

**L'INFLUENCE DES PRATIQUES EN
FRANÇAIS SUR LA COMPÉTENCE EN
PRODUCTION ÉCRITE DES ÉTUDIANTS
BILINGUES DE L'UNIVERSITÉ ANADOLU**

Yüksek Lisans Tezi

Yeliz BAŞOL

Eskişehir 2018

**L'INFLUENCE DES PRATIQUES EN FRANÇAIS SUR LA COMPÉTENCE EN
PRODUCTION ÉCRITE DES ÉTUDIANTS BILINGUES DE L'UNIVERSITÉ
ANADOLU**

Yeliz BAŞOL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fransızca Öğretmenliği Programı

Danışman: Öğrt. Üy. Dr. Canan AYDINBEK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2018



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yeliz BAŞOL'un "L'Influence des Pratiques en Français sur la Compétence en Production Ecrite des Etudiants Bilingues de l'Université Anadolu" başlıklı tezi 16.08.2018 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca uyarınca Yabancı Diller Anabilim Dalı Fransızca Dili Eğitimi Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Canan AYDINBEK

Üye : Prof. Dr. Abdülatif ACARLIOĞLU

Üye : Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ

Doç.Dr.Yasemin ERGENEKON

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

RÉSUMÉ

L'INFLUENCE DES PRATIQUES EN FRANÇAIS SUR LA COMPÉTENCE EN PRODUCTION ÉCRITE DES ÉTUDIANTS BILINGUES DE L'UNIVERSITÉ ANADOLU

Yeliz BAŞOL

Département de l'Enseignement du Français Langues Étrangères

Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Août 2018

Directrice : Maître de conférences adjoint Canan AYDINBEK

Le bilinguisme devient un phénomène universel et continu grâce à la mondialisation qui implique la communication et l'échange internationaux. Il est donc indispensable de nos jours, que chaque individu connaisse une 2^{ème} voire 3^{ème} langues / cultures. C'est pourquoi notre recherche vise le public d'étudiant bilingue immigré de licence et de Master FLE. L'objectif principal de notre étude était d'analyser l'effet de l'usage de la 2^{ème} langue (le français) sur la production écrite. Afin de parvenir à notre objectif, nous avons utilisé les méthodes qualitatives et quantitatives. Dans le but de déterminer l'intensité d'usage des langues turque et française ainsi que le domaine d'utilisation du français, nous avons utilisé un questionnaire. Ensuite, nous avons proposé aux participants de rédiger deux textes différents, l'un dans le domaine personnel, l'autre éducationnel. Finalement, les données obtenues ont été soutenues avec les entretiens semi-dirigés. Selon les résultats, aucune relation n'a été constatée entre l'usage intense de la langue française et le niveau de réussite en compétence écrite, parallèlement l'usage spécifique de la langue dans un domaine précis aboutit à de bons résultats dans ce même domaine. Ainsi, les résultats des entretiens indiquent-ils que le public cible éprouve des difficultés en orthographe et en grammaire. Afin d'y remédier, les participants ont indiqué qu'ils devaient lire plus intensivement et qu'ils devaient retravailler la grammaire.

Mots-clés : la Production écrite, le Bilingue, l'Immigré, la Réussite scolaire.

ÖZET

ANADOLU ÜNİVERSİTESİNİN ÇİFT DİLLİ ÖĞRENCİLERİNDE FRANSIZCA KULLANIMININ YAZILI ANLATIM BECERİSİNE ETKİSİ

Yeliz BAŞOL

Fransızca Öğretmenliği Programı, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2018

Danışman: Öğrt. Üy. Dr. Canan AYDINBEK

Çift dillilik, uluslararası iletişim ve değişim içeren globalleşme sayesinde evrensel ve süreklilik içeren bir fenomen haline gelmekte. Günümüzde, her bireyin ikinci hatta üçüncü dili / kültürü bilmesi zorunludur. Bu nedenle araştırmamız, çift dilli göçmen, Lisans ve Master Fransızca yabancı dil öğrencilerini kapsamaktadır. Çalışmamızın asıl amacı, 2. dil (Fransızca) kullanımının yazılı anlatım üzerindeki etkisini incelemektir. Amacımıza ulaşmak için nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Türkçe ve Fransızca dillerin kullanım yoğunluğunu ve Fransızcanın kullanım alanını belirlemek için bir anket kullanılmış ve daha sonra katılımcılardan, biri kişisel alanda, diğeri eğitim alanında, iki farklı metin yazmaları istenmiştir. Son olarak, elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle desteklenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, Fransız dilinin yoğun kullanımı ile yazılı anlatım başarı düzeyi arasında bir ilişki bulunmazken, dilin belirli bir alanda özel kullanımı bu alanda iyi sonuçlara yol açmaktadır. Bunun yanı sıra, görüşme sonuçları hedef kitlenin yazım ve dilbilgisinde zorluklar yaşadığını göstermektedir. Bunları düzeltmek için, katılımcılar daha yoğun olarak okumaları gerektiğini ve zayıf oldukları dilbilgisi alanlarını yeniden çalışmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Yazılı anlatım, Çift dillilik, Göçmen, Okul başarısı.

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF PRACTICES IN FRENCH ON THE SKILLS IN WRITTEN PRODUCTION OF THE BILINGUAL STUDENTS OF ANADOLU UNIVERSITY

Yeliz BAŞOL

Department of Foreign Language Education, Program in French Language Teaching

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2018

Supervisor: Öğrt. Üy. Dr. Canan AYDINBEK

Bilingualism becomes a universal and continuous phenomenon thanks to globalization that involves international communication and exchange. It is therefore essential nowadays that each individual knows a second or even third languages / cultures. That is why our research aims the Bilingual Immigrant Students at the Bachelor and Master level of FFL (French Foreign Language). The main objective of our study was to analyse the effect of the use of the 2nd language (French) on written production. In order to achieve our goal, we used qualitative and quantitative methods. A questionnaire is used in order to determine the intensity of use of the Turkish and French languages as well as the area of use of French. Then we proposed to the participants to write two different texts, one in the personal field, the other in educational. Finally, the data obtained was supported with semi-structured interviews. According to the results, no relation was found between the intense use of the French language and the level of success in written skill, while the specific use of the language in a specific field leads to good results in this same field. So, the interview results indicate that the participants have difficulties in orthography and grammar. In order to remedy these problems, the participants suggest to read more intensively and to re-examine their weak points with the help of the grammar books.

Keywords: Written production, Bilingual, Migration, School success.

REMERCIEMENTS

Je compte tout d'abord remercier ma directrice de mémoire Öğrt. Üy. Dr. Canan AYDINBEK, je la remercie pour avoir bien voulu m'orienter durant ce mémoire, pour la disponibilité qu'elle m'a accordée et surtout pour ses précieux conseils qui m'ont guidée.

Je voudrais remercier aussi les membres du jury Prof. Dr Abdüllatif ACARLIOĞLU ainsi que Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN TAŞ pour avoir bien voulu lire ma recherche et pour leurs suggestions qui m'ont permis de rectifier mes erreurs.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs de licence et de master du département de FLE de l'Université Anadolu pour leur enseignement durant mes études académiques.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à tous les participants de cette recherche qui m'ont accordée leur temps.

Je remercie me très chers parents Tahsin et Birgül, mes soeurs Funda et Merve, mon frère Türker-Emin pour la motivation et le soutien qu'ils m'ont donné.

Enfin un grand merci à mon mari Atila Başol, pour sa présence et son encouragement qui n'a jamais cessé ainsi que sa croyance en moi qui m'a permis d'aboutir à aujourd'hui.

Yeliz BAŞOL

Eskişehir 2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamasında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Yeliz BAŞOL

TABLE DES MATIÈRES	<u>Page</u>
LA PAGE DU TITRE.....	i
APPROBATION DU JURY ET DE L'INSTITUT.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
REMERCIEMENTS.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
INDEX DES TABLEAUX	xi
1. PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION	1
1.1. La Distinction de l'Apprentissage et de l'Acquisition.....	6
1.2. L'Immigration Turque en France	8
1.2.1. Le retour dans le pays d'origine	10
1.3. Le Bilinguisme	10
1.4. Les Types de Bilinguismes	11
1.4.1. Le bilinguisme selon le niveau de compétence.....	12
1.4.2. Le bilinguisme selon l'organisation cognitive.....	12
1.4.3. Le bilinguisme selon l'âge d'acquisition	12
1.4.4. Le bilinguisme selon la présence de la langue seconde dans la communauté	13
1.4.5. Le bilinguisme selon le statut relatif des langues.	14
1.4.6. Le bilinguisme selon l'identité et l'appartenance culturelle.	14
1.5. Le Bilinguisme des Immigrés	15
1.5.1. Le développement langagier des Franco-turcs.....	15

	<u>Page</u>
1.6. Le Bi-pluriculturalisme.....	18
1.7. Les Méthodologies d’Enseignement du FLE	21
1.7.1. La méthodologie communicative	22
1.7.2. L’Approche actionnelle	23
1.8. La Distinction de l’Oral et de l’Écrit	26
1.9. La Production Écrite en Langue Étrangère.....	30
1.10. Les Modèles de Production Écrite	34
1.10.1. Le model de Deschênes	34
1.10.2. Le model de Hayes et Flower	36
1.10.3. Les modifications apportées plus récemment aux modèles.....	37
1.11. Les Recherches Effectuées Dans le Domaine	38
1.12. L’Objectif du Travail.....	41
1.13. L’Importance du Travail.....	41
1.14. La Délimitation de l’Étude	42
1.15. Les Définitions	42
2. DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE	44
2.1. La Méthode de la Recherche	44
2.2. La Population et l’Échantillon de Travail.....	45
2.3. Les Outils de Collecte de Données.....	46
2.4. Le Déroulement de la Recherche	48
2.5. Le Mode d’Analyse des Données.....	49
3. TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	51
3.1 L’Analyse du Questionnaire.....	51
3.1.1. L’analyse du questionnaire afin de déterminer l’intensité	

	<u>Page</u>
d'usage des deux langues (français/turc)	51
3.1.2. L'Analyse du questionnaire afin de déterminer le domaine d'utilisation du français.....	53
3.2. L'Analyse des Productions Écrites	56
3.2.1. Les niveaux de réussites en production écrite	56
3.3. L'Analyse des Erreurs en Production Écrite	59
3.4. L'Analyse des Entretiens Semi-dirigés	62
4. QUATRIÈME PARTIE : CONCLUSION ET PROPOSITIONS.....	68
4.1. La Conclusion	68
4.2. Les Propositions Pédagogiques	72
4.3. Les Propositions Pour les Prochaines Recherches	73
BIBLIOGRAPHIE	75
ANNEXES	
ÖZGEÇMİŞ	

INDEX DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 1.1. Le récapitulatif de la distinction acquisition/apprentissage.....	7
Tableau 1.2. Les distinctions de l’oral et l’écrit.....	26
Tableau 2.1. Les informations et contributions pour chacun des participants.....	46
Tableau 2.2. Les questions de recherches et les outils de collecte de donnée.....	48
Tableau 3.1. Les scores totaux obtenus pour l’usage du français et du turc.....	52
Tableau 3.2. L’interprétation des moyennes sur 5 pour la 2 ^{ème} partie du questionnaire.....	52
Tableau 3.3. Les moyennes d’utilisation du français suivie du turc pour chacun des participants.....	53
Tableau 3.4. Les scores totaux obtenus pour l’usage du français dans les domaines personnel et éducationnel.....	54
Tableau 3.5. L’interprétation des moyennes sur 5 pour la 3 ^{ème} partie du questionnaire	55
Tableau 3.6. Les moyennes de l’usage du français dans les domaines personnel et éducationnel pour chacun des participants.....	56
Tableau 3.7. Les résultats des productions écrites dans le domaine personnel et éducationnel.....	57
Tableau 3.8. La corrélation entre la durée de séjour en France et la compétence en production écrite.....	58
Tableau 3.9. La corrélation entre la durée d’étude en France et la compétence en production écrite.....	58
Tableau 3.10. La corrélation entre la durée d’étude en Turquie et la compétence en production écrite.....	59
Tableau 3.11. Les erreurs grammaticales.....	59
Tableau 3.12. Les erreurs orthographiques.....	60
Tableau 3.13. Les erreurs syntaxiques.....	61
Tableau 3.14. L’analyse de l’entretien.....	62
Tableau 3.15. La suite de l’analyse et de l’entretien.....	66

1. PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION

De nos jours, l'interaction entre les pays devient un besoin inévitable dans tous les domaines de la vie ; les importations et exportations commerciales, l'échange des idées politiques ou juridiques, l'échange des savoirs scientifiques, les immigrations, etc, tant dans la vie personnelle que public ou encore éducationnelle. Dans ce cadre, l'acquisition d'une deuxième langue (L2), voire d'une troisième, est primordiale quelle que soit la langue choisie.

Ces échanges se font depuis des centaines d'années, mais à partir des années 90 il s'agit d'un nouveau mouvement planétaire grâce à l'évolution et à la diffusion des multimédias. « La globalisation est un phénomène d'unification des différentes civilisations de ce monde. » (Paştin, 2009, p. 1). Ce phénomène de mondialisation (ou globalisation) est le résultat de tous ces échanges d'activités, qui a montré ses effets d'abord sur le marché économique, ensuite culturel. Par exemple, le secteur de la gastronomie qui a beaucoup été affecté, les produits alimentaires des entreprises que nous consommons au quotidien comme Fanta, McDonald's, KFC sont des produits des sociétés multinationales, qui ont beaucoup de réputations dans les pays du monde entier, grâce à la mondialisation. Ainsi, est-il inévitable de constater et d'adopter la culture internationale à travers les produits des marques mondialement connues.

Auparavant, la communication entre pays demandait des semaines d'attentes de courrier, alors que de nos jours une simple conversation téléphonique suffit pour entrer en contact en quelques secondes, avec une personne qui se trouve n'importe où dans le monde. Encore mieux, les médias sociaux (Twitter, Instagram, Facebook, etc.), qui sont très populaires et internationaux depuis une dizaine d'années, permettent aux utilisateurs de communiquer et de partager leurs activités quotidiennes par l'intermédiaire de vidéos ou photos, accessibles par tous leurs amis. D'où, l'efficacité de ces sites, d'être confrontés à différentes langues étrangères (surtout à l'anglais). Il s'agit non seulement d'une communication entre les individus de différentes origines, mais aussi d'une interaction culturelle. Notamment, Porcher (1995) approuve cette idée avec ces quelques phrases :

« La mondialisation qui s'impose chaque jour d'avantage, notamment à travers les medias conduit à une véritable internationalisation des pratiques culturelles. Des goûts communs se répandent à travers le monde : les Beatles sont désormais une propriété commune, tout comme le Coca-Cola, ou Platini et Pelé, ou Spielberg. » (p.58)

Il est évident que le plurilinguisme et le pluriculturalisme sont deux notions inséparables, l'adoption et l'usage d'une langue impliquent systématiquement la découverte de sa culture. « D'où la nécessité d'une bonne connaissance de la société, des cultures de la société qui utilisent une langue donnée pour pouvoir établir une communication sans faille ». (Korkut, 2004, p. 7). Le CECR, qui est le référent international qui indique les traits les plus importants de l'enseignement des langues étrangères, approuve clairement, dans l'extrait ci-dessous l'idée précédente ;

« Admettre l'idée que le curriculum éducationnel ne commence ni ne finit ni ne se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation: par l'expérience et l'éducation familiales, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture et la relation aux médias. » (CECR, 2001, p. 133)

Les raisons ne cessent d'augmenter pour qu'une personne quitte son pays, sa culture, ses habitudes, sa langue. Or celles-ci peuvent varier ; d'ordre économique, social, familial, culturel, etc. En France, à partir de 1872, l'une des raisons évidentes, d'un des premiers grand flux-migratoire, était le besoin de main-d'œuvre parallèlement au développement industriel. Le deuxième flux-migratoire était au moment de l'après-guerre en 1945, encore une fois, par besoin de main-d'œuvre (Muzard, 2004). Au 20^{ème} siècle, même si les causes changent, l'immigration est reconnue comme un système permanent et continu. Grâce à l'immigration, la transmission et l'acquisition des langues ont évolué. « La migration constitue un véritable laboratoire pour l'étude du bilinguisme » (Lüdi et Py, 2003, p. 26). C'est pourquoi il est impossible de ne pas parler du fait d'immigration lorsqu'on aborde le sujet du bilinguisme. Dès la naissance, les bilingues immigrés sont exposés à deux langues en même temps et durant leur croissance, ils pratiquent au quotidien ces deux langues. Dans la majorité des familles d'immigrés, la langue maternelle est la langue d'origine que les parents parlent au quotidien dans la famille, c'est pourquoi le premier babillage de l'enfant se fait en cette langue. Or, l'enfant d'âge préscolaire, est tout de même confronté, de temps à autre, à la langue du pays d'accueil, par de simple mot comme « oui, non, merci, de rien, etc ». Jusqu'à l'âge scolaire, la pratique langagière de l'enfant se limite souvent à

ces quelques mots. Parallèlement à l'acquisition de la langue maternelle, il est aussi question de la découverte et de l'adoption d'une 2^{ème} langue et culture.

Tous les immigrés ont l'obligation d'être scolarisés depuis une vingtaine d'années grâce au « droit à l'éducation scolaire pour tous, indépendamment de l'origine, de la nationalité ou de toute autre caractéristique personnelle ou familiale, est reconnu en France, de même que dans les autres pays d'Europe occidentale. » (Lorcerie, 1995, p. 27). Cette loi est appliquée depuis 1994 et les immigrés ou enfants d'immigrés d'en bénéficient. « L'école constitue le milieu d'acquisition fondamentale de la langue du pays d'accueil et par là même de la littéracie. Même si ce n'est pas le seul lieu il met pour la première fois en contact l'enfant migrant avec la norme. » (Akinci, 2006, p. 94). Arrivé à l'école, l'enfant immigré rencontre la langue d'accueil dans tous ses états, et le mode de vie des autres élèves qui seront dorénavant primordiaux pour lui. Il est question non seulement d'un plurilinguisme, mais aussi d'une bi-pluriculturalité durant toute sa vie.

L'enfant plurilingue apprend l'usage correct de l'oral et de l'écrit à l'école, cependant par besoin crucial, l'apprenant immigré a tendance à s'approfondir à la compréhension et à la production orale plutôt qu'à l'écrit car il a besoin de s'exprimer et de comprendre à l'oral pour assurer ses besoins quotidiens immédiats. Cette éducation évoque de près la méthode audio-orale qui consistait surtout à parler la langue de façon rapide et efficace dans le but de communiquer. Bien que la compréhension et l'expression orales soient cruciales pour la communication dans la vie quotidienne, il est clair que l'acquisition des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite ; production orale et écrite) sont indissociables pour une maîtrise complète de la langue. C'est pourquoi la méthode audio-orale n'a pas été satisfaisante et a laissé sa place à la méthode communicative, qui met l'apprenant au centre de l'enseignement et qui vise à faire acquérir une compétence de communication. Celle-ci est constituée des quatre composantes suivantes : linguistique, socio-culturelle, discursive et référentiel. La composante linguistique consiste à connaître les éléments lexicaux, grammaticaux, phonologiques, syntaxiques, etc. ; la composante socio-culturelle permet à l'apprenant de communiquer, en fonction de la situation de communication et des règles sociales; la composante discursive est liée à la capacité de respecter et de choisir le registre de langue approprié à la situation de communication; la composante référentielle, quant à

elle, consiste à produire un discours en fonction des connaissances culturelles du monde, en d'autres termes, les informations extra-linguistiques.

De nos jours, la perspective actionnelle est d'actualité. Cette méthode englobe dans un premier temps, les composantes citées précédemment. Dans un deuxième temps, elle incite l'apprenant à considérer chaque situation habituel et instantané comme une situation de communication instructive. Le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) : « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2001, p.15). Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, la perspective actionnelle propose quatre compétences générales individuelles ; la première est le savoir, c'est-à-dire la connaissance déclarative adoptée grâce aux expériences. Ces expériences peuvent provenir de la vie sociale ou d'un apprentissage formel. La deuxième compétence générale est le savoir-faire ; la connaissance ne suffit pas, il est maintenant question de mettre en œuvre le savoir. Afin d'illustrer ces compétences, le CECR explique : « qu'il s'agisse de conduire une voiture, jouer du violon ou présider une réunion, relèvent de la maîtrise procédurale plus que de la connaissance déclarative » (2001, p.17). La troisième compétence est le savoir-être, c'est la connaissance de soi, des caractéristiques personnelles de l'individu (apprenant) et des autres personnes. Il est évident que ce point est important pour l'intégration à une nouvelle culture lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Enfin les savoir-apprendre, « mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types. Elle peut aussi être paraphrasée comme savoir/être disposé à découvrir l'autre, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles. » (CECR, 2001, p. 17)

Bien que le système éducatif adopte la perspective actionnelle qui a pour but de faire acquérir les quatre compétences langagières à la fois, et d'agir avec l'interlocuteur, l'oral a toujours occupée une place plus importante que l'écrit. C'est pour cette raison que la majorité des scientifiques effectue leurs recherches dans le domaine de la production et l'expression orales plutôt que la production et l'expression écrites. Selon les résultats de la recherche effectuée par Oliveira (2010), afin d'analyser les difficultés rencontrées par les élèves bilingues de 9^{ème} et de 10^{ème} classe au lycée Abilio Duarte de Palmarejo, les élèves ont des difficultés à l'oral français car ils n'utilisent la langue ni

aux quotidiens ni à l'école, ils préfèrent communiquer en créole ou Portugais. Oliveira constate que, les élèves ont des difficultés dans la construction des phrases, la conjugaison des verbes, et un lexique trop limité à l'oral. Quant à Karlsson, qui étudie l'évaluation de l'expression orale dans la classe de français langue étrangère, il constate qu'il y a différents facteurs qui peuvent influencer l'évaluation de l'expression orale. Il ne faut pas oublier que l'oral est momentané et qu'elle est évaluée par des professeurs de caractères variables. C'est pourquoi le chercheur propose « d'intégrer la langue et l'interaction dans une situation de test » (2006, p.23).

De nos jours, l'alphabétisation n'est plus seulement un moyen de communication mais un besoin vital, surtout avec l'évolution de la mondialisation et les progrès de la technologie. Même lors d'une simple circulation (à pied ou en véhicule) d'une rue à une autre, nous devons comprendre telles ou telles coordonnées écrites. Les panneaux de directions, les piétons, les priorités véhicule/piéton, etc. Dorénavant, même pour proposer sa candidature à une offre d'emploi, les candidats sont exigés de remplir un formulaire ou de rédiger leur curriculum vitae.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la production et la compréhension écrites occupent une place aussi importante que la production et la compréhension orales. D'une part, durant l'acquisition, le visuel sur papier est une voie utile pour la mémoire visuelle des élèves. Sachant que celle-ci est la mémoire à laquelle la majorité des élèves ont recours. « D'après une étude de l'université du Québec à Montréal nous apprenons : 1% par le goût, 1.5% par le toucher, 3.5% par l'odorat, 11% par l'ouïe, 83% par la vision. Ceci résulte notamment du fait que l'humain donne une large priorité à la vision. » (Ministère de l'éducation national, 2012, p.1). D'autre part, les données écrites sont devenues des ressources d'informations permanentes qu'il est possible de consulter facilement, grâce à l'accroissement de recherche scientifique et la facilité de diffusion et d'accès aux textes. Lors de ses lectures, l'apprenant a l'avantage de faire des retours en arrière, en cas d'incompréhension ou de mémorisation incomplète. De cette façon, l'écrit incite aussi l'apprenant à travailler indépendamment. C'est pour ces raisons qu'il sera intéressant pour nous d'aborder les différents aspects de la production écrite et de focaliser notre attention sur l'écrit.

1.1. La Distinction de l'Apprentissage et de l'Acquisition

L'apprentissage et l'acquisition sont deux processus qui se réalisent de différentes façons, mais dont l'objectif est commun (ici, utiliser la langue pour communiquer). Il est important de faire cette distinction, dans une recherche concernant l'appropriation des langues, afin de pouvoir catégoriser une situation donnée. Cette distinction a été faite par plusieurs scientifiques, en 1987 Krashen définit l'acquisition comme suit :

L'acquisition langagière est un processus inconscient ; ceux qui acquièrent la langue ne sont pas conscients de ce fait, mais seulement du fait qu'ils utilisent la langue pour communiquer. Le résultat de l'acquisition – la compétence acquise – est elle aussi inconsciente. En général, nous ne sommes pas conscients des règles des langues que nous avons acquises. Nous « ressentons » ce qui est correct ou non. (Cité par Hilton, 2014, p. 37)

Pour Krashen, l'acquisition langagière devrait se faire automatiquement comme s'il était question d'apprendre inconsciemment la langue maternelle. Ce processus étant centré sur le sens et non sur la forme, il est question d'apprendre à communiquer à travers des expériences. Cette méthode permet de comprendre presque intuitivement que le langage est un système de règles. C'est pourquoi, il serait juste de dire que cette acquisition se fait de manière implicite.

Selon la théorie du moniteur élaborée par Krashen 1987 ;

« Nos apprentissages conscients ne servent que de simple *Moniteur* lors de l'utilisation du langage. Les énoncés sont initiés par le système acquis. Notre connaissance « formelle » de la langue seconde – nos apprentissages conscients – peuvent servir à ajuster les productions générés par le système acquis. (Cité par Hilton, 2014, p.37)

L'apprentissage est défini comme l'appropriation d'une langue étrangère en milieu institutionnel, c'est-à-dire en suivant un processus conscient qui se réalise en apprenant des règles de la langue étrangère, il est question d'un apprentissage explicite. Or, bien qu'une étude des règles grammaticales et syntaxiques d'une langue soit nécessaire, elle n'est pas suffisante pour pouvoir communiquer efficacement. Cet apprentissage peut, seulement, servir de révision linguistique lors d'une interaction.

L'approche communicative a longtemps été la méthode servant de repère à l'enseignant de classe de langue, car les techniques adoptées par celle-ci sont plus efficaces dans la classe de langue étrangère. C'est pourquoi il serait intéressant

d'analyser l'apprentissage défini ci-dessus, sous l'aspect des composantes de l'approche communicative visant à faire acquérir une compétence de communication. La théorie du moniteur élaboré par Krashen ne prend en compte que la composante linguistique de la langue étrangère. Or, selon l'approche communicative les quatre composantes ; référentielle, socio-culturelle, discursive et linguistique doivent être prises en compte.

D'après les recherches que nous avons effectuées, nous avons élaboré le tableau récapitulatif suivant afin d'illustrer les distinctions essentielles entre les processus d'acquisitions et d'apprentissages.

Tableau 1.1. *Le récapitulatif de la distinction acquisition/apprentissage :*

Acquisition	Apprentissage
Processus inconscient	Processus conscient
Centré sur le sens	Centré sur la forme
Expériences réelles	Simulations
Implicite	Explicite
Input	Intake
Milieu naturel	Milieu institutionnel

Il est possible de conclure de ce qui précède que, actuellement, une distinction aussi nette de l'acquisition/apprentissage de la langue étrangère n'aurait pas de grand intérêt. Comme il est indiqué dans le CECR, pour une maîtrise efficace de la langue étrangère, il est nécessaire de suivre les principes des méthodes communicationnelles et actionnelles ; donc il faudrait non seulement un apprentissage, mais aussi une acquisition. Il est donc préférable que les deux processus se fassent en même temps, parallèlement.

Le cas des immigrés est un exemple de l'adoption d'une langue, simultanément par acquisition et apprentissage. Avant l'âge scolaire, l'enfant acquiert déjà plusieurs mots ou phrases simplement parce qu'il subit cette langue étrangère dans la vie quotidienne. Cette acquisition à très jeune âge se fait évidemment de façon inconsciente. L'enfant visualise les lieux et moments d'utilisation de ces mots ou phrases partielles, pour ensuite les utiliser dans les moments et lieux identiques, sans se rendre compte qu'il apprend la langue étrangère implicitement. En fait, l'enfant immigré devine le sens avec l'aide des éléments de la situation de communication pour ensuite l'imiter. Tout ce processus d'acquisition limité aux quelques phrases ou mots se

réalisent tout d'abord dans le milieu familial, puis continu dans la rue, grâce à l'interaction du jeune immigré et de ses jeunes amis originaires du pays d'accueil.

Arrivé à l'âge scolaire, l'enfant immigré commence l'apprentissage formel de la langue du pays d'accueil. Il sait qu'il sera confronté à une éducation scolaire par l'intermédiaire de la langue qu'il a la possibilité d'entendre et utiliser de temps en temps. Cependant l'éducation scolaire, étant obligatoire, l'enfant sait qu'il doit s'adapter à cette langue. Il n'est plus question de simplement entendre et imiter, il y a un modérateur qui est le professeur qui donne des règles à mettre en place pour la meilleure utilisation de la langue cible. Les règles de la langue étrangère sont à imiter, seulement après les avoir examinées, comprises et intériorisées. De cette façon, l'enfant porte de l'importance non seulement au sens mais aussi à la forme de la phrase, de la langue seconde.

L'enfant immigré apprend et expérimente ainsi l'acquisition et l'apprentissage simultanément. Il est clair qu'une instruction simultanée est possible et efficace. Bien que ces deux processus soient différents l'un de l'autre, ils se complètent. Il serait idéal que, dans un contexte d'enseignement/ apprentissage, l'apprentissage et l'acquisition se fasse en parallèle, en complémentarité.

1.2. L'Immigration Turque en France

Les grands flux migratoire vers la France débutent dès les années 1872, cependant la Turquie s'y intègre seulement vers les années 1960, essentiellement pour des raisons économiques. Un autre motif de vague migratoire des Turcs, serait les réfugiés politiques en raison du coup d'Etats du 12 Septembre 1980. Enfin, il y a l'immigration des clandestins qui est difficile de dénombrer. (Firat, 2007). La migration des Turcs en France continue depuis ces flux jusqu'à aujourd'hui.

« Trois ans après cette convention (la convention de la main-d' œuvre entre la France et la Turquie), l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) recensait en France 7 .628 Turcs ; selon les derniers chiffres (Janvier 2014) donnés par le ministère turc du Travail et de la Sécurité sociale, ils seraient 611.515, dont près de la moitié aurait la nationalité française.» (Akinci, 2015, p. 473).

Les migrations des Turcs en France détient un coté spécifique notamment parce que :

« Elle constitue la dernière vague de migration officielle des Trente Glorieuses avec l'immigration asiatique et celle de l'Afrique noire. La France est l'un des derniers pays qui

a signé un accord d'échange de main-d'œuvre avec la Turquie, en 1965, après la Belgique, les Pays-Bas et l'Autriche. Ainsi, l'une des marques distinctives de cette immigration est son caractère récent. » (Firat, 2007, p.3)

Lors des premiers départ, la migration était prévue pour celle-ci comme temporaire dans le but de travailler et d'économiser un moment en France pour finalement vivre dans de meilleures circonstances lors du retour dans le pays d'origine. Cependant au lieu de retourner dans leur pays, ils ont préféré ramener leur famille en France par le regroupement familial. C'est ainsi que ce sont formées la 2^{ème} et la 3^{ème} génération d'immigré turc. C'est ainsi que ce public s'étend non seulement en chiffres mais aussi en qualité professionnelle, les non qualifiés laissent leur place aux travailleurs qualifiés. « La part des ouvriers non qualifiés baisse progressivement (en 1982 59,9 %, en 1990 45,8 % et en 1999 35,5 %), tandis que celle des ouvriers qualifiés augmente (en 1982 21,7 %, en 1990 25,3 % et en 1999 31,6 %) ». (Insee, 1999, cité par Firat, 2007, p.4). Par la suite, les majorités des populations turques ouvrières se transforment en chefs/patrons de petites entreprises dans différents secteurs comme l'alimentation, surtout pour servir leur compatriote en important des aliments originaires de la Turquie. Les cafés turcs et les salons de coiffure qui sont destinés seulement à l'exploitation des hommes, généralement turcs. La restauration rapide est un autre secteur actif depuis les années 90 pour les immigrés turcs, le « döner kebab » est devenu très populaire même pour les Français grâce à ces entreprises. Dans ces entreprises citées précédemment les employés sont majoritairement des immigrés turcs. Surtout les enfants de 2^{ème} et 3^{ème} générations qui ne veulent pas faire de longues études, optent pour un emploi aux cotés de leur confrères de même origine, ainsi ils sont rassurés de ne pas être confrontés à des discriminations. (Firat, 2007).

Les Turcs de France, surtout les premières générations, ont tendance à éviter l'intégration sociale avec les Français. Par le trouble de perdre leur valeur traditionnelle et religieuse ils optent pour une solidarité ethnique plutôt qu'une solidarité de voisinage. (Riva, 1992). Le public de notre recherche est constitué des deux dernières générations d'immigrés qui ont opté pour le retour dans leur pays d'origine, encore une fois pour diverses raisons.

1.2.1. Le retour dans le pays d'origine

Nos sujets bilingues sont des étudiants de FLE de l'université Anadolu à Eskişehir, ils étaient tous des immigrés ou issus de familles d'immigrés qui ont étudié et habité en France et dont la majorité sont nés dans ce pays. Donc, il est question soit, d'un retour aléatoire d'au moins 4 ans, soit d'un retour définitif en Turquie qui est leur pays d'origine. Au sens général du terme, « pour les jeunes issus de l'immigration, l'idée de retourner s'installer définitivement en Turquie est impensable ». (Firat, 2007, p.12). L'adoption d'un nouvel environnement et culture semble pour eux très difficile.

Malgré cela, pour notre recherche nous avons atteint 11 sujets dans seulement une section (FLE), cela prouve qu'il y a tout de même un enclin au retour dans le pays d'origine. Une publication d'information sur RTBF de 2014 approuve cette vague, « la migration de « retour », (...) est un phénomène difficile à quantifier mais des chercheurs en Belgique, en Allemagne ou aux Pays-Bas s'accordent à dire qu'il prend de l'ampleur, même s'il reste limité. Désormais, c'est la Turquie qui fait rêver... » (Van-Ossel). En 2017, une autre publication de Durmaz sur Medyatürk parle toujours de ce phénomène qui ne cesse d'évoluer. Selon cet auteur il y a multiples raisons à ces retours en Turquie, par exemple « le contexte économique en France, la précarité, le manque d'offres d'emplois expliquent en partie cet intérêt qu'ont les enfants d'immigrés pour la Turquie. » (Durmaz, 2017, p.1). Grâce à leur bilinguisme les jeunes trouvent plus facilement des emplois en Turquie, surtout à Istanbul. D'autres raisons culturelles interviennent, notamment ;

« Pour les femmes en particulier, c'est le climat islamophobe qui les pousse à quitter la France dans la perspective de trouver un emploi malgré le port du voile et ce, bien qu'un net recul des actes islamophobes ait été enregistré par l'organisation du CCIF (Collectif Contre l'Islamophobie en France) en 2016 : -35,9% par rapport à 2015» (Durmaz, 2017, p.1).

D'après Durmaz, le voile que portent les femmes est un exemple à cette déclaration, car les femmes voilées sont dépourvues de la société française. Lors d'un poste d'emploi, si l'employeur a le choix entre une femme voilée et non voilée, il fera son choix envers la femme non voilée.

1.3. Le Bilinguisme

Actuellement, le Dictionnaire de Français Larousse (2017), définit le bilinguisme ainsi : « Situation d'un individu parlant couramment deux langues

différentes (bilinguisme individuel) ; situation d'une communauté où se pratiquent concurremment deux langues. » Cette définition s'avère insuffisante, pour notre recherche. La notion de « couramment », qui nous explique l'intensité de la compétence, reste à préciser.

Depuis longtemps, les linguistes ont défini et commenté le bilinguisme à leurs façons, ainsi faut-il se référer à quelques définitions. Bloomfield, un des linguistes importants, définit très radicalement le bilinguisme : « maîtrise de deux langues comme si elles étaient toutes deux la langue maternelle. » (Bloomfield, 1935, cité par Stoll, 1997).

Une vingtaine d'années plus tard, Weinreich (1997) donne de la souplesse à la définition de Bloomfield en disant qu' « est bilingue celui qui possède au moins une des quatre capacités (parler, comprendre, lire, écrire) dans une langue autre que sa langue maternelle. » (Weinreich, 1953, cité par Stoll, 1997). Cette définition reste contradictoire à celle de Bloomfield.

En 1993, Grosjean définit le bilingue ainsi ;

« Les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles. Ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux langues. » (p.14)

En conséquence, la définition de Grosjean englobe les définitions de Bloomfield et celle de Weinreich.

Les définitions ci-dessus restent limitées en ce qui concerne la compétence alors qu'une définition plus complète devrait prendre en compte tous les aspects de la notion : les interactions dans la communauté, l'adoption des deux cultures, l'âge d'acquisition, la densité des pratiques en L1 et L2, etc.

1.4. Les Types de Bilinguismes

Les définitions étant insuffisantes, pour l'intérêt de notre recherche, il sera intéressant d'analyser en détail les situations de bilinguisme. Etant donné que la langue est un phénomène multidimensionnel, il ne faut pas négliger le fait qu'une personne puisse posséder plusieurs types de bilinguisme à la fois.

1.4.1. Le bilinguisme selon le niveau de compétence

Hamers et Blanc (1989), ont catégorisé deux types de bilinguisme selon le niveau de compétence du bilingue. Le premier est le type de bilinguisme **équilibré**, identique à la définition de Bloomfield. C'est la personne ayant les mêmes compétences en L1 et en L2. Même si le niveau de compétence en deux langues n'est pas toujours le même en pratique ; il s'agit d'une maîtrise plus ou moins équilibrée des deux langues. Le deuxième est le type de bilinguisme **dominant**, c'est le cas d'une personne qui a plus de compétence en L1 qu'en L2.

1.4.2. Le bilinguisme selon l'organisation cognitive

El Euch (2010), dans son article allant sur le continuum d' Hamers et Blanc, définit ainsi le bilinguisme **composé** « caractérise la bilingualité d'un enfant qui grandit dans un milieu où les deux langues sont parlées par les mêmes personnes et dans les mêmes situations, et ce, de manière interchangeable » (p. 42). Le bilinguisme **coordonné** est le contraire du bilinguisme composé, c'est-à-dire, il « se met en place lorsqu'un enfant acquiert ses deux langues dans différents contextes dans des conditions qui rendent la correspondance entre les langues difficile. » (El Euch, 2010, p.42). C'est le cas d'un enfant immigré ayant les parents monolingues et qui peut parler la L2 seulement à l'école, mais pas chez lui.

1.4.3. Le bilinguisme selon l'âge d'acquisition

Un des facteurs initiaux qui influencent l'apprentissage réussi de la langue seconde est l'âge auquel l'enfant apprend une langue. Il faudrait notamment parler de la notion de « période critique » qui a beaucoup été étudiée et discutée.

« (Après la puberté) l'acquisition ne paraît plus être déclenchée automatiquement à partir de la simple exposition à une langue quelconque, et l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères requièrent plutôt des efforts conscients, voire pénibles. Après la puberté, on se débarrasse difficilement d'un accent étranger. Il est néanmoins possible qu'un quadragénaire arrive à communiquer, mais ceci n'affaiblit pas notre hypothèse de départ » (Lenneberg, 1967, cité par, Hyltenstam et Abrahamsson, 2003, p. 99)

La rapidité d'apprendre la langue maternelle, suggérerait qu'il existe un mécanisme sous-jacent neurologique. Sur ce, si un enfant n'apprend pas à parler la langue cible avant le début de la puberté, il ne maîtrisera jamais complètement cette

langue. Nous pouvons en ressortir que, plus tôt l'apprenant commence l'apprentissage de la langue étrangère, plus il l'a maîtrisera.

Hamers et Blanc (1989) ont défini quatre types de bilinguismes qui diffèrent selon l'âge d'acquisition de la langue maternelle et de la langue étrangère. Les bilingues **enfantins simultanés** désignent ceux qui ont appris les deux langues avant la puberté, notamment comme les familles d'immigrés où la langue maternelle et la langue d'accueil sont valorisées. Les bilingues **enfantins consécutives** concernent le cas des bilingues qui apprennent premièrement la langue maternelle avant la puberté, la deuxième langue seulement après. Pour illustrer, on peut prendre l'exemple des immigrés qui apprennent, uniquement la langue maternelle dans la famille, puis arrivés à l'école, ils découvrent la langue du pays d'accueil. Notamment Hamurcu-Süverdem (2015) définit ce bilinguisme ainsi :

« Quant au bilinguisme **précoce consécutif**, il est généralement classé dans la catégorie d'apprentissage d'une L2. Il s'agit du cas où une seconde langue est introduite à partir de 3 ans jusqu'à 6 ans. En France, cette situation se produit en général avec l'entrée à l'école maternelle où un enfant dont la première langue n'est pas le français entre en contact, pour la première fois, avec cette « nouvelle » ». (p.75)

Les bilingues **adolescents** désignent ceux qui apprennent la langue seconde entre 11 et 17 ans. Enfin, les bilingues **adultes** sont ceux qui apprennent la langue seconde après 17 ans.

1.4.4. Le bilinguisme selon la présence de la langue seconde dans la communauté

Il existe deux types de bilinguismes qui se diffèrent selon la présence de la langue seconde dans la communauté. Le premier est le bilinguisme **endogène**, ce sont les pays où deux langues sont présentes dans la communauté, ces deux langues sont pratiquées dans les milieux familiaux, sociaux et éducationnels. À la suite d'une colonisation, le Cameroun, est un exemple à ce type de bilinguisme où l'anglais et le français sont utilisés comme langues officielles. Le deuxième est le bilinguisme **exogène**, dans lequel la langue seconde n'est pas présente dans la communauté. Par exemple, un enfant qui apprend le français en Turquie, n'aura pas la possibilité de le pratiquer à l'extérieur de la salle de classe. Car, le français n'est pas parlé par les membres de la société.

1.4.5. Le bilinguisme selon le statut relatif des langues

« On peut définir la bilingualité comme **additive** lorsque l'enfant a pu développer ses langues de façon équilibré et a pu, à partir de son expérience bilingue, bénéficier de certains avantages sur le plan cognitif. (...). À l'inverse, la bilingualité est soustractive lorsque, l'enfant dont la langue première n'est pas valorisée dans la société va, par le biais de la scolarisation, acquérir une seconde langue fortement valorisée aux dépens de sa langue première. » (Hamers et Blanc, 1983, cité par Leconte, 1999, p. 167)

La bilingualité **soustractive** est, notamment, présente chez les enfants de familles d'immigrés de troisième génération. Bien que la langue maternelle soit utilisée, de temps à autre en milieu familial, la pratique de la langue seconde qui est valorisée dans la société, est plus intense chez ces enfants. Etant dans le pays d'accueil depuis trois générations, la majorité de la famille peut plus ou moins communiquer en cette langue. Pour cette raison, ces enfants ne voient plus l'utilité d'utiliser la langue maternelle. Ainsi, la langue maternelle risque de disparaître au détriment de la langue d'accueil. Contrairement à cette situation, le bilinguisme **additif** est présent dans les pays dont les membres sont des bilingues endogènes. On peut dire que, dans ces pays les deux langues officielles sont valorisées et utilisées dans presque tous les milieux.

1.4.6. Le bilinguisme selon l'identité et l'appartenance culturelle

Selon Hamers et Blanc (1989), il y a cinq types de bilinguisme qui varient en fonction de l'identité et de l'appartenance culturelle. Le bilingue **biculturel** est celui qui adopte la culture de sa langue maternelle et celle de sa langue seconde. Si celui-ci a pu se mettre dans la peau des deux cultures, il est alors accepté par les membres de ces cultures. Est bilingue **monoculturel**, celui qui continue à vivre la culture de sa langue maternelle. À l'opposé, il s'agit de bilingue **acculturé**, si une personne s'identifie avec la culture de la langue seconde. Enfin, le bilingue **acculturé anémique** a l'esprit incertain car il n'arrive à se placer ni dans la culture de la langue maternelle ni dans celle de la langue seconde. Il est possible de conclure de ce qui précède qu'une personne bilingue adopte, à des degrés différents sa L.M et une L.2 ainsi que leurs cultures.

1.5. Le Bilinguisme des Immigrés

La migration est un phénomène permanent et continu depuis la seconde moitié du XIX^{ème} siècle (Jovelin, 2003). Plus particulièrement pour la France, cela fait maintenant 53 ans qu'elle accueille les immigrés turcs en raison de l'augmentation de besoin de main-d'œuvre. Parallèlement, le commencement des recherches sur le bilinguisme des immigrés date des années 80. (Akıncı, 2016)

Les sujets de notre recherche étant les bilingues immigrés turcs, il paraît nécessaire d'analyser le bilinguisme de ces sujets. « Certains enfants deviennent bilingues simultanément lorsque, dès la naissance, les deux langues sont parlées à la maison. » (Akıncı, 2016, p. 3). Cependant la plupart des immigrés sont des bilingues successifs car ils ont tendance à adopter la langue d'origine suivie de la langue du pays d'accueil, qui se fait couramment avec la scolarisation. Selon Akıncı (2016), il n'est pas possible de regrouper les bilingues immigrés de façon homogène. On peut former différents groupes sous différents critères, par exemple « selon qu'ils sont nés de parents de la première ou de la deuxième génération ou qu'ils sont arrivés en France avant ou après l'âge de six ans (bilinguisme précoce consécutif vs bilinguisme tardif) » (p.6). Dans tous les cas la/les langues utilisée(s) et l'intensité d'usage de celle(s)-ci peut varier, dans les familles dont les parents de première génération, généralement de même origine utilisent entre autre le turc. Chez les couples mixtes la langue d'usage est souvent le français car c'est la langue de l'environnement, ou bien l'usage des deux langues à la fois même si cela est rare. Si un des deux parents est né en France, la langue d'usage doit bien sûr être le français avec ses enfants. « Les compétences langagières dans les deux langues, la réussite scolaire et l'intégration dans la société d'accueil peuvent être tout autre selon que l'enfant appartient à tel ou tel groupe » (p.6). De notre point de vue, il semble donc important de souligner l'importance de la relation entre la pratique des deux langues et la réussite scolaire.

1.5.1. Le développement langagier des Franco-turcs

Dans les familles d'immigrés franco-turques, majoritairement la langue d'origine est la première qui est utilisée dans l'environnement familial. L'enfant, dès sa naissance entend cette langue, de sa mère, son père, ses frères et sœurs, à la télévision, de ses amis, etc. Jusqu'à l'âge de trois ans, en classe de maternelle où l'enfant se trouve face à une trentaine de camarades dont la plupart est français. Jusque-là l'enfant entendait des

bribes en français mais n'avait pas un besoin crucial de communiquer en cette langue. « Sans devoir pour autant adopter le français comme moyen de communication, rien ne dit qu'ils ne le comprennent pas » (Akıncı, 2016, p. 6). Sans doute l'enfant comprend la signification de certains mots qu'il entend souvent.

Arrivé à l'école maternelle, il comprend que c'est un autre environnement qui va être permanent pour lui, donc qu'il est obligé de s'y adapter. « Le développement des langues se fait ainsi à deux niveaux, dans deux univers différents. » (Akıncı, 2016, p.6). Il est vrai que dans cette situation, l'enfant issu de l'immigration est à un niveau retardé par rapport à ses camarades de classe monolingue. Cependant en nous référant à l'hypothèse de l'interdépendance de Cummins (1984) (cité par Hamurcu-Süverdem, 2015, p. 69), on peut dire que « la compétence en L1 et en L2 d'un individu bilingue est commune et interdépendante (...) deux langues, ou plus, utilisées par un individu, bien que faisant appel en apparence à des mécanismes séparés, fonctionnent grâce au même système cognitif central ». Donc, l'enfant qui possède déjà un niveau linguistique dans une langue, peut acquérir la linguistique d'une deuxième langue facilement. Il est vrai que connaître une langue est un atout pour l'acquisition d'une seconde. Or, pour que cette hypothèse soit valide il est important que l'enfant remplisse deux conditions :

« La première concerne la L1. Elle doit être suffisamment développée avant l'exposition intense à la L2, par exemple, dans le cadre scolaire. Les autres conditions concernent la L2. D'une part, l'enfant doit pouvoir bénéficier d'une exposition suffisante à la L2 aussi bien à l'école que dans son entourage et, d'autre part, il doit être suffisamment motivé pour l'apprendre. Cummins souligne que le transfert n'aura pas lieu si ces conditions ne sont pas remplies. » (Hamurcu-Süverdem, 2015, p. 70)

Si la situation de l'enfant convient aux conditions citées ci-haut, l'enfant adoptera rapidement la langue française et s'adaptera à l'environnement auquel il sera confronté, désormais durant toute sa scolarité.

L'enfant immigré utilise plus intensément la langue française, après son acquisition en milieu scolaire. Cela défavorise donc l'habileté de la langue d'origine, qui est beaucoup moins abordée. Pourtant, le bilinguisme, ici précoce, est un avantage à ne pas négliger à la fois pour la scolarisation et pour une éventuelle volonté de retour dans le pays d'origine (Dabène, 1994). La communauté européenne ayant prévu ces situations publie une loi à l'égard de l'enseignement de la langue d'origine :

« Considérant qu'il importe également que les États membres d'accueil prennent, en coopération avec les États membres d'origine, les mesures appropriées en vue de promouvoir l'enseignement de la langue maternelle et de la culture du pays d'origine des dits enfants, afin notamment de faciliter leur réintégration éventuelle dans l'État membre d'origine » (Journal officiel des communautés européennes, 1977, p.1)

Akıncı (2016) explique les détails de ce système ; cette éducation est proposée dès la primaire jusqu'au collège et dans certaines villes jusqu'au lycée. Certaines conditions doivent être présentes pour pouvoir assurer l'enseignement, tout d'abord il faut au minimum 12 étudiants voulant participer au cours, ensuite le professeur assigné du pays d'origine doit être installé en France par les autorités françaises afin d'assurer des cours permanents, la disponibilité des horaires doit être discutés avec les enseignants des autres cours pour que l'emploi du temps des élèves ne se chevauchent pas, enfin une classe et des matériaux, appropriés à cet enseignement, doivent être dédiés par le maire de la commune.

Au premier abord l'objectif de ce système d'éducation était de faciliter la scolarisation des immigrés dans leur pays d'origine en cas d'éventuel retour, or cela n'a pas été comme prévu. « On passe d'une immigration de travailleurs à une immigration de familles. En effet, de 1974 à 1982, l'immigration au titre du regroupement familial prend de l'ampleur et l'installation définitive des populations immigrées se pose avec acuité. » (Jovelin, 2003, p.113). Ainsi, la plupart des immigrés se sont stabilisés dans le pays d'accueil. Dorénavant l'objectif de ce système est de ne pas perdre totalement la culture d'origine, qui réunit les liens entre l'enfant et la famille, et de valoriser l'apprentissage de la langue d'origine afin de ne pas négliger l'atout du bilinguisme. (Dabène, 1994)

Un deuxième mouvement a été entrepris pour l'enseignement de la langue turque. « L'arrêté du 21 novembre 1994 crée l'enseignement de la langue turque en qualité de deuxième et troisième langue vivante étrangère (LV2 et LV3) au collège et au lycée » (Akıncı, 2016). Son objectif principal est d'inciter ces élèves à étudier la turcologie dans les classes supérieures. Ainsi que, ce procédé, est une occasion pour que les lycéens immigrés passent la langue d'épreuve LV2 du baccalauréat, en turc. Cependant l'enseignement du turc doit se répandre car actuellement, il est présent dans quelques-unes des villes de la France ; Paris, Strasbourg, Nancy, Metz, Grenoble, Rennes, Toulouse et Saint-Claude. (Akıncı, 2016).

1.6. Le Bi-pluriculturalisme

« Mettre en relation deux langues ne se résume pas à la simple superposition de deux systèmes linguistiques ; cela implique aussi la mise en contact de deux domaines culturels qui peuvent, éventuellement, s'avérer fortement divergent, etc. » (Dabène, 1994, p.128). La culture d'une origine intègre tous les aspects de celle-ci ; les coutumes, les habitudes, la cuisine, la politique, l'éducation, la littérature, etc.

Nous sommes tous confrontés à des langues et cultures différentes de la nôtre ; D'une manière indirecte, par les médias sociaux, par les chaînes de télévisions, etc, ou de façon directe, par l'immigration, en étant issus d'une famille d'immigrée avec l'étude à long terme dans un pays divers. Pour les immigrés la pluriculturalité est un phénomène aussi primordial que la langue. « Le pluriculturalisme implique de s'identifier à certaines des valeurs, croyances et/ou pratiques d'au moins deux cultures, ainsi que d'acquérir les compétences qui sont nécessaires pour participer activement à la vie de ces cultures » (Byram, 2009, p.6).

Grosjean (1993) définit le biculturalisme sous trois traits de caractère que celui-ci doit posséder ; Tout d'abord il doit participer, plus ou moins au quotidien, aux deux cultures « deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels » (p.31). Ensuite la personne biculturelle doit être capable d'adapter, entre autre, son langage, ses comportements et attitudes à la culture cible. Enfin, elle doit pouvoir assembler les deux cultures « certains traits proviennent de l'une ou l'autre et se combinent tandis que d'autres n'appartiennent plus ni à l'une ni à l'autre mais sont la synthèse des deux. C'est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l'être biculturel. » (p.32). Effectivement, le biculturalisme est loin d'être comme le bilinguisme. L'adaptation du bilingue à une langue comme un monolingue est possible, contrairement à la synthèse biculturelle. La distinction instantanée de deux cultures est presque impossible pour la personne biculturelle. La synthèse culturelle adoptée par celle-ci devient des traits de caractéristiques, comme le style vestimentaire, les goûts/habitudes culinaires, les comportements corporelles, etc, qui sont difficiles à manier.

Les personnes confrontées à deux cultures en même temps, comme les immigrés ou issus de familles d'immigrés, qui sont face à une culture en milieu familial et à une toute autre culture en milieu scolaire, ont beaucoup de mal à adopter une identité culturelle. Adopter la culture de la maison ? De l'école ? Ou la synthèse des deux ?

Selon Grosjean (1993), le bi-pluriculturel a quatre choix parmi toutes les complexités ; le premier, est d'accepter et d'adopter la culture du peuple dominant, de l'école pour les immigrés, de la France pour les sujets de notre recherche. Le deuxième, est d'accepter et d'adopter la culture du pays d'origine, de la famille pour les immigrés et de la Turquie pour les sujets de notre recherche. Le troisième, c'est n'accepter et n'adopter aucune des deux cultures, ni celle de la famille ni celle de l'école, ni la culture turque ni la culture française pour notre échantillon. Enfin le quatrième, est d'accepter et adopter les deux cultures, celle de l'école et celle de la famille, les cultures turque et française à la fois pour nos sujets.

Dans le monde où nous vivons, les personnes n'acceptent, généralement pas, la double appartenance, chacun cherche celle qui lui ressemble et refuse d'accepter autrui dans son environnement. C'est pourquoi les bi-pluriculturelles sentent l'obligation de faire un choix entre l'une ou l'autre des cultures et l'adoptent le plus possible. Néanmoins, « une grande partie d'entre eux se marginaliseront, se disant de « nulle part », « ni d'ici, ni d'ailleurs », « à cheval entre deux cultures », « à la recherche de leur identité » ». (Grosjean, 1993, p.34)

Abou (2006), entreprend la divergence des immigrés sous un autre aspect et propose de classer les immigrés en deux groupes : les étrangers « prochains » et « lointains », par exemple ;

« Les travailleurs italiens, espagnols ou portugais s'identifient d'autant plus facilement aux membres de la société française, qu'ils appartiennent, comme eux, à l'aire de la civilisation européenne et au sous-ensemble latin. Ils sont, à leurs propres yeux et aux yeux des autres, des étrangers prochains, par opposition aux étrangers lointains que sont les Turcs, les Vietnamiens, les Chinois, les Africains, ou les Maghrébins, dont les cultures, si différentes soient-elles les unes des autres, ont ceci de commun qu'elles appartiennent à d'autres aires de civilisation que la culture française, même si c'est au contact de cette dernière qu'elles se sont ouvertes à la modernité. » (p.83)

Bien que l'adoption des deux cultures n'ait pas toujours acceptée par la société, les immigrés et issus de familles d'immigrés optent souvent pour ce choix. « Ils maintiennent leur culture d'origine dans leur vie familiale et dans leur communauté ethnique, alors que les rapports entretenus avec les autres cultures ont souvent lieu dans les sphères publique et sociale » (Güngör, 2011, p.12). Ainsi, ils ont un environnement socioculturel dans lequel ils sont plus ou moins acceptés et un environnement familial qui les soutiennent. Le fait d'être accepté dans l'environnement socioculturel du pays

d'accueil affecte intensément les choix culturels et l'adoption du pays, surtout pour les jeunes scolarisés.

Tandis que la discrimination envers la personne ou le groupe d'immigrés, pousse ceux-là à l'interdépendance, qui est souvent soutenue, par la famille d'immigré de première génération, dans le but de renforcer leurs liens familiaux, le rejet de la société d'accueil aboutit souvent à une difficulté d'apprentissage scolaire. « La scolarisation représente donc véritablement dans certains cas un fait d'acculturation : l'enfant doit s'accoutumer aux règles qui régissent un univers scolaire qui lui est étranger (espace clos, mouvements limités, obligation de prise de parole réglementées » (Dabène, 1994, p. 153). Dans ces cas l'attitude de l'enseignant, dont la tolérance est un avantage, sera décisive pour le choix d'adoption de culture que fera l'enfant.

L'attitude des familles est aussi un facteur important pour l'immigré. La famille doit accepter le biculturalisme pour que parallèlement, l'enfant puisse l'accepter. Dans les familles de première génération de migrant l'acceptation du biculturalisme est rare, adopter la culture du pays d'accueil signifie, pour eux, le rejet de la culture d'origine, ce qui est impensable. Cette attitude pousse les jeunes immigrés à être « marginal » ou à manier entre les deux cultures. La marginalisation est aussi le choix majoritaire des immigrés de deuxième génération ou des enfants issus de famille d'immigrés qui entrent en conflit avec leurs familles. Le jeune immigré « sort de sa famille et de son groupe ethnique, généralement dans un mouvement de rébellion global » (Abou, 2006, p. 84). Il opte pour une vie de la culture du pays d'accueil, « pour se jeter dans une vie professionnelle et affective marginale, marquée par une recherche fantasmatique vorace, d'ordre sensoriel et mental, susceptible de stimuler en lui tous les registres des relations interpersonnelles » (Abou, 2006, p. 84).

Le bi-pluriculturalisme des immigrés reste un sujet personnel difficile à entreprendre car le choix et l'adoption d'une culture est propre à chaque individu et multiples facteurs en dépendent. Une généralisation n'est pas préférable à ce sujet assez sensible cependant les recherches d'étude de cas pourront fournir suffisamment de données afin de mieux éclairer chaque situation spécifique.

1.7. Les Méthodologies d'Enseignement du FLE

Les méthodologies sont les processus élaborés entre autres par les linguistes, dans le but de guider au mieux l'enseignement d'une langue étrangère. Comme définit Puren (1988);

« Le terme de méthodologie apparaissant aujourd'hui comme trop monolithique et exclusif, on lui préfère celui d'approche (...) et de démarche (méthodologies diversifiées en fonction des apprenants eux-mêmes : leurs habitudes d'apprentissage, leur psychologie, leur vécu). (Cité par Martinez, 2004, p. 48)

Sous cet aspect, la première méthodologie était la méthode dite traditionnelle ou méthode grammaire-traduction. Elle existe, depuis la fin du XVI^{ème} siècle jusqu'au XX^{ème} siècle. Cette méthode était d'abord utilisée pour l'enseignement des langues mortes comme l'ancien grec ou le latin, mais vers le milieu du XIX^{ème} siècle elle a commencé à être utilisée pour les langues vivantes. (Martinez, 2004). L'enseignant détenait le savoir, était au centre de l'apprentissage tandis que l'apprenant au deuxième plan. Dans cette méthode, la littérature était particulièrement importante pour l'apprentissage. L'enseignement consistait à faire lire des textes littéraires, dans le but d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère par l'intermédiaire de la traduction, ou encore, des exercices de thème/version et l'enseignement de la grammaire déductive. L'apprentissage visait essentiellement la compétence écrite, suivie éventuellement de la compétence orale.

À la suite de la méthode traditionnelle plusieurs méthodes ont succédé ; la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode structuro-global audio-visuel, etc.

« Ces dernières estimaient qu'il fallait commencer par enseigner la langue sous ses différents aspects (prononciation, vocabulaire, morphologie, syntaxe) avant que l'apprenant, une fois qu'il la maîtrise suffisamment, puisse (éventuellement) l'utiliser pour communiquer, les méthodes communicatives partent au contraire du principe que c'est seulement en communiquant, dès le premier jour, que l'on peut espérer apprendre la langue » (Defays, 2003, p.230)

Cependant, dès les années 80, celle qui a été la plus appliquée avec plus d'efficacité, dans l'enseignement des langues étrangères, a été la méthode communicative.

1.7.1. La méthodologie communicative

L'approche communicative fut élaborée vers les années 70, non seulement par besoin éducationnel, mais aussi politique. Avec la création de la Communauté Européenne, les besoins d'interaction entre les membres ont augmenté, parallèlement le besoin d'un « enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins » était inévitable. C'est ainsi que sont parues plusieurs publications dans le but d'universaliser les critères d'enseignement/apprentissage comme, le public, le seuil de réussite, les compétences, etc. (Martinez, 2004, p 69)

Cette approche était aussi, une réaction des linguistes contre les méthodologies précédentes, car auparavant, l'apprentissage d'une langue consistait plutôt à apprendre les règles formelles de celle-ci que pouvoir communiquer. Avec l'approche communicative, une nouvelle vision s'impose à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Elle considère la langue comme un instrument de communication et d'interaction sociale de la vie courante. Pour acquérir celle-ci, une étude des règles n'était pas suffisante, il faudrait aussi acquérir une compétence de communication qui est un ensemble de quatre composantes nécessaires ; linguistique, socioculturelle, référentielle et discursive. Le CECR (2001), qui est un guide pour les apprenants/enseignants de langue étrangère, définit la compétence linguistique comme « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (p.17). La composante socioculturelle, est la capacité à produire un discours en prenant en compte les règles sociales et d'interaction qui diffèrent selon les sociétés et les cultures. La composante référentielle, quant à elle, désigne la compétence de l'apprenant à élaborer une communication à partir de ses connaissances extralinguistiques. Enfin, la composante discursive consiste à l'adaptation des différents types de discours en fonction de la situation de communication et de l'intention de communication.

Mis à part les composantes citées ci-haut, il y a d'autres points importants à souligner, « le changement notable, dans ce domaine, par rapport aux méthodes précédente est la liberté de progression, lexical et grammatical » (Tagliante, 2001, p.33). L'enseignement prend forme en fonction des besoins de l'apprenant car celui-ci est au centre de l'apprentissage, l'enseignant joue seulement le rôle de modérateur, à l'arrière-

plan. Ainsi sans s'en apercevoir, l'apprenant acquiert l'autonomie, dont il bénéficie non seulement en situation d'apprentissage mais aussi à l'extérieur de la classe dans son quotidien. L'enseignant reste tout de même un facteur indispensable pour effectuer les corrections nécessaires, (linguistiques grammaticales, phonétiques, etc.), évaluer les compétences, coordonner la classe, procurer le matériel nécessaire, etc.

Un autre point à ne pas négliger, de l'approche communicative est l'usage de documents authentiques. « Document authentique de quelque nature qu'il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel) est qu'il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques » (Tagliante, 2001, p. 37). Selon Tagliante (2001), les avantages de ce document seraient que, les apprenants peuvent comparer les cultures, l'enseignant peut inciter les élèves à trouver les documents (donc à être autonome), les élèves ont l'occasion d'apprendre la grammaire et le lexique de façon naturelle, enfin l'interaction des élèves peut devenir plus réelle.

En somme, l'approche communicative a donné un aspect plus réel et naturel à l'enseignement des langues étrangères. Bien que le contexte d'enseignement formel présente certaines limitations, l'insertion des documents authentiques qui ont un aspect socioculturel, permet à l'apprenant de découvrir et pratiquer la langue cible telle qu'elle est utilisée par les natifs.

1.7.2. L'Approche actionnelle

L'approche actionnelle est élaborée à la suite de l'approche communicative, entre la fin des années 90 et le début de l'année 2000. D'après Saydı (2015), « l'approche actionnelle peut être définie comme une continuation de l'approche communicative » (p.17). Si l'approche communicative a pour but la communication, l'approche actionnelle, quant à elle, est un outil intermédiaire pour aboutir à la communication. Cette approche vise à créer un environnement socioculturel, qui n'est pas tout à fait formel, dans lequel l'échange verbal vient s'ajouter à l'interaction sociale.

Dans cette perspective, l'apprenant devient un acteur social ayant des tâches à accomplir. Il n'est plus un apprenant passif de langue étrangère en salle de classe installé sur une table, c'est un usager qui a des buts à accomplir par l'intermédiaire de la langue cible.

« Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la

compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de textes oraux ou écrits » (CECR, 2001, p.19)

Il s'agit donc d'introduire les apprenants dans différentes situations de la vie courante pour qu'ils puissent agir spontanément. Ces situations peuvent varier en fonctions de domaines, de lieu, de personne, de statut des interlocuteurs... Par exemple, la tâche à accomplir : être embauché dans une société ou entreprise en France. Pour celle-ci les apprenants devront d'abord envoyer un curriculum, par la suite s'ils sont acceptés, devront passer un entretien d'embauche. Dans cette tâche ils seront confrontés à un discours écrit et oral dans un milieu professionnel. Leur but sera d'être embauché, par l'intermédiaire d'un curriculum écrit et d'un entretien oral. Ce qui est essentiel dans l'approche actionnelle, c'est que la langue soit apprise en agissant au fur et à mesure des circonstances rencontrées.

Rosen et Reinhardt (2010), désignent trois principes clés de la perspective actionnelle. Tout d'abord « la prise en compte de l'action dans sa totalité » (p.18), c'est à dire qu'il ne faut pas minimaliser l'apprentissage d'une langue en quatre compétences langagières (production orale et écrite ; expression orale et écrite). Il vaut mieux considérer cet apprentissage comme l'ensemble des compétences à l'instar d'un échange de la vie quotidienne. Car c'est à partir d'une série d'action physique (gestes et mimiques), verbale et socioculturelle que se déroule la prise de parole.

Le second principe est de « considérer la classe comme une société authentique à part entière » (Puren, 2009, p.155, cité par Rosen et Reinhardt, 2010, p. 23). Cela suscite la collaboration de l'enseignant et de l'apprenant qui ont des responsabilités à entreprendre et respecter,

« Considérer la classe comme une société à part entière, c'est ainsi continuer à réaliser des simulations et/ou à mettre en place des scénarios dans lesquels l'apprenant joue un rôle, mais c'est également réserver des moments – intégrés et reconnus pleinement comme phase d'enseignement/apprentissage – ou l'on travaille sur la réalité même de la classe : son vocabulaire, ses contrats ou bien encore sa vie dans l'institution. » (Rosen et Reinhardt, 2010, p. 26)

L'enseignant doit proposer à la classe, un milieu naturel et sérieux à la fois, l'apprenant doit l'accepter et faire le nécessaire. Par exemple l'enseignant pourrait proposer ou imposer un contrat indiquant les règles à respecter pour un apprentissage réussi et commode.

Les activités caractéristiques de l'approche communicative sont les jeux de rôles ou les simulations, puisqu'elles sont des moyens efficaces permettant aux apprenants de se mettre dans la peau d'un sujet quelconque qui assume son rôle d'acteurs social. Ainsi ceux-ci ont-ils l'opportunité d'expérimenter plusieurs actions telles que des désaccords, des complicités, des refus, des débats... Pour l'efficacité de ces activités les apprenants doivent être en interaction, c'est pourquoi la simulation doit s'effectuer par groupe de deux ou trois, ou avec le groupe-classe intégrant toute la classe. « On remarque que l'apprenant doit se projeter dans une réalité et dans un rôle préconstruit et faire **« comme si »** il était maire, adjoint, opposant politique, expert dans un conseil municipal (occupera-t-il d'ailleurs un jour une telle place ?) pour discuter d'un projet, etc. » (Rosen et Reinhardt, 2010, p.27). Tandis qu'avec la perspective actionnelle, il est plutôt question d'un projet réalisable en milieu naturel donc ici dans l'institution, les auteurs nous donnent l'exemple d'élection des délégués qu'organise l'université de Lille depuis 2002. De façon à ce qu'aucune procédure ne soit manquée, notamment les candidats réalisent des campagnes électorales, par l'intermédiaire d'affiche et spot, les isoires sont installés dans les bâtiments durant l'élection, les votes se réunissent dans l'urne qui est dépouillé par la suite.

Enfin le dernier principe, « la voie idéale pour mettre en place la perspective actionnelle en classe par la pédagogie du projet. » (Rosen et Reinhardt, 2010, p.28) En fait, le projet d'élection mentionné ci-haut constitue un bon exemple. Cependant ici ce n'est pas l'attitude (l'action) des étudiants qui sont mis en avant mais le projet lui-même. S'il faudrait donner d'autres exemples, en voici quelques-uns ; la rédaction d'un journal d'école, la réalisation d'un site Web, organiser des concours de lectures ou de rédactions... La durée de ces projets peut varier d'une heure de cour à une année d'école. Finalement « l'élève apprend grâce à la pédagogie du projet, à traduire ses besoins en terme d'action, il s'engage à travers une réalisation concrète dans un processus de personnalisation » (Rosen et Reinhardt, 2010, p.172).

Bien que l'approche actionnelle soit considérée comme la suite de l'approche communicative, il y a des points importants qui les distinguent l'une de l'autre,

notamment les supports d'apprentissages. Dans l'approche communicative il était question d'exercice à effectuer alors que dans l'approche actionnelle il est question de tâche à accomplir. Un exercice a un but linguistique tel que la grammaire, la phonétique, le lexique, etc. Alors qu'une tâche a pour but le sens plutôt que la forme, la linguistique n'est qu'un outil, pas un but en soi.

Denyer identifie cinq différences principales entre les supports d'apprentissages, « exercice » et « tâche ». Premièrement, les exercices ne sont pas introduits à partir d'un contexte tandis que les tâches sont proposées au fil d'un contexte cohérent. Deuxièmement, les exercices représentent un problème à résoudre, en soi, qui est généralement linguistique. Contrairement aux tâches, dont il est question de résoudre un problème rencontré dans la vie quotidienne, en ayant recours de temps à autre, à la linguistique (évoqué dans le paragraphe précédent). Troisièmement, la tâche aboutit à la résolution du problème quotidien rencontré, alors que l'exercice aboutit au développement de la compétence linguistique visée. Quatrièmement, lors de l'exécution de la tâche donnée, l'acteur social est susceptible d'être confronté à des complexités, par exemple la rencontre d'une personne inattendue oblige donc l'utilisateur à entrer en dialogue avec celle-ci. Or, dans les exercices il n'y a aucune complexité inattendue car chaque exercice a souvent une seule bonne réponse. Cinquièmement, la tâche donnée n'est pas prévisible par l'utilisateur, tout d'abord, parce qu'elle dépend de la créativité de l'enseignant, ensuite parce que la tâche peut être longue, donc elle peut contenir plusieurs compétences à effectuer à la fois (compréhension et production écrites ; compréhension et production orales). Dans les exercices, l'apprenant prévoit souvent le type d'exercice (vrai/faux, QCM, exercice à trous...), car l'apprenant est souvent limité à développer une compétence à la fois. Enfin la dernière différence est l'appropriation à la didactique, c'est-à-dire que les exercices sont des matériaux propres à utiliser en milieu institutionnel contrairement aux tâches qui peuvent être entrepris n'importe où.

1.8. La Distinction de l'Oral et de l'Écrit

Etant donné que notre recherche s'effectue dans l'axe de la production écrite, il sera intéressant de voir la différence entre ces deux compétences (oral/écrit), afin de distinguer la valeur de la production écrite dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

« Comme le souligne Morais, l'interprétation de l'écrit et celle de l'oral n'aboutissent pas à des représentations extérieures l'une à l'autre et ne sont pas non plus des adversaires. L'écrit et la parole sont généralement des collaborateurs très efficaces (p. 50) » (Bidaud et Megherbi, 2005, p. 20). L'écrit et l'oral ont seulement des caractéristiques qui les différencient l'un de l'autre.

Nous allons reprendre le tableau ci-dessous qui illustre d'une manière comparative les spécificités de l'oral et de l'écrit. (Karadağ, 2009, p. 9)

Tableau.1.2. *La distinction de l'oral et de l'écrit*

L'Oral	L'Écrit
- enchaînement de phonèmes - perception auditive et visuelle - non retour en arrière - verbal+ traits prosodiques - dimension temporelle - interaction réciproque (immédiate)	- enchaînement de graphèmes - perception seulement visuelle - retour en arrière possible - absence de traits prosodiques - dimension spatiale - interaction non réciproque (différée)

À présent, nous allons analyser chacune de ces caractéristiques distinctes.

- enchaînement de phonèmes/enchaînement de graphèmes

Tout d'abord, l'enchaînement est la succession des phonèmes ou graphèmes. À l'oral la succession des phonèmes constitue les mots, les phrases et les discours, à l'écrit ce sont les graphèmes (lettres) qui forment un ensemble continu.

Plus précisément, le phonème représente la plus petite unité de prononciation ayant une valeur spécifique dans la langue. « Les sons produits l'un après l'autre, dans un ordre temporel constituent les signes (unités) linguistiques, de même, ces unités enchaînées constituent les propositions (énoncés) et finalement, par l'enchaînement de celles-ci se constitue le discours.» (Karadağ, 2009, p.10). Selon Saussure, le signe linguistique est composé d'un signifiant (l'image acoustique) et d'un signifié (le concept). Le locuteur articule le signifiant afin que le récepteur puisse identifier le signifié. Ces deux composants représentent un tout et ils sont arbitraires. Par exemple, le signe linguistique (mot) français « oiseau » associe la forme sonore /wazo/ ou la forme écrite « o-i-s-e-a-u » (signifiant) et le concept d'oiseau (signifié).

Comme le phonème qui est représenté par le son, le graphème quant à lui est représenté par les lettres. Le graphème peut être seulement une lettre ou la succession de plusieurs lettres, qui forment un mot, un énoncé ou une suite d'énoncé. Prenons le même exemple du signe linguistique « oiseau », la succession des signes graphiques o, i, s, e, a, u constitue le signifiant et le concept d'« oiseau » fait appel au signifié.

-l'ouïe / la vue

Il est clair que durant la communication orale, le sens de l'ouïe est un facteur primordial. Cependant il ne faudrait pas négliger l'importance du sens visuel dans la communication orale, car c'est un facteur qui guide l'auditeur pour le décodage et la bonne compréhension du message produit. En fait, la perception visuelle renforce la compréhension du message oral émis par le locuteur. Il est vrai que les paroles sont complétées par les gestes, les expressions du visage, les mimiques, les déplacements, etc. Notamment, durant le début de l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère, cette négociation peut être indispensable et décisive pour la compréhension de l'apprenant. Par exemple, les professeurs utilisent souvent le langage corporel, durant leur cours, pour passer en interaction avec les apprenants ou assurer la compréhension du contenu par les apprenants.

Tandis que dans la production et la compréhension écrites, il est uniquement question du sens visuel, il n'y a pas d'autre support pour la réception (compréhension) ou l'émission du message. Il est vrai que les éléments prosodiques et les gestes corporels utilisés lors de la communication orale, cités précédemment, sont remplacés par les signes de ponctuations, qui restent pourtant insuffisants (surtout les pauses) comparé à ceux-ci. (Karadağ, 2009).

-non-retour en arrière / retour en arrière possible

Pendant une conversation ou un discours oral, l'interlocuteur a tendance à improviser, (mis à part dans les cas exceptionnels comme les discours politiques, les discours de mariage...). Effectivement le retour en arrière à l'oral, surtout s'il s'agit de l'improvisation, n'est pas possible, sauf si c'est enregistré. Généralement, même le locuteur ne peut pas répéter mot-a-mot ce qu'il vient de dire auparavant, notamment s'il y a eu d'autres phrases qui ont interrompu son discours.

Contrairement à l'oral, un des atouts de la production et de la compréhension écrite est la possibilité de relire et/ou de modifier le texte produit. Le locuteur a la

possibilité de chercher, d'écrire et de réécrire le mot le plus approprié, de vérifier les répétitions probables, pour éviter les malentendus. De même, le lecteur peut relire en cas de mal compréhension, arrivé à la fin du texte il peut revenir au début pour établir une relation ou encore lire maintes fois pour apprendre par cœur.

-présence / absence de traits prosodiques

L'intonation, les accentuations, les pauses...sont certains actes prosodiques utilisés couramment durant l'expression et la production de l'oral. La prosodie est un moyen pour le locuteur, d'exprimer ses sentiments et son humeur. Ainsi, elle aide l'auditeur à décoder le message reçu. Grâce à la prosodie, le locuteur peut s'exprimer sans être explicite et directe. L'intonation permet d'exprimer les connotations et les implicites. Ces intonations peuvent éventuellement, changer le courant du discours car elles peuvent empêcher les malentendus ou aux contraires en introduire des nouvelles.

Or, comme il est indiqué dans le CECR,

« Les écrits ne rendent généralement pas toute l'information phonétique significative véhiculée par la parole. En règle générale, les écrits alphabétiques ne transmettent pas systématiquement l'information prosodique (par exemple, l'accent, l'intonation, les pauses, les élisions, etc.) (2001, p. 76)

Contrairement à l'oral, à l'écrit il n'existe pas autant de moyens de s'exprimer, on a recours seulement aux phonèmes et aux signes de ponctuations. Les graphèmes restent une succession de lettres, c'est au récepteur d'en donner un sens complémentaire à l'enchaînement du discours. Il est clair que les signes de ponctuations restent insuffisants pour l'illustration des éléments prosodiques, particulièrement pour les expressions implicites telles que les sous-entendus, l'exagération, les moqueries, les allusions, les accentuations, etc.

-dimension temporelle / dimension spatiale

« Le signifiant, étant de nature auditive, se déroule dans le temps seul et a les caractères qu'il emprunte au temps : a) il représente une étendue, et b) cette étendue est mesurable dans une seule dimension : c'est une ligne. » (Saussure, 1973, p.103 cité par Karadağ, 2009, p. 13). Effectivement, le signifiant représente le phénomène sonore qui se réalise sur une ligne chronologique. Tout d'abord la succession des phonèmes, qui se transforme en signe linguistique pour aboutir à un discours. La dimension de ce discours oral est temporelle car elle est mesurée en heure, en minute ou en seconde.

Lorsqu'on parle de la longueur d'un discours, d'un dialogue, d'une conférence, etc, la réponse sera représentée comme unité temporelle telle heure ou minute.

Partant du même aspect, la succession des graphèmes forme, cette fois, le discours écrit, qui est représenté par la dimension spatiale. Lorsqu'on demande la représentation de la longueur d'un discours écrit, d'un dialogue écrit ou d'une conférence écrite, on parlera des unités spatiales telles une page, deux paragraphes ou dix lignes.

-interaction réciproque / non réciproque

Une des distinctions bien évidentes de l'oral et de l'écrit est sans doute l'interaction réciproque et non réciproque, car le but fondamental du locuteur est dans la plupart du temps, d'entrer en interaction avec l'auditeur. À l'oral, l'interaction réciproque permet non seulement d'émettre des idées ou informations à l'auditeur, mais aussi de discuter de celles-ci. Le récepteur peut confirmer ou contredire, mais dans toutes les circonstances le récepteur sera à son tour le locuteur, par de simples mots comme : « je comprends », « cela est vrai », « ah oui », etc, ou en précisant, son idée à son tour.

Parallèlement, le but des textes écrits est d'être lu par le récepteur ou le locuteur lui-même (des notes prises pour consulter plus tard par exemple). Une interaction spontanée et immédiate n'est pas possible, mis à part dans les cas exceptionnels.

Un des facteurs qui différencie l'oral de l'écrit est la structure syntaxique des phrases. Dans le discours écrit, la structure syntaxique des phrases est très importante, l'auteur rédige ses phrases avec affinité. Tout d'abord il adopte le registre de langue en fonction du type de document écrit et du lecteur visé, puis recherche le lexique approprié, prend soin à ne pas faire de répétition, etc. Contrairement à celui-ci, dans le discours oral il est souvent question de phrases inachevées, de répétitions, d'expressions d'interjections comme : « euh », « chut », « oh », etc.

Bien que les deux compétences (orale et écrite) aient comme objectif établir la communication, il existe plusieurs éléments qui distinguent l'oral de l'écrit. Ceux-ci constituent les règles de fonctionnement de chacun et l'enseignement/apprentissage de L.E. devrait prendre en compte les différents aspects de ces deux modes.

1.9. La Production Écrite en Langue Étrangère

Au sens large du terme, les productions écrites sont :

« Les textes qui nous sont proposés lors de cette activité sont tantôt des écrits programmés dans une stratégie pédagogique définie par nos soins et directement soumis à notre évaluation (récits, résumés, commentaires, articles à caractère journalistique, textes "transformés", etc.), tantôt des écrits rédigés à d'autres fins universitaires (dissertations, mémoires de maîtrise, extraits de thèses, ...), tantôt enfin des écrits répondant à des besoins personnels de la vie quotidienne et de l'activité sociale (lettres, curriculum vitae, poèmes ou fictions narratives parfois, ...). » (Chiss et Filliolet, 1984, p.27)

L'enseignement des langues étrangères s'effectue avec la collaboration de l'enseignant et des méthodologies/approches qui ne cessent de progresser pour aboutir à la meilleure technique d'enseignement. C'est pourquoi, il sera indispensable de préciser la place occupée par l'enseignement de l'écrit dans les approches les plus récentes et les plus utilisées, notamment l'approche communicative et actionnelle.

Dans un premier temps, l'approche communicative visait à ce que la production et l'expression écrites aient la même importance que la production et l'expression orales ; que celles-ci soient enseignées parallèlement. Selon Germain et LeBlanc (1982) les deux compétences doivent avoir la même importance. « Dans une perspective véritablement communicative, l'oral et l'écrit se voient confinés, sans visée prioritaire, dans leur rôle respectifs de communication » (p.670).

Cependant, l'enseignement a continué à se pencher vers la communication orale, notamment, la grammaire, la syntaxe, la conjugaison... étaient étudiées au fur et à mesure qu'elles étaient rencontrées dans les contextes oraux. L'étude formelle de la langue était soumise à son utilisation et donc elle n'occupait pas une place primordiale.

« L'oral occupait une place trop importante, la grammaire n'était que survolée, obligeant les enseignants à revenir à des cours de grammaire hors contexte très proches de ce qu'ils faisaient précédemment. Les documents présentés étaient également trop largement fabriqués La deuxième génération de manuels a permis de remédier à ces lacunes dans les années 1990 en insérant de nombreux documents authentiques dans leurs pages, en nombre parfois supérieur à celui des documents fabriqués. Le lexique et la phonétique sont également l'objet d'exercices plus nombreux et l'on voit l'écrit reprendre une place prépondérante, et avec lui les ouvrages didactiques complémentaires. » (Riquois, 2010, p. 138-139)

L'enseignement est centré sur l'apprenant et ses besoins, c'est pourquoi l'enseignant doit décider aux courants de la leçon et sélectionner les parties du manuel

nécessaire au développement. « Il ne s'agit plus de suivre un programme linéaire mais de construire la succession des apprentissages en spirale. » (Riquois, 2010 p. 137)

Puren (2006), fait l'analyse de trois manuels de FLE, voulant introduire la perspective actionnelle mais relevant toujours de l'approche communicative. En nous référant à ce travail, il sera intéressant de voir les différents exercices de l'approche communicative. Les exercices sont basés sur la communication entre les apprenants, généralement par groupe de deux, pour ceci il est question de simulation « A vous ! » (Taxi 1, 2003, p. 45 cité par Puren, 2006) ou de jeux de rôles « À l'office du tourisme » (Taxi 1, 2003, p.50-21 cité par Puren, 2006), cependant en milieu formel, qui est la salle de classe. Les exercices de compréhensions écrites sont introduits seulement pour la sélection de matériel linguistique afin de les réemployer dans la communication orale.

Effectivement, il a fallu attendre jusqu'à l'année 90, pour que l'approche communicative fasse ses réajustements afin d'égaliser les degrés d'enseignement de l'écrit et de l'oral. Un ordre précis d'enseignement est accordé aux quatre compétences ; compréhension orale, compréhension écrite, production orale puis production écrite.

L'approche actionnelle étant acceptée comme le prolongement de l'approche communicative, reste sensible à l'enseignement parallèle de l'oral et de l'écrit. L'enseignant propose autant de tâches écrites qu'orales à accomplir à l'apprenant.

« En outre, les étapes du projet, qui sont interdépendantes pour la cohésion totale, requerront le travail autour de la grammaire, la syntaxe, le lexique, les registres de l'écrit et de l'oral et la traduction. En conséquence, l'apprenant remarquera les lacunes de ses connaissances et compétences. Il prendra conscience du niveau de sa pratique par exemple sur la conjugaison verbale, le vocabulaire, la compréhension et production écrites lors d'une rédaction. » (Saydi, 2015, p. 21-22)

Pour que l'utilisateur puisse accomplir une tâche, il a besoin d'une consigne claire et globale qui indique la tâche finale à réaliser, or c'est le sujet lui-même qui doit trouver les moyens d'y parvenir. Ce que l'enseignant est censé faire, c'est de guider par des ressources externes qui doivent être variées et authentiques, comme par exemple des documents écrits, internet, vidéos, images, chansons, etc.

L'enseignant doit scénariser la tâche de façon qu'elle soit réaliste et susceptible d'être rencontrée par l'utilisateur. L'enseignant propose souvent une tâche intermédiaire (tâche-micro) afin d'aboutir à la tâche finale (tâche-macro). La tâche doit non seulement

introduire les connaissances acquises auparavant, mais en plus en faire acquérir des nouvelles.

À partir d'un exemple réel d'enchaînement de cours, il sera plus facile de comprendre cette approche actionnelle. Un professeur d'allemand langue étrangère (Faure, 2010) scénarise un cours de projet commun pour motiver ses élèves de niveau B1, qui sont agités, bavards et assez critiques envers l'allemand. L'enseignant décide d'associer l'écriture et la chanson, son but final est la réalisation d'un rap (écriture + chant). Effectivement, il sera question d'utiliser plusieurs compétences, compréhension écrite, expression orale puis production écrite. La tâche est bien réelle car l'enseignant commence la séance par présenter le concours organisé par le ministère « Deine Reime für ein gemeinsames Deutschland ». Le cours continue par des tâches intermédiaires, comme la découverte de textes introduisant des paroles de rap, explication des textes, travaux sur l'intonation et la prononciation, révision en commun des textes écrits... Cette séquence s'allonge sur plusieurs séances. Finalement, les élèves ont « mis en bouche » le texte et l'enseignant affirme que :

« La motivation créée par le projet d'écriture créative y est pour beaucoup. D'autre part, leur appréhension face à l'expression écrite a diminué. Ils ont pris conscience qu'on pouvait « travailler » l'écrit, et que l'on n'était pas soit « bon », soit « nul ». Ils ont également constaté l'intérêt du travail de groupe. » (Faure, 2010, p. 3)

La plupart des apprenants de langue étrangère ont un préjugé envers l'écrit de la langue cible, or ce processus n'est pas aussi difficile que le long processus qu'ils ont déjà vécu lors du premier apprentissage de l'écrit dans leur langue maternelle. Donc ils possèdent déjà un savoir-faire en production écrite qui leur servira de guide.

Durant la rédaction d'un discours, l'erreur est un facteur inévitable du processus d'apprentissage, d'ailleurs « elles sont la preuve que l'apprenant est en train de faire fonctionner son « interlangue » dont le système linguistique est en train de se mettre en place » (Demirtaş et Gümüş, 2009, p. 128). En fait les erreurs produites par les apprenants sont des indices pour que l'enseignant puisse anticiper le cours en fonction des lacunes et y remédier.

Sous l'aspect général des langues étrangères, Tagliante (2001) catégorise cinq types d'erreurs ; linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Cependant, notre recherche portant sur la production écrite, il sera préférable de se

référer à Demirtaş et Gümüş (2009), qui distinguent deux niveaux d'erreurs en production écrite ; niveau pragmatique et niveau linguistique.

Au premier abord, les erreurs de niveau pragmatique sont les erreurs qui se font dans le contenu du discours. Notamment, le respect de la consigne évitera quelques erreurs de contenu. Dans les classes de langue étrangère, les productions écrites sont délimitées par une marge de mots, par exemple 300 mots, pour éviter les rédactions trop courtes ou trop longues. En outre, le type de texte indiqué dans la consigne doit être respecté (informatif, descriptif, carte postale, lettre, etc). De plus, « la construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. » (Demirtaş et Gümüş, 2009, p.130). Par ailleurs, l'utilisation de connecteurs appropriés à l'enchaînement du texte, aide à la bonne articulation du locuteur et à la bonne compréhension du récepteur.

Les erreurs de niveaux linguistiques sont celles qui se font dans la forme du texte, c'est-à-dire les erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques, orthographiques. Comme par exemple l'accord en nombre singulier/pluriel ou en genre féminin/masculin, la conjugaison des verbes, l'emploi du temps qui convient, l'emploi du vocabulaire approprié, etc. (Demirtaş et Gümüş, 2009).

1.10. Les Modèles de Production Écrite

« Ce n'est qu'au début des années quatre-vingts que les chercheurs en production de texte ont commencé à proposer des modèles explicatifs des processus que cette activité implique » (Deschênes, 1988, p. 75). Afin d'améliorer les productions écrites, les différentes étapes de celles-ci ont été analysées par les psychopédagogues. Dans cette partie de notre recherche, nous allons découvrir le contenu des différents modèles de production écrite qui sont proposés par les chercheurs nommés fondateurs, Deschênes, Hayes et Flower.

1.10.1. Le model de Deschênes

La production de texte n'est pas un simple processus d'enchaînement de lettres ou de phrases placées l'une après l'autre, cela demande un travail beaucoup plus graduel à la fois complexe et spécifique du scripteur. Notamment Deschênes (1988) donne trois définitions distinctes sous trois aspects différents.

D'un point de vue descriptif, dans la production de texte, le scripteur a un but précis détaillé dans la consigne et un registre de langue commode que celui-ci doit y adapter. D'après cette définition, la production demande une grande réflexion intellectuelle.

D'où l'aspect fonctionnel de l'écrit ; écrire un texte est un moyen de communication et d'interaction qui vise à émettre à soi et au lecteur les pensées et émotions. C'est aussi un moyen d'acquérir des connaissances ou encore de passer du mental à l'écrit, qui demande plusieurs réflexions mentales.

Sur le plan cognitiviste, le processus de productions de texte d'un contexte précis, demandent certaines mises en œuvre de connaissance. Ces opérations « (...) résultent de l'analyse de l'acquisition, du stockage, de la récupération et de l'application des connaissances. Fondamentalement le processus consiste en une interaction entre un stimulus et des structures cognitives, des connaissances existantes. » (Beaugrande, 1982, cité par Deschênes, 1988, p.77)

Malgré les différents aspects abordés de la production de texte, il en ressort qu'il faut « décrire cette activité comme le traitement d'informations externes ou internes au scripteur par différents processus mentaux successifs ou concomitants » (Deschenes, 1988, p. 78). Ce chercheur nomme ce modèle d'écriture « linéaire » et analyse sous deux étapes cette production écrite : la **situation d'interlocution** et le **scripteur**.

La situation d'interlocution est tout ce qui peut influencer la production cible, mis à part le scripteur : la tâche à accomplir, les directives annoncées dans la consigne ou anticipées par le scripteur lui-même ; l'environnement physique, le lieu du déroulement de l'activité, l'intervention de matériels externes ; les personnes du même milieu comme l'énonciateur, les camarades (de classe ou de travail), le lecteur, etc, qui peuvent influencer ou être source d'information pour le scripteur ; enfin les documents supports, internet, dictionnaire, exemple de textes écrits auparavant, etc.

Quant au scripteur, il se divise aussi en deux sous parties : les **structures de connaissances** et les **processus psychologiques**. Les structures de connaissances englobent l'ensemble des connaissances stockées en mémoire, par exemple par expérience ou croyance. Ces connaissances peuvent être de toutes sortes, linguistique, culturelle, rhétorique, organisation du texte...Les sentiments d'affection ou de motivation qu'a le scripteur pendant l'exécution de la tâche sont aussi des facteurs de la

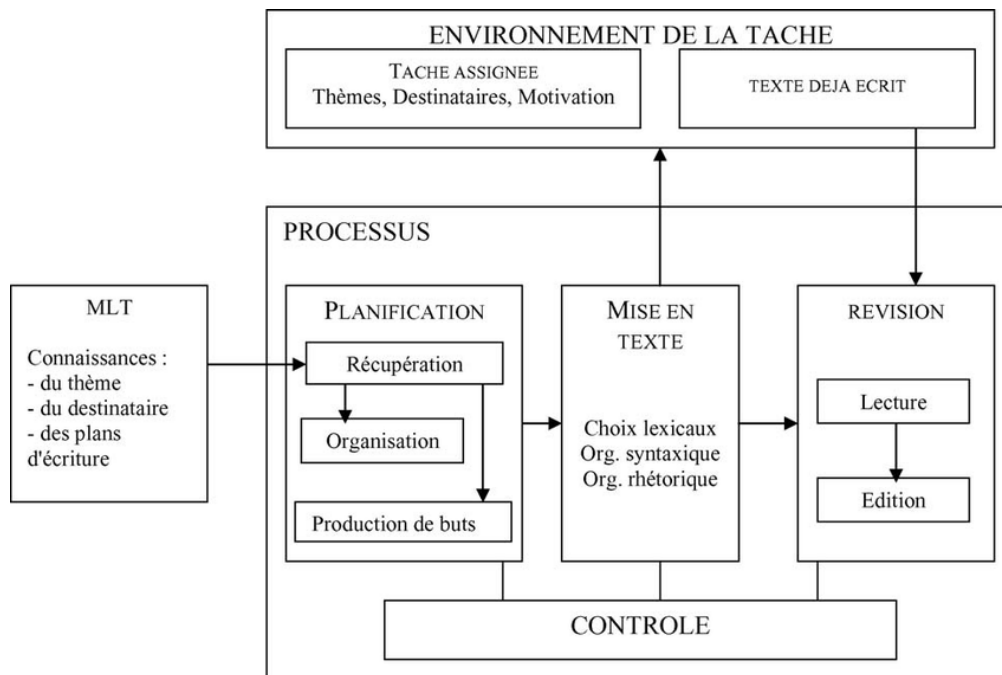
structure de connaissances qui ne doivent pas être négligés afin de compléter ce modèle de production.

Le processus psychologique est constitué de cinq étapes ; **la perception-activation** qui consiste tout d'abord en la compréhension de la tâche (de la consigne) et du contexte demandé, ensuite le scripteur puise dans sa mémoire, enfin il actualise cette connaissance. La deuxième étape qui est **la construction de signification**, au sens large du terme, vise à la structuration du texte grâce aux informations activées. C'est-à-dire que le scripteur ayant compris la tâche, détermine le but, sélectionne dans sa mémoire les informations pertinentes et organise le contenu ou le plan. **La linéarisation** est la dernière étape mentale avant de passer à l'écriture scripturale, c'est la transformation de la macrostructure (le texte globale) en microstructure (au point d'arriver) par l'intermédiaire de propositions sémantiques et syntaxiques. Ainsi ces signifiés se transformeront en signifiants et formeront le texte final. **La rédaction-édition** est l'étape qui consiste en la transcription des signifiants et en la construction de syntaxe, de façon automatique (rapide) par le scripteur. De plus, dans cette partie le scripteur doit déterminer le contenu et la mise en page convenant au but du texte. La dernière étape de ce modèle est **la révision** qui a pour objectif la perfection du texte, pour ceci une relecture est essentielle. Grâce à la relecture, le scripteur peut modifier ses erreurs de fond ou de forme. Ces erreurs peuvent nécessiter la réutilisation de toutes les étapes précédentes afin d'aboutir à une meilleure production.

1.10.2. Le model de Hayes et Flower

Hayes et Flower ont divisé les étapes de la production écrite en trois grandes parties, schématisé ci-dessous, la première est **l'environnement de la tâche**, de même que Deschênes, ces chercheurs pensent que l'environnement dans lequel se déroule l'acte influencerait la tâche à accomplir. Notamment, cette influence peut être causée par le but visé de la tâche, le lecteur concerné ou la motivation du scripteur. La deuxième partie est **la mémoire à long terme** (MLT), les connaissances à long terme qui sont stockées dans la mémoire du scripteur. Cela intègre tous les savoirs susceptibles d'être utiles à la production écrite. La dernière partie nommée **processus** est constituée elle-même de trois sous partie : planification, mise en texte, révision et contrôle. Durant la planification le scripteur récupère tout le savoir qui est dans la mémoire à long terme, l'organise en fonction de l'écriture cible. La mise en texte est

l'étape de la rédaction, planifiée auparavant. Enfin la révision qui est la lecture, la relecture et la modification de la production afin d'avoir un texte de meilleure qualité dans tous les aspects.



Etant un des premiers rédacteurs, dans les recherches en productions écrites, Hayes et Flower (1890) ont été exposés à plusieurs critiques ainsi que leur publication était vu comme inachevée. Hayes (1996, cité par Chanquoy et Alamargot, 2002) a dû confirmer ces critiques puisqu'il décide de publier cette édition (1996) et d'améliorer ses constats précédents. Les critiques étaient ciblés sur l'imprécision de la mémoire à court terme, notamment les composantes, non-abordées en détails, nécessaires à celle-ci dans un but particulier de rédaction.

fondamental d'interface dans l'activité de rédaction de texte et qui occupe d'ailleurs, symboliquement, une position centrale dans le modèle. » (Chanquoy et Alamargot, 2002, p. 368)

Les résultats des dernières recherches de Hayes sont parallèles aux recherches de Baddeley (1986, 1990 cité par Chanquoy et Alamargot, 2002) qui considère la mémoire de travail comme un système temporaire composé de 3 étapes : l' « administrateur central », la « boucle phonologique » détient les formes grammaticales et lexicales, le « calepin visuo-spatial », enfin la dernière composante qu'il ajoute dans une autre de ses publications, qui est le « buffet épisodique » qui permet de lier les unités de différentes nature par exemple la phonétique, la grammaire, la cohésion, le visuo-spatial... A toute cette modification, Hayes ajoute une nouvelle étape, la mémoire sémantique, qui semble être un composant utile pour la rédaction des unités sémantiques et linguistiques. (Chanquoy et Alamargot, 2002). Cependant, Chanquoy et Alamargot (2002), apportent une critique aux composants de Baddeley « ce composant peut traiter des informations de nature diversifiée et a des fonctions proches de celles de l'administrateur central, quel est alors l'intérêt de conserver les deux systèmes esclaves ? » les deux systèmes esclaves désignent ici, l'administrateur central et le buffet épisodique. Il est clair que des modifications et explications efficaces sont amenées aux étapes de la production de texte, tout en se trouvant face à d'autre critique nouvelle.

1.11. Les Recherches Effectuées Dans le Domaine

Notre recherche est constituée de deux points essentiels, (1) l'usage du français des bilingues immigrés, (2) les compétences en production écrites de ceux-ci. Pour former la première partie, de notre recherche nous avons consulté plusieurs recherches effectuées éventuellement dans les domaines (1) et (2). Les recherches effectuées dans le domaine de l'éducation sont intenses en France (1) (Vignola et Wecsh, 1991 ; Deprez-de-Heredia et Varo, 1991 ; Hamurcu-Süverdem, 2015) ; (2) (Akıncı, 2006 ; Rachidi, 2011 ; Adami, 2012 ; Gonac'h, 2012 ; Atig, 2014 ; Akıncı 2016). C'est pourquoi il est nécessaire de citer en détails quelques travaux incitant notre recherche.

- Akıncı (2006) poursuit sa recherche avec les monolingues et bilingues de différents niveaux (CM2, 5^{ème}, 2nd, universitaire). Le groupe bilingues lycéens sont tous des immigrés d'origine turque de première génération. Les sujets immigrés en classe de primaire et collège participent tous à des cours de langue turque. Tous les participants

(monolingues et bilingues), vont dans la même école, habitent dans le même quartier, proviennent de familles issues de classe sociale défavorisée.

Afin de déterminer les pratiques en littérature des sujets, un questionnaire leur a été proposé. Ils ont tous regardé un court film, et ont rédigé des textes écrits et oraux à la fois narratifs et expositifs. Le but de cette recherche est de comparer l'évolution des productions écrites des monolingues et des bilingues en analysant les connecteurs et les marques de cohésion. « Plus particulièrement trois catégories de liens syntaxiques : la coordination, la subordination fléchie et la subordination non fléchie » (p.101)

Akinci constate que, le développement de l'enchaînement syntaxique à l'écrit ne varie pas selon la population (monolingue ou bilingue) et le type de texte (narratif ou expositif) mais « se développe avec l'âge, en fréquence et en variété des formes utilisées » (p.105). Notamment les participants de primaire et collège ont utilisé plutôt la coordination tandis que les lycéens utilisent la subordination, là aussi nous pouvons voir que les compétences syntaxiques s'adoptent avec l'âge (ou les grades de l'enseignement scolaire).

- Dans son article Jeanne Gonac'h (2012), a pour objectif de comparer l'orthographe en productions écrites des monolingues et des bilingues turcs afin de voir, si la vitalité du turc des bilingues influence leur compétence écrite. Pour cette recherche Gonac'h a interrogé au total 84 sujets dont 19 lycéens monolingues, 22 lycéens bilingues et 22 étudiants monolingues, 21 étudiants bilingues.

Dans un premier temps, dans le but de mesurer l'usage d'intensité du turc, dans différentes circonstances, le chercheur a interrogé le choix d'usage de langue à l'aide d'un questionnaire adressé aux participants. Dans un deuxième temps, chaque sujet a rédigé deux textes, l'un narratif répondant à la question suivante « Est-ce que vous ou l'un de vos proches avez déjà fait l'expérience de la violence à l'école ? », l'autre, expositif répondant à celle-ci : « Que pensez-vous de la violence à l'école ? ». Au total 176 copies ont été analysées.

Finalement, d'après le test Student-fisher le chercheur constate que « les étudiants bilingues produisant significativement plus de variations que les étudiants monolingues » (p3). Les erreurs les plus intenses des bilingues qui les distinguent des monolingues sont en grammaire, plus particulièrement dans les accords de l'auxiliaire être et du COD. Cependant, les erreurs ne sont pas forcément dues à l'usage du turc avec la mère ou le père, car un des sujets bilingues ayant le plus de variation est celui

qui déclare utiliser uniquement le français avec sa mère. Gonac'h conclue que « les (petits) écarts relevés entre bilingues et monolingues ne pouvaient pas être mis en relation avec le degré de vitalité du turc » (p.4)

- Rachidi (2011), a écrit sa thèse de doctorat sur un sujet parallèle aux chercheurs précédents, cependant son public cible est les Franco-arabes. La langue et la culture de ce public est très différents de celles des Turcs. L'objectif de cette étude est d'analyser l'effet des pratiques langagières des sujets, sur les performances de chacune des langues et sur la compétence scolaire. Le chercheur a effectué au total 3 études.

Dans la première étude il y a 3 groupes de participants distincts ; (1) 56 enfants franco-arabe bilingues et issus de famille d'origine franco arabe, ces enfants participent à des cours de langue arabe. (2) 53 enfants franco-arabes toujours issus de famille d'origine franco-arabe mais ne participent pas aux cours de langue arabe. (3) 70 enfants monolingues français. Tous les participants sont en classe de CP et CE1. Les enseignants ont rempli un questionnaire afin de récolter des données sur les comportements et compétences scolaires des enfants. Les enfants ont effectué une série d'épreuve en français et en arabe pour analyser leur niveau oral dans ces deux langues. La conclusion générale de cette partie serait ainsi : « l'absence d'effet négatif de la mise en place d'un dispositif de valorisation de la langue familiale sur les performances scolaires des enfants bilingues franco-arabes par rapport aux enfants monolingues » (p.116).

La deuxième étude, est constituée de 50 échantillons dont les enfants scolarisés au CP et CE1, et leurs parents issus de famille d'origine magrébine. Le chercheur prélève les données sociodémographiques et les pratiques langagières (les degrés de bilinguisme) des enfants et des parents à l'aide d'un questionnaire. De plus afin d'évaluer les performances langagières et scolaires, les sujets ont effectué plusieurs épreuves, concernant : « la conscience phonologique, la lecture, la résolution de problèmes arithmétiques et le lexique en production de mots en français et en arabe. » (p. 139) D'après les résultats obtenus, le chercheur conclut que l'usage de l'arabe n'a pas d'effet négatif sur la compétence scolaire de l'enfant. La pratique de la langue d'origine en milieu familial permet la valorisation de cette langue. Les parents ont tendance à utiliser l'arabe en cas de colère tandis que le français est utilisé dans le milieu extérieur et pendant les jeux.

Dans la troisième partie, l'objectif est d'analyser les effets de l'usage de la langue arabe sur le concept en soi de la langue arabe. Il est question d'un échantillon de 109 enfants toujours en classe de CP et CE1, tous bilingues franco-arabe et originaires de familles maghrébines. Les parents font aussi partie de la recherche et sont interrogés. Le chercheur utilise un questionnaire de concept de soi en langue et le questionnaire sur les pratiques langagières familiales. Finalement, « le bilinguisme franco arabe dans cet échantillon n'est pas équilibré, dans la mesure où les enfants bilingues franco arabes se sentent plus performants en français qu'en arabe. » (Rachidi, 2011, p.201). Ainsi que, les élèves prenant des cours d'arabe se sentent beaucoup plus à l'aise et sont plus performants dans l'activité lorsqu'ils utilisent cette langue.

1.12. L'Objectif du Travail

L'objectif majeur de ce travail est de rechercher une relation entre le niveau de compétence en production écrite et la densité des pratiques en français chez un étudiant universitaire bilingue immigré. Plus précisément, l'objectif de notre recherche est de répondre aux questions suivantes :

- 1- Les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ou le turc ?
- 2- Dans quel domaine les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ?
 - a) Les étudiants préfèrent-ils utiliser le français dans leur milieu personnel ?
 - b) Les étudiants préfèrent-ils utiliser le français dans un milieu éducationnel ?
- 3- Quel est le niveau de réussite des étudiants en expression écrite ?
 - a) Quel est le niveau de réussite de l'étudiant rédigeant un sujet personnel ?
 - b) Quel est le niveau de réussite de l'étudiant rédigeant un sujet professionnel ?
- 4- Quelle est la relation entre la compétence écrite et les informations personnelles des sujets ?

1.13. L'Importance du Travail

Etant donné qu'en langue étrangère l'oral a eu souvent une primauté par rapport à l'écrit, les recherches sont plus intenses sur celui-ci. Cependant de nos jours, il ne faut pas négliger la vitalité de l'écrit et les recherches qui lui sont consacrées.

De plus, le bilinguisme des immigrés est un phénomène universel qui est présent dans la plupart des pays et qui s'étale. La réussite en production écrite peut varier dans

ce genre de bilinguisme, notamment en fonction du domaine d'utilisation de la langue et en fonction des spécialités démographiques et des expériences vécues.

Grâce à cette recherche, les étudiants bilingues immigrés pourront voir que leur déficit en production écrite peut varier en fonction de l'intensité de l'utilisation du français dans différents domaines. Parallèlement, ils pourront identifier les types d'erreurs (linguistique/pragmatique) de rédaction, susceptibles d'être commises, et prendre les mesures nécessaires pour soi ou encore pour les générations d'immigrés à venir.

1.14. La Délimitation de l'Étude

L'étude sera limitée en production écrite car les recherches sont moins fréquentes en compétence écrite. Les 11 enquêtés sont étudiants à l'université Anadolu. Les sujets sont tous étudiants en filière de F.L.E. Cela nous permet de stabiliser le niveau académique. Les participants bilingues ont vécu une migration en France (ou dans un pays francophone tel que la Belgique) cependant ils sont retournés dans leur pays d'origine qui est la Turquie, leur langue maternelle est le turc et leur L2 est le français.

1.15. Les Définitions

L'immigré : Individu qui quitte son pays pour s'installer dans un autre pays pour différentes raisons politiques, économiques, personnelles, etc.

Le bilinguisme : « Les personnes qui se servent de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours. Ceci englobe les personnes qui ont une compétence de l'oral dans une langue et une compétence de l'écrit dans une autre, les personnes qui parlent deux langues avec un niveau de compétence différent dans chacune d'elles. Ainsi que, phénomène assez rare, les personnes qui possèdent une maîtrise parfaite de deux langues. » (Grosjean, 1993, p.14)

Le bi-pluriculturalisme : « S'identifier à certaines des valeurs, croyances et/ou pratiques d'au moins deux cultures, ainsi que d'acquérir les compétences qui sont nécessaires pour participer activement à la vie de ces cultures » (Byram, 2009, p.6).

La production écrite : « Tantôt des écrits programmés dans une stratégie pédagogique définie par nos soins et directement soumis à notre évaluation (récits, résumés,

commentaires, articles à caractère journalistique, textes "transformés", etc.), tantôt des écrits rédigés à d'autres fins universitaires (dissertations, mémoires de maîtrise, extraits de thèses, ...), tantôt enfin des écrits répondant à des besoins personnels de la vie quotidienne et de l'activité sociale (lettres, curriculum vitae, poèmes ou fictions narratives parfois, ...). » (Chiss et Filliolet, 1984, p.27).

L'homophone : Se dit d'homonymes ayant la même prononciation (Dictionnaire de Français Larousse).

2. DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE

2.1. La Méthode de la Recherche

Notre recherche visant à déterminer les pratiques langagières quotidiennes des étudiants bilingues de FLE, immigrés, ainsi que l'influence de leur pratique langagière sur la réussite en production écrite, nous amène à l'emploi d'une étude mixte ; donc une étude associant la méthode qualitative et quantitative.

D'une part, il est question de récolter des données qualitatives à travers l'entretien, l'observation, les groupes de discussions, etc. Ces données visent à comprendre au mieux les participants dans leur milieu ou contexte naturel, durant l'observation ou durant l'entretien le chercheur se met à la place de l'autrui. Dans ce cas, il est possible de dire que le chercheur est l'outil de collecte de donné. Par ailleurs, il est aussi question de récolter des données quantitatives à travers le questionnaire, l'examen, le thermomètre, etc. Ce sont des outils de recherche qui fournissent des données numériques les plus objectifs.

La méthode mixte consiste en l'utilisation en parallèle ou aléatoire des deux méthodes qualitative et quantitative, en fonction des besoins. C'est-à-dire que l'utilisation de donné qualitative et numérique dans une même recherche est possible. Le chercheur peut à la fois être objectif et subjectif. Grâce à cette combinaison, les données peuvent se compléter et/ou se confirmer. (Johnson et Christensen, 2014)

Dans cette recherche, tout d'abord la méthode quantitative a été utilisée car nous avons eu recours à un questionnaire constitué de deux parties. La première partie consiste, en la recueille des données relatives aux pratiques langagières (français ou turc) quotidiennes des participants. La deuxième partie du questionnaire vise à déterminer le domaine (personnel ou éducationnel) d'utilisation de chacune des deux langues. De plus, un examen de production écrite constitué de deux parties a été élaboré. Grâce à celui-ci, nous pourront déterminer si le participant a de meilleur résultats dans le texte qu'il écrit : a) dans le domaine personnel ou b) dans le domaine éducationnel. Ainsi les résultats du questionnaire et de l'examen pourront nous montrer si le domaine d'utilisation du français du participant est en parallèle réussite avec le texte qu'il aura produit.

Dans le but de consolider les résultats du questionnaire et de la production écrite, nous avons opté pour un entretien semi-dirigé. C'est pourquoi, la méthode qualitative a été utilisée par la suite.

2.2. La Population et l'Échantillon de Travail

La population de notre recherche englobe les étudiants de licence et de master de l'année 2017/2018 du Département de Français Langue Etrangère de l'Université Anadolu. De plus, tous les participants sont des immigrants de France ou d'un pays francophone, donc sont désignés comme des bilingues français-turc (franco-turc). Ces participants parlent couramment les deux langues, c'est pourquoi il sera intéressant pour nous d'analyser leur réussite en production écrite.

Les participants de notre recherche ont été choisis par l'échantillonnage empirique (ou non probabiliste) ciblé, qui consiste à sélectionner les échantillons en fonction des critères représentatifs de la recherche (Johnson et Christensen, 2014). Selon Teddlie et Tashakkorie (2015), afin d'aboutir à une analyse en détail, il est important d'avoir un petit groupe (environ 30 ou moins) de participant choisi en rigueur, cette technique d'échantillonnage est souvent utilisée pour les données qualitatives cependant il est possible d'en résulter des données quantitatives.

Conformément à ce qui précède, notre groupe d'échantillon a été sélectionné en fonction des critères suivants :

- Tous les participants sont étudiants de licence ou de master en FLE à l'Université Anadolu. En licence les cours sont appropriés de façons à ce que les apprenants puissent étudier les quatre compétences (production écrite et orale ; expression écrite et orale). Plus précisément, ils suivent le cours d'expression écrite en première année de licence, il est donc attendu qu'ils aient un niveau de maîtrise nécessaire pour une production écrite réussie dans tous les domaines.
- Il convient de dire que le département de FLE de la Faculté de Pédagogie considère que chaque apprenant arrivé en première année est au niveau B2. Par ailleurs, nos participants ont tous vécu, un certain moment de leur vie comme immigrants, en France ou dans un pays francophone (comme en Belgique, ou Luxembourg). Il est clair que leur langue orale française soit au moins au niveau B2 ou plus. Une performance parallèle est pourvue en production écrite, dans cette recherche. Nous en ferons l'analyse grâce à la production écrite dans les domaines personnel et éducationnel qu'effectueront les participants.

- Un des critères principaux de notre groupe de recherche est que les participants soient des immigrés. Ils ont tous vécu, une durée considérable, dans un autre pays que le leur. Donc tous les participants sont des bilingues franco-turcs.

Finalement, notre groupe de recherche est composé de 7 étudiants de licence FLE et 4 étudiants de master FLE.

Le tableau suivant nous indique les activités qui ont été proposées et qui ont été effectuées par chacun des participants.

Tableau 2.1. *Les informations et contributions pour chacun des participants.*

	Étudiant de Licence FLE	Étudiant de Master FLE	Questionnaire	Production Écrite Personnel	Production Écrite Éducationnel	Interview
Participant 1	+		+	+		+
Participant 2		+	+	+	+	+
Participant 3	+		+	+	+	
Participant 4	+		+	+		
Participant 5		+	+	+	+	+
Participant 6		+	+	+	+	
Participant 7	+		+	+	+	
Participant 8		+	+	+	+	+
Participant 9	+		+	+	+	+
Participant 10	+		+	+	+	+
Participant 11	+		+	+	+	

2.3. Les Outils de Collecte de Données

Afin d'analyser l'influence des pratiques langagières en français sur la production écrite des participants, nous avons utilisé un questionnaire, une évaluation de production écrite constituée de deux parties et un entretien semi-dirigé. La production écrite a été évaluée par une grille d'évaluation élaborée et adaptée pour celle-ci.

Le questionnaire : Afin d'élaborer le questionnaire de notre recherche, visant à déterminer la préférence d'utilisation de la langue française ou turque ainsi que le domaine d'utilisation de la langue française, nous avons été guidé par les résultats des questionnaires (QCUL) « choix et utilisation de la langue » et (TVES) « vitalité ethnolinguistique subjective » de Akıncı (2003). Akıncı a utilisé ces questionnaires dans le but de définir les caractéristiques socio-économiques, la connaissance du turc et du

français, l'utilisation de ces langues et l'attitude envers celles-ci. A l'instar de celui-ci, dans la première partie de notre recherche, notre questionnaire tente de récolter quelques informations démographiques, suivies de deux parties importantes. L'étude pilote du questionnaire a été effectuée avec 3 participants, les analyses et modifications ont été effectuées avec le programme SPSS 24.0 et la technique Cronbach's Alpha, afin d'aboutir une fidélité acceptable.

1^{ère} Partie du Questionnaire : La première partie du questionnaire est constituée de 4 questions démographiques à choix multiples. Les questions sont ainsi :

1. Où êtes-vous né ?
2. Combien d'années avez-vous séjourné en France ?
3. Combien d'années avez-vous étudié en France ?
4. Combien d'années avez-vous étudié en Turquie ?

Ces questions sont utilisées pour répondre à la 4^{ème} question de notre recherche, « Quelle est la relation entre la compétence écrite et les informations personnelles des sujets ? ». Nous pensons que ces informations peuvent être en relation avec leur niveau de réussite en production écrite.

2^{ème} Partie du Questionnaire : La 2^{ème} partie du questionnaire cerne les choix d'utilisations de la langue française ou turque. Elle est constituée de 12 items de type Likert. Les degrés d'accord sont précisés avec les numéros : 1. pas du tout d'accord, 2. pas d'accord, 3. pas d'idée, 4. d'accord, 5. tout à fait d'accord. D'après l'étude pilote, nous avons inversé la pondération de l'item 4 et nous avons obtenue Cronbach's Alpha 0,89 donc entre 0,80 - 0,90, qui correspond à un niveau très fidèle.

3^{ème} Partie du Questionnaire : La 3^{ème} partie du questionnaire quant à elle, regroupe les questions qui vont nous permettre de savoir si les participants utilisent le français, entre autre dans le domaine de l'éducation ou dans leur domaine personnel. Elle est constituée de 15 items, montrant les degrés relatifs d'intensités tels que : 1. jamais, 2. rarement, 3. parfois, 4. souvent, 5. toujours. D'après l'étude pilote de cette partie, durant l'analyse nous avons enlevé l'item 3 et inversé les pondérations des items 1, 5, 7 et 10. Finalement nous avons obtenue Cronbach 's Alpha 0,85, donc un niveau très fidèle.

La production écrite : Nous avons préparé une activité de production écrite constituée de 2 exercices de rédactions. L'un est destiné à l'analyse d'un texte écrit à propos d'un sujet personnel, tandis que l'autre est à propos d'un sujet éducationnel. La comparaison de ces deux textes nous permettrons de choisir le domaine de réussite en production écrite de chacun des participants. Ainsi, cela nous permettra de constater la présence ou non d'une relation parallèle entre l'intensité du domaine d'utilisation de la langue française et la réussite dans ce même domaine.

L'entretien semi-dirigé : Est une technique de communication orale objective et contrôlée. Les questions sont préparées précédemment par le chercheur et par un spécialiste, cependant en cas de nécessité, durant l'entretien les questions peuvent être changées ou transformées afin d'être conforme au sujet ou d'obtenir plus d'information. Cet outil de collecte de donnée qualitative permet aux chercheurs d'analyser le problème en profondeur. Les réponses obtenues sont plus nuancées et réalistes car elles sont spontanées. (Türnüklü, 2000). L'entretien semi dirigé, nous permettra de consolider les données récoltées du questionnaire et des rédactions, afin d'augmenter la validité de nos données. Nous avons élaboré 7 questions puis nous avons entretenu les interviews face à face avec 5 participants. Les 3 participants interviewés sont étudiants en licence FLE et les 3 autres en Master FLE. Tous les entretiens ont été effectués face à face et seule avec le participant afin que les réponses ne s'affectent pas.

La grille d'évaluation : Nous avons eu recours à une grille d'évaluations afin de corriger les deux textes de rédactions écrites et de les comparer entre elles. Nous avons pris comme référence, la grille d'évaluation de la production écrite B2 du DELF. Cependant quelques modifications ont été apportées à celle-ci pour aboutir à une grille d'évaluation convenant à notre recherche et au type de texte utilisé.

Tableau 2.2. *Les questions de recherches et les outils de collecte de données*

Les questions de recherches	Les outils de collectes
1. Les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ou le turque ?	-Questionnaire -Interview
2. Dans quel domaine les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ? a) Les étudiants préfèrent-ils utiliser le français dans leur milieu personnel ?	-Questionnaire -Interview

b) Les étudiants préfèrent-ils utiliser le français dans un milieu professionnel ?	
3. Quel est le niveau de réussite des étudiants en expression écrite ?	-Production écrite
a) Quel est le niveau de réussite de l'étudiant rédigeant un sujet personnel ?	-Interview
b) Quel est le niveau de réussite de l'étudiant rédigeant un sujet professionnel ?	
4. Quelle est la relation entre la compétence écrite et les informations personnelles des sujets ?	-Questionnaire -Production écrite -Interview

2.4. Le Déroulement de la Recherche

Tout d'abord les questionnaires accompagnés des productions écrites, ont été distribués aux étudiants de licence. Afin d'avoir des résultats prudents et raisonnés il leur a été permis d'y répondre chez eux, nous avons pu récupérer les questionnaires et les copies deux semaines plus tard. Durant ce temps contigu, nous avons posté par mail les questionnaires et les productions écrites aux étudiants de master FLE, les résultats nous sont parvenus une semaine plus tard. Une fois que toutes les copies ont été recueillies, nous avons pu pondérer les productions écrites avec la grille d'évaluation modifiée pour cette recherche. Les copies ont été relues et vérifiées, en la présence du chercheur et d'un spécialiste afin que les pondérations soient d'une justesse égale pour chaque sujet. Enfin nous avons entré les données des questionnaires et les points des productions écrites dans le programme SPSS 24.0. D'après les résultats obtenus, tout en laissant la priorité à l'objectif principal de notre recherche, nous avons rédigé avec notre directrice de thèse, les questions de l'entretien semi-dirigé. Nous avons contacté les 6 participants volontaires de licence et de master, puis nous les avons interrogés personnellement un par un dans une salle pour que les étudiants ne puissent pas s'entendre l'un l'autre et s'influencer. Les entretiens ont été enregistrés pour pouvoir par la suite les transcrire sur Word et les analyser.

2.5. Le Mode d'Analyse des Données

Afin d'analyser les données du questionnaire, puis par la suite comparer les données du questionnaire avec les résultats de la production écrite, nous nous sommes servi du programme SPSS 24.0. Nous avons notamment eu recours à la moyenne, aux résultats minimum/maximum et au test de corrélation Sperman Rank en raison du

nombre d'échantillon limité à 11 participants. Les interviews semi-dirigées ont été chacun enregistré, transcrit sur Word et codé par la suite.

3. TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans cette partie de la recherche, il sera question de faire l'analyse des résultats du questionnaire qui vise à déterminer en premier lieu, la préférence d'utilisation d'une des deux langues française et turque, ensuite le domaine d'utilisations personnel ou éducationnel de la langue française. Ainsi que, l'influence de ces choix sur la réussite en production écrite. Enfin, une synthèse des données prélevées et codées de l'interview a été effectuée afin de délimiter les causes des résultats en productions écrites.

3.1 L'Analyse du Questionnaire

La deuxième partie du questionnaire a pour but de chercher une réponse à la première question de notre recherche : « Les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ou le turc ? ». La troisième partie du questionnaire, quant à elle, relève de la deuxième question de la recherche : « Dans quel domaine les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ? ». Lors de l'analyse des données, ces points de vue ont été pris en compte.

3.1.1. L'analyse du questionnaire afin de déterminer l'intensité d'usage des deux langues (français/turc)

Dans le but de déterminer l'usage de la langue française et/ou turque, au quotidien des bilingues immigrés, étudiants de FLE, nous avons élaboré un questionnaire constitué de 3 parties. Cependant pour répondre à la première question citée ci-dessus, nous avons analysé au premier abord la 2^{ème} partie du questionnaire constitué de 12 items. Les questions 1, 2, 4, 7, 11 et 12 sont destinées à l'usage de la langue française. Les questions 3, 5, 6, 8, 9 et 10 sont destinées à l'usage de la langue turque. Durant l'analyse, la pondération du 4^{ème} item a été inversée, selon les résultats de l'étude-pilote du questionnaire.

Respectivement, pour l'usage du français et celui du turc, les résultats minimums pouvant être obtenus sont 6 points ($6 \times 1 = 6$) et les résultats maximum sont 30 points ($6 \times 5 = 30$). Pour chacune des deux langues, plus le score sera proche de 30 plus les participants auront tendance à parler l'une ou l'autre langue.

Tableau 3.1. *Les scores totaux obtenus pour l'usage du français et du turc*

Mesure	N	Min.	Max.	Moyenne totale
Usage du français	11	13,00	26,00	19,54
Usage du turc	11	13,00	20,00	17,00

Selon le tableau 3.1., le score minimum de l'usage du français de notre échantillon est de 13,00 points, de même l'usage du turc à un score minimum de 13,00 points. Le score maximum obtenu en français est de 26,00 points, alors que le score maximum obtenu en turc est de 20,00 point. La moyenne totale obtenue étant de 19,54 points en français contre 17,00 points en turc, tous les deux ont un nombre supérieure à 15,00 points ($30/2 = 15$; la moitié du point maximum pouvant être obtenue). Cependant, il est clair qu'il y a un écart considérable entre les moyennes, il est possible de conclure que notre échantillon a tendance à utiliser le français plutôt que le turc.

Notre questionnaire étant à l'échelle de Likert 5, les interprétations des moyennes de la 2^{ème} partie du questionnaire sont à l'échelle de 5 points dont les points d'écart respectives sont considérés de 0,80 points car $(\text{score max.} - \text{score min.})/5 = (5-1)/5 = 4/5 = 0,80$ (Alpar, 2012).

Tableau 3.2. *L'interprétation des moyennes sur 5 pour la 2^{ème} partie du questionnaire.*

Ecart	Choix
1,00 – 1,80	Pas du tout d'accord
1,81 – 2,60	Pas d'accord
2,61 – 3,40	Pas d'idée
3,41 – 4,20	D'accord
4,21 – 5,00	Tout à fait d'accord

Plus les valeurs seront proches de 5,00 plus les participants utilisent le turc et/ou le français. Notamment d'après le tableau 5, nous pouvons dire que les participants ayant une moyenne supérieure à 3,41 des items du français, ont alors tendance à utiliser le français. Parallèlement, les participants ayant une moyenne supérieure à 3,41 des items du turc, ont alors tendance à utiliser le turc.

Afin d'entreprendre l'analyse en détail de l'utilisation respective du français et du turc, pour chacun des participants nous allons avoir recours à leur moyenne qui sont indiquées dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3. Les moyennes d'utilisation du français suivie du turc pour chacun des participants.

N=Participant	Moyenne de la préférence d'utilisation de la langue française	Moyenne de la préférence d'utilisation de la langue turque
Participant 1	2,67	2,50
Participant 2	4,17	3,00
Participant 3	3,67	3,33
Participant 4	3,17	2,33
Participant 5	4,33	3,33
Participant 6	3,67	2,14
Participant 7	3,33	3,00
Participant 8	2,50	2,50
Participant 9	2,17	2,83
Participant 10	2,67	3,00
Participant 11	3,50	3,17

D'après nos calculs, seulement 5 participants sur 11 ont une moyenne d'utilisation du français supérieurs à 3,41 ; dont le participant 2 avec 4,17 points, le participant 3 avec 3,67 points, le participant 5 avec 4,33 points, le participant 6 avec 3,67 points et le participant 11 avec 3,50 points. Nous pouvons dire que, ces 5 participants ont fortement tendance à utiliser la langue française dans leur quotidien.

Dans la colonne des moyennes d'usage de la langue turque, aucun des participants n'a un point supérieur à 3,41 ; donc aucun participant n'a une forte tendance à utiliser la langue turque dans son quotidien.

3.1.2. L'Analyse du questionnaire afin de déterminer le domaine d'utilisation du français

La troisième partie du questionnaire a été élaborée afin de répondre à la deuxième question de la recherche qui a pour but de déterminer le domaine d'utilisation personnel

ou éducationnel, de la langue française des participants. Cette partie du questionnaire est constituée de 15 items ; dont les items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14 et 15 sont destinés à l'utilisation du français dans le domaine personnel. Les items 8, 9, 10, 11, 12, et 13, quant à eux, sont destinés à l'utilisation du français dans le domaine éducationnel. Il est nécessaire de rappeler qu'en nous référant à l'étude-pilote effectuée auparavant, pour obtenir un questionnaire très fidèle durant l'analyse, les pondérations de la 1^{ère}, du 5^{ème}, du 7^{ème} et du 10^{ème} item ont été inversé, ainsi que la 3^{ème} question a été retirée de l'analyse.

Pour les calculs totaux de la troisième partie du questionnaire de type Likert des items destinés à l'usage du français dans le domaine personnel, le point minimum pouvant être obtenu est de 8,00 points ($8 \times 1 = 8$). Tandis que le point maximum pouvant être obtenu est de 40,00 points ($8 \times 5 = 40$).

Parallèlement, pour les calculs totaux des items destinés à l'usage du français dans le domaine éducationnel le point minimum pouvant être obtenu est de 6,00 points ($6 \times 1 = 6$), le point maximum pouvant être obtenu est de 30,00 points ($6 \times 5 = 30$).

Tableau 3.4. Les scores totaux obtenus pour l'usage du français dans les domaines personnel et éducationnel.

Mesure	N	Min.	Max.	Moyenne totale
Usage du français dans le domaine personnel	11	19,00	25,00	22,45
Usage du français dans le domaine éducationnel	11	15,00	24,00	20,36

Le score minimum total obtenu de l'usage du français dans le quotidien personnel est de 19,00 points, alors que dans le domaine éducationnel, il est de 15,00 points. Le score maximum total obtenu de l'usage du français dans le quotidien personnel est de 25,00 points alors que dans le domaine éducationnel il est de 24,00 point. Les scores minimum et maximum sont plus élevés dans le domaine personnel que dans le domaine éducationnel.

La moyenne totale obtenue dans l'usage du français dans le domaine personnel est de 22,45 points, une moyenne supérieure à 20,00 points ($40/2 = 20$; la moitié du point maximum pouvant être obtenu). La moyenne totale obtenue dans l'usage du français dans le domaine éducationnel est de 20,36 points, une moyenne supérieure à 15,00 points ($30/2 = 15$; la moitié du point maximum pouvant être obtenu). La moyenne totale est plus élevée dans le domaine personnel avec 22,45 points, contre 20,36 point dans le domaine éducationnel. Donc d'après le tableau 3.4., il est possible de dire que, la majorité des participants utilisent la langue française dans le domaine personnel plutôt que dans le domaine éducationnel.

La troisième partie du questionnaire étant aussi à l'échelle de 5, le tableau suivant nous sera repère pour l'analyse en détail de cette partie.

Tableau 3.5. *L'interprétation des moyennes sur 5 pour la 3^{ème} partie du questionnaire.*

Ecart	Choix
1,00 – 1,80	Jamais
1,81 – 2,60	Rarement
2,61 – 3,40	Parfois
3,41 – 4,20	Souvent
4,21 – 5,00	Toujours

L'écart respectif des pondérations est considéré de 0,80 points (Alpar, 2012). Selon le tableau 3.5., les participants qui auront une moyenne supérieure à 3,41 pour les items visant l'usage du français dans le domaine personnel, signifiera que ces participants utilisent souvent/toujours le français dans leurs quotidiens. De même, les participants qui auront une moyenne supérieure à 3,41 des items visant l'usage du français dans le domaine éducationnel, signifiera que ces participants utilisent souvent/toujours le français dans le domaine éducationnel.

Selon le tableau ci-dessous, aucun des 11 participants n'a obtenu une moyenne supérieure à 3,41 pour l'usage de la langue française dans son quotidien personnel. Donc, aucun participant ne déclare utiliser le français souvent/toujours dans son milieu personnel.

Seulement 4 participants prétendent utiliser intensément la langue française dans leur milieu éducationnel car ces participants ont une moyenne supérieure à 3,41 points.

Notamment le participant 4 ayant une moyenne de 4,00 points, suivie du participant 5 ayant 3,50 points, le participant 9 ayant 4,00 points enfin le participant 11 ayant 3,83 points.

Tableau 3.6. *Les moyennes de l'usage du français dans les domaines personnel et éducationnel pour chacun des participants*

N=Participant	Moyenne d'usage de la langue française dans le domaine personnel	Moyenne d'usage de la langue française dans le domaine éducationnel
Participant 1	2,38	3,17
Participant 2	3,00	3,00
Participant 3	3,00	4,00
Participant 4	2,75	3,33
Participant 5	2,75	3,50
Participant 6	2,75	3,33
Participant 7	2,75	2,50
Participant 8	2,38	3,33
Participant 9	3,13	4,00
Participant 10	2,88	3,33
Participant 11	3,13	3,83

3.2. L'Analyse des Productions Écrites

Afin de trouver une réponse à notre 3^{ème} question de recherche : « Quel est le niveau de réussite des étudiants en expression écrite ? », ainsi qu'à notre 4^{ème} question de recherche : « Quelle est la relation entre la compétence écrite et les informations personnelles des sujets ? » deux productions écrites visant deux domaines (personnel et éducationnel) différents ont été proposées aux participants.

3.2.1. Les niveaux de réussites en production écrite

Afin de déterminer les niveaux de réussites en productions écrite français des participants nous leur avons proposé de rédiger deux textes ayant des domaines de sujets différents, nous avons récolté les données suivantes.

Tableau 3.7. *Les résultats des productions écrites dans le domaine personnel et éducationnel*

N=Participant	Production Écrite du Domaine Personnel (/25)	Production Écrite du Domaine Éducationnel (/25)	Moyenne des 2 Production Écrite (/25)
Participant 1	18,00	Non effectué	18,00
Participant 2	23,00	24,00	23,50
Participant 3	18,00	20,00	19,00
Participant 4	19,00	Non effectué	19,00
Participant 5	22,50	24,00	23,25
Participant 6	24,50	24,50	24,50
Participant 7	25,00	25,00	25,00
Participant 8	19,00	22,50	20,75
Participant 9	17,00	20,00	18,50
Participant 10	20,00	16,50	18,25
Participant 11	21,00	21,00	21,00
Moyennes Générales	20,63	21,94	20,97

D'après le tableau 3.7., dans les deux productions tous les participants ont de bons résultats, aucun des sujets n'a une note inférieure à la moyenne (la moitié de 25 ; $25/2 = 12,50$). De plus, d'après les moyennes générales, il est clair que les participants sont plus performants en production écrite du domaine éducationnel avec 21,94/25, plutôt que du domaine personnel avec 20,63/25. Les résultats de ce tableau-ci, sont parallèles aux résultats du tableau 3.6., notamment quelques participants déclarent utiliser le français plus intensément dans le domaine éducationnel tandis qu'aucun sujet ne prétend utiliser intensément le français dans son domaine personnel.

3.2.2. Niveaux de réussite et informations personnels des sujets

La première partie du questionnaire a été élaborée afin d'identifier la présence ou non d'une relation, entre les informations personnelles des sujets et leur compétence en production écrite. Pour les niveaux de réussite nous nous sommes référés à la moyenne des deux productions écrites situées dans le tableau 3.7. Pour cette analyse, nous avons utilisé le test de corrélation Spearman Rank qui est un test non paramétrique. Ce test nous convient car nous cherchons la relation entre deux facteurs. De plus, parce que nos

facteurs indépendants sont ordinaux. (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu et Yıldırım, 2007).

Tout d'abord nous avons recherché une relation entre les durées de séjours en France des sujets et les niveaux de réussite en production écrite de ceux-ci.

Tableau 3.8. *La corrélation entre la durée de séjour en France et la compétence en production écrite*

Séjour en France	N	P
4-8 ans	1	0,76
13-16 ans	1	
17 ans et plus	9	

D'après le test de Sperman Rank nous avons obtenue, l'Asymp. Sig. (2-tailed) que nous appelons $P=0,76$. C'est-à-dire $P>0,05$ donc nous pouvons dire d'après ces résultats que les durées de séjour en France n'est pas un facteur significatif qui influence la compétence en production écrite.

Nous avons effectué, dans le tableau 3.9., la même procédure pour la corrélation entre les durées d'étude en France et la compétence en production écrite.

Tableau 3.9. *La corrélation entre la durée d'étude en France et la compétence en production écrite*

Etude en France	N	P
4-8 ans	2	0,09
13-16 ans	3	
17 ans et plus	6	

D'après les résultats du tableau ci-dessus la valeur $P=0,09$. Nous avons $P>0,05$ dans ce test P est très proche de 0,05, cependant elle reste toujours insuffisante pour être significative. Donc la durée d'étude en France n'est pas un facteur significatif pour la compétence en production écrite.

Enfin l'analyse du dernier item qui consiste en l'analyse de l'influence des durées d'étude en Turquie sur la compétence en production écrite, qui figure dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3.10. *La corrélation entre la durée d'étude en Turquie et la compétence en production écrite*

Etude en Turquie	N	P
1-3 ans	3	0,75
4-8 ans	7	
9-12 ans	1	

Pour cet item nous avons obtenue $P=0,75$ donc encore une fois, $P>0,05$. Selon l'analyse effectuée, la durée d'étude en Turquie n'est pas un facteur qui est significatif pour la compétence en production écrite.

3.3. L'Analyse des Erreurs en Production Écrite

Nous avons relevé les erreurs produites dans les 22 copies de chacun des participants afin d'analyser les types d'erreurs produites fréquemment.

Tableau 3.11. *Les erreurs grammaticales*

Mauvais accord en genre et en nombre	Forme correcte
(N2) je suis désolé (Sujet féminin)	(N2) je suis désolée (Sujet féminin)
(N2) j'ai vraiment été très occupé (Féminin)	(N2) j'ai vraiment été très occupée (Féminin)
(N3) il y a quelque semaine	(N3) il y a quelques semaines
(N3) mes études universitaire	(N3) mes études universitaires
(N3) aux formations de langue	(N3) aux formations de langues
(N8) pour boire quelques choses	(N8) pour boire quelque chose
(N9) des moments magique et féerique	(N9) des moments magiques et féériques
(N9) Les chambres son spacieuse	(N9) Les chambres sont spacieuses
(N9) et ta belles ville	(N9) et ta belle ville
(N9) votre programmes	(N9) votre programme
(N11) 2 semaine	(N11) 2 semaines
(N11) j'ai quelques choses	(N11) j'ai quelque chose
(N11) le destin qui nous unis	(N11) le destin qui nous unit
(N11) très motivé, je suis déterminé (Sujet féminin)	(N11) très motivée, je suis déterminée (Sujet féminin)
Confusion des homophones et des prépositions	Forme correcte
(N5) on pourra enfin ce voir	(N5) on pourra enfin se voir
(N8) je vais venir à Guadeloupe	(N8) je vais venir en Guadeloupe
(N9) une ville ou ses habitants	(N9) une ville où les habitants
(N9) l'université de Anadolu d'Eskişehir	(N9) l'université Anadolu à Eskişehir
(N9) Elles on	(N9) Elles ont
(N10) venir à Guadeloupe	(N10) venir en Guadeloupe
Mauvais accord grammaticale (conjugaison) et erreurs morphologiques	Forme correcte

(N1) Je te salut	(N1) Je te salue
(N3) je me permet	(N3) je me permets
(N5) j'espère qu'on pourrait	(N5) j'espère qu'on pourra
(N8) pouvoir intégré	(N8) pouvoir intégrer
(N9) nous avons organiser	(N9) nous avons organisé
(N9) et de posée	(N9) et de poser
(N9) tu nous a dit	(N9) tu nous as dit
(N9) tu ma proposer	(N9) tu m'as proposé
(N9) tu as été programmer	(N9) tu as été programmé
(N10) on a eu	(N10) on aura
(N10) effectuen	(N10) effectuent
(N11) je pourrai	(N11) je pourrais
(N11) je serais fin juillet	(N11) j'y serais fin juillet

Les erreurs grammaticales étaient majoritaires, notamment nous avons pu les catégoriser en 3 sous parties ; mauvais accord en genre et en nombre, confusion des homophones et des prépositions, mauvais accords grammaticales (conjugaison, accord du sujet-participe passé). Plus précisément ce sont les participants 1, 3, 5, 8, 9, 10, 11 (au total 7 participants sur 11) qui ont commis ces erreurs grammaticales. Par la suite, les erreurs orthographiques et syntaxiques parvenaient.

Tableau 3.12. *Les erreurs orthographiques*

Erreurs orthographiques	Forme correcte
(N2) dis moi	(N2) dis-moi
(N2) l'enseignement-apprentissage du Français	(N2) l'enseignement-apprentissage du français
(N3) c'était très fatigant	(N3) c'était très fatigant
(N3) visite en guadeloupe	(N3) visite en Guadeloupe
(N5) si tu veux un turc	(N5) si tu veux un truc
(N5) Not :	(N5) Note :
(N9) au Mois de Mars	(N9) au mois de mars
(N9) de passer des bons moments	(N9) de passer de bons moments
(N9) étudiante en terminale	(N9) étudiante en terminal
(N11) université de sorbonne	(N11) université de Sorbonne

Ce tableau nous indique en détail les erreurs orthographiques des participants ainsi que leur forme correcte. Les erreurs orthographiques sont effectuées par les sujets 2, 3, 5, 9 et 11 (au total 5 participants sur 11).

Tableau 3.13. *Les erreurs syntaxiques*

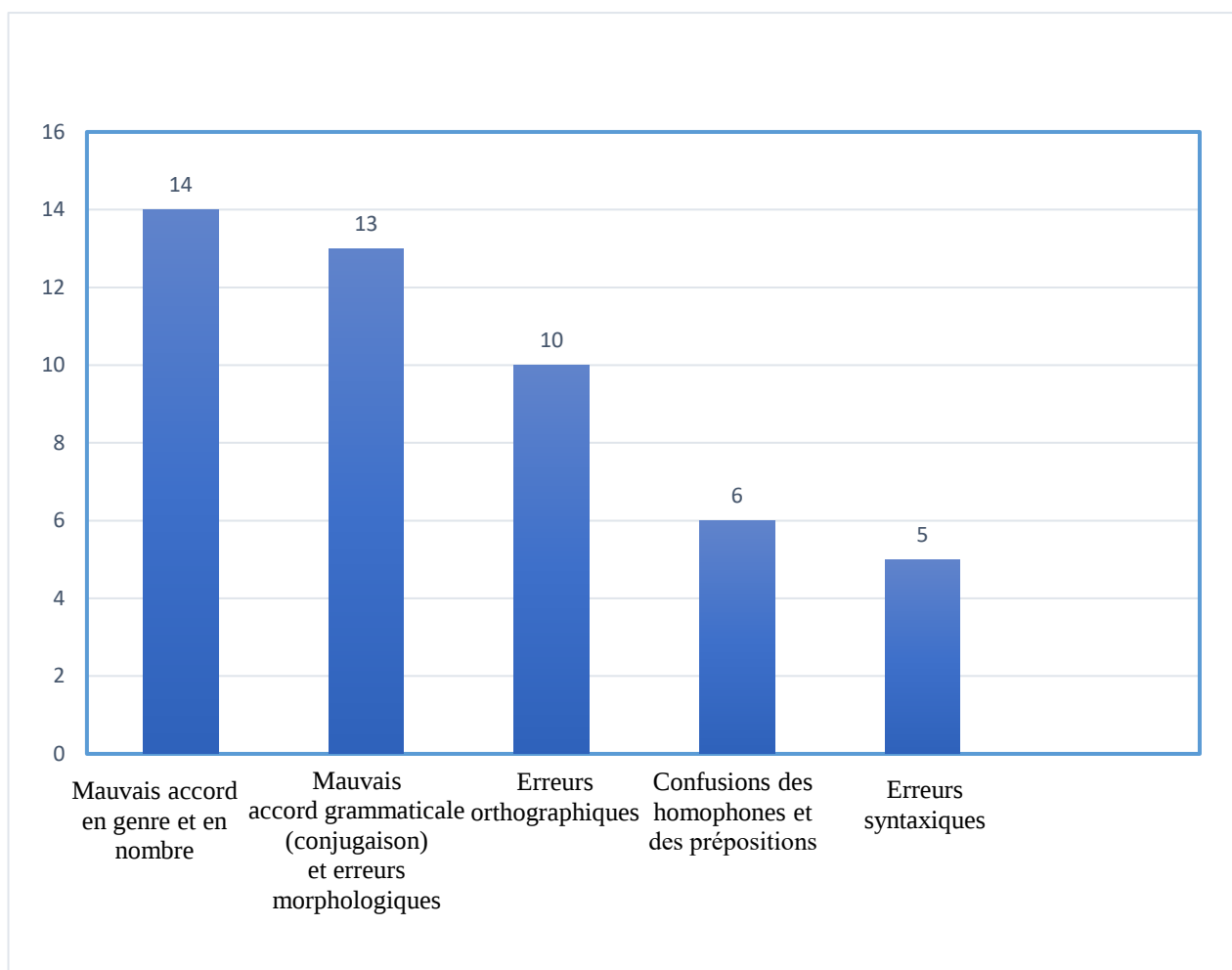
Erreurs syntaxique	Forme correcte
(N2) j'ai hâte d'enfin te rencontrer	(N2) J'ai hâte de te rencontrer enfin
(N5) intéressée à la didactique Française	(N5) intéressée à la didactique de français
(N8) on a parlé de tellement de chose j'ai déjà l'impression	(N8) on a parlé de tellement de chose que j'ai déjà l'impression
(N9) Comme que tu nous a dit	(N9) Comme tu nous as dit
(N9) maîtrise de Fle langue francaise	(N9) maîtrise de Fle

Dans le tableau 3.13., les erreurs syntaxiques effectuées par les participants 2, 5, 8, et 9 (au total 4 participant sur 11) sont relevées et sont corrigées.

Des oublis de ponctuation étaient aussi présents dans les productions écrites, surtout les virgules.

Le graphique suivant nous indique le type et le nombre d'erreurs produites par tous les participants.

Graphique 3.1. *Les nombres d'erreurs produites en production écrite*



Ce graphique nous montre clairement que les erreurs les plus intenses sont produites dans les mauvais accords en genre et en nombre avec 14 erreurs. Suivis des mauvais accords grammaticaux (conjugaison) et erreurs morphologiques avec 13 erreurs, puis les erreurs orthographiques avec 10 erreurs, les confusions des homophones et des prépositions avec 6 erreurs, enfin le moins d'erreur de syntaxe avec 5 erreurs.

3.4. L'Analyse des Entretiens Semi-dirigés

D'après l'entretien semi-dirigé effectué avec 6 sujet dont les 3 (P1, P9 et P10) étant des étudiants de licence FLE et les 3 autres (P2, P5 et P8) étant des étudiants de master FLE, de l'université Anadolu, nous avons relevé les expressions clés dans le tableau 3.14., notamment : langue préférée, lieu de naissance, lacune en Français, manque d'exercice, réussite scolaire, lecture-réviser la grammaire.

Tableaux 3.14. *L'analyse de l'entretien.*

N=Participant	La langue utilisée	La Raison de s'exprimer au mieux en français et/ou en turc	Lieux d'usage du français	Lacune et faiblesse en production écrite française	Raisons des lacune en production écrite
Participant 1	Français	Naissance en France	Partout	Grammaire et orthographe	Habitude
Participant 2	Français	Plus apte en français qu'en turc	À l'école et en contact avec la France	Vocabulaire pour les sujets inconnus	Manque de connaissance
Participant 5	Français	Naissance en France	À l'école et en contact avec la France	Grammaire	Difficulté de la langue française
Participant 8	Français et turc	Naissance et scolarisation	À l'école et en contact avec la France	Grammaire et orthographe	Éducation retardée
Participant 9	Français et turc	Naissance	À l'école et en contact avec la France	Grammaire et orthographe	Éducation retardée
Participant 10	Français	Naissance	Partout	Orthographe	Éducation retardée

Selon le tableau 3.14., les participants 1, 5, 8, 9 et 10, donc tous les participants interviewés mis à part le participant 2, expriment clairement que la raison de s'exprimer au mieux en français et/ou en turc est leur lieu de naissance et le fait d'être scolarisé dans le pays concerné.

P1: « Parce que **je suis né là-bas** »

P5: « Parce que c'est la langue que j'ai connu **dès ma naissance** (...) c'est la langue aussi de **l'école que j'ai été scolarisée** jusqu'au lycée »

P 8 : « je m'exprime sans problème en turc **parce que je suis née ici en Turquie** (...) en **français parce que j'ai étudiée le lycée en France**, bah plutôt la fin du collège et le lycée »

P9 : « Le français parce que **c'est ma langue maternelle**, et la 2^{ème} parce que **je suis née turc** »

P10 : « Je suis **née en Belgique** c'est peut-être pour ça »

Les participants 1 et 10 déclarent que le français est présent partout dans leur vie.

P1 : « J'utilise cette langue **partout enfaite**, même en Turquie entre amies. En France entre amies, dans la famille. Le français je l'utilise **partout enfaite**. Même dans mon travail »

P10 : « **Partout**, oui partout (...) **Avec mes enfants, mon mari, ma famille** qui est en Belgique encore. »

Tandis que les quatre autres participants ne l'utilisent pas aussi intensément, seulement au téléphone en contact de la France ou à l'école avec les professeurs.

P5 : « j'utilise **par téléphone** (...) juste avec le **contact des profs** »

P8 : « le français **à l'université** (...) je communique avec mes anciens **amis français** et des fois lorsque je communique avec **mes professeurs qui sont en France**

P9 : « je fais mes études ici **avec mes amis** qui viennent de Belgique et de France, on parle en français (...) Les deux langues **au téléphone** avec ma famille, mon frère et ma sœur. »

Pour les lacunes et faiblesse que rencontrent les participants, en premier lieu nous pouvons dire que pour la majorité c'est la grammaire et l'orthographe.

P1 : « c'est plutôt sur la **grammaire et l'orthographe** »

P5 : « Je n'ai pas des bonnes bases de **grammaire** »

P 8 : « je fais des fautes d'**orthographe** et j'ai quelques problèmes en **grammaire** aussi parfois. »

P9 : « Les **accents** (...) l'orthographe, Oui l'**orthographe** (...) j'ai des manques, j'ai des trous de **grammaire** »

Si ce n'est que le participant 2 prétend avoir des lacunes en vocabulaire pour les sujets où il a moins de connaissance.

P2 : « Je ne dirai pas que j'ai des lacunes en orthographe, absolument pas. **Le vocabulaire justement enfaite ça dépend du sujet** dans lequel on doit parler ou aborder lors de l'écrit. La grammaire non, non plus »

De même le participant 10, ferait seulement des fautes d'oublies.

P10 : « il y a des choses que j'oubli. Les **accents** peuvent être, parfois je mets des « s » qu'il ne faut pas ».

Il serait nécessaire de comparer ces déclarations avec les erreurs produites dans les deux productions écrites. Notamment comme l'ayant prétendu, le sujet 1 à 1 erreur d'accord grammaticale « Je te salut ».

Le participant 2, contrairement à sa déclaration, a effectué 2 erreurs d'accord en féminin « je suis désolé » et « j'ai vraiment été très occupé » car la lettre a été signée d'un nom féminin, 1 erreurs syntaxique « j'ai hâte d'enfin te rencontrer » la forme correcte est « j'ai hâte de te rencontrer enfin », ainsi que 2 erreurs d'orthographes « l'enseignement-apprentissage du Français » car la langue française ne prend pas de « f » majuscule, « dis moi » car il manque un trait d'union.

Le participant 5 déclarant avoir des difficultés en grammaire, effectivement dans les productions écrites il a commis 3 erreurs grammaticales dont 1 erreur d'accord en genre « not », suivie d'une confusion homophonique se/ce « on pourra enfin ce voir » et d'un accord grammatical « j'espère qu'on pourrait ». Ce sujet a fait aussi 1 erreur d'orthographe « si tu veux un turc » et 1 erreur de syntaxe « intéressée à la didactique Française ».

Se définissant comme ayant des lacunes en orthographe et grammaire, il est clair que le participant 8 s'autoévalue efficacement car il a commis 1 erreur d'accord en nombre « pour boire quelques choses », 1 erreur homophonique « je vais venir à Guadeloupe », 1 erreur d'accord grammaticale « pouvoir intégré », enfin 1 erreur (ou manque) syntaxique « on a parlé de tellement de chose (**que**) j'ai déjà l'impression ».

Le participant 9 qui a fait le plus d'erreur parmi tous les participants, déclare assurément avoir des lacunes en orthographe, en grammaire et des oublis. Parallèlement, ce sujet a fait 4 erreurs d'accords en nombre « des moments magique et

féerique », « les chambres son spacieuse », « et ta belles ville », « votre programmes ». 2 erreurs homophonique, ses/ces « une ville ou **ses** habitants », « l'université de Anadolu **d'**Eskişehir ». Ainsi que, 6 erreurs d'accords grammaticales, « nous avons organiser », « et de posée », « tu nous **a** dit », « elles **on** », « tu **ma** proposer » et « tu as été programmer ». 3 erreurs orthographiques « au **Mois** de **Mars** », « de passer **des** bons moments » et « étudiante en terminalle », enfin 2 erreurs syntaxiques « comme **que** tu nous a dit » et « maîtrise de Fle **langue francaise** ».

Quant au sujet 10, comme l'ayant avoué a effectivement des erreurs en grammaire, « on a eu » et « effectuen » ainsi qu'une erreur homophonique « venir à Guadeloupe ».

Selon les sujets interrogés, leurs difficultés surtout grammaticales, sont dues à l'éducation scolaire retardée, arrêtée ou insuffisante.

P10 : « ça fait quand même 20 ans ou plus que **j'ai arrêté l'école** c'est peut être un facteur »

P9 : « si j'aurais pu **terminer mes études en Belgique** j'aurais eu plus de facilité »

P 8 : « j'ai appris le français en parlant en communiquant avec les amis et les professeurs donc **je n'ai pas pris des cours privés à l'école** à cause de ça »

La difficulté de la langue française est aussi une raison, le manque de connaissance, enfin l'habitude d'écrire qui aboutit à des fautes d'oublies ou d'accents.

P5 : « Mes difficultés viennent de la **difficulté de la langue française** »

P 2: « si c'est un **sujet ou je n'ai pas trop de connaissance** »

P1 : « parce que bon nous c'est devenu **une habitude** de parler français on ne recherche plus enfaite un détail »

Pour la plupart des interviewés, la lecture serait un bon remède contre les lacunes. Une autre proposition serait de commencer du niveau préparatoire à travailler la grammaire, ou encore de faire au maximum des essais d'écriture.

P9 : « Je commence à **lire** des livres en français. »

P10 : « je peux quand même **lire** beaucoup (...) Plutôt **lire, lire.** »

P1 : « en **lisant** peut être, ou en prenant des **livres de grammaire d'orthographe commencer de zéro enfaite** »

P5 : « il faudrait prendre **un bon livre de grammaire et d'orthographe**, avoir la motivation aussi, de **commencer de la base de zéro** »

P8 : « je peux **écrire encore beaucoup plus**, je peux également **communiquer** avec mes amis français **par écrit** »

Tableau 3.15. *La suite de l'analyse et de l'entretien.*

N=Participant	Difficultés sur les registres de langues	Influence des lacunes sur la réussite scolaire	Solutions proposées vis-à-vis des lacunes
Participant 1	Pas de difficulté	Ca influence	Lecture +Grammaire débutant
Participant 2	Pas de difficulté	Indécis	Faire des recherche
Participant 5	Pas de difficulté	Ca influence	Commencer la grammaire débutant
Participant 8	Non abordé	Ca n'influence pas	Écrire
Participant 9	Non abordé	Ca influence	Lecture
Participant 10	Pas de difficulté	Ca influence	Lecture

Le choix et l'utilisation des registres de langues adaptés au texte étaient un des points importants pour les productions écrites proposées aux participants, car le sujet de la 1^{ère} production écrite consistait à écrire avec un registre familier ou courant tandis que la 2^{ème} production écrite devait être écrit avec un registre soutenu. C'est pourquoi nous avons interrogés nos participants sur les difficultés qu'ils rencontrent pour l'adaptation des registres de langues. Mis à part 2 participants qui n'ont pas abordé le sujet, tous les participants déclarent n'avoir aucun problème dans l'adaptation des registres de langue.

P1 : « **Ah non**, parce que enfaite au lycée j'ai fait un bac pro commerce moi et on travaillait sur les registres de langues enfaite exceptionnellement sur les registre **familier, courant**. »

P2 : « du coup le registre de langue **non plus** »

P5 : « le registre standard **je l'adapte bien**, après le registre familier de toute façon je ne l'utilise pas vraiment dans mon quotidien, le registre soutenu c'est très rare quand même »

P10 : « **Non non**, c'est peut-être à cause de mon âge, **je sais où parler comment** avec les profs ou avec mon frère où ma famille »

Effectivement les productions écrites de ces participants, n'ont aucune erreur d'adaptation au sujet, ni de registre de langue ni de mise en page.

Selon 4 sujets interrogés les lacunes citées auparavant sont des facteurs qui influencent leur réussite scolaire.

P5 : « oui ca influence, même **énormément** au niveau de l'écriture »

P9 : « Oui **bien sûr**, bien sûr (...) surtout en grammaire (...) j'ai des fautes d'orthographe aussi »

P10 : « **Absolument**, absolument (...) Il faut que je voie un mot pour retenir l'orthographe et comment on écrit ».

4. QUATRIÈME PARTIE : CONCLUSION ET PROPOSITIONS

4.1. La Conclusion

Le bilinguisme est un phénomène qui devient de plus en plus universel grâce à la mondialisation et l'évolution rapide de la technologie. L'être humain essaye de s'adapter à ces faits, ainsi paraît-il indispensable d'apprendre une 2^{ème} langue, voire une 3^{ème}, afin d'améliorer ses traits de caractéristiques personnelles et culturelles. Les distances entre les pays lointains deviennent plus accessibles de nos jours, parallèlement les habitants d'un pays émigrent plus souvent dans des pays étrangers pour des raisons diverses. La migration est un autre facteur, qui continue depuis de longues années, et qui suscite le bilinguisme et le biculturalisme en contact avec le pays d'accueil. Celui-ci est peut-être un des meilleurs moyens d'acquérir une langue seconde car elle se fait en milieu naturel et spontanément. C'est pourquoi l'échantillon cible de notre recherche était les bilingues immigrés.

Partant des mouvements mondiaux, et des migrations continues l'objectif principal de notre étude était d'analyser l'effet de l'usage de la 2^{ème} langue (le français) sur la production écrite des étudiants immigrés. Dans le cadre théorique de cette recherche nous avons analysé en détails la différence entre les termes d'acquisition et d'apprentissage, les définitions du bilinguisme et ses différentes formes possibles, le sens du concept de bilinguisme pour les immigrés, la pluriculturalité à laquelle les immigrés sont soumis, les méthodes récentes de l'enseignement du FLE, la distinction de l'oral et de l'écrit, la production écrite et les modèles décrivant les étapes de celle-ci.

Afin de parvenir à cet objectif principal nous avons utilisé un questionnaire, deux activités de production écrite des domaines personnel et éducationnel et une interview semi-dirigée. Le questionnaire et les productions écrites ont été effectués par 11 participants bilingues immigrés, étudiants (de licence et de master) en FLE, tandis que l'interview semi-dirigée a été adressée à 6 de ces participants.

Ensuite nous avons collecté les données grâce aux outils cités ci-haut, nous les avons analysés à l'aide du programme SPSS 24.0., et nous avons transcrits l'entretien. Il en ressort 5 points importants :

(1) L'intensité d'usage du turc et/ou du français et ses effets à la compétence en production écrite française.

(2) Lieux d'usage du français et ses effets à la production écrite.

(3) L'influence des informations personnelles sur la compétence de production écrite.

(4) Les erreurs intenses des immigrés bilingues.

(5) Arguments des participants.

- (1) Les étudiants bilingues immigrés, préfèrent-ils utiliser le français ou le turc ? Cela influent-elles leur compétence en production écrite ?

Nous avons proposé un questionnaire de type Likert 5 à 11 participants. Les résultats obtenus et analysés dans le programme SPSS nous montrent que, 4 participants déclarent utiliser intensément la langue française, alors qu'aucun participant ne déclare utiliser intensément la langue turque. Quant à la comparaison des moyennes générales en production écrite, tous les participants ont obtenu de très bons résultats donc il est difficile de dire que la préférence d'utilisation du français est un facteur déterminatif. Tout de même les 5 participants utilisant fortement la langue française, ont eu les notes suivantes : P2 =23,50/25 ; P3=19/25 ; P5=23,25/25 ; P6=24,50/25 et P11=21/25. Ces résultats ont été soutenus par les déclarations des participants 2 et 5 durant l'interview, qui avouent s'exprimer mieux en français. Donc nous pouvons dire que l'usage intense du français aboutit à de bons résultats en compétence de production écrite cependant l'usage du français n'est pas le seul facteur déterminatif car ceux qui ne l'utilisent pas intensément ont aussi de bons résultats.

- Nous avons choisi une production écrite de niveau B2 cependant les résultats sont très bons donc nous pensons qu'il aurait été préférable de choisir une production de niveau C1 ou C2. De plus, nous avons demandé des textes argumentatifs/narratifs, un e-mail personnel et une lettre de motivation pour entrer en Master. Les résultats peuvent varier avec d'autres contexte et types de textes qui demandent plus de compétence en argumentation et en mise en texte des idées.
- (2) Dans quel domaine les étudiants préfèrent-ils utiliser le français ? Personnel ou éducationnel ?

Nous avons pensé que le domaine d'usage du français des bilingues immigrés pouvait être un facteur qui influence la réussite en production écrite, c'est pourquoi nous avons déterminé, par le questionnaire, les domaines d'usage personnel ou éducationnel du français des participants. Par la suite, les sujets ont rédigé 2 rédactions dans ces domaines-ci. Les données du questionnaire nous montrent qu'aucun sujet n'a une forte tendance à utiliser le français dans son quotidien personnel cependant, 4 sujets utilisent intensément le français en milieu éducationnel. De plus, ils nous approuvent cela avec les résultats qu'ils ont obtenus dans leur rédaction du domaine éducationnel. Notamment les résultats obtenus sont ainsi : P3=20/24 ; P5=24/25 ; P9=20/21 et P11=21/20. Ils ont chacun une note supérieure à 20/25. Ce qui montre que ceux qui utilisent le français dans le domaine éducationnel, ont des notes très hautes en production écrite dans le même domaine.

D'ailleurs si nous devrions faire une comparaison entre les notes en production écrite personnelle et éducationnelle de ces 4 participants qui utilisent le français dans le domaine éducationnel, ces 4 sujets ont non seulement de très bonnes notes dans le domaine éducationnel mais en plus, leur note en production écrite éducationnelle est supérieure, pour chacun, à leurs notes en production écrite personnelle. Les résultats obtenus en production écrite du domaine personnel sont ainsi : P3=18/25 ; P5=22,50/25 ; P9=17/25 et P11=21/25. Donc le domaine d'usage de la langue française influence la production écrite dans ce même domaine.

- Nous avons effectué les productions dans les deux domaines les plus utilisés, cependant il serait intéressant de faire cette recherche avec d'autre domaine afin de voir si le résultat sera identique au nôtre.
- (3) Les informations personnelles des sujets sont-elles des facteurs qui influencent leur compétence en production écrite ?

Nous avons effectué des tests de corrélations entre la compétence générale en production écrite (moyennes des productions écrites du domaine éducationnel et personnel) et les 3 informations personnelles des sujets. Nous avons pensé que

ces informations pertinentes pouvaient influencer la compétence écrite : les durées d'études en France, les durées de séjours en France et les durées d'étude en Turquie. Cependant les résultats obtenus montrent que ces informations ne sont pas des facteurs significatifs qui influencent la réussite en production écrite.

- Les tests effectués sur le programme SPSS sont plus efficaces lorsque le nombre de participant est supérieur à 30. Cependant le public de notre recherche était limité à 11 participants, donc les valeurs peuvent changer avec un nombre de participant plus élevé.
- (4) Quelles sont les erreurs produites par les participants ?

Au début de la recherche nous n'avions pas prévu de relever les erreurs, or pendant la correction des copies nous avons remarqué que les erreurs sont très semblables, c'est pourquoi, nous avons prélevé les erreurs des participants dans chacune des copies. Il en ressort que les erreurs les plus intenses sont dans les mauvais accords grammaticaux c'est-à-dire les accords de conjugaisons, suivie des mauvais accords en genre et en nombre. Puis les erreurs orthographiques, les confusions des homophones et des prépositions, enfin le moins d'erreur a été constaté en syntaxe.

- La majorité des participants, a avoué durant l'entretien, avoir le plus de difficulté en grammaire et orthographe. Selon eux, pour remédier à cela il faut qu'ils lisent et qu'ils recommencent à réviser la grammaire dès le niveau débutant.
- (5) Arguments des participants.

Nos sujets bilingues immigrés interviewés, déclarent s'exprimer tous très bien en français (quelques-uns intègrent le turc aussi). Selon leur raisonnement, leur lieu de naissance, donc la France (ou pour certains, un autre pays francophone), est la raison principale de s'exprimer au mieux en français. La seconde raison est l'enseignement scolaire qu'ils ont suivi dans ce pays.

- Ils pensent particulièrement qu'ils n'ont pas de problème dans les registres de langues, notamment dans les productions écrites, ils déclarent ne pas éprouver de grands problèmes d'adaptation de registre. Nous pensons que cette maîtrise des registres de langue résulte probablement de l'acquisition de la langue française en milieu naturel.

4.2. Les Propositions Pédagogiques

- Il est difficile de généraliser les résultats en raison du nombre limité de participants, tout de même inciter les apprenants à utiliser leur langue seconde dans tous les domaines de la vie influencera non seulement leur évolution à l'oral mais en plus cela influencera leur compétences en production écrite.
- En cas de difficulté à l'écrit en langue 2, dans un domaine particulier, comme le domaine professionnel, social, santé...l'usage intense de la langue dans ce domaine influencera la production écrite.
- Afin de faciliter l'adaptation de la langue seconde à tous les registres de langue pour les circonstances inattendues mais possibles, nous pouvons conseiller un séjour dans le pays concerné afin d'acquérir celle-ci en milieu naturel.
- Pour les bi-plurilingues, nous conseillons de ne négliger aucune langue au détriment d'une autre car elles s'influencent l'une l'autre.
- Les enseignants doivent inciter les apprenants bilingues à utiliser les deux langues, surtout en situation de migrations.
- La majorité des immigrés ont des difficultés en grammaire et en orthographe, de plus ces difficultés présentent des inconvénients qui influencent la réussite scolaire, c'est pourquoi il est préférable d'y remédier le plus tôt possible. Plus nous tardons à remédier à nos lacunes, plus elles s'installent dans nos cerveaux, il faudrait arrêter de repousser le processus à corriger.
- Pour les étudiants immigrés de FLE, il serait très efficace de les regrouper dans une classe et d'adapter l'enseignement en fonction de leurs besoins. Cela leur permettrait d'évoluer rapidement avant de se spécialiser dans l'enseignement des langues étrangères.

4.3. Les Propositions Pour les Prochaines Recherches

- Comparé à la haute population d'immigrés et les faits de migrations qui durent depuis de longues années, les recherches pédagogiques sur le bilinguisme des immigrés restent insuffisantes.
- Dans notre pays, les scientifiques qui font des recherches dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, auraient intérêt à amplifier leur littérature sur le bilinguisme des immigrés et émigrés, car la Turquie est depuis des siècles, un territoire d'intersection de plusieurs langues et cultures.
- Parallèlement, les recherches sur le bi-pluriculturalisme sont moins nombreuses que celles sur le bilinguisme, cependant l'immigration, le bilinguisme et la culture sont des concepts inséparables.
- Les futures recherches peuvent s'effectuer sur les retours dans les pays d'origines des immigrés, qui sont des sujets assez nouveaux mais qui vont apparemment s'étendre.
- Pour cette recherche nous avons pu atteindre un échantillon de 11 participants, or nous pensons qu'avec un nombre d'échantillon supérieur les données seront plus fiables et plus généralisables.
- En raison du nombre limité d'échantillon de notre recherche, nous avons utilisé un test de corrélation non paramétrique Sperman Rank. De même, avec un nombre d'échantillon supérieur à 30 il sera possible d'utiliser des tests de corrélation paramétrique sur SPSS. Les résultats des tests paramétriques sont plus fiables.
- Pour les prochaines recherches concernant le bilinguisme des immigrés et leur compétence en production écrite, nous pouvons conseiller d'utiliser des sujets de rédactions de niveau C1 ou plus. Ou de démarrer la recherche avec un test de niveau afin de déterminer le niveau de langue qui convient à l'échantillon.
- Pour les travaux visant notre public, et concernant les productions écrites, il serait intéressant de varier les domaines et les types de texte de l'écrit.
- Il serait également intéressant de procéder à une étude à long termes concernant le bilinguisme des immigrés, par exemples on pourrait regrouper une classe volontaires de bilingue immigrés FLE, adapter les cours en fonctions de leur niveau et de leur besoin, enfin analyser l'évolution en production écrite de ces

participants avec un pré-test et post-test. Il est clair qu'un travail comme cela serait très instructifs pour les étudiants et apporterait beaucoup à la littérature du bilinguisme.

L'objectif de cette recherche était d'analyser l'effet d'usage de la 2^{ème} langue (le français) sur la production écrite des étudiants immigrés de FLE, afin de parvenir à celui-ci nous avons utilisé la méthode mixte et des matériaux variés d'ordre qualitatif et quantitatif. Enfin il en ressort que, l'usage intense de la langue française aboutit à de bons résultats en compétence écrite, parallèlement l'usage spécifique de la langue dans un domaine précis aboutit aussi, à de bons résultats dans ce domaine-ci en production écrite.

De plus, cette recherche nous a permis de déterminer, les erreurs fréquemment commises en production écrite par notre public, étudiants bilingues immigrés. Notamment les mauvais accords grammaticaux, plus précisément dans la conjugaison des verbes et la variation des temps grammaticaux, suivies des mauvais accords en genre et en nombre, puis les erreurs orthographiques, les confusions des homophones, enfin le moins d'erreur en syntaxe. Ce qui est intéressant est le fait que cet échantillon est tout à fait d'accord sur ce point mais reste inerte face à ces problèmes, pouvant cependant être facilement résolu.

Le public de cette recherche est susceptible d'être l'objet de beaucoup d'étude future pouvant être analysée dans des domaines variés comme pédagogiques, psychologiques, économiques, etc. Car le phénomène de migration, donc de bilinguisme des immigrés est un phénomène, qui ne prendra jamais fin.

BIBLIOGRAPHIE

- Abou, S. (2006). L'intégration des populations immigrées. *Revue européenne des sciences sociales*, 45 (135), 79-91. (Consulté le 22.06.2018) file:///C:/Users/hp/Downloads/ress-256%20(1).pdf
- Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 2 (29), 9-44. (Consulté le 14.10.2017) <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-9.htm> le
- Akıncı, M.A. (2003). Une situation de contact de langues : le cas turc-français des immigrés turcs en France. *Contacts de Langues : Modèles, Typologies, Interventions*, 127-144.
- Akıncı, M.A. (2006). Du bilinguisme à la bilittéracie, comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et Société*, 2, (116), 93-110.
- Akıncı, M.A. (2016). Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. H. Christine et J. Erfurt (Eds.), dans *l'Education Bilingue en France. Politiques Linguistiques, Modèles et Pratiques* (473-487). Limoge: Éditions Lambert-Lucas. (Consulté le 18.06.2018) file:///C:/Users/hp/Downloads/61art-AkinciStrasbourg2016.pdf
- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunışık, R. Coşkun, R. Bayraktaroğlu, S. et Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri Spss uygulamalı*. (5.baskı). Avcı ofset : İstanbul.
- Atig, D. (2014). L'influence potentielle ou réelle des langues et cultures allogènes sur les performances scolaires de Français issus de l'immigration maghrébine. *Éducation et sociétés plurilingues*, (36), 39-49. (Consulté le 14.10.2016). <http://esp.revues.org/278>
- Bidaud, E. et Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit. *La Lettre de l'Enfance et de l'Adolescence*, 3 (61), 19-24.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres: Allen and Unwin.
- Byram, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle. *Langues dans l'éducation/langues pour l'éducation. Division des politiques linguistiques*, (12), 1-11. (Consulté le 21.06.2018).

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a223d>

- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année Psychologique*, 102 (2), 363-398.
- Chiss, J.L. et Filliolet, J. (1984). Production écrite et apprentissage des types de discours en français, langue étrangère. *Didactique des langues étrangères*, (11), 27-48. (Consulté le 28.06.2018) https://www.persee.fr/doc/AsPDF/linx_0246-8743_1984_num_11_1_1011.pdf
- Kastoryano, R. (1992). Être turc en France et en Allemagne. *Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée Orientale et le Monde Turco-iranien*, (13), 5-17.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer [CECR]*. Paris : Didier.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistique pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Defays, J.M. (2003). Le français langue étrangère et seconde. Belgique : Mardaga.
- Demirtaş, L. et Gümüş. H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergies Turquie*, (2), 125-138. (Consulté le 02.05.2018) <https://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>
- Denyer, M. (2010). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. P. Liria et L. Lacan (Editeurs.), dans *L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (141-156). Paris : Maison des Langues.
- Deprez-de Heredia, C. et Varro, G. (1991). Le bilinguisme dans les familles. *Enfance*, 44 (4), 297-304. (Consulté le 14.10.2016). http://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1991_num_44_4_1985
- Deschênes, A. (1988). *La compréhension et la production de texte*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Dictionnaire de français Larousse en ligne. (Consulté le 25.10.2017) <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bilinguisme/9291?q=bilinguisme#9206>

- Durmaz, C. (2017). La volonté du retour au bled, un rêve de plus en plus réalisé ! *Medyatürk*.
- El Euch, S. (2010). L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou ...hybride ? *Synergies Monde*, (7), 41-50. (Consulté le 03.04.2018) https://gerflint.fr/Base/Monde7/el_euch.pdf
- Faure, N. (2010). Ecrire en Allemand ? Pourquoi ? Comment ? Comment donner du sens à l'écriture ? (Consulté le 01.12.2017) <https://allemand.ac-versailles.fr/spip.php?article482#Bilan>
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie Française*, (50), 273-285.
- Firat, D. (2007). Population issue de l'immigration de Turquie en France. *Migrations Etudes*, (140), 1-16.
- Germain, C. et Leblanc, R. (1982). Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*. 38 (4), 665-678.
- Gonac'h, J. 2012. De l'effet des pratiques de la langue d'origine en famille sur la compétence dans la langue du pays d'installation. *Les Cahiers du GEPE*, (4), 1-6.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : essai de définition. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, (19), 13-42.
- Güngör, D. (2011). Immigration et acculturation à l'adolescence. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 11-15. (Consulté le 21.06.2018) <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/73/immigration-et-acculturation-a-ladolecence.pdf>
- Hamers, J. F. et Blanc, M.H.A. (1989). Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: University Press.
- Hamurcu-Süverdem, B. (2015). *Développement du turc et du français en situation de bilinguisme précoce. Le cas d'enfants d'origine turque scolarisés en maternelle*. Thèse de Doctorat. Rouen: Université de Rouen, Les Sciences du Langages.
- Hilton, H. (2014). Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition /apprentissage en didactique des langues. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité*, 33, (2), 34-50. Consulté le 10.01.2017 sur le site <https://journals.openedition.org/apliut/4385>

- Hyltenstam, K. et Abrahamsson, N. (2003). Age de l'exposition initiale et niveau terminal chez des locuteurs quasi-natifs du suédois L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, (18), 99-127.
- Johnson, B. et Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları. Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar*. (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Journal officiel des Communautés Européennes. (1977). (Consulté le 19.06.2018) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=FR>
- Jovelin, E. (2003). Le dilemme des migrants âgés. Entre le désir du retour et la contrainte d'une vie en France. *Pensée Plurielle*, 2 (6), 109-117.
- Karadağ, C. (2009). *Le cinéma en tant que document authentique dans l'enseignement du français oral*. Thèse de Doctorat. Ankara : Université de Hacettepe, Institut des Sciences Sociales.
- Karlsson, A. (2006). *Étude sur l'évaluation de l'expression orale dans la classe de français langue étrangère*. Thèse de Master. Suède : Université Växjö, Institut des Sciences Humaines et Sociales.
- Kastoryano, R. (1992). Etre Turc en France et en Allemagne. *Cahiers d'études sur la Méditerranée Orientale et le Monde Turco-iranien*, (13), 5-17. (Consulté le 01.07.2018) https://www.persee.fr/docAsPDF/cemot_0764-9878_1992_num_13_1_996.pdf
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara : Pegem.
- Leconte, F. (1999). Le discours des enfants sur l'alternance codique étude de cas de deux enfants d'origines Sénégalaises. V. Casttelli et D. Moore (Ed.), dans *Alternance des langues et construction de savoirs* (p. 167-180). Lyon : Ens.
- Lorcerie, F. (1995). La scolarisation des enfants de migrants : état des lieux, état des questions en 1995. *Confluences en Méditerranée , l'Harmattan*, 25-60.
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. (3^{ème} édition). Berne : Peter Lang.
- Martinez, P. (2004). *La Didactique des langues étrangères*. France : Vendôme Impressions.
- Ministère de l'éducation nationale. (2012). Développer sa mémoire, techniques de mémorisation. *Eduscol*, 1-6. (Consulté le 29.10.2017) http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Accompagnement_personnalise/97/3/

[LyceeGT Ressource AP Developper-memoire-technique-memorisation_sequence1_215973.pdf](#)

- Muzard, P. (2004). Histoire de l'immigration en France. *Collectif des Lutins*, 1-24. (Consulté le 01.02.2018) http://www.preavis.org/formation-mr/Luttins/brochure_immigration_1-0.a5.pdf
- Oliveira, D.N. (2010). *Les difficultés des élèves à communiquer en français à l'oral, en classe de 9eme et 10eme au lycée Abilio Duarte de Palmarejo : réalités et perspectives*. Thèse de Doctorat Publié. Praia : Université du Cap Vert, Institut des Sciences Humaines et Sociales.
- Paştin, I. (2009). Réflexion sur la mondialisation culturelle. *Cogito*, 1-14. (Consulté le 25.05.2018). http://cogito.ucdc.ro/nr_1/6%20-%20%20Iuliana%20Pastin%20-%20REFLEXIONS%20SUR%20LA%20MONDIALISATION%20CULTURELLE.pdf
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère émergence et enseignement d'une discipline. Paris : Hachette Livre.
- Puren, C. (2006). Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. *Association des Professeurs de Langues Vivantes*. <https://www.aplvlanguesmodernes.org/spip.php?article1409>. (Consulté le 30.06.18)
- Rachidi, A. (2011). La valorisation du bilinguisme franco-arabe : un avantage pour la réussite ? Thèse de Doctorat. Nantes: Université de Nantes, Psychologie.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Education, Formation*, (292), 129-142.
- Rosen, E. et Reinhardt, C. (2010). Le point sur le Cadre Européen commun de référence pour les langues. Paris : Clé International.
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergie Turquie*, (8), 13-28. (Consulté le 25.06.2018) <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>
- Stoll, C. (1997). Le bilinguisme : une approche typologique. *Bulletin APLV*, (54). (Consulté le : 20.10.17). <http://averreman.free.fr/aplv/num54-frames.htm>
- Tagliante, C. (2001). La classe de langue. Paris : Clé International.

- Teddlie. C. et Tashakkori., A. (2015). *Karma yöntem arařtırmalarının temelleri*. (Çev : D. Yüksel ve S. B. Demir). Ankara : Anı Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim arařtırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir arařtırma teknięi: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 6 (4), 543-559.
- Van-Ossel, D. (2014). Le " retour " des enfants d'immigrés en Turquie. (Consulté le 20.06.2018) <https://www.rtbf.be/info/societe/detail le-retour-des-enfants-d-immigres-en-turquie?id=8200809>
- Vignola, M.J. et Wesch, M.B. (1991). L'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française. *Etude de Linguistique Appliquée*, 1 (82), 94-115.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaires de Type Likert 5

Annexe 2 : Question de Production Ecrite du Domaine Personnel

Annexe 3 : Question de Production Ecrite du Domaine Educationnel et
Information Support

Annexe 4 : Grille d’Evaluation de la Production Ecrite B2

Annexe 5 : Entretien Semi-dirigé

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire vise à déterminer vos pratiques langagières dans votre quotidien. Le questionnaire est constitué de 3 parties.

Les informations que vous partagez sont confidentielles Je vous prie de répondre à ce questionnaire avec attention et sincérité.

Merci de votre contribution.

Yeliz Başol

PARTIE 1: INFORMATION PERSONNELLE

Veuillez répondre aux questions suivantes en cochant la case qui vous convient.

ANNEXE 1 : Questionnaire de Type Likert 5

1. Où êtes-vous né ?

☐ En France ☐ En Turquie ☐ Autres

2. Combien d'année avez-vous séjourné en France ?

☐ 1-3 ans ☐ 4-8 ans ☐ 9-12 ans ☐ 13-16 ans ☐ 17 ans et plus

3. Combien d'année avez-vous étudié en France ?

☐ 1-3 ans ☐ 4-8 ans ☐ 9-12 ans ☐ 13-16 ans ☐ 17 ans et plus

4. Combien d'année avez-vous étudié en Turquie ?

☐ 1-3 ans ☐ 4-8 ans ☐ 9-12 ans ☐ 13-16 ans ☐ 17 ans et plus

**PARTIE 2: PREFERENCE D'UTILISATION DE LA LANGUE FRANCAISE
OU TURQUE**

Pour la partie 2 répondez en mettant une croix (X) dans la case qui vous convient.

1. Pas du tout d'accord, 2. Pas d'accord, 3. Pas d'idée, 4. D'accord, 5. Tout à fait d'accord.

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Pas d'idée	D'Accord	Tout à fait d'accord
1. Je parle le français régulièrement en Turquie	1	2	3	4	5
2. J'éprouve des difficultés à parler en français en Turquie	1	2	3	4	5
3. J'ai des lacunes dans le vocabulaire turc	1	2	3	4	5
4. J'ai des lacunes dans le vocabulaire français	1	2	3	4	5
5. Je comprends mal les textes turcs	1	2	3	4	5
6. Je lis régulièrement les journaux turcs	1	2	3	4	5
7. Je lis régulièrement les journaux français	1	2	3	4	5
8. J'ai du mal à écrire en turc	1	2	3	4	5
9. Je regarde les chaînes de la télévision turque	1	2	3	4	5
10. Lorsque je suis en colère je parle en turc	1	2	3	4	5
11. La langue de mon téléphone portable est en français	1	2	3	4	5
12. La langue de mes réseaux sociaux est en français	1	2	3	4	5

PARTIE 3: DOMAINES D'UTILISATION DE LA LANGUE FRANCAISE

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1. Je communique en français avec mes proches et amies en France	1	2	3	4	5
2. Je regarde les chaines de la télévision française	1	2	3	4	5
3. J'utilise le français avec mon père	1	2	3	4	5
4. J'utilise le français avec ma mère	1	2	3	4	5
5. J'utilise le français avec mes frères et sœurs	1	2	3	4	5
6. J'utilise le français avec mes amis	1	2	3	4	5
7. J'utilise le français avec mes proches	1	2	3	4	5
8. J'utilise le français avec mes camarades de classe	1	2	3	4	5
9. Je m'adresse en français à mon professeur	1	2	3	4	5
10. Je lis les livres en français (roman, revue, magazine...)	1	2	3	4	5
11. Je prends mes notes en français	1	2	3	4	5
12. Je révise mes leçons en français	1	2	3	4	5
13. J'effectue mes recherches sur internet en français	1	2	3	4	5
14. J'écris mes texto et mails en français	1	2	3	4	5
15. Lors de mes distractions j'utilise le français (chanson, film, mots croisé...)	1	2	3	4	5

ANNEXE 2 : Question de Production Ecrite du Domaine Personnel

a) Pour le domaine personnel

Par l'intermédiaire d'un site de rencontre vous avez fait connaissance avec un(e) ami(e) qui habite en Guadeloupe. Vous ne l'avez jamais rencontré face à face mais vous vous écrivez régulièrement par mail. Vous écrivez un mail à votre ami pour annoncer votre arriver en Guadeloupe. Ecrivez la raison de votre voyage, la date, la durée, vos sentiments... (Au moins 2 paragraphes)

ANNEXE 3 : Question de Production Ecrite du Domaine Educationnel et Information Support

b) Pour le domaine éducationnel

Vous êtes étudiant de 4^{ème} année en FLE, vous souhaitez continuer vos études et faire un master à l'université de Sorbonne par l'intermédiaire de l'INALCO. Votre dossier de candidature doit être accompagné d'une lettre qui exprime votre volonté profonde et vos atouts afin d'être admis. La lettre s'adresse à Mme Elisabeth COLLARD, 65 rue des Grands Moulins 75013 Paris.

Document support

- Il n'existe pas en France de licence professionnelle spécialisée en didactique des langues, mais des modules de mineures ou des diplômes d'université ou encore d'instituts de formation tels que l'Alliance française ou le CIEP. L'accès en master DDL n'est donc pas de droit et se fait sur dossier et suite à une éventuelle audition. En raison du nombre limité de places en Master 1 et de son caractère professionnalisant, l'entrée se fait sur dossier et éventuellement après audition. Les places sont limitées à 16.
- Critères d'admission en M1 :
 - a) un bon niveau de français écrit et oral : niveau C1 en M1 à toutes les compétences évaluées ; niveau C2 en M2.
 - b) une solide formation initiale en sciences du langage et/ou en didactique des langues ou du FLE. La préférence sera donnée aux étudiants ayant suivi titulaire d'un diplôme, certificat ou crédits obtenus en didactique des langues ou du FLE (type mineures de licence, DAEFLE, CAPEFLE...). Une formation dans des disciplines connexes, telles que la psychologie, les sciences de l'éducation, les lettres modernes ou les licences LLCER est un atout, mais nécessitera des efforts et une mise à niveau en début de master DDL.
 - c) Une motivation et un projet clairs et explicites ;
 - d) La pratique de plusieurs langues et la familiarité avec une langue orientale (au sens de l'INALCO) ou une langue rare/minorée.

ANNEXE 4 : Grille d'évaluation de la production écrite B2

Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur indiquée.	0	0,5	1	1,5	2				
Correction sociolinguistique Peut adapter sa production à la situation, au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.	0	0,5	1	1,5	2				
Capacité à présenter des faits Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		
Cohérence et cohésion Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4

COMPETENCE LEXICALE

Etendue du vocabulaire Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0	0,5	1	1,5	2				
Maîtrise du vocabulaire Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrect se produisent sans gêner la communication.	0	0,5	1	1,5	2				
Maîtrise de l'orthographe	0	0,5	1	1,5	2				

COMPETENCE GRAMMATICALE

Choix des formes A un bon contrôle morphosyntaxique. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Degré d'élaboration des phrases Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3				

NOTE :	/25
---------------	------------

ANNEXE 5 : Entretien Semi-dirigé

- 1) En quelle langue pensez-vous vous exprimer au mieux ? En français ? En turc ?
- 2) À votre avis, quelles sont les raisons de vous exprimer au mieux en cette langue (ou ces langues) ?
- 3) Dans quels lieux utilisez-vous cette langue (ou ces langues) ? (Personnel ou Éducationnel)
- 4) Votre lieu de naissance peut-il être un facteur qui influence votre compétence en production écrite française ? Pourquoi ?
- 5) A votre avis, quelles sont vos lacunes et vos faiblesses en production écrite française ? (Orthographe, vocabulaire, grammaire, cohérence/cohésion, registre de langue)
- 6) Comment, vos lacunes et faiblesses en production écrite, influencent-elles votre réussite scolaire ?
- 7) Qu'est-ce que pourriez-vous faire afin d'améliorer vos lacunes et faiblesses en production écrite française ?