

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE**  
**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**  
**SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**

**FACULTÉ DES LETTRES ET DES  
LANGUES  
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET  
LANGUE FRANÇAISE**



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUES  
ÉTRANGERES  
FILIERE : LANGUE FRANÇAISE  
SPÉCIALITÉ : DIDACTIQUE DES  
LANGUES ÉTRANGERES**

N° : .....

**Mémoire présenté pour l'obtention  
Du diplôme de Master Académique  
Par : BELERIBI Nor el houda.**

**Intitulé :**

**Le recours à langue maternelle dans l'apprentissage de la production  
écrite.**

**Cas des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire.**

**Soutenu devant le jury composé de :**

<b>Nom et Prénom</b>	<b>Grade</b>	<b>Qualité</b>	<b>Établissement</b>
<b>Mm kharkhache Souhila</b>	<b>MCB</b>	<b>Président</b>	<b>Université de M'Sila</b>
<b>Mm Seghiour Mounira</b>	<b>MCB</b>	<b>Rapporteur</b>	<b>Université de M'Sila</b>
<b>Mme Tabani Ibtissem</b>	<b>MCB</b>	<b>Examineur</b>	<b>Université de M'Sila</b>

**Année universitaire : 2021/2022**

## **Remerciement :**

Je remercie d'abord Allah de m'avoir accordé l'aide et ma donnée la patience et le courage durant mes études.

Je voudrais remercier particulièrement ma directrice de travail madame Seghiour Mounira pour avoir accepté l'encadrement de ce travail.

Mes remerciements vont aussi à mes parents, mon marie, ma sœur, mes frères et à toute la famille Belaribi.

En fin, je remercie tous les enseignants du département de français de l'université de M'sila

**Dédicace :**

Avec tout honneur et fierté, je dédie ce travail :

A mes chères parents qui ma vraiment aider par son Encouragement durant toute ma vie.

A ma sœur : Sondos.

A mes frères : Abed el Rahim, Abed el Moumen et Abed el Mouin.

A mon marie : Ayoub.

A tout la promotion de Master(02) Français 2022.

## Table des matières

Introduction générale .....	1
Chapitre 1:la langue maternelle dans la classe de FLE.....	3
Introduction .....	4
1. Que veut dire une langue maternelle ? .....	4
2. Que veut dire une langue étrangère ? .....	7
3. La relation entre la langue maternelle et la langue étrangère : .....	8
4. Le rôle de l'enseignant dans la classe de langue: .....	8
5. La place de la langue maternelle: .....	9
6. l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE.....	10
7. L'alternance codique.....	11
7.1- Définition .....	11
7.2. Les deux catégories de l'alternance codique .....	11
7.2 .1- L'alternance -relais.....	11
7.2.2. L'alternance -trempins .....	11
7.3. Les types de l'alternance codique : .....	11
Conclusion .....	14
Chapitre 2 l'apprentissage de la production écrite en FLE.....	15
1. l'enseignement /apprentissage du FLE au cycle primaire .....	16
2. La production écrite : .....	17
2.1- Définition .....	17
2.2. Difficultés de l'apprentissage de la production écrite : .....	17
2.2.1 Difficultés linguistiques : .....	17
2.2.1.1 Lexique : .....	17
2.2.1.2. Orthographe : .....	18
2.2.1.3. Morphosyntaxe : .....	18
2.2.2. Difficultés socioculturelles.....	18
2.2.3. Connaissances référentielles .....	18
2.2.4. Difficultés procédurales : .....	18
2.2.4.1. Planification : .....	19
2.2.4.2. Mise en texte : .....	19
2.2.4.3. Révision : .....	19
3. Les modèles de production écrite : .....	19
3.1. Le modèle linéaire.....	20
3.2 Les modèles non linéaires ou modèles cognitifs : .....	20
3.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980) : .....	21
3.2.2 Le modèle de Flower & Hayes (1981) : .....	23

3.2.3 Le modèle de Hayes (1996) : .....	24
3.3 Un modèle de production écrite en langue seconde : .....	25
3.3.1 Le modèle de Moirand .....	25
4.les méthodologies d'apprentissage au primaire dans une classe de FLE .....	26
5.Les difficultés de l'écrit en classe de langue : .....	27
Conclusion : .....	28
Chapitre3 : l'analyse des copies des apprenants de 5 <sup>ème</sup> année primaire. ....	29
Introduction : .....	30
1. La consigne : .....	30
2.La méthode d'analyse les productions écrites : .....	30
3.Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits : .....	31
4.L'analyse des copies de la production écrite(PE) des apprenants de 5 <sup>ème</sup> année primaire (AP) :33	
4.1.L'aspect pragmatique : .....	34
4.2.L'aspect graphique : .....	34
4.3.L'aspect formel : .....	34
4.3.1.Le majuscule : .....	34
4.3.2.L'organisation de la page : .....	34
4.3.3.La ponctuation : .....	34
4.4.L'aspect textuel : .....	34
4.4.1.Le titre : .....	34
4.4.2.La structure de texte : .....	34
4.4.3.L'enchaînement des idées : .....	35
4.4.4.La cohérence textuelle : .....	38
4.5.La grammaire : .....	39
4.5.1.L'accord en genre et en nombre : .....	39
4.5.2.L'absence d'articles : .....	39
4.5.3.Problème de conjugaison du verbe : .....	39
4.6Vocabulaire : .....	40
4.6.1-Se servir des mots en arabe pour palier le manque de vocabulaire français : .....	40
4.6.2.Les fautes d'orthographe : .....	40
5. Des propositions de remédiation .....	41
5.1. Rôle et responsabilités de l'enseignant et des élèves : .....	42
5.2. Suggestions pour aider les élèves ayant des difficultés en production écrite : .....	43
Conclusion : .....	44
Conclusion générale : .....	46
Bibliographie : .....	48
Ouvrages : .....	48

Mémoires :.....	48
Articles :.....	48
Sitographie :.....	49

# **Introduction générale**

### Introduction générale

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues étrangères en Algérie à savoir l'enseignement du français aux élèves du cycle primaire. Considérer la langue maternelle comme étant la langue en usage dans le pays d'origine de locuteur et qu'il l'acquise dès l'enfance ; Selon Elie Bajard : « *la langue maternelle est la langue de l'identité individuelle voire nationale* ». Par contre apprendre une langue étrangère c'est apprendre une nouvelle culture.

L'enseignement/ apprentissage de la production écrite occupe aujourd'hui le souci des enseignants ainsi que les apprenants. Ces derniers éprouvent un malaise et se sentent contraire lorsque la langue écrite qu'ils sont supposés pratiquer d'apprentissage constituent un obstacle à l'expression de leurs idées parce qu'ils ont déjà l'habitude d'exercer leur langue maternelle au quotidien car ils vivent dans un entourage sociolinguistique divers.

Cette diversité de la langue peut influencer d'une manière ou d'autre l'apprentissage du français et nous savons que la langue maternelle et la langue étrangère ne s'acquièrent pas de la même manière.

Alors que l'acquisition de la langue maternelle coïncide avec celle du langage en général et implique l'enfant dans sa totalité.

Dans le corpus que nous choisissons pour ce travail, nous prenons les copies des apprenants du 5<sup>ème</sup> année primaire comme objet de notre étude.

Ce qui nous a motivé à traiter ce sujet et de voir si les apprenants du 5<sup>ème</sup> année primaire sont capables de produire facilement ou bien ils font un recours à la langue maternelle ou non concernant la production écrite.

Nous posons la question de notre recherche :

Quelle est l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de la pratique de l'écrit ?

Afin d'essayer de donner une réponse à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

-la langue maternelle est un obstacle dans l'apprentissage du FLE car elle peut influencer négativement l'apprentissage des apprenants d'une langue étrangère.

-les apprenants du 5<sup>ème</sup> année primaire trouvent des difficultés dans la pratique de la production écrite en français langue étrangère.

Notre objectif de voir si les apprenants font le recours à leurs langue maternelle ou non, et on essaie de montrer l'influence de cette langue sur l'apprentissage de la production écrite en classe de FLE.

Notre travail de recherche se divisé en trois chapitre :

Dans le premier chapitre intitulé la langue maternelle dans la classe du FLE, nous allons définir les deux notions la langue maternelle(LM) et la langue étrangère(LE) et nous donnons la relation entre ces deux définitions et nous parlons sur l'impact et la place de la langue maternelle en classe du FLE.

Dans le deuxième chapitre titré l'apprentissage de la production écrite en FLE nous allons défini la production écrite et nous citons les méthodologies d'apprentissages au primaire dans une classe de FLE. Aussi nous allons parler sur les difficultés de l'écrit en classe de langue.

En fin, le dernier chapitre qui titré l'analyse des copies des apprenants nous allons analyser les copies de la production écrite des apprenants et nous proposons une typologies d'erreurs et traits du corpus.

Nous finaliserons cette étude par une conclusion générale dans laquelle nous essayerons d'exposer l'essentiel auquel nous a aboutis.

**Chapitre 1**  
**la langue maternelle dans la classe de FLE**

### Introduction

Dans ce chapitre, on va mettre en relief les définitions des notions de langue maternelle et de langue étrangère, ainsi que la relation entre ces deux notions et le rôle de l'enseignant en classe de FLE afin de parler sur la place de la langue maternelle et l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE.

### 1. Que veut dire une langue maternelle ?

La langue maternelle est la langue parlée qui n'est pas étrangère et c'est la première langue apprise par la personne d'une manière inconsciente.

Comme la définit le dictionnaire français « *la première langue qu'un enfant apprend auprès d'un membre ou non de sa famille, principalement sa mère* ». ([https://fr.wiktionary.org/wiki/langue\\_maternelle](https://fr.wiktionary.org/wiki/langue_maternelle) ).

Elle est parlée à l'enfant à la maison même avant qu'il apprenne à parler et avant de commencer l'école. Son apprentissage se fait de manière naturelle. La langue maternelle est celle qui est parlée par les natifs du pays où la personne habite.

La langue maternelle (LM) joue également un rôle primordial dans la construction de la propre identité de la personne. En effet, même en étant bilingue ou plurilingue, parce que certaines façons de décrire le monde dépendent en grande partie de la langue que l'on a appris en premier « *Quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères. C'est la réflexion première, le fil conducteur, le truchement universel* ». (Galisson .R, D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères : Du structuralisme au fonctionnalisme, CLE international).

#### **La langue maternelle :**

un concept ambigu

« *L'impossibilité d'en arriver à une notion de langue maternelle qui soit univoque et universellement admise* » (Gagné, 1990, p.15).

Faute de définir la langue maternelle mais nous essayons de donner des sens proches ; cela nous permettrons de dire que la langue maternelle c'est:

#### **La langue de la mère :**

La langue maternelle est celle qui est parlée par la mère-ou par l'environnement parental immédiat. (Larousse, Webster's Dictionary, etc.)

Alors, elle se définit comme celle que le locuteur emploie le plus, dans les sphères d'activités les plus diverses, ou encore comme celle à laquelle il s'identifiera de manière

privilegiée, parce que c'est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère.

### **La langue première:**

L'expression « *langue première* », par opposition à « *langue seconde* ».

La langue maternelle est la première dans l'ordre d'acquisition. Elle jouit ainsi d'une sorte de droit d'aînesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable : celui qui est le plus proche de la naissance.

### **La langue la mieux connue :**

Le privilège d'être la première langue ne suffirait pas à faire la différence entre la langue maternelle et les autres langues ; en effet, le locuteur doit avoir un niveau supérieur de compétences et de maîtrise de la langue. Alors, La langue maternelle serait la mieux acquise, son appropriation mettant en jeu des capacités mémorielles plus fortes. Le locuteur « *natif* » est donc considéré généralement comme le meilleur connaisseur de la langue.

### **La langue acquise « naturellement » :**

La langue maternelle est caractérisée par le fait qu'elle a été acquise de façon naturelle.

Cela rend compte à trois choses :

- la part de la réflexion dans l'acquisition est minime (on apprend sans s'en rendre compte) ;
- le locuteur s'approprie la langue naturelle sans l'aide d'une intervention pédagogique quelconque (apprentissage autonome) ;
- L'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (apprendre à parler avec les autres).

### **Langue source :**

Le terme de « *langue source* » opposé à celui de « *langue cible* ». Tout particulièrement : il est utilisé par la linguistique contrastive puis par certains didacticiens.

Ce terme ne désigne généralement dans cette perspective qu'une entité abstraite, et non l'ensemble des compétences réelles des sujets.

### **Langue native :**

La langue maternelle est celle qui est parlée par les natifs du pays où la personne habite.

La langue native est surtout celle que l'individu assimile et comprend mieux, au sens d'une valorisation subjective qu'il fait par rapport aux langues qu'il connaît.

La langue maternelle : un concept composite

Louis Dabène propose trois concepts pertinents sont :

### **Le parler vernaculaire :**

Vernaculaire est une manière compliquée de parler de langue maternelle.

Du latin verna, l'esclave né à la maison (et non acheté adulte), qui en conséquence parle tout naturellement la langue de la maison.

Vernaculaire s'oppose à véhiculaire, qui qualifie une langue de communication non maternelle.

Il est, donc, hors de doute qu'il existe pour chaque individu un « parler » qui représente son premier contact avec le langage.

Nul ne conteste que ce parler soit acquis au sein du groupe primaire, lequel peut varier considérablement d'une culture à une autre, non seulement quantitativement de la famille nucléaire à la tribu...), mais aussi qualitativement par le type d'interrelation (verbales/non verbales, etc.) qui régissent le groupe. Ce parler, qui sera par la suite largement influencé par les contacts avec le groupe de pairs, constituera ce que nous appellerons le parler vernaculaire du sujet.

### **La langue de référence :**

L'expression de la « langue de référence » proposée par Moirand (1982) et reprise par Louis Dabène (1994), signifie quant à elle la variété scolaire, à travers laquelle se construisent les apprentissages fondamentaux, en particulier la lecture et l'écriture.

En ce qui concerne le contexte de l'enseignement/apprentissage, ce n'est pas à ce niveau de langage qu'on gardera l'appellation de langue maternelle mais à la langue qui, inculquée par l'école sous son aspect le plus normé. Et c'est bien souvent dans cette acception que la plupart des didacticiens de langues vivantes étrangères entendent également l'expression en présentant cette langue maternelle comme la référence toujours présente : « *quoi qu'on dise et quoi qu'on fasse, la langue maternelle est toujours là, visible ou invisible, mais présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. C'est la référence première, le fil conducteur, le truchement universel* » (R. Calisson, 1986, p.52).

### **La langue d'appartenance :**

La langue d'origine représente le symbole de l'appartenance. En effet, la langue d'appartenance c'est la trace des racines ; Abou (1981, p.22) rappelle que la langue, au même titre que la trace et la religion, fait partie des caractéristiques culturelles qui symbolisent l'appartenance ethnique mais que :

*« Les conflits raciaux et religieux apparaissent comme les séquelles d'un passé présicientifique méprisable, tandis que les conflits linguistiques échappent à cette aura du sacré qui caractérise les phénomènes primitifs et semblent justiciables de l'arbitrage*

*irénique de la raison. Les gouvernants ont donc tendance à n'identifier les minorités ethniques que par leur particularité linguistique [...] »*

Selon Dabène, Qu'est-ce que la "langue maternelle" ? Est une question naïve mais fondamentale :

Il a mentionné qu'il existe au moins quatre définitions :

1. la langue spontanément maîtrisée par l'élève dans son environnement ordinaire (famille camarades ...), que nous appellerons, à la suite d, que nous appellerons, à la suite des socio-linguistes : son parler Vernaculaire ;

2. la langue proposée par les manuels scolaires à travers leur appareil descriptif : la norme standard scolaire ;

3. le parler vernaculaire de l'enseignant de L.E. (en supposant, évidemment, qu'il ne soit pas natif de L.E.).

4. la représentation métalinguistique que se fait l'enseignant de L.E. de L.M. à travers, en particulier, l'enseignement qu'il a lui-même reçu.

### **2. Que veut dire une langue étrangère ?**

La langue étrangère désigne la langue enseignée dans un contexte scolaire étranger comme une discipline (comme le cas d'anglais, français, allemand...en Algérie)

Elle est une langue qui n'est pas la langue maternelle de la personne.

Nous affirme la citation de Jean Pierre Cuq « *une langue devient langue étrangère lorsqu'elle est constituée comme objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle* ». (J.P.Cuq, 2003, P : 15).

Ainsi, Besse (1987 :14) considère qu' « une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle- ci ».

La langue considérée comme étrangère dans un pays est en principe, la langue officielle d'un ou plusieurs Etats étrangers.

De son tour, Dabène a mentionnée que certaines langues apparaissent alors aux sujets comme plus étrangères que d'autre, ce degré d'étrangeté variant à la fois dans le temps et dans l'espace (cf.Dabène ,1994).

"Les langues étrangères ne sont pas une matière scolaire comme une autre dans la mesure ou 'elles sont utilisables directement et telles quelles à l'extérieur de la classe vis-à-vis d'interlocuteurs qui n'ont rien à voir avec la classe elle-même. ».

Un vrai exemple que nous pouvons citer est celui de la langue française, qui est une langue étrangère en Algérie.

### 3. La relation entre la langue maternelle et la langue étrangère :

Les rapports entre langue maternelle (LM) et langue étrangère (LE) sont des aspects essentiels de l'enseignement précoce.

Lev V ygotzky affirme que « *l'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle (..), l'enfant assimile sa langue de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention* ».

Les relations entre la langue maternelle et la langue étrangère ont occupé une place incontournable dans les réflexions des pédagogues, enseignants, grammairiens, didacticiens, bref, de tous ceux qui s'intéressent à l'enseignement/ apprentissage des langues.

Christiane Luc souligne que « *la langue maternelle est un catalogue de mots, la langue étrangère est un second, en correspondance terme à terme avec le premier* ». (Luc, 1992,29).

### 4. Le rôle de l'enseignant dans la classe de langue:

Dans la classe de langue, l'enseignant est la personne chargée de transmettre les connaissances aux apprenants .Dont il a toujours été vu par les apprenants comme l'instituteur et le porteur de connaissances et à qui dépend la réussite des élèves. Ces représentations qui lui sont attachées lui attribuent un important respect de la part des apprenants.

Valeria Catalane valide la place importante de l'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage lorsqu'elle dit :

" La matière comprise dans le manuel ne constitue pas à elle seule une leçon de français. On peut la comparer à un ballon vide et plat. Le rôle du prof est de souffler dans le ballon jusqu'à ce qu'il devienne rond et léger, de l'envoyer aux élèves et de le rattraper quand les élèves le renvoient. Les principes didactiques suivants servent à donner du souffle au professeur ».

Le rôle majeure de l'enseignant dans la classe de langue est celui de transmettre les connaissances aux apprenants .cependant il a d'autres rôles :

- \* Gérer la classe.
- \* conduire des élèves à mobiliser leurs connaissances et exploiter leur acquis préalable.
- \* Développer le savoir· savoir être et savoir faire des apprenants.

\* Valoriser des apprenants à partir de leurs contextes socioculturelles, sociolinguistiques...etc.

Pour que les élèves réussissent, il faut que l'enseignant doit être doté des compétences divers à savoir, la maîtrise de la langue française pour enseigner et pour communiquer, le savoir être est la gestion de la classe. Il doit aussi être doté d'une formation adaptée aux méthodes utilisées de FLE, avec lesquelles, l'enseignant travaille souvent des années, dont il est sensé maîtriser pour pouvoir travailler avec.

### **5.La place de la langue maternelle:**

Les changements et la présence de la langue maternelle sa défère d'une classe à l'autre.

Dans l'apprentissage de toute langue l'utilisation de la langue maternelle en classe est une question beaucoup discutée aussi bien dans la recherche sur l'acquisition d'une langue en milieu scolaire que dans le domaine de la méthodologie (cf. Martin-Jones 2000).

Or la langue maternelle joue un rôle important. Les enseignants doivent en prendre conscience. Il est donc inutile de chercher à l'éliminer de la classe de langue, ils peuvent refuser de communiquer.

C'est pourquoi, il vaut mieux progressivement l'intégrer à l'apprentissage du français, en amenant les apprenants à réfléchir avec l'enseignant (avec qu'ils partagent peut être cette langue).

Ainsi, plusieurs travaux présentent que la fréquence d'emploi de la langue première, tant de la part des élèves que de l'enseignant, est généralement plus important en début d'apprentissage, de même que les séquences dans lesquelles la langue étrangère est utilisée comme code unique ont été observée (castelotti, 1975).

Par ailleurs, un exemple qui montre le rôle de cette langue dite maternelle est celui dans certaines séquences d'apprentissages quand on constate que l'enfant a compris la situation mais ne sais pas s'exprimer en français, il est très important de lui donner la reformulation en français de ce qu'il a dit.

Cependant, en dehors d'une prescription méthodologique forte, ce sont essentiellement les enseignants qui restent les maîtres du jeu :

Maître d'accepter ou non la présence de la langue première, maître de l'utiliser ou non eux-mêmes pour certains usages, maîtres de lui conférer un rôle plus au moins important dans l'apprentissage.

En fin, la nature des activités menées dans la classe semble avoir des conséquences importantes sur le volume, la nature et la forme des recours à la langue maternelle.

### 6. l'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE

L'apprentissage des langues se réalise dans un milieu scolaire, et cela ce fait dans une salle de cours avec un enseignant et des apprenants.

L'enseignant a un rôle dans la classe de langue et celui de transmettre les connaissances aux apprenants.

La langue maternelle(LM) non seulement se freine pas l'acquisition d'une langue étrangère(LE), mais qu'elle peut effectivement avoir un effet positif (cf. par exemple les articles dans catelloti & Moore 1997, Castelloti 2001) et que sa place est naturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère.

La langue maternelle représente un point de départ pour approcher la langue étrangère. Où elle peut devenir un tremplin, dans la mesure où les capacités, notamment d'ordre métalinguistique et méta-communicatif, qu'elle a permis de constituer sont réinjectées dans l'approche d'une nouvelle langue et offrent des outils heuristiques.

Pour entrer dans cette langue et y élargir les compétences.

- Pour débloquer des situations de l'intercompréhension, l'enseignant doit faire un recours à la langue maternelle pour confirmer que les apprenants ont compris les cours et tous ce qu'il veut expliquer.

-Le recours à la langue maternelle peut devenir un auxiliaire précieux de l'enseignement car elle permet la progression de l'apprentissage de la langue française.

-Le recours à la langue maternelle peut être un atout dans un milieu scolaire comme il peut aussi être un handicap, blocage, frein à l'acquisition d'une langue étrangère.

"Avant je ne pensais pas que c'était nuisible d'utiliser la langue maternelle ;mais je culpabilisais par rapport à ma structure administrativex». C'est ce qu'elle a confirmé une enseignante citée par Mathey & Moore (1997 :74).

-Le recours des apprenants à la langue maternelle peut interrompre la communication comme ils ont toujours tendances à penser dans leurs langue maternelle et vouloir traduire le tout pour comprendre une langue étrangère.

-Le recours à la langue maternelle peut influencer négativement sur les apprenants et sur leurs expressions orales, ce qui les empêche à bien produire les mots , construisent correctement les phrases.

-La langue maternelle se concède comme une source flacheuse d'interférences.

L'apprenant lorsqu'il n'arrive pas à prononcer bien un phénomène en langue française, il se réfère inconsciemment au phénomène le plus proche dans sa langue maternelle.

Pour résumer cela en arrivant que les avantages ne soient que de courte durée.

L'emploi des règles de L1 dans L2 peut faire avancer l'individu dans son acquisition quand la règle de L1 est similaire à celle de la L2.

Même si la règle n'est pas identique il est possible de dire que l'individu avance dans son acquisition dans le cas où il s'est fait comprendre. En utilisant les règles de la L1, une production prématurée de la L2 aide l'individu à participer dans une conversation. Il sera plus en contact avec des entrées linguistiques compréhensibles, donc l'individu peut acquérir plus de compétence de la langue secondaire (Krashen, 1995 :42).

Les désavantages sont à long terme l'effet d'interférence se produit quand l'individu doit parler avant d'avoir un temps de réflexion. Dans le cours de la L2, il est possible d'attendre que l'individu construise ses compétences avec une aide d'entrées linguistiques acquises.

L'effet d'interférence peut alors être évité (Krashen, 1995 :42).

### 7. L'alternance codique

#### 7.1- Définition

L'alternance de langues et le passage d'une langue à une autre dans une interaction, sans préciser la forme de passage. Comme le souligne Lüdi et Ry : « *l'alternance codique est un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication défini comme bilingue par les participants* ».

Dans le cas de notre recherche (Didactique de FLE) l'alternance codique est une pratique langagière par laquelle l'enseignement de français langue étrangère fait recours à la langue maternelle de l'apprenant (l'arabe dialectal) lors de la mise en œuvre des contenus d'apprentissage, autrement dit métissage linguistique on code -switching, c'est le fait d'alterner les deux langues premières (l'arabe) et cible (français) pour des objectives.

#### 7.2. Les deux catégories de l'alternance codique.

##### 7.2 .1- L'alternance -relais

Qui sert à faciliter la communication entre l'enseignant et l'apprenant et à gérer la classe maintenir des relations personnelles.

##### 7.2.2. L'alternance -tremplins

Qui favorise l'apprentissage et aide l'enseignant à expliquer et clarifier le savoir.

#### 7.3. Les types de l'alternance codique :

L'alternance codique peut prendre différentes formes :

-« *L'alternance intralocuteur* » : passer d'une langue à l'autre.

-« L'alternance interlocuteur » : un individu parle dans une langue et un autre lui répond dans une autre langue.

-« L'alternance intraphrase » : appelée aussi « mélange codique » ou « code- mixing » : deux langues sont présentés à l'intérieur d'une même phrase.

-« L'alternance traductive » : une phrase est produite dans une langue puis traduite dans une autre.

-« L'alternance continue » : passage d'une langue à l'autre sans couper le fil de la conversation.

En fin, l'alternance peut se produire entre deux actes paroles ou à l'intérieur d'un seul acte. Ce qui va permettre de distinguer deux types de l'alternance codique qui se produit à l'intérieur d'un seul acte :

1-L'alternance segmental, produit par le même sujet.

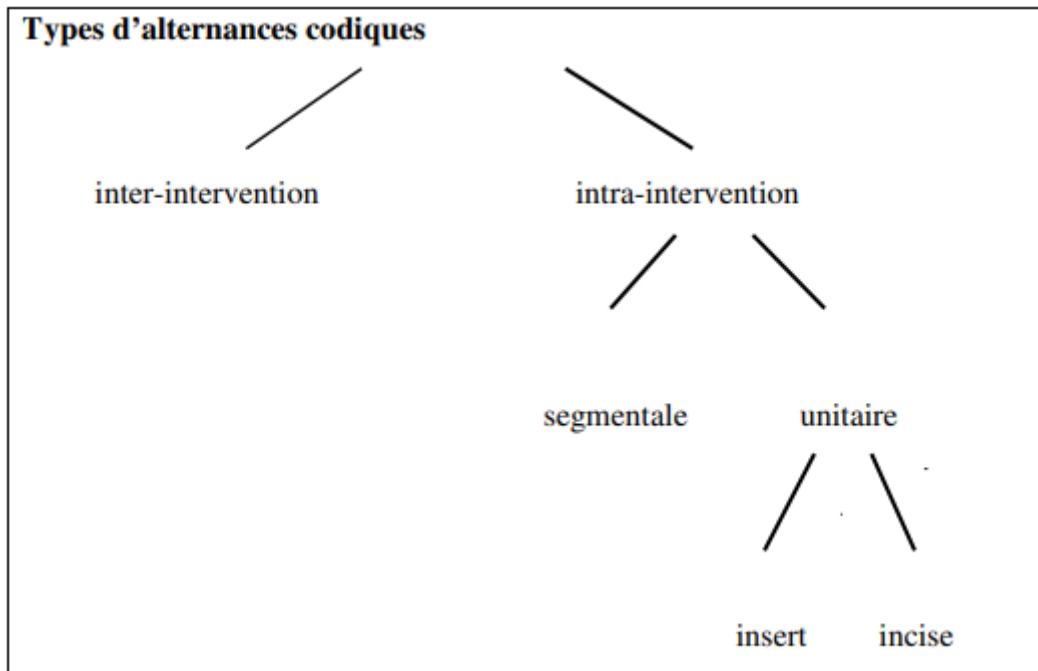
2-L'alternance unitaire, réduite à un seul élément. Encore, il convient de distinguer deux types :

-Le premier, syntaxiquement intégré, qui se nomme « incise », se rapproche fortement de l'emprunt, mais il s'en différencie dans la mesure où il relève généralement de l'initiative individuelle.

-Le second s'appelle « insert » concerne, en général des tournures exclamatives qui ponctuent le discours. C'est le cas des expressions exclamatives fréquentes, par exemple. j'ai rencontré hier le chef de département à Batna, wallah ! C'est vrai !

(« Wallah ! » : exclamation traditionnelle chez les musulmans, équivalent de « je te jure »).

Cette classification des différents types d'alternances peut être schématisée comme suit :



**Figure 01 : types d'alternances codiques**

J.F.Hamers et M.Blanc 16rappellent qu'on parle :

-D'alternance intraphrastique quand les segments qui alternent sont des constituants de la même phrase. -D'alternance extraphrastique lorsqu'il s'agit d'expressions idiomatiques figées. En générale, les fonctions de l'alternance codique sont comme suit :

- la mise en relief de certaines informations, une tentative d'attirer l'attention du récepteur, de donner du poids à son explication, etc. ;
- une fonction ludique : certaines alternances ont un ton humoristique, le locuteur joue avec les langues ;
- une fonction métaphorique. En fin, ce qui nous concerne c'est que nous allons découvrir à partir de notre analyse, la langue dominante dans une classe de français langue étrangère.

### Conclusion

En fin, le recours à la langue maternelle ne signifie pas forcément le retour aux principes de la méthodologie traditionnelle, alors que actuellement, on peut dire qu'il y a des méthodologies qui n'acceptent pas le recours à la langue maternelle vu que l'acquisition des habitudes langagières dans cette langue influe directement sur l'acquisition de la langue étrangère.

## **Chapitre 2**

### **L'apprentissage de la production écrite en FLE**

### 1. l'enseignement /apprentissage du FLE au cycle primaire .

L'enseignement /apprentissage du FLE au primaire a depuis pleine d'une décennie, connu des mutations profondes. De nouvelles lignes directrices surgissent et d'autres disparaissent pour accompagner les progrès planétaires.

L'enseignement primaire représente la première étape fondamentale dans le cycle. L'enseignement des FLE au primaire contribue à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit l'expression d'idée et de sentiments personnels à travers les différents types de discours.

La 5<sup>ème</sup> AP, est considérée comme année-charnière, elle termine le cycle primaire et prépare à l'accession au moyen, c'est aussi la troisième année de français pour l'élève. Elle est caractérisée par l'inscription de toutes les activités dans le cadre du projet, une plus grande part donnée à l'écrit, une approche de plus en plus explicite des faits de langue et une prise de conscience de la diversité des types de textes.

Au terme de la 5<sup>ème</sup> AP, l'élève sera capable de produire à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication.

Selon le programme, les compétences à installer en 5<sup>ème</sup> AP à l'écrit, l'élève devra être capable de lire et comprendre un texte d'une centaine de mots, de manière de plus en plus autonome à partir des indices textuels et du contexte.

L'apprenant doit produire un texte d'une trentaine de mots pour raconter, dialoguer, informer, décrire, donner des conseils, en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. Produire des énoncés pour les insérer dans un cadre textuel donné, produire un texte en fonction d'une situation de communication, assurer la présentation d'un écrit et utiliser des ressources diverses pour améliorer sa production écrite.

Les composantes de ces compétences sont considérées comme autant l'objectif à atteindre, à l'aide d'activités que le manuel et le cahier d'activité nous proposent. L'enseignant doit concevoir des situations d'apprentissage, dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à résoudre.

Cette situation problème est composée d'un support (texte, image, vidéo ...), d'une tâche ou d'une activité que l'élève doit réussir et d'une consigne, qui est un ensemble d'instructions de travail. Une consigne mettant en jeu les actes de parole, présenter, informer, conseiller, ..., afin de confectionner le produit écrit.

### 2. La production écrite :

#### 2.1-Définition

Selon Akmoun (2009), la production écrite est un processus constitué de plusieurs phases : la conception d'idée, la délimitation du sujet par l'organisation des idées par le biais d'un schéma, la rédaction, la révision, la partage et la diffusion. Il prétend que « *différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision* ». (Akmoun, 2009 : 26).

La production écrite est une activité qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments au niveau des papiers mais il faut apprendre les règles de grammaire d'une langue pour pouvoir les appliquer Cotillon (2003 : 78) signale qu' « *une production écrite, adéquate ne peut avoir lieu s'il n'y a pas une fréquentation régulière des textes, qui permet d'acquérir la mémoire du discours écrit et qui évite à l'étudiant, devant sa page blanche, d'avoir à penser son texte dans la langue maternelle et de le traduire comme il le peut dans la langue cible* ».

La production écrite n'est pas une capacité isolée, son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects de la langue écrite se développent en parallèle et en interdépendance.

Compte tenu de l'évolution de ces deux processus, la lecture et l'écriture doivent être enseignées simultanément. L'enfant utilise également son langage parlé ou bien ses connaissances de l'oral pour aborder l'écriture.

#### 2.2. Difficultés de l'apprentissage de la production écrite :

La production écrite est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de nombreuses connaissances pour sa réalisation. De nombreuses difficultés entravent les apprenants à écrire une bonne rédaction. Celles-ci sont d'ordre linguistique, socioculturels, épistémologique, affectives, didactiques, etc.

##### 2.2.1 Difficultés linguistiques :

Ces difficultés concernent en premier lieu le système des règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Elles traitent l'emploi des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles ... qui permettent au rédacteur une meilleure production des énoncés. Pour aborder ce sujet, on classe les difficultés linguistiques selon :

###### 2.2.1.1 Lexique :

Concerne l'emploi des mots, la richesse, l'exactitude et l'adéquation. Déplus le scripteur doit choisir un lexique expressif du contexte linguistique et de la situation de communication.

### 2.2.1.2. Orthographe :

L'orthographe est un aspect pertinent lors de la production écrite car elle permet de mesurer les erreurs commises pendant la rédaction. Cependant, la transgression de ces règles peut engendrer une dévalorisation du texte écrit.

On note deux catégories d'orthographe à savoir le type lexical qui traite la façon d'écrire les mots et le type grammatical qui concerne la mise en place des règles grammaticales.

### 2.2.1.3. Morphosyntaxe :

Cette partie de la grammaire s'intéresse à l'emploi des règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase. Cet aspect est d'une importance indispensable car le rédacteur est appelé à utiliser correctement les constructions grammaticales d'une manière et claire pour éviter l'incompréhension.

### 2.2.2. Difficultés socioculturelles

Quant à la production écrite, les connaissances en grammaire et celles du fonctionnement de la langue ne suffisent pas seulement pour une bonne maîtrise de la langue.

De plus, la compétence linguistique doit être soutenue par une certaine maîtrise de des savoirs et des savoir-faire socioculturel.

L'apprenant se heurte, lors de la rédaction, au problème d'organisation et à la structuration de son discours à travers la dimension culturelle. Chaque langue possède son propre système de fonctionnement et rhétorique.

Le socioculturel est indispensable pour une meilleure communication. Cependant, la non- maîtrise de cette compétence peut se refléter sur la qualité du texte produit.

### 2.2.3. Connaissances référentielles

la rédaction de la production écrite, l'apprenant doit activer ses connaissances relatives au domaine et en fonction du thème pour développer le contenu de son sujet.

La connaissance référentielle peut être définie comme la connaissance du monde.

Celle-ci implique la connaissance du domaine et du contenu en relation avec un champ particulier ainsi que les connaissances qui concernent l'usage de la langue par son utilisateur.

### 2.2.4. Difficultés procédurales :

Les connaissances procédurales concernent en particulier les étapes pour réaliser une action. A travers cette catégorie, il s'agit essentiellement du processus et les stratégies de rédaction. Pour cela, nous citons quelques difficultés relatives à chaque processus :

### 2.2.4.1. Planification :

Il a été prouvé, selon SILVA (1993), que l'apprenant en langue étrangère planifie moins que l'apprenant en langue étrangère.

Pour les rédacteurs moins habiles, ils ne consacrent pas beaucoup de temps à la planification et transcrivent leurs idées dès leur apparition. Cependant ceci entraîne les apprenants à un manque de clarté.

### 2.2.4.2. Mise en texte :

La mise en texte en langue étrangère est plus difficile et plus compliquée. Les scripteurs en langues étrangères font beaucoup de pauses, produisent moins de mots, écrivent lentement.

Cependant, les scripteurs habiles créent un dialogue intérieur pour apprécier ce qu'ils ont écrits.

### 2.2.4.3. Révision :

La révision du texte est une deuxième réécriture. Celle-ci permet de mettre en évidence leurs écrits. Plusieurs difficultés sont décelées lors de la révision.

Un scripteur habile, en corrigeant ses erreurs, se focalise à la recherche des idées et contrôle la conformité de son texte à l'objectif de départ. Par contre, un scripteur moins habile, lors de la révision s'intéresse particulièrement au lexique, à l'orthographe et la conjugaison.

## 3. Les modèles de production écrite :

L'enseignement/ apprentissage de l'écrit se repose habituellement sur la perception, la maîtrise des règles de grammaire. Aujourd'hui, selon Godenir, Terwagne (1992, p. 56), ce principe est plutôt remis en cause :

''Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.'' (Godenir, Terwagne, 1992, p. 56)

La production d'un texte écrit nécessite l'engagement de plusieurs niveaux de traitement de texte, allant de l'organisation du plan initial jusqu'à la transmission du message. Autant de questions posées par les spécialistes qui, pour répondre, sont contraints de s'orienter vers l'étude des modèles de l'écrit.

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (1999, *La production écrite*) nous proposent dans leur ouvrage, quatre modèles de production écrite. Ces modèles sont regroupés en deux grands types, les modèles « *linéaires* », et les modèles récursifs de type « *non linéaire* ».

### 3.1. Le modèle linéaire

Il a marqué les années 1960 et 1970, il a été créé par Rohmer en 1965 en se développant dans un contexte scolaire d'enseignement de l'anglais. Ce modèle linéaire a été largement prédominant jusqu'au début des années 1980, et continue encore de peser sur l'enseignement d'aujourd'hui, dans la mesure où il retrace l'itinéraire des unités d'enseignement et certains processus de la production écrite.

Le modèle linéaire se subdivise en trois grandes étapes, se distingue par la définition des processus d'écriture en trois opérations successives : la pré-écriture (la planification), l'écriture (la mise en texte) et réécriture (la révision). La première étape est faire l'inventaire, la recherche d'idée, rassembler les connaissances nécessaires, les organiser, les structurer dans le but de les exploiter dans la production.

Dans la deuxième étape le scripteur procède à la mise en texte des idées sélectionnées, en d'autres termes, la rédaction, conduire l'opération d'écriture. Ainsi, dans cette perspective l'écriture est considérée comme interprétation de connaissances structurées. Et durant l'étape finale, le scripteur procède à l'analyse du texte, la révision est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet au scripteur d'effectuer une mise au point indispensable, il retravaillerait son texte en apportant des corrections de forme ou de fond, afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux normes langagières.

Dans ce type de modèle, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes, il s'agit d'un modèle unidirectionnel sans retour en arrière. Ces trois étapes seront enrichies ultérieurement par des réflexions scientifiques par les didacticiens.

### 3.2 Les modèles non linéaires ou modèles cognitifs :

Confrontée à la critique génétique des textes qui s'occupent abondamment de l'activité scripturale des professionnels, notamment celle des écrivains, la psychologie cognitive s'est orientée, dans les années 1980, vers l'exploration des pratiques scripturales des non professionnels, en particulier les apprenants scolaires.

Les modèles de production écrite non linéaires ont connu leur conception vers les années 80, ils sont considérés comme non-linéaire : perception, activation, construction de la signification, linéarisation, rédaction-édition, révision, se succèdent souvent dans un ordre

donner mais peuvent également se dérouler de façon non linéaire. La révision peut entraîner la remise en œuvre de certains nombre de processus (réévaluation de la tâche et son contexte, rédaction d'un nouveau plan ...etc). Parmi ces modèles publiés au cours des années 1980-1990 nous citons les modèles de : Hayes et Flower, Garrett, Bereiter et Scardamalia, Deschenes, et d'autres.

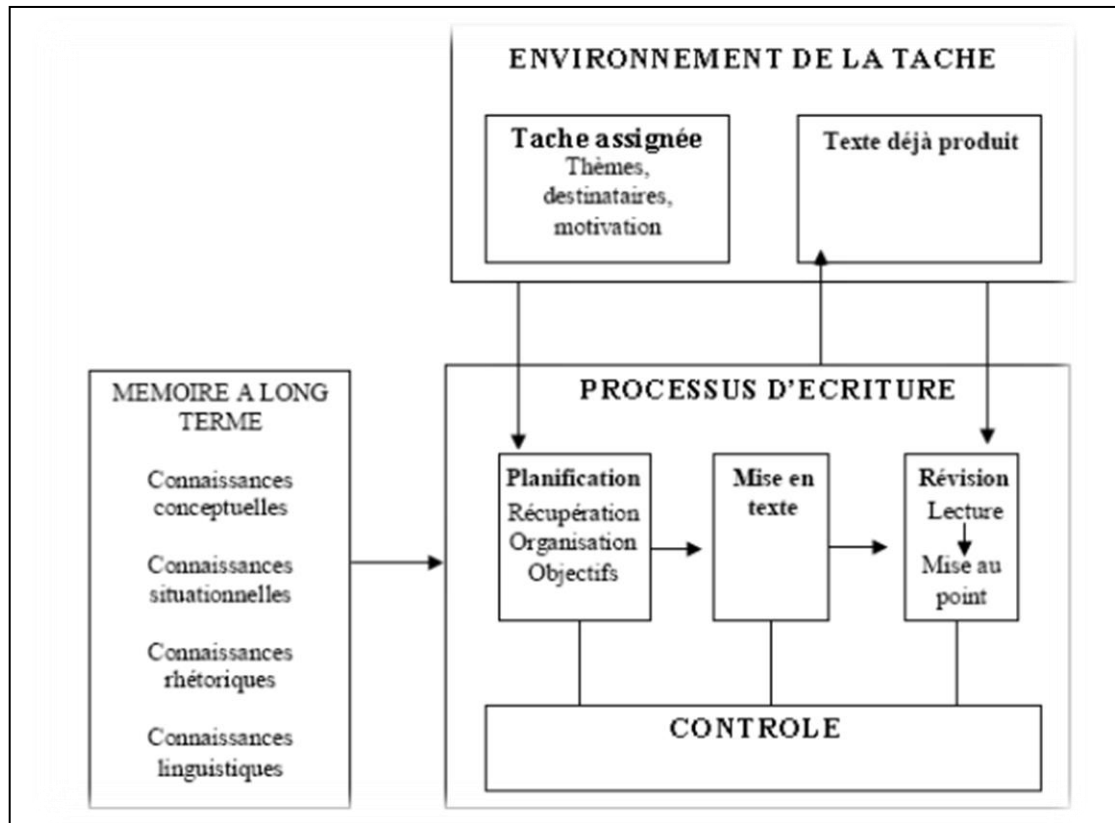
Le modèle de Bereiter et Scardamalia ou modèle CDO (Compare, Diagnose, Operate) a été proposé en 1987 par Bereiter et Scardamalia dont l'objectif principal est celui de décrire les processus de rédaction des enfants et adultes en langue maternelle. D'après Scardamalia et Bereiter, (1991, p. 175) le modèle CDO englobe les étapes de comparaison (Compare), diagnostic (Diagnose) et d'Opération (Operate) qui peuvent s'appliquer à n'importe quel moment du processus de rédaction du texte.

Le modèle de Deschênes (1988) a été créé en 1988 par le Psychologue Québécois Deschênes, pour le français langue maternelle. Il propose un modèle qui a pour objectif d'établir un lien direct entre la compréhension écrite et la production écrite. Selon Cornaire et Raymond(1999) observent que ce modèle est intégré de deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur. En ce qui concerne la première variable : la situation d'interlocution, elle nous envoie à toutes les susceptibilités liées à l'écriture comme la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes plus ou moins proches du scripteur et les sources d'informations externes.

### **3.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980) :**

Les chercheurs ont élaboré des protocoles d'observation et d'analyse de brouillons d'écrivains scolarisés pour mettre au point un nouveau modèle plus complet de la rédaction textuelle. Le plus couramment cité est celui de Hayes et Flower (1980), qui demeure largement diffusé en recherche didactique. Proposant une tendance appliquée sur l'activité rédactionnelle plus

Opératoire, ce qui nous a conduits à présenter son parcours depuis sa première apparition. Le modèle de Hayes et Flower a été inspiré du modèle de Rohmer puisqu'il préserve les mêmes étapes proposées dans ce modèle. En faisant référence à la psychologie, et à la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle est considéré comme un modèle de résolution de problèmes voire un modèle cognitif car il cherche essentiellement à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans les processus d'écritures en se basant sur des activités cognitives. Les auteurs de ce modèle, Hayes et Flower, se sont appuyés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistant pour reconnaître l'ensemble du dispositif entrant dans la production écrite.



*figure2 : le modèle de HAYES et FLOWER(1980)*

Selon Cornaire et Raymond (1999) le modèle de Hayes et Flower utilise la technique d'analyse des processus mentaux se focalisant sur l'enregistrement des processus scripturaux verbalisés.

Ce modèle est intégré de trois composantes :

- 1) Le contexte de la tâche,
- 2) La mémoire à long terme du scripteur,
- 3) Le processus d'écriture.

Leur objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur. C'est ainsi, qu'ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants.

Ce modèle est réparti en trois grandes composantes Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA les ont cités : D'abord, il y a "l'environnement ou contexte de la tâche" qui comprend l'ensemble des propriétés engagées dans la tâche elle-même, c'est à dire, les thèmes entrepris, les destinataires et la motivation soulevée auprès du scripteur. De plus, le contexte

compte “le texte déjà produit”, qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d’écriture dès qu’il est créé.

Puis, “la mémoire à long terme” qui associe toutes les connaissances (règles de grammaire, d’orthographe, de lexique, de conjugaison), ainsi que le contrôle qu’il exerce sur son propre système cognitif, (éléments ayant la faculté d’intervenir dans le contexte de la tâche), les plans d’écriture (argumentation, dissertation, description, narration). Ensuite, il y a toutes les expériences antérieures qui peuvent être considérées comme source dans laquelle le sujet puise ses informations.

Enfin, “le processus d’écriture”, qui englobe les quatre sous processus décrits à savoir la planification, la textualisation, la révision (activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours de réalisation) et “le contrôle”. Quant au repérage de l’erreur, cela nécessite de saisir l’incompatibilité entre le texte écrit et la représentation faite stockée en mémoire.

Hayes et Flower (1980), ajoutent que ce modèle s’intéresse en premier lieu aux processus mentaux, l’acte de production écrite montre que « le savoir-écrire » s’acquiert avec l’expérience et qu’il s’enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme.

D’autre part Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND constatent que ce modèle a évoqué aussi une composante très importante qui est la révision, dont son articulation avec les autres composantes permet d’accomplir la tâche demandée :

*« Le contexte de la tâche d’écriture inclut toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l’écriture [...] c’est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte [...] ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d’écriture : la planification, la mise en texte et la révision. »* (Claudette

CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND).

### **3.2.2 Le modèle de Flower & Hayes (1981) :**

Contrairement au premier modèle, le second proposé l’année suivante par les mêmes auteurs (1981) était bidirectionnel, c’est-à-dire à double sens entre le contexte de la tâche et le processus d’écriture, de même qu’entre ce dernier et la mémoire à long terme.

Selon Laurent Heurley (2006) qui présente d’ailleurs le modèle, l’idée extraite du modèle se situe au niveau de la boîte du “processus d’écriture” et regroupant “planification, mise en mots, révision et contrôle”, tandis que “la boîte de mémoire à long terme du rédacteur” et celle du “contexte de la tâche” signalent les éléments extrinsèques au processus d’écriture qui participent à la tâche de production écrite.

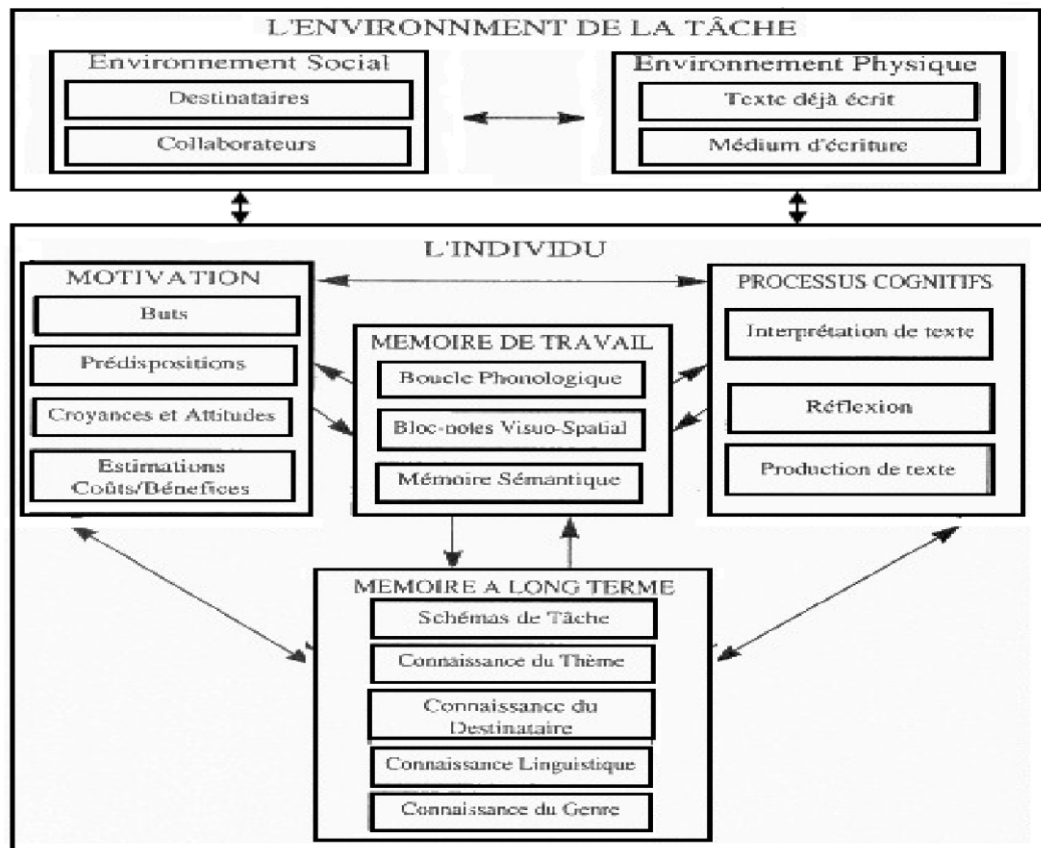
Enfin, le modèle de Flower et Hayes (1981) est dominé par “le contrôle” détenu par le scripteur, lui permettant de revenir au fur et à mesure, sur les tâches d’écriture de la progression rédactionnelle qui seraient déjà achevées. En cas d’absence il sera pratiquement ressenti, puisque certaines tâches de l’activité rédactionnelle ne seront pas certainement accomplies.

### 3.2.3 Le modèle de Hayes (1996) :

L’importance essentielle du récent modèle de Hayes (1996) réside dans la prise en considération du scripteur de façon plus attentive, ainsi que le rôle joué par la mémoire de travail dans l’activité rédactionnelle.

En premier lieu, l’environnement de la tâche qui, à son tour, se divise en deux sous-éléments en l’occurrence l’environnement social englobant d’éventuels associés, le destinataire et autres textes disponibles. En second lieu, l’individu qui, lui aussi compte quatre sous-composants engagés dans le processus rédactionnel : trois fonctions cognitives déjà présentes dans le modèle ancien, en plus d’un autre processus comme celui de la résolution de problèmes et la lecture.

En d’autres termes, cette application succède au processus de révision et la lecture se passe pour élément central dans le processus rédactionnel, puisqu’elle participe à l’exploit du rédacteur. Enfin, selon le même auteur, le récent modèle prend part à la performance du rédacteur selon trois axes : d’abord, on lit pour définir la tâche, ce qui va nous permettre de façonner l’interprétation qu’on se fait de la tâche, puis on lit pour comprendre, ce qui conduit à installer en nous une représentation interne du texte et ensuite, on lit pour réviser, ce qui conduit à identifier les problèmes du texte.



*Figure3 : Le modèle de Hayes (1996) :*

Ces modèles non linéaires ont eu une importance capitale dans la didactique de l'écrit en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère et ils ont été nommés modèles non linéaires, puisque l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire, mais s'appuie sur l'interrelation des activités cognitives présentes à divers niveaux. Des va et vient entre les différents éléments des processus mentaux, qui sont les régulateurs et guident les opérations de planification, d'organisation et de révision.

### 3.3 Un modèle de production écrite en langue seconde :

Ce modèle s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture.

#### 3.3.1 Le modèle de Moirand

Le modèle de Moirand est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux mise en œuvre durant l'activité d'écriture, il propose un modèle qui comporte les composantes suivantes :

- a- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- b- les relations scripteur/lecteur(s)
- c- les relations scripteur/lecteur/document

d- les relations scripteur/document/ contexte extralinguistique.

Ce modèle met l'accent sur le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. Moirand explique que le scripteur occupe une certaine place dans la société, ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance et son histoire.

En conclusion, les modèles cités n'apportent pas de solutions définitives. L'intérêt des modèles selon Cornaire et Raymond (1999, production écrite), est de pouvoir orienter les démarches des enseignants en leur faisant un peu mieux comprendre la nature et surtout les exigences de cette tâche. Pour Deschenes, il est évident que l'apprentissage passe par la lecture.

### 4.les méthodologies d'apprentissage au primaire dans une classe de FLE

#### A- La méthodologie traditionnelle :

Appelée la méthode (grammaire-traduction). Elle considère la langue comme « *un ensemble de règles et d'exception observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ* » (Sitern, cité par Germain : 103).

Cette méthodologie 'intéresse de la langue maternelle car cette dernière joue un rôle important quant au recours à elle dans la classe de langue étrangère, tant pour communiquer que pour expliquer, commenter ou traduire à partir de celle-ci et dans celle-ci.

#### B- La méthodologie directe :

Qui « *s'inscrit dans la foulée des mouvements ou initiative de réforme contre la grammaire-traduction* » (Germain, Op.cit :127). Le but de l'apprentissage des langues dans cette méthodologie, c'est la communication.

Donc, cette méthodologie directe est fondée sur l'observation de l'acquisition, par l'enfant, de la langue maternelle.

#### C- La méthodologie audio-orale(MAO) :

Elle a considéré les habitudes linguistiques de la langue maternelle comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue. Pour les contourner, il était recommandé de n'utiliser que la langue étrangère.

#### D- La méthodologie structuro-globale audiovisuelle(SGAV) :

Est développée à partir de la fin des années 50 en France, notamment avec Paul Rivène et de Petar Guberina. Ils considèrent la langue avant tout comme « un ensemble acoustico visuel » et que « *la production est l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère* » (Guberina, cité par Germain, Op.cit :164-165).

### **E-Approches communicatives :**

Se reposent sur des principes moins rigides dont elles permettent la présence de la langue maternelle si cette dernière peut aider à éviter les blocages dans la communication.

Ces dernières, autorisent l'enseignant, théoriquement du moins, à faire référence à la langue maternelle, lorsque le besoin s'en fait sentir en classe.

En cours de langue, on utilise de préférence la langue étrangère, mais il est possible de faire appel à la langue maternelle (C.Puren, 1988 :50).

Les orientations méthodologiques actuelles dans l'enseignement des langues étrangères commencent tout juste à faire évoluer la place de la langue première en classe de langue étrangère et pour envisager autrement les relations entre ces deux langues.

### **5.Les difficultés de l'écrit en classe de langue :**

Les élèves ont un grand fossé entre les compétences d'expression et de lecture d'un côté et leur production écrite d'un autre côté.

Cet écart en état de marche est une source de consternation démesurée pour toutes les personnes ciblées notamment pour les élèves qui ne comprennent pas pourquoi ils ne peuvent pas de rédiger simplement autant qu'ils le peuvent pour saisir, comprendre, réfléchir et se joindre à une discussion. Ce problème peut être attribué aux facteurs suivants :

- La capacité de mettre en forme de manière structurée les pensées d'un individu, de les organiser et de les passer en revue.
- La capacité de mémoriser et d'employer toutes les compétences obligatoires pour produire un document écrit : l'expression d'idées, la grammaire, la ponctuation, l'emploi de majuscule ....etc
- Mauvaises compétences en édition et contrôle linguistique.
- Difficultés à reconnaître.
- Faible capacité de mémorisation des informations et de se rappeler les connaissances.

Par ailleurs Wolff (1996, p.110) affirme que même si l'apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, ce premier se trouve face à des difficultés supplémentaires :

- Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical.
- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1.
- Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre, que l'apprenant ne connaît pas.

### Conclusion :

Dans ce chapitre, nous avons constatés que les apprenants ont des difficultés qui entravent l'apprentissage de la production écrite.

L'apprentissage de la production écrite en FLE a un rôle très important dans l'enseignement.

L'apprenant est appelé à produire et interpréter plusieurs types de documents écrits.

**Chapitre3 :**  
**l'analyse des copies des apprenants de 5<sup>ème</sup> année**  
**primaire.**

### Introduction :

Dans le présent chapitre, nous allons aborder le côté pratique de notre travail de recherche.

En premier lieu, nous avons analysé les copies des apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire (AP) pour montrer la place de la langue maternelle en classe de FLE suite à une consigne donnée.

En deuxième lieu, nous avons présenté la méthode d'analyse des productions écrites.

Dans cette analyse, nous avons aussi synthétisé quelques propositions de remédiation.

### 1. La consigne :

Écris un court texte de 4 à 5 phrases dans lesquelles tu expliques à tes camarades qu'est-ce qu'une inondation et quelles sont les différentes instructions à suivre pendant une catastrophe naturelle.

#### Les critères de réussite :

- Conjuguer les verbes à l'imparfait.
- Respecter le nombre des phrases.
- L'écriture doit être lisible.

### 2. La méthode d'analyse des productions écrites :

Nous avons opté pour notre recherche pour deux méthodes d'analyses :

#### A- *L'analyse quantitative* :

Consiste à analyser les résultats obtenus. Nous mène à la compréhension des phénomènes et des événements remarquables, leurs natures et leurs qualités profondes.

L'objectif de la méthode quantitative est de parvenir à dépasser les impressions subjectives et les préjugés.

#### B- *L'analyse qualitative* :

C'est une opération qui consiste à commenter les résultats de l'analyse quantitative, elle est plus descriptive.

Nous avons suivi une grille d'analyse qui nous aide à corriger la production écrite des apprenants.

Aussi, nous avons suivi une grille d'analyse qui nous aide à corriger la production écrite des apprenants :

A- Pragmatique :	le respect de la consigne
	le respect de la consigne
B- Aspect formel :	l'organisation de la page.
	la ponctuation.
	le majuscule.
C- La grammaire :	l'accord en genre et en nombre.
	la structure des éléments de la phrase.
	la conjugaison(choix de temps et mode).
	emploi de négation.
	les prépositions.
D- Le lexique :	l'orthographe.
	la morphosyntaxe.
	le lexico-sémantique
E- Aspect Textuel :	la structure de texte .
	le titre.
	l'enchaînement des idées.
	la cohérence textuelle
F- Aspect Graphique :	la clarté d'écriture des élèves.

### **3. Typologie des erreurs rencontrées dans les écrits :**

A ce titre, la typologie des erreurs proposée par Nina CATACH peut être d'une aide précieuse. Selon CATACH, elle permet de « *rattacher les différents types d'erreurs aux éléments du système dont elles relèvent et le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque élève ou de chaque classe pour leur attribuer une note mais (pour l'enfant comme pour le maître) de détecter des lacunes, de mesurer des progrès et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés.* »(Nina Ca tach, «l'orthographe française, traité théorique et pratique », Paris : Nathan université, 1986-p287-289).

On peut classer ces erreurs selon six catégories :

#### **1) Les erreurs à dominante phonétique :**

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale.

C' est le cas de l'enfant qui écrit manmam, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (m a m ã)Pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.

### 2) Les erreurs à dominante phonogrammique :

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ã), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

### 3) Les erreurs à dominante morphogrammique :

Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :

- Marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.
- Marques grammaticales, comme :
- Marques grammaticales, comme les morphogrammes de genre et de nombre : s, x ; les morphogrammes verbaux : e, s, e
- Marques finales de dérivation : grand - grandeur
- Marques internes de dérivation : main - manuel.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).

### 4) Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes) :

Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est / s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.

### 5) Les erreurs concernant les idéogrammes

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet.

C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation

### 6) Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement :

On entre là, dans les anomalies de la langue française. Nid → nidifier , abri → abriter  
barrique → baril , guerre → guérilla , homme → homicide, homosexuel .

### 7) La majuscule :

L'emploi des majuscules dans la langue de Molière est entouré par des conventions orthographiques et typographiques. Il en résulte que le non-respect de ces dernières, par l'usage incorrect d'une minuscule ou d'une majuscule, peut être une erreur d'orthographe.

En français, une majuscule est un repère visuel qui simplifie la lecture d'un texte. Elle a deux fonctions principales :

- 1- elle signale le seuil d'une phrase ;
- 2- elle propose en évidence le caractère rare, singulier ou distinctif de certains faits physiques ou abstraits exprimés par le nom propre.

### **8)La ponctuation :**

La ponctuation ponctue la phrase, propose des intonations, traduit de subtiles différences de pensée et simplifie la lecture. Cependant, elle n'a pas seulement une valeur mélodique : elle répond à la fois au besoin de logique et au besoin de rythme. D'où la différence entre ponctuation grammaticale et la ponctuation expressive.

Elle est souvent inexistant. En effet, Le manque d'obstacles lexical et morphologique de l'élève est un obstacle majeur qui ne favorise pas une expression d'organisation et de structure, sinon une incapacité à utiliser une ponctuation organisant correctement le message.

### **4.L'analyse des copies de la production écrite(PE) des apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire (AP) :**

Nous avons utilisé les copies des productions écrites des apprenants comme un instrument de recherche qui nous aide dans notre travail pour confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Donc, avant de passer à l'analyse des résultats nous allons parler d'une phase qui est :

#### **La phase analytique :**

Selon les productions écrites des apprenants, nous constatons qu'il y a des élèves qui maîtrisent la langue française(oralemment), mais ils ont des difficultés d'écrire correctement, aussi il y a des élèves qui ne peuvent pas s'exprimer en français, c'est pour cela ils font le recours à la langue maternelle, et ce recours soit de manière directe par exemple :

Ecrire le mot en arabe parce qu'ils ont un manque de vocabulaire.

Pour analyser les travaux des apprenants, nous nous sommes concentrés notre étude analytique sur les aspects suivants :

Pragmatique, aspect graphique, aspect formel, la grammaire, le lexique et la dimension textuelle.

### 4.1.L'aspect pragmatique :

Pour la pragmatique, nous constatons que tout les apprenants ont respectés la consigne que nous les avons donné. Et concernant la longueur presque la majorité n'ont pas respectés

### 4.2.L'aspect graphique :

Pour la graphique, nous avons remarqué que la majorité des apprenants leurs écritures sont illisible par contre autre apprenants ont une écriture lisible et claire.

### 4.3.L'aspect formel :

#### 4.3.1.Le majuscule :

Nous avons remarqué que la plupart des apprenants n'ont pas utilisé le majuscule, et ils n'ont pas respecté la structure de phrase (commencer par un majuscule et terminer par un point).

#### 4.3.2.L'organisation de la page :

Nous sommes satisfaisante car nous avons constaté que la majorité des apprenants ont organisé leurs pages.

#### 4.3.3.La ponctuation :

Nous avons remarqué qu'il y a quatre apprenants qui ont utilisé la ponctuation d'une manière correcte.

### 4.4.L'aspect textuel :

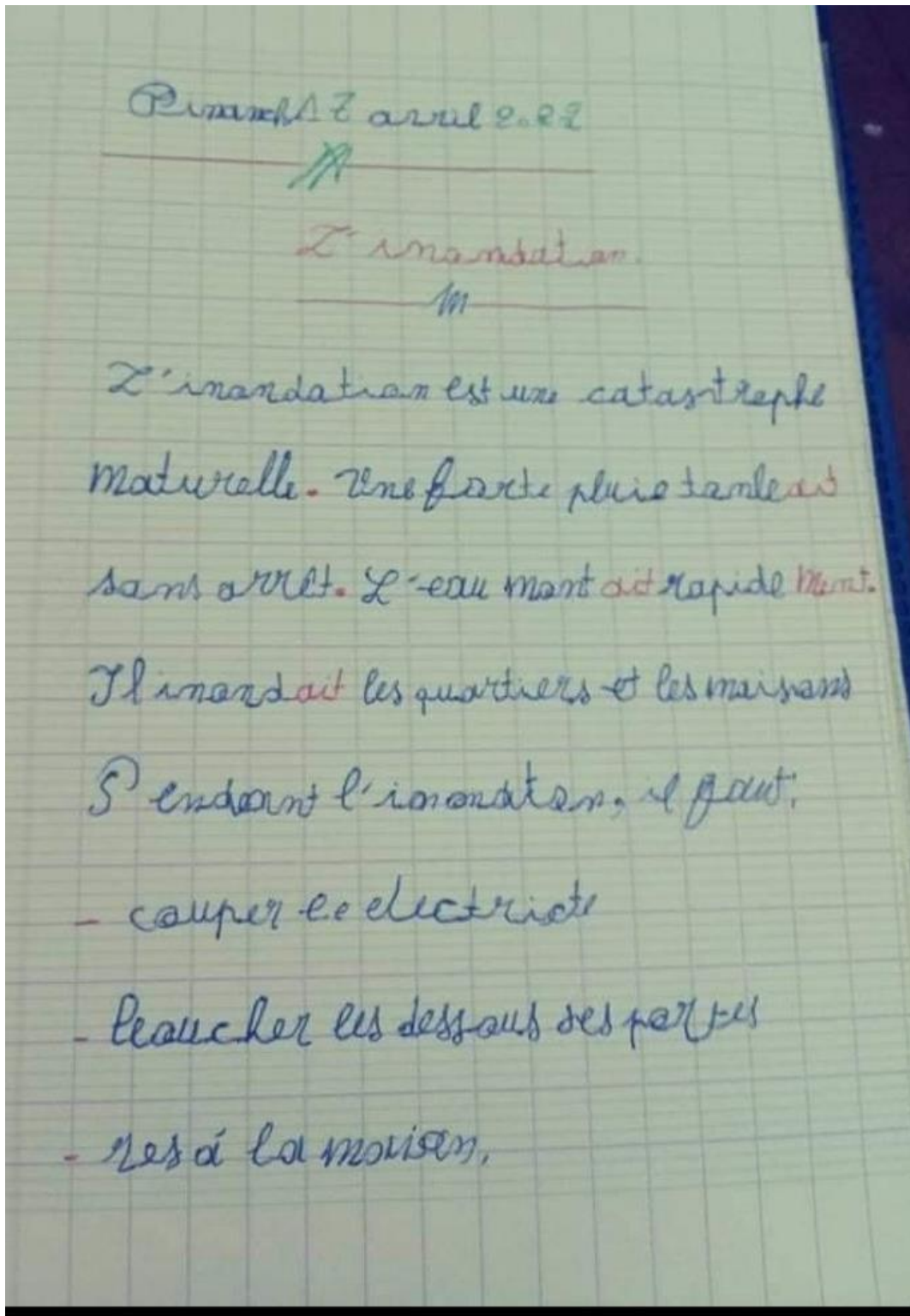
#### 4.4.1.Le titre :

Nous avons remarqué que tout les apprenants ont mis le titre de leurs textes.

#### 4.4.2.La structure de texte :

Nous avons remarqué que seulement quelques apprenants qui ont réussis de l'organisation de leurs textes, nous pouvons donner la copie n 05 comme un exemple de la bonne structure de texte et cette copie nous montre qu'il y a un respect de tout les aspects, elle a suivi les étapes du textes, elle a fait une petite introduction dans laquelle elle a mis le titre de cette catastrophe naturelle(L'inondation) , et dans le développement, elle présente des différentes instructions à suivre pendant cette catastrophe naturelle. Elle a respectée la ponctuation. C'est la meilleure copie dans ce groupe.

Pour les autres copies, il y a des apprenants qui n'ont pas réussis concernant la structure de texte, comme il y a qu'ont réussis.



**4.4.3.L'enchaînement des idées :**

Nous remarquons que la plupart des textes rédigés par les apprenants sont bien organisés et leurs idées sont bien enchainés, malgré il existe des erreurs au niveau linguistique, et les apprenants n'ont pas utilisé la ponctuation , et pour cela on peut prendre les copies n02,04,08 et 09 comme un exemple.

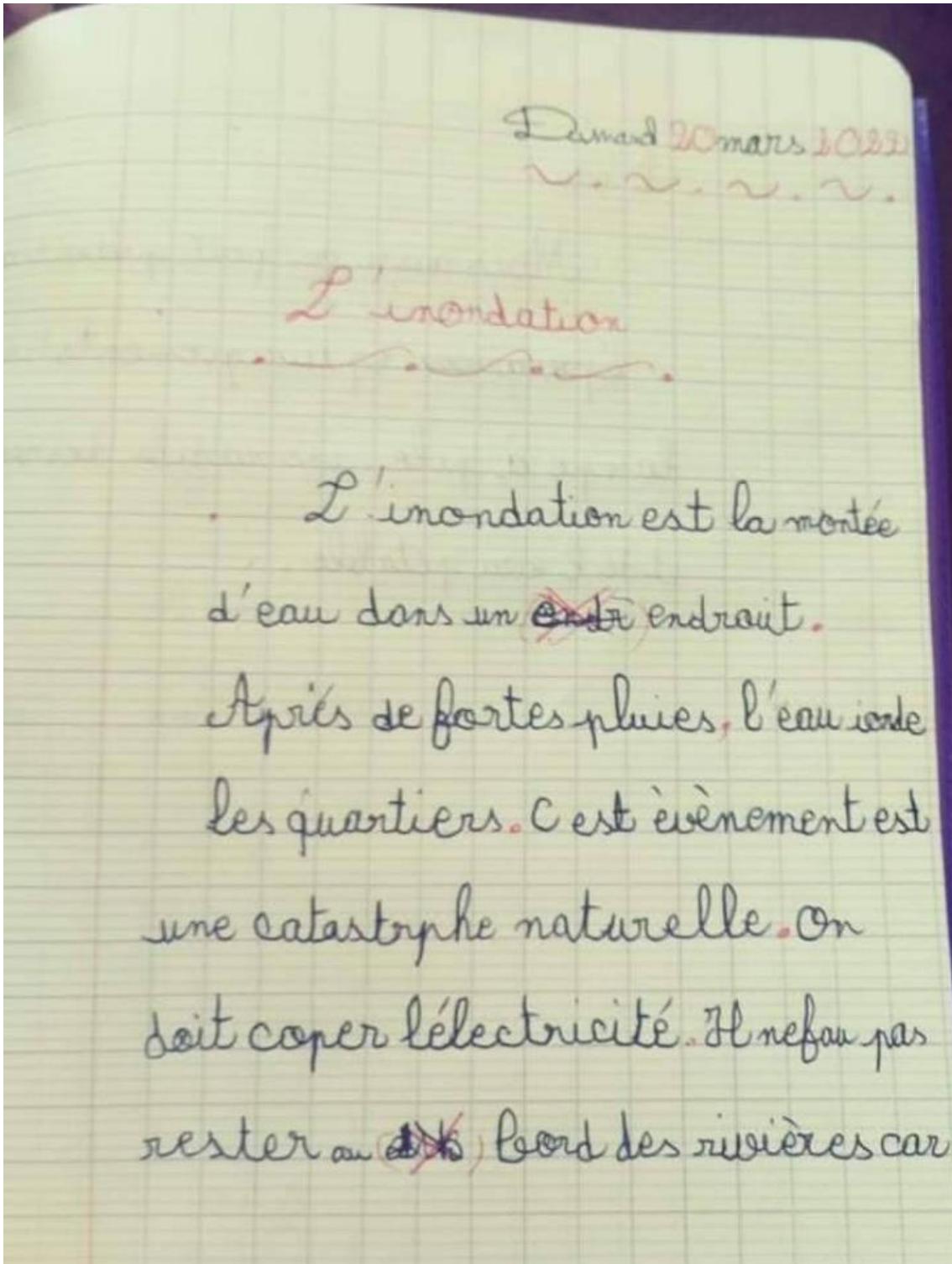
inondation

Hier, une forte pluie tombait sans arrêt.  
L'eau est montée très vite. se mouillait  
les camps. Elle emportait les voitures.  
coupait l'électricité et bouché les portes  
et les fenêtres.

Mardi 12 avril 2022

l'inondation

Heure, une forte pluie tombait sans arrêt.  
L'eau est montée très vite. inonder les  
maisons et les quartiers. Racher les fenêtres  
et portes. Et couper l'électricité.



#### 4.4.4. La cohérence textuelle :

Concernant la cohérence textuelle, nous remarquons que presque tout les apprenants ont respectés la consigne.

**4.5.La grammaire :**

**4.5.1.L'accord en genre et en nombre :**

Nous allons traiter quelques erreurs dans quelques copies de la P.E des apprenants.

<i>L'erreur</i>	<i>la correction</i>
Le voiture	la voiture
Un catastrophe	une catastrophe
Un pluie	une pluie
Il pleurait	elle pleurait
Le maison	cet évènement
Ce évènement.	cet évènement
Le fenêtre.	la fenêtre

**Commentaire :**

Il est indispensable dans la langue française de connaître le genre de noms, mais nous avons remarqué que la majorité des apprenants n'ont pas connu le genre de mots, ils ont traduit le mot en arabe c'est-à-dire ils reviennent à leurs langue maternelle.

**4.5.2.L'absence d'articles :**

<i>L'erreur</i>	<i>la correction</i>
Lélectricité	l'électricité.
Linondation	l'inondation.
Léquartiers.	les quartiers.

**Commentaire :**

Dans la langue française, l'article est très important ce n'est pas le cas en arabe. C'est pour cela l'inclination à ne pas ajouter d'article revient au recours à la langue maternelle.

**4.5.3.Problème de conjugaison du verbe :**

<i>L'erreur</i>	<i>la correction</i>
Les quartiers inondait.	les quartiers inondaient.
Nous inondiont.	nous inondions.
L'eau mont rapidement	l'eau montait rapidement.

**Commentaire :**

Nous remarquons que la plupart des apprenants ont des difficultés dans la conjugaison ; ils ont conjuguer deux verbes qui se suivent , ou ils ne savent pas comment employer l'auxiliaire être à la place de l'auxiliaire avoir .

**4.6 Vocabulaire :**

**4.6.1-Se servir des mots en arabe pour palier le manque de vocabulaire français :**

Remplir- ملاً

Les sinistres- المتضررين

Les routes- الطرقات

**4.6.2.Les fautes d'orthographe :**

<i>L'erreur</i>	<i>la correction</i>
Nefou pas	ne faut pas
Pochi	boucher
Les fenaitres	les fenêtres
Les bombies.	les pompiers

**Commentaire :**

Nous constatons que les apprenants ont prononcés les mots en arabe et ils ont écrits en français. Nous pouvons dire qu'ils ont un grand problème concernant le vocabulaire car ils ont un manque du bagage linguistique, c'est pour cela ils font le recours à la langue maternelle pour palier ce manque, ici on peut dire que c'est l'influence de la langue arabe sur la prononciation française.

**\*Bilan synthétique :**

Dans cette séquence, nous allons présenter le bilan de l'analyse que nous avons entamée à travers les chapitres précédents. Ce bilan concerne notamment l'analyse des copies des apprenants.

Dans cette partie pratique, nous avons constatés que les difficultés qui entravent l'apprentissage de la production écrite sont d'ordre linguistique, socioculturel.etc c'est-à-dire des connaissances acquises.

L'activité de la production écrite implique plusieurs facteurs pour sa réalisation. Cependant, plusieurs erreurs apparaissent dans les écrits des apprenants.

Pour cela, nous proposons quelques pratiques d'apprentissage qui pourraient faciliter l'apprentissage de cette activité :

-L'apprenant doit avoir un bagage linguistique assez considérable pour pouvoir réaliser la tâche.

- Favoriser l'autonomie chez l'apprenant en lui proposant des activités diverses.
- Proposer aux apprenants des activités concernant le thème abordé, le type de texte etc.
- Proposer des situations de communications authentiques.
- Préparer les apprenants à la recherche documentaire pour avoir une base solide.
- Proposer aux apprenants des documents similaires au thème de la production écrite.

#### 5. Des propositions de remédiation

Pour améliorer le niveau des apprenants, l'enseignant doit être incitateur et organisateur de l'apprentissage en classe. Il doit être dynamique et tolérant. Son rôle est d'encourager les élèves à mieux faire. Il donne une bonne image, il doit préparer ses cours et expliquer bien les leçons. C'est à l'enseignant de sensibiliser les apprenants et tisser des liens d'entente et de bonnes relations dans sa classe.

L'enseignant doit approfondir les apprentissages installés à l'écrit et à l'orale, dès la 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> AP. Les stratégies d'écriture sont importantes du fait qu'elles contribuent à se soucier de ce qui précède et ce qui suit les phrases pour planifier et à organiser les idées en détectant les erreurs de façon systématique. Face à un échec l'apprenant a un effet négatif sur la perception de sa compétence et qu'il a besoin d'une source de motivation, de réussite pour accomplir son activité d'écriture.

Les apprenants montrent plus d'intérêt et de motivation à ce qui est relatif à la vie courante, relatif au foyer, au marché, ...etc., ils ont tant d'informations et d'idées à exprimer, pour cela nous proposons de laisser les apprenants choisir le thème et dans notre cas nous avons laissé le choix du métier à présenter, mais à chaque fois nous demandons de changer (le métier du père, le métier d'avenir,...).

Ainsi, il est nécessaire que les apprenants apprennent des stratégies liées au processus de révision c'est-à-dire chercher les erreurs de surface ce qui permettent à évaluer et à améliorer leur texte avec succès.

Vu l'importance de la lecture dans le développement de la compétence de la production écrite, il est nécessaire d'accorder plus du temps à cette activité qui est la clé pour accéder à tous les apprentissages de langue. Des études menées au Etats-Unis, soulignent une autre façon pour améliorer les compétences de production écrite en langue seconde « on apprend à écrire....en écrivant ». Nous proposons de multiplier les séances de production écrite, et de donner plus d'occasions aux apprenants de se mettre à écrire. Sachant que le grand nombre des apprenants dans les classes influence négativement sur le niveau des apprenants,

par rapport au peu du temps consacré à eux en matière de l'apprentissage d'une nouvelle compétence linguistique.

Pour une meilleure prise en charge des élèves, leur nombre doit être réduit dans les classes.

Nous devons prendre en considération la catégorie des parents qui sont monolingues, mais qui s'intéressent à l'amélioration de l'apprentissage de leurs enfants en langue française qui est un moyen d'ouverture au monde des technologies.

L'utilisation du dictionnaire dans la classe du français langue étrangère est très intéressante, afin d'enrichir le vocabulaire des apprenants, et de l'apprentissage des structures grammaticales, c'est un moyen de consolidation des acquis, avoir un lexique riche pour la pratique de la production écrite. Les apprenants ne savent pas travailler avec un dictionnaire de français, mais leurs dictionnaires personnels rédigés durant les séances aident les apprenants à mémoriser les mots. Leurs écritures sont renforcées durant les séances de lecture des textes sous formes de définition ou bien l'écriture du mot avec un dessin qui l'illustre.

L'enseignement assisté par l'audio-visuel peut servir l'apprentissage de français langue étrangère, car l'élément vidéo améliore des compétences auditives et expressives chez les apprenants et organiser des classes qui répondent aux conditions d'apprentissage, en nombres d'apprenants, organisation matérielle, des outils d'apprentissage, bibliothèque, ordinateurs.

Enseigner aux élèves à orthographier des mots à l'aide d'activités et de jeux (jeux de mémoire, Scrabble) et offrir de multiples occasions de lecture, afin que les élèves observent à maintes reprises les mots orthographiés correctement. Aussi, leur montrer comment mémoriser de nouveaux mots en dressant la liste de mots de même famille.

Utiliser le modelage, l'enseignement partagé et guidé pour démontrer aux élèves comment prononcer les mots lentement et identifier et écrire les sons qu'ils entendent et leur apprendre à utiliser des référentiels tels le mur de mots (affichages didactique en classe), le dictionnaire personnel, le dictionnaire visuel, les livres de lecture ...etc.

#### **5.1. Rôle et responsabilités de l'enseignant et des élèves :**

Selon Tardif, *''l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décision, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur''* (citer par Paul CYR, les stratégies d'apprentissage, p116). Le rôle et la responsabilité de l'enseignant, durant les séances d'écriture sont :

- Sélectionne, seul ou avec les élèves, des occasions authentiques et significantes (c'est-à-dire, des situations ou des activités réelles d'écriture),
- Enseigne des habiletés, des stratégies et des éléments d'écriture efficaces pour divers types de textes et favorise l'acquisition de ces stratégies. Favorise l'acquisition d'aptitudes utiles à la résolution de problèmes en écriture, Démontre comment l'écriture peut être utilisée dans d'autres matières,
- Pose des questions qui aident les élèves à appliquer leurs nouvelles habiletés en écriture et leurs habiletés supérieures de la pensée et procure aux élèves un environnement sans risque où l'erreur est permise,
- Observe et évalue fréquemment les progrès des élèves et planifie les séances qui suivent, en prenant compte des besoins des élèves selon la cueillette des données d'évaluation.

L'enseignant a de grandes responsabilités, il doit maîtriser les contenues à enseigner, il doit planifier des stratégies de réalisation des tâches, les mettre en application et les évaluer.

L'élève quant à lui, il doit être conscient de son rôle en classe et dans le processus d'apprentissage, il doit être autonome afin de réussir, les apprenants :

- Apprennent en écoutant, en observant et en participant activement et se familiarisent avec ce qu'est l'écriture et apprennent à écrire avec confiance,
- Développent des habiletés et aptitudes des stratégies d'écriture dans un contexte d'écriture authentique et signifiant, et mettent en pratique les stratégies et les éléments d'écriture dans un environnement sécurisant axé sur le soutien, où ils peuvent prendre des risques et faire des erreurs,
- Participent au travail de groupe en partageant leurs idées, lesquelles sont consignées par écrit par l'enseignant, et expérimentent l'écriture d'une variété de types de textes (contes, poèmes, récits, chansons, lettres).

Les apprenants doivent pouvoir communiquer des idées à des fins précises et rédiger de courts textes dont les idées sont liées au sujet en fonction de son intention et de ses destinataires. Ils ont besoin d'être sensibilisés et épaulés dans leurs apprentissages. La relation pédagogique et les responsabilités de chacun doivent être respectées.

#### **5.2. Suggestions pour aider les élèves ayant des difficultés en production écrite :**

Pour améliorer l'apprentissage des enfants, l'enseignant doit aider les apprenants ayant des difficultés, Il doit d'abord intervenir sur les sources de la motivation en se préoccupant des éléments suivants : favoriser une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et soutenir le développement du

sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage.

Il doit encourager l'élève à travailler pendant de courtes périodes au lieu de passer plusieurs heures à la fois sur un même travail et l'encouragez à développer les idées devant être incluses dans le travail, selon le modèle organisationnel et rédactionnel,

Aidez l'élève à organiser ses idées en créant un modèle organisationnel (soit un plan de rédaction), un aperçu du projet (les grandes lignes) est important pour la réussite de ces derniers.

Il faut inviter l'élève à commencer par rédiger un brouillon à partir du modèle et lui demandez de réviser son travail sur le plan du vocabulaire, des phrases, des constructions grammaticales, de la mécanique de l'écriture (orthographe, majuscules, ponctuation, paragraphes).

En conclusion, l'acte d'écrire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes particuliers qui n'est finalement que des signes graphiques.

Tout en sachant que chaque jour, l'apprenant est appelé à produire et interpréter plusieurs types de documents écrits, c'est donc à partir de ce moment où maîtriser des compétences écrites en langue étrangère, exige désormais de la part de l'élève, non seulement des connaissances sur la langue et les règles régissant les textes, mais aussi des savoirs contextuels qui se conjuguent avec l'acquisition de certains processus. L'enseignant doit mettre en place des activités motivantes qui favorise une dynamique de classe qui peut éviter les dérapages de certains élèves. Il doit éviter d'ignorer les élèves passifs, non motivés, qui ne « suivent » pas le cours, il faut éviter de ne faire cours que pour les élèves motivés, le phénomène de la « démotivation » rendrait la gestion de classe de plus en plus difficile.

#### **Conclusion :**

Dans ce chapitre, nous avons trouvé que certains apprenants ont un manque de bagage linguistique.

Pour transmettre leurs messages et palier leurs lacunes, ils ont préférés à revenir à leur langue maternelle.

## *Conclusion générale*

### Conclusion générale :

Pour conclure notre travail de recherche qui porte sur « le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage de la production écrite » chez les apprenants de la 5<sup>ème</sup> année primaire. La langue maternelle peut influencer de manière directe ou indirecte sur l'apprentissage de FLE car l'élève pense à sa langue maternelle avant de traduire les mots.

A travers les résultats que nous avons obtenus, nous observons que les apprenants font le recours à la langue maternelle dans les situations de blocage. Dans notre analyse de nos résultats, nous remarquons que la langue maternelle est considérée comme un obstacle parce qu'elle freine le progrès de l'apprentissage. A travers notre étude, il est impossible d'exclure complètement la langue maternelle l'élève lors de l'enseignement d'une autre langue vivante, car cette langue est constitué de mécanismes, qui apparaissent dans l'expression écrite.

Nous avons constaté que la majorité des apprenants ont un manque dans le bagage linguistique, nous avons trouvé qu'ils ont des lacunes et des obstacles ou niveau de syntaxe, le lexique. C'est pour cela, ils reviennent à la langue maternelle pour palier leurs manque de vocabulaire et pour transmettre leurs messages, afin d'écarter le problème de blocage.

A la fin de ce travail, nous avons compris que la langue maternelle est un handicap dans l'apprentissage de FLE et l'apprenant tombe dans les problèmes d'interférences car il revient à sa langue maternelle dans les situations de blocage.

A propos de tout cela, nous avons confirmé nos hypothèses que la langue maternelle influence négativement sur l'apprentissage et surtout sur les écrits des apprenants.

## **Bibliographie**

## Bibliographie :

### Ouvrages :

- Bajarad,E, « Langue rivales »,in. Le français dans le monde, n 315, Mai-Juin 2001, p :39.
- Dabène,L, sociolinguistique pour l'enseignement des langues Repères, France, Hachette F.L.E.
- Causa, l'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement Bilingue et transmission de savoir en langue étrangère, Berne Peterling,2002, pp42-75.
- Castelloti, la langue maternelle en classe de langues étrangères. Paris :CLE international, collectionDLE.2001.
- Gumpers,J, Sociolinguistique interactionnelle. Université de la Réunion, L'harmattan1989.
- Catach Nina, « L'orthographe française, traité théorique et pratique » ,Paris :Nathan. Université,1986, p287-289.

### Mémoires :

- Bada Oussama(2020-2021), « L'impact de la langue maternelle sur l'apprentissage du FLE : Cas des apprenants de 4 AM du CEM de Sahnoune Ben Azouz à Medjedel Wilaya de M'sila. Université Mohamed Boudiaf M'sila.
- Boubeker Rima(2014-2015), « L'impact de la langue maternelle sur l'acquisition du FLE : Cas des apprenants de 1<sup>ère</sup> AM du CEM de Mohamed Atmani à M'chouneche Wilaya de Biskra. Université Mohamed Khider Biskra.
- CHEURFA Aicha,(2018-2019), « Recours à la langue maternelle en classe de FLE. Au cycle moyen : Cas des apprenants de 1<sup>ère</sup> AMdu CEM ABI DHAR EL GHEFARI- Adrar. Université Ahmed DrayaAdrar.
- SAID Yacine(2018-2019), « L'impact de la langue maternelle sue l'acquisition du FLE : Cas des apprenants de 1<sup>ère</sup>AS du Lycée de MOKHTAR Ben Youcef Wilaya de Mostaganem. Université Abd El Hamid Ibn Badis Mostaganem.

### Articles :

- Castelotti,V,Langue étrangère et français en milieu scolaire : Didactiser l'alternance ? Etude de linguistique appliqué,1997,108 :401-410.
- Castelotti,V.&Moore, Alternner pour apprendre, de nouveaux enjeux pour la classe de langue. Etude de linguistique appliquée1997,108,389-392.
- LUC,C. Approche d'une langue étrangère à l'école. Vol :1, Perspectives sur l'apprentissage,Paris,INRP,1992,104.

Dictionnaires :

-JEAN PIERRE CUQ. Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde,CLE,Paris , 2003.

-DUBOIS,J.J. Etabli, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris ,Larousse-Bordas,1989.

-DUBOIS ,J,JGiacomo,M,Guspin,L.etabli.1973. Dictionnaire de linguistique. Paris : Librairie Larousse.

### **Sitographie :**

-[http://fr.m.wiktionary.org/wiki/langue maternelle](http://fr.m.wiktionary.org/wiki/langue_maternelle).

-EHRHART,S, « L’alternance codique dans le cours de langue :le rôle de l’enseignant dans l’interaction avec l’élève-synthèse à partir d’énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre ». Disponible sur le site : [www.ph-karlsruhe.de/file-admin/user.../EHRHART-Code-swt-LV.pdf](http://www.ph-karlsruhe.de/file-admin/user.../EHRHART-Code-swt-LV.pdf).

**Le résumé :**

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la didactiques des langues étrangères, ce travail consiste au traitement de la question le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants de la cinquième année primaire.

Notre travail est un travail analytique dans lequel nous avons analysé les copies de la production écrite des apprenants.

D'après cet analyse nous avons constaté que le recours à la langue maternelle dans la production écrite est un obstacle dans l'apprentissage de FLE.

**Les mots clés :**

La langue maternelle, le recours , le FLE, la production écrite, les apprenants, le cycle primaire.

## ملخص

عملنا هو جزء من تعليمية اللغات الأجنبية ، ويتكون هذا العمل في معالجة مسألة استخدام اللغة الأم في تعلم

الإنتاج المكتوب

بين المتعلمين في السنة الابتدائية الخامسة

عملنا هو عمل تحليلي قمنا فيه بتحليل نسخ الإنتاج المكتوب للمتعلمين

وفقا لهذا التحليل ، وجدنا أن استخدام اللغة الأم في الإنتاج المكتوب يشكل عقبة في تعلم اللغة .

**الكلمات المفتاحية :** اللغة الأم ، اللجوء ، اللغة الفرنسية الاجنبية ، الإنتاج المكتوب ، المتعلمين ، الدورة

الابتدائية

**Summary :**

Our work is part of the didactics of foreign languages, this work consists in the treatment of the question of the use of the mother tongue in the learning of written production among learners of the fifth primary year.

Our work is an analytical work in which we analyzed the copies of the written production of the learners.

According to this analysis, we have found that the use of the mother tongue in written production is an obstacle in learning FLE.

**The key words :**

The mother tongue, the recourse, the FLE, the written production, the learners, the primary cycle.