75,76).

### **2.9. L'importance de la notion de texte :**

Bronckart souligne l'importance de l'utilisation des textes pour une bonne acquisition du langage il dit « Une véritable théorie du langage se doit donc d'être une théorie du texte; une théorie de l'acquisition du langage se doit par conséquent d'analyser les étapes successives du fonctionnement textuel; une approche de la didactique des langues se doit enfin de poser les questions relatives au texte. Quels sont les types de textes produits par les élèves ? Quels sont ceux produits par les maîtres et les rédacteurs de manuels ? Comment sont demandés les textes à l'enfant ? Comment sont-ils évalués, corrigés, exploités ? Les questions relatives au fonctionnement du texte à l'école constituent une nouvelle manière d'aborder la psychopédagogie des langues. En les posant, nous cessons en réalité de nous intéresser aux programmes et aux méthodes de grammaire pour nous tourner vers des problèmes plus fondamentaux. Quelle est la langue parlée à l'école? Quelle est son évolution? Sous quelle influence ? Ce qui nous conduira inmanquablement au pourquoi, c'est-à-dire aux objectifs réellement poursuivis par la société à travers ces pratiques scolaires. Notre ambition psychopédagogique change elle aussi radicalement; il s'agit désormais de prendre conscience des pratiques scolaires incarnées dans le texte, et d'aider à la prise de conscience de celles-ci par le corps enseignant et par les autorités. Prise de la prise de conscience de celles-ci par le corps enseignant et par les autorités.

## CHAPITRE I : Activités langagières et développement normal du langage

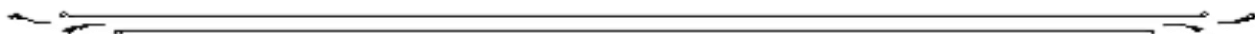
---

Prise de conscience qui permettra de confronter les objectifs véritables sousjacents aux pratiques et les objectifs idéologiques correspondant aux méthodes et aux programmes officiels. Ce travail suppose cependant que nous disposions d'un instrument d'analyse des textes, d'une typologie de référence, qui nous permette de situer les productions d'élèves ou d'adultes [Schneuwly, 1982, p.66, 67].

### **Conclusion :**

Nous avons présenté les différentes théories de l'acquisition normale du langage. Nous avons constaté l'apport des théories générativistes qui mettent en avant une certaine autonomie de la langue par rapport à la cognition et l'aspect génératif de la faculté de langage, la fonction du cerveau est de produire des énoncés sans cesse mais en interactions avec l'environnement et grâce à son aptitude au traitement des formes du langage, il va développer ces structures. On ne doit pas nier d'après Bouton le rôle actif de l'enfant dans la créativité verbale tant au niveau du vocabulaire qu'à celui des structures morpho-grammaticales. Il s'agit d'un véritable processus d'auto-construction du savoir verbale qui pourrait bien s'expliquer à la fois par le fondement biologique de l'acquisition et par la nature des systèmes de langues.

Pour faciliter la tâche d'apprentissage à l'apprenant on doit conjuguer les efforts de l'psychologie cognitive, de la linguistique et de la didactique pour construire les procédures les plus favorables à la mise en place de cette interaction.



# **Chapitre II**

## **La langue Ecrite**



### **Introduction :**

La question des rapports entre oral et écrit est abordée sous l'angle d'une recherche des caractéristiques rapprochant et différenciant l'utilisation de ces deux média.

Bien que certains auteurs présentent le langage écrit comme étant un recodage du langage oral, il est plus courant de voir souligner des différences entre les deux systèmes.

Dans cette perspective, on insiste principalement sur le fait que, pour être intelligible, l'écrit demande un plus haut degré d'explicité que l'oral. En effet, à l'oral l'accès aux significations est, beaucoup plus qu'à l'écrit, assisté par des indices pris dans la situation d'interlocution et par l'expérience partagée entre les interlocuteurs.

L'essentiel des différences classiquement soulignées entre le traitement de l'oral et celui de l'écrit tient en un plus haut degré d'exigence de la gestion de l'écrit par rapport à celle de l'oral. (Gombert, 1991, p.143).

### **1-Les prérequis nécessaires à l'entrée dans l'écrit :**

L'acquisition de compétences linguistiques et la capacité d'apprentissage en sont tributaires. L'enfant, pour développer des compétences langagières et, a fortiori, pour entrer dans la connaissance, a besoin d'un contexte langagier, tant familial que scolaire, (Prelaz, 2000, p.112). «la condition évidente d'acquisition de la lecture est la possession des connaissances linguistiques développées préalablement. Lire va certainement contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques, de certains aspects du vocabulaire et de la syntaxe peu fréquents dans la langue orale, mais l'essentiel de la compétence linguistique de l'enfant entendant est présente au début de l'apprentissage de la lecture.» Alegria [Prelaz, 2000, p.113]. L'écrit est une continuité de l'oral; il y a des bases communes entre langue orale et langue écrite mais aussi d'importantes distinctions (niveaux de production, abstraction, planification). L'enfant face à l'écrit devra apprendre à gérer seul la contextualisation, la structuration générale, la textualisation, etc. (Prelaz, 2000, p.114).

### 2-Activités métalinguistiques et acquisition des langues :

Au cours de la construction du discours, on remarque des activités discursives où l'attention de l'apprenant se déplace du contenu thématique vers la forme linguistique. Ces démarches sont la preuve que la forme linguistique pose un certain problème à l'apprenant communiquant, quelle n'a pas encore été acquise ou automatisée, à tel point que l'apprenant n'ait plus besoin d'y réfléchir. Il s'agit donc d'une sorte de problème linguistique que l'apprenant rencontre à un certain moment de la communication. Pour continuer à interagir, l'analyse des activités communicatives montre que l'apprenant s'adresse à ce moment explicitement ou implicitement à l'enseignant et sollicite de lui de l'aide. L'enseignant impliqué dans la construction du discours, au moment où surgit un problème se sent invité à réagir, à intervenir et à offrir de l'aide. Il s'agit alors de demande ou l'offre d'aide, qui sont fait des activités métalinguistiques, des activités orientés vers les éléments linguistiques, formulées souvent en langue étrangère ou quelque fois aussi en langue maternelle (Vrhoc, 2003, p.567).

#### 1°- Omniprésence des activités métalinguistiques :

Les observations faites dans les divers types d'acquisition ou d'apprentissage (Perdue, 1993) - en milieux donc naturels de « bain de langue » ou en milieux institutionnels « guidés » -, montrent que les apprenants ont une activité métalinguistique, quel que soit le degré de sophistication atteint par leurs représentations métalinguistiques, et quelle que soit l'adéquation de cette activité et de ces représentations à la réalité linguistique à la fois de leurs propres systèmes de production/compréhension et des systèmes source et cible.

Le terme « représentation » réfère à une notion hétérogène : les sujets construisent des représentations, que ce soit sur les codes linguistiques, les fonctionnements de ces codes, les ressemblances entre le code de la L1 et celui de la L2. Ils construisent aussi des représentations sur leurs compétences personnelles, les objectifs de l'apprentissage, et donc sur les normes, les difficultés des langues, de l'apprentissage, sur les « bonnes » stratégies d'apprentissage, sur le rôle de la langue maternelle, sur les types de tâches et d'interactions dans la dynamique d'un apprentissage plus ou moins subi, plus ou moins valorisant. Ces représentations sont à la fois variées, fluctuantes, et plus ou moins justifiées. Certaines échappent à une maîtrise consciente claire, en particulier celles qui touchent aux images des langues et des pouvoirs en jeu. On ne peut en liste qui soit exhaustive, ni *a fortiori* rendre compte de leurs rôles. Le non-conscient affectif vient de plus se mêler au non-conscient cognitif. L'activité métalinguistique est, sans nul doute, plus importante quand

on aborde un deuxième système linguistique : sa spécificité réside alors dans l'articulation de deux systèmes linguistiques, dont l'un est en construction. (Trévisse, 2009, p.3, 4).

### **2°- Transferts métalinguistiques :**

En L2, ces mouvements incorporent de façon complexe les deux systèmes linguistiques en présence, ce qui va donner lieu à des mouvements analogiques, de comparaison - positifs ou négatifs, de gestion de l'inconnu (la L2) par rapport au connu (le savoir faire en L1). Ces comparaisons – plus ou moins favorisées par l'enseignement – peuvent rapidement donner naissance à des relations biunivoques entre les deux systèmes, relations qui ne seront pas toujours adéquates aux réels linguistiques, mais qui viendront alimenter les représentations métalinguistiques des sujets sur la L2. Les apprenants auront donc non seulement des conduites linguistiques contrastives, ou assimilatrices, suivant leurs sentiments de distance entre les langues (Kellermann, 1980) [Trévisse, 2009, p.4], mais ils auront aussi nécessairement des représentations liées sur les deux langues, tremplins ou handicaps suivant les cas. Des représentations (parfois fausses) sur la L1 sont ainsi transférées dans des relations biunivoques et donc dans le système de représentations sur la L2. Le fait qu'il y ait ainsi transfert n'est pas toujours conscient et verbalisable manifestement, même si certains transferts sont de fait encouragés en milieu « guidé » par un enseignement trop schématiquement contrastif, et qui d'ailleurs, souvent, ne se conçoit lui-même pas comme contrastif (Trévisse, 1994,) [Trévisse, 2009, p.4].

### **3-Activité d'enseignement-apprentissage :**

L'enfant apprend à comprendre les relations logiques impliquées par ses actions, il apprend à utiliser ses facultés de façon autonomes et à avoir recours à l'adulte pour compléter ses informations et progresser dans l'utilisation des objets qui sont à sa disposition. L'enfant prend l'habitude d'exercer son esprit critique, de rechercher la signification de ce qu'il fait et prend en même temps l'habitude de parler les raisonnements que nécessitent ses actions (Laurence Lentin, 1972, p25).

Laurence Lentin confirme dans le même ouvrage qu'apprendre à parler est déjà apprendre à lire, et qu'apprendre à lire constitue la poursuite de la mise en fonctionnement du langage. Laurence Lentin rajoute que les enfants qui parvenaient à une très bonne lecture étaient ceux qui avaient une meilleure pratique du langage.

Ceux-là reconnaissaient dans l'écrit le langage qu'ils maîtrisaient très bien à l'oral.

La conséquence cognitive de cette différence d'exigence est que le traitement du langage écrit requiert un haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle que le traitement du langage oral, son coût cognitif est donc plus élevé.

Ainsi, se trouvent mises au premier plan des différences qui ne tiennent pas tant aux médias eux-mêmes qu'aux tâches linguistiques habituellement rencontrées dans chacun d'entre eux. Certes, la situation de manipulation de l'écrit diffère de celle de manipulation de l'oral par la modalité sensorielle mobilisée à l'amorce du traitement de l'information (voies visuelles à l'écrit, voies auditives à l'oral) et par les comportements moteurs caractérisant les productions (grapho-moteurs pour l'écrit, phonatoire pour l'oral).

A l'écrit se trouvent généralement effectuées des tâches linguistiques virtuellement réalisables à l'oral mais qui de fait ne s'y rencontrent que très rarement. C'est cet aspect de l'articulation oral/écrit qui sera abordé, dans une perspective qui tente d'en percevoir les conséquences quant à l'apprentissage de la manipulation de l'écrit, en particulier à l'école maternelle lors du début du cycle des apprentissages fondamentaux.

(Gombert, 1991, p.144).L'utilité de la maîtrise de la correspondance grapho-phonologique est étroitement liée à la capacité à détecter les unités lexicales tant à l'oral qu'à l'écrit.

En effet, l'importance du rôle de cette maîtrise dans la reconnaissance des mots présuppose que ceux-ci aient une réalité pour l'individu. (Gombert, 1991, p.146).

#### **4-Manipulation de l'écrit et émergence des capacités métalinguistiques :**

Les capacités métalinguistiques se présentent donc en quelque sorte comme un sous produit de l'apprentissage de la manipulation de l'écrit. Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables.

En d'autres termes des capacités métalinguistiques véritables. Ces capacités auparavant inutiles semblent apparaître à l'occasion de l'activité qui les nécessite. La lecture et l'écriture de mots jusqu'alors jamais rencontrés à l'écrit par le sujet demande de sa part une capacité à reconstruire le mot oral connu à partir de la nouvelle configuration visuelle ou à engendrer la configuration graphémique nouvelle en traduction de l'assemblage sonore correspondant au mot oral. Il est désormais définitivement établi que ce type de capacité est très liée à la maîtrise de la correspondance grapho-phonémique (Perfetti & Rieben 1989) [Gombert, 1991, p.145.]

Maîtriser la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes demande bien entendu la capacité de reconnaître à l'oral, au sein des unités signifiantes, les unités linguistiques sonores que sont les phonèmes (plus exactement les phones, Cf.

Content, 1984, 1985 et Kolinsky, 1986) [Gombert, 1991, p.145.]. Les activités de lecture et d'écriture supposent donc une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral (Le. une maîtrise métaphonologique) en général inutile en dehors d'elles.

De même, la reconnaissance des mots étant un facteur central de l'acquisition de la langue écrite (Cf. Perfetti & Rieben, 1989) [Gombert, 1991, p.146.]. La lecture et l'écriture nécessitent la capacité de faire correspondre des mots oraux aux mots écrits.

Ceci exige, d'une part de pouvoir décomposer la chaîne parlée en mots, d'autre part d'être capable de reconnaître dans la configuration visuelle une matérialité du signifiant dont les liens avec la matérialité du signifié sont arbitraires.

En d'autres termes des connaissances métalexicales et métasémantiques. (Gombert, 1991, p.146). L'utilité de la maîtrise de la correspondance grapho-phonologique est étroitement liée à la capacité à détecter les unités lexicales tant à l'oral qu'à l'écrit, En effet l'importance du rôle de cette maîtrise dans la reconnaissance des mots présuppose que ceux-ci aient une réalité pour l'individu. En elle-même, la simple capacité des enfants en début d'apprentissage de la lecture à segmenter des phrases orales en mots est corrélée avec les performances en lecture et est prédictrice de son développement ultérieur. De fait, il a été montré que, avant le début de cet apprentissage, cette capacité est généralement absente chez l'enfant comme chez l'adulte analphabète (Cf. Gombert, 1990). En fait, la première chose que l'enfant doit savoir, quand il commence à apprendre à lire, est qu'un mot oral spécifique correspond un et un seul mot écrit. Une disposition à la maîtrise métalexicale semble donc d'entrée nécessaire même si la segmentation apparente de l'écrit intervient en retour pour favoriser l'actualisation de cette compétence préalable.

Le même raisonnement peut s'appliquer à la maîtrise métasémantique du mot. Les adultes analphabètes, comme les enfants d'âge préscolaire, privilégient en effet, dans leurs jugements des mots oraux, les caractéristiques des signifiés aux dépens de celles des signifiants. La maîtrise métasémantique, qui conditionne l'accès au concept à partir d'une configuration graphémique qui lui est arbitrairement liée, est elle-même consolidée par la matérialisation des mots dans le langage écrit.

De même, il a été montré auprès de populations dont la langue quotidienne est un dialecte tribal, que la capacité à corriger des phrases grammaticalement déviantes est étroitement liée à la scolarisation (Scribner & Cole,) [Gombert, 1991, p.146]. Cette étude confirme les

nombreuses données déjà obtenues auprès d'enfants prélecteurs et lecteurs établissant un lien entre la maîtrise métasyntaxique et les performances en lecture.

En ce qui concerne la maîtrise métapragmatique, Ferreiro (1977) [Gombert, 1991, p.146] a souligné, chez certains enfants en apprentissage de la lecture, une difficulté à distinguer ce que explicitement la phrase écrite et ce qu'elle veut dire (signification qui peut, par exemple, être inférée d'une illustration accompagnant la phrase). (Gombert, 1991, p.146).

La maîtrise métatextuelle semble également être impliquée dans l'activité de lecture. Ainsi, il a été montré que les lecteurs peu habiles ou inexpérimentés ont peu de possibilités, d'une part de porter leur attention sur les informations importantes, d'autre part de verbaliser d'éventuelles tentatives d'adaptation de leur stratégie de lecture en fonction de la situation. Ils paraissent donc déficitaires dans les deux domaines métatextuels dont Perfetti (1985) [Gombert, 1991, p.147] souligne l'importance pour la lecture : la maîtrise des niveaux déstructuration du texte et celle des stratégies de compréhension. Ce lien entre maîtrise métatextuelle et gestion de haut niveau de l'activité de lecture explique sans doute à la fois la relation qui existe entre la capacité précoce à raconter des histoires et la réussite ultérieure à l'apprentissage de la lecture et le fait que l'incitation à utiliser un schéma (Le., une connaissance de l'organisation générale d'un récit, Cf. Fayol, 1985) [Gombert, 1991, p.147] préalablement à la lecture d'un récit améliore la compréhension chez les jeunes lecteurs. Il existe donc de multiples corrélations entre des capacités métalinguistiques portant sur l'oral et les compétences en lecture. (Gombert, 1991, p.147).

Très tôt, l'enfant pré-lecteur est capable de reconnaître des mots écrits présentés dans leur familier. En fait, il semble que ce soit uniquement le contexte et non pas l'écrit lui-même qui, dans ce cas, détermine l'interprétation du jeune enfant, ce qui se traduit par de fausses reconnaissances en cas de présentation d'un mot dans le contexte habituel d'un autre mot.

Pour les textes écrits, le contexte est le texte lui-même et ce contexte peut être utilisé par le lecteur pour pallier les difficultés de compréhension d'un mot ou d'un passage particulier. (Gombert, 1991, p.148).

Derguini et Mikideche trouvent que les difficultés rencontrées par les lecteurs proviendraient de problèmes plus gênants provenant de la compréhension du langage oral. Ces deux composantes seraient nécessaires mais non suffisantes séparément. Si l'une est parfaitement maîtrisée et l'autre pas, le sujet sera mis en échec dans sa compréhension de l'écrit. (Ghrib, 2009, p.37).

La prise de conscience métalinguistique devra se faire comme un sous-bassement de l'appropriation de l'écrit. Nombreuses sont les recherches qui montrent la nécessité de l'entraînement métalinguistique à l'oral avant le début de l'apprentissage de l'écrit en compréhension et en production. Cet effet important allège la charge cognitive à l'apprenant et crée en lui l'appétence d'apprentissage et Gombert affirme que si l'installation des capacités métalinguistiques nécessaires à la manipulation de l'écrit est précocement faite à l'oral, elle n'est plus à faire lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture car l'enrichissement de l'oral permet le développement des capacités métalinguistiques qui constituent probablement une voie vers l'adaptation du système éducatif. Il existe une forte corrélation entre les aptitudes linguistiques orale et écrite tout comme la compréhension et la production orales sont étroitement liées, la compréhension et la production écrites sont pratiquement indissociables ; de même, pour les enfants de maternelle, la compréhension et la production écrites sont étroitement liées à la compréhension et à la production orales. Les compétences se développent conjointement et pas de manière isolée. Cette interaction se retrouve dans les compétences acquises en général, les enfants qui maîtrisent bien le langage parlé obtiennent de meilleurs résultats en lecture et en écriture.

### **5--Construction du lexique et relation entre compréhension de l'oral et de l'écrit :**

La connaissance de la de syntaxe est précoce puisque les bases sont déjà en place à l'âge de deux ans. Les bases langagières sont acquises vers 4-5ans mais s'enrichissent tout au long de la vie. Enfin, le vocabulaire disponible à l'oral conditionnant la compréhension en lecture, il est important de favoriser l'acquisition d'un lexique minimum avant l'entrée dans l'apprentissage de la lecture, pour atténuer le poids des variables culturelles (Fayol & Morais) [Fey Fant et Gausse, 2007, p.2].

De nombreuses recherches montrent la nécessité de démarrer l'apprentissage de la lecture dès le plus jeune âge, en développant certaines compétences et en travaillant aussi bien sur la langue orale que sur le langage écrit. Il ne s'agit pas de transformer chaque enfant en lecteur précoce mais d'ouvrir la conscience phonémique, phonologique, en tenant compte des contextes culturels, sociaux, psychologique de tous. L'enfant doit avoir conscience du « principe alphabétique », c'est-à-dire avoir compris que l'alphabet code des sons de la langue orale et que la connaissance de la valeur sonore des lettres lui permettra de retrouver la prononciation orale du mot combinant ces sons entre eux. Cette découverte du

principe alphabétique ne signifie pas pour autant la maîtrise de ce « système alphabétique » de la langue mais permet l'apprentissage.

M.Fayol et J.Morais utilisent la notion de lexique orthographique, qui permet l'identification des mots à partir de leur réalisation graphique .La phrase de décomposition des mots, ou décodage, suppose acquis le principe alphabétique (le fait que les lettres codent des sons et non des significations ,ce qui n'est pas évident pour des enfants ).Celui ci permet la maîtrise progressive des différentes correspondances graphèmes –phonèmes (lettre/son),caractéristique du système alphabétique dans lequel se fait l'apprentissage (Fayol & Morais)[Fey Fant et Gausse, 2007, p.3].

Ainsi on peut dire que les énoncés correctes et riches des enfants servent de base au perfectionnement et à l'enrichissement du langage de l'enfant, ainsi qu'à ses progrès vers une bonne utilisation.

### **5.1--Construction du langage écrit :**

Le développement du langage écrit est une merveilleuse illustration des rapports complexes entre histoire, moyen, et formes d'interactions sociaux et développement psychique Scheneuwly le démontre, en développant trois des quatre axes de recherche qui se dégagent de la théorie vygotskyenne : théorie d'une activité langagière articulée à des pratiques sociales : origines sociales du langage écrit : unités linguistiques portant sur l'activité langagière.

### **5.2--Contexte et activité langagière :**

L'activité langagière est définie selon Scheneuwly comme étant la réalisation concrète du langage résultant, au niveau phylogénétique ou ontogénétique, de la fusion de la représentation et de la communication. L'activité langagière constitue le véritable objet de la psychologie du langage ; elle oriente le sujet dans le monde social et matériel en déterminant des espaces de représentation pertinents et en matérialisant ces représentations en textes efficaces dans des situations de communication .En définissant ainsi l'activité langagière,nous tenons compte du premier axe de recherche dégagé en partant des conceptions de Vygotsky :conceptualiser l'activité en l'articulant aux pratiques sociales On pourrait appeler l'approche ainsi esquissée « interactionisme social ».Cette manière de poser le problème nous amène à définir plusieurs niveaux d'opérations constituant l'activité langagière (Bronckart et al)[Scheneuwly,1985 ;174).

1°-Le niveau de contrôle, celui de la contextualisation, contient deux types d'opérations : les premières définissent l'interaction sociale, premier espace de représentation que l'activité langagière délimite dans la réalité sociale. Il contient trois paramètres : le lieu social le but de l'interaction ainsi que le rapport entretenu par le couple énonciateur destinataire. Les autres opérations créent trois points de repères issus de l'acte matériel de production : rapport matériel entre locuteur et interlocuteur, moment et lieu de l'énonciation, il s'agit là du deuxième espace de représentation rendu pertinent par l'activité langagière.

2°-Le niveau de gestion de la production langagière est aussi constitué de deux types d'opérations : il s'agit d'une part des opérations d'ancrage du texte. Plusieurs modes d'ancrages sont envisageables. Ils forment le cadre à l'intérieur duquel le processus de productions déroule. Il y a d'autre part les opérations de planification du texte. La planification peut être monogérée ou polygérée et peut suivre des modèles langagiers plus ou moins clairement établis.

3°-Le niveau de textualisation comprend divers opérations qui s'effectuent en fonction des contraintes définies aux autres niveaux et qui se traduisent plus ou moins directement en unités linguistiques du texte. On peut notamment distinguer : des opérations de cohésion textuelle élaborant un parcours de thèmes, construisant les relais des arguments précisant les repérages temporels : des opérations d'établissement de connexions avec notamment la mise en évidence de la superstructure d'un texte : et enfin des opérations de modalisation.

4°-Le niveau de référentialisation est formé des opérations qui élaborent les microstructures propositionnelles (comparables aux lexis de Culioli) à partir de notion et de relations. Celles-ci forment le troisième espace de représentation et contiennent notamment des indications sur l'agentivité, l'aspectualité, etc. C'est sur les microstructures propositionnelles qu'agissent les opérations des autres niveaux, notamment celles de textualisation, en laissant des traces dans divers unités linguistiques.

Du point de vue méthodologie, la conception interactionniste de l'activité langagière que nous venons d'esquisser implique une approche différentielle : les variations de

contexte et d'ancrage donnent lieu à des processus différents et résultent en texte dotés de caractéristiques particulières. (Schneuwly, 1985, p.175, 176).

Le langage écrit, comme le langage intérieur, est une fonction particulière du langage qui se développe par différenciation à partir du langage parlé. A un certain niveau, il devient une fonction indépendante, autonome, avec une structure et un fonctionnement propre caractérisés notamment par les aspects volontaires et conscients. Vygotsky le dit d'ailleurs explicitement : « Le langage écrit est une fonction langagière particulière qui de part sa structure et sa fonction ne diffère pas moins du langage parlé que le langage intérieur diffère du langage extérieur » [Schneuwly, 1985.p.179].

### **5.3-- Contrôle de l'activité langagière :**

La plupart des situations de production dans lesquelles on utilise supposent des capacités de planification et de distanciation relativement développées ainsi que des capacités de réflexion consciente sur la langue et le langage. La relation entre les parties du texte et même entre éléments du texte peuvent ou doivent faire l'objet d'une représentation précise, souvent consciente. Le sujet doit avoir un contrôle développé sur sa propre activité de production langagière dans ce sens le langage est médiateur de l'activité langagière. On peut cependant faire l'hypothèse que certains signes et systèmes des signes qui peuvent jouer ce rôle de contrôle préfigurent en quelque sorte dans la langue même un fonctionnement langagier à plusieurs niveaux :

a) certaines unités linguistiques, propres à l'écrit, présupposent des capacités d'anticipation et de planification relativement élevées et donc un contrôle élaboré des mécanismes de production. (Schneuwly, 1985.p.187 ; 188).

b) ces unités se développent ou apparaissent à des niveaux spécifiques de développement du langage écrit.

### **6- Apprendre à lire, mais aussi à écrire :**

Les capacités métalinguistiques se présentent en quelque sorte comme un sous-produit de l'apprentissage de la manipulation de l'écrit. Il faut sans doute considérer que, contrairement à la conversation orale, la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage et des capacités à en piloter pas à pas l'utilisation. En d'autres

termes des capacités métalinguistiques véritables. Ces capacités auparavant inutiles semblent apparaître à l'occasion de l'activité qui les nécessite.

La lecture et l'écriture de mots jusqu'alors jamais rencontrés à l'écrit par le sujet demande de sa part une capacité à reconstruire le mot oral connu à partir de la nouvelle configuration visuelle ou à engendrer la configuration graphitique nouvelle en traduction de l'assemblage sonore correspondant au mot oral. Il est désormais définitivement établi que ce type de capacité est très liée à la maîtrise de la correspondance grapho-phonémique ( Perfetti & Rieben 1989).[Gombert,1991].

Maîtriser la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes demande bien entendu la capacité de reconnaître à l'oral, au sein des unités signifiantes, les unités linguistiques sonores que sont les phonèmes (plus exactement les phones, Cf.

Content, 1984, 1985 et Kolinsky, 1986). [Gombert, 1991].Les activités de lecture et d'écriture supposent donc une maîtrise métalinguistique de certains aspects phonologiques du langage oral (le. une maîtrise métaphonologique) en général inutile en dehors d'elles. De même, la reconnaissance des mots étant un facteur central de l'acquisition de la langue écrite (Cf. Perfetti & Rieben, 1989) [Gombert, 1991]. La lecture et l'écriture nécessitent la capacité de faire correspondre des mots oraux aux mots écrits.

Ceci exige, d'une part de pouvoir décomposer la chaîne parlée en mots, d'autre part d'être capable de reconnaître dans la configuration visuelle une matérialité du signifiant dont les liens avec la matérialité du signifié sont arbitraires. En d'autres termes des connaissances métalexicales et métasémantiques. La manipulation de l'écrit aurait donc comme conséquence l'actualisation des compétences métalinguistiques qui lui sont nécessaires. Il y a là un aspect généralement négligé qui pourtant est susceptible de jouer un rôle très important dans l'apprentissage. En effet, les corrélates métalinguistiques de la manipulation de l'écrit, d'une part participent, à un moment ou à un autre de l'apprentissage, à la charge cognitive de l'activité de lecture/écriture, d'autre part doivent être prêts à être maîtrisés par l'apprenant pour que la manipulation de l'écrit qui les nécessite puisse être apprise. (Gombert, 1991, p.145, 146).Si on réalise les deux activités, lecture et écriture, avec l'enfant nous le mettons dans une situation de communication écrite.

En s'inspirant d'une conception interactionniste, Dolz et Ccheunwly donnent une priorité au fonctionnement communicatif chez les élèves peut être explicité comme suit.

-Les préparer à maîtriser la langue dans des situations variées en leur donnant des outils efficaces.

-Développer chez eux un rapport au comportement langagier conscient et volontaire, en favorisant des démarches d'autorégulation.

-Les aider à construire une représentation de l'activité d'écriture et de parole dans des situations complexes comme produit d'un travail et d'une lente élaboration. (Dolz, M, J et Scheunwly,B, 1996, p.56).

### **7- Lecture et capacités métalinguistiques :**

De nombreux travaux établissent, aujourd'hui avec certitude, l'importance de la maîtrise métaphonologique au début de l'apprentissage de la lecture (Cf. Gombert,et Perfetti & Rieben,, 1989).[Gombert,1991]. Les conditions cognitives de l'apparition des conduites métaphonotogiques sont nécessaires à l'apprentissage efficace de la lecture. Autrement dit, l'individu qui n'est pas cognitivement prêt à la maîtrise métaphonologique, ne peut apprendre à lire. L'utilisation de la correspondance grapho-phonologique dans l'identification des mots écrits présuppose en effet une capacité à identifier dans la parole les unités phonémiques à mettre en rapport avec les unités visuelles discrètes perçues.

L'utilité de la maîtrise de la correspondance grapho-phonologique est étroitement liée à la capacité à détecter les unités lexicales tant à l'oral qu'à l'écrit. En effet, l'importance du rôle de cette maîtrise dans la reconnaissance des mots présuppose que ceux –ci aient une réalité pour l'individu. En elle-même, la simple capacité des enfants en début d'apprentissage de la lecture à segmenter des phrases orales en mots est corrélée avec les performances en lecture et est prédictrice de son développement ultérieur. De fait, il a été montré que, avant le début de cet apprentissage, cette capacité est généralement absente, chez l'enfant comme chez l'adulte analphabète (Cf. Gombert, 1990). En fait, la première chose que l'enfant doit savoir, quand il commence à apprendre à lire, est le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite qu'à un mot oral spécifique correspond un et un seul mot écrit. Une disposition à la maîtrise métalexicale semble donc d'entrée nécessaire même si la segmentation apparente de l'écrit intervient en retour pour favoriser l'actualisation de cette compétence préalable. (Gombert, 1991, p.146, 147). Alegria (1999, p.28) [Prelaz, 2000, p.113], dit que :

«La condition évidente d'acquisition de la lecture est la possession des connaissances linguistiques développées préalablement. Lire va certainement contribuer à l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques, de certains aspects du vocabulaire et de la syntaxe peu fréquents dans la langue orale, mais l'essentiel de la compétence linguistique de l'enfant entendant est présente au début de l'apprentissage de la lecture. » l'écrit n'est que

dans une certaine mesure une continuité de l'oral; il y a des bases communes entre langue orale et langue écrite mais aussi d'importantes distinctions (niveaux de production, abstraction, planification). L'enfant face à l'écrit devra apprendre à gérer seul la contextualisation, la structuration générale, la textualisation, etc. (Prelaz, 2000, p.114).

### **-Conclusion :**

Il a été souligné plus haut que, avant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'enfant doit posséder les capacités métalinguistiques qui, comme nous venons de le voir, sont nécessaires à cette activité. La prise de conscience métalinguistique devra donc se faire concurremment à l'appropriation de l'écrit. Il y a là un risque de surcharge cognitive susceptible de mettre en péril chez certains l'apprentissage lui-même. Pour éviter ce type de situation, il est envisageable de distribuer l'apprentissage de telle façon d'en faciliter la gestion par l'apprenant. Les études sont en effet de plus en plus nombreuses qui montrent que l'entraînement métalinguistique (notamment métaphonologique) à l'oral avant le début de l'apprentissage de la manipulation de l'écrit en compréhension et en production facilite ultérieurement cet apprentissage. Cet effet bénéfique attesté s'explique aisément en termes d'allègement de la charge cognitive. Si l'installation des capacités métalinguistiques nécessaires à la manipulation de l'écrit est précocement faite à l'oral, elle n'est plus à faire lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La place prise en mémoire de travail par cette installation pourra donc être consacrée à d'autres composants de la manipulation de l'écrit.

Cet abord de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par le biais de l'enrichissement de l'oral destiné à développer les capacités métalinguistiques de l'enfant du préscolaire. Une grande partie de ce travail semble pouvoir être faite dans des situations ludiques de manipulations formelles du langage oral (jeux sur les syllabes, les phonèmes, la segmentation des phrases en mots, la différenciation signifiant/signifié, la syntaxe, etc.). Ces exercices pourraient déboucher sur la mise en correspondance de la capacité exercée à l'oral avec son correspondant dans l'écrit (par exemple, la segmentation d'une phrase orale en mots peut conduire à une visualisation du découpage lexical de la phrase écrite). En effet, la prise de conscience métalinguistique semble avoir des pré-requis cognitifs. Il est important de souligner que généralement ceci n'est pas possible avant cinq ans (GOMBERT, 1991, p.153). Un environnement riche sur le plan linguistique favorise à l'enfant plusieurs et différentes expériences de diverses conversations dans un champ

## CHAPITRE II : La Langue Ecrite

---

d'activités linguistiques ce qui lui permettra de développer en parallèle des compétences conjointes en lecture et en écriture et pas de manière isolée.

---

## Chapitre III

# La langue maternelle et acquisition d'une seconde langue

---



### Introduction :

Tout enfant normal apprend en quelques années une langue, sa première langue « langue maternelle ». Normalement, un enfant, d'âge préscolaire, est à même de se faire comprendre couramment. D'après Klein après la puberté, la maîtrise de la langue ne se développe plus que peu, même si sur plusieurs aspects, le processus d'acquisition n'est jamais totalement arrêté (par exemple en ce qui concerne le lexique). Cette acquisition de la première langue, ou acquisition initiale, est donc doublement première : c'est la première dans le temps, et c'est une acquisition fondamentale. (Klein, 1998, p.6).

L'appropriation de la langue maternelle a des capacités mémorielles importantes et bénéficie de la plasticité neuronale et des organes sensorio-moteurs. La langue maternelle est caractérisée par le fait qu'elle a été acquise d'une façon naturelle, selon les critères suivants :

- Elle est acquise sans effort.
- la personne s'approprié la langue maternelle sans l'aide pédagogique.
- L'apprentissage se fait par interaction de l'entourage.

La langue maternelle est une appropriation naturelle.

### 1. L'acquisition de la langue maternelle:

L'acquisition de la langue maternelle est proportionnelle à l'acquisition de la langue seconde, les enfants qui possèdent une base solide dans leur langue maternelle, développent de plus grandes capacités à lire dans la langue qui est employée à l'école. Cummins souligne le rôle des parents dans la bonne acquisition de leur langue maternelle, il l'explique comme suit : « Quand les parents, ou d'autres personnes qui sont proches des enfants (les grands-parents par exemple), ont la possibilité de leur consacrer quelque temps, de leur raconter des histoires, ou de discuter avec eux de façon à développer leur vocabulaire et leurs notions dans leur langue maternelle, alors les enfants sont prêts à apprendre la langue de l'école et à entreprendre avec succès leur scolarité. Le savoir et les compétences des enfants sont transférés de leur langue maternelle à la langue utilisée à l'école. En ce qui concerne l'élargissement du champ notionnel des enfants et du développement de leur aptitude à penser, les deux langues sont interdépendantes. Le transfert d'une langue à l'autre se fait dans les deux sens. Quand la langue maternelle est à l'honneur à l'école (dans des programmes d'études bilingues par exemple). La langue, les

notions et les compétences en lecture, que les enfants s'approprient dans la langue de la majorité, sont transférées à la langue qu'on parle à la maison. Les deux langues se "nourrissent" l'une l'autre quand l'environnement éducationnel donne aux enfants accès aux deux. Un programme bilingue bien conduit peut améliorer l'alphabétisation et le savoir dans la langue mère sans gêner aucunement le développement des enfants en ce qui concerne la langue majoritaire (Cummins, 2001p.17, 18).

Quand les enfants apprennent leur langue maternelle, ils n'apprennent pas seulement cette langue dans le sens étroit du mot. Ils apprennent des notions, des compétences intellectuelles, qui sont tout aussi importantes pour leur aptitude à fonctionner dans la langue de l'école. Pour l'enseignant de langue maternelle, il s'agit prioritairement de faire réfléchir l'élève sur des phénomènes dont celui-ci possède plus ou moins une connaissance intuitive. de faire fonctionner et d'affiner ses jugements d'acceptabilité, compte tenu notamment de l'évaluation sociale environnante, d'élargir ses compétences expressives en s'appuyant sur celles d'entre elles qu'il maîtrise déjà. Le travail de réflexion métalinguistique peut donc constituer une activité isolable, dotée de sa propre valeur formatrice (Dabène, 1992, p.16).

Divers travaux, en Europe, aux Etats-Unis et au Canada, ont, par ailleurs, mis en évidence la corrélation existant entre la maîtrise de la langue maternelle et celle des langues étrangères, ainsi que la transférabilité des compétences de l'une sur l'autre comme l'affirme Cummins à partir de ses deux hypothèses du seuil et de l'interdépendance des développements (Cummins, 1978) [Dabène, 1992]. Pour ce chercheur, il existe un seuil de maîtrise de la langue maternelle en deçà duquel l'apprentissage de la langue étrangère risque de ne pas «décoller», et il estime, par ailleurs, que les compétences cognitives profondes acquises à travers la langue maternelle peuvent se transférer sur l'apprentissage d'une autre langue (Dabène, 1992, p.17).

### **2. L'acquisition d'une seconde langue ( l'approche Naturelle ):**

Le terme d'approche naturelle est employé et expliqué par le linguiste Stephen D. Krashen [Quiroa ,2013]. Il emploie ce terme pour l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère. La langue étrangère dans le cadre scolaire est aussi appelée langue secondaire par Krashen. Le terme d'approche naturelle aide à comprendre l'hypothèse de l'approche communicative en considérant cette approche comme un facteur important dans l'apprentissage de la langue enseignée, jusqu'à pouvoir parler d'acquisition. A partir d'une

### CHAPITRE III : Langue maternelle et acquisition d'une seconde langue

---

source extérieure, l'interlocuteur reçoit des entrées linguistiques qui sont des données importantes qui vont influencer ses connaissances linguistiques de la langue étrangère. Celles-là peuvent être, entre autres un vocabulaire, une structure syntaxique, une prononciation spécifique par exemple. Elles vont aussi pouvoir développer le processus de l'acquisition et de l'apprentissage chez l'individu.

Tout individu peut acquérir une seconde langue vivante seulement s'il le désire, mais surtout s'il en a la nécessité. S'il a la chance de pouvoir utiliser celle-ci dans des situations de conversation, l'individu peut alors acquérir une nouvelle langue (Krashen, 1995 : 17). Les élèves peuvent développer de nouvelles compétences dans une langue étrangère de deux façons différentes: soit il acquiert la langue en l'utilisant dans une situation de conversation naturelle, ou soit il l'apprend. L'apprentissage d'une langue consiste à connaître les règles de grammaire.

L'apprentissage de la langue est pratique quand on s'auto-corrige avec un moniteur. Ce moniteur est efficace seulement quand l'individu a un temps de réflexion avant de s'exprimer. Ce dernier doit être déterminé à s'exprimer correctement d'un point de vue grammatical et syntaxique<sup>9</sup> (Krashen, 1995 : 18). Plus important encore, l'individu doit connaître les règles linguistiques de la langue. Sauf que, l'individu est préoccupé par le sujet de la conversation et le message qu'il veut communiquer. L'acquisition d'une langue prend place quand les personnes comprennent le message. Elles acquièrent quand elles se concentrent sur ce qui est dit et non pas comment c'est dit (Krashen, 1995 : 19).

Pour pouvoir comprendre l'approche naturelle il est important de prendre en compte quatre principes. Premièrement, il faut savoir que la compréhension précède la production. Puis, la production est un procès qui peut prendre du temps. L'individu qui progresse dans la production passe de réponses avec oui ou non et des réponses non-verbales à un discours plus compliqué. L'individu ne doit pas être forcé à parler avant qu'il ne se sente prêt à parler et les erreurs qui n'interfèrent pas avec la communication ne doivent pas être corrigées. Ensuite, les cours doivent être organisés par thème et non pas par le sujet de cours de grammaire, l'individu peut donc avoir un sujet de communication. Dernièrement, le filtre affectif doit être diminué avec des activités simples et des sujets de conversation simples et intéressants qui poussent l'individu à parler. Un Pour pouvoir expliquer l'approche naturelle, Krashen développe quelques hypothèses à propos de l'acquisition d'une langue étrangère. Ces hypothèses sont basées sur les données de Krashen. Nous présenterons les hypothèses les plus pertinentes pour pouvoir aborder le sujet d'une approche communicative.

### 2.1. L'hypothèse de l'acquisition via l'apprentissage :

Cette hypothèse affirme que l'individu développe ses compétences linguistiques d'une langue étrangère de deux façons différentes : l'acquisition et l'apprentissage. L'individu développe ses compétences en utilisant la langue pour communiquer. L'acquisition d'une langue est un processus subconscient. Cet avancement est la façon naturelle de développer des compétences linguistiques. Acquérir des compétences linguistiques est aussi un procédé subconscient. Pour l'individu, il n'est pas évident d'acquérir les règles de grammaire. Il a plutôt un sentiment que l'exactitude de la règle employée est correcte.

Quand il produit une erreur il ne sait pas quelle règle de grammaire il a enfreinte, mais il sait qu'une erreur est présente. L'apprentissage d'une langue est de connaître la langue et d'avoir un savoir formel des règles de grammaire. L'apprentissage est un procédé où l'individu est conscient de ce qu'il apprend. L'apprentissage de la langue comprend un savoir explicite donc un savoir catégorique et formulé.

Alors que l'acquisition est un savoir *implicite* donc un savoir sous-entendu. Autrement dit l'acquisition des compétences linguistiques résulte en des modèles du discours que l'individu découvre.

L'enseignement de la grammaire en langue étrangère est basé sur des approches qui insistent sur l'apprentissage conscient des règles et la correction des erreurs. Il est de même que l'enseignement des langues aide beaucoup à les expliquer. Quand l'individu apprend les règles et à corriger ses erreurs, il produit plus facilement les formes correctes de la langue (Krashen, 1995 : 26). L'hypothèse de l'acquisition via l'apprentissage affirme juste que l'adulte peut encore acquérir une langue étrangère et que la *préhension* d'une langue est toujours présente. Le développement des compétences linguistiques est seulement différent. L'acquisition et l'apprentissage sont deux formes de développements qui sont présentes chez l'adulte (Krashen, 1995 : 26). La distinction entre l'apprentissage et l'acquisition est importante pour comprendre la différence entre un savoir explicite et un savoir implicite (Krashen, 1995 : 28). L'apprentissage est un procédé qui peut aider l'acquisition.

### 2.2. L'hypothèse du moniteur :

L'une des hypothèses qui est à retenir pour comprendre la problématique de l'approche communicative est l'hypothèse du moniteur. Elle souligne que l'apprentissage conscient de la langue étrangère fonctionne comme un moniteur. Ce moniteur est un éditeur dans

l'énonciation de l'individu ou autrement dit la production orale – output. L'hypothèse du moniteur montre que de l'individu est produite notamment à partir de ce qu'il acquiert. Ce n'est qu'un instant plus tard que l'apprentissage entre en jeu.

Généralement quand un individu s'exprime, il produit d'abord son énoncé sur un plan cognitif. Le moniteur aide à faire des changements dans l'énonciation seulement après la production cognitive. Il est donc possible que le moniteur interfère juste avant de s'exprimer oralement, autrement dit la production physique. Le moniteur peut aussi intervenir après la production physique. Quand le moniteur est employé, l'individu s'auto-corrige – self-correction (Krashen, 1995 : 18). Les compétences linguistiques apprises consciemment interfèrent avec les compétences linguistiques acquises avant ou après la production physique pour corriger les erreurs, dont l'effet d'autocorrection. Seulement pour pouvoir utiliser le moniteur, certains paramètres sont obligatoires :

- l'individu doit avoir le temps de penser. Dans une conversation normale ou rapide ce moment peut interrompre la communication.
- L'individu doit penser à l'exactitude syntaxique ou grammaticale. Normalement l'individu est préoccupé par le contenu de son discours et non pas par l'exactitude, mais le moniteur est toujours actif.
- L'individu doit connaître la règle. L'autocorrection ne peut pas se produire si l'individu ne connaît pas les structures (Krashen, 1995 : 30).

L'hypothèse du moniteur affirme que l'apprentissage aide l'individu à s'auto-corriger et non pas à démarrer une production en langue étrangère (Krashen, 1995 : 31).

Généralement quand un individu s'exprime, il produit d'abord son énoncé sur un plan cognitif. Le moniteur aide à faire des changements dans l'énonciation seulement après la production cognitive.

Il est donc possible que le moniteur interfère juste avant de s'exprimer oralement, autrement dit la production physique. Le moniteur peut aussi intervenir après la production physique. Quand le moniteur est employé, l'individu s'auto-corrige – self-correction (Krashen, 1995 : 18).

### 2.3. L'hypothèse de l'entrée linguistique :

L'hypothèse de l'entrée linguistique – input – est aussi à retenir. Cette hypothèse explique que l'individu acquiert la langue étrangère avec *les entrées linguistiques* qu'il comprend. Les compétences de *compréhension auditive* deviennent, de ce fait, primordiales. La

compréhension par l'individu d'un certain nombre d'entrées linguistiques peut être aidée par la mise en contexte et l'ajout d'informations extralinguistiques. Il s'agit là d'une méthode possible d'apprentissage d'une langue étrangère (Krashen, 1995 : 32).

D'une manière synthétique, l'individu avance dans son acquisition de l'état *i* à l'état *i+1* s'il comprend le contenu de ce qui lui est dit. L'état *i* de la personne est caractérisé par les compétences de compréhension acquises et apprises, tandis que l'état *i+1* représente l'état des compétences de compréhension en plus des nouvelles entrées linguistiques comprises.

L'individu a donc atteint un nouveau niveau *i*. Il faut que l'individu comprenne la relation entre *i* et *i+1*. Cet effet apparaît aussi dans une conversation naturelle dans une seconde langue. Le locuteur envoie un filet – net – d'entrées linguistiques autour du niveau *i* du destinataire. Ce filet contient des facteurs qui peuvent faire avancer l'individu vers le niveau *i+1*. Le destinataire doit être en capacité de comprendre le contexte dans lequel le filet est expédié et de capter le contenu extralinguistique (Krashen, 1995 : 33). D'après Krashen, les enfants en phase d'apprentissage linguistique comprenant les entrées linguistiques simplifiées acquièrent plus rapidement de nouvelles entrées linguistiques. La source de ces entrées vient d'une parole de gardien. Le gardien est en général un adulte. Cette parole de gardien a trois caractéristiques.

- Lorsqu'un adulte veut parler à un enfant, il veut se faire comprendre. Il change alors sa façon de parler pour pouvoir communiquer de manière simple. Ce n'est pas pour apprendre à l'enfant sa langue maternelle, mais bel et bien pour se faire comprendre.

- Par contradiction la parole employée entre adultes est un peu plus complexe. Elle prend également place entre l'adulte et l'enfant au fur et mesure de sa croissance.

- L'adulte parle du *ici* et du *maintenant* avec l'enfant et utilise à la fois un support extralinguistique et un contexte. Ces derniers permettent de communiquer avec l'enfant quand le vocabulaire et le discours deviennent trop compliqués. Durant le développement intellectuel de l'enfant, le discours gagne en ampleur sur l'axe temporel (Krashen, 1995 : 34). Une parole qui est similaire à la parole de gardien est le discours de l'étranger –. Ce discours est employé par un locuteur envers un destinataire ayant une faible maîtrise voire aucune de la langue. Le locuteur parle alors plus lentement que d'habitude, répète fréquemment et utilise des questions fermées, réponse par oui ou par non uniquement.

Un troisième discours similaire est à retenir. Il s'agit là de la parole du professeur.

Cette parole est un discours en langue étrangère dans le cadre scolaire. Elle est utilisée pour donner des instructions et explications aux élèves. Elle a, entre autres, un filet

d'entrées linguistiques très grand et elle est employée pour communiquer avec les élèves (Krashen, 1995 : 35).

D'après Krashen, la parole du professeur est la méthode qui a les meilleures entrées linguistiques pour une acquisition de la langue étrangère. En effet le professeur ne donne pas seulement une leçon de langue étrangère, mais un registre d'entrées linguistiques important (Krashen, 1995 : 35). En classe de langue étrangère, les cours sont souvent basés sur une approche par l'apprentissage de la grammaire où les entrées linguistiques sont affinées dans le but d'atteindre un enseignement précis (dans le contenu). La parole du professeur est une méthode où les entrées linguistiques ne sont pas centrées sur un apprentissage spécifique. Elle a plus de valeur. Quand le professeur s'adresse à la classe il n'enseigne pas seulement la langue, mais il donne aussi un filet d'entrées linguistiques important que l'élève peut comprendre. Cela signifie que le niveau *i+1* est atteint. La parole du professeur couvre tous les niveaux *i+1* des élèves et peut alors aider à l'acquisition de chacun. (Krashen, 1995 :35).

Il y a quatre choses à retenir de l'hypothèse des entrées linguistiques:

- l'hypothèse réfère à l'acquisition et non à l'apprentissage d'une langue.
- L'individu acquiert une deuxième langue en comprenant un peu plus que son niveau de compétence actuel à l'aide du contexte et du langage extralinguistique (langage non verbal).
- Le fluide de production orale s'acquiert graduellement et ne s'enseigne pas.
- Quand l'individu comprend ce qui lui est dit, les entrées linguistiques conduisent automatiquement à un niveau *i+1* (Krashen, 1995 : 37).

### 2.4. L'hypothèse du filtre affectif :

Le filtre affectif est une variable qui peut perturber l'acquisition de la langue. L'hypothèse du filtre affectif est une hypothèse qui explique pourquoi certains individus mettent du temps avant de produire une locution. Si une personne admet avoir une bonne confiance en soi, elle peut rapidement prévoir puis avoir une conversation. Les personnes ayant une forte confiance en soi ont un filtre relativement bas. Plus l'individu a un filtre bas, plus il est ouvert aux méthodes présentées, donc, aux entrées linguistiques. Celles-ci seront mieux imprégnées dans sa mémoire cognitive.

Quand le filtre affectif est élevé, il agit comme une barrière qui empêche les entrées linguistiques d'être utilisées dans l'acquisition d'une langue étrangère. Les cours qui

permettent de baisser le filtre affectif sont les cours qui diminuent l'anxiété entre les élèves et qui les empêchent d'être sur la défensive (Krashen, 1995 : 39). (Quiroa, 2013, pp.17-22).

### **3. Le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une seconde langue :**

La langue maternelle (L1) peut être un outil efficace pour faire avancer l'acquisition d'une langue étrangère (L2). L'individu peut s'appuyer sur ses compétences maternelles pour pouvoir formuler une production. Autrement dit la L1 interfère avec la L2. L'approche naturelle voit l'effet d'interférence d'une autre façon. La L1 n'interfère pas avec la L2 quand on parle, mais il y a plutôt un effet de retour sur les bases de la L1 qui se produit quand il y a un manque de règles dans la L2. L'individu applique les règles de grammaire de la langue maternelle à la langue secondaire s'il ne les a pas encore apprises. Il y a des chances pour que la règle s'applique dans les deux langues, mais dans le cas contraire, elle crée une erreur. On parle alors de l'effet d'interférence selon l'hypothèse de l'approche naturelle (Krashen, 1995 : 42). (Quiroa, 2013, p.23, 24).

### **4. Les objectifs de la didactique de la langue maternelle :**

L'apprenant une fois scolarisé peut profiter de son bagage linguistique, le rôle de l'enseignant est de solliciter ses compétences, en suivant l'orientation éducative proposé par Dabène :

- Éveiller la conscience métalinguistique de l'enfant par des activités portant à la fois sur la langue maternelle et sur diverses langues étrangères mises en confrontation,
- l'entraîner à jeter ainsi un regard distancié sur sa propre langue et à la relativiser,
- l'amener à la découverte d'autres modes d'expression, d'autres moyens de rendre compte de la réalité, qui ne constitue pas de simples calques de la langue maternelle,
- lui faire prendre, plus généralement, conscience du caractère à la fois arbitraire et systématique des faits de langue.
- prolonger dans le domaine culturel cette attitude d'ouverture linguistique pour développer un esprit de tolérance et d'accueil de l'autre.

La poursuite d'objectifs ainsi définis ne saurait s'accommoder d'un apport de connaissances livrées toutes prêtes à l'appropriation. Elle exige au contraire le recours à des activités

d'observation et de manipulation s'exerçant sur les processus communicatifs et langagiers de façon à mettre en lumière les traits spécifiques qui constituent des objets de réflexion.

(Dabène, 1992, p.17).

#### **5. Le bilinguisme et la structuration cognitive :**

Lobier et Fabre distinguent deux types de bilinguisme, en fonction du statut social occupé par la langue 2 : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif.

Le bilinguisme additif implique que les deux langues aient un statut social identique, c'est-à-dire valorisé dans les deux cas. Les expériences menées par les Canadiens : Lambert (1983) puis Hammers et Blanc (1988) tendent à montrer que les enfants bénéficiant d'un bilinguisme additif présentent : «une plus grande capacité d'abstraction, une meilleure perception d'indices conceptuels, et d'une plus grande utilisation de la pensée divergente.

L'additivité a trait au développement des capacités métalinguistiques de la flexibilité cognitive» (HAMMERS, 1988-p. 92). En d'autres termes, l'enfant bilingue est amené à développer une réflexion plus fine sur ce qu'est la langue. En particulier, on peut constater :

- une entrée plus précoce dans l'arbitraire du signe ;
- une appropriation plus rapide du système syntaxique avec très tôt la conscience de mots fonctionnels, grammaticaux, présents à côté de mots pleins, appartenant eux, au domaine du vocabulaire ;
- un accroissement de la conscience des propriétés symboliques du langage ; une facilité à gérer les données de type abstrait de façon générale.

Ce bilinguisme précoce présente donc des avantages incontestables sur le plan du développement cognitif, dans chacune des deux langues.

Dans le cas du bilinguisme soustractif, les deux langues n'ont pas le même statut social.

La langue 1, initialement apprise, est dévalorisée par rapport à la langue 2 qui doit être acquise. (Lobier et Fabre, 1992, 142).

Plusieurs recherches sur le bilinguisme ont montré que même quand ils ne la parlent pas, certains sujets font référence à leur langue d'origine comme partie intégrante de leur identité. Billiez (1985) [Nantes, 2011] constate que “ la langue d'origine semble investie d'une fonction symbolique fondamentale qui se révèle tant au niveau de la conscience linguistique qu'à celui des déclarations d'allégeance.” Elle poursuit en disant que “ [celle-ci] est la trace des racines, on la conserve en soi comme le sang et on souhaite la transmettre aux générations suivantes.” elle indique que “ la langue d'origine est donc

moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité. " Le bilinguisme, qu'il soit réel ou symbolique suppose pour les locuteurs des compétences qui ont été bien identifiées (Nantes, 2011, p.8).

### **6. L'acquisition plurilingue :**

L'idée que l'acquisition d'une deuxième langue facilite celle d'autres langues est très largement partagée. Les aspects psycholinguistiques de l'acquisition plurilingue ont aussi des implications importantes au niveau éducatif. Par exemple, ils influencent les prises de décisions dans les programmes scolaires sur l'introduction simultanée ou consécutive des différentes langues ou encore la didactique de ces langues, notamment leur degré d'interdépendance. D'autres aspects concernant le processus d'acquisition plurilingue ont trait aux variables psychosociales, telles que les attitudes et la motivation. L'acquisition plurilingue est conditionnée par des facteurs comme les attitudes des parents et de l'environnement sociolinguistique à l'égard de l'acquisition des différentes langues.

La distance entre langues est un facteur de variation important en tant que source potentielle de transfert linguistique dans l'acquisition plurilingue. (Cenoz, 1997, p.160).

### **7. La pluralité des langues maternelles en Algérie :**

Peuvent être considérées comme premières langues en Algérie : le berbère avec ses variantes : kabyle, chawiya, mozabite, et l'arabe algérien et ses variantes. Nous appelons variantes dans l'arabe algérien, et celles du berbères ; les premiers étant moins masquées que les secondes. Mais l'on se trouve dans les grandes villes ou les campagnes, dans des milieux de lettrés ou d'analphabètes, selon qu'il s'agit d'hommes ou de femmes. Il est rare que le bilinguisme établisse d'emblée une parité entre les langues utilisées car certaines ne sont qu'orales tandis que d'autres bénéficient du soutien d'un code écrit. Les langues parlées dans la petite enfance (avant 6ans) sont la plupart du temps celle qui ne sont qu'orales : l'arabe algérien et le berbère. (Bensalah.1 990.p.126).

L'arabe dialectal : ou *daridja* langue essentiellement orale avec, certes, des variantes selon les régions du pays. Elle est considérée comme étant la langue maternelle de la majorité de la population algérienne. C'est donc la langue de la première socialisation car c'est à travers elle que se forge l'imaginaire de l'individu et son univers affectif, pour la majorité des Algériens (K.Taleb Ibrahim, 1997) [Benamar, 2014,143].

Le berbère ou le tamazight : il se décline en plusieurs variantes. Il est parlé par les Kabyles et les Chaouis au nord de l'Algérie et les Mozabites et les Touaregs au sud. Depuis 2002, le tamazight est officiellement « langue nationale » et enseigné dans les établissements scolaires des zones berbérophones.

- Le français : la langue française est une langue étrangère au statut privilégié (Queffélec, 2002) dans la société algérienne, et ceci à différents niveaux : économique, social, éducatif, etc. Dans le système éducatif, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire. G. Grandguillaume (1983) [Benamar, 2014p.144] résume ainsi la situation des langues en présence en Algérie : Trois langues sont utilisées : la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi pratiqué comme langue de conversation. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère. » .Ainsi, cette situation multilingue peut avoir des conséquences sur les pratiques langagières de l'apprenant en classe. G. Grandguillaume. [Nouani, H, 1991, P.44] rappelle que l'arabe est la langue du coran, qui est essentiellement écrite, mais même si elle peut être utilisée oralement dans des conditions très particulières ou dans l'enseignement, elle n'est jamais utilisée, dans aucun pays, comme langue de communication spontanée et d'usage quotidien. Aucun pays arabe n'a comme langue maternelle la langue enseignée à l'école.

### **8. La diglossie :**

Selon Ferguson (1959) la diglossie se situe entre deux variétés : l'une autre réservée à l'écrit, l'enseignement, la religion. L'autre basse, essentiellement réservée à l'oral, de la même langue (par ex : arabe classique/arabe dialectale).et Fishnan élargit la diglossie à la distribution fonctionnelle des emplois de deux langues au sein au sein d'une même communauté la notion de prestige est associé au seul usage de la variété : ou de la langue haute. La situation de la diglossie est considérée dans cette modélisation comme une situation consentuelle où la complémentarité des fonctions sociales de deux langues ou de deux variétés de la même langue en présence garantir la stabilité du système (Garalato et

Brohy, 2008, p.293).Si on garde la définition telle qu'elle est définie plus haut nous pouvons dire qu'on Algérie il y a une véritable diglossie.

### 9. Arabe fusha et arabe enseigné (A.F, A.E) :

Yamina Bensalah constate dans sa thèse(1990) que la langue arabe fusha (classique) a toujours servi et sert encore presque exclusivement à l'expression écrite. C'est l'arabe de la littérature, celui qu'est présent dans les manuels scolaires. C'est le « bel arabe » comme disent certains, ou [l-erabia lfusha].Langue dans laquelle on peut bien écrire très bien lire, mais qui à l'oral semble résister et fuir. « Présente comme norme plus ou moins consciente de l'arabe parlé, elle peut cependant s'y infiltrer dès que le discours et les conversations s'élèvent au dessus des circonstances de la vie quotidienne ».

En Algérie, l'arabe est passé d'une langue qui était enseignée comme matière à une langue comme outil d'enseignement. C'est à dire qu'il prit la place qu'occupait la langue française. L'enseignement qui a pour tache d'enseigner la « langue arabe» a, en principe, une bonne connaissance et maîtrise de cette langue, même si celle-ci n'est pas sa langue maternelle et il est sensé parler pendant son cours dans cette langue uniquement.

Comme les programmes et les manuels sont les mêmes pour tous, nous considérons qu'à ce niveau il y a une forme d'homogénéité.Mais lorsqu'on passe aux autres matières plus ou moins importantes selon les cycles d'enseignement, on s'aperçoit que nombreux sont les enseignants qui pratiquent pendant leur cours l'arabe parlé algérien, aussi bien pour des consignes que pour l'explication des leçons. De plus, le degré de mélange peut être différent d'un enseignant à un autre, selon sa langue maternelle (arabe ou berbère) et les variantes surtout d'ordre phonétiques, qu'il a selon la région d'où il est issu.

Par ailleurs nous avons constaté que les échanges entre enseignants et les différents membres de la direction se font presque exclusivement en arabe parlé. En fait, en dehors des moments où l'on est confronté directement à un texte écrit c'est la pratique de la langue arabe algérienne qui reprend le dessus.

De plus la situation n'est pas la même selon qu'on est en cours d'arabe ou en cours de science ou de géographie. Dans les manuels destinés à apprendre la langue arabe ,90%des exemples qui illustrent la leçon de grammaire sont des énoncés pris du texte coranique ou des hadit ce qui signifie que les structures syntaxiques des énoncés, de même d'ailleurs que le lexique sont ceux de l'arabe dit classique .On peut donc considérer qu'au sein de l'école et pour l'enseignement de la langue, il y a là une langue de base qu'est enseignée :l'arabe classique du texte coranique. Par contre dans les autres matières pour expliquer les leçons ou pour autre échange, l'arabe qui utilise l'enseignant peut être l'arabe parlé algérien

et/ou l'arabe médian ; ce peut être même parfois du français. (Bensalah, 1990, p.139, 140 ; 141).

### 10. Transcription et étude d'un corpus :

Toute transcription phonétique d'un texte oral nous éloigne d'une certaine manière de cette production orale sans nous rapprocher pour autant d'un texte écrit, dans la mesure où ce dernier est d'emblée riche d'éléments et de la redondance nécessaires pour le rendre compréhensible, explicite. La difficulté à pouvoir noter tous les éléments prosodiques et suprasegmentaux alerte le texte de tous ces signes, qui du point de vue de l'énonciation peuvent par exemple signifier l'implication, l'emphase, les réticences, le doute et l'expression de conflit ect... La transcription d'un corpus quel qu'il soit, suppose selon Yamina Bensalah déjà un certain niveau d'interprétation.

Celle par exemple, de transcrire les mots tels qu'on les reconnaît (parce qu'on les connaît déjà) plutôt qu'une stricte fidélité à la forme phonétique qu'on perçoit. Transcrire un texte oral, c'est l'éloigner de sa première vraie forme par le découpage même qu'on donne aux unités, aux énoncés, et par la non utilisation de la ponctuation. En fait, le déroulement de la chaîne verbale orale, n'a que peu de relation avec sa matérialisation écrite ; en particulier pour le découpage syllabique. (Bensalah, 1990, p158, 159).

### Conclusion :

Ce sont les besoins de communication et d'échanges divers qui vont amener l'apparition de plusieurs pratiques linguistiques. Ces pratiques linguistiques sont le résultat de plusieurs données socio-historiques et évoluent sur un continuum qui sans cesse tend vers une forme d'équilibre et de stabilité. Chez les enfants des maternelles, les aptitudes linguistiques se développent conjointement aux autres compétences, connaissances et attitudes. Il suffit de penser à enrichir les développements cognitifs, et leurs aptitudes manuelles, ainsi que leur développement socio-affectif pour obtenir d'eux un bagage linguistique considérable. L'Algérie se caractérise par l'existence de plusieurs langues ce qui fait de son individu un polyglotte. Ainsi, dans cette diversité plusieurs langues coexistent, se rencontrent, et se mélangent à savoir l'arabe (fusha, différents dialectes (arabe algérien et berbère) et le français.

---

# Chapitre VI

## Enonciation et Immersion

---

### Introduction :

L'approche énonciative présente des potentialités très importantes de point de vue psycholinguistique. Les théories énonciatives sont en effet les premières à se donner comme objet non pas les systèmes linguistiques mais l'activité de langage, appréhendée, et sur ce plan que l'apport de Culioli s'est révélé le plus intéressant. La problématique de l'énonciation peut être définie comme un effort de retour au concret, d'analyse des mécanismes dont la démarche saussurienne avait fait abstraction, et d'approche de l'activité dans sa complexité. (Bronckart, 1985, p.85).

Lorsque la familiarisation avec l'écrit et ses différentes fonctions est entamée, il faut permettre à l'enfant de s'approprier les fonctionnements spécifiques de l'écrit, aussi bien en activité de lecture qu'en activité de production de textes. On ne peut en effet se contenter de travailler l'aspect réception du fonctionnement de la langue écrite (c'est la lecture), il est nécessaire de faire aussi une large place à la production de textes par l'enfant. Il est important que, dans cette activité, il devrait pouvoir faire des hypothèses sur le fonctionnement de l'écrit comme lorsqu'il s'essaie à en faire sur le fonctionnement de la langue orale.

Les méthodes traditionnelles de cours de langue visent un « apprentissage » d'une langue étrangère. Dans le contexte de l'immersion, on parle plus souvent « d'acquisition » car le développement de nouvelles compétences se fera de manière plus naturelle. Placer des jeunes enfants, encore tout malléables, dans un contexte où seule la langue cible serait utilisée et de la leur laisser apprendre comme ils l'avaient fait pour leur langue maternelle. (LeBlanc, 1991, p.67).

L'apprenant qui arrive en immersion possède déjà des connaissances dans sa langue maternelle. Ces connaissances peuvent faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances dans sa langue seconde. Ainsi, l'apprenant bénéficie du transfert des connaissances et stratégies qui s'effectuent d'une langue à l'autre tout en développant ses compétences langagières et cognitives dans les deux langues. Il est évident et souhaitable, d'amener l'apprenant à prendre conscience du bagage linguistique dont –il dispose, pour mieux comprendre et mieux se servir des mécanismes de la langue seconde.

### 1. L'énonciation:

#### 1.1. Considérations sémantiques sur le mot « énonciation » :

##### Sens original

Tous les linguistes s'accordent sur le sens « 1.1 propre » qu'il convient d'attribuer à ce terme :

\*Benveniste : « L'énonciation est cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation. »

\*Anscombe et Ducrot : « L'énonciation sera pour nous l'activité langagière exercée par celui qui parle au moment où il parle » [mais aussi, par celui qui écoute au moment où il écoute]. Nous dirons donc que l'énonciation, c'est en principe l'ensemble des phénomènes observables lorsque se met en branle, lors d'un acte communicationnel particulier. (Kerbrat –Orecchioni, 1980, p.28).

Selon Benveniste « la langue crée des formes, des schèmes de formation, elle crée des objets linguistiques qui sont introduits dans le circuit de la communication. (Dahlet, 1996, p.110).

##### a/ Premier glissement sémantique

Le terme subit couramment, à partir de sa valeur originale, un premier glissement sémantique, d'ordre métonymique, glissement qui s'explique à la fois par l'impossibilité méthodologique de traiter l'énonciation au sens propre, et par la motivation du signifiant (le suffixe –tion dénotant en français polysémiquement l'acte, et le produit de l'acte) : alors qu'à l'origine ;un processus dynamique à son résultat statique ,le terme à progressivement vu son dénoté se figer. Tel texte est traité d' « énonciation », cependant que le sens premier devient marqué par rapport au dérivé, voire remotivé sous la forme d' « acte d'énonciation ». (Kerbrat –Orecchioni,1980 ;p.29).

##### b/ Deuxième glissement sémantique

Parmi ces différents constituants, il en est un que l'on voit souvent privilégier par les théoriciens de l'énonciation, et la citation précédente d'Anscombe et Ducrot l'illustre clairement (« l'énonciation sera pour nous l'activité langagière exercée par celui qui parle

... »). (Kerbrat –Orecchioni, 1980 ; p.30).

Selon Kerbrat –Orecchioni l'énonciation peut être ainsi définie : c'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative »).

(Kerbrat –Orecchioni, 1980 ; p.32).

L'acte d'énonciation laisse des traces spécifiques en surface de l'énoncé. Certaines unités, surtout morpho-syntaxiques, peuvent donc être considérées comme des unités énonciatives : ce sont les « embrayeurs » de Jakobson, les déictiques « ou encore les « shifters » dont le paradigme constitue, dans une langue, ce que Benveniste appelle « l'appareil formel de l'énonciation ».

Le phénomène d'énonciation peut être envisagé au sens strict ou au sens large, selon l'extension qui est donnée à la situation d'énonciation. Au sens strict, la situation est définie par les seuls paramètres physiques qui interviennent dans l'acte même d'actualisation : locuteur, allocutaires, lieu et moment d'énonciation. Au sens large, la situation, est définie non seulement par ses paramètres physiques, mais aussi par un ensemble d'autres contextuels (sociaux, affectifs, cognitifs, etc.) susceptibles de laisser des traces au niveau de l'énoncé. Le concept d'énonciation est limité à son sens strict (Bronckart, 1985, p.86).

Les principales options de Culioli elles sont d'ordres épistémologiques et méthodologiques peuvent être rassemblées en quatre points :

1-Le linguiste se doit de travailler sur les « énoncés tout venant » du langage ordinaire comme de la langue normée ; des suites comme « j'ai ma sœur qui a accouché hier », ou Jean ,sa bicyclette, y a les freins qui deconnent » sont à prendre en considération au même titre que « la pleine était couverte d'un épais manteau de neige ».L'usage même de ces énoncés doit en outre être précisé ,par une analyse des diverses paraphrases possibles .Enfin ,le linguiste a intérêt à comparer des ensembles d'énoncés appartenant à des langues différentes.

2- Le statut de ces énoncés est triple, événement, énoncé et sit, ces unités renvoient, d'une

## CHAPITRE VI : Enonciation et immersion.

---

part, à des événements externes (référent), d'autre part, à une situation d'énonciation, et ce processus de renvoi est organisé par les règles d'une grammaire.

3-Comme en témoigne, ce pendant, l'analyse saussurienne du signifié, les énoncés ne renvoient pas directement à l'extralangage ; ils s'articulent à des constructions mentales (socio-cognitives, selon la formule de Culioli), en l'occurrence à du sens sur le versant de l'événement et à des valeurs référentielles sur le versant de la situation d'énonciation.

4-Une théorie du langage consiste en la formulation d'une grammaire, comme ensemble d'opérations traduisant, dans l'énoncé, un rapport au sens et aux valeurs référentielles ; mais elle doit aussi comporter une conceptualisation minimale de ces deux entités extralangagières .Culioli décrira, dès lors, les éléments de sens comme des notions et des relations primitives, dont le statut est proche de celui des concepts dans la théorie piagétienne. Sur le plan de la situation d'énonciation, il proposera trois paramètres articulés en une formule : Sit (& t'), & désigne le sujet énonciateur (incluant d'éventuels co-énonciateurs) ; t' désigne le temps (ou moment) de l'acte d'énonciation ; Sit désigne ,quant à lui ,le lieu d'énonciation ainsi que d'éventuels autres paramètres de la situation. La grammaire culiolienne comporte deux niveaux principaux. Le premier est celui de la lexis, sorte de noyau grammatical exprimant les relations communes à un ensemble paraphrasique, c'est –a dire les relations prédictives de base. Toute lexis est, elle-même, le produit de deux opérations : l'instanciation d'un schéma de lexis, d'une part, l'instauration d'une orientation prédictive, d'autre part. Le schéma de la lexis est une sorte de moule, qui traduit la contrainte de linéarité du langage (les unités doivent nécessairement se suivre) ; Culioli le présente comme un espace comportant trois places vides l'une pour une relation, les deux autres pour la source et le but de cette relation. (Bronckart, 1985, pp.85, 88).

La grammaire de texte et du discours sont parfaitement utiles dans la compréhension des textes et dans les exercices d'écriture qui sont parties fondamentales dans la maîtrise d'une langue. Mais cela ne peut se passer sans l'analyse de segments de phrases et la compréhension des règles régissant une langue. L'écrit demeure un moyen de reconnaissance sociale et le passage de la maîtrise de la grammaticalité d'une phrase à celle du texte est nécessaire. Le travail en classe de langue devrait donc se soumettre constamment à cette contrainte afin d'amener les apprenants à l'appropriation d'un style, d'une pensée et à la maîtrise de l'écrit. Dhaouadi, (2009, 2010, p.202.)

En ce sens, le travail de Culioli est bien un des rares à prendre en compte cette dimension inhérente à l'activité langagière qui est celle du rapport "pensée-langage" : toute énonciation vise un certain état "mental" des connaissances, toute cognition ne peut s'orienter sans opérations expressives qui vont prendre forme linguistique, et cela "génétiquement" et chronologiquement. Vigneaux [Chini, 2004] indique par ailleurs ce qu'il faut entendre par "langagier et "cognitif", précisant ainsi la nature et l'importance de leur imbrication étroite :

Le "langagier" doit ici être compris au sens de "mise en œuvre" du système linguistique, le "cognitif" désignant l'ensemble des processus intériorisés et donc mentaux par lesquels nous acquérons des connaissances, des informations et les élaborons mentalement pour réguler, modifier ou adapter nos comportements.

En conséquence, le "cognitif" est ce qui va désigner encore la forme intériorisée que vont prendre nos représentations des "réalités" du monde en même temps que les moyens, les "stratégies" par lesquelles nous allons procéder pour nous construire ces représentations. (Chini, 2004, p.66).

Cette perspective conduit à aborder cet apprentissage comme l'élaboration raisonnée de nouvelles stratégies langagières non pas contradictoires mais complémentaires de celles de sa langue maternelle ; cela conduit, en d'autres termes, à renvoyer le système de la langue étrangère non plus à une logique externe à l'élève mais à une dynamique psycholinguistique qu'il maîtrise déjà et qui dépend de lui. . (Chini, 2004, p.68).

### **1.2. L'activité langagière dans l'énonciation :**

Si l'appui sur le texte du conte est une étape importante dans ce travail ,il peut être mis en parallèle avec l'appui sur un échange verbal approfondi entre l'éducatrice et les enfants et entre les enfants entre eux .Une conversation de ce type est un moyen efficace pour amener l'enfant à prendre l'habitude d'aborder un texte en « parlant ».Si cette parole ne peut être pédagogiquement qu'une parole à haute voix, elle devient très vite attitude langagière et intellectuelle, une attente active qui fonde toute lecture individuelle. La parole n'est donc pas ici restitution d'un énoncé oral, mais préparation à la perception d'un texte. Elle n'aura pas à être subvocalisée et intériorisée, elle disparaîtra dès que la situation d'apprentissage, obligatoirement collective aura laissé se mettre en place une lecture autonome ; dès que l'enfant, vérifiant plus rapidement ses hypothèses, n'aura plus

besoin de l'adulte pour l'aider dans ce travail.

Insistons encore une fois sur le fait que cette anticipation du texte n'est pas une simple évocation de celui-ci, mais une véritable prévision des énoncés possibles. L'analyse que l'enfant doit faire de la sphère sémantique correspondant au texte qui lui est proposé ne peut s'intégrer à son activité de lecture qu'à condition de se couler dans le fonctionnement du langage écrit, qu'il s'agisse des différentes formes du récit ou de celle du discours. Cela devrait donc aider à donner un sens à l'activité et au discours de l'élève, sujet communicateur et idéalement énonciateur, à la fois dans la micro-société de la classe et dans les simulations de situations du quotidien.

### 1.3. Les procédures socio-cognitives :

Les travaux linguistiques et psycholinguistiques entrepris dans le domaine de l'appropriation des langues secondes avancent les thèses suivantes :

1-Les connaissances intermédiaires des apprenants telles qu'elles se réalisent en production et en compréhension, dans le cadre de la communication exolingue, manifestent des régularités et une certaine systématisme. Elles sont organisées selon les normes internes, normes qui évoluent au fil du développement en L2, en relation avec l'hétérostructuration que proposent les interactions avec des locuteurs compétents dans cette langue. On peut rendre compte de l'évolution des normes de l'apprenant en analysant ses activités en compréhension et en production : la gestion de ses difficultés de compréhension, les régularités et irrégularités de son interlangue, et plus particulièrement les fonctionnements sur lesquels il focalise son attention (la notion de règle critique de W.Klein :1998) [Santacrose ,1999].

2-La mise en place des normes internes issues de l'auto et de l'hétérostructuration, est due sources sociocognitives constituées par la régularisation et par le jeu de l'analogie au sein des complexités systématiques de la langue seconde ou langue cible, en fin à des tendances générales d'analyse de l'apport langagier, liées aux nécessités de la communication, par exemple à l'obligation d'ancrer temporellement et spatialement un énoncé ou de linéariser des items lexicaux.

3-Les normes internes subjectives de l'apprenant dans la diversité de leur manifestation relèvent de savoirs procéduraux et déclaratifs (Trévisse : 1992) [Santacrose 1999]. Une

## CHAPITRE VI : Enonciation et immersion.

---

grammaire transitionnelle n'a pas à chercher bien loin des procédures de traitement des données discursives et métadiscursives : elles sont déjà là. Il n'y a rien à « appliquer », il à « utiliser » sachant que l'entreprise peut être complexe et non exempte d'inconvénients, Santacroce a étudié les aspects positifs et négatifs.

Pour résoudre le problème de l'analyse linguistique et métalinguistique des productions interlangagières, l'apprenant, selon Klein (1989) [Santacroce, 1999]. « peut s'appuyer sur les connaissances dont il dispose et trouver un ancrage initial dans certaines propriétés structurales des données linguistiques auxquelles il est exposé ».

Nous synthétisons ci-dessous les remarques de W. Klein, en proposant nos propres commentaires simultanément. Selon cet auteur, l'apprenant LE/L2, en milieu naturel, dans le procès d'appropriation de la langue cible, dispose de connaissances préalables :

(1) Tout d'abord, des connaissances générales sur l'organisation des langues et la communication linguistique (en *didactique des langues*, les représentations grammaticales résidentes de L1 (Besse & Porquier: 1984/1991) [Santacroce 1999].

(2) On note également des savoirs non-linguistiques variés, des connaissances « plus ou moins assurées ». Ces connaissances, renvoient aux connaissances encyclopédiques (Kerbrat-Orecchioni: 1980, 1986 en linguistique énonciative et pragmatique, K. Vogel: 1995 pour les évolutions de l'interlangue en milieu institutionnel et l'importance des connaissances préalables), dont on peut penser qu'elles ne sont pas forcément partagées entre les locuteurs ; ou encore évoquent les compétences culturelles ((E. Bérard: 19914, D. Coste: 1994) inégales entre les apprenants d'une même classe de langue en milieu institutionnel, et vraisemblablement ou possiblement différentes des compétences culturelles de l'enseignant. Les connaissances de l'apprenant sur sa première langue peuvent se révéler pertinentes ou non pour analyser la langue à apprendre. Tout ce qui aide l'apprenant à analyser la langue peut aussi produire des difficultés, car il peut aboutir à des segmentations erronées. Il arrive que l'apprenant explore la langue à apprendre selon des critères qui lui sont évidents à partir de sa première langue, mais qui n'ont aucune existence dans la langue cible. L'avantage d'une formulation d'hypothèses en milieu guidé est qu'il est possible pour l'enseignant de langue de reproblématiser les hypothèses si celles-ci n'accèdent pas à un cadre explicatif satisfaisant : c'est à dire (1) permettant une meilleure intelligibilité de l'apport mais surtout (2) lever les incompréhensions. Ce que l'apprenant sait, à un moment donné sur la langue cible, peut

être utilisé comme levier pour décomposer les énoncés à analyser. Dans les premiers temps de l'acquisition, la connaissance de mots isolés lui donne également des indices de frontières, à partir desquelles il peut identifier d'autres mots.

Le retour fréquent de certaines combinaisons de sons indépendamment du thème, laisse supposer qu'il s'agit de mots grammaticaux. Lorsqu'un apprenant a réussi à identifier *la, les, un* comme des éléments d'une liste limitée (les articles) qui précèdent des éléments d'une classe plus ouverte (les substantifs), il peut hasarder l'hypothèse d'une organisation structurée de L2. Le métalangage que l'on utilisera pour désigner les éléments importe peu, c'est le type de relations qu'il importe de dégager : (constatation fréquentielle: ordre probable d'éléments, constaté) et/ou (interprétatif d'une contrainte syntaxique de L2) et/ou (perception sémantique de l'actualisation du substantif). (Santacroce, 1999, p.612, 613).

## 2. L'immersion:

### 2.1. Historique :

L'immersion au Canada est un concept pédagogique tissé sur la trame de la coexistence de deux langues en contact, l'anglais et le français, les deux langues officielles d'un pays qui, par sa constitution et sa Loi sur les langues officielles de 1969, reconnaît dans sa législation, l'importance du maintien de la dualité linguistique des peuples fondateurs législation, l'importance du maintien de la dualité linguistique des peuples fondateurs ayant intégré et façonné le Canada. Cette coexistence, inégale par sa distribution géographique, ainsi qu'il est possible de constater par les plus récentes données statistiques du recensement de 2006 (Statistics Canada, 2007), est toutefois à la base de décisions du recensement de 2006 (Statistics Canada, 2007), est toutefois à la base de décisions gouvernementales, fédérales et provinciales, qui précisent et accordent des fédérales et provinciales, qui précisent et accordent des droits et des devoirs d'utilisation ou de connaissance des deux langues en contact dans les contextes éducatifs ainsi qu'à tous les autres paliers de la législation et de la société en général. Cet aspect historique a une influence directe sur les décisions touchant les programmes destinés à garantir un niveau de bilinguisme ou de connaissance minimale de la langue seconde.

Ce choix d'une physionomie de pays bilingue est étroitement associé aux besoins d'apprentissage linguistiques des apprenants que ceux-ci en soient conscients ou non, et y

soient plus ou moins favorablement disposés. Il y a donc une structure de formation pédagogique qui influence la conception des curricula prévus pour l'enseignement des deux langues secondes. Sous-jacente aux choix didactiques, la justification théorique de la théorie de l'apprentissage et de l'enseignement tient compte à la fois de la mise en œuvre de ces mandats linguistiques et de leur réalisation la plus efficace, grâce à des méthodes privilégiées d'enseignement. Cela touche donc les approches pédagogiques, qui doivent trouver des outils adéquats ainsi que des formateurs et évaluateurs, professeurs et enseignants, qui ont la responsabilité ultime de la mise en application des programmes ciblés. Cet enjeu gouvernemental doit se matérialiser par une mise en œuvre d'initiatives promues par les décideurs politiques et les institutions à son service, et trouver écho auprès de la clientèle, élèves et étudiants, communauté, parents et associations diverses afin que le bienfait réel ou potentiel d'un choix didactique institutionnel soit reconnu collectivement. Ambrosio, L. Claude Dansereau, M. Gobielle, M. (2012 p.120, 121).

### 2.2. Définition :

L'immersion est un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverse matières : mathématiques, histoire, arts, et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique. (Stern)[LeBlanc, 1991, p.67].

### 2.3. L'immersion linguistique :

Le développement par l'apprenant en immersion d'habiletés langagières repose sur certains principes qui reflètent une approche centrée sur l'élève –apprenant.

- Faire de l'apprenant le pivot de tout apprentissage significatif : partir de ses besoins, de ses intérêts, de ses expériences bref de son vécu pour construire des situations d'apprentissage valorisant la dimension expérientielle : accorder à l'apprenant un rôle actif dans son propre apprentissage est source de motivation ; de responsabilisation, d'autonomisation ; respecter le développement linguistico-cognitif et socio-affectif de l'apprenant conduit à mettre en place une pédagogie différenciée et un ensemble d'expériences d'apprentissage permettant à l'apprenant d'affermir et d'élargir ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes.
- Valoriser la dimension communicative de la langue : faire vivre à l'apprenant des expériences d'apprentissage dans un environnement linguistique, riche en l'exposant au vaste répertoire des ressources langagières dans des situations de communications

diverses et variées et significatives et en mettant en place de nombreuses occasions donnant lieu à une pratique de la langue significatives avec des interlocuteurs divers ; veiller à ce que l'apprenant, dans la formulation d'un message accorde à la forme l'attention qu'elle requiert ; faire pratiquer la compréhension orale et écrite ,en intégration et en interaction, pour faire valoir ,auprès de l'apprenant lui-même, la globalité de la langue et celle de son apprentissage .

- Centrer les interventions pédagogiques sur le processus même de l'acquisition langagière :mettre en place les stratégies pédagogiques les plus propices au développement langagier (exemple :activités interactionnelles, apprentissage coopératif,etc ) ;favoriser les transferts d'apprentissages de la langue première ;concevoir et mettre en pratiques le rôle de l'enseignant comme un facilitateur/operationalisateur des apprentissages ;articuler un travail sur les processus mentaux(repérer ,selectionner,regrouper ,inferet,évaluer avec un travail plus spécifiquement langagier .(Lentz,1993,p.14).
- Systématiser les pratiques de production orale et écrite en proposant des situations de communication variées et pertinentes (à l'oral des productions interactives et non interactives,à l'écrit un travail en particulier sur les divers fonctions de l'écrit).
- Articuler un travail d'apprentissage des contraintes linguistiques (savoir linguistique) avec un travail mettant l'accent sur l'usage des ressources langagières (savoir faire langagier). (Lentz, 1993, p.14, 15, 16).

### 2.4. L'apprentissage actif en immersion :

Enseigner en immersion implique l'enseignement du contenu de différentes matières dans la langue seconde .Puisque chaque matière comprend divers concepts avec un vocabulaire et des structures particuliers, il est essentiel que l'élève développe une base linguistique suffisante pour pouvoir aborder le contenu.

L'apprentissage du langage doit s'effectuer systématiquement dans des situations en contexte ou les élèves l'utilisent activement .La clé de l'enseignement en langue seconde c'est de créer un milieu centré sur l'élève ,où on valorise ses connaissances préalables et son opinion dans les discussions ,un milieu axé sur les activités où l'élève participe activement en manipulant des objets, en explorant ,en faisant des hypothèses ,c'est aussi un milieu où on valorise le travail de groupe en sachant que l'élève doit apprendre tout un autre langage ,celui de la socialisation et de la coopération. L'encouragement de l'élève à

prendre la responsabilité de son apprentissage lui donne de l'automatisation et le rend plus autonome. Tout cela ne peut que promouvoir son acquisition de la langue seconde (Borowski, 1993, p.20).

### **2.5. Caractéristiques de l'expérience immersive :**

En immersion, l'élève apprend la seconde langue non seulement par l'étude de la langue en soi, mais aussi par le biais de toutes les matières étudiées.

En immersion, l'acquisition de la langue s'opère à mesure que l'élève communique ses expériences, ses sentiments et ses pensées et lorsqu'il cherche à comprendre le monde et l'information qui l'entourent. L'élève en immersion est amené à explorer le monde qui l'entoure au moyen de diverses stratégies : observer, interroger, formuler des hypothèses, évaluer, exprimer des opinions, résoudre des problèmes et s'informer. La pédagogie est avant tout centrée sur l'élève et organisée autour d'activités d'apprentissage coopératif où les élèves sont encouragés à interagir, à négocier le sens et la forme des messages et à mettre en œuvre des stratégies communicatives. L'enseignant trouvera de nombreuses illustrations de la pédagogie en classe d'immersion.

Au fur et à mesure que l'élève apprend les stratégies nécessaires pour communiquer, le support de l'enseignant s'estompe. C'est à ce moment-là que l'enseignant doit cerner le défi langagier suivant et construire un nouvel échafaudage afin d'assurer le perfectionnement continu de l'élève. Au cours de ce processus, l'enseignant doit amener l'élève à développer les stratégies qui lui permettront de concevoir et de clarifier son message, d'entretenir une conversation, de coopérer dans son travail et de contrôler son progrès. L'apprentissage réussi de la langue seconde repose également sur la création d'un climat socioaffectif positif, où l'élève est encouragé à prendre des risques, à relever des défis et à devenir de plus en plus autonome.

Il est donc nécessaire de créer dans la salle de classe un milieu stimulant qui permet à l'élève d'évoluer dans une atmosphère de confiance et de respect. C'est dans un tel climat que l'élève parvient à prendre des risques et à s'épanouir aux niveaux intellectuels, esthétiques, affectifs, sociaux et langagiers. (Français, 1997, p.2).

### **2.6. Les objectifs de compréhension de l'écrit :**

Les objectifs de compréhension de l'écrit sont formulés pour l'enseignant maternel et préscolaire sont d'écrits en utilisant surtout des expressions comme la découverte,

l'expérience, la prise de conscience, se familiariser ou prendre goût à. Ces objectifs de perception et d'attitude doivent être intégrés de manière à donner une bonne impulsion à l'alphabétisation initiale (Français, 1997, p.24)

Dans sa langue seconde, comme dans sa langue première, il est important que l'apprenant écrive selon une intention précise de communication, dans de s situations réelles de communication. Les étapes du processus d'écriture comprennent également.

-Le choix des informations et des idées.

-L'organisation des informations et des idées.

-La rédaction du premier brouillon.

-La vérification (orthographe des mots, structure des phrases grammaticales. (Français, 1997, p.4).

Les objectifs d'apprentissage de la lecture peuvent être regroupés en quatre catégories générales (une de compétence linguistique, deux de perception de la langue et une attitude vis à vis de la langue)

-Compréhension de l'écrit (1) : L'enfant peut d'une manière appropriée, associer un sens à des symboles écrits ou à un texte écrit destiné à des enfants de maternelle (et l'indiquer par une réaction orale ou par le biais d'une action).

-Compréhension de l'écrit (2) :L'enfant a conscience de diverses fonctions de la langue écrite (et le montre par son utilisation d'écrits ou par ses réactions à ceux-ci).

-Compréhension de l'écrit (3) :L'enfant développe une compréhension élémentaire de divers aspects de la langue écrite (et le démontre par ses réactions à des livres de s petits courriers ou de petites phrases écrites.

-Compréhension de l'écrit (4) :L'enfant est motivé pour découvrir le sens de textes écrits (et le démontre par ses réactions positives de recherche face aux livres, aux petits courriers, ou aux phrases écrites. (Français, 1997, p.25, 26).

### 3. Le conte populaire :

Le conte de fée permet à l'enfant de s'épanouir sur les différents plans cognitifs et sicioaffectifs pour enrichir sa vie, il l'aide à développer son intelligence, en tenant compte de tous ces points, et sur beaucoup d'autres, d'après Bettelheim (1976, p.15) rien ne peut être plus enrichissant et plus satisfaisant dans toute la littérature enfantine que les contes de fées puisés dans le folklore. Les contes de fées folkloriques sont chargés de significations aussi bien apparentes que cachées, ils sont arrivés à s'adresser

simultanément à tous les niveaux de la personnalité, en transmettant leurs messages d'une façon qui touche l'esprit inculte de l'enfant.

### 3.1- Structure de conte populaire :

La sémantique a accompli, au moins dans le domaine du conte populaire, des avancées considérables et bien précises, surtout avec les études de V. Propp. Tout chercheur arabe, soucieux de la rigueur académique, a à tester, en effet, la validité de l'approche structuraliste pour le texte arabe, car cette approche est le produit d'une investigation propre à un texte, et à des formes littéraires particulières voire nationales et communautaires.

Le conte populaire n'est pas une forme « nationale » d'expression littéraire ou populaire. Il est commun à l'humanité, autant par son contenu que par sa forme.

Les contes oraux ont été rassemblés et publiés dans plus d'un pays arabe.

Ces livres sont souvent le fruit d'un effort individuel, d'un écrivain spécialiste dans ce domaine ou d'un chercheur universitaire, non d'un groupe d'enquêteur, ou d'une politique officielle, pour recenser le patrimoine arabe (tradition orale, 1985 p.1, 2).

### 3.2-Structure pragmatique :

D'après Adam : L'histoire ou contenu raconté correspond au monde du texte, c'est dire au plan sémantique, ce que l'on appellerait utilement l'univers diégétique du texte narratif. Les personnages et leurs actions, le temps représenté et l'espace, sont les constituants majeurs du Monde du texte. Il n'y a pas de texte sans représentation discursive d'objets du discours.

Le concept d'"histoire" doit donc, lui aussi, être considéré comme une théorie sectorielle de la structuration sémantique d'un type particulier de structure compositionnelle. La narration, enfin, ou raconter comme acte, correspond avant tout au plan énonciatif (E) qu'il s'agit d'étudier avec les faits d'emboîtements possibles de la narration dans les témoignages, avec les paroles. Le concept de "narration" est donc une théorisation sectorielle de l'énonciation en régime narratif (Adam, 1997, p.22).

D'après Séverine il ya un modèle du schéma narratif qu'est comme suit :

## CHAPITRE VI : Enonciation et immersion.

---

Le modèle de schéma narratif le plus connu est basé sur l'observation de la trame des événements, ce modèle distingue les épisodes qui décrivent un état (d'équilibre ou de déséquilibre) de ceux qui décrivent le passage d'un état à l'autre. Il aboutit à une schématisation en trois moments successifs :

\* l'état initial

\* un pendant où interviennent les transformations, qui se décomposent en trois phases :  
provocation- action -sanction

\* l'état final

S'appuyant davantage sur les personnages que sur les événements, le schéma actanciel est également très utilisé. Ce modèle, plus abstrait, met à jour des éléments qui travaillent le texte en profondeur au niveau du raconté, c'est-à-dire de l'histoire.

Le modèle se présente comme une structure syntaxique à six cases dont chaque élément possède une fonction syntaxique particulière :

- le destinataire, l'objet doit lui revenir
- le sujet, qui doit être distingué du héros
- l'objet qui peut être matériel ou symbolique
- l'adjuvant qui aide le sujet dans son entreprise
- l'opposant qui fait obstacle à l'entreprise
- le destinataire est assez diffus voire non représenté. (Séverine, 2005, p.16, 17).

### 3.3-Les caractéristiques de conte populaire :

Les contes de fées ont pour caractéristiques de poser des problèmes existentiels en termes brefs et précis.

-L'enfant peut affronter les problèmes dans leur forme essentielle.

-Le conte de fées simplifie toutes les situations problèmes.

-Le conte de fée permet à l'enfant de mettre de l'ordre dans sa vie intérieure et sur cette base, dans sa vie intérieure et sur cette base, dans sa vie également.

-Il permet à l'enfant l'éducation qui lui fasse voir les avantages d'un comportement conforme à la morale, non par l'intermédiaire de concepts éthiques abstraits, mais par le spectacle des aspects tangibles du bien et du mal prennent alors pour lui toute leur signification. En utilisant sans le savoir le modèle psychanalytique de la personnalité

## CHAPITRE VI : Enonciation et immersion.

---

humaine, ils s'adressent des messages importants à l'esprit conscient, préconscient et inconscient; quelque soit le niveau atteint par chacun d'eux.

Ces histoires qui abordent des problèmes humains universels et en particulier ceux des enfants, s'adressant à leur moi et favorisent son développement tout en soulageant les pressions préconscientes et inconscientes. Tant dis que l'intrigue du conte évolue les pressions du ça se précisent et prennent corps, l'enfant voit comment il peut les soulager tout en se confortant aux exigences du moi et du sur moi. (Bettelheim, 1976, p.19).

Il est important de privilégier des histoires familières proches de l'univers de l'enfant mettant en scène des personnages auxquels l'enfant s'identifier ou il peut reconnaître (Bourguignon, 2005, p.13).

Pour Campion, b, Carion, f, Marion, p, (2003) ils associent le récit à l'énoncé et la narration à l'énonciation. D'après eux l'intelligence narrative s'exerce à la fois sur l'appréhension des contenus présents dans le récit, mais elle porte aussi (surtout sur la narration en tant que traces plus perceptibles d'une intentionnalité, celle de l'instance narrative. L'intelligence narrative serait cette faculté d'inférer le (s) « sens » du récit à partir de la détection efficace des intentions plus ou moins perceptibles de cette instance (Campion, b, Carion, f, Marion, p 2003, p.2).

### **4-Le conteur et son public :**

Le conteur arabe exerce son talent devant un nombre restreint d'auditeurs. Son image est liée à celle des gens attentifs qui font cercle autour de lui. Son regard se porte sur les uns et les autres et il règle son débit et ménage ses effets selon le degré d'intérêt que lui porte l'auditoire. Sa mission première est de les divertir. Même si il veut les instruire et les édifier, il le fait en évitant soigneusement de les ennuyer par des propos didactiques et sérieux. Il lui instruit par les voies de la séduction. Les inflexions de sa voix, les traits de son visage, les mouvements de ses mains épousent les nuances de son récit et répondent aux émotions de son auditoire qu'il capte par un simple clin d'œil. (Traditions orales, 1958, p.37).

### Conclusion :

Dans ce chapitre on a essayé de définir le concept d'énonciation selon plusieurs auteurs .Selon Kerbrat-Orecchioni le concept d'énonciation fait figure de symbole et de catalyseur de la « mutation » qui caractérise la recherche linguistique aujourd'hui.

Pour Bronckart l'énonciation est un phénomène qui peut envisager au sens strict ou au sens large, selon l'extension qu'est donnée à la situation d'énonciation, quant à Culioli les principales options sont d'ordre épistémologique et méthodologique comme cité plus haut. De sa part Benveniste définit l'énonciation comme étant une mise au fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation.

Pour l'immersion nous constatons que nous pouvons enrichir considérablement son produit et rendre les apprenants capables de communiquer avec aisance dans environnement sociaux tout en leur permettant d'acquérir le respect des de la société.

L'immersion s'est montrée comme étant une forme d'éducation souple et efficace dont peuvent profiter la plupart des apprenants qui désirent devenir bilingues, peu importe leurs caractéristiques en tant qu'apprenants. Chez l'apprenant lors du programme d'immersion, la langue joue un rôle important dans le processus d'apprentissage .La manipulation et l'expérience demeurent essentiels à la construction de connaissance. Par l'immersion, il peut s'enrichir des expériences d'autrui. Dans le programme d'immersion on s'intéresse aux compétences plurilingues des apprenants acquis dans leur contexte familial et social ; ces dernières peuvent jouer un rôle prépondérant dans l'appropriation d'une autre langue avec un enrichissement linguistique considérable. L'immersion permet aux enfants de maintenir des compétences dans leur langue maternelle et d'acquérir effectivement de bonnes capacités en langue seconde.

On conclusion on doit accompagner l'enfant et lui permettre d'aller plus loin dans son idée. C'est une satisfaction vraie de sentir qu'il prend confiance en lui au fur et à mesure d'un travail qu'on analyse en commun pour le faire évoluer. Le conte populaire nous favorise le texte qui nous permet de créer, concevoir des situations problèmes de construction du sens narratif. Une situation problème correspond chez l'enfant à une tâche à accomplir, à un problème à construire ou à résoudre (Merieu1990) [Michalopoulou, 2007, p.10]. En séance de conte, comme dans d'autres moments du processus d'apprentissage on peut avoir la sensation qu'il se passe parfois peu de choses. C'est souvent une période exploratoire ou de latence grâce à laquelle naissent de manière

## CHAPITRE VI : Enonciation et immersion.

---

parfois inattendue des choses extrêmement intéressantes de stimulation ou d'épanouissement. Ce ne sont pas toujours les résultats qui seront marquants, mais la démarche ou quelques instants particuliers. Le rôle de l'adulte (éducateur, enseignant ; orthophoniste, parents...) est d'être attentif à tout ce qui se passe pour le révéler à l'enfant au moment opportun.

---

# Partie pratique

## Méthodologie

## Expérimentation

---

## METHODOLOGIE

### **Introduction:**

Nous avons choisi la recherche action comme methode de travail car elle devient un des procedés methodologique preferés des chercheurs .Elle nous permet d'agir d'une façon active sur le terrain, elle engendre le developpement et le changement.Etre en recherché action d'après Pourtois, Desmet & Humbeeck c'est accepter de toujours se situer dans un entre-deux, de naviguer entre deux pôles opposés, c'est-à-dire de s'inscrire dans la dialectique, dans le paradoxe. Faire de la recherche-action, c'est tout à la fois être dans la confrontation et la reliance, dans la théorie et la pratique, dans la prévision et la prédiction, dans la problématologie et le résolutoire, dans la continuité et la rupture, dans le consensus et le dissensus, dans l'ouverture et la fermeture, dans la transparence et l'opacité, dans l'affiliation et le détachement, dans le singulier et l'universel, dans l'exigence du collectif et la singularité des sujets.Être en rechercheaction, c'est assumer toutes ces incertitudes. C'est aussi, par là même, construire la démocratie et se construire en son sein. Cela implique d'être tout à la fois agent, acteur et auteur dans le processus qui mène à l'émancipation.( Pourtois, Desmet & Humbeeck,2013,p.33,34).

### **1. Historique de la recherche-action:**

L'expression "recherche-action" est apparue il y a déjà plus de quarante ans sous la plume de Kurt Lewin (1943). La recherche-action (désormais RA) est née dans les années 1940 aux Etats-Unis, s'est répandue dans l'après-guerre et la reconstruction. Son origine impliquée dans le cadre social autour de la dynamique de groupes reste prégnante dans ses modalités de mise en œuvre en sciences humaines et sociales. Préconisant que l'on ne peut comprendre la réalité qu'en agissant sur elle. IL remet en question les méthodes de recherche « académiques » en sciences sociales et décida d'incorporer systématiquement la conscientisation de groupe dans un processus de recherche (Bazin H., 2003). En plus de la fonction de production de savoirs, il assigna à la recherche-action la nouvelle tâche praxéologique visant à changer la société. Cette méthode, ou Elle est ainsi domaine d'intervention sur des problèmes générés dans des groupes constitués. Dans la logique de la recherche-action, les chercheurs sont

impliqués et peuvent agir à côté d'autres acteurs d'un dispositif. Cette proximité de l'action confère une source de savoirs pour la recherche en terme d'aide au changement. Durant les années 1960-1990, la recherche-action se développa fortement en Europe. On vit apparaître des séries de colloques de tous niveaux, des ouvrages thématiques, des thèses de doctorat... portant sur cette nouvelle méthodologie de recherche. Comme l'a remarqué J. Ardoino, cette dernière était devenue un évènement après le long règne du positivisme occidental. Certains allèrent jusqu'à la considérer comme une révolution copernicienne dans la recherche scientifique. Selon R. Hess, le terme de recherche-action devint mondain dans les milieux de chercheurs francophones (Tran, 2011, p.84).

## **2. Définitions:**

1- Macaire définit la recherche action comme suit : « La recherche-action peut se définir comme un processus collectif mettant en relation des chercheurs et des praticiens visant à produire un savoir en prise directe sur les pratiques sur des acteurs sociaux » (Macaire, 2007, p.21).

2- D'après Trier la recherche action est définie comme suit : « La quasi –totalité des textes sur la recherche action présentent celle-ci comme une méthode ,ayant une spécificité particulière .La spécificité de la recherche action serait due au fait qu'en entreprenant une telle recherche le chercheur intervient d'une manière active sur le terrain étudié et qu'il vise ,par cette intervention meme,un objectif double :premièrement ,produire du changement social, afin d'atteindre un but pratique ,fixé d'avance ,deuxièmement ,produire de l'information nouvelle ,en vue d'un élargissement des connaissances du terrain concerné.(Trier,1980,p.179).

## **3. Les caractéristiques de la recherche action :**

Lewin, K, exigeait la présence des trois caractéristiques pour réaliser la recherche action qui sont les suivants:

- 1- La recherche devait être menée en collaboration avec les individus.
- 2- La recherche ne devait plus être faite en laboratoire, mais en milieu « naturel ».
- 3- Avant et après chaque phase d'intervention on devait mesurer les attitudes et les comportements des individus. (Trier, 1980, p.181).

Lewin exige l'interaction du chercheur avec le sujet expérimenté pour réaliser des résultats fiables.

#### **4. La recherche-action, un processus dynamique:**

Etre en recherche-action, c'est être en situation, cette dernière étant largement opérationnalisée par les acteurs. La situation, ainsi que le remarque Bazin, à la suite de Barbier ou Ellis, est l'unité de base de la recherche-action. La situation est ainsi décrite dans son environnement. Les sciences sociales offrent un fort potentiel de liberté et de créativité aux chercheurs (voir Bazin, 2003), ce que la didactique des langues en propose pas toujours. S'il est important de travailler en situation ouverte, c'est parce qu'il faut respecter au maximum, pour les acteurs en présence, la possibilité de définir ce qu'ils font, construire leur propre catégorie sémantique de qualification et non celle imposée de l'extérieur. Une situation n'est jamais close sur le sens qu'elle manifeste dans le présente, elle s'ouvre sur d'autres sens possibles qui représentent autant de perspectives d'évolution (Bazin, 2003). [Macaire, 2007, p.22].

#### **5. Les principes de la recherche-action :**

Selon la littérature de la recherche-action à laquelle nous avons accès, cette méthode d'investigation présente un large éventail hétérogène d'interprétations épistémologiques et de pratiques de terrain. Toutefois, elle connaît un consensus presque absolu de la part des chercheurs sur son principe fondamental qui est de modifier la réalité afin de la connaître, et de la connaître pour l'améliorer. Cette ligne directrice émane de l'idée qu'une action peut être source des connaissances empiriques qu'on ne pourra acquérir que sur le terrain et qui profiteront à l'amélioration de la réalité.

Pour mener à bien une recherche-action, Chambaud et Richard ont tiré de leurs propres expériences vécues « les dix commandements de la recherche-action (cf. Mayer R., Oueillet F. & alii, 2000, p. 300). Eden & Huxham établissent une liste de 15 critères de la recherche-action (cf. Jouison-Laffite E., 2009, p. 35). Pour faire plus simple, nous n'en formulons que quelques-uns que nous déclinons à partir de ses caractéristiques. Pour qu'une recherche soit recherche-action : les leçons dégagées d'une recherche largement reconnues et considérons comme fondamentalement

constitutifs de la recherche-action. Une véritable recherche-action devra respecter les conditions suivantes :

1- La volonté de changement de la réalité : La recherche-action doit avoir impérativement pour objectif de changer la réalité sociale qui pose problème, au moyen des actions que les chercheurs et acteurs du terrain réalisent en coopération. Sans viser de changement, on n'a pas de recherche-action. Comme toute recherche, la recherche-action commence toujours par une insatisfaction profonde, un questionnement qui ne trouve pas de réponses dans les savoirs existants et la volonté de changement. Toutefois, ce qui la distingue de la recherche académique, c'est qu'elle dialectise recherche et action, les conçoit comme des éléments constitutifs de la recherche : une ferme volonté éprouvée notamment de la part des acteurs du terrain, de résoudre une situation-problème est indispensable dans la recherche-action. Toute recherche, quoique effectuée sur le terrain, ne mérite pas d'être appelée recherche-action si elle est centrée exclusivement sur la production de savoirs nouveaux.

2- La participation volontaire des acteurs du terrain : Visant à connaître le terrain pour le modifier, la recherche-action nécessite absolument la coopération étroite et volontaire des acteurs du terrain. Définie comme la réalisation de recherches effectuées sur le terrain et pour les gens du terrain, elle doit mobiliser la participation de ces derniers censés retenir des savoirs non-dits sur les processus sociaux. Cette participation ne ressemble guère à celle des informateurs impliqués dans les recherches du type ethnographique des chercheurs, qu'on appelle par ironie « chercheurs hélicoptères », qui ne trouvent chez eux qu'une source d'information. Dans la recherche-action, les acteurs de terrain sont des chercheurs à part entière, quoiqu'on les nomme chercheurs occasionnels : ils participent à toute étape de la recherche en tant qu'acteurs-chercheurs, à partir de la définition du problème de recherche jusqu'à la décision des mesures à prendre pour aboutir aux objectifs visés. Sans cette participation, on ne saurait dire qu'il s'agit de recherche-action.

3- L'intervention véritable du chercheur sur le terrain : La recherche-action est conçue de telle sorte qu'elle implique des actions en tant que partie intégrante de la recherche sur le terrain, dans lesquelles l'intervention véritable du chercheur est envisagée. Cette intervention ne ressemble pas à celle ayant pour but de démontrer une expérience ou un modèle aux acteurs du terrain, mais elle constitue véritablement des activités régulières d'acteur qui seront soumises à l'observation et l'analyse des acteurs-

chercheurs pour valider les hypothèses d'action. Ce qui implique que le chercheur n'intervient pas de l'extérieur, mais agit en tant qu'acteur comme les praticiens du terrain.

4- L'égalité et la démocratie dans la coopération : L'égalité et la démocratie constituent la clé de voûte de la recherche-action. Cet esprit se manifeste dans le fait qu'on ne distingue pas chercheur professionnel et chercheur occasionnel (acteurs de terrain) : le chercheur, qu'on appelle chercheur-acteur, doit être impliqué à part entière dans le terrain comme ses partenaires et les acteurs doivent participer à toute étape de recherche comme chercheur professionnel. Le chercheur doit absolument établir des relations de véritable coopération avec les acteurs du terrain, c'est-à-dire que la coopération doit se fonder sur la démocratie et l'égalité. Le rôle de monopolisateur de connaissances du chercheur académique n'existe plus dans la recherche-action. Ce constat se voit dans le retrait des a priori du chercheur en arrière-plan au profit des savoirs locaux, y compris les savoir-faire et savoir-être, qu'il cherche à mettre en mots en collaboration avec ses partenaires.

## **6. La limite du champ d'action de la recherche-action:**

La recherche-action n'est pas un instrument tout-puissant, puisqu'elle n'ambitionne pas de produire des savoirs universels, mais des savoirs locaux. Il s'ensuit donc que ces savoirs locaux ne profitent qu'au changement du terrain qui implique directement les chercheurs en question. Il est absolument impossible d'assigner à la recherche-action des tâches qui dépassent les pouvoirs de ces derniers. Il est donc impératif de limiter le champ de recherche et d'application en fonction de leur responsabilité: un simple enseignant-chercheur ne peut pas avoir l'ambition de procéder à une recherche qui affecte tout son établissement, ou qui l'amène à transgresser les règlements de ce dernier, car son pouvoir s'arrête à la porte de sa classe. Selon A. Léger, « une recherche-action ne concerne jamais le système social global mais portant le plus souvent sur des micro-systèmes (Tran, 2011, pp.87, 88, 89).

## **7. Methode d'analyse :**

Nous nous sommes inspirés des travaux de Nouani H, sur l'analyse du récit (Nouani H., 1991) [Nouani, H ,2004p, 41].C'est autour de cette hiérarchisation, qu'on va développer notre analyse.

### **7.1. Les macro-enchainements :**

L'objectif principal reside dans l'étude du theme et de sa gestion:qui introduit le theme?Qui le developpe?Qui déplace les objets thématiques?Comment l'information et les significations sont transmises ?Comment sont –elles partagées?Comment les énoncés s'organisent-ils et,surtout comment s'établissent les rapports de coherence et d'enchainement des differentes parties constituant le discours?Le but ne se limite pas uniquement au phenomène de la coherence verbale,mais,surtout, de traiter de la fonction communicationnelle,à partir des differents actes de langage.Pour developper ce niveau,nous avons pris en consideration la methode d'analyse proposéé par François F.(1991) [Nouani, H ,2004p, 41]. , celle des macro-enchainements, en tenant compte des niveaux d'analyse proposés :

#### **7.1.1. La saynète:**

Le plus souvent ,les échanges se regroupent selon un « ordre natu-rel »,constituant ainsi,ce qu'on peut appeler des « saynètes ».Ce qui compte dans l'idée de saynète,c'est que l'ensemble,ainsi déterminé,se centre à des degrés divers sur le contenu,les interlocuteurs,sur le dire.C'est une unité par nature hétérogène,comportant à la fois éléments de continuité et éléments de changement.

#### **7.1.2. Le champ:**

Appelé aussi le theme, il s'agit là de savoir sur quoi porte l'échange? L'unité du thème, son développement, sa progression et sa rupture, représentent des facteurs essentiels dans la circulation thématique d'une part, et dans le mécanisme de la mise en mots, d'autre part, (Nouani, H, 1991) [Nouani, H ,2004p, 44]. Pour qu'un discours se développe,il faut que sa progression thématique s'accompagne de la selection de nouveaux sous themes(contenus et point de vue) qui viennent s'ajouter aux anciens.Cependant,pour que le discours ait un sens,l'unité d'un certain champ doit etre

garentie, quelle que soit sa diversité. Cette unité peut être marquée par l'utilisation, à titre d'exemple, par un discours introductif (on va parler de...); et les éléments qui viennent après, représentent les détails du thème désigné (François F., 1991, 42-44) [Nouani, H., 2004p44]. Il sera dans ce cas, question d'étudier le déroulement du thème, de l'ouverture jusqu'à sa clôture, à savoir l'analyse des différents mouvements discursifs qui s'y dessinent.

### **7.1.3. Le genre :**

Le genre se singularise par ce qu'on fait avec le langage: montrer, modifier, décrire, expliquer... Du point de vue des moyens linguistiques, les genres, sont caractérisés, avant tout par les types d'énoncés et les modes d'enchaînement. Ainsi, les changements des genres, devient le principe de fonctionnement du dialogue (François F., 1991, 42-44) [Nouani, H., 2004p45]. Il est surtout considéré comme source de l'efficacité langagière.

### **7.1.4. Les mondes:**

Pour François F, l'une des caractéristiques fondamentale de l'espace discursif, est de pouvoir changer de mondes. La diversité des mondes correspond à la diversité des catégories. C'est, en effet, parler de l'objet présent, renvoyer à ce qu'on a déjà vu, à ce qu'on désire, à ce qui est possible ou impossible. Ainsi, sans arrêt, on passe à ce qui se fait à la maison, à ce qui se réalise au jardin et à l'école.

### **7.1.5. Les catégories:**

Les catégories se manifestent dans la façon dont les contenus (centaux et périphériques) sont mis en mots, sur le plan grammatical, lexical et discursif (Salazar Orvig A, Hudlot C, 1989, 102) [Nouani, H., 2004p46]. Parler de catégories, ne veut pas dire parler du signifié décrit dans les grammaires et les dictionnaires, mais c'est la façon de spécifier un même référent. Pour mieux illustrer ce phénomène, nous reprenons l'exemple de François F: on ne s'occupe pas du sens général de "bonbon". Ainsi, il n'y a jamais une seule façon possible de nommer un être, un état, un processus.

### **7.1.6. Le pathos:**

Le pathos est la façon de faire circuler un discours, en tenant compte de la relation interactive, qui existe entre les participants. Sans chercher un affect sous-jacent, le pathos permet de savoir si le discours est homogène ou hétérogène.

### **7.2. Les micro-enchaînements:**

L'intelligibilité des énoncés relève en partie de leurs enchaînements, car, ces derniers sont aussi porteurs de sens, au même titre que les structures. L'enchaînement même est une modalité de la mise en mots. L'objectif est de vérifier les liens inter et intra énoncés, ou la cohésion au niveau micro structurel, que nous appellerons les micro-enchaînements). Il s'agit de voir comment s'articulent les énoncés, et d'étudier les uns aux autres ; et d'étudier, la présence, dans l'énoncé de l'auteur, de l'énonciation : indices de personnes "embrayeurs", les indices de l'ostension "déictiques", les formes temporelles, et plus généralement les marques de l'énonciation. Pour mieux expliquer ce phénomène, voici donc quelques exemples de types d'enchaînements les plus fréquemment rencontrés :

#### **7.2.1. Niveau grammatical:**

a/ Les connecteurs: les connecteurs inter et intra-énoncés, tel que wa "et", beš « pour que »

b/ Les anaphores: comment fait l'enfant pour recoder et réactualiser les personnages et les objets. Vu la spécificité de la langue arabe, nous relevons essentiellement, les indices de personnes et/ou les pronoms personnels indépendants.

c/ Les déictiques: comment fait l'enfant pour se situer par rapport à l'autre (en recourant au indices de personnes qui peuvent servir de déictiques, et, en même temps d'anaphores).

#### **7.2.2. Niveau lexical:**

François F, pense que la continuité du lien entre les messages successifs, ne s'exprime pas obligatoirement par des outils syntaxiques, ou par les connecteurs:

-elle a lieu, soit par le seul fait que des messages émis successivement doivent avoir quelque chose en commun ("il fait beau, je sors").

-soit par la repetition d'une forme, soit par sa reprise par un pronom ("je pars, je ne veux plus rester").

-soit par la succession de termes opposés ("toi pars, moi je reste"):

-soit par la procédure fondée sur les implications lexicales des termes ("quand je suis à la campagne, je me promène... moi, j'aime bien la mer), ici considérée avec une reprise pragmatique, campagne-mer. Ce à quoi s'ajoute une continuité intonative, corrélative de l'accumulation, de la parenthèse, etc... (François f., 1980, 257-269). [Nouani, H., 2004p47].

### **7.2.3. Les places discursives (le role des locuteurs):**

Vu l'intérêt que nous leur accordons, nous pensons qu'elles méritent, ici un espace important. Ainsi, être un sujet énonciateur, c'est prendre place par rapport à l'autre et à ce qu'on dit. C'est à dire répondre, ajouter, déplacer le thème, manifester sa différence par rapport au discours de l'autre... Ces changements de places se manifestent donc, dans ce qui est interactif, à l'égard d'autrui, et dans la façon de présenter les autres aspects du dialogue (genres, catégories, mondes), afin d'arriver à distinguer les sujets stables, de ceux qui ne le sont pas.

### **7.3. Analyse de l'efficacité langagière (le perlocutoire):**

Nous avons dit plus haut que l'acte perlocutoire concernait les effets psychologiques (intentionnels ou non) provoqués par la parole sur les sentiments, les pensées ou les actes des interlocuteurs; effets liés aux déterminations concrètes de la situation. Quels seraient le parallèle que l'on pourrait faire avec le phénomène de l'efficacité langagière?

La prise en compte de la cohésion/cohérence est indispensable dans tout discours, quelle que soit sa nature, pour qu'il ait un minimum de circulation discursive, mais elle reste insuffisante; car il est très fréquent de rencontrer des discours qui présentent, au niveau linguistique, une parfaite cohésion/cohérence, mais qui restent sans trop d'intérêt, aux autres niveaux: à savoir pragmatique et informationnel. C'est là que nous faisons intervenir le facteur de "l'efficacité langagière". En cela, il faudrait faire une distinction entre les enfants qui font de simples discours composés de simples énoncés homogènes, et ceux qui font des discours composés de types d'énoncés hétérogènes, faisant intervenir une variété de jeux de langage où l'on

pourrait disposer de plus en plus de possibilités de cerner la tâche en question, et de sa mise en mots au mieux.

Pour mieux élucider ce qui vient d'être dit, nous donnons l'exemple de la conduite du récit. L'acquisition du récit est conditionnée par la réussite de l'enfant à rentrer dans les différents jeux du langage. En cela, la maîtrise du récit est considérée comme une étape importante dans la vie de l'enfant car elle reflète un niveau de représentation cognitive élaboré. Mais, il est parfois fréquent de rencontrer des enfants ou même des adultes qui n'ont pas acquis cette conduite et restent au stade dialogique (François F., 1982, 42) [Nouani, H., 2004, p.52]. Ce phénomène peut avoir comme cause, la non possession de certains mécanismes spécifiques, qui permettent de remplir cette fonction (François F., 1978, 26) [Nouani, H., 2004, p.52].

L'origine du problème semble se trouver dans la non intégration de la part des sujets, des différents rôles tels que décrire, définir, expliquer, raconter, justifier, etc... La conduite narrative consiste nécessairement dans la configuration des personnages protagonistes d'un scénario événementiel, qui exige l'établissement de l'identité des personnages et des objets pour les suivre et établir leur permanence. Pour qu'il y ait récit, il faudrait au minimum briser la globalité de l'événement et introduire un ordre séquentiel pour constituer une relation chronologique entre plusieurs événements (Sabeau-Jouanet E. et Alii, 1984, 183-184). [Nouani, H., 2004, p.53].

Par conséquent, la succession des événements et l'identification des actants fondent la trame minimale du récit – ceci est normalement acquis vers l'âge de 6 ans – (François F., 1984, 515). Cependant, certains enfants ne sont pas capables d'assumer ces deux fonctions, et se contentent de réduire le récit à sa trame événementielle. Contrairement à d'autres, qui, en plus des quelques fonctions citées plus haut, vont plus loin, et donnent des récits plus complexes. Ils vont introduire les mécanismes du dialogue, tels que faire parler les personnages, faire changer de codage, introduire les phénomènes du discours rapporté des dires modaliser et dramatiser les discours, introduire et contraster leur propre expérience par rapport à la réalité et à la fiction, recourir à des genres discursifs variés, etc... Être capable de tenir un récit, n'est pas seulement réussir à exprimer la succession des événements et à enchaîner des énoncés, mais arriver à planifier et à adapter son discours aux exigences de l'interlocuteur (François F., 1984, 22) [Nouani, H., 2004, p.53].

Pour mieux définir l'efficacité langagière (sans pour autant prétendre à l'exhaustivité), soulignons que l'enfant doit être capable de satisfaire les attentes de

l'interlocuteur, de rendre présent l'objet absent, parler à un interlocuteur connu ou inconnu, maîtriser les différents jeux de langage, etc... Ajoutons à cela, qu'il n'est pas obligatoire que tout soit donné par des mots, mais comme le comportement langagier fait appel à un inventaire ouvert, les conduites adoptées dans ce cas, peuvent être très variées, et les enfants pour approcher leur tâche, adopteront différentes stratégies, pour la mise en mots. Les discours efficaces, sont ceux où les enfants introduisent, à titre d'exemple, plusieurs niveaux en les hiérarchisant en séquences (voire le mélange des genres discursifs, la gestion des mondes, le recours aux saynètes au niveau macrostructurel, la maîtrise de l'utilisation des catégories syntaxiques et lexicales au niveau micro structurel, etc..). Ceci permet à l'interlocuteur de mieux profiter des informations fournies. Il existe cependant différentes manières d'assurer la cohésion-cohérence; et différentes tâches à mettre en mots. Cela dit, pour arriver aux buts, il existe également une multitude de moyens, de stratégies et de comportements linguistiques, auxquels l'individu fait souvent appel pour accomplir sa tâche. (Nouani, 2004, pp.37-53).

### **Conclusion:**

On a recours à la recherche action parce qu'on est confronté à un problème de terrain que l'approche de recherche académique n'arrive pas à expliquer et à améliorer, la situation d'apprentissage de l'apprenant est critique. D'après (Narcy-Combes, 2005).

La méthodologie de recherche la plus adaptée pour l'étude de l'acquisition d'une langue est la recherche-action. (Macaire, 2010, p.22). D'après Macaire toujours, aller vers une recherche action responsable qui engage une posture de recherche assumée et positionnement scientifique qui renonce au bricolage scientifique) c'est aller vers une éthique professionnelle. (Macaire, 2010, p.30).

Pour notre part nous retiendrons comme indicateurs de réussite d'une recherche action menée scientifiquement c'est l'analyse de la situation de départ (l'acquisition de l'arabe l'fusha), l'importance du groupe social d'acteurs, le travail sur les pratiques réflexives régulières auxquelles l'apprenant est soumis. La recherche action offre une multitude de formes d'action et de recherche à la fois.

## EXPERIMENTATION

### Introduction:

A travers notre recherche action l'enfant peut s'initier à l'arabe Ifusha atravers l'action, passer d'un énoncé dit à voix haute, au mime ,au dessin, marionettes puis à l'album pour ne pas couper les apprentissages fondamentaux de l'école maternelle, le materiel psychopédagogique ainsi conçu parait donc beaucoup plus centré sur l'enfant, de cette manière on favorise à l'enfant un bain d'immersion en arabe Ifusha dans le préscolaire. Notre lieu d'expérimentation s'es passé dans deux lieux différents une crèche et une école primaire selon les deux étapes suivantes:

### Première étape:

Présentation des taches et des sujets:

Il s'agit d'un programme d'immersion qui va s'effectuer en deux étapes: L'apprentissage de l'oral et l'initiation à l'écrit pendant l'année 2009-2010 s'est passé comme suit :

- 1-raconter le conte populaire en dialecte.
- 2-raconter le conte en arabe Ifusha.

### Deuxième étape:

La récapitulation après une année de scolarité normale année 2010-2011.

Le choix du conte populaire favorise à l'enfant un récit actif qui lui permettra de travailler en interaction et de prendre en compte des réalités sociales spécifiques qui permettront de développer des motivations propres à chaque cas et qui s'appuient sur l'action, les activités ludiques l'imitation et l'expression, (raconter, mimer, dessiner, faire des albums qui contiennent le conte dessiné et écrit en arabe Ifusha), on a essayé de fonder cette recherche action sur tous les aspects du développement de l'enfant, sur son développement cognitif, et sur son développement affectif, et sur son développement social que l'on peut difficilement dissocier à cet age; donc sur ses compétences cognitives perceptives et sensorielles, sur ses compétences communicatives et sociales et sur les acquis qu'il possède déjà dans sa langue maternelle.

## 1. La démarche

Nous avons réalisé un programme d'immersion qui est étalé sur toute l'année scolaire (2009-2010); dont le support utilisé est le conte populaire choisit comme unité de travail. Nous avons collecté dix contes chez des vieilles, nous avons choisi sept, on les a jugé utiles pour le développement psycho-affectif de l'enfant, seul le conte populaire est suffisamment chargé de signification et véhicule assez d'informations pour être vraiment considéré comme du langage.

Nous avons transcrit les contes recueillis, ensuite nous les avons écrits en arabe Ifusha et nous les avons montrés à plusieurs enseignants juges de l'arabe Ifusha pour une éventuelle correction.

Cette expérience est faite en deux étapes, sur deux registres, la raison pour laquelle nous avons choisi une éducatrice qui est bonne en arabe Ifusha pour raconter aux enfants tous les contes en fusha.

Nous chercheurs nous sommes occupés de la narration en dialecte.

D'une part, il faut préciser que l'appropriation d'une seconde langue et le rendement sur la langue écrite telle que nous l'envisagerons sort du cadre habituel de l'emploi du temps; elle est servie chaque jour de bonheur à 7h30mn dès l'arrivée des enfants à la crèche et durera 45mn à 60mn ensuite ils continuent le reste des activités avec leurs institutrices.

Notre objectif est les moyens que nous nous sommes données pour y parvenir étant précisés, nous allons rendre compte de la manière dont cette expérimentation a été vécue par la classe tout au long de l'année scolaire. Mais comme il n'est matériellement pas possible de tout d'écrire en détail, la plus large place sera faite aux activités permettant plus directement l'entrée dans l'acquisition de la langue écrite.

### 1.1. La population

L'échantillon se compose de quinze enfants de sexe différent et du même âge cinq ans dont:

-Un groupe de cinq enfants qui a fait le préscolaire et le programme d'immersion (groupe expérimental).

-Un deuxième groupe de cinq enfants qui a fait le préscolaire, mais il n'a pas fait le programme d'immersion.

-Un troisième groupe de cinq enfants, il n'a pas fait le préscolaire ni le programme d'immersion.

### **1.2. Milieu linguistique des enfants**

La majorité des enfants parlent le dialecte de la région d'oum el bouaghi, sauf deux cas qui sont berberophones mais ils parviennent à s'exprimer en dialecte.

### **1.3. Milieu socio-économique des enfants**

Dans chaque groupe il y a un enfant d'une femme de ménage et son niveau d'étude primaire.

### **1.4. Année 2009-2010**

Raconter le conte populaire en dialecte: La scène était comme suit: En rentrant dans la salle les enfants en rang sous forme d'un train.

Nous conteuses sur une chaise, l'écharpe sur les épaules (comme une vieille personne), les enfants assis en demi-cercle autour de nous, la tête sur les genoux les yeux fermés pendant un moment, nous avons essayé de réaliser un climat de sécurité et de confiance, la salle est sombre nous avons allumé une bougie très proche de nous pour éclairer la salle et les enfants observaient notre bouche en articulant.

Nous commençons à raconter en dialecte en utilisant des termes bien spécifiques (fi wahed zmen kan duar beid beid) pour stimuler leur imagination.

On fait appréhender le sens de manière globale à travers le geste, la mimique, l'intonation. Le récit tout en reprenant la thématique de l'unité, crée un espace imaginaire dans lequel l'enfant peut exercer ses capacités de création. L'utilisation d'un discours pédagogique simple et fonctionnel est sécurisant pour nous chercheurs parce qu'on peut contrôler plus facilement la qualité et l'importance de notre apport linguistique dans le groupe immersif.

En racontant l'un des enfants se met à parler de ses parents, un autre se met à raconter une autre histoire. On le laisse terminer parce qu'on est en situation de narration. En même temps on leur donne un moment de ce que Bastoul appelle expression spontanée à tout ce qui ne dépend pas de la maîtresse et à ce que l'on ne prévoit pas devoir être

exploité par elle :c'est autour de quoi les enfants vont spontanément s'exprimer et discuter.L'expression spontanée personnelle et libre ,quelques fois elle entraîne vraiment écoute attentive et sympathique,quelque fois aussi ,on a l'impression que la maitresse accepte ce « délestage » d'impression personnelles des enfants les plus diserts ,afin que l'exercice proprement dit ,c'est –à dire celui qu'elle a prévu et préparé ,puisse se dérouler sans les interruptions agaçantes de l'enfant que préoccupe son histoire personnelle et qui veut absolument la faire partager.(Bastoul,D,N ,1976,p.26,27).

En racontant nous avons essayé d'imiter tous les sons.Selon Clesse un travail spécifique des sons de la langue sons vocaliques doit se faire d'abord, écoute, comparés, reconnus dans des contextes divers en étant attentif aux hauteurs et aux timbres qui les caractérisent sons consonantiques ensuite, travailler des bruits d'explosion de sifflement, de chuintement, etc.)Produits par l'appareil phonatoire. C'est dans cette mise en place progressive d'attention de la voix que se fonde le travail qui va conduire à une approche des phonèmes de la langue (et non plus des sons) par des moyens maintenant classiques : recherche d'assonances de phonèmes à des places divers dans la phrase, distinction de phonèmes proches, etc., nous n'allons jamais jusqu'à l'épellation phonétique systématique qui nous semble pas utile au cours préparatoire (sans préjuger d'une utilisation ultérieure dans une visée orthographique, mais certains enfants en sont capables.Parallèlement se poursuit l'entraînement permettant d'affiner les perceptions. La poursuite de l'acquisition du langage est prioritaire, mais ceci suppose que la communication s'établisse entre les enfants et nous d'une part, entre les enfants entre eux d'autre part (Clesse, C, 1978, p.138.139). Clesse inciste sur les enfants qui n'osent pas s'exprimer oralement, le seul moyen pour faciliter leur déblocage nous utilisons les marionnettes.De plus dès le premier jour, nous enregistrons nos conversations, selon Clesse, C le fait d'entendre leur voix sortir de l'appareil de la même manière que la voix des autres enfants ou la notre les met en confiance. Ils osent ensuite se faire entendre.

Outre le langage spontané qui a été favorisé aussi souvent que possible, trois activités ont été menés parallèlement. (Clesse, C, 1978, p. 98,99).

Nous avons fait des exercices plus appropriés la réalisation des albums (genres de livres pour conte), réalisés au fur et à mesure de notre expérimentation. Il s'agit d'un matériel conçu pour l'entraînement langagier de l'enfant. Il se présente sous la forme d'une histoire en images, d'après Jan l'enfant reconnaît l'image et que, par conséquent

,celle-ci stimule la parole .Image –reconnaissance et images à faire parler ,si elles sont en effet reconnues et nommées (pour notre expérimentation on a fait des images prises des dessins des enfants).En face des images ,il y a le texte écrit qui fixerait un sens ,et donnerait à ce faisceau de possibilités quasi indéfini ,une orientation claire et permanente (Jan,I,1978,p.156). Une seule image par page pour aboutir à une dynamique d'échange, dont le texte a été rassemblé en fin de volume par nous qui peut en offrant à l'enfant des "schèmes syntaxiques». Chaque histoire propose un contenu différent proche de la vie de l'enfant de milieu pauvre et met en scène l'existence d'une famille vivant dans un quartier riche « une grande maison ».D'après Clesse, les illustrations sont conçues pour ne laisser aucune équivoque possible sur l'action décrite verbalement par le conteur, puis par l'enfant. Les enfants aiment revenir inlassablement sur les histoires qui leur plaisent.

- Le dessin occupe une grande place dans la vie de la classe.

Ceci pour plusieurs raisons :

A- tout d'abord l'enfant s'exprime dans le dessin.

1- le dessin est lié à l'expression orale. Quand l'enfant vient de s'exprimer dans le dessin est pleinement satisfait et n'éprouve nul besoin de réduire la même chose avec un autre moyen d'expression. Au contraire le lendemain, il prend grand plaisir à une autre activité tel que(le mime, ou les marionnettes).Le phénomène se produit aussi pour passer de l'histoire dite à son illustration.

2- Le dessin facilite le travail d'énonciation écrite et il le justifie aussi, l'enfant admettant volontier que son dessin n'est pas toujours facile à interpréter.

Enfin le dessin est un excellent entraînement pour développer la motricité fine.

Permettre à l'enfant de construire l'écrit ayant une signification, c'est certainement une nécessité si l'on veut que se produise en fonctionnement du langage dans l'écrit. (Clesse, C, 1978, p.121, 124). L'enfant admettant volontier que son dessin n'est pas toujours facile à interpréter. Entre le dessin et le texte s'intercale une activité langagière dont –il ne nous semble pas possible ni souhaitable de faire l'économie (Clesse, C, 1978, p.125).

3- Entraînement perceptif: Dès le début de l'année, nous avons essayé d'affiner les perceptions auditives et visuelles des enfants, car ces deux sens jouent un rôle très important dans les différentes acquisitions de l'enfant.

Le développement des perceptions auditives est un travail de longue haleine qui doit être mené depuis l'école maternelle, en particulier par une pratique régulière des activités musicales: sensibilité au son (timbre, hauteur, intensité, durée), sensibilisation aux bruits naturels ou produits par des instruments rudimentaires que les enfants peuvent fabriquer.

Au cours préparatoire, ces activités sont poursuivies (écoute et production de bruit) mais vient s'y adjoindre, au moment où l'enfant commence à en avoir besoin (et non au début de l'année).

Parallèlement se poursuit l'entraînement permettant d'affiner les perceptions visuelles. L'entraînement se fait sur des tracés autres que ceux des lettres. En effet, comme pour les perceptions auditives, ce qui peut apparaître comme objectif à atteindre rapidement n'est en fait que l'aboutissement du travail entrepris (Clesse, C, 1978, p.138.139).

**\*L'enfant s'exprime dans le mime :**

Chaque enfant choisit le personnage qu'il lui fait résonance au niveau inconscient, car il renvoie à des fantasmes individuels et collectifs. L'enfant apprend le rôle par cœur pour le jouer, une fois sur scène il invente, supprime des expressions selon son imagination.

**\*L'enfant s'exprime dans les marionnettes :**

Les marionnettes visent à stimuler la créativité et l'expression personnelle chez l'enfant. Elles permettent la réalisation de la tâche demandée qui implique une interprétation personnelle. Si l'un de ses camarades le questionne sur ce qu'il fait, sa parole renvoie à une création personnelle et non à des séries d'opérations déterminées d'avance.

A travers les marionnettes, on imite les voix des différents personnages du conte, ce qui pousse les enfants à vivre la scène et à s'exprimer librement.

Toutes les activités décrites jusqu'ici ont pour but d'aider l'enfant à s'approprier un bon langage linguistique (oral et écrit). L'interaction adulte enfant étant indispensable, ces activités supposent des échanges verbaux. L'enfant maîtrisera vraiment la langue écrite quand il pratiquera avec aisance et efficacité les activités proposées.

**\*Raconter le conte en arabe lfusha.**

Dans cette deuxième étape intervient l'éducatrice chargée toute l'année de raconter le conte en arabe Ifusha et elle suit les mêmes étapes en dialecte (dessin, mime, marionnettes).

La durée de narration d'un conte peut aller de 15 jours jusqu'à un mois, ça dépend de la longueur du conte et aussi des capacités d'assimilation des enfants. Chaque jour avant de passer à la partie suivante en fait un rappel de la partie précédente.

**\* L'enregistrement :**

La restitution du conte en arabe Ifusha par les enfants se fait individuellement avec un support de l'écrit qu'est réalisé comme suit :

Nous ramassons tous les dessins des enfants pour chaque conte, nous prenons les dessins les plus répétés (le héros, le serpent, le roi, le château, ...) il ne faut pas que chaque étape du récit doit être traduite par une image. Il faut qu'il reste à l'enfant une marge d'interrogation, qui lui permette l'exploration de l'image par la mise en œuvre de ses connaissances d'abord, mais aussi de ses facultés d'imagination et de sa propre personnalité. Il faut permettre à l'enfant de réagir devant l'image, d'être dynamique et non passif. Si on lui offre une image statique, où il n'aura aucune question à se poser il s'ennuiera et fermera l'album et il s'occupera d'autre chose ; après la sélection des dessins nous les amenons chez un dessinateur pour une meilleure présentation, ensuite on les classe selon le texte qui leur correspond on obtient des albums. Chaque album contient une histoire bien illustrée qui joue un rôle considérable dans la construction du langage d'évocation. D'après Sevrine l'utilisation d'albums en groupe de classe permet la constitution d'une première culture partagée et l'appropriation d'une connaissance des grands thèmes (vie/mort, bien/mal...) ainsi que de personnages qui ne sauraient être ignorés (héros de principaux contes). L'enfant doit se familiariser avec l'écrit et se construire une première culture littéraire, c'est pourquoi l'album occupe une place importante puisque constituant une littérature, d'excellente qualité tant pour les thèmes qu'elle traite que par la manière de les aborder. Il faut que l'enfant soit donc en contrôle avec une diversité d'œuvres littéraires ayant thèmes, personnages, auteurs et illustrateurs variés. La découverte d'albums ou d'histoires illustrées peut être encore un moyen privilégié pour faciliter la compréhension de textes narratifs. Il y a une continuité avec la maternelle dans le sens où l'album doit être au cœur des activités, il est un outil indispensable pour amener les enfants à la compréhension de textes ainsi que pour les amener à se construire une

culture littéraire (éducation) [Sévrine, M, M, 2005, p.7]. Ici c'est une meilleure perception de la page écrite, (qu'il s'agisse des lettres, de l'organisation de la ligne droite à gauche de celle de la page).

Une fois terminée on présente à l'enfant l'histoire écrite en fusha et bien dessinée et bien coloriée, l'enfant devait l'identifier par le titre, (l'histoire racontée), l'auteur (le groupe d'enfant, lui-même), l'illustration et la maison d'édition (l'endroit où on a effectué le travail) selon Stoeckole, Quelque soit la situation de lecture mise en place, il est important que l'album soit dès l'école maternelle, présenté par son titre, son auteur et/ou son illustrateur avec le cas échéant, pour faire accéder les enfants à la notion d'univers, rappel d'autres albums du même auteur, illustrateur et mise en évidence de récurrences. Il faut évoquer le monde des livres et que ce soit un domaine désirable. (Sevrine, M, M, 2005, p.14).

Avec ces albums (le produit des enfants) nous avons créé un coin bibliothèque, ce qui permettra à l'enfant de feuilleter, et parcourir les albums. Cette façon de faire lui permet de se raconter et de raconter à ses pairs l'histoire entendue.

Pour demander enfin à l'enfant de restituer l'histoire en fusha (c'est une façon de montrer à l'enfant ce qu'est écrit ce n'est pas extraordinaire, ce n'est que l'oral transcrit et pour valoriser ses capacités, il est arrivé à s'exprimer en arabe (fusha) D'après Clesse cette façon de faire nous permet d'offrir l'écrit à l'enfant et comprendre ce qu'est l'écrit, selon Clesse toujours les matériaux et les fonctionnements particuliers de l'écrit doivent être présentés à l'enfant, dans la lecture et l'écriture de l'adulte, pour qu'une appropriation puisse avoir lieu par l'interaction, exactement comme c'est le cas pour l'acquisition du langage, on se retrouve devant l'activité d'énonciation écrite (Clesse, C, 1978, p.105). Pour notre expérimentation, cette activité s'est produite quand on a fait la collecte du conte qui s'est déroulé sur plusieurs jours, on s'est appuyé sur le texte (conte en fusha) qu'on écrivait sur des feuilles blanches, chaque enfant nous dictait une phrase de ce qu'il a retenu, à la fin on leur lisait le contenu du texte réalisé. D'après Clesse, il faut signaler que la dictée à l'adulte, lorsqu'elle s'exerce collectivement, aboutit, dès la troisième ou quatrième séance par le jeu de l'interaction, à des textes aussi riches et aussi complexes que des textes d'adultes ce qu'est indispensable à une activité d'énonciation (Clesse, C, 1978, p.112). L'enregistrement s'est étalé sur plusieurs jours, en dehors des séances du conte, en fin de l'après midi. Les enfants s'expriment pleinement et personnellement.

Après l'enregistrement de tous les contes avec tout le groupe immersif, on fait des entretiens avec les parents des enfants des différents groupes de l'échantillon, pour remplir des grilles d'entretien (voir annexe) et garder les coordonnées et savoir dans quelles écoles, on va les retrouver après une année de scolarité normale.

### **1.5. Année 2010-2011**

Il est évident que l'apprentissage d'une deuxième langue, dans ces conditions, ne peut s'effectuer en un an. Le seul moyen d'amener le maximum d'enfants à un bon oral pour les initier à la langue écrite, consiste à établir réellement sur deux ans au moins.

Après une année d'expérimentation, plus une deuxième année de scolarité normale. La deuxième étape d'évaluation, s'est effectuée pendant la fin de l'année de la scolarité de l'enfant où il est supposé bien imprégné dans la langue écrite, on lui fait passer une série d'images qui raconte l'histoire d'un oiseau qui a quitté sa cage. D'après Clesse on peut prévoir une suite d'images où l'enfant aura un effort à fournir pour faire des hypothèses sur la succession possible des actions, pour trouver un ordre logique (Clesse, 1978, p.104), On lui demande de raconter ce qu'il voit, les images ont été passées de droite à gauche, la consigne était « raconte moi ce que tu vois en arabe lfusha » ; les corpus obtenus des enfants des trois groupes ont été transcrits et en même temps enregistrés risquent de ne pas pouvoir suivre ce que dit l'enfant correctement.

Le recueil de données de production offre l'avantage ; par rapport au recueil de données en compréhension, de permettre d'acquérir un volume beaucoup plus important de données et laisser l'enfant exprimer son niveau tel qu'il est sans l'influence éventuelle de paramètres externes.

## **2. Méthode d'analyse:**

L'analyse de nos corpus est comme suit :

### **2.1. Analyse des structures linguistiques :**

#### **2.1.1. Les types d'énoncés**

a) Le choix des catégories "la segmentation".

Nous avons obtenu des corpus variés selon les trois groupes; nous avons entrepris la démarche suivante:

Une segmentation d'après la catégorie syntactico-sémantique:

Un énoncé est pris comme tel s'il est complet au niveau syntaxique et sémantique. De là, on obtient une correspondance entre le niveau syntaxique et sémantique, qu'on a appelé "unité de codage minimum" (un énoncé).

Deux unités de codage minimum sont considérées comme un seul énoncé, lorsqu'elles sont liées par la coordination ou la subordination. Dans certains cas, plusieurs énoncés juxtaposés forment une seule unité de codage, car, même si au niveau syntaxique un énoncé peut paraître complet, il ne peut avoir de signification que s'il est accompagné ou complété par un autre énoncé. (Nouani, 1991, p.67)

Le but de cette segmentation, est de voir ce que font les enfants avec le langage à partir de ces unités de codage (expliquer, justifier, décrire, raconter, etc...) et de dégager « le type de codage dominant » chez ces enfants dans les différentes narrations, et aussi pour faciliter l'analyse.

**b) La répartition des énoncés:** elle est réalisée selon les trois groupes.

### **2.1.2. Regroupement et interprétation des catégories :**

Le regroupement des catégories ont été effectués pour les énoncés les plus fréquemment utilisés et ayant un rapport avec la tâche à accomplir: les énoncés de narration. Après la segmentation, nous avons rangé les différents énoncés ainsi dégagés dans des tableaux (tableaux établis à cette fin) afin de faciliter leur présentation et d'entamer une analyse plus appropriée.

### **2.1.3. Analyse des différents énoncés**

Le groupe expérimental (**le groupe immercif**).

#### **Présentation de cas:**

##### Le premier cas.

- Il s'agit de l'enfant S-B
- Il est né le 05/04/2005.
- a-** Structures sociales de la famille:
  - Profession du père: infirmier d'état.
  - Profession de la mère: infirmière d'état.

**b-** Le niveau d'instruction:

- Le père: universitaire
- La mere: universitaire

Le deuxième cas.

- Il s'agit de l'enfant **S-S**
- Il est né le 08/07/2005.

**a-** Structures sociales de la famille:

- Profession du père: maçon
- Profession de la mère: femme de ménage

**b-** Le niveau d'instruction:

- Le père: moyen
- La mère: primaire

Le troisième cas.

- Il s'agit de l'enfant **Z-S**
- Il est né le 07/04/2005.

**a-** Structures sociales de la famille:

- Profession du père: avocat
- Profession de la mère: vétérinaire

**b-** Le niveau d'instruction:

- Le père: universitaire
- La mère: universitaire

Quatrième cas.

- Il s'agit de l'enfant **A-J**
- Il est né le 27/03/2005.

**a-** Structures sociales de la famille:

- Profession du père: medecin
- Profession de la mere: sans.

**b-** Le niveau d'instruction:

- Le père: universitaire
- La mère: secondaire

Cinquième cas

- Il s'agit de l'enfant **M-Z**
- Il est né le 28/09/2005.

- a- Structures sociales de la famille:
- Profession du père: commerçant
  - Profession de la mere: sans.
- b- Le niveau d'instruction:
- Le père: secondaire
  - La mère :secondaire

#### 2.1.4. Analyse des structures linguistiques:

##### La segmentation des énoncés :( le groupe immersif)

##### Premier cas S-B

- (1).....[الطفلة تفتح باب الفرخ]
- (2)..... [لتعطيه الطعام..]
- (3) ..... [وبعدها ذهبت الطفلة وتركت الباب مفتوحا]
- (4)..... [وبعدها رأى العصفور شجرة ذهب إليها.]
- (5) ..... [فجاءت الطفلة فلم تجده]
- (6) ..... [فذهبت فوجدته فوق الشجرة.]
- (7) ..... [لتعطيه الحبوب]

##### Deuxième cas : S-S

- (1).....[الطفلة تعطي الطعام للفرخ]
- (2)..... [الطفلة تذهب وتتركه وحده.]
- (3).....[العصفور يطير في السماء]
- (4) ..... [الطفلة لاتجد أحد في cage.]
- (5).....[الطفلة تقدم القمح للعصفور وهو فوق الشجرة]
- (6)..... [الطفلة توكل العصفورة في يدها]

##### Troisième cas: Z-S

- (1).....[الطفلة تمد للطفل الاكل]
- (2).....[الطفلة تذهب وتترك القفص مفتوح]
- (3)..... [العصفور يهرب.]
- (4).....[الطفلة لا تجد العصفور]
- (5).....[وتبكي]
- (6)..... [الطفلة تعطي للعصفور الأكل فوق الشجرة.]
- (7).....[العصفور يرجع إليها]

**Quatrième cas :A-J**

- (1).....[البنت تحمل الاكل للعصفور]
- (2).....[لبنت ترجع والصحن معها]
- (3).....[العصفور يطير]
- (4).....[البنت ترجع الى القفص ولا تجد العصفور]
- (5).....[البنت تحاول في العصفور ليعود الى بيته الى هو القفص]
- (6).....[وتعطي له الحب]
- (7).....[الطفلة تبكي على العصفور]
- (8).....[العصفور يأكل من يدها]

**Cinquième cas :M-Z**

- (1).....[الطفلة تحمل الطعام للعصفور ليأكل]
- (2).....[العصفور وجد الباب مفتوح]
- (3).....[فكر العصفور أن يخرج]
- (4).....[العصفور خرج cage]
- (5).....[الطفلة عادت لترى العصفور لكنها تراه في cage]
- (6).....[الطفلة وجدت العصفور في الشجرة]
- (7).....[الطفلة تحمل الطعام للعصفور]

**2.1.5. Analyse du contenu communiqué: (le groupe immersif)**

**2.1.5.1. Analyse des macro-enchainements**

**-Le champ**

**-Présentation**

Le tableau suivant représente l'axe de présentation.

Axe de presentation	cas
ورد لكن بصيغة بسيطة ومختصرة	1 <sup>er</sup> cas
لم يرد محور التقديم	2 <sup>eme</sup> cas
لم يرد محور التقديم	3 <sup>eme</sup> cas
لم يرد محور التقديم	4 <sup>eme</sup> cas
لم يرد محور التقديم	5 <sup>eme</sup> cas

Ce que nous constatons selon l'axe de presentation, il y a seulement le premier cas qui a fait un discours introductif au sujet comme suit:

- أن الطفلة تفتح باب الفرخ لتعطيه الطعام

avant d'entamer la description des images par rapport aux autres cas qu'ont commencé directement le sujet en disant

- الطفلة تطعم العصفور

Ce que nous constatons aussi ce que tous les enfants ont mentionné les principaux personnages du récit qui sont:

- الطفلة والعصفور

Donc l'unité du champ est garantie par tous les enfants.

### le genre:

Le tableau suivant représente l'axe du genre.

Le genre	Les cas
الشرح, الوصف	1 <sup>er</sup> cas
غائب لعدم ذكر المقدمة	2 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	3 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	4 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	5 <sup>eme</sup> cas

Selon le tableau ci-dessus nous constatons que les cas qui n'ont pas fait un discours introductif n'ont pas varié les verbes par contre on trouve dans le premier cas un enfant qui a fait un discours introductif des verbes variés : montrer, modifier, décrire, expliquer...

«الطفلة تفتح باب الفرخ لتعطيه الطعام.»

### Les mondes :

Le tableau ci-dessous représente l'axe des changements des mondes :

Les mondes	Les cas
ورد من خلال: تفتح، تعطيه	1 <sup>er</sup> cas
لم يرد أي تغيير	2 <sup>eme</sup> cas
لم يرد أي تغيير	3 <sup>eme</sup> cas
لم يرد أي تغيير	4 <sup>eme</sup> cas
لم يرد أي تغيير	5 <sup>emec</sup> cas

L'une des caractéristiques fondamentale de l'espace discursif est de pouvoir changer de mondes, nous constatons le premier cas qui a commené par un discours discursif comme suit :

- الطفلة تفتح باب الفرخ ومن ثم تقدم الطعام لتطعمه.

Chose qu'on ne remarque pas dans les autres cas.

### Les categories

Le tableau si dessous représente les categories de l'axe de presentation.

Les categories	Les cas
باب الفرخ	1 <sup>er</sup> cas
لا يوجد	2 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	3 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	4 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	5 <sup>eme</sup> cas

Selon le tableau on constate que les categories se manifestent dans le premier cas ,car il a commencé par un discours discursif, le contenu est riche sur le plan grammatical, lexical et discursif ,chose qui n'existe pas chez le reste des cas.Il a une pratique suffisante de la langue parlée.

### - Explication du principe de base

Le tableau suivant représente l'intégration du principe de base:

L'integration du principe de base	Les cas
من خلال قولها: لتعطيها الطعام	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة تعطي الطعام للفرخ	2 <sup>emec</sup> cas
الطفلة تمد للطفل الاكل	3 <sup>eme</sup> cas
البنت تحمل الاكل للعصفور	4 <sup>eme</sup> cas
الطفلة تحمل الطعام للعصفور ليأكل	5 <sup>eme</sup> cas

Selon le tableau nous constatons , presque tous les cas ont présenté le principe de base par la reconnaissance des personnages du récit qui sont :

- الطفلة والعصفور

« طفل » بدلا من « عصفور ».

**Le genre:**

Le tableau suivant représente le genre du principe de base :

Le genre du principe de base	Les cas
الشرح و الوصف	1 <sup>er</sup> cas
الشرح و الوصف	2 <sup>eme</sup> cas
الشرح و الوصف	3 <sup>eme</sup> cas
الشرح و الوصف	4 <sup>eme</sup> cas
الشرح و الوصف	5 <sup>eme</sup> cas

Ce qu'on peut constater de plus important dans les categories, ce que tous les cas ont fait integrer le principe de base en se basant sur l'explication et la description.

**Les mondes:**

Le tableau suivant représente les changements des mondes:

les mondes	Les cas
ورد من خلال الافعال: تفتح, تعطي.	1 <sup>er</sup> cas
لم يرد	2 <sup>eme</sup> cas
لم يرد	3 <sup>eme</sup> cas
لم يرد	4 <sup>eme</sup> cas
ورد من خلال الافعال: تحمل, يأكل.	5 <sup>eme</sup> cas

Selon le tableau on constate que le premier et le cinquième cas ont réalisé les mondes comme suit:

pour le premier cas : الطفلة تفتح باب الفرخ ومن ثم تعطي له الطعام :

pour le cinquième cas : الطفلة تحمل الطعام ومن ثم العصفور يأكل:

**Les categories:**

Le tableau suivant représente les catégories integrées dans le principe de base:

Le s categories	Les cas
الفرخ, الطعام.	1 <sup>er</sup> cas
الطعام, الفرخ, الطفلة.	2 <sup>eme</sup> cas
الطفلة, الاكل, الطفل.	3 <sup>eme</sup> cas

الاكل, العصفور, البنت.	4 <sup>eme</sup> cas
الطعام, العصفور, الطفلة	5 <sup>eme</sup> cas

les catégories intégrées dans le principe de base sont variables d'un cas à l'autre ce qui caractérise la clarté et la simplicité.

### -Le nœud

Le tableau suivant représente l'axe des nœuds

Les noeuds	Les cas
ذهبت الطفلة وتركت الباب مفتوحا وبعدها رأى العصفور شجره ذهب اليها فجاءت الطفلة فلم تجده.	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة تذهب وتتركه وحده. العصفور يطير في السماء الطفلة لا تجد احدا في caje.	2 <sup>eme</sup> cas
الطفلة تذهب وتترك القفص مفتوحا. العصفور يهرب الطفلة لا تجد العصفور وتبكي.	3 <sup>eme</sup> cas
العصفور يطير. البنت ترجع الى القفص ولا تجد العصفور.	4 <sup>eme</sup> cas
العصفور وجد الباب مفتوح, فكر العصفور ان يخرج. العصفور خرج من caje.	5 <sup>eme</sup> cas

La chose la plus importante à remarquer ce que tous les cas ont manifesté le noeud en utilisant des expressions bien claires, bien détaillées avec enchainement des événements.

ترك الطفلة لباب القفص مفتوح, وخروج العصفور من القفص, وعدم وجود العصفور في القفص اثناء عودة الطفلة.

### Le genre:

Le tableau suivant représente le genre du principe de base :

Le genre	Les cas
الحكي: ذهبت- تركت- رأى- ذهب- جاءت.	1 <sup>er</sup> cas
الشرح والوصف: الطفلة تذهب- العصفور يطير.	2 <sup>eme</sup> cas
الشرح والوصف: الطفلة تذهب- تترك القفص مفتوح- العصفور يهرب.	3 <sup>eme</sup> cas
الشرح والوصف: العصفور يطير- البنت ترجع الى القفص ولا تجد العصفور.	4 <sup>eme</sup> cas
الحكي والوصف: وجد- فكر- خرج.	5 <sup>eme</sup> cas

Selon le tableau nous constatons le changement des verbes, expliquer, montrer, décrire, d'une manière générale tous les cas sont arrivés à utiliser les moyens linguistiques ce qui a donné un bon récit riche en noeuds.

### Les mondes:

Le tableau suivant représente les changements des mondes:

Les mondes	Les cas
حدث التغيير من خلال الافعال: ذهب- تركت- رأى- ذهب- جاءت.	1 <sup>er</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: تذهب- تترك- يطير.	2 <sup>eme</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: تذهب- تترك- يهرب- يبكي.	3 <sup>eme</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: يطير- ترجع.	4 <sup>eme</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: وجد- فكر- خرج.	5 <sup>eme</sup> cas

On constate que tous les enfants ont participé au développement des événements des noeuds en utilisant plusieurs verbes comme suit:

- ترك الطفلة لباب القفص مفتوح, وهروب العصفور, وعدم ايجاد الطفلة للعصفور.

### Les categories:

Le tableau suivant représente les catégories intégrées dans le Principe de base:

les categories	les cas
العصفور - الطفلة.	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة – العصفور - caje.	2 <sup>eme</sup> cas
الطفلة – العصفور - القفص.	3 <sup>eme</sup> cas
البنيت – العصفور - القفص.	4 <sup>eme</sup> cas
العصفور - caje.	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que les categories des noeuds sont simples, limitées presque elles sont toutes similaires dans tous les cas, seulement on remarque que dans le deuxième et le cinquième cas ont remplacé le mot par le mot cage (القفص).

### -Dénouement

Le tableau suivant représente le dénouement.

Dénouement	Les cas
فذهبت فوجدته فوق الشجرة لتعطيها الحبوب.	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة تقدم القمح للعصفور وهو فوق الشجرة. الطفلة توكل العصفور في يدها.	2 <sup>eme</sup> cas
الطفلة تعطي للعصفور الاكل فوق الشجرة. العصفور يرجع اليها.	3 <sup>eme</sup> cas
العصفور يأكل من يدها.	4 <sup>eme</sup> cas
الطفلة وجدت العصفور في الشجرة. الطفلة تحمل الطعام للعصفور.	5 <sup>eme</sup> cas

Tous les cas sont arrivés au dénouement car ils ont mentionné le retour d'oiseau à la fille.

- عودة العصفور الى الطفلة.

### Le genre:

Le tableau suivant représente le genre de dénouement.

Le genre	Les cas
الحكي: ذهبت. وجدته.	1 <sup>er</sup> cas
الشرح و الوصف: تقدم. توكل.	2 <sup>eme</sup> cas
الشرح و الوصف: تعطي. يرجع.	3 <sup>eme</sup> cas
الشرح و الوصف: يأكل.	4 <sup>eme</sup> cas
الحكي و الوصف: وجدت. تحمل.	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que la majorité des cas sont arrivés à singulariser par ce qu'on fait par le langage: montrer, modifier, expliquer; nous remarquons le cinquième cas avec des mots simples a pu décrire et raconter en meme temps varier le récit.

### les mondes:

Le tableau suivant représente les mondes des dénouements:

Les mondes	Les cas
ورد التغيير من خلال الافعال: ذهبت- وجدته.	1 <sup>er</sup> cas
ورد التغيير من خلال الافعال: تقدم- توكل.	2 <sup>eme</sup> cas
ورد التغيير من خلال الافعال: تعطي- يرجع.	3 <sup>eme</sup> cas
ورد التغيير من خلال الافعال: يأكل.	4 <sup>eme</sup> cas
ورد التغيير من خلال الافعال: وجدت- تحمل.	5 <sup>eme</sup> cas

Ce qui se manifeste sur le tableau ,c'est le changement des événements réalisés par tous les cas exemple:

- العصفور فوق الشجرة، عودة العصفور للطفلة و اطعام الطفلة للعصفور.

Le tableau suivant représente les catégories des dénouements

les categories	Les cas
الشجرة- الحبوب.	1 <sup>er</sup> cas
القمح- الشجرة- الطفلة- العصفور- يد.	2 <sup>eme</sup> cas
الاكل- الشجرة- الطفلة- العصفور.	3 <sup>eme</sup> cas
العصفور- يد.	4 <sup>eme</sup> cas
الشجرة- الطعام- الطفلة- العصفور.	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons dans ce tableau la réalisation des catégories par des mots simples; claires et bien déterminés.

#### -La cloture

Nous pouvons dire que la cloture dans la majorité des cas n'est pas bien déterminée elle est plus tot intégrée dans le dénouement.

#### -Denouement

### 2.1.5.2. Analyse des micro-enchainements:

#### -Niveau syntaxique

Le tableau suivant représente les sequences au niveau syntaxique pour les différents cas du groupe immersif.

les verbes	Les deictiques	Les anaphores	Les connecteurs	Les cas
<p><u>*الماضي:</u> تركت- ذهبت- رأى- ذهب- فجاءت- وجدته.</p> <p><u>*المضارع:</u> تفتح- لتعطيه- تجده.</p> <p><u>*الامر:</u> لا يوجد</p>	<p><u>* ال التعريف:</u> الطفلة- الفرخ- الطعام- العصفور- الشجرة- الحبوب.</p> <p><u>* ظرف مكان:</u> فوق</p> <p><u>* ظرف زمان:</u></p>	<p><u>الضمائر المتصلة:</u> الهاء (لتعطيه اليها- تجده- وجدته- لتعطيه) <u>الضمائر المستترة:</u> تفتح (ضمير مستتر تقديره «هي») تعطي (ضمير مستتر</p>	<p><u>*الواو:</u> وبعدها- وتركت</p> <p><u>*الفاء:</u> فجاءت- فذهبت</p> <p><u>*الي:</u> اليها</p>	1 <sup>er</sup> cas

	لا يوجد <b>*النعوت:</b> مفتوحا	تقديره «هي» ذهب/ت- ترك/ت- جاء/ت- وجد/ته (ضمير) مستتر تقديره «هو» <b>الضمائر المنفصلة:</b> لا يوجد		
<b>*الماضي:</b> لا يوجد <b>*المضارع:</b> تعطي- تذهب- تتركه- يطير- تجد- تقدم- توكل. <b>*الامر:</b> لا يوجد	<b>* ال التعريف:</b> الطفلة- الطعام- العصفور- السماء- القمح - الشجرة. <b>* ظرف مكان:</b> فوق <b>* ظرف زمان:</b> لا يوجد <b>*النعوت:</b> لا يوجد	<b>الضمائر المتصلة:</b> الهاء : يدها <b>الضمائر المستترة:</b> هو <b>الضمائر المنفصلة:</b> «هي» في قولها : (تعطي- تذهب- تتركه- تجد- تقدم- توكل) «هو» في قولها : (يطير)	<b>*الواو:</b> وتركته- وهو <b>*الفاء:</b> في السماء- في يدها- في caja	2 <sup>eme</sup> cas
<b>*الماضي:</b> لا يوجد <b>*المضارع:</b> تمد- تذهب- تترك- يهرب- تجد- يعطي- يرجع. <b>*الامر:</b> لا يوجد	<b>* ال التعريف:</b> الطفلة- الاكل- الققص- العصفور- الشجرة. <b>* ظرف مكان:</b> فوق <b>* ظرف زمان:</b> لا يوجد <b>*النعوت:</b> مفتوحا	<b>الضمائر المتصلة:</b> الهاء : اليها <b>الضمائر المستترة:</b> «هي» في قولها : تمد- تذهب- تترك- تبكي- تعطي- تجد. «هو» في قولها : يهرب- يرجع. <b>الضمائر المنفصلة:</b> لا يوجد	<b>*الواو:</b> وتترك- وتبكي <b>*اللام:</b> للعصفور- للطفل <b>*الي:</b> اليها	3 <sup>eme</sup> cas
<b>*الماضي:</b> لا يوجد <b>*المضارع:</b> تحمل- ترجع- يطير- تجد- تحاول- يعود- تعطي- تبكي- ياكل. <b>*الامر:</b>	<b>* ال التعريف:</b> البننت- الاكل- الصحن- الققص- العصفور. <b>* ظرف مكان:</b> لا يوجد <b>* ظرف زمان:</b>	<b>الضمائر المتصلة:</b> الهاء : معها- بيته- يدها <b>الضمائر المستترة:</b> «هي» في قولها : تحمل- ترجع- تجد- تحاول- تعطي- تبكي. «هو» في قولها : يطير-	<b>*الواو: والصحن- ولا</b> تجد- وتعطي. <b>*الفاء:</b> في العصفور. <b>*الي:</b> إلى الققص- إلى بيته. <b>*على:</b> على العصفور. <b>*اللام:</b> للعصفور.	4 <sup>eme</sup> cas

لا يوجد	لا يوجد <b>*النعوت:</b> لا يوجد	يعود- يأكل. <b>الضمائر المنفصلة:</b> هو : الققص	<b>*مع: معها.</b> <b>*من: من يدها.</b>	
<b>*الماضي:</b> وجد- فكر- خرج- عادت- وجدت. <b>*المضارع:</b> تحمل- يأكل- يخرج- تراه.	<b>* ال التعريف:</b> الطفلة- الطعام- العصفور- الشجرة. <b>* ظرف مكان:</b> لا يوجد <b>* ظرف زمان:</b> لا يوجد <b>*النعوت:</b> لا يوجد	<b>الضمائر المتصلة:</b> الهاء : لكنها- تراه. <b>الضمائر المستترة:</b> «هي» في قولها : تحمل- عادت- ترى- وجدت- تحمل. «هو» في قولها : وجد- فكر- خرج. <b>الضمائر المنفصلة:</b> لا يوجد	<b>*اللام: للعصفور.</b> <b>*ان: ان يخرج.</b> <b>*من: من cajé.</b> <b>*الفاء: في cajé- في</b> الشجرة.	5 <sup>eme</sup> cas

Ce qu'on peut constater au niveau des sequences syntaxiques ce que tous les cas ont utilisé: 1- les connecteurs tels que:

الواو, الفاء, اللام, في, مع, الى, من, ان

les anaphores tels que: الهاء

On constate que les déictiques sont utilisés dans le premier, deuxième et le troisième cas.

- ال التعريف
- ظرف مكان فوق
- ظرف زمان
- النعوت

On remarque que la majorité des cas ont utilisé les verbes dans le futur tels que:

تذهب, يطير, تقدم, تفتح...

Quant aux premier et au cinquième cas ont utilisé le passé composé tels que :

ذهبت, تركت

**-Niveau lexical:**

Le tableau suivant représente les sequences au niveau lexical pour les differents cas du groupe immersif.

relation causale	La répétition	sens commun	Les cas
ترك الطفلة لباب القفص مفتوح كان سببا في هروب العصفور	*من خلال الضمائر المتصلة: تعطيه *من خلال الضمائر المستترة: «هو « في قولها : رأى.	الفرخ = العصفور	1 <sup>er</sup> cas
مبهمة وغير واضحة	تكرار كلمة عصفور 3 مرات	الفرخ = العصفور الطعام = القمح	2 <sup>eme</sup> cas
ترك الطفلة لباب القفص مفتوح كان سببا في هروب العصفور	تكرار كلمة عصفور 4 مرات	/	3 <sup>eme</sup> cas
مبهمة وغير واضحة	تكرار كلمة عصفور 6 مرات	الاكل = الحب القفص = البيت الطفلة = البنيت	4 <sup>eme</sup> cas
ترك الطفلة لباب القفص مفتوح كان سببا في هروب العصفور	تكرار كلمة عصفور 7 مرات	/	5 <sup>eme</sup> cas

Ce qu'on peut constater au niveau lexical ce que la majorité des cas ont un lexique riche.

La majorité des cas ont utilisé des mots avec différents sens exemple:

الفرخ = العصفور - الطعام = القمح - الاكل = الحب

**2.1.5.3. Analyse de l'efficacité langagière (groupe immersif) :**

On constate que la majorité des enfants ont réussi à faire un récit cohérent car les sequences des macrostructures sont logiques ce qui reflète un niveau de représentation cognitive élaboré. Nous contentons de donner quelques exemples:

- اطعام الطفلة للعصفور, ترك باب القفص مفتوح, هروب العصفور وعودته الى الطفلة

La reconnaissance des personnages principaux du récit par tous les cas. Tous les cas ont compris sur quoi porte l'échange, on remarque que le premier cas a fait un discours introductif ce qu'est important.

Pour conclure nous dirons que les discours des enfants sont efficaces car les cas ont pu introduire, plusieurs niveaux en les archisant en séquences (voire le mélange des genres discursifs, la gestion des mondes, la maîtrise de l'utilisation des catégories syntaxiques et lexicales au niveau microstructuel.

### **2.1.6. Analyse des différents énoncés:**

**Le groupe témoin 1:** IL a fait le préscolaire mais il n'a pas fait le programme d'immersion.

#### **Présentation de cas:**

##### Premier cas

- Il s'agit de l'enfant A-H
- Il est né le 04/11/2005.

##### **a-**Structures sociales de la famille:

- Profession du père: fonctionnaire
- Profession de la mère: sans.

##### **b-**Le niveau d'instruction:

- Le père: universitaire
- La mère: universitaire

##### Le deuxième cas.

- Il s'agit de l'enfant **A-G**
- Il est né le 02/08/2005.

##### **a-**Structures sociales de la famille:

- Profession du père: commerçant
- Profession de la mère: fonctionnaire

##### **b-**Le niveau d'instruction:

- Le père: secondaire
- La mère: secondaire

##### Le troisième cas.

IL s'agit de l'enfant **S-F**

Il est né le 24/08/2005.

**a-Structures sociales de la famille:**

- Profession du père: fonctionnaire
- Profession de la mère: sans

**b-Le niveau d'instruction:**

- Le père: universitaire
- La mère: secondaire

Quatrième cas.

- Il s'agit de l'enfant **A-CH**
- Il est né le 07/07/2005.

**a-Structures sociales de la famille:**

- Profession du père: agent de sécurité
- Profession de la mère: femme de ménage

**b-Le niveau d'instruction:**

- Le père: primaire
- La mère: primaire

Cinquième cas

- Il s'agit de l'enfant **Y-K**
- Il est né le 01/10/2005.

**a-Structures sociales de la famille:**

- Profession du père: medecin
- Profession de la mere: enseignante

**b-Le niveau d'instruction:**

- Le père: universitaire
- La mère: universitaire

**2.1.6.1. Analyse des structures linguistiques:**

**-La segmentation des recits:**

**Premier casA-H**

- (1)..... [ البننت تعطي الطعام للفرخ ]
- (2)..... [ البننت تحمل الاكل و تعود ]
- (3)..... [ cage من يطل من ]
- (4)..... [ العصفور يذهب الى الشجرة ]
- (5)..... [ الطفلة لا تجد العصفور ]

- (6)..... [ الطفلة تعطي الحبوب للعصفور وهو فوق الشجرة ]
- (7)..... [ الطفلة تبكي ]
- (8)..... [ لان العصفور عاد الى يدها ]

#### Deuxième cas A-G

- (1)..... [ الطفلة تحمل الغذاء الى العصفور ]
- (2)..... [ الطفلة تحمل الصحن من المطبخ و الباب مفتوح على العصفور ]
- (3)..... [ cage ] [ cage من ال ]
- (4)..... [ الطفلة جاءت الى العصفور ]
- (5)..... [ cage ] [ cage من ال ]
- (6)..... [ الطفلة تحمل الغذاء الى العصفور فوق الشجرة ]
- (7)..... [ الطفلة تحمل العصفور الذي كان فوق الشجرة ]
- (8)..... [ و عاد الى الطفلة ]

#### Troisième cas S-F

- (1)..... [ الطفلة تفتح القفص ]
- (2)..... [ لتوكل العصفور ]
- (3)..... [ الطفلة تذهب الى المطبخ والصحن معها ]
- (4)..... [ العصفور يهرب ]
- (5)..... [ الطفلة تبكي على العصفور وهو فوق الشجرة ]
- (6)..... [ العصفور يعود الى الطفلة ]
- (7)..... [ ووضعت في يدها ]

#### Quatrième cas R-H

- (1)..... [ البنيت تمد الاكل لعصفورتها ]
- (2)..... [ البنيت تترك العصفورة وحدها ]
- (3)..... [ العصفورة تذهب الى الشجرة ]
- (4)..... [ البنيت لا تجد عصفورتها (أي هربت) ]
- (5)..... [ العصفورة فوق الشجرة ]
- (6)..... [ العصفورة في يديها ]

#### Cinquième cas Y-K

- (1)..... [ الطفلة تعطي الطعام للعصفور في الصحن ]
- (2)..... [ و تطعمه ]
- (3)..... [ العصفور يطل من القفص ]
- (4)..... [ العصفور يطير ]

- (5)..... [ العصفور فوق الشجرة ]  
 (6)..... [ الطفلة تهبط في العصفور ]  
 (7)..... [ الطفلة مسكت العصفور ]  
 (8)..... [ وتعطي له في الاكل في يدها ]

### 2.1.6.2. Analyse du contenu communiqué:

#### 2.1.6.2.1. Analyse des macro-enchainements

##### -le champ

##### -Présentation

Le tableau suivant représente l'axe de présentation.

L'axe de présentation.	Les cas
لم يرد محور التقديم	1 <sup>er</sup> cas
لم يرد محور التقديم	2 <sup>eme</sup> cas
لم يرد محور التقديم	3 <sup>eme</sup> cas
لم يرد محور التقديم	4 <sup>eme</sup> cas
لم يرد محور التقديم	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que tous les cas ont commencé par le principe de base qu'est le suivant  
 ان الطفلة تعطي الطعام للعصفور والعصفور

Ils ont mentionné les personnages principaux qui sont: العصفور والطفلة

Ce que nous constatons c'est le manque du discours introductif dans tous les cas.

##### le genre:

Le tableau suivant représente l'axe du genre.

l'axe du genre.	Les cas
غائب لعدم ذكر المقدمة	1 <sup>er</sup> cas
لا يوجد	2 <sup>eme</sup> cas
الشرح, الوصف	3 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	4 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	5 <sup>eme</sup> cas

Ce que nous constatons c'est le manque dans la variété des verbes qu'est considérée comme source de l'efficacité langagière chez la plus part des cas, quand meme on la remarque dans le troisième cas « الطفلة تفتح القفص لتوكل العصفور »

### Les mondes :

Le tableau suivant représente les changements des mondes:

les changements des mondes	Les cas
لم يرد أي تغيير	1 <sup>er</sup> cas
لم يرد أي تغيير	2 <sup>eme</sup> cas
لم يرد أي تغيير	3 <sup>eme</sup> cas
لم يرد أي تغيير	4 <sup>eme</sup> cas
لم يرد أي تغيير	5 <sup>eme</sup> cas

On constate selon le tableau si dessus que les enfants n'ont pas réalisé les changements des mondes.

### Les categories:

Le tableau suivant représente l'axe des catégories.

l'axe des catégories	Les cas
لا يوجد	1 <sup>er</sup> cas
لا يوجد	2 <sup>eme</sup> cas
الققص	3 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	4 <sup>eme</sup> cas
لا يوجد	5 <sup>eme</sup> cas

On constate les categories seulement dans le troisième cas.

### -Explication du principe de base:

Le tableau suivant represente le principe de base.

le principe de base	Les cas
من خلال قول: تعطي الطعام للفرخ	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة تحمل الغذاء الى العصفور	2 <sup>eme</sup> cas
لتوكل العصفور	3 <sup>eme</sup> cas
البنت تمد الاكل لعصفورها	4 <sup>eme</sup> cas
الطفلة تعطي الطعام للعصفور في الصحن وتطعمه	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que tous les cas ont procédé à l'explication du principe de base on reconnaissant les personnages principaux du récit avec des mots simples.

- الطفلة-العصفور-الفرخ.

**le genre :**

Le tableau suivant représente l'axe du genre.

L'axe du genre	Les cas
الوصف	1 <sup>er</sup> cas
الوصف	2 <sup>eme</sup> cas
الشرح و الوصف	3 <sup>eme</sup> cas
الوصف	4 <sup>eme</sup> cas
الشرح و الوصف	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que la majorité des cas ont réalisé le genre d'une manière simple quant aux troisième et quatrième cas ils l'ont réalisé d'une façon un peu plus développée.

**Les mondes:**

Le tableau suivant représente les changements des mondes.

le changements des mondes	Les cas
لم يرد	1 <sup>er</sup> cas
لم يرد	2 <sup>eme</sup> cas
لم يرد	3 <sup>eme</sup> cas
لم يرد	4 <sup>eme</sup> cas
ورد من خلال الافعال: تعطي, تطعمه.	5 <sup>eme</sup> cas

On constate que seulement le cinquième cas qui a pu réalisé les mondes quant aux restes, ils se sont contentés de l'explication de base en passant directement au noeud.

### Les catégories

Le tableau suivant représente l'axe des catégories

L'axe des catégories	Les cas
الطعام, الفرخ, البنت.	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة, الغذاء, العصفور.	2 <sup>ieme</sup> cas
العصفور.	3 <sup>ieme</sup> cas
البنت, الاكل, العصفورة.	4 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة, الطعام, العصفور, الصحن.	5 <sup>ieme</sup> cas

Nous constatons que tous les cas ont réalisé les catégories avec des mots simples.

### -le noeud:

Le tableau suivant représente l'axe du noeud :

l'axe du noeud	Les cas
البنت تحمل الاكل و تعود والفرخ يطل من cage. العصفور يذهب الى الشجرة. الطفلة لا تجد العصفور.	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة تحمل الصحن من المطبخ و الباب مفتوح على العصفور. العصفور خرج من ال cage. الطفلة جاءت الى العصفور فخرج من ال cage.	2 <sup>eme</sup> cas
الطفلة تذهب الى المطبخ والصحن معها. العصفور يهرب. الطفلة تبكي على العصفور.	3 <sup>eme</sup> cas
البنت تترك العصفورة وحدها. العصفورة تذهب الى الشجرة. البنت لا تجد عصفورتها (أي هربت).	4 <sup>eme</sup> cas
العصفور يطل من القفص. العصفور يطير.	5 <sup>eme</sup> cas

Ce qu'on peut constater que tous les cas ont réalisé les noeuds en suivant les événements du récit qu'est comme suit:

ذهاب الطفلة وتركها للعصفور, هروب العصفور, عدم وجود العصفور في القفص اثناء عودة الطفلة.

Ce qui était mauvais ce qu'il y avait beaucoup de répétitions surtout dans le deuxième cas.

**Le genre:**

Le tableau suivant représente l'axe du genre :

L'axe du genre	Les cas
الوصف: تحمل- تعود- يذهب- تجد.	1 <sup>er</sup> cas
الوصف: تحمل- خرج- جاءت.	2 <sup>eme</sup> cas
الوصف: تذهب, يهرب, تكي.	3 <sup>eme</sup> cas
الشرح والوصف: تترك- تذهب- تجد- اي هربت.	4 <sup>eme</sup> cas
الوصف: يطل- يطير.	5 <sup>eme</sup> cas

Selon le tableau nous constatons, que l'enfant tant tot, il explique tant tot il décrit malgré cette souplesse ; l'axe du genre reste faible.

**Les mondes:**

Le tableau suivant représente les changements des mondes

les changements des mondes	Les cas
حدث التغيير من خلال الافعال: تحمل- تعود- يذهب- تجد.	1 <sup>er</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: تحمل- خرج- جاءت.	2 <sup>eme</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: تذهب, يهرب, تكي.	3 <sup>eme</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: تترك- تذهب- تجد.	4 <sup>eme</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: يطل- يطير.	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que tous les cas ont utilisé différents les verbes.

**Les categories:**

Le tableau suivant représente l'axe des catégories.

l'axe des categories	Les cas
البنيت- الاكل- الفرخ- cajé- العصفور- الشجرة- الطفلة.	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة- الصحن- المطبخ- الباب- العصفور- cajé.	2 <sup>eme</sup> cas
الطفلة- المطبخ- الصحن- العصفور.	3 <sup>eme</sup> cas

البنت -العصفور - الشجرة.	4 <sup>eme</sup> cas
العصفور - القفص.	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que tous les cas ont utilisè des categories simples et similaires sauf pour le deuxième et troisième cas ont utilisè des categories differentes: **الصحن- المطبخ**

**-Le dénouèment:**

Le tableau suivant représente le dénouèment:

Le dénouèment	Les cas
الطفلة تعطي الحبوب للعصفور وهو فوق الشجرة. الطفلة تبكي لان العصفور عاد الى يدها.	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة تحمل الغذاء الى العصفور فوق الشجرة. الطفلة تحمل العصفور الذي كان فوق الشجرة وعاد الى الطفلة.	2 <sup>eme</sup> cas
العصفور يعود الى الطفلة ووضعته في يدها.	3 <sup>eme</sup> cas
العصفورة فوق الشجرة. العصفورة في يديها.	4 <sup>eme</sup> cas
الطفلة تهبط في العصفور. الطفلة مسكت العصفور. وتعطي له في الاكل في يدها.	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que tous les cas sont arrivès à réaliser le dènouèment comme suit: **عودة العصفور الى الطفلة:**

Nous constatons qu'il ya une mauvaise description des èvènements.

**Le genre:**

Le tableau suivant représente l'axe du genre du dènouèment

l'axe du genre du dènouèment	Les cas
الشرح و الوصف: تعطي. تبكي, لان.	1 <sup>er</sup> cas
الوصف والحكي: تحمل. عاد.	2 <sup>eme</sup> cas

الوصف والحكي: يعود. وضعته.	3 <sup>eme</sup> cas
الوصف	4 <sup>eme</sup> cas
الحكي و الوصف: تهبط. تعطي, مسكت.	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que tous les cas ont réalisé une partie de l'axe du genre du dénouement (description-narration) avec des mots simples.

### Les mondes :

Le tableau suivant représente les changements des mondes du dénouement:

les changements des mondes	Les cas
ورد التغيير من خلال الافعال: تعطي- تبكي- عاد.	1 <sup>er</sup> cas
ورد التغيير من خلال الافعال: تحمل- عاد.	2 <sup>eme</sup> cas
ورد التغيير من خلال الافعال: يعود- وضعته.	3 <sup>eme</sup> cas
تغيير ضمني.	4 <sup>eme</sup> cas
ورد التغيير من خلال الافعال: تهبط- مسكت- تعطي.	5 <sup>eme</sup> cas

Nous constatons que tous les cas ont réalisé les mondes mais avec une mauvaise description qu'est la suivante:

الطفلة تعطي الحبوب للعصفور وهو فوق الشجرة, ثم العصفور عاد اليها.

### Les categories:

Le tableau suivant représente les categories du dénouement:

les categories du dénouement	Les cas
الطفلة- الحبوب- العصفور- الشجرة- يدها.	1 <sup>er</sup> cas
الطفلة- الغذاء- العصفور- الشجرة.	2 <sup>eme</sup> cas
العصفور- الطفلة- يدها.	3 <sup>eme</sup> cas
العصفورة- الشجرة- يدها.	4 <sup>eme</sup> cas
العصفورة- الشجرة- الاكل- يدها.	5 <sup>eme</sup> cas

Selon le tableau nous constatons que les categories sont réalisées avec des expressions simples.

**-La cloture:**

La chose la plus remarquable ce que il n'y a pas de cloture; ils l'ont intégrée dans le dénouement comme suit : عودة العصفور الى الطفلة

**2.1.6.2.2. Analyse des micro-enchainements:**

**-Niveau syntaxique:**

Le tableau suivant représente les sequences au niveau syntaxique pour les differents cas du groupe témoin qu'a fait le préscolaire mais il n'ap fait le programme d'immersion.

Les verbes	Les dèictiques	Les anaphores	Les connecteurs	Les cas
<p><u>*الماضي:</u> عاد.</p> <p><u>*المضارع:</u> تعطي- تحمل- يطل- يذهب- تجد- تبكي.</p> <p><u>*الامر:</u> لا يوجد</p>	<p><u>* ال التعريف:</u> البنت- الطعام- الاكل- الفرخ- العصفور- الشجرة- الطفلة.</p> <p><u>* ظرف مكان:</u> فوق</p> <p><u>* ظرف زمان:</u> لا يوجد</p> <p><u>*النعوت:</u> لا يوجد</p>	<p><u>الضمائر المتصلة:</u> الهاء : يدها.</p> <p><u>الضمائر المنفصلة:</u> «هو» : وهو فوق الشجرة.</p> <p><u>الضمائر المستترة:</u> «هي» : ضمير مستتر في الافعال التالية : تعطي- تحمل- تعود- تجد- تبكي.</p> <p>«هو» ضمير مستتر في الافعال التالية : يطل- يذهب- عاد.</p>	<p><u>اللام:</u> للعصفور- للفرخ <u>الواو:</u> وتعود- والفرخ- وهو <u>من:</u> من cajé <u>الى:</u> الى الشجرة- الى يدها</p>	<p>1<sup>er</sup> cas</p>

<p><b>*الماضي:</b> خرج- جاءت- عاد</p> <p><b>*المضارع:</b> تفتح- توكل- تذهب- يهرب- تبكي- يعود.</p> <p><b>*الامر:</b> لا يوجد</p>	<p><b>* ال التعريف:</b> الطفلة- الغذاء- العصفور- الصحن- المطبخ- الباب- الشجرة.</p> <p><b>* ظرف مكان:</b> فوق</p> <p><b>* ظرف زمان:</b> لا يوجد</p> <p><b>*النعوت:</b> لا يوجد</p>	<p><b>الضمائر المتصلة:</b> لا يوجد</p> <p><b>الضمائر المنفصلة:</b> لا يوجد</p> <p><b>الضمائر المستترة:</b> «هي»: ضمير مستتر في الافعال التالية : تحمل. «هو» ضمير مستتر في الافعال التالية : خرج- جاء/ت- عاد.</p>	<p><b>الى:</b> الى العصفور- الى الطفلة.</p> <p><b>من:</b> من المطبخ- من ال cage.</p> <p><b>الواو:</b> والباب- و عاد.</p> <p><b>على:</b> على العصفور.</p>	<p>2<sup>eme</sup>cas</p>
<p><b>*الماضي:</b> وضعت/ه</p> <p><b>*المضارع:</b> تفتح- تذهب- توكل- يهرب- تبكي- يعود.</p> <p><b>*الامر:</b> لا يوجد</p>	<p><b>* ال التعريف:</b> الطفلة- القفص- العصفور- المطبخ- الصحن- الشجرة.</p> <p><b>* ظرف مكان:</b> فوق</p> <p><b>* ظرف زمان:</b> لا يوجد</p> <p><b>*النعوت:</b> مفتوحا</p>	<p><b>الضمائر المتصلة:</b> الهاء : معها- يديها- ووضعته.</p> <p><b>الضمائر المنفصلة:</b> هو : وهو فوق.</p> <p><b>الضمائر المستترة:</b> «هي» في الافعال التالية : تفتح- تذهب- توكل- تبكي. «هو» في الافعال التالية : يهرب- يعود.</p>	<p><b>الى:</b> الى المطبخ- الى الطفلة.</p> <p><b>الواو:</b> والصحن- وهو- ووضعته</p> <p><b>مع:</b> معها.</p> <p><b>في:</b> في يديها.</p> <p><b>على:</b> على العصفور.</p>	<p>3<sup>eme</sup>cas</p>

<p><u>*الماضي:</u> هربت.</p> <p><u>*المضارع:</u> تمد- تترك- تذهب- تجد.</p> <p><u>*الامر:</u> لا يوجد</p>	<p><u>*ال تعريف:</u> البننت- الاكل- العصفورة- الشجرة.</p> <p><u>*ظرف مكان:</u> فوق</p> <p><u>*ظرف زمان:</u> لا يوجد</p> <p><u>*النعوت:</u> لا يوجد</p>	<p><u>الضمائر المتصلة:</u> الهاء : عصفورتها- وحدها- يدها.</p> <p><u>الضمائر المنفصلة:</u> لا يوجد</p> <p><u>الضمائر المستترة:</u> «هي» ضمير مستتر في الافعال التالية : تمد- تذهب- تترك- تجد. «هو» ضمير مستتر في الفعل: هرب/ت.</p>	<p><u>اللام:</u> لعصفورتها. <u>الى:</u> الى الشجرة. <u>في:</u> في يدها.</p>	<p>4<sup>ieme</sup>cas</p>
<p><u>*الماضي:</u> مسكت.</p> <p><u>*المضارع:</u> تعطي- تطعمه- يطل- يطير- تهبط.</p> <p><u>*الامر:</u> لا يوجد</p>	<p><u>*ال تعريف:</u> الطفلة- الطعام- الصحن- العصفور- الشجرة- الاكل.</p> <p><u>*ظرف مكان:</u> فوق</p> <p><u>*ظرف زمان:</u> لا يوجد</p> <p><u>*النعوت:</u></p>	<p><u>الضمائر المتصلة:</u> الهاء : وتطعمه- له- يدها.</p> <p><u>الضمائر المنفصلة:</u> لا يوجد</p> <p><u>الضمائر المستترة:</u> «هي» ضمير مستتر في الافعال التالية : تعطي- تطعمه- تهبط. «هو» ضمير مستتر في الافعال</p>	<p><u>اللام:</u> للعصفور- له. <u>في:</u> في الصحن- في الاكل- في العصفور- في يدها. <u>الواو:</u> وتطعمه- وتعطي له. <u>من:</u> من القفص.</p>	<p>5<sup>ieme</sup>cas</p>

	لا يوجد	التالية : يطل- يطير - مسك/ت.		
--	---------	---------------------------------	--	--

Ce qu'on peut constater au niveau des sequences syntaxiques ce que tous les cas ont utilisé: 1- les connecteurs tels que:

الواو, الفاء, اللام, في, مع, الى, من, ان

Ils ont utilisé les anaphores pour recoder et réactualiser les personnages et les objets, les indices de personnes et/ou les pronoms personnels indépendants. tels que:

الهاء- هي- هو

On constate que les déictiques sont utilisés dans le premier, deuxième et le troisième cas.

ال التعريف

ظرف مكان فوق

ظرف زمان

النعوت

On remarque que la majorité des cas ont utilisé les verbes dans le futur tels que:

تعطي- تحمل- تفتح- تجد-

### - Au niveau lexical

Le tableau suivant représente les sequences au niveau lexical pour les différents cas du groupe témoin qui a fait le préscolaire mais il n'a pas fait le programme d'immersion.

La relation causale	La répétition	Sens commun	Les cas
غير واضحة	تكررت هذه الكلمات في عدة مواضع وبصيغة مباشرة.	الطعام = الاكل الفرخ = العصفور البنيت = الطفلة الاكل = الحبوب	1 <sup>ier</sup> cas
ترك الطفلة لباب القفص مفتوح تسبب في هروب العصفور.	تكرار كلمة عصفور 6 مرات	الفرخ = العصفور الطعام = القمح	2 <sup>eme</sup> cas
ذهاب الطفلة سبب في	تكرار كلمة عصفور 4 مرات	/	3 <sup>eme</sup> cas

هروب العصفور.			
غير واضحة	تكرار كلمة عصفور 6 مرات	/	4 <sup>eme</sup> cas
مبهمة وغير واضحة	تكرار كلمة عصفور 6 مرات	/	5 <sup>eme</sup> cas

Ce qu'on peut constater au niveau lexical ce qu'il est riche, est varié.

### 2.1.6.2.3. -Analyse de l'efficacité langagière (groupe témoin qui a fait le préscolaire et il n'a pas fait le programme d'immersion)

On constate que la majorité des enfants ont réussi à faire un récit cohérent car les séquences des macrostructures sont logiques, avec des séquences constituées par des phrases simples: exemples.

الطفلة تعطي الغذاء للعصفورة, ترك باب القفص مفتوح, هروب العصفور وعودته الى الطفلة

La reconnaissance des personnages principaux du récit par tous les cas.

Tous les cas ont compris le contenu du récit, on remarque que les cas n'ont pas fait un discours introductif.

Pour conclure nous dirons que les cas ont pu introduire, plusieurs niveaux en séquences (voire le mélange des genres discursifs, la gestion des mondes, la maîtrise de l'utilisation des catégories syntaxiques et lexicales au niveau microstructurel).

### 2.1.7. Analyse des différents énoncés:

**Le groupe témoin 2:** Il n'a pas fait le préscolaire ni le programme d'immersion.

#### Présentation de cas:

##### Le premier cas.

Il s'agit de l'enfant K-Z

Il est né le 19/06/2005.

#### a-Structures sociales de la famille:

Profession du père: sans.

Profession de la mère: fonctionnaire.

#### b-Le niveau d'instruction:

Le père: secondaire

La mère: secondaire

##### Le deuxième cas.

IL s'agit de l'enfant **R-B**

IL est né le 12/08/2005.

**a**-Structures sociales de la famille:

Profession du père: agent de sécurité

Profession de la mère: femme de ménage

**b**-Le niveau d'instruction:

Le père: moyen

La mère: primaire

Le troisième cas.

IL s'agit de l'enfant **Z-M**

IL est né le 20/09/2005.

**a**-Structures sociales de la famille:

Profession du père: sans

Profession de la mère: couturière

**b**-Le niveau d'instruction:

Le père: sans

La mère: primaire

Quatrième cas.

IL s'agit de l'enfant **S-D**

IL est né le 08/04/2005.

**a**-Structures sociales de la famille:

Profession du père: commerçant

Profession de la mère: ingénieur

**b**-Le niveau d'instruction:

Le père: secondaire

La mère: universitaire

Cinquième cas

IL s'agit de l'enfant **S-H**

IL est né le 20/10/2005.

**a**-Structures sociales de la famille:

Profession du père: Commerçant

Profession de la mère: coiffeuse

**b**-Le niveau d'instruction:

Le père: universitaire

La mère: moyen

### 2.1.7.1. Analyse des différents énoncés

#### 2.1.7.1.1. Analyse des structures linguistiques:

##### -La segmentation des récits:

#### Premier cas K-Z

- (1)..... [ الطفلة توكل فرخها في ال cage ]
- (2)..... [ الطفلة تترك الفرخ ]
- (3)..... [ الفرخ يطير فوق الشجرة ]
- (4)..... [ الطفلة تحاول الفرخ ليهبط من الشجرة ]
- (5)..... [ الفرخ في يدي الطفلة ]

#### Deuxième cas R-B

- (1)..... [ البنت تحمل الصحن الى العصفور ]
- (2)..... [ البنت تتركه وتروح ]
- (3)..... [ العصفور يذهب الى الشجرة ]
- (4)..... [ البنت تبكي على العصفور ]
- (5)..... [ البنت تعطي الطعام للعصفور فوق الشجرة ]
- (6)..... [ البنت تمسكه بيديها لأنه لا يهرب ]

#### Troisième cas Z-M

- (1)..... [ الطفلة تمد لفرخها الاكل ]
- (2)..... [ الطفلة ذاهبة ]
- (3)..... [ الفرخ يهرب من ال cage ]
- (4)..... [ العصفور فوق الشجرة ]
- (5)..... [ الطفلة تعطيه الحبوب ]
- (6)..... [ الطفلة توكله في يديها ]

#### Quatrième cas S-D

- (1)..... [ الطفلة تلاعب العصفور ]
- (2)..... [ وتوكله ]
- (3)..... [ الطفلة تذهب ]
- (4)..... [ العصفور يذهب الى الشجرة ]
- (5)..... [ البنت ترجع الى ال cage وتجد العصفور فوق الشجرة ]

(6)..... [ البنت تعطي الطعام للعصفور وتحاوله فوق الشجرة ]

(7)..... [ البنت تحمل العصفور في يديها ]

### Cinquième cas S-H

(1)..... [ الطفلة تعطي الغذاء للعصفور ]

(2)..... [ البنت ترجع ]

(3)..... [ العصفور يطير ]

(4)..... [ الطفلة تبكي على العصفورة ]

(5)..... [ الطفلة تطعم العصفورة وهي تجلس على رجليها فوق الارض ]

(6)..... [ الطفلة تفرح مع العصفورة ]

#### 2.1.7.1.2. Analyse du contenu communiqué

##### 2.1.7.1.2.1. Analyse des macro-enchainements

-Le champ :

-Présentation :

L'axe de presentation	Les cas
Pas d'axe de présentation	1 <sup>ier</sup> cas
/	2 <sup>ieme</sup> cas
/	3 <sup>ieme</sup> cas
/	4 <sup>ieme</sup> cas
/	5 <sup>ieme</sup> cas

Ce que nous constatons aucun cas n'a réalisé un discours introductif par conséquent il n'y a pas de présentation.

**Le genre:**

Le tableau représente l'axe du genre

l'axe du genre	Les cas
Pas d'axe du genre	1 <sup>ier</sup> cas
/	2 <sup>ieme</sup> cas
/	3 <sup>ieme</sup> cas
/	4 <sup>ieme</sup> cas
/	5 <sup>iemec</sup> cas

On constate l'absence totale du genre.

**Les mondes :**

L'axe suivant représente l'axe du changement des mondes.

l'axe du changement des mondes.	Les cas
Pas d'axe du changement des mondes	1 <sup>ier</sup> cas
/	2 <sup>ieme</sup> cas
/	3 <sup>ieme</sup> cas
/	4 <sup>ieme</sup> cas
/	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate l'absence totale des mondes.

**Les categories:**

Le tableau suivant représente l'axe des categories.

l'axe des categories	Les cas
Pas d'axe de catégories	1 <sup>ier</sup> cas
/	2 <sup>ieme</sup> cas
/	3 <sup>ieme</sup> cas
/	4 <sup>ieme</sup> cas
/	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate l'absence totale des catégories.

**-Explication du principe de base**

Le tableau suivant représente l'axe du principe de base

L'axe du principe de base	Les cas
الطفلة توكل فرخها في ال cage.	1 <sup>ier</sup> cas
البننت تحمل الصحن الى العصفور.	2 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة تحمل لفرخها الاكل.	3 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة تلاعب العصفور وتوكله.	4 <sup>ieme</sup> cas

الطفلة تعطي الغذاء للعصفورة.	5 <sup>ieme</sup> cas
------------------------------	-----------------------

On constate que tous les cas on fait intégrer le principe de base, ils ont mentionné les personnages principaux du récit.

**Le genre :**

Le tableau suivant représente l'axe du genre

l'axe du genre	Les cas
الوصف	1 <sup>ier</sup> cas
الوصف	2 <sup>ieme</sup> cas
الوصف	3 <sup>ieme</sup> cas
الوصف	4 <sup>ieme</sup> cas
الوصف	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate que tous les cas ont réalisé le genre par la description.

**Les mondes :**

Le tableau suivant représente l'axe du changement des mondes.

l'axe du changements des mondes	Les cas
Pas d'axe des changements des mondes	1 <sup>ier</sup> cas
/	2 <sup>ieme</sup> cas
/	3 <sup>ieme</sup> cas
L'axe des changements des mondes existe : تلاعب, توكله.	4 <sup>ieme</sup> cas
/	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate l'absence des mondes dans presque tous les cas, sauf le quatrième cas qui a utilisé une partie des mondes qui se présente sous forme de deux verbes qui sont:

تلاعب-توكل

**Les categories:**

Le tableau suivant représente l'axe des categories.

l'axe des catégories	Les cas
الطفلة, فرخها, cage.	1 <sup>ier</sup> cas
البننت, الصحن, العصفور.	2 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة, فرخها, الاكل.	3 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة, العصفور.	4 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة, الغذاء, العصفورة.	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate que les categories sont presque similaires

**-Le noeud**

Le tableau suivant représente l'axe du noeud

L'axe du noeud	Les cas
الطفلة تترك الفرخ- الفرخ يطير فوق الشجرة- الطفلة تحاول الفرخ ليهبط من الشجرة.	1 <sup>ier</sup> cas
البننت تتركه وتروح- العصفور يذهب الى الشجرة- البننت تبكي على العصفور.	2 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة ذاهبة- الفرخ يهرب من ال cage	3 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة تذهب- العصفور يذهب الى الشجرة- البننت ترجع الى ال cage وتجد العصفور فوق الشجرة.	4 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة ترجع- العصفور يطير- الطفلة تبكي على العصفورة.	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate que tous les cas ont manifestè le noeud par les expressions

suivantes: ذهاب الطفلة وتركها للعصفور, العصفور يطير فوق الشجرة.

Ce qu'on constate que les cas ont utilisè la langue maternelle au lieu de l'arabe lfusha:

تحاول الفرخ- ليهبط

**Le genre:**

Le tableau suivant représente l'axe du genre

L'axe du genre	Les cas
<u>الوصف</u> : تترك- يطير- تحاول- يهبط.	1 <sup>ier</sup> cas
<u>الوصف</u> : تترك- تروح- يذهب- تبكي.	2 <sup>ieme</sup> cas
<u>الوصف</u> : ذاهبة- يهرب.	3 <sup>ieme</sup> cas
<u>الوصف</u> : تذهب- ترجع- تجد.	4 <sup>ieme</sup> cas
<u>الوصف</u> : ترجع- يطير- تبكي.	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate qu'il y a une monotonie dans le genre; car ils se sont basé sur la description.

**Les mondes:**

Laxe suivant représente l'axe du changement des mondes

l'axe du changement des mondes	lesc
حدث التغيير من خلال الافعال: تترك- يطير- تحاول- يهبط.	1 <sup>ier</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: تترك- تروح- يذهب- تبكي.	2 <sup>ieme</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: يهرب.	3 <sup>ieme</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: تذهب- ترجع- تجد.	4 <sup>ieme</sup> cas
حدث التغيير من خلال الافعال: ترجع- يطير- تبكي.	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate que tous les cas ont utilisé une partie des mondes ce qu'est très insuffisant.

**Les catégories:**

L'axe suivant représente l'axe des categories

L'axe des categories	Les cas
الطفلة- الفرخ- الشجرة.	1 <sup>ier</sup> cas
البننت- العصفور- الشجرة.	2 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة- الفرخ- ال cage.	3 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة- العصفور- الشجرة- ال cage.	4 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة- العصفور.	5 <sup>ieme</sup> cas

La diversité des mondes correspond à la diversité des catégories, comme les mondes sont insuffisants ces résultats se sont répercutés sur les catégories.

**-Dénouement :**

Le tableau suivant représente l'axe du dénouement

l'axe du dénouement	Les cas
- الفرخ في يدي الطفلة.	1 <sup>ier</sup> cas
- البنت تعطي الطعام للعصفور فوق الشجرة. - البنت تمسكه بيديها لأنه لا يهرب.	2 <sup>ieme</sup> cas
- العصفور فوق الشجرة. - الطفلة تعطيه الحبوب. - الطفلة توكله في يديها.	3 <sup>ieme</sup> cas
- البنت تعطي الطعام للعصفور وتحاوله فوق الشجرة. - البنت تحمل العصفور في يديها.	4 <sup>ieme</sup> cas
- الطفلة تطعم العصفورة وهي تجلس على رجليها فوق الارض. - الطفلة تفرح مع العصفورة.	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate que tous les cas sont arrivés à la réalisation du dénouement mais avec un vocabulaire pauvre.

**Le genre :**

Le tableau suivant représente l'axe du genre

l'axe du genre	les cas
الوصف	1 <sup>ier</sup> cas
الشرح و الوصف	2 <sup>ieme</sup> cas
الوصف	3 <sup>ieme</sup> cas
الوصف	4 <sup>ieme</sup> cas
الوصف	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate que tous les cas ont utilisé d'une façon très faible le genre.

**Les mondes:**

Le tableau si dessous représente l'axe du changement des mondes

L'axe du changement des mondes	Les cas
Il n'ya pas de changement dans l'axe des mondes	1 <sup>ier</sup> cas
Il existe un changement : تعطي- تمسكه.	2 <sup>ieme</sup> cas
Il existe un changement : تعطيه- توكله.	3 <sup>ieme</sup> cas
Il existe un changement : تعطي- تحاوله- تحمل.	4 <sup>ieme</sup> cas
Il existe un changement : تطعم- تجلس- تفرح.	5 <sup>ieme</sup> cas

On constate l'utilisation des mondes d'une manière simple.

**-Les catégories:**

Le tableau suivant représente l'axe des catégories

l'axe des categories	Les cas
الفرخ- الطفلة.	1 <sup>ier</sup> cas
البننت- الطعام- العصفور- الشجرة.	2 <sup>ieme</sup> cas
العصفور- الشجرة- الطفلة- الحبوب.	3 <sup>ieme</sup> cas
البننت- الطعام- العصفور- الشجرة.	4 <sup>ieme</sup> cas
الطفلة- العصفورة- الارض.	5 <sup>ieme</sup> cas

Les mondes sont très mal utilisès, ce quia donné de mauvaises categories.

**La cloture:**

On constate qu'il n'y a pas de clotures.

**2.1.7.1.2.2. Analyse des micro-enchainement**

**-Niveau syntaxique**

Le tableau suivant représente les sequences pour les differents cas du groupe temoin (ni préscolaire ni programme d'immersion)

Les verbes	Les dèictiques	Les anaphores	connecteurs	Les cas
<p><b>*الماضي:</b> لا يوجد</p> <p><b>*المضارع:</b> توكل- تترك- يطير- تحاول- يهبط.</p> <p><b>*الامر:</b> لا يوجد</p>	<p><b>* ال التعريف:</b> الطفلة- الفرخ- الشجرة.</p> <p><b>* ظرف مكان:</b> فوق</p> <p><b>* ظرف زمان:</b> لا يوجد</p> <p><b>*النعوت:</b> لا يوجد</p>	<p><b>الضمائر المتصلة:</b> الهاء : فرخها.</p> <p><b>الضمائر المنفصلة:</b> لا يوجد</p> <p><b>الضمائر المستترة:</b> «هو» ضمير مستتر في الافعال التالية : يهبط.</p>	<p><b>في:</b> في cage- في يدي.</p> <p><b>من:</b> من الشجرة.</p>	1 <sup>ier</sup> cas
<p><b>*الماضي:</b> لا يوجد</p> <p><b>*المضارع:</b> تحمل- تتركه- تروح- يذهب- تبكي- تعطي- تمسكه- يهرب.</p> <p><b>*الامر:</b> لا يوجد</p>	<p><b>* ال التعريف:</b> البنيت- الصحن- العصفور- الشجرة- الطعام.</p> <p><b>* ظرف مكان:</b> فوق</p> <p><b>* ظرف زمان:</b> لا يوجد</p> <p><b>*النعوت:</b> لا يوجد</p>	<p><b>الضمائر المتصلة:</b> الهاء : تتركه- تمسكه- بيدها- لأنه.</p> <p><b>الضمائر المنفصلة:</b> لا يوجد</p> <p><b>الضمائر المستترة:</b> «هي»: ضمير مستتر في الافعال التالية : تروح- تبكي- تمسكه.</p> <p>«هو» ضمير مستتر في الافعال التالية : يذهب- يهرب.</p>	<p><b>الى:</b> الى العصفورة- الى الشجرة.</p> <p><b>الواو:</b> وتروح.</p> <p><b>على:</b> على العصفور.</p> <p><b>اللام:</b> للعصفور.</p>	2 <sup>ieme</sup> cas

<p><b>*الماضي:</b></p> <p>لا يوجد</p> <p><b>*المضارع:</b></p> <p>تمد- يهرب- تعطيه- توكله.</p> <p><b>*الامر:</b></p> <p>لا يوجد</p>	<p><b>* ال التعريف:</b></p> <p>الطفلة- الاكل- الفرخ- العصفور- الشجرة- الحبوب.</p> <p><b>* ظرف مكان:</b></p> <p>فوق</p> <p><b>* ظرف زمان:</b></p> <p>لا يوجد</p> <p><b>*النعوت:</b></p> <p>لا يوجد</p>	<p><b>الضمائر المتصلة:</b></p> <p>الهاء : لفرخها- توكله- تعطيه- يدها.</p> <p><b>الضمائر المنفصلة:</b></p> <p>لا يوجد</p> <p><b>الضمائر المستترة:</b></p> <p>لا يوجد</p>	<p><b>اللام:</b> لفرخها. <b>من:</b> من ال_cage. <b>في:</b> في يدها.</p>	<p>3<sup>ieme</sup>cas</p>
<p><b>*الماضي:</b></p> <p>لا يوجد</p> <p><b>*المضارع:</b></p> <p>تلاعب- توكله- تذهب- يذهب- ترجع- تجد- تعطي- تحمل- تحاوله.</p> <p><b>*الامر:</b></p> <p>لا يوجد</p>	<p><b>* ال التعريف:</b></p> <p>الطفلة- العصفور- الشجرة- البنت- الطعام.</p> <p><b>* ظرف مكان:</b></p> <p>فوق</p> <p><b>* ظرف زمان:</b></p> <p>لا يوجد</p> <p><b>*النعوت:</b></p> <p>لا يوجد</p>	<p><b>الضمائر المتصلة:</b></p> <p>الهاء : توكله-تحاوله- يدها.</p> <p><b>الضمائر المنفصلة:</b></p> <p>لا يوجد</p> <p><b>الضمائر المستترة:</b></p> <p>«هي» ضمير مستتر في الافعال التالية : توكله- تجد- تحاوله.</p>	<p><b>الواو:</b> وتوكلها- وتجد- وتحاوله. <b>الى:</b> الى الشجرة- الى _cage. <b>اللام:</b> للعصفورة. <b>في:</b> في يدها.</p>	<p>4<sup>ieme</sup>cas</p>
<p><b>*الماضي:</b></p> <p>لا يوجد</p>	<p><b>* ال التعريف:</b></p> <p>الطفلة- الغداء- العصفور-</p>	<p><b>الضمائر المتصلة:</b></p> <p>الهاء : رجليها.</p>	<p><b>اللام:</b> للعصفورة. <b>على:</b> على</p>	<p>5<sup>ieme</sup>cas</p>

<p><b>*المضارع:</b></p> <p>تعطي - ترجع - يطير - تبكي - تطعم - تجلس - تفرح.</p> <p><b>*الامر:</b></p> <p>لا يوجد</p>	<p>الأرض.</p> <p><b>* ظرف مكان:</b></p> <p>فوق - على</p> <p><b>* ظرف زمان:</b></p> <p>لا يوجد</p> <p><b>*النعوت:</b></p> <p>لا يوجد</p>	<p><b>الضمائر المنفصلة:</b></p> <p>«هي»: و هي تجلس.</p> <p><b>الضمائر المستترة:</b></p> <p>«هي» ضمير مستتر في الافعال التالية : ترجع - تجلس.</p>	<p>العصفورة.</p> <p><b>الواو: وهي.</b></p> <p><b>مع: مع العصفورة.</b></p>
---	---	--	---

Ce qu'on peut constater au niveau des sequences syntaxiques ce que tous les cas ont utilisé: 1- les connecteurs tels que:

الواو, الفاء, اللام, في, مع, الى, من, ان

les anaphores tels que:

الهاء

On constate que les déictiques sont utilisés par le premier, deuxième et le troisième cas.

ال التعريف

ظرف مكان فوق

ظرف زمان

النعوت

On remarque que la majorité des cas ont utilisé les verbes dans le futur tels que:

تعطي - تحمل - تفتح - تجد -

Ce qu'on peut remarquer que les cas n'ont pas utilisé suffisamment de connecteurs, ils se sont contentés par deux ou trois seulement.

Ce qu'on peut remarquer aussi l'insuffisance de l'utilisation des pronoms personnels.

Les deictiques sont très mal investis par les cas.

**-Niveau lexical:**

Le tableau si dessous présente le niveau lexical.

La relation causale	répétitions	Sens commun	Les cas
/ غير واضحة	- تكررت كلمة طفلة 4 مرات. - تكررت كلمة فرخ 5 مرات. - تكررت كلمة cage مرتين.	لا يوجد	1 <sup>ier</sup> cas
/ غير واضحة	- تكررت كلمة بنت 5 مرات. - تكررت كلمة عصفور 3 مرات.	لا يوجد	2 <sup>ieme</sup> cas
غير واضحة	- تكررت كلمة طفلة 4 مرات.	الاكل = الحبوب	3 <sup>ieme</sup> cas
غير واضحة	- تكررت كلمة بنت 3 مرات. - تكررت كلمة عصفور 5 مرات. - تكررت كلمة شجرة 3 مرات.	الطفلة = البنت	4 <sup>ieme</sup> cas
غير واضحة	- تكررت كلمة طفلة 5 مرات. - تكررت كلمة عصفورة 5 مرات.	لا يوجد	5 <sup>ieme</sup> cas

Ce qu'on peut remarquer que le niveau du lexique de tous les cas n'est pas riche et varié.

Ils ont un faible potentiel linguistique.

### 2.1.7.1.2.3. Analyse de l'efficacité langagière:

Le niveau d'analyse des macro-enchaînements n'était pas bien investi par tous les cas, les phrases sont simples exemples:

الطفلة تطعم العصفورة وهي تجلس على رجليها فوق الارض , البنت تحاول العصفورة الطفلة تحمل  
العصفور في يدها

La reconnaissance des personnages principaux du récit par tous les cas. Tous les cas ont compris le contenu du récit mais ils n'ont pas fait l'introduction.

Pour conclure nous dirons que les cas ont pu introduire, plusieurs niveaux en séquences (voire le mélange des genres discursifs, la gestion des mondes, la maîtrise de l'utilisation des catégories syntaxiques et lexicales au niveau microstructuel.

### 2.1.8. Analyse de l'activité langagière pour les trois groupes : (Comparaison des trois groupes).

A travers l'analyse du contenu communiqué pour tous les cas des différents groupes, nous avons constaté des similitudes et des différences au niveau des structures langagières.

#### 2.1.8.1. Au niveau des macro-enchaînements :

Nous constatons une différence entre les groupes dans l'utilisation du récit et son fonctionnement cela se manifeste par la succession des événements.

La remarque pertinente c'est l'absence totale du discours introductif et de la clôture dans les deux groupes témoins. Dans le groupe immersif l'introduction et la clôture sont réalisées par un seul cas.

Le reste des cas a intégré l'introduction dans l'axe de présentation et la clôture dans l'axe du noeud.

Le groupe immersif est arrivé à maîtriser son récit en utilisant les différents rôles du langage tels que décrire, définir, expliquer, raconter, ils ont identifié les personnages événementiels du récit ce qui a donné la trame minimale du récit

L'identification des personnages a été réalisée par les deux groupes témoins.

L'axe des catégories du groupe témoin est riche et varié par l'utilisation des mondes et du genre.

Le premier groupe témoin est arrivé à varier les séquences des événements en se basant sur la description et l'explication, ils ont réalisé une partie des mondes et du genre ce qui a donné des catégories plus ou moins riches.

Le deuxième groupe témoin n'a pas bien identifié les catégories et cela est dû à une mauvaise exploitation des mondes et du genre.

### **2.1.8.2. Au niveau des micro-enchaînements:**

Nous constatons une similitude dans l'utilisation des anaphores et des déictiques dans les trois groupes seulement les deux groupes témoins n'ont pas utilisé tant de verbes comme le groupe immersif. La relation causale est bien claire et bien déterminée dans le groupe immersif et le témoin. On constate qu'elle n'est pas bien exprimée par le deuxième groupe témoin.

### **Conclusion et Vérification des hypothèses:**

Pour conclure ce travail, peut-on dire que les hypothèses ont été confirmées ou non?

Pour répondre à cette question, nous dirons que les deux hypothèses émises plus haut ont effectivement été confirmées par le groupe immersif, parce que le groupe immersif a acquis un récit conditionné par l'idée à faire rentrer les différents jeux de langage. D'après Nouani, la maîtrise du récit est considérée comme une étape importante dans la vie de l'enfant car elle reflète un niveau de représentation cognitive élaborée (Nouani, H, 2004, p.52).

Mais, ce qu'on a constaté dans le groupe témoin qui n'a pas fait le préscolaire ni le programme d'immersion, leur produit est pauvre, ils n'ont pas bien acquis la conduite langagière, elle est mal structurée, ils sont restés au stade primaire dans la réalisation du récit, ces enfants demandent une attention particulière. On s'aperçoit qu'ils ont un dysfonctionnement langagier, ils ont besoin d'être simulés sur ce point. On peut dire aussi que ce phénomène peut avoir comme cause la non possession de certains mécanismes spécifiques, qui permettent de remplir cette fonction. L'origine du problème d'après Nouani semble se trouver dans la non intégration de la part des enfants des différents rôles tels que: décrire, définir, expliquer, raconter, justifier, etc... (Nouani, 2004, p.52).

Pour qu'il y ait récit, il faudrait au minimum briser la globalité de l'événement et introduire un ordre séquentiel pour constituer relation chronologique entre plusieurs événements (Sabeau-Jouanet E, et Alii, 1984) [Nouani, H, 2004, p.53]. Pour aider ces enfants d'après Clesse nous devons renforcer la production de langage oral, sans accorder une attention suffisante à sa réception (Clesse, 1978, p.151).

Le groupe témoin qui a fait le préscolaire et il n'a pas fait le programme d'immersion, il est arrivé à réaliser ce que appelle la trame minimale du récit ce qui reflète un niveau plus ou moins bon dans l'élaboration du langage mais ce groupe a besoin d'être stimulé par des programmes de langages riches et variés. La progression lente des enfants les moins prêts à entrer dans l'écrit est une condition nécessaire à leur accès à une pratique réelle de la langue écrite. Contrairement au groupe immersif qui en plus des quelques fonctions citées plus haut, il est allé plus loin, et il a donné un récit plus complexes, composés d'énoncés hétérogènes. Pour mieux définir l'efficacité langagière, le groupe immersif est arrivé à maîtriser les différents jeux de langage, l'apprenant est arrivé à modifier la phrase en réalisant un effort langagier ce qui dénote une réelle activité de sa part car il est arrivé à choisir et à s'adapter rapidement aux modifications apportées à sa phrase initiale, comme le comportement langagier fait appel à un inventaire ouvert, les conduites adoptées dans ce cas, peuvent être très variées, et les enfants ont approché leur tâche, ils ont adopté différentes stratégies, pour la mise en mots.

Pour conclure, nous dirons que le programme d'immersion a permis aux enfants de réaliser un récit riche et efficace, ils sont arrivés à réaliser plusieurs niveaux bien hiérarchisés en séquences (voire le mélange des genres discursifs, la gestion des mondes, au niveau macrostructurel, la maîtrise de l'utilisation des catégories syntaxiques et lexicales au niveau microstructurel, etc.), nous remarquons des progrès dans la structuration et la complexité des phrases dites par les enfants du groupe immersif au cours de ce jeu, on constate les textes s'allonger et la complexité grandir petit à petit. Le produit des enfants est très variable. Il dépend d'après Clesse du fonctionnement langagier de l'enfant. Plus l'enfant parle facilement, plus il y prend de plaisir, plus il découvre de chose à raconter (Clesse, 1978, 107). Lentin. L nous conseille de mettre l'enfant en mesure d'organiser ce qu'il reçoit du monde qui l'entoure, à partir de sa propre réalité et de sa propre personnalité, on doit s'occuper de chaque enfant en s'adaptant aux particularités de sa personnalité et de sa façon d'apprendre. Le désir intérieur de lire ne naît pas tout seul, il est provoqué par un environnement

l'apprentissage comme source positif. L'enfant devient un lecteur véritable à travers son langage, sa réalité, c'est-à-dire qu'il s'empare de la signification d'une énonciation écrite qui le concerne et qui il comprend, pour développer les fonctions fondamentales en puissance dont tout être humain dispose en venant au monde. Ceci implique, dès l'école maternelle, un modèle unique de « bon élève », qui porte avec lui ses caractéristiques, on doit mettre l'école en mesure de jouer son véritable rôle : sans rupture avec le milieu de vie de l'enfant, développer leur autonomie et leur originalité ses fonctions et ses aptitudes fondamentales. (Ceci ne peut se réaliser que dans une interaction individualisée entre l'adulte et l'enfant) elle rajoute pour le domaine du langage, cela signifie : donner à chaque enfant la possibilité de développer son langage, et en conséquence de parvenir à la maîtrise des divers registres de la langue. Ceci impose de prendre en compte son affectivité, et donc sa réalité, ce qui permet en même temps de stimuler son esprit critique, sa capacité d'analyse, de raisonnement, d'argumentation, de le préparer à l'accession active aux connaissances, et en particulier de lui permettre un apprentissage véritable de la lecture. (Lentin, L, 1978, p.182, 183,184).

Ceci permet aux chercheurs de mieux profiter des informations fournies. Il existe cependant différentes manières d'assurer la cohésion-cohérence; et différentes tâches pour réaliser un récit cohérent. Cela dit, pour arriver aux buts, il existe également une multitude de moyens, de stratégies et de comportements linguistiques, auxquels l'enfant fait souvent appel pour accomplir sa tâche. Finalement, nous estimons que l'étude devrait être encore élargie sur un échantillon plus important.

---

---

# Conclusion Générale

---

---

## Conclusion générale

---

### Conclusion générale :

Nous avons proposé un essai de repenser fondamentalement l'apprendre de l'enfant. On voulait le mettre en mesure d'organiser ce qu'il reçoit du monde qui l'entoure, partir de sa propre réalité et de sa propre personnalité. De mettre l'école en mesure de jouer son véritable rôle: sans rupture avec le milieu de vie de l'enfant, développer dans leur autonomie et leur originalité ses fonctions et ses aptitudes fondamentales. (Ceci ne peut se réaliser que dans une interaction individualisée entre l'adulte et l'enfant).

On a essayé de donner à chaque enfant la possibilité de développer son langage, et en conséquence de parvenir à la maîtrise des divers registres de la langue. Ceci impose de prendre en compte son affectivité, et donc sa réalité, ce qui permet en même temps de stimuler son esprit critique, sa capacité d'analyse, de raisonnement, d'argumentation, de le préparer à l'accession active aux connaissances, et en particulier de lui permettre un apprentissage véritable de la lecture.

Le programme d'immersion a prouvé son efficacité avec l'oral et même avec l'écrit comme nous l'avons constaté dans notre expérimentation. Il est temps de s'intéresser à son usage dans les activités écrites, car il peut être très bénéfique en pédagogie.

L'école primaire connaît une difficulté remarquable pour l'apprentissage de l'écrit, donc nous devons agir.

Pour nos enfants, ce sont les premières années d'apprentissage de l'arabe fusha qui cause un vrai problème, et malheureusement cet apprentissage se poursuivra au moyen, au lycée, au secondaire et même à l'université mais il est fondé sur les acquis de ces années du primaire. Ces premières années sont la base et nous devons construire l'enseignement – apprentissage des années suivantes sur des bases solides.

Nos enfants doivent apprendre à lire sans hésitation des textes écrits en Arabe fusha, comprendre leur contenu et saisir leurs sens global, comme ils doivent écrire correctement et s'exprimer aisément dans cette langue. Les enfants de l'école primaire algérienne traversent une crise et nous devons les aider à résoudre ce problème en éliminant toutes les sources de ce problème et tous les obstacles qu'entraînent l'apprentissage de l'écrit et nos enfants seront certainement des « chercheurs de sens », « voire des lecteurs autonomes ».

Dans ce travail, nous sommes parvenus à des résultats qui nous ont permis à confirmer presque toutes nos hypothèses. Mais, le domaine de l'acquisition d'une seconde langue est plus grand pour être cerné par une seule recherche. Et le plus souvent, la fin d'une

## Conclusion générale

---

recherche est le commencement d'une autre. Enfin Mais ce travail n'aura pas de chance de réussite que si l'on se donne tous les moyens nécessaires pour former les enseignants du préscolaire.



# Bibliographie et Annexes



### Bibliographie

- 1--**André, J.** (1973). *Genèse de la pensée linguistique*. Paris 5<sup>e</sup>, Armand Colin.
- 2--**Bastoul, D, N.** (1976). *Réflexion sur la pédagogie de l'expression orale avant 8ans*. Paris 6<sup>e</sup>, éd de l'école.
- 3--**Bernicot, J.** (1998). *L'acquisition du langage : Etape et théories*. In R. Ghiglione & J.F. Richard (EDS), Développement et intégration des fonctions cognitives. Cours de psychologie. Vol.3 (pp.420-439). Paris : Dunod.
- 4-- **Bettelheim, B.** (1976). *Psychanalyse des contes de fées*, traduit de l'américain par Théo Carlier, Paris, Robert Laffont.
- 5--**Bouton, C.P.** (1979). *Le développement du langage aspects normaux et pathologiques*. 2<sup>o</sup>éd Masson.
- 6--**Bronckart, J.P,** (1985). *Les sciences du langage : un défi pour l'enseignement ?* Paris éd Delachaux & Niestlé.
- 7--**Bruner, J.** (1983). *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- 8--**Bruner, J.** (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, ed. Retz.
- 9--**Clesse, C.** (1978). Apprendre à lire en parlant .In L, Lentin, C.Clesse, J, Hebrard, I, Jan (eds). *Du parler au lire* Paris 2<sup>e</sup>m. Tome 3, pp.91-151.
- 10--**De Weck, G.** (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants : étude du développement des processus anaphorique*, Paris, Delachaux et Nestlé.
- 11--**Gombert, J.E.** (1990). *Le développement métalinguistique* .Paris, PUF.
- 12--**Jan, I.** (1978). Le texte dans le livre pour enfants .In L, Lentin, C.Clesse, J, Hebrard, I, Jan (eds). *Du parler au lire* .Paris, 2<sup>e</sup>m. Tome 3, pp.154-178.
- 13--**Klein, W.** (1989). *L'acquisition de la langue étrangère* .Paris, Armand Colin (traduction par Colette Noyau).
- 14--**Lamesch, B, M, M.** (1972). *La compréhension du langage par l'enfant .Le rôle de l'école*. Presse Universitaires de France.
- 15--**Laurence L.** (1978). Perspectives. In L, Lentin, C.Clesse, J, Hebrard, I, Jan (eds). *Du parler au lire*. Paris, 2<sup>e</sup>m. Tome 3, pp.181
- 16--**Lecoq, Mousty, Ph, Kolinsky, R. Goetry, V, Morais, J et Alegria.** (1998). *Evaluation de programmes d'immersion en communauté française : Une évaluation des compétences orales et écrites d'enfants francophones immigrés en néerlandais*. Unités de recherche en neurosciences cognitives Université libre de Bruxelles

- 17-Oléron, P.** (1978). *Langage et développement mental*. Bruxelles, éd. Pierre Mardaga.
- 18-Orecchioni, K, C.** (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- 19-Poth, J.** (1997). *L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle*. L'agence de la Francophonie (ACCT). CIPA.
- 20-Schneuwly, B. & Bronckart, J-P.** (1985). *Vygotsky aujourd'hui*, (eds) Neuchâtel, Delachaux.

### Revue :

- 1-Adam, J, M.** (1997). Une alternative au « tout narratif » les gradients de narrative .In : *Recherche en communication*. N°7, pp.25.
- 2-Ambrosio, L, Claude Dansereau, M. Gobiél, M.** (2012). L'immersion linguistique à l'université d'Ottawa .Une formule attrayante pour poursuivre l'apprentissage de la langue seconde. *Synergie Europe* .N° 7-pp.119-134.
- 3-Benamar, R.** (2014). La langue maternelle ,une stratégie pour enseigner /Apprendre la langue étrangère ,*multilinguales* n°3, Université Aboubaker Belkaid, Tlemcen-Algerie.
- 4--Bronckart, J.P,** (1987). Interaction, discours, significations, *in : langue française*. N° 74, pp.29-50.
- 5-CAMPION, B, Carion, T, Marion, P.** (2003). Le narratif est -il soluble dans le cognitif ? Réflexion sur la sémiotique cognitive et le récit. *in. Recherche en communication*. N°19p.21
- 6-Canut, E. & Vertalier, M.** (2010). Les données représentatives...de quoi en acquisition du langage ? Construction de données à observer et objectifs d'analyse-*Verbum : revue de linguistique*, pp150-154.
- 7-Cummins, J.** (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *in Sprogforum* .N°19.
- 8-Diabene, M, Ducancel, G.** (1997). Pratiques langagières et enseignement du Français à l'école .revue *Repères*, recherche en didactique du français langue maternelle .N°15.
- 9-Dolz-M, Schneuwly, B.** (1996). Genre et progression en expression orale et écrite .Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande :revue *Types et genres textuels* N°37/38 mars/juin 1996.

- 10-Dugast, F.** (1992).Langues vivantes et français à l'école. Revue *Repères* N° 6 nouvelle série.
- 11-Gombert, E, J.** (1991).Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite *.in Repères* N°3.
- 12-Huong,D.**(2010).L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères ,sa conception et ses apports à l'acquisition des compétences linguistiques. *Synergies Pays riverains du Mékong* .N°2, pp.127-139.
- 13-Leblanc, R.** (1991).Etude nationale sur les programmes de français de base.-Rapport synthèse, *Winnipeg*, Association canadienne des professeurs de langues secondes et M Editeur.
- 14-Michalopoulou, C.** (2007).L'oral à l'école maternelle .Le cas de la narration basée sur les images *.Congrès international AREF (actualité de la en éducation et en formation)*, Strasbourg.
- 15-Morais, J** (2005) .Extrait de « la science de la lecture : d'un regard sur le passé à un regard sur l'avenir »in *Observation Nationale de la lecture* « Nouveaux regards sur la lecture », Paris : CNDP et savoir lire.
- 16-Nouani, H.** (2004) .Ebauche d'analyse du discours pathologiques chez le locuteur arabophone. *Langage et cognition*. (1), pp.37-53.
- 17-Prelaz, A, C.** (2000). Difficultés d'acquisition du langage écrit chez les enfants sourds : de la langue des signes. (LSF) à l'écrit, rôle de l'orthophoniste. Publié dans la revue *:travaux neuchâtelois de linguistique*.
- 18-Schneuwly, B. & Bronckart. J.-P.** (1983).Pour une psychologie du langage *.Archive de psychologie*.
- 19-Trevisse, A.** (2009).*Mise sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues*. <halshs-00434335>.
- 20-Tyne, H.** (2012).Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes, contacts, enjeux .Les migrants face aux langues des pays d'accueil : acquisition en milieu naturel et formation, Sptentrion, pp.288, « *Savoirs mieux* » <hal-00679653>.

**21-Vrhovac, Y.** (2002-2003). Les réflexions métalinguistiques .*SRAZ XLVII-XLVIII*, 559-574.

### Les thèses :

**1-Bensalah, Y. (1989).** *Pratiques Linguistiques et langagières d'enfants bègues, dans un cadre de thérapie de langage*, tome1, Thèse de Doctorat. Université de Paris V. René Descartes -Sorbonne.

**2-Bennabi-Bensekhar, M. (1987).** *Genèse et usage des relations spatiales dans le bilinguisme précoce*. Thèse de Doctorat, Université de Pris. X- Nanterre.

**3-Chini, D. (2004).** *Etude didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ?* Thèse d'habilitation à diriger les recherches. Université de Pau et des pays de l'Adour.

**4-Foudon, N. (2008).** *L'acquisition du langage chez les enfants autistes : étude longitudinale*. Thèse de doctorat .Université de Lyon 2.

**5-Gout, A. (2001).** *Etape précoce de l'acquisition du lexique* .Thèse de doctorat .Ecole des hautes études en sciences sociales.

**6-Kozlova, L. (2009).** *Agir enseignant et « naturel » didactique en situation heteroglotte*.Thèse de doctorat .Université lumière Lyon 2.

**7-Nouani, H. (1991).** *Analyse de la conduite d'explication chez des enfants algériens de milieux sociaux contrastés*. Thèse de doctorat (N.R.), Université René Descartes. Sorbonne.

**8- Parise, C. (2003).** *Perception et développement du langage*. Thèse d'habilitation à diriger les recherches. Faculté de Paris-Sud Oray.

**9-Ouiroa, C. (2013).** *L'acquisition d'une langue étrangère dans un cadre scolaire L'approche communicative*. Mastère .Université. Norvège.

**10-Santacroce, M, M. (1998,1999).** *Grammaire, linguistique et didactique du français langue étrangère* .Volume III. Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne.

**11-Séverine, S. (2005).** *Comment produire des écrit en maternelle*.IUFM.de Bourgogne.

### Document :

**Unesco.** *Traditions orales arabes « le conte populaire arabe »*.Etude sur la structure et la place du conte populaire dans l'imaginaire collectif arabe.

### Journal :

Le journal de l'immersion, journal /vol.16 n°2.

## ANNEXES

\*شبكة المقابلة:

1-تعريف الشخص:

:الإسم

:اللقب

:السن

:الرتبة

2- الحالة العائلية : سن الأب : سن الأم : زواج متقارب :

:المستوى الدراسي :

المستوى	الأم	الأب
أمي		
أبتدائي		
متوسط		
ثانوي		
جامعي		

:المهنة :

المهنة	الأب	الأم
عامل		
موظف		
مدرس		
تاجر		
عاطل		
إطار متوسط		
إطار عالي		
عامل تقني		

اللغة المتكلم بها في البيت:

	دارجة
	شاوية
	قبائلية
	فصحة
	دارجة – فرنسية
	دارجة – شاوية
	شاوية – فرنسية
	دارجة – شاوية
	دارجة – شاوية – فرنسية

ظروف المعيشة:

شقة فلة

ش آخر عدد الغرف عدد الأشخاص

3- السوابق العائلية :

نعم لا

1- سوابق الأم : هل تناولت أدوية ؟

هل تعرضت لصدمة عاطفية ؟

هل تعرضت لصدمة نفسية ؟

هل فقدت مولود من قبل ؟

2- ظروف الحمل : هل كانت الولادة طبيعية ؟

نعم لا

3- سوابق الطفل :

أ – حوادث ما بعد الولادة : هل حدث اختناق عند الولادة ؟

ب – سوابق مرضية : - صدمة دماغية.

- أمراض الحواس.

- أمراض طفيلية.

4- تطور الطفل :

أ- تطور النمو الحسي الحركي:

الجلوس :

المشي :

الحبو :

النوم :

الأكل :

اليدين المستعملة :

متى بدأت ظهور الكلمة الأولى؟ لم تظهر مطلقاً.

ب- التطور الإجتماعي و العاطفي :

لا	نعم	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- هل تعرض الطفل للأنفصال عن أمه؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- كيف توصف الحياة العائلية؟ تفاهم
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- علاقة الطفل مع أمه و أبيه . حسنة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- علاقة الطفل مع إخوته. حسنة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- هل داخل المدرسة القرآنية؟
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- هل إلتحق بالروضة؟

ج- سلوك الطفل : سلوكه في العائلة - مع الوالدين :

- مع إخوته :- مع الجيران :

Contes transcrits:

țața lungă

Galkum jalulad mala fi wahd dawar biēida taskun wahad leila fiha :mra,raġal asmu rabah,tata lunġa wa xuha ahmed eindhum bagra.

Mhum kanat mri<sup>d</sup>a ;galet liraġalha kinmut xali lawladi lbagra jeiču manha.

Kimatat lamra,bqat tata lunġa u xuha kul šbah jruhu jar<sup>d</sup>ru lbagra.

Fi wahad enhar .Zawaġ babahum,wa eadat eandhum xathum kikabrat gatalha umha ruhi maea xawtak tar<sup>d</sup>ei lbagra.rahu šbah fi θlaθa jar<sup>d</sup>eu lbagra,kiwaslat dalat xthum <sup>d</sup>arbatha lbagra ela einha ematha.ruwahu ladar galat umha lbabaha lazam tbiē lbagra ;galha lbagra taē litama gatlu lazam tbiēha.

oadwa edaha lasug wa bda iēajat :ja lijačri bagrat litama,ja lijačri bagrat litama.wahad ma boā jačri bagrat litama.rġae ladar galha ja mra ja mra wahad mabso jačri bagrat litama saktat lamra.oadwa hatat sinijat lqahwa wa bdat tahki meā raġalha rani namt lbarah raġal ġa eandak u galak ja rabah aobah tarbah, ja rabah aobah tarbah.skat rah wada lbagra laġbal tarēa,huwa gasad ġat martu labsa lbarnus wa ela rasha čačija wa na<sup>d</sup>at teajač ja rabah aobah tarbah ja rabah aobah tarbah.bqa rabah jasmae,stana čwija,wa obah lbagra wa gasha traf traf wa hatha fi čkara wa rġae ladar hka lamra taēu,galha rahu ġani raġal li namtih lbarah wa gali ja rabah a<sup>d</sup>bah tarbah ja rabah aobah tarbah rani obaht.gatlu ha<sup>d</sup>a qsam litama.kul enhar jačwiw wa jaklu hata fa<sup>d</sup>lhum lham . kul jum truh tata lunga wa xuha ahmed laqbar umhum taxarġalhum bazula hlib wa bazula esal,jroeu hata jačbeu wa jruhu jrawhu.čafathum mart babahum jasmanu wa jahmaru,galt lbantha lazam tabei xawtak kima jdiru diri.tabeathum xathum darat ruha tata lunġa u xuha jaklu lusax hata waslu laqbar umhum huma raou lahlib wa laesal wa xathum raðeat lusax.kiraġeu ladar gatalha umha jabanti smanti wa hmarti gatalha ja juma rani mri<sup>o</sup>ea,xatar tata lunġa wa xuha raðu lahlib wa laesal wana r<sup>d</sup>art lusax.

Galtalha ja haoi fi laqbar wa dir binatkum lhila ana nahrag haos laqbar. Galha ragalha ja mra rahi majta.gatlu ana nahrag haos laqbar.

Rahat šbah hargatlaqbar bal lahtab wa zalamit wa raġeat ladar farhana.

eajtat ltata lunga wa xuha wa etatalhum ġaza suf kahla wa gaza suf bi<sup>d</sup>a.

Galtalhum suf lbi<sup>o</sup>a raġe euha kahla wa lkahla raġeuha biða habtu lalwad wa bdaw jaoslu man šbah hata lalil.eada elihum laðrab galhum suf lkahla matarġae bi<sup>o</sup>a wa lbi<sup>o</sup>a ma tarġae kahla.ha<sup>d</sup>ak enhar edawar arhal xatar sameu losul fih.kiraġeat tata lunġa wa xuha ladar jčufu fi duxan talae wa lkalb janbah daxlu laddar lgaw lkalb jadawar fi lamtahna u janbah u nar čaela u lkasra fi lgufa mealga.Ahmed rah jakul lkasra gatlu tata lunġa aēti țarf

lalkalb iða mat manakluč u iða mamatač naklu. Ahmed aeŕa lkasra lalkalb mat xatar kan fiha rahğ.

Xarğat tata lunğ a wa xuha wa rahu jamčiw hata waslu lwahad lein lijačrab manha bazaf jarğae bagra ;zadu mčaw lgaw ein uxra lijačrab manha bazaf jwali hmar zadu mčaw lgaw ein uxra ljačrab manha bazaf iwali szalk,kiwaslu eindha galAhmed ltata lunğa ana aetačt bazaf gatlu ačrab bašah matačbaeč,črab čwija u xala šabatu wa laeša taeu,zadu mčaw lgat tata lunğa esa ḍarbatha fi lar<sup>ḍ</sup> wa galta lha elaj ja čağrat umu u baba elaj elat ha<sup>ḍ</sup>ik čağra.takalam Ahmed gal ltata lunğa rani nsit šabati wa esati fi ein laozal.gatlu tata lunğa ruh ġibhum u matabtač,kiwasal Ahmed lein lagzal črab hata čbae,šabatu rğaelu grun u ešatu rağeat ḍil.rğae jağri eind tata lunğa gatlu xdaetni ja wald ma wa baba gead tahta čağra.

Kiŕlaee nhar xalaw hađik čağra ,wa zadu mčaw mčaw habsu eind čağrat tafah bahđaha basan fih lma u eddar taleat tata lunğa fi čagra wa bqa xuha Ahmed lađzal ltaht.čafat tata lunğa mrā jsamuha mā satut dir kulči bel euğ,tgalab tağin ki taxbaz wa tgaleb lqadra ki tajeb.

čafatha tata lunğa galtalh a mahuč hakak ja xalti galtalha mā satut anzli naetili,nazalat tata lunğa tnae ġtalha.wahad enhar wald sultan ġa jačarab lahsan taeu,wa tata lunğa tamčat fi čearha tahat čaera fi lbasan črabha lahsan darat ela lisanu nahahalu wald sultan wa daha lamā satut galha gibili mulat hađ čear ,rahat mā satut eind tata lunğa u galtalha arwahi namčat lak čaerak fi dari galtalha tata lunğa xali elik ja xalti galtalha lazam tahbti eind.habtat tata lunğa man fug čağra wa daxlat eind ma satut,bdat ma satut tamčat fi čear tata lunğa u qajsat čear tata lunğa lgotu gad čaera lietahalha wald sultan galt ltata lunğa ruhi gibili tmar rahu fi čkara mqablek fi lbit hađik rahat tata lunğa tğib tmar , bdat mā satut teajat axrğu ja firan man lđiran, axrğu ja firan man lđiran,xrağ wald sultan man wara čağra wa hkam tata lunğa man jadha wa galha lataqbli nazawğu, galatlu tata lunğa lala xuja đzal majaqdarč jeic fi laksar.galha wald sultan ana qabal u aneahdek xuk jeič meana ;qablat tata lunğa urahat meā wald sultan fug lahsan lksar.

Dar wald sultan lears sabe jam u sabe ljali.

Wahad nhar tata lunğa fa taqa čafat xutha ġaja laksar tatlab ,galat tata lunğa laxdima taetilha kasra wa that fiha đhab wa tgulha ma thalič hata tusali ladar,kiwaslat lgaw fi wast lkasra đhab galtalha umha hađi matkun čir tata lunğa.

čadwa rahat umha tatlab čafatha tata lunğa galt lxadima haŕilha lmsamar f lkasra.

Kiwaslat ladar lgot lamsamar galat lbantaha matkun čir tata lunğa lixadeatni.

Ana angulak ja banti lazam anti litatzawgi wald sultan,lbsi mlih ruhi laksar guli laxdima ana şahbat tata lunğa,kitğik tata lunğa gulilha arwahi nahki ana wajak,nazlat tata lunğa wa rahu lalbir farču elih zarbia ,galtalha haja natbadlu lqač bdat tata lunğa tnahi fi qača,xutha ğabdat biha zarbia tahat tata lunğa falbir.

Tzawğat xutha bi wald sultan,galha wač bih čaerak gatlu man ma bladkum ,galha wač bihum jadik gatlu man hanat bladkum.

Wahad enhar galat lwald sultan ana anhab lahm laǒzal ,galha jaxi weatak naşahfad bih,gatlu lazam taǒbahu.eajat wald sultan lalxadama galhum aǒbhu Amed luǒzal.

ǒlaw lma wa maǒaw lamas,gal Ahmed laǒzal lwald sultan xalini aneajat waǒbahni,galu wald sultan eajat.

eajat Ahmed laǒzal : lunğa ja bant mā u baba lamas mǒaw u tnagar ǒlaw u xajak galu mat.rağaeat aelih tata lunğa :Ahmed luǒzal ja wald ma u baba wald sultan fi hağri ma xalani nağri u lahnač bu sabe rişan jganas fia.galu wald sultan eawad gadah man mara wa bqa jtabae f şut hata wsal lalbir čaf tata lunğa ,rah eand adabar jdabar elih.

Galudabar aǒbah naeğā wa gaşha lsabe traf u tajač kul tarf fi fūm lahnač wa kul mara tajač tarf uğbad tata lunğa u waldha.

Kul mara jatajač tarf lahm lahnač u jağbad tata lunğa u waldaha hata ğbadhum.

Galha wald sultan wačudarlak haka,gatlu rahi uxti ğatni u gatli haja nahkiw f lbir kiwaşalna hağat zarbia fug lbir gatli aetini qačak ana anahi fih hia ğabdat bia zarbia saea tuht f lbir.galha đurk guli wač ndiralha,gatlu likunt rah diru lxuja Ahmed luǒzal dir hulha.

Gaşha traf traf u hatha fi čkara u hatha fi čkara fug dabba waxali sarduk huwa lisug dabba.kiwasalt dabba eand umha farhat u galat ljum načbae lham laǒzal, takul u tǒani u sarduk jahak aeliha u jgulha rahu lham bantak uiđa ma qbaltinič čufi fi gaē čkara,farǒat čkara lğat čear bantha walat tabki wa teajat ,u tata lunğa u wald sultan eawdu lears sabe ajam u sabe ljali.

tağa eajča

fi zman bakri wahad rağal rayah lalhağ wa eandu sabe banat qdalhum kul či wa glhum mathaluč lhab hata eia wahad hata nği.

## ANNEXES

---

ʔalu lajam wa eadu nas jat eadaw elihum, bdaw eia lkalb tajčulu lkasra fiha ragğ taht lbab māt lkalb.

ead kul lila jaʔlae rağal el lhit, tahkam ʔafla liteas tgaslu rasu ba čagur haka kul lila wahad ġat dalteajča teas nas qi čafu lijatlae jmut, wahad haʔ yadu eia lhit gasat halu tata eajča.

kirawah babahum man lhağ ġawhum lxaʔaba madhum babahum oir tata eijča

mahabatč, galha babaha eia ja banti ; gatlu ja baba čarti lijaxʔabni jnaeet yadih ; galha

babaha eia ja banti ; gatlu ja baba kikunt fi lhağ ligi jtal elina filil el lhit rahum xwatati

jgsulu rasu kiwaslat dalti rahu wahad hatjadu eia lhit rani gasithalu, galha babaha maelič ja banti.

zawazha babaha b wahæd eandu jadih fi zuğ, ki rahat ldarha ġdida kul lila ʔal jad eia lhit wa tgulha eajča tbalei wala anği, eagiča tbalei wala anği,; hata wahad nhar habʔat eindaha ljad waqatlatha.

### ʔaʔa bahluta

fi zman bakri wahad rağal eandu sabe bnæet bga yruh lalhağ čralhim kulæč u galhum mathaluč lbæb hata eia wahæd maændkum la ema u la xala

ʔalu layæm faðalhu zalamit

ġelatxuthum lakbira lʔaʔa bahluta ruhi ġibi zalamit meand lğæn

galtælha bahluta maruhæč baba galana mthaluč lbæb hata eia wahæd

galtælha kun matruhič manaeʔækač tækli

xarğæt ʔaʔa bahluta thawas eia zalamt mæn dar ldar hata uwaslæt eænd wahad lamra

galtalha aeʔini eud zalamit axalti

galtalha iða naeʔitlæk ġamra kbira ngagaslek šabeæk lakbir iða gaštlek šubek šgir naeʔik ġamra šgira

galtalha ʔaʔa bahluta hali beid gaštlek šubei lakbir bač maʔatfač

gateat lamra sbae bahluta u bda dæm isih

Fi trigha tlagæt ʔaʔa fahluta ba ezusa isamha um sisi

galatælha ana ngati damak bač matčufuč lgula wa anti aetini lful lmarginum

qablæt ʔaʔa bahluta čart kiwašlu ladar

galæt ʔaʔa bahluta laxutha lakbira aeʔini lful lmarginum

## ANNEXES

---

galæt xutha lakbira mabqač

t&ačæt la ezuzā galæt l ʔaʔa bahluta đurk nahi trab ɛla dæm taææk ki tđi lgulatrāwhalkum  
ladar nazlæt lgula mæn ġbæl u tabææt trig dæm hata wašlæt ldar ʔaʔa bahlutau xwatatha  
tabʔabæt flbab u galtalhum halu rani nænækum

bda lkalb hamham janbah galtalhum lgula rani narġealkum fi lil ađ bhu lkalb taækum  
ejæt fihum ʔaʔa bahluta matđbhuč lkalb u matqbluč lgula marhič nænætna

đabhat xutha lakbiralkalb u halæt ɛla lgula

kihakmu blajeshum bdæt lgula takul fihum wahda wahda u ʔaʔa bahluta tahfar fi lhit hata  
harbæt uteæjæt ja qmar ya ɛali gadæč klæt lgula mæn xwatæti

galha rahi fa rabea rahi falxamsa fasadsaki wašlætha galha lagmar rahi urak ʔajčæt ruha ɛla  
čuk rġæe čuk dar hdid maqadratč ɛliha lgula

wahæd nhar ɛada raġal jġul čkun jačri mčæti u čraki

halat ɛlih ʔaʔa bahluta

galha uelæč tɛiči wahdæk ja banti hkatlu lqaša galha mala anti banti bahluta u eʔaha mčæti  
u čraki u čkurha ɛla našæha la dærat biha

u rahlu beid ɛla lgula

đrae bukriča

galkum jalulad mala fi wahd dawar biɛida jasknu zuz xawa mtzauzin u nsahum kanu  
balkarč

tafqu lxawa ki ġbu nsahum ʔafla u ʔfæl jzawzuhum baεđahum ki jakbru

## ANNEXES

---

Kiwaldu nsahum ʔafla u ʔʔæl lamra liġbæt ʔafla dargatha u tlabasha fi zyj ʔʔæl  
wahæd nhar lulæd jalæbu mæa bæðahum ktaçaf ʔʔæl bali rahu jalæab mæa ʔafla  
rah jabki eand umu u babah u jgulhum eæh eami u martu jdargu banthum elia  
lbæs maædæt lhajawæn u haʔ lasaræn ela rasu u rah maelabalu wayæn rajah  
mça mça hata glub lga kux ʔabʔab xarġat eandu bænt lgula  
gatlu adxul qbal mtġi lgula taklæk  
dxal ðrae bukriç u dargatu taht lgašea  
ki ġæt lgula galat rihat eabd fi dari duru bia ja hwajaġ biti daru biha kul lahwayaġ gir lgšea  
kæn tahtha ðrae bukriç a  
eajʔatlgula lbantha ja maera elæh maġataç lġšea  
galtalha ja ma anti taebana  
galtalha lgula hih ja banti  
galæt maera hata lġšea hakæk  
fi ljum θani dargat maera ðrae bukriça falfræç  
ġæt lgula galæt rihat eabd fi dari duru bia ja hwajaġ biti daru biha kul lahwayaġ gir lafræç  
kæn tahtu ðrae bukriça  
saqsæt bantha mara xra  
galtalha maera hata lafræç taebæn kifæk  
fa nhar θalæθ ʔlae ðrae bukriça fug skaf tæ mraja lafras tæ lgula  
ġear sqaf u hat hçiçjdir lahkæk fuq ðhar lafras u bda jhuk ðharha hata walfat bih uʔlab man  
maera tġi mææh  
baskat maera fdar bazaf  
kirawhat lgula eajʔat ela bantha ja maera u labzaq jġwabha hata çah  
xarġæt thawas ela bantha lgatha rahat beid eliha  
galat lgula lbantha ja maera ja banti maduriç urak hata waç jkun  
kiwašlu lalwad jaġri balma galulu habas ya wad ma u baba habas hbas lwad  
kiwaslæt lgula galæt lbantha waç gulti lalwad hata hbas galtalha gutlu aġri ja wad lusax  
aġri ki galæt lgula aġri ja wad lusæx aġri garkæt  
mça ðrae bukriçau maera hata waslulwahad lqarjasameu bali sulʔan rah jzauz bnatu fi saba  
wali txajar raġal taðrbu btafaha  
ʔalbat banat sulʔan man raġalathum j ġbulhum tafah nifuh jrad laeqal waruh  
rahu raġala jhausu ela tafah malgwahç  
rahu eænd ðrae bukriça baça jeawanhum

galhum ðrae bukriča hih lakin bčart jgasalhum čwiya man waðnihum  
flmara θænia talbu manhum nsahum țær jgani uriča trud ælih  
rahu æend ðrae bukriča hih lakin bčart ngašalkum šbae  
galulu hih rah fug mraja uğabalhum țær jgani uriča trud ælih  
wahaid nhar rah ðrae bukriča æend sultan uțlab manu jhafaf risan nsabu ki hafalhumlga  
waðnihumnaqšin galhum wač bikum wahaid jgulu xlaqt haka wahad jgulu thragt  
galhum wariw jdikum zadu kaðbu elih  
ğæb ðrae bukriča čkara fiha lwaðninu šbawae u naeathum lašulțan u hkalu lqaša  
čakru šulțan ela čağaea taeu aețah mašab wzir u našman amlaku  
rğae ðrae bukriča ldaru u baxar lafras u beaθha trawah u eač huwa u martu fi laqšar  
hanjæn

### l&ani uzawali

galkum jalulad mala fi wahd dawar bieid bieid jasknu zuz xawa wahaid zawali ulaxur  
&anikul lila jgul l&ani laxdima tadi laeča lxuh jgulha adi laeča laqbar lmansi  
tadi laxdima laeča lağabana utrawah  
uahæd nhar ġa endu xuh uğmaea man næs galulu kifæh anta takulu xuk jğæ  
galhu la kullila nabeθlu laeča meæ lxdima  
ejæt lxdimagalha win tadi laečakul lila gatlusidi anta tguli adi lagbar almansi rani ruh anhaț  
laečafağabana urawh  
ki smaeszawali xuh jeațlu laqbar lmansi xrağ rah æend martu galha lazæm ruhman hað  
dawar lixuja jeajațli laqbar lmansi  
fšbæh bakri xrağ zawali bakri mæn daru u hkæm țrig ġbæl tlağa rağæl galu win rak  
mbakær galu rajah nğb qut lðrari glu eandi lik hal jxarğæk anta ueailtæk mæn lafqar bašah  
čæj şeib galu dalni u likæn jkun  
galu čaft haðik čağralaeida ki tușæl ațlae fug čağra čuf u smæe wač jgulu fadar lamgabra u  
matansač wač igulu mča mča hata ușal lağbal țlae fug čağra u bqa jasana hata lalm&rab  
rauhu lgwal ki garbu lalbab galu hali ja bab sakrana thal lbab fișbah bakri xarğu galu tsakar  
ja bab sakrana kirahu nzal zawali man čağra urah ldar l&wal ki ușal gal hali jabab sakrana  
ki thal lbab udxal dhač fi čaj ličaf man ðhab umakla eșajqbur haz čkara ubda jearmar fi  
ðhabuzrab xrağ rawah ldaru farhæn gal lmartu ġibili șae nkaylu bih man e and dar xuja ki  
rahæt tațlub șae haru fiha galæt mart l&ani rağlha wač rah idiru bih galha rağalha diri lealk

taht šae kiraduh ŧaerfi ki raġeætu lgaw ðhab lašqrah l&ani eand xuh ugalu mnin ġabt ðhabguli galu xuh čaj ŧeib bqa l&ani jlæh elih hata galuu matansač kalmat sar fašbah bakri mča hata ušal lačġra ŧlæ fugha ubqa jasana hata ġæw la&wal galu hali ja bab sakrana fašbah ki xarġu har l&ani jaġri ugal thali jabab sakrana thal lbab ki dxal dhač fi čaj ličafu haz čkara ubda jeamr faðhab ki ġa jaxraġ nsa kalmat sar rawhu lagwal čamu rihat čaxš &aribsaxnu eša tae hdid bdaw jhawsu bin lagbur hata ġabduh jeajaŧ man ŧardaru bih uklawah uxalawa lkabda u galbu u elguhūm falbab ŧalu lajæmtqalq xuh zawali qarar jruh jhawas elihki garab ldar lgwal smaē ŧut jeajaŧ ja xuja rani hnaki garab mlih eand dar lgul lga lkabda ulgalb mealginhazhum urah e and martu u galha ja ma haðartu u maxðaç raj hazat lamra taeu lgalb u lkabda u bdat tabki

mia uxamsin qnuna

galkum jalulad mala fi wahæd lqarja biečaida bieida šs&ira u mliha jahkamha wahæd ŧultan eænduqšar kbir jeič fih hua u martu u bantu kabræt bantu b&a jzawazha hat čart sameu næs kæn wahæd zawali rah eænd ŧultan galuhab naeraf čart galu ŧultan čarti naeŧæk mia uxamsin qnunatruh tsrah biha u meā lma&rabtġibhu kul matxušač hata wahda galu zawali mwafiq fa šbah meā lafġar da laqnajan u mča laġbal nhar kamal uahuma jareaw meā lma&rab ġa mrawah ma ġabač hata qnuna hua fi trigu lga ezuzā fi jadha lgasba galha aeŧhali huwa bda jġašab laqnajan tlamu kamal jġasab hata ušal laqšar darag lgasba eā leasasa li jahsbu laqnajan lgawhum mia uxamsin qnuna fa šbah rah zawali eand sultan galu aeŧini bantak galu sultan hata lyum θalæθ ubqa sultan huwa u martu hajrin fi mašir banthum galat mart sultanruh ačri meandu qnuna rah sultanfi labsat zawali ugalu bieli qnuna galu zawali bčartgalu lazam nakwik eā raġlæk galu sultan mwafaq ki kwah mathamalč sultan galu habas ki rawah ladar hka lmartu gatlu ruh ana ki rahat ma thamlatč lkaj galat la sultan abeaθ lwazir kir ah lwazir mathamalč hata huwa lkaj gatlu lmra lazam hila uxra ki ġa zawali eænd sultan galu aeŧini bantak galu mazal čart axur u nzawazhalak gudæm čab galu eamarli θlæθ čkajar kðab gudæm čaeb galhum ja næs ana fa ġbal nasrah fi laqnajan ġni sultanjačri qnuna gutlu čart naqwik eā raġlæk galu sultan bzajad čkara luwla teamrat zid zawza galhum fi nhar θani ġæt mart sultan galu sultan habas teamrat čkara zid θalθa galhumfa nhar θælæθ ġani lwazir

jačri qnuna gutlu čarti naqwik eġa raġlæk galu sultan habas čkara teamrat kđæbufa sultan  
beahdu u zauzu bantu gudæm næs

gatač bugtuča

galkum jalulad mala fi wahæd lkux mæn lagšab ulaxčb yskun gatač bugtuča gartu nana  
l&ula taskunfi dar hdid bač ma yušalhač gatač bugtuča .

wahæd nhar b&a gatač bugtučayruh eænd nana l&ula xatar krah lageæd wahdu,rah ldar  
l&ula uy&ayæt nana l&ula nana l&ula ,gatlu wač tab&i eændi ya gatač bugtuča ha ya  
nruhu ælagbæl nġibu lahtæb.

-gatlu lala ja gatač bugtuča.

-galha haja bark a nana ,lahbæl u čagur elija,haja bark natwansu.

-qablæt nana l&ula.

-mčaw, mčaw hta gulbæt l&ula gaedæt l&ula eġa larđ,gælha gatač bugtuča

-Haj ja nana rana grib nušlu čufi čġar čhal ibanu kbar u mlæh .

-gatlu rani glubt mnakderč nkamel trig.

Kamlu jamciu hata waslu bda gatač bugtuča jgas hat der zuz pazmet tee lahtæb

القصة باللغة الفصحى:

طاطا لونجة

كان في قديم الزمان رجل متزوج وله طفلين - طاطا لونجة و احمد - .

كانا يعيشان مع والديهما في أمان.  
كانت لهم بقرة 'مرت الأيام ومرضت الام مرضا شديدا'فماتت.  
قبل وفاتها عاهدت زوجها بأن لا يبيع أو يذبح البقرة و يتركها لولديها اليتيمين.  
في احد الأيام تزوج الأب و أنجب بنتا.  
وبعد وفاة أمهما' صار احمد و طاطا لونجة يذهبان كل صباح إلى البقرة و يرضعان من ثديها بدا  
يكبران و يسمنان فاحتارت امرأة أبيهما في أمرهما.  
كبرت البنت و صارت تذهب مع أخويها طاطا لونجة و احمد لكي ترضع البقرة.  
لما رضع احمد و طاطا لونجة اقتربت أختهما لترضع هي الأخرى فضربتها البقرة فأعمتها.  
غضبت الأم و لما عاد الأب من السوق طلبت منه إن يذبح البقرة أو يبيعها'لكن عمي رابح رفض.  
أصرت أم على ذلك'فاخذ الأب البقرة إلى السوق و بدا ينادي: من يشتري بقرة اليتامى من يشتري  
بقرة اليتامى؟ رفض كل الناس.  
في المساء عاد إلى المنزل وقال لزوجته:قد ناديت : من يشتري بقرة اليتامى ؟ من يشتري بقرة ؟  
رفض كل الناس.  
قالت له زوجته: اتركها إذن.  
في يوم من الأيام قالت لزوجها: لقد شاهدت في المنام رجلا يقول لك يا رابح اذبح تريح' يا رابح  
اذبح تريح.  
لم يجب عمي رابح على زوجته و بقي يفكر.  
اخذ عمي رابح البقرة و ذهب إلى الجبل حيث المرعى.  
لبست زوجته برنوسا و وضعت عمامتا على رأسها مثل الرجل' لما اقتربت من عمي رابح أخذت  
تناديه يا رابح اذبح تريح' يا رابح اذبح تريح سمعها فقال : هذا هو اللحم.  
لما ذهبت زوجته ذبح البقرة' قطعها أربا أربا و انتظر قليلا فلم يحدث شيئا.  
وضع قطع اللحم في كيس و وضع الكيس فوق الحمار و عاد إلى المنزل.  
لما وصل إلى منزله حكى لزوجته و قال لها: قد جاءني رجل و طلب مني ان اذبح البقرة' ولما  
ذبحتها انتظرت قليلا فلم يحدث أي شيء.  
قالت له: انه من نصيب اليتامى.  
اخذوا يطهون اللحم و يأكلوا حتى نفذ.  
صار أحمد و طاطا لونجة يذهبان إلى قبر أمهما و يخرج لهما ثديان.أحدهما حليبيا و الآخر  
عسلا,يرضعا و يعودا في المساء فرحين.

احترارت زوجة أبيهما في الأمر.  
طلبت من ابنتهما أن تتبعهما, تلعب ما يلعبان و تأكل ما يأكلان.  
اتبعت البنت طاطا لونجة و أحمد عند ذهابهما عند إلى قبر أمهما, في الطريق أخذوا يلعبان بالوسخ والنمل وأختهما تأكل. عند وصولهما القبر انحنيا عليه وأخذ يرضعان الحليب و العسل, ولما انحنيت أختهما رضعت القيح.  
لما رجعوا إلى المنزل مرضت أختهما بالحمى.  
قالت الأم ما هذا الأحمرار و الجمال يا ابنتي.  
قالت البنت ,أمي إني مريضة ,لما اتبعت إخوتي وجتتهما يأكلان كل ما وجدا إمامهما من وسخ ونمل فأكلت , وعند انحنائهما على القبرهما رضعا الحليب و العسل وأنا رضعت القيح.  
غضبت الأم و قالت هذه امرأة ميتة وتفرق بين الأطفال.  
قلت سوف أحرق هذا القبر اليوم.  
قال لها زوجها إنها ميتة.  
قالت له لا بد أحرق هذا القبر.  
في الصباح ذهبت إلى القبر أحرقتة ورجعت إلى المنزل فرحة.  
عند رجوعها إلى المنزل سمعت بان هناك غول يسكن القرية وكل الناس عزموا الرحيل.  
نادت طاطا لونجة وأحمد وطلبت منها إن يغسلا الصوف حتى يتغير لونها الصف البيضاء ترجع سوداء والسوداء ترجع بيضاء.  
أخذ احمد و طاطا لونجة الصوف واتجها نحو البئر.  
جهزت لهما زوجة أبيهما خبز وضعت فيه سما و ربطت الكلب عند عصى المطحنة وتركته ينبج ثم أشعلت النار واخذ الدخان يتصاعد, ورحلت مع سكان القرية.  
بقى احمد و طاطا لونجة يغسلان الصوف.  
قالت طاطا لونجة لأخيها انظر يا أخي سكان القرية يرحلون.  
قال لها أحمد لا يا أختي انظري الدخان يتصاعد من بيتنا والكلب ينبج.  
فجأة ظهر طير اسمه الغراب, أخذ ينادي إن الصوف السوداء لا ترجع بيضاء والبيضاء لا ترجع سوداء.  
لما سمعه أخذ الصوف ورجعا إلى المنزل, فلم يجدا سوى الكلب يدور حول المطحنة و ينبج, الدخان يتصاعد والخبز في قفة معلقة.

اتجه احمد نحو قفة الخبز ليأكل. قالت له طاطا لونجة لاتاكل يا أخي اعطي منها قطعة للكلب أولا, إن مات فلاتا كل ,لما أعطى قطعة للكلب مات.

غادر أحمد وطاطا لونجة المنزل.

بعد مسيرة شاقة وجدا حنفية الحمار, أراد أحمد أن يشرب وقالت له طاطا لونجة اشرب قليلا ولا تكثر ياخي حتى لا تصير حمار. شرب احمد قليلا ثم تابعا سيرهما فوجدا حنفية البقرة فشرا قليلا وواصلوا سيرهما حتى وصلا إلى حنفية الغزال فشرب احمد قليلا وترك حذاه و عصاه و تابعا سيرهما حتى وصلا الغابة.

بدأ الظلام انه- الليل- وجدت طاطا لونجة عصا صغيرة غرستها في الأرض وقالت لها تصاعدي يا شجرة أمي و أبي تصاعدي, تحولت تلك العصا الصغيرة إلى شجرة كبيرة فيها فاكهة كثيرة.

صعدت طاطا لونجة تلك الشجرة فتذكر أحمد انه نسي عصاه وحذاه عند حنفية الغزال.

طلب من طاطا لونجة الذهاب لإحضارهما.

أمرته طاطا لونجة بأن لا يشرب كثيرا كي لا يصير غزالا. عند وصوله شرب حتى شبع فتحول حذاه إلى أذنين والعصي إلى ذيل قد صار غزالا.

عند رجوعه رآته طاطا لونجة فبكت كثيرا وقالت له قد خدعتني يا ابن أبي و أمي.

نام احمد عند جذع الشجرة حتى الصباح واصل سيرهما , عند وصولهما إلى بيت أمامه بئر ضربت طاطا لونجة عصى وقالت تصاعدي يا شجرة أمي و أبي تصاعدي, ثم تسلقت الشجرة و بقى أحمد الغزال عند الجذع.

في الصباح خرجت عجوز من المنزل لكي تطهي الخبز عند حافة البئر ولكنها أفلتت التاجين لتطهي الخبز.

-قالت لها طاطا لونجة ليس هكذا يا خالة.

-قالت لها العجوز تعالي يا بنيتي و أريني كيف نعمل ذلك.

نزلت طاطا لونجة من أعلى الشجرة و ساعدتها على ذلك.

في اليوم الثاني أخذت العجوز تمشط شعرها و لكنها أفلتت المشط, فساعدتها طاطا لونجة على تسريح شعرها و طلبت منها المشط لكي تمشط شعرها هي الأخرى.

لما مشطت طاطا لونجة شعرها سقطت منه شعرة من أعلى الحوض.

لما جاء ابن السلطان لكي يسقي حصانه التوت الشعرة على لسان الحصان نزعها ابن السلطان و

أخذها الى العجوز و طلب منها أنتحضر له صاحبة هذا الشعر.

طلبت تلك العجوز من ابن السلطان أن يختفي وراء الشجرة و نادت طاطا لونجة لكي تسرح لها شعرها.

قالت لها طاطا لونجة يا خالة انك لا تحسني ذلك.

قالت لها العجوز تعالي يا بنيتي إنني أعرف.

نزلت طاطا لونجة من الشجرة ودخلت عند العجوز.

أخذت العجوز تمشط شعر طاطا لونجة وقاست لها الشعرة فوجدتها نفسها.

طلبت من طاطا لونجة أن تحضر لها التمر من البيت الثاني و بدأت العجوز تنادي يا فئران أخرجوا من الثغور.

خرج ابن السلطان ومسك طاطا لونجة من يدها طالبا منها الزواج.

رفضت طاطا لونجة هذا الطلب كون أخيها غزال و لا يستطيع العيش في القصر.

قال لها ابن السلطان أعدك سأحافظ على أخيك الغزال ولن يمسه أي سوء. وافقت طاطا لونجة على

الزواج من ابن السلطان اتجهت طاطا لونجة مع ابن السلطان إلى القصر, فأقام ابن السلطان عرس دام سبعة أيام وسبعة ليالي.

في يوم من الأيام جاءت أخت طاطا لونجة إلى القصر تطلب المساعدة, لما رأتها طاطا لونجة من

النافذة أمرت الخادمة أن تعطي لها الخبز بداخله ذهب وأمرتها بأن لاتقطعه حتى تصل إلى المنزل. لما وصلت عند أمها قطعت الخبز وجدت الذهب. بدأت الأم تفكر في ابنة زوجها طاطا لونجة.

في الغد أخذت الام السلة و اتجهت إلى القصر لكي تطلب هي الأخرى المساعدة.

عند اقترابها من القصر رأتها طاطا لونجة من النافذة, أمرت الخادمة بان تعطي لها خبز مملوء بالمسامير و أن لاتقطعه حتى تصل إلى المنزل.

لما وصلت زوجة الأب إلى المنزل وقطعت الخبز وجدته مملوء بالمسامير.

غضبت كثيرا و قالت لابنتها, إنها طاطا لونجة لقد لمحتها من بعيد في نافذة القصر.

قالت لابنتها ألبسي جيدا ولما تصلي إلى القصر قولي للخدم بأن طاطا لونجة صديقتك المفضلة, ولما

تخرج طاطا لونجة قولي لها بأنك تودين الحديث معها قرب البئر.

توجهت طاطا لونجة و أختها إلى البئر, فوضعتا فوقه الزريبة وجلستا يتحدثان, ثم طلبت منها أختها أن يتبادلا الثياب لأنه أعجبها, وافقت طاطا لونجة وبدأت تنزع في ثيابها.

سحبت بها أختها الزريبة فسقطت طاطا لونجة في البئر. ورجعت إلى القصر بلباس طاطا لونجة.

لما رآها ابن السلطان قال لها مابه شعرك

- قلت له من ماء قصركم .

قال لها ما به وجهك-

قالت له من ماء قصركم

في يوم ما طلبت منه لحم الغزال.

قال لها يا امرأة لقد عاهتك في بداية الزواج باعتني بأخيك وكان هذا شركتك.

-قالت له أريد لحم أحمد الغزال.

أمر ابن السلطان الحراس بإشعال النار، أحضروا السيوف و الماء يغلي.

طلب أحمد الغزال من ابن السلطان أن ينادي قبل ذبحه، فسمح له ابن السلطان بذلك.

بدا ينادي , طاطا لونجة يا بنت أمي و أبي الماء يغلي و السيوف تلمع. وأخيك أحمد الغزال سيذبح.

أجابته طاطا لونجة احمد الغزال يا ابن أمي وأبي ابن السلطان بين يدي والثعبان ذو سبعة رؤوس

ينظر إلي 'لا أستطيع الفرار.

قال له ابن السلطان اعد النداء يا احمد الغزال، لما كرر النداء أحمد الغزال.

أمر ابن السلطان من الحراس أن يتبعوا من أين أتى هذا الصوت، حتى وصلوا إلى البئر.

-قال لهم المدبر اذبحوا شاتا و قطعوها، ثم أرموا بالقطع في أفواه الثعبان وحاولوا إخراج طاطا لونجة

وابنها. لما أخرجوها قال لها ابن السلطان اخبريني من فعل بك هذا؟

-قالت له أختي 'افعل بها ما كنت فاعل بأخي و أبعثها في كيس إلي أمها.

أحضر الحراس تلك الأخت وقطعوها ووضعوها في كيس فوق حمار يسوقه ديك و بعثوا بها إلى

أمها.

لما رأت أمها الحمار قادم ظنت بأنه حامل لحم الغزال. أخذت تأكل و تغني.

-قال لها الديك إنها ابنتك , إن لم تصدقي افرغي الكيس ستجدين رأسها.

لما أفرعت الكيس وجدت رأس ابنتها فأخذت تبكي و تنوح.

أما طاطا لونجة وابن السلطان , أقاموا عرس آخر دام سبعة أيام وسبعة ليالي.

### طاطا عائشة

في قديم الزمان كان رجل عنده سبعة بنات، فقرر الذ هاب الى الحج ناشترى كل لوازم البيت لمدة

سنة، وطلب من بناته أن لا يفتحن الباب عند غيابه.

طالت الأيام فأنتبه الناس لغياب الرجل. ذهب الأشرار منهم ورمى الكسرة بداخلها سم تحت

الباب، أكلها الكلب فمات متسما.

في الليل يتسلق اللصوص الحائط، كلما برز رأس أحدهم تقوم البنت التي تنوب بالحراسة بقطع رأسه، لاحظ الناس قطع الرؤوس، لما جاء دور طاطا عائشة في الحراسة قطعت يد للصوص. عاد الأب من الحج جاء الخطاب لبناته فزوجهن الا طاطا عائشة رفضت الزواج سألتها أبوها عن السبب فحكيت له القصة عند غيابه قامت أخواتها بقطع رؤوس اللصوص، أما هي قطعت اليد، طلبت من أبيها أن يشترط على الخاطب أن يري يديه أولاً فوافق والدها، بعد فترة زوجها، لما ذهبت الى بيتها صارت تحلم كل ليلة بتلك اليد تهددها حتى خنقتها فماتت طاطا عائشة.

### قطيش بوقطوشة

كان في قديم الزمان قطيش بوقطوشة يسكن كوخا من القصب والخشب وجارته غولة تسكن منزل من حديد كي لا يتصل بها قطيش بوقطوشة.

في يوم من الايام قرر قطيش بوقطوشة الاتصال بالغولة لانه كره البقاء لوحده.

ذهب قطيش بوقطوشة الى منزل الغولة وينادي جدتي الغولة، جدتي الغولة.

أجابته الغولة ماذا تريد يا قطيش بوقطوشة؟

-قال قطيش بوقطوشة أريد أن أذهب الى الجبل لكي نحضر الحطب.

-قالت الغولة لأريد الذهاب يا قطيش بوقطوشة.

-قال قطيش بوقطوشة تعالي يا جدتي الغولة سأقطع أنا الحطب لقد أحضرت الساطو الحبل.

ألح قطيش بوقطوشة على الغولة حتى وافقت.

مشا قطيش بوقطوشة والغولة كثيرا حتى تعبت الغولة.

-قالت لقطيش بوقطوشة أنا لا أستطيع المشي .

-قال قطيش بوقطوشة أنظري الاشجار يا جدتي لقد وصلنا.

وصلا قطيش بوقطوشة والغولة الى الجبل، أجد قطيش بوقطوشة يقطع الحطب ويربطه بالحبل حتى كون حزميتين.

عاد قطيش بوقطوشة والغولة الى المنزل وفي طريقهما وجدا بئرا.

- قال قطيش بوقطوشة: جدتي الغولة أرمي بحزمتك في البئر.

- قالت الغولة: لا يا قطيش بوقطوشة.

- قال قطيش بوقطوشة : ارمي انت ثم انا.

- قال قطيش بوقطوشة: انا لا ارمي بحزمتي في البئر اريد ان اتدفئ بها في الشتاء.

- قالت الغولة: لقد خدعتني يا قطوش بوقطوشة.  
في الغد طلب قطيش بوقطوشة من الغولة ان تذهب معه الى الغابة.  
- قالت الغولة: لا اذهب معك يا قطوش بوقطوشة.  
- قال قطيش بوقطوشة: الا تريدان ان تاكلي التين؟  
- قالت الغولة: بلا انه لذيق.  
- قال قطيش بوقطوشة: تعالي يا جدتي الغولة و احضري قفتك.  
سار قطيش بوقطوشة و الغولة كثيرا حتى تعبت الغولة' جلست على الارض.  
- قال لها قطيش بوقطوشة: الشجرة واخذ يقطف التين و الغولة تاكل حتى وجعها بطنها.  
- قالت الغولة: اه يا قطيش بوقطوشة بطني تؤلمني.  
- قال قطيش بوقطوشة: تسلقي الشجرة سيزول عنك الالم.  
لما تسلقت الغولة الشجرة بدا الاسهال.  
وضع قال قطيش بوقطوشة قفة الغولة صوب الاسهال حتى امتلات بالبراز.  
ضحك قطيش بوقطوشة كثيرا من الغولة.  
نزلت الغولة من اعلى الشجرة غاضبتا من قطيش بوقطوشة.  
قالت: سودير له مكيدة.  
قامت الغيلان بعرس.  
ذهبت الغولة لكي تعزم قطيش بوقطوشة' اخذت تنادي يا قطيش بوقطوشة' يا قطيش بوقطوشة. - قال قطيش: نعم يا جدتي الغولة.  
قالت الغولة: تعال لكي تذهب معي الى العرس وناكل الاحم ولا نمش العظم.  
- قال قطيش بوقطوشة: ليست لدي ملابس العرس.  
- قالت الغولة: تعال سوئسلك برنوسا.  
ذهب قطيش بوقطوشة مع الغولة' لما وصلا الى اهل العرس وجد الغيلان: اسنانهم خارجة'  
اضفارهم طويلة و شعرهم ابيض.  
خاف قطيش بوقطوشة.  
قالت له الغولة: تعال لا تخف.  
تاكل الغيلان اللحم دون العظم' ثم تفوقوا على ان ياكلوا قطيش بوقطوشة.  
انتبه قطيش بوقطوشة الى حيلتهم. فدبر هو حيلة اخرى' حيث وضع منديلا على فم غولة من بينهم و ربط رجليها و يديها و وضع عليها الغطاء.

اغلت الغولة الماء و رمته على صديقتها ظننا منها انها قطيش بوقطوشة.  
بدات تلك الغولة تصرخ.  
- قالت الغيلان: انها خطة قطيش بوقطوشة.  
خرجت الغولة تبحث عن قطيش بوقطوشة.  
فناداها قائلا: جدتي الغولة اردتي ان تخدعيني انت و زميلاتك فخدعتكن.

### طاطا فحلوتة

كان في قديم الزمان قرية يسكنها سبعة بنات مع أبيهم.  
عندما قرر الاب الذهاب الي الحج, أحضر كل لوازم البيت, أي كل ما يكفي حاجة بناته لمدة  
سنة كاملة و أوصاهن بأن لا يفتحن الباب لاي شخص, وأخبرهن بأن لاتوجد لديهن عمه و لا  
خاله أي تيس عندهن أقارب.  
طالت الايام ولم يبق عندهن الكبريت 'طلبت الأخت الكبرى من طاطا فحلوتة أن تحضر  
الكبريت من عند الجيران. رفضت طاطا فحلوتة لانها تريد أن تطبق وصية أبيها.  
لكن أختها الكبيرة ألحت عليها وهددتها بالجوع.  
خرجت طاطا فحلوتة تبحث عن الكبريت من عند الجيران. لما قطعت مسافة بعيدة عن منزلهم  
وجدت امرأة, قالت لها طاطا فحلوتة أعطيني عودة كبريت يا خالة.  
قالت المرأة اذا أعطيتك جمرة صغيرة قطعت لك الاصبع الصغير و اذا أعطيتك جمرة كبيرة  
قطعت لك الاصبع الكبير.  
قالت طاطا فحلوة ما دام منزلنا بعيدا عن منزلك فأقطني لي اصبعي الكبير كي لاتتنفئ  
الجمرة في الطريق.  
قطعت المرأة أصبع طاطا فحلوتة وبدأ الدم يسيل.  
عند عودتها ألقت طاطا فحلوتة بأم سيسي, قالت العجوز أم سيسي لطاطا فحلوتة أنا أخفي  
دمك كي لا تعثر عليه الغولة و أنت أعطيتني الفول المرقوم, وافقت طاطا فحلوتة على شرط  
العجوز أم سيسي.  
لما وصلنا الى المنزل 'طلبت طاطا فحلوتة الفول المرقوم من عند أختها الكبيرة فقالت لها بأنه  
نفس. طلبت طاطا فحلوتة العفو من عند أم سيسي لكنها لم تقبل وقالت لها سأزرع التراب عن  
الدم.

نزلت الغولة من الجبل و اتبعت الطريق المخطط بالدم حتى وصلت الى منزل طاطا فحلوتة و أخواتها.

دققت الغولة الباب و أخذت تنادي أفتحوا الباب أنا جدتكم أخذ الكلب حامحام رام رام ينبح بشدة,خافت الغولة من الكلب فقالت لهم اذبحوا الكاب سأعود غدا في الليل.

لم توافق طاطا فحلوتة على ذبح الكلب ولم تصدق بأن الغولة جدتهم لكن الاخت الكبرى ذبحت الكلب وفي الليل فتحت الباب على الغولة.

عندما التزمت كل بنت فراشها وبدأت الغولة تاكل الواحدة تلوى الاخرى أما طاطا فحلوتة حفرت جحرا في الحائط لتخرج منه,,هربت طاطا فحلوتة من الجحرو أخذت تنادي وتسال القمر.

يا قمر يا عالي كم أكلت الغولة من أخواتي؟

يجيبها القمر ويقول انها في الرابعة'الخامسة'السادسة'ولما صارت خلفها أخبرها القمر فرمت بنفسها على الاشواكفتحلت الاشواك الى منزل حديد فلم تستطيع الغولة التمكن من طاطا فحلوتة.

في أحد الايام مر رجل بمنزل طاطا فحلوتة ينادي من يشتري حلي و مشط,لما سمته طاطا فحلوتة ينادي,قالت له أدخل يا عمي قبل أن تاتي الغولة'دخل الرجل سالها الرجل لماذا تعيشين وحدك يا ابنتي الصغيرة؟

حكى له طاطا فحلوتة بكل ما جرى لها هي وأخواتها.قال الرجل اذن أنت ابنتي وأشكرك كثيرا لانك عملتي بنصيحتي. فرحت طاطا فحلوتة ببقاء أبيها,وقررا الرحيل بعيدا عن الغولة.

### مائة و خمسون أرنا

كان في قديم الزمان سلطان يحكم مدينة صغيرة و جميلة.

كان يسكن هو وزوجته و ابنته في قصر كبير و جميل.

لما كبرت ابنة السلطان'وضع شرطا لزواجها.

شاع الخبر في المدينة ولما سمع رجل فقير بهذا الخبر ذهب إلى السلطان.

- قال الفقير: هل بإمكانني معرفة الشرط الذي وضعته لزواج ابنتك.

- قال السلطان: شرطي انك ترعى مائة و خمسين أرنا و إذا عدت بها عند غروب الشمس

زوجتك ابنتي.

وافق الفقير وفي الصباح رجع إلى القصر.

- أمر السلطان الحراس إعطائه مائة و خمسين أرنباً اخذ الفقير الأرانب واتجه نحو الجبل.  
عند غروب الشمس عاد الفقير دون الأرانب.  
في طريقه التقى بعجوز جالسة على حافة الوادي تعزف على ناي صغير.  
- قال لها الفقير: أتعطيني ذلك الناي؟  
- قالت له العجوز: تفضل.  
اخذ الفقير الناي وراح يعزف'بدأت الأرانب تتجمع من حوله.  
عند اقترابه من القصر اخفي نايه'وعند وصوله عد الحراس الأرانب وجدوها مائة وخمسين أرنباً.  
في صباح الغد ذهب الفقير عند السلطان ليعطيه ابنته'فقال له السلطان:حاول اليوم الثالث.  
اخذ الفقير الأرانب واتجه إلى الجبل.  
احترار السلطان وزوجته على مصير ابنتهما.  
- قالت الزوجة للسلطان:انه اليوم الأخير الذي سيأخذ فيه الفقير ابنتنا'لابد أن ندبر له حيلة لكي نتخلص منه.  
طلبت من السلطان أن يلبس ثياباً ممزقة ويتجه نحو الفقير لكي يشتري من عنده أرنباً و بالتالي ينقص عدد الأرانب.  
وافق السلطان على حيلة زوجته و اتجه عند الفقير.  
- قال السلطان:ماذا تفعل هنا؟  
- قال الفقير:أنا راعي أرانب السلطان.  
- قال السلطان:أتبيعني أرنباً؟  
- قال الفقير:أبيعك واحدة ولكن بشرط.  
- قال السلطان:وما هو شرطك؟  
- قال الفقير:الكي... ! على لرجلك.  
- قال السلطان:موافق.  
وافق السلطان على شرط الفقير و لكن لما جرب الكي لم يتحمل فصرخ و رفض الشراء.  
عاد السلطان إلى منزله حزينا وقال لزوجته إن شرطه صعباً و أنا أتحمل كي رجلي.  
اذهبي أنت إن استطعتي.  
وافقت الزوجة'ذهبت عند الفقير لتشتري أرنباً فقال لها عن شرطه فوافقت.  
لما كواها للمرة الأولى لم تستطع تحمل الثانية'عادت إلى المنزل حزينة وقالت لزوجها ابعث له وزيراً.

لما وصله الوزير وعرض عليه الفقير الشرط لم يتحمل الكي هو الآخر.  
في المساء عاد الفقير ومعه مائة و خمسين أرنباً وقال للسلطان أعطيني ابنتك إنني وفيت بشرطك  
ثلاثة أيام.  
قال السلطان لي شرط آخر...  
فتعجب الفقير قائلاً: وما هو هذا الشرط؟  
- قال السلطان: سأقيم حفلاً أمام الشعب وان وفيت بشرطي تزوج ابنتي أمام كل الناس.  
وافق الفقير.  
عزم السلطان الشعب و طلب من الفقير أن يملا ثلاثة أكياس بالكذب.  
احترار الفقير وقال له: كيف ذلك يا سيدي؟  
- قال السلطان: أن تمكنت من ذلك ستتزوج ابنتي أمام الشعب.  
اخذ الفقير الكيس الأول وبدا يقص حكايته على الشعب حكايته مع الأرانب.  
- قال لهم: في المرة الأولى جاءني السلطان في لباس فقير وأراد شراء أرنب فقلت له ابيعك ولكن عندي  
شرط وهو: الكي.

قبل أن يكمل الفقير كلامه أوقفه السلطان قائلاً: بان الكيس قد امتلأ كذباً.  
اخذ الكيس الثاني وبدا يحكي عندما جاءته زوجة السلطان فقبل أن يتم حكايته بأنه كواها أوقفته قائلة  
بان الكيس امتلأ. اخذ الكيس الثالث وبدا يحكي عندما جاءه الوزير فقبل ان يتم حكايته أوقفه قائلاً: أن  
الكيس امتلأ. لما امتلأت الأكياس الثلاثة بالكذب زوج السلطان ابنته الفقير أمام الشعب كما وعده.

### ضرع بوكريشة

كان في قديم الزمان اخوين متزوجين وكانت زوجتهما حاملتين فعاهدا بتزويج أبنيهما ان أنجبا ذكراً  
و أنثى.

مر الزمان أنجبت الزوجة الأولى ذكراً أما الثانية أنجبت بنتاً هذه الأخيرة قامت بحيلة وهي جعل  
ابنتها في زي ذكر. في أحد الأيام خرجت تلك البنت تلعب مع ابن عمها فأكتشف بأنها بنتا وليست  
ذكراً.

ذهب بيكي عند والديه ويصرخ لماذا عمي وزوجته يخفیان ابنتهما؟  
لبس معدة حيوان ووضع الأمعاء على رأسه و هاجر لا يدري أين سيوجه؟  
بعد سفر طويل على الأقدام اتجه نحو كوخ لما دق الباب خرجت ابنة الغولة.  
- قالت له: أدخل قبل أن تأتي أمي تأكلك.

دخل ضرع بوكريشة، لما جاءت الغولة أخفته معرة تحت القصعة.  
دخلت الغولة قائلتا رائحة شخص غريب في بيتي؟  
اجتمعوا بي يا حاجات بيتي.  
اجتمعت حولها كل الحاجات سوى القصعة لم تستطيع الحركة لان ضرع بوكريشة تحتها.  
نادت الغولة ابنتها يا معرة لماذا لم تأتي القصعة؟  
أجابت معرة يا أمي أنت تعبانة؟  
قالت الغولة نعم يا ابنتي.  
قالت معرة كذلك القصعة يا أمي.  
في اليوم الثاني أخفت ضرع بوكريشة في الفراش.  
لما عادت الغولة شممت رائحة شخص غريب.  
قالت أحيطوا بي يا حاجيات بيتي.  
أحاطت بها كل الحاجيات سوى الفراش.  
سألت ابنتها مرة ثانية.  
قالت انه متعب مثلك يا أمي.  
في اليوم الثالث سعد ضرع بوكريشة فوق سقف إسطلب مرايا فرس الغولة، ثقبه ووضع نبات يجعل  
الحكاك فوق ظهر الفرس واخذ يلمسها ويحك لها ظهرها حتى ألفتها.  
طلب من معرة أن تذهب معه، فوافقت ثم بصقت على الأرض عدة مرات.  
عادت الغولة وأخذت تنادي ابنتها يا معرة يا معرة ويحببها البصاق نعم يا أمي، نعم يا أمي حتى جف.  
خرجت الغولة تبحث عن ابنتها فوجدتها فوق الفرس بعيدتا عنها.  
قالت الغولة لابنتها يا معرة يا بنيتي لا تلتفي ورائك مهما كان الأمر.  
لما وصل ضرع بوكريشة ومعرة إلى واد مملوء بالماء قالوا توقف يا واد أمي و أبي توقف.  
لما وصلت الغولة إلى الواد سألت ابنتها كيف تمكنت من قطع يا بنيتي؟  
قالت معرة قلت له أهطل يا واد الوسخ والبول، أجري.  
لما قلت الغولة أهطل يا واد الوسخ، أهطل غرقت.  
واصلا ضرع بوكريشة ومعرة سيرهما حتى وصلا إلى قرية، سمعا فيها أن السلطان سيزوج بناته  
السبع، وتضرب كل واحدة منهن الرجل الذي تختاره بتفاحة.  
في يوم طلبت بنات السلطان من أزواجهن التفاح الذي يفوح ويرجع العقل والروح.  
ذهب الرجال للبحث عن نوع هذا التفاح دون جدوى.

اتجهوا إلى ضرع بوكريشة ليساعدهم.  
وافق ضرع بوكريشة بشرط أن يقطع لهم جزءا من أذانهم.  
في المرة الثانية طلبن أن يحضروا لهن الطائر يغني والريشة ترد عليه.  
عادوا إلى ضرع بوكريشة، فوافق بشرط أن يقطع لكل واحد فيهم أصبع .  
وافق الجميع، بخر ضرع بوكريشة مرايا فرس الغولة أحضر الطائر يغني والريشة ترد عليه، وقطع لهم أصبع أصبع.  
ذهب ضرع بوكريشة إلي السلطان وطلب منه أن يخلق لهؤلاء الرجل.  
نادى السلطان الحلاق وطلب منه أن يخلق لاسهاره، كلما أحلق لرجل منهم وجد جزءا من أذنه مقطوع.  
لما سألهم السلطان، قال أحدهم أنا خلقت هكذا، وقال الآخر أنا احترقت.  
لما طلب منهم أن يظهروا أيديهم كانت أصابعهم مقطوعة فكذبوا عليه مرة أخرى.  
أحضر ضرع بوكريشة كيس فيه أجزاء الأصابع و الأذان وحكي القصة على السلطان ، فولاه منصب وزير وأعطاه نصف أملاكه على شجاعته.  
عاد ضرع بوكريشة إلى منزله وبخر مرايا فرس الغولة لكي تعود من حيث جاءت، وعاش هو وزوجته سعيدين في قصر السلطان.

### الغني و الفقير

في قديم الزمان هناك قرية يسكنها أخوين احدهما فقير والأخر غني.  
كل مساء يطلب الغني من الخادمة أن تأخذ العشاء إلي القبر المنسي يعني أخوه الفقير .  
تأخذ الخادمة العشاء وتذهب إلي المقبرة تضع الكسكسي باللحم فوق قبر منسي ثم تعود إلي المنزل.  
عان الفقير وعائلته من الجوع، ذهب هو وجماعة من الرجال إلى أخيه الغني يسألونه عن عدم مساعدة أخيه.  
استقبل الغني أخيه وجماعة الرجال في منزله ولما عرضوا عليه المشكلة احتار في أمرهم ونادى الخادمة.  
قال الغني: الى أين تأخذي صحن الكسكسي كل مساء؟  
قالت الخادمة: سيدي انك تقول لي خذي العشاء إلي القبر المنسي، أخذه أضعه فوق قبر منسي وأعود الي المنزل.  
غضب الرجل الفقير قال سأغادر هذه القرية ما دام أخي يناديني بالقبر المنسي.

رجع الرجل الفقير إلي المنزل و قرر الرحيل.

قال لزوجته:أبقي مع الأطفال،أما أنا سأرحل من هذه القرية مادام أخي يناديني القبر المنسي.  
في الصباح الباكر غادر الفقير المسكين منزله،اتجه نحو الجبل فالتقى برجل عريض المنكبين،سأله  
الرجل.

قال الرجل:إلى أين أنت ذاهب؟

أجابه الفقير أبحث عن قوة لي و لعائلتي.

قال الرجل:أنا عندي حل كي تتخلص من الفقر ولكنه حل خطير ممكن أن تغامر بحياتك.

قال الفقير:دلني عليه أرجوك.

قال الرجل:أنظر إلى تلك الشجرة.

قال الفقير:نعم رأيتها لكنها بعيدة.

قال الرجل:نعم بعيدة عندما تصلها تسلقها وأجلس في أعلاها و أنظر ماذا يحدث في المنزل المقابل  
لها و أسمع ما يقولون ولا تنس كل ما يقال.

شكره الرجل الفقير وتوجه نحو تلك الشجرة في قمة الجبل.

بعد مشي طويل وصل ذلك الرجل الفقير الى قمة الجبل وتسلق الشجرة و جلس في أعلاها وبقي  
ينتظر.

عند غروب الشمس عاد الغول و رفاقه الى المنزل و عند اقترابهم عند الباب.

قالوا:افتح يا باب السكرانة.

انفتح الباب فدخلوا.

في الصباح الباكر خرجوا و قالوا انغلق يا باب السكرانة انغلق الباب.

لما ذهب الغول و رفاقه،نزل الرجل الفقير متجها نحو المنزل،لما اقترب من الباب قال افتح يا باب

السكرانة،انفتح الباب،اندهش لما راه من ذهب،طعام،لحوم،عصي و قبور.

أخذ كيسا وملاه بالذهب وخرج مسرعا.

عاد الفقير إلى منزله فرحا.

عند وصوله إلى منزله طلب من زوجته أن تحضر صاعا من عند زوجة أخيه الغني.

احتار الرجل الغني وزوجته في أمر طلب الصاع.

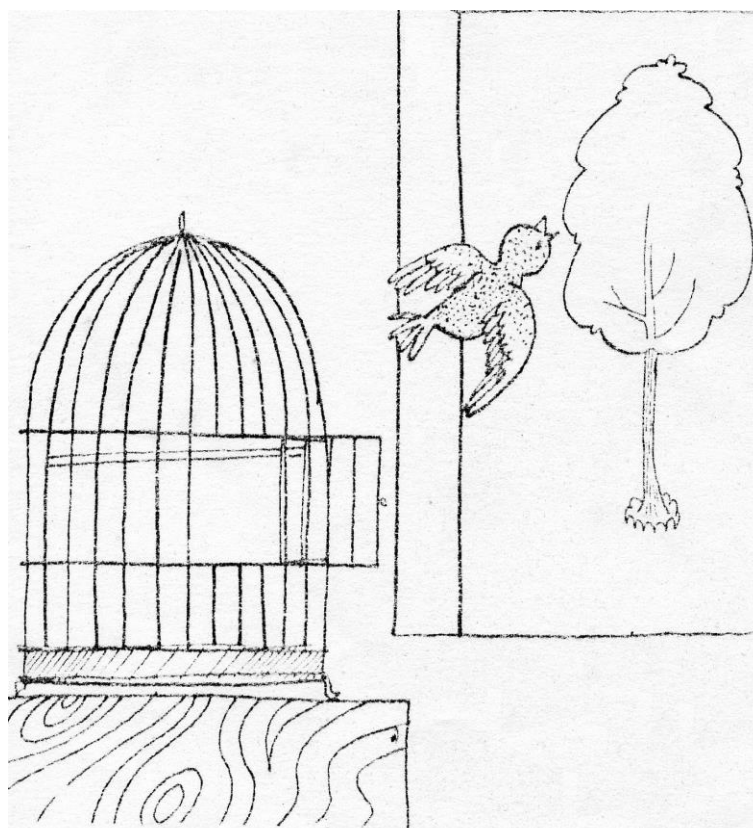
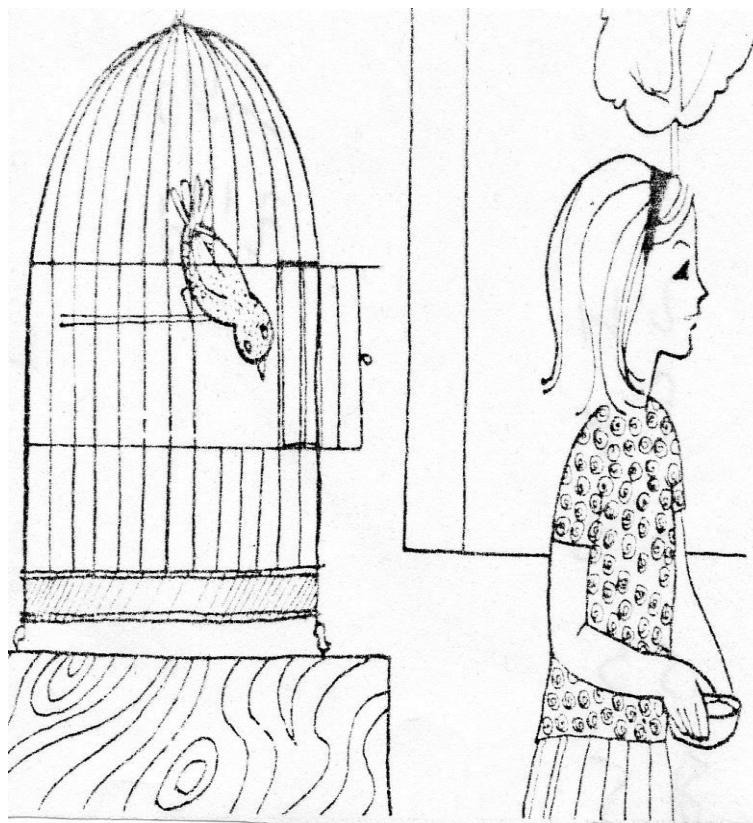
قالت زوجة الغني لزوجها:ماذا سيفعلون بالصاع؟ ماذا يكيلون به؟ أنا أريد أن أعرف.

قال لها زوجها الغني:ضعي العلك في أسفل الصاع وعندما يرجعوه لنا نعرف ما أحضر أخي.

أخذت زوجة الفقير الصاع ولم تدرك بأن العلك في أسفل الصاع.

لما انتهى الفقير وزوجته من الصاع أرجعوه إلي زوجة الغني.  
أقبلت زوجة الغني الصاع وجدت الذهب ملتصق.  
قالت لزوجها لا بد أن تحضر لي الذهب و أخذت تلح.  
ذهب الغني عند أخيه الفقير وأخذ يلح، أرجوك يا أخي دلني من أين أحضرت الذهب؟  
قال الفقير يا أخي انه مكان بعيد ممكن أن تهلك بحياتك.  
قال الغني: أرجوك دلني عليه.  
عندما عرف الغني مكان الذهب، توجه في الصباح الباكر فوق حصانه، ولما وصل الشجرة تسلقها  
وبقى ينتظر عودة الغول ورفاقه.  
لما عادوا في المساء سمعهم يقولون انفتح يا باب السكرانة.  
لما ذهب الغول و رفاقه اتجه الرجل الغني نحو منزلهم.  
قال: افتح يا باب السكرانة، انفتح الباب.  
لما دخل اندهش لما رآه من ذهب ، لحوم، كسكس و عصي معلقة.  
أخذ كيسا ملاه الذهب ولما أراد الخروج نسي كلمة السر.  
لم يستطيع الرجل الغني الخروج ، اختفى بين القبور.  
في المساء عاد الغول ورفاقه. لما دخلوا منزلهم قالوا: آه رائحة شخص غريب في منزلنا.  
أسخنوا قضيب حديد و أخذوا يتقربوا في القبور حتى أحرقوه فصاح من شدة الألم.  
اجتمع الغول ورفاقه على الرجل الغني وأكلوه، تركوا سوى قلبه وكبده معلقين في الباب.  
طال غياب الغني ولم يعود إلى منزله.  
قلق أخوه الفقير، قال لزوجته أنا ذاهب لكي أبحث عن أخي.  
لما اقترب من منزل الغول سمع صوت يناديه يا أخي أنا هنا ،لما اقترب من منزل الغول وجد كبد و  
قلب أخيه معلقين على الباب.  
أخذ الرجل الفقير كبد وقلب أخيه و عاد إلي المنزل سلمهما إلى زوجة أخيه و قال لها كم حذرت  
أخي.  
أخذت زوجة الغني تبكي.









	Localisation		Labiales		Dentales		Pre		Post Palatales				
			Bilabiales	Labio dentales	Inter dentales	Apico dentales	Palatales		Vélares	Uvulaires	Pharyngales	Glottales	
Consonnes	Sourde Sonore					t - d							
			Occlusives	Orales	p - b					K - g	q		?
	Nasales	m				n							
	Constrictives			f - v	θ - j		s - z sifflantes	∫chuintante	x - y		ħ ε	h	
	Latérales					L							
	Vibrantes					R							
	Affriquées					ts <sub>tj</sub> /dz <sub>j</sub>							
	Pharyngalisées	Occlusives				ʈ - ɖ							
		Constrictives			ɟ		ʂ						
	Semi Consonnes			w				j					

Note :

- L'opposition [t/θ] et [d/ð] n'a pas cours dans le parler arabe dialectal.
- Seule l'affriquée ĵ a cours dans le parler arabe fusha ; les autres sont spécifiques à l'arabes diale.
- [Ts] est une variante régionale correspondante au [T].
- Les consonnes nasales sont généralement sonorisées, cependant le contexte consonantique peut produire atténuation de la sonorité.
- Au niveau des emphatiques les oppositions [d/ð/ḏ] n'ont plus cours en arabe dialectal.
- Les oppositions [p/b] n'a pas cours dans l'arabe fusha, elle a cependant cours dans le dialectale algérois.

## ملخص.

إن تعدد متغيرات اللهجات ووجود مناطق امازيغية في بلادنا جعلتنا لا نتعامل باللغة الفصحى .

إن الوضعية الاجتماعية اللسانية في بلادنا، جعلنا كمختصين في علم النفس الأطفوني نقوم ببحث فعلي في الطور التحضيري -أطفال خمس سنوات-حتى يتمكن الطفل من تعلم اللغة الفصحى التي لا تعتبر لغة ثانية قائمة بحد ذاتها والقريبة من الدارجة .

إن منهجيتنا لم تقم على تعليم لغة ثانية وإنما تعليم لغة فصحى غطتها اللهجات المتعددة ولم تحظى بشفاهي سليم وسهل الاستعمال، من قبل دخول الطفل المدرسة وبعد دخوله المدرسة .

كي يتمكن طفل التحضيري من اكتساب شفاهي جيد منطلقا من لغة الأم قمنا ببناء برنامج عملية الغطس مستعملين القصة الشعبية التي تنمي الجانب الوجداني والمعرفي لدى الطفل وتوفر لنا النص الذي نستعمله في تجربتنا ويمكن الطفل من اكتساب جيد للغة الفصحى على أسس بيداغوجية سليمة تمكنه من اكتساب القراءة والكتابة .

كلمات البحث: لغة الأم / اللغة الفصحى / طور التحضيري / الغطس .

## Résumé

Le contact de toutes les langues parlées en Algérie a amené des modifications d'ordres divers dans la structure de chacune d'elles. Cette diversité linguistique a fait du contexte socio linguistique algérien un contexte caractérisé par le plurilinguisme qui a étouffé l'arabe lfusha, et il lui limité le contexte de son usage par conséquent elle n'est pas utilisé par le quotidien.

L'enfant débute l'apprentissage de symboles (écriture) avec une maîtrise insuffisante ou parcellaire du code oral correspondant (arabe lfusha). En tenant compte de cette réalité nous avons réalisé au temps que psychologue orthophoniste une recherche action sur des enfants du préscolaire, en réalisant un programme d'immersion en utilisant le conte populaire comme outil qui nous favorise le texte et en même temps permet le développement psychoaffectif de l'enfant. Cette façon de faire nous permettra de décoller de l'oral (langue maternelle) et d'aboutir à un oral riche en arabe lfusha qui permettra à l'enfant d'acquérir une bonne acquisition de la lecture et de l'écriture.

**Mots clés:** La langue maternelle/l'arabe lfusha/le préscolaire/l'immersion.