

République Algérienne Démocratique et Populaire.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

Université Ibn-Khaldoun Tiaret.

Faculté des Lettres et des Langues.



Département des Lettres et des Langues Etrangères.

Mémoire de Master en didactique des langues étrangères.

Thème :

**L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe du
FLE : entre langue maternelle et langue cible
Cas des apprenants de 2 AM**

Présenté par :

Mlle. Benzineb Mounira

Mlle. Brahim Zahra

Sous la direction de :

Dr. Lahmar Rabia

Membres du jury :

Président : Dr. MAHDI Amir MCA Université de Tiaret.

Rapporteur : Dr. LAHMAR Rabia MCA Université de Tiaret.

Examineur: Mme. TAAM Amina MAA Université de Tiaret.

Année universitaire : 2021/2022.

Remerciements

Nous remercions, tout d'abord, ALLAH de nous avoir accordé
l'aide, la patience et le courage durant nos études.

Nos remerciements s'adressent à notre directrice de recherche
pour sa disponibilité, son sérieux et ses conseils judicieux.

Nos remerciements vont aussi aux membres du jury

Pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre travail.

Dédicace

Je dédie ce travail

À mes Parents

À mes frères et sœurs

À toute ma famille

À tous mes amis

Zahra

Dédicace

Avec tout honneur et fierté je dédie ce travail a :

Mes chers parents qui m'ont encouragé durant toute ma vie

A mes chères sœurs Ghania, Nabila et Khalida.

A mes chers frères Mohamed et Hichem

A mes chères amies : Sara et Nesrine

Mounira

Abréviations

FLE : Français langue étrangère.

A.M : Année moyenne.

BEM : Brevet d'enseignements moyen.

Groupe DIEPE : Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit.

L.M : la langue maternelle.

Liste des tableaux

Tableau N° 1 : les années d'expérience des enseignants.

Tableau N° 2 : Le diplôme obtenu des enseignants.

Tableau N° 3 : niveau des apprenants.

Tableau N° 04 : L'utilisation de la langue maternelle.

Tableau N° 05 : le problème du recours à la langue maternelle.

Tableau N° 6 : l'observation non participante

Tableau N° 7 : La grille d'observation

Tableau N° 8 : l'observation des apprenants de la séance N°1

Tableau N° 9 : l'observation des apprenants durant la séance N° 2

Tableau N° 10 : La grille d'analyse des productions écrites

Tableau N° 11 : les erreurs d'orthographe

Tableau N° 12 : nombre et pourcentage du recours à la langue maternelle

Tableau N° 13 : Nombre et pourcentages de respect le type de texte

Tableau N° 14 : Nombre et pourcentages de la formule de clôture dans les copies

Tableau N° 15 : les erreurs grammaticales

Liste des figures

Figure N° 01 : les années d'expérience des enseignants.

Figure N° 02 : Le diplôme obtenu des enseignants.

Figure N° 03 : niveau des apprenants.

Figure N° 04 : L'utilisation de la langue maternelle.

Figure N° 05 : le problème du recours à la langue maternelle.

Figure N° 06 : le recours à la langue maternelle

Figure N° 07 : Le respect de type de texte

Figure N° 08 : La formule de clôture

Figure N° 09 : Les erreurs grammaticales.

Sommaire

Abréviations

Liste des tableaux

Liste des figures

Introduction générale.....11

La partie théorique.....

Chapitre 1 Enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de FLE

Introduction partielle15

1. Définition de l'acte d'écrire15

2. L'activité de production écrite en classe de FLE16

3. La compétence de production écrite dans l'approche par compétences17

4. Les compétences rédactionnelles.....18

5. Les composantes de la compétence de production écrite.....19

6. Les processus d'écriture.....21

conclusion partielle23

Chapitre 2 Le lien: langue maternelle et français langue étrangère.

Introduction partielle25

1. L'enseignement /apprentissage du français au cycle moyen en Algérie25

1. Langue maternelle26

2. Langue étrangère26

3. La relation entre la langue maternelle et la langue étrangère27

4. La place de langue maternelle en classe de FLE28

5. L'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de FLE28

Conclusion partielle30

la partie pratique.....

Chapitre 1 L'analyse du questionnaire destiné aux enseignants

Introduction.....33

1-Analyse et présentation du questionnaire destiné aux enseignants33

Conclusion39

Chapitre 2 Protocole de l'expérimentation et analyse des résultats

Introduction partielle41

1. Protocole et description de l'expérimentation	41
2. L'observation non participante	43
3. Analyse des productions écrites	46
4. Analyse des erreurs selon le plan pragmatique	50
5. Rapport de synthèse	54
Conclusion partielle	55
Conclusion générale	57
Les références bibliographiques	59
Table des matières	61
Les annexes	64
Résumé :	72

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen occupe une place primordiale dans le système éducatif algérien. Assurer son apprentissage nécessite l'acquisition de certaines compétences par les apprenants afin de pouvoir s'exprimer dans les différentes situations de communication.

Selon la réforme du système éducatif, l'apprentissage constitue une tâche pédagogique et un contrat entre l'enseignant et l'apprenant. Différentes activités sont proposées pour accomplir le programme scolaire mis en avant par le système éducatif permettant la réalisation de cette tâche.

Parmi les compétences visées dans l'enseignement et apprentissage du FLE c'est apprendre à l'apprenant d'écrire et de produire sans difficultés. Donc, la compétence de l'écrit fait l'objet de beaucoup d'attention de la part des didacticiens et chercheurs en didactique du FLE.

Le présent travail s'intéresse à l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE et puise ses origines d'un constat que nous avons fait en classe près des apprenants qui font dans certaines situations recours à leur langue maternelle en l'occurrence l'arabe.

Ce constat nous a poussé à s'interroger sur le rôle que pourrait jouer LM dans l'apprentissage de l'écrit.

Donc, le thème de notre travail est : « Enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE : entre langue maternelle et langue cible »

De ce thème découle la problématique suivante :

- Le recours à la langue maternelle favorise-t-il l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE ?

Pour pouvoir répondre à cette problématique, nous proposons les hypothèses suivantes :

- Le recours à la langue maternelle pourrait être un facteur motivant dans l'amélioration de l'écrit en classe de FLE.

Introduction Générale

- La langue maternelle pourrait constituer un obstacle dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE.

Notre objectif est de connaître l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de l'écrit chez les apprenants de deuxième année moyenne.

Pour ce faire, nous allons diviser notre travail en deux parties. La première partie est théorique, qui elle comporte deux chapitres, dans lesquels nous allons définir et éclaircir les concepts de base de notre thématique de recherche à savoir la production écrite, langue maternelle, langue étrangère...etc.

Le deuxième est pratique. Elle est structurée en deux chapitres, dans le premier chapitre nous allons analyser un questionnaire adressée au enseignants du cycle moyen afin d'avoir des données sur notre thème et le deuxième chapitre est consacré à l'expérimentation que nous avons effectuée en classe avec les apprenants de deuxième année moyenne. Elle consiste dans un premier lieu en l'observation non participante afin de collecter des informations sur le déroulement des séances de production écrites et par la suite nous avons jugé utile d'analyser des productions écrites des apprenants en suivant une grille basée sur les différents critères linguistiques (sémantique, lexicales, grammaticales et orthographiques).

Le travail s'achève par une conclusion générale qui résume notre recherche.

La partie théorique

Chapitre 1

Enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de FLE

Introduction partielle

Dans la société algérienne, l'écriture tient une place très importante, et elle laisse sa marque dans les écoles, les entreprises, les hôpitaux, les familles, les amitiés et les relations sociales.

Dans ce premier chapitre théorique, nous allons définir l'acte d'écrire et l'activité de production écrite puis nous passons à d'autres éléments

1. Définition de l'acte d'écrire

Pour définir l'écrit, nous nous sommes référés à plusieurs définitions. Nous commençons par celle citée dans le dictionnaire le Robert

Selon ce dernier: « *écrire c'est : tracer des lettres, tracer des signes d'écriture, d'orthographe, consigner, composer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer, exprimer* » (Robert, p.329).

Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont défini l'acte d'écrire comme : « *écrire c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* ». (Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA :2002 ,p.128).

Écrire c'est créer une représentation graphique à l'aide de lettres et de symboles. C'est aussi communiquer en envoyant des paroles écrites.

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'apprenant puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit le genre littéraire préconisé ou la forme de communication utilisée. C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'apprenant et sa compétence à l'écrit.

L'écriture est l'activité qui facilite toutes les autres activités de la classe d'enseignement du français. Les étudiants écrivent pour affiner et vérifier l'assimilation du cours et pour diagnostiquer la maîtrise de certaines règles de grammaire, de syntaxe et de vocabulaire, sans oublier que l'évaluation des acquis se fera par une épreuve écrite. L'activité d'écriture ne consiste pas simplement à aligner des mots et des phrases syntaxiquement corrects. L'écriture, en revanche, est un ensemble cohérent qui obéit règles et normes. De plus, cette activité requiert de la langue, du vocabulaire, de la syntaxe et d'autres compétences.

L'activité d'écriture n'est pas un simple alignement des mots ou des phrases correctes. L'écriture est un ensemble cohérent des règles et des normes linguistique.

Dans tous les cycles d'enseignement apprentissage en Algérie, l'expression écrite reste toujours le domaine où les élèves doivent rédiger la production écrite selon les règles des attendus.

2. L'activité de production écrite en classe de FLE

La production écrite est une activité Complexe qui se compose de savoirs et savoir-faire. Elle demande à un individu d'être en capacité de mettre en œuvre simultanément, plusieurs composantes et connaissances.

C'est l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue.

Pour Reuter (1996) : *«l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations ,de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (ré) produire du sens , linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné.»(Reuter : 1996) .*

La production écrite réside dans la plupart des techniques d'expression (résumé, le compte rendu)

La production écrite ne signifie pas Accumuler un ensemble de phrases cohérentes ou d'expressions correctes. Elle s'intéresse à la cohérence des textes rédigés, à condition de suivre les différents plans pragmatique, syntaxique, morphologique et sémantique de la langue.

La production est une rédaction relative à un sujet bien déterminé en respectant les règles et les consignes en la matière dans le but d'apprécier les compétences d'un apprenant à l'écrit jusqu'à l'organisation et la rédaction ,la correction.

L'expression écrite respecte les règles de la grammaire surtout dans la construction de la phrase simple ou complexe.

En Algérie se base beaucoup sur l'écrit que l'oral surtout dans les classes de FLE, les épreuves et les traces écrites.

L'apprentissage de l'écrit représente un des paliers de tout système éducatif.

En didactique des langues étrangères la production écrite est vue comme une activité qui a pour objectif la construction du sens. Son apprentissage vise à doter

l'apprenant d'un potentiel qui lui permettra de produire des textes dans des situations variées. Déplus, depuis l'intégration du concept de la compétence communicative dans le champ didactique, cette notion occupe une place importante dans ses fondements de base. Selon J.P.Cuq, on distingue quatre habilités : habilité de compréhension et de production à l'oral ; habilité de production et d'expression à l'écrit.

Selon J.P Cuq l'écrit peut avoir comme définition : « *Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* » (J.P Cup : 2003).

Cela veut dire que l'apprentissage se manifeste par le biais de l'écrit qui rend possible la lecture et l'interprétation des graphies.

Dans la production écrite, le scripteur fait attention à ses informations données pour garder le sens du texte écrit.

Les activités de la production écrite sont un facteur non négligeable et même déterminant de la réussite d'un apprenant dans le cursus scolaire. Il est conçu pour développer progressivement la compétence communicative des apprenants à travers une variété d'activités. Il s'agit essentiellement d'un problème de découverte de différents types de textes (narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs, etc.). C'est aussi une activité où les élèves ont la possibilité de s'investir et où les enseignants mesurent l'assimilation des connaissances. Les apprenants entraînent au moyen avec un déficit considérable. Ils montrent une difficulté marquée car ils accumulent les erreurs lors de l'écriture d'expressions écrites. Ces erreurs concernent les règles d'orthographe, la conjugaison, la grammaire, l'utilisation du vocabulaire. De plus, ces élèves éprouvaient de grandes difficultés à s'exprimer.

3. La compétence de production écrite dans l'approche par compétences

La production écrite est parmi les quatre compétences communicatives dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

Selon Rosen, l'appellation quatre compétences pour désigner la compréhension (orale et écrite) et l'expression (orale et écrite) provient, à l'origine, d'un problème de traduction. Selon le modèle initial en anglais, la compétence de communication (communicative compétence) se décline en plusieurs composantes : par exemple grammaticale (grammatical competence), sociolinguistique (sociolinguistic compétence) et

stratégique (strategic compétence); cette compétence de communication d'un utilisateur/apprenant pouvant être mesurée selon des critères préalablement établis dans les four languageskills (quatre aptitudes ou savoir-faire, ou capacités, ou habiletés) : parler/speaking, écouter/listening, lire/reading et écrire/writing. La difficulté dans le passage en français réside de fait dans la traduction de l'anglais skill et c'est, au fil du temps, le terme de compétence qui a été retenu – d'où l'appellation : quatre compétences. L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère a mis en lumière l'aspect pragmatique de la production écrite. L'écrit n'est plus, comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage, ni, comme dans les méthodologies audio-visuelles, subordonné à l'oral. C'est 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 spécifiques, de signes graphiques. Afin de mieux clarifier cette notion de compétence de production écrite, nous reprenons la définition de compétence de Perrenoud qui opère une nette distinction entre ce qui relève à proprement parler des « capacités » et ce qui relève des « compétences » : les capacités désignent des potentialités relativement indépendantes des contextes et donc pertinentes dans une grande diversité de contextes mais impuissantes à y faire face seules; les compétences désignent des actions qui prennent en compte des catégories de situations relativement définies. La compétence relève des situations de communication qu'un même sujet peut gérer avec une efficacité variable. Les capacités, quant à elles, relèvent des opérations langagières qu'un même sujet maîtrise plus ou moins bien. Ainsi, rédiger une lettre est une compétence qui fait appel à différentes capacités telles que savoir lire, présenter le texte selon une convention du genre, savoir utiliser les formules d'appel et les formules finales, savoir adapter la formulation à la situation de communication, etc. (Rosen,E :2005,p.120).

4. Les compétences rédactionnelles

Les compétences rédactionnelles sont un facteur déterminant dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Dans toutes les réformes du système éducatif algérien, ainsi que dans les trois niveaux du système éducatif, un accent particulier a été mis sur son acquisition et son perfectionnement pour tous les apprenants.

Au secondaire, la maîtrise de l'écriture est un élément essentiel de la réussite scolaire. Depuis quelques années cependant, on s'aperçoit que la compétence biblique est

devenue un objectif insaisissable, et que l'écriture pour les apprenants de Français Langue Étrangère (aujourd'hui FLE) de ce cycle fait preuve d'une certaine maladresse éditoriale, dont les origines sont faites par l'existence. Elle se manifeste par un certain nombre de facteurs, dont l'ingérence linguistique ou le recours permanent à la langue source est la raison principale.

5. Les composantes de la compétence de production écrite

La compétence de production écrite constitue à elle seule un ensemble très complexe de compétences. Pour la cerner plus facilement, certains chercheurs l'ont divisée en plusieurs composantes et ont émis plusieurs modèles différents :

5.1. Le modèle linéaire de Rohmer

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.

Beaucoup d'auteurs s'accordent pour affirmer que Rohmer serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. Son modèle, élaboré à la suite d'expériences menées auprès d'adultes, en 1965, se subdivise en trois grandes étapes : la pré écriture, l'écriture et la réécriture. Chaque étape est distincte et le texte produit est le résultat de différentes opérations effectuées. Dans ce modèle de Rohmer, la pré écriture comprend la planification et la recherche des idées, qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur relit son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond. Notons qu'il s'agit ici d'un modèle unidirectionnel. Le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. Il n'y a pas d'aller et retour entre les activités de différents niveaux. De plus, Rohmer n'a pas tenu compte de diverses activités cognitives effectuées durant le processus rédactionnel. Malgré ces limites, ce modèle a permis de conceptualiser le fonctionnement du processus rédactionnel. Il a fondé, dans une certaine mesure, le socle de la production écrite.

5.2. Le modèle de Moirand

Dans le contexte de l'écriture, Moirand propose un modèle de production écrite développé pour le français langue étrangère, et nous distinguons quatre composantes

fondamentales, à savoir l'auteur, la relation auteur/lecteur, la relation auteur/document et la relation auteur/document et extra-langue.

Les scripteurs occupent une certaine place dans la société et peuvent tour à tour jouer les rôles d'employés, de syndicalistes, de pères, de mères, etc. Autrement dit, il appartient à un groupe social déterminé, mais il peut rêver d'envisager d'appartenir à un autre groupe, et il lui emprunte parfois son mode de vie et sa langue. Elle a aussi un passé historique et socioculturel qui a plus ou moins influencé ses écrits.

Les relations scripteur/lecteur(s) peuvent être des relations amicales, professionnelles, familiales, ce qui influe plus ou moins sur le discours. Tout scripteur se fait une « image » de ces lecteurs et les représentations qu'il construit autour de ses interlocuteurs jouent également sur la formulation de son message.

Les relations scripteur/lecteur(s) et document : Le scripteur écrit « pour faire quelque chose ». Il a une intention de communication et veut produire sur ses lecteurs, par l'intermédiaire du document transparaît bien sûr dans la forme du document. - Les relations scripteur/document et extra-linguistique : Il s'agit de l'influence sur la forme linguistique du document, du référent, du « de quoi », « de qui » on parle dans le texte, du lieu où l'on écrit et du moment où l'on le fait. Ce qui nous intéresse dans ce modèle de Moirand, c'est qu'il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur. A l'heure actuelle, cet aspect social est mis en évidence dans les écrits des chercheurs et des didacticiens en production écrite. Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.

5.3. Le modèle de Hayes et Flower

Au début des années 1980, après des expérimentations auprès de sujets adultes anglophones, en s'appuyant sur Flower, ils proposent un modèle destiné à décrire les différents processus impliqués et combinés dans l'activité d'écriture. Pour Hayes et Flower, l'écriture ne consiste plus en une approche linéaire, mais repose plutôt sur l'interrelation d'activités cognitives qui existent à différents niveaux. La base théorique du modèle de Hayes et Flower provient de la psychologie cognitive, qui se subdivise en trois parties principales : - L'environnement de la tâche comprend des facteurs externes à l'auteur qui influencent la tâche les consignes de la rédaction des enseignants.

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.

5.4 Le modèle DIEPE

Considérant la complexité de la productivité écrite dans l'approche des compétences communicatives, le groupe belge DIEPE a proposé un modèle tridimensionnel, à savoir le processus d'écriture, le produit et l'écrivain, dans une étude comparative de quatre populations francophones d'Europe et des États-Unis. États.

Son modèle. Pour le groupe DIEPE, écrire signifie communiquer par le texte dans une langue donnée. De ce point de vue, la compétence d'écriture consistera à savoir produire un message porteur de contenu, à se mettre à la place du lecteur et à respecter les conditions matérielles de communication. Ce produit doit répondre aux conditions et caractéristiques d'un texte écrit : organisation (structure), respect du genre, cohésion, progression. En utilisation écrite, ce produit doit également se conformer au dictionnaire, à l'orthographe, à la syntaxe et aux autres conventions de la langue utilisée. La dimension « processus » explique ce que signifie le Cadre européen commun de référence.

6. Les processus d'écriture

Dans le processus d'écriture, il y a quatre étapes : la planification, l'écriture, la réécriture et la révision. Les quatre aspects se rapportent à trois aspects du produit : la communication, la langue et le texte.

6.1. La planification :

Peut être effectuée au tout début du processus d'écriture ou à tout moment au cours du processus d'écriture. Il aborde d'abord les aspects communicationnels : justesse de la cible, connaissance du lecteur, etc. Rechercher des messages et des idées à transmettre, choisir le ton, le rythme, le style, etc. Pour l'aspect textuel,

La planification établit une structure temporaire ou définitive, pour les aspects linguistiques, elle peut rechercher du vocabulaire, fournir des références linguistiques, etc. Les opérations complexes que le rédacteur doit accomplir à ce stade sont : analyser la situation de communication, mobiliser les connaissances acquises, faire des choix initiaux en fonction des tâches à accomplir, adapter le contenu à l'environnement de production, organiser les idées principales du texte, en fournissant un aperçu du texte et en formulant le plan final.

6.2. L'écriture :(Rédaction)

Elle consiste à écrire des idées et des intentions réservées. Il est mis en mots, phrases, paragraphes et texte. Il s'appuie sur la sémantique, la syntaxe et l'orthographe, ainsi que sur les possibilités rhétoriques et stylistiques du langage et du discours pour assurer l'exactitude et la cohérence des textes, ainsi que l'exactitude et l'efficacité de la communication. Autrement dit, à ce stade, l'auteur doit faire des propositions concrètes, savoir structurer des phrases, construire des paragraphes cohérents, utiliser consciemment des articulateurs temporels et logiques, réfléchir à la textualisation et à l'argumentation.

6.3. Une réécriture :

Est une modification du texte pour l'améliorer. Les compétences de réécriture sont étroitement liées aux compétences de relecture et d'analyse. En relisant le texte, l'auteur ajoute, précise ou retire des idées et les réorganise si nécessaire. En même temps, il réexamine et/ou reformule la terminologie utilisée. .

6.4. La révision :

Est l'inspection systématique d'un texte ou de parties de texte pour détecter les défauts résiduels et les corriger. En d'autres termes, il s'agit d'embellir le texte pour assurer le respect des normes.

Les deux dernières étapes du processus d'écriture, la réécriture et la révision, selon le modèle DIEPE, représentent une simple décomposition des étapes de révision du modèle de Hayes et Flower. Nous avons constaté qu'ils représentaient une surcharge et une

duplication inutiles dans le processus d'apprentissage de la scénarisation. En fait, les deux étapes exigent que l'auteur ait des connaissances sur : le contrôle du style d'écriture ; l'articulation de la description et du contexte du texte ; la correction des erreurs de fond, de forme et de présentation du matériel ; la connexion et la décision de nettoyer le produit final. En examinant quelques modèles, on constate que le concept de production écrite a considérablement évolué, passant d'un modèle centré sur une liste séquentielle d'activités (Rohmer, 1965) à un modèle plus global (Groupe DIEPE, 1995). VS

Cette analyse de l'évolution des modes d'écriture permet également de voir que le modèle 3D du groupe belge DIEPE décrit le mieux la complexité des compétences de production écrite. Ce modèle met l'accent non seulement sur le texte en tant que « produit », mais aussi sur l'importance de « l'auteur », tant en termes de connaissances et de compétences mobilisées, qu'en termes de performance et d'attitude, et sur l'importance du « processus » de l'écriture. Ainsi, une œuvre écrite n'est plus une ébauche unique, la transposition de plusieurs idées, mais un processus d'interaction entre le contexte (la communication), le texte (le produit) et l'auteur. Cela signifie que les auteurs créent le sens de leurs textes à travers des interactions complexes entre différentes composantes. L'article peut être amélioré par une révision continue et efficace, qui oblige l'auteur à justifier son choix de forme et de contenu devant de vrais lecteurs, dans une situation de communication réelle.

Conclusion partielle

L'écriture est une compétence difficile pour les apprenants en général, et son appropriation reste toujours une tâche difficile à accomplir.

Dans ce chapitre, nous avons aussi abordé les processus rédactionnels, la compétence de la production écrite et les modèles théoriques de l'écriture, et les difficultés de la production écrite.

Chapitre 2

Le lien: langue maternelle et français langue étrangère.

Introduction partielle

L'Algérie est un pays où plusieurs langues et variantes linguistiques coexistent. Chacune occupe une position ou un statut spécifique. L'arabe standard, le tamazight, le français et l'anglais constitue les langues de base du système éducatif.

Dans ce chapitre, nous allons présenter le statut éducatif de la langue française en Algérie, de la langue maternelle et la place qu'elle occupe cette dernière en classe de FLE.

1. L'enseignement /apprentissage du français au cycle moyen en Algérie

L'enseignement moyen est l'un des paliers essentiel du système éducatif algérien. C'est la période de préparatoire entre l'enseignement primaire et secondaire, avec ses propres objectifs et des compétences bien définies. Il s'étale sur quatre années (de la 1^{ère} à la 4^{ème} Année Moyenne). A l'issue de ces quatre années, les apprenants passent l'examen du BEM (brevet d'Enseignement Moyen), qui permet le passage aux études secondaires (Lycée)

L'apprentissage du français langue étrangère au moyen vise à faire de l'apprenant un individu capable de communiquer dans cette langue en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire dans sa vie quotidienne, sociale, à développer chez lui, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments dans différents types de discours.

D'après B.BENBOUZID, l'enseignement moyen « *vise la maîtrise ,par chaque élève ,d'un socle de connaissances et de compétences incompressibles d'éducation ,de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active .* » (F.Z Tahri, 2015, p.20).

Cependant, la langue qui reste la plus privilégiée parmi les autres est la langue française.

Elle est la plus favorisée parmi ces langues, elle est enseignée dès le cycle primaire, elle est apprise dès la troisième année primaire .H.Belkacem souligne que « *l'école algérienne a opté pour un enseignement précoce des langues étrangères avec l'introduction du français comme première langue étrangère dans le système éducatif.* » (Belkacem, 2009, p.283).

Cette dernière n'est pas présente au même titre que l'anglais, l'allemand, l'espagnol ... puisque c'est la langue qui a le plus influencé les usages.

1. Langue maternelle

Une langue maternelle, également appelée langue native ou langue première (par rapport à une langue étrangère) est la première langue que les gens apprennent pendant l'enfance, en d'autres termes, c'est la langue parlée avec l'enfant est à la maison même avant qu'il apprenne. C'est la langue que l'enfant comprend avant de commencer l'école .de plus la langue maternelle est la langue des locuteurs natifs du pays où il vit.

La langue maternelle 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. Il s'agit de la langue acquise de manière tout à fait naturelle par le biais de l'interaction avec l'entourage immédiat, sans intervention pédagogique et sans une réflexion linguistique consciente.

En général, la langue maternelle est apprise en famille, à la maison .Maitriser sa langue maternelle est essentielle pour l'apprentissage ultérieur dans la mesure où elle constitue la base du raisonnement .Par ailleurs, une détresse incomplète d la langue maternelle rend l'apprentissage d'autres langues plus difficile.

2. Langue étrangère

La langue étrangère est une langue non maternelle d'un individu, qui doit être apprise dans un cadre formel et institutionnel.

BESSE estime 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* ». (Besse, 1987, p.14).

Jean pierre Cup souligne qu' « *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* ». (Cup, J, 2003, p.150).

Et cela nous conduit à affirmer que toute langue maternelle est une langue étrangère.

Toute langue, non première, possède le statut de la langue étrangère, si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser. Donc, il faut acquérir la langue 'étrangère' à nos établissements scolaires afin que nous apprenons peuvent l'apprendre aussi que les techniques de communication par des langues étrangères c'est-à-dire les langues des autres pays pour assurer la communication internationale. À titre d'exemple : le français et l'anglais sont ainsi langues 'étrangères' dans les écoles Algériennes ou ils sont enseignés comme matière.

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

La relation entre la langue maternelle et la langue étrangère est un aspect important essentiel de l'enseignement précoce. Vygotski écrit que :

« L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle. On peut dire que cette assimilation suit une voie directement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue maternelle. L'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture, la construction consciente et intentionnelle d'une phrase, la définition et la signification d'un mot, l'étude de la grammaire, toutes choses qui constituent habituellement le début de l'assimilation d'une langue étrangère. L'enfant assimile sa langue maternelle 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. C'est pourquoi on peut dire que le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut tandis que celui de la langue étrangère s'opère de haut en bas » (Vygotski : 1995).

À cet égard, on peut dire que lorsqu'un enfant apprend une langue étrangère, il absorbe inconsciemment et involontairement sa langue maternelle, et cela commence par la prise de conscience.

D'après Christiane Lue : « *la langue maternelle est un catalogue de mots, la langue étrangère en est un second, en correspondance terme à terme avec le premier* » (Christiane Lue, 1992, p.104).

Le statut de la langue maternelle dans les cours de langue étrangère n'est pas seulement lié aux enseignants, mais aussi aux didacticiens. On peut dire que la relation entre langue maternelle et langue étrangère a traversé l'histoire de la pédagogie des langues.

4. La place de langue maternelle en classe de FLE

La présence de la langue maternelle dans chaque classe varie selon le degré d'utilisation de la langue maternelle et souvent un facteur influençant la capacité d'instruction et la conception de l'emploi. L'interdiction au recours peut développer une situation qui empêche l'appropriation de cette langue et y constitue un frein à l'acquisition de la langue.

Selon CASTELLOTTI, « *la langue étrangère n'aura jamais le statut de la langue « maternelle », celle qui a grandi avec nous, et avec qui nous a grandi...* » (CASTELLOTTI, 1997, p.108).

L'apprenant a tendance à recourir à sa première langue en raison de son caractère familier et rassurant (déjà connu) le fait de communiquer dans sa langue première présente un état sécurisant dans la mesure où il s'agit généralement de la langue que nous maîtrisons et par laquelle nous communiquons avec aisance.

5. L'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de FLE

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, les experts et les enseignants s'inquiètent de l'utilisation de la langue maternelle dans les cours de langue étrangère, les opinions sur l'emploi et la non-utilisation des langues maternelles divergent, car il existe des méthodes de rejet de l'utilisation de la langue maternelle.

Ces méthodes, dans les cours de langue étrangère : méthode directe, car l'une de ses principales caractéristiques est la méconnaissance et la disparition totale de la langue maternelle dans les cours de langue étrangère, mais il existe aussi des méthodes qui acceptent la langue maternelle, c'est la méthode traditionnelle. La méthode communicative montre également que le recours de l'apprenant à sa langue maternelle permet de soulever les problèmes de communication et d'apprentissage.

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 eut devenir un auxiliaire précieux de l'enseignement car elle permette 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 administrative. » C'est ce qu'elle a confirmé une enseignante citée par Matthey&Moore (1997 :74).

Autrement dit, la référence à la langue maternelle est souvent considérée comme essentiellement négative, car :

-Le recours, des apprenants à la langue maternelle peut interrompre la communication comme ils ont toujours tendance à penser dans leur 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 et construire correctement les phrases.

-La langue maternelle se considéré comme une source fâcheuse d'interférences.

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

Pour résumer cela on arrivant que les ouvrages ne soient que de courte durée.

L'emploi des règles de la langue maternelle dans la langue étrangère peut faire avancer l'individu dans son acquisition dans son acquisition quand la règle de la langue

maternelle est similaire à celle de la langue étrangère. 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 langue maternelle, une production prématurée de la langue étrangère aide l'individu à participer dans une conversation. Il sera plus en contact avec les entrées linguistiques compréhensibles, donc l'individu peut acquérir plus de compétence de la langue étrangère.

Les avantages sont à long terme L'effet d'interférence se produit quand l'individu doit parler avant d'avoir un temps de réflexion. Dans les cours de la langue étrangère, 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.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons commencé par la définition de quelques concepts clés de notre thématique à savoir l'enseignement et le statut de la langue française en Algérie, ensuite nous avons expliqué et détaillé la relation entre la langue maternelle (arabe) et la langue étrangère (français) et l'influence de la première sur la deuxième. Ce qui permet d'évoquer plusieurs détails importants dans notre recherche.

La partie pratique

Chapitre 1

L'analyse du questionnaire destiné aux enseignants de cycle moyen

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'enquête par questionnaire, nous avons choisi cet outil de recherche à fin de pouvoir collecter des informations détaillées sur le recours à la langue maternelle par les apprenants en classe de FLE. Ce questionnaire sera distribué aux enseignants de moyen dans différents établissements de la wilaya de Tiaret. Notre objectif est de savoir comment les enseignants régissent devant l'utilisation de la langue maternelle par leurs apprenants et s'il considère le recours à cette dernière comme un facteur motivant ou un obstacle dans l'apprentissage de l'écrit.

1-Analyse et présentation du questionnaire destiné aux enseignants

Nous avons distribué notre questionnaire aux 15 enseignants de différents collèges, et nous avons obtenu les résultats suivants :

Question N°01 : les années d'expérience des enseignants					
	De 1 ans à 5 ans	De 5 ans à 10 ans	De 10 ans à 15 ans	Plus de 15 ans	Total
Nombre	03	08	03	01	15
pourcentage	20%	53,33%	20%	6.66%	100%

Tableau N° 1 : les années d'expérience des enseignants.

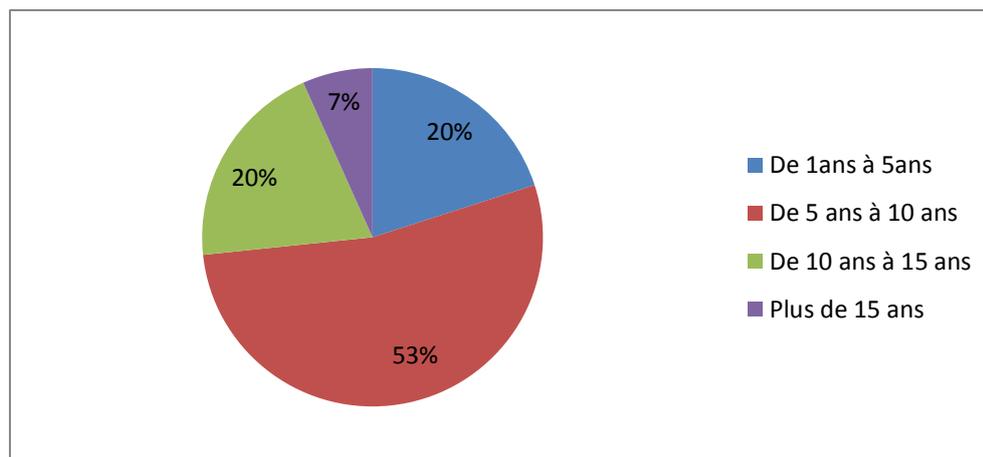


Figure N° 01 : les années d'expérience des enseignants.

D'après le tableau et le graphique ci-dessus, nous avons observé que 20% des enseignants ont de 01ans à 05 ans d'expérience dans l'enseignement de FLE. 53,33% des enseignants ont de 5ans à 10ans d'expérience. 20% d'autres enseignants ont de 10ans à 15 ans d'experience. et les 7% restant ont plus de 15 ans d'expérience.

Question n°02

Votre diplôme obtenu :

Diplôme de licence /master en français

Diplôme de l'école supérieur des enseignants

	Licence /master	Ecole supérieur	Total
Nombre	10	05	15
Pourcentage	66.66%	33,33%	100%

Tableau N° 2 : Le diplôme obtenu des enseignants.

Commentaire

Comme nous voyons dans la figure et le tableau ci-dessus, que la majorité des enseignants 66,66% ayant un diplôme de licence/master en français, tandis que 33,33%

D'eux ont un diplôme et l'école supérieure d'enseignement (ENS).

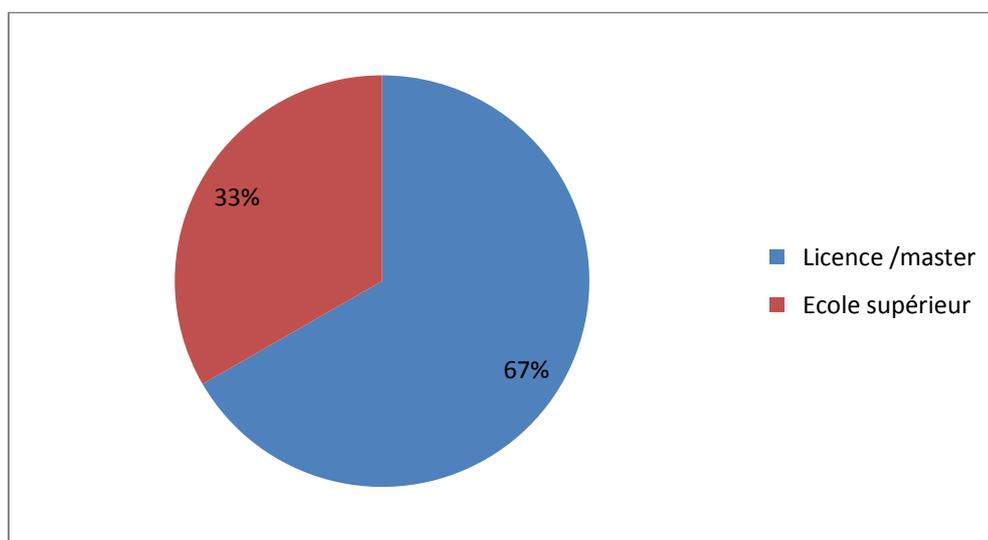


Figure N° 02 : Le diplôme obtenu des enseignants.

Question N°03

Le niveau de vos apprenants en français est :

-Faible

-Moyen-Bien

	Faible	Moyen	Bien	Total
Nombre	05	08	02	15
Pourcentage	33,33%	53,33%	13,33%	100

Tableau N °3 : niveau des apprenants.

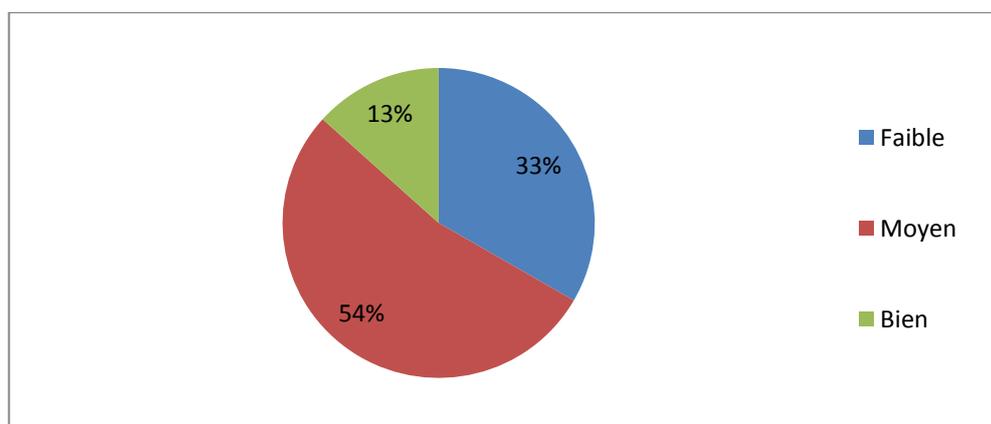


Figure N° 03 : niveau des apprenants.

Commentaire :

Le tableau ci-dessus montre que 53,33% des enseignants ont répondu que le niveau de leurs apprenants est moyen, par contre un groupe désigné par 33,33% d'eux ont répondu que leurs apprenants sont faibles, et 13% des enseignants ont dit que leurs apprenants ont un niveau bien.

Donc la plupart des enseignants ne sont pas satisfaits au niveau de leurs apprenants.

Question N°04

Utilisez-vous la langue maternelle pendant l'explication de la consigne de la production écrite ?

- Toujours
- Parfois
- Jamais

	Toujours	Parfois	Jamais	Total
Nombre	05	05	03	15
Pourcentage	33 ,33%	46.67%	20%	100%

Tableau N° 04 : L'utilisation de la langue maternelle.

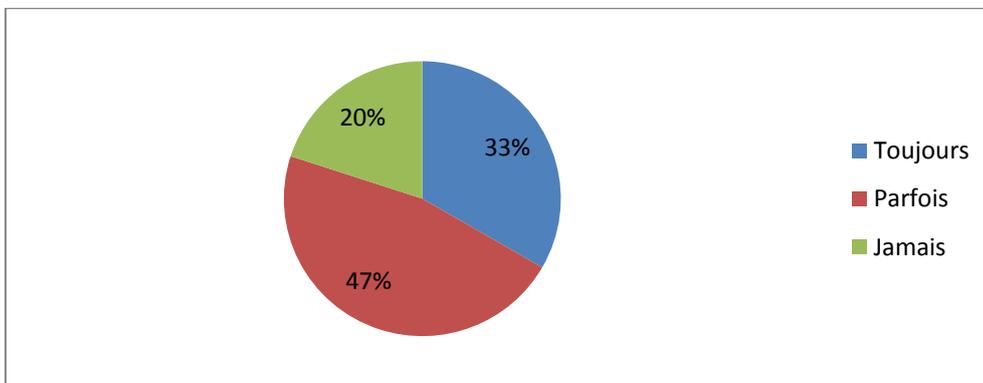


Figure N° 04 : L'utilisation de la langue maternelle.

Commentaire

Les résultats ci-dessus nous indique que 33,33% ont répondu entre toujours et parfois qu'ils ont utilisé la langue maternelle pendant l'explication de la consigne de la production écrite

Pour aider les apprenants à comprendre cette dernière.

Question N° 05

_Pour vous la langue maternelle motive ou bloque l'apprenant dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE ?

Justifiez vos réponses ?

Commentaire

Nous avons reçu plusieurs réponses, mais la minorité des enseignants ont répondu que le recours à la langue maternelle est considérée comme un facteur motivant dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE, car elle aide les apprenants à comprendre et apprendre, mais d'autre enseignants ont vu que le recours à la langue maternelle est un obstacle dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE, car elle mène vers l'interférence.

Question N° 06

Rencontrez-vous le problème du recours à la langue maternelle dans les rédactions de vos apprenants ?

-Oui

- Non

	Oui	Non
Nombre	13	02
Pourcentage	86,66%	13,33%

Tableau N° 05 : le problème du recours à la langue maternelle.

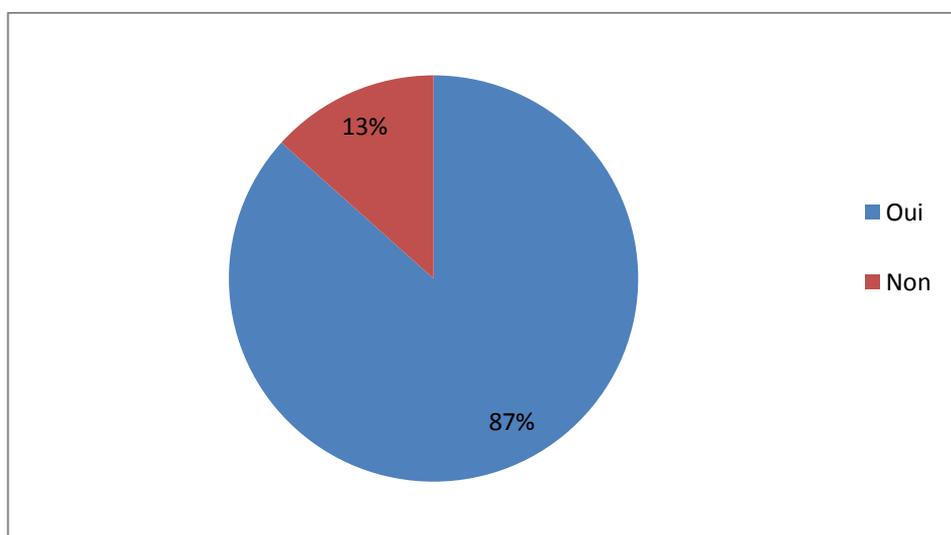


Figure N° 05 : le problème du recours à la langue maternelle.

Commentaire

A partir du tableau n°6, nous avons 86% des enseignants qui rencontrent le problème du recours à la langue maternelle dans les rédactions de leurs apprenants, et 13% des enseignants ne rencontrent jamais ce problème avec leurs apprenants.

Donc, nous pouvons noter que seulement les apprenants qui ont un manque de vocabulaire ont revenu à leur langue maternelle pour pouvoir passer leur message.

Question N°07

Si oui, pourquoi les apprenants recourent ils à la langue maternelle dans la production écrite ?

Commentaire

La majorité des enseignants trouvent que la pauvreté du bagage linguistique qui poussent l'apprenant à faire le recours à sa langue maternelle, aussi, certains enseignants que l'apprenant pense en arabe et traduit en français c'est-à-dire la traduction intégrale de la langue maternelle à la langue française.

A propos de cela nous pouvons dire que les apprenants font le recours à la langue maternelle, car ne lisent pas et aussi ne pratiquent pas la langue française en dehors de la classe.

Question N°08

Quelle est la méthode la plus efficace pour enseigner l'écrit en classe de FLE ?

Commentaire

Nous pouvons citer quelques réponses des enseignants selon la meilleure méthode dans l'enseignement de l'écrit en FLE :

Il faut enrichir le vocabulaire par la lecture et, l'utilisation des images dans la séance de la compréhension de l'écrit et on laisse l'apprenant à s'exprimer

La méthode la plus efficace est la lecture.

Donner des activités et proposer des supports textuels en rapport avec le thème.

Faire des séances de préparation à l'écrit en traitant un texte modèle à suivre avant la rédaction.

La méthode communicative considérée comme la plus efficace.

A partir de ces réponses nous pouvons dire que les enseignants font des recherches pour trouver une méthode efficace dans l'apprentissage de la production écrite.

Conclusion

A travers cette étude analytique, nous remarquons qu'il a des enseignants qui favorisent le recours à la langue maternelle, car ils trouvent que cette dernière (LM) est considérée comme un outil à double tranchant : elle facilite la tâche pour les enseignants, et éclaircit l'apprentissage pour les apprenants. Tandis que les autres enseignants trouvent ce recours un obstacle qui freine le progrès de l'apprentissage de la production écrite.

Chapitre 2

Protocole de l'expérimentation et analyse des résultats.

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous allons explorer les aspects pratiques de notre travail. Pour répondre à nos questions de recherche et tester nos hypothèses sur le terrain, nous traiterons dans ce chapitre des informations recueillies par des observations directes faites sur le terrain. Puis nous allons analyser les productions écrites des apprenants de deuxième année moyenne.

1. Protocole et description de l'expérimentation

Pour réaliser notre travail, nous avons suivi les étapes suivantes:

1.1. Lieu de l'expérimentation

Nous avons réalisé notre travail de recherche au Cem de « Malek Bennabi » la wilaya de Tiaret. Le Cem se trouve exactement dans la commune de « Bibane Mesbah ». Cet établissement est l'un des anciens établissements dans la commune.

1.2. L'échantillon

Nous avons choisi de travailler avec une classe de 2ème année moyenne constituée de 20 apprenants.

Nous avons choisi ce niveau car les apprenants sont un peu capables d'écrire un texte cohérent. L'expérience a eu lieu au mois janvier 2022. Nous avons proposés aux apprenants une séance d'entraînement à l'écrit (une situation finale d'un conte).

1.3. Description de l'activité de la production écrite

Nous avons assisté à deux séances de production écrite dans la même classe avec deux groupes différents. Chaque groupe comporte 20 apprenants. Le genre du texte à écrire c'était un conte. Les apprenants étaient censés rédiger la situation finale du conte « le petit Chaperon Rouge ».

Le fiche pédagogique ci-dessous résume l'activité en question.

Objectif : Rédiger la fin d'un conte.

Durée : 1h.

Déroulement de la séance

Consigne :

Avec ton camarade, imagine puis écris une fin à ton conte (celui de la première et la deuxième séquence).

Pour réussir ta production tu dois :

- Commencer par un indicateur qui introduit la fin de l'histoire.
 - Indiquer les personnages du conte
 - Préciser le résultat, le dénouement (heureux ou malheureux).
- Utiliser le passé simple.
- Tu peux utiliser les mots des tableaux suivants:

Les personnage(s)	Les actions
Le sorcier	arriver
Le loup	Voir
La méchante sorcière	enlever
Le lion	prendre
Le chasseur	débarrasser
La sorcière	décider
Le prince	tomber

Les expressions qui introduisent la fin d'un conte
Alors
Enfin
A dater de ce jour
Finalement
Depuis ce jour
C'est ainsi que
Ainsi

2. L'observation non participante

2.1. Le déroulement des séances

	Classe	Date	Durée	Activité
séance	2 AM 1(g1)	Janvier 2022	1 h	Production écrite
séance	2 AM 1(g2)	Janvier 2022	1 h	Production écrite

Tableau N° 6 : l'observation non

2.2. La grille d'observation

Lors de nos observations de classe, nous avons procédé par le biais d'une grille d'observation, qui se base sur 3 critères à savoir la fonction du recours à la LM pour connaître à quoi sert le degré de ce recours et le code utilisé mis à part le français dans la classe de langue.

Critères	Indicateurs
La fonction du recours	Explication – renforcement de la compréhension gestion de classe
Le degré du recours	Souvent – parfois – rarement
Le code utilisé	Arabe dialectale - arabe classique

Tableau N° 7 : La grille d'observation

2.3. Les séances de production écrite

2.3.1. Séance n°1 production écrite

Dans la première séance les apprenants n'ont pas arrivé à comprendre la consigne, surtout quand il s'agit de la situation finale d'un conte, qui nécessite la traduction et le recours à la langue maternelle. Le déroulement de la séance était comme suit :

Cette activité débute par une phase de préparation qui a une grande utilité, car elle aide l'apprenant à la compréhension du sujet et lui permet de se concentrer sur la nature du sujet à traité.

Cette phase s'est déroulée, tout d'abord par la lecture de la consigne à haute voix sur « la situation finale du conte le petit Chaperon Rouge » afin d'assurer la compréhension du sujet par toute la classe.

Ensuite, elle a demandé aux apprenants s'ils ont bien compris le sujet où pas en leur posant quelques questions de compréhension.

D'après ce que nous avons remarqué, la majorité des apprenants n'ont pas compris la consigne, donc, pour exprimer leur difficultés, ils ont recouru à LM pour avoir des éclaircissements et des explications.

Les apprenants de G1	Les exemples
Apprenant 1	Madame chandiroufeltaabir مدام شند يرو في هذا التعبير.
Apprenant 2	Madame nektboufelwarkamezdawija . مدام نكتبو في الورقة المزدوجة
Apprenant 3	Madame kifachnegoulousayadbelfrançais. مدام كيفاشنقولو صياد بالفرونيسي
Apprenant 4	Madame nekhrojdekika . مدام نخرج دقيقة
Apprenant 5	Madame nedirounhayataa conte le petit Chaperon Rouge. مدام نديرو نهاية نتاع
Apprenant 6	Madame chehalnediroumelsatter مدام شحالنديرو من سطر
Apprenant 7	Madame maalichnedirounihayamohzina مدام معليشنديرو نهاية محزنة
Apprenant 8	Madame nektbou fi la partie taa exercice مدام نكتبو في بارتي تاع اكزاغسيس
Apprenant 9	Madame kifachnegoulousayadketel dib مدام كيفاشنقولو صياد قتل الذيب
Apprenant 10	Madame aljadaharebtwelamatet مدام الجدة هربت ولا ماتت

Tableau N° 8 : l'observation des apprenants de la séance N°1

Remarque :

Nous avons noté que les apprenants de ce groupe n'arrivent pas à s'exprimer en français, c'est pour cela, ils s'expriment en LM. Ce recours se fait de manière directe par exemple : écrire le mot en arabe parce qu'ils ont un manque de vocabulaire ou bien de manière indirecte à travers la transcription littérale de l'arabe en français.

2.3.2. Séance n°2 de production écrite :

Dans cette séance, nous avons constaté que certains apprenants étaient motivés ; ils ont participé au cours et ils ont bien compris la consigne. Ils s'exprimaient en français à l'oral mais à l'écrit ils avaient des difficultés surtout d'ordre de l'orthographe.

Tandis que d'autres, ont fait le mélange de trois langues (dialecte algérien, le français et l'arabe standard).

Les apprenants de G2	Les exemples
Apprenant 1	Madame dib sauva la petite fille (Madame : le loup sauva la petite fille)
Apprenant 2	Madame le chasseur sellek le petit Chaperon Rouge. (Madame : le chasseur débarrassa le petit Chaperon Rouge)
Apprenant 3	Madame la grand-mère taa la fille matet (Madame : la grand-mère est morte.)
Apprenant 4	Madame nediourou la situation finale taaalkissa (Madame : j'écris la situation finale du conte.)

Tableau N° 9 : l'observation des apprenants durant la séance N° 2

Commentaire :

Nous avons noté que la langue maternelle est présente lors des interactions entre les apprenants. Quand ils parlent entre eux, ils font le recours surtout à leur langue maternelle (dialecte). Ils utilisent également parfois à l'arabe scolaire.

Cela est dû au fait qu'ils ont déjà un bagage langagier en cette langue, ils font aussi le recours à cette langue par exemple quand ils ont des difficultés à comprendre ce qu'on leur demande de faire : ils ont demandé alors des explications de leurs camarades. Nous avons remarqué cela surtout dans la séance de la production écrite, les apprenants ont utilisé la langue maternelle dans des situations qui ne concernent pas les leçons, c'est le cas quand ils demandent à un camarade de leur prêter des affaires.

3. Analyse des productions écrites**3.1. La grille d'analyse des productions écrites**

Pour analyser les productions écrites des apprenants, nous avons exploité la grille d'analyse suivante :

Dimension	Les critères d'analyse
Pragmatique	- Adéquation à la consigne. - les marques de l'énonciation.
Textuel	- la structure de texte. - l'enchaînement des idées. - la cohérence sémantique.
Linguistique	- l'orthographe. - la morphosyntaxe. - le lexico- sémantique.

Tableau N° 10 : La grille d'analyse des productions écrites (Eva)

3.2. Analyse et interprétation des résultats.

Après une analyse qualitative des données, nous avons constaté que toutes les productions contiennent des erreurs lus ou moins nombreuses.

Ces erreurs commises par les apprenants sont liées : à la syntaxe, à la morphologie, au lexique, à la sémantique, à l'orthographe.

3.2.1. L'aspect pragmatique

Est –ce –que les apprenants ont rédigé ce qui leur a été demandé ou non ? (Selon le thème la situation finale d'un conte).

Nous constatons que tous les apprenants ont respecté la consigne, ils ont parlé sur le thème demandé.

3.2.2. L'aspect textuel

3.2.2.1. La structure du texte

Est- ce que les apprenants connaissent la structure du texte narratif ou non ? Est ce qu'ils arrivent à développer leurs idées ?

Nous avons remarqué que quelques apprenants ont respecté la consigne dans la rédaction des textes (situation finale d'un conte). Par exemple, dans la copie n°3, l'apprenant a bien structuré son texte en suivant les étapes de la situation finale.

Alors que les autres apprenants n'ont pas bien structuré leurs textes. Par exemple, dans la copie n°5, l'apprenant a fait une confusion entre la situation initiale et la situation finale d'un conte, il a utilisé la formule d'ouverture (**jadis**) dans la situation finale d'un conte.

3.2.2.2. L'enchaînement des idées

Nous vérifions la présence ou l'absence des signes de ponctuation, et l'absence ou la présence des formules de clôture.

En ce qui concerne l'enchaînement des idées, les apprenants avancent leurs idées et emploient des phrases et des paragraphes.

Sans les n'organiser ni les relier les uns aux autres ainsi que l'absence des signes de ponctuation. Pour cela, on peut prendre comme un exemple la copie n°7 ou l'apprenant

a écrit des phrases isolées, c'est n'ont pas été organisées sous forme de texte (absence des formules de clôture.) et qui n'articule aucun sens.

3.2.2.3. La cohérence sémantique

Est-ce que les apprenants ont organisé leurs idées ?

La production écrite que nous avons analysée nous permet de constater qu'il n'y a pas de cohérence et cohésion textuelle.

Les apprenants avancent leurs idées et emploient des phrases sans les n'organiser ni les relier les uns aux autres. Ce qui a engendré des ambiguïtés au niveau sémantique.

En revanche, on trouve des copies bien organisées et justifiées.

3.2.3. L'aspect linguistique

3.2.3.1. Les erreurs d'orthographe

L'erreur	La correction
La grande mère	La grande-mère
Chasser	Chasseur
Méson	Maison
Les donget	Les dangers
En fan	Enfin
La petit file	La petite fille
D epui se jour	Depuis ce jour
Deparasier	Débarrasser
Tier	Tuer
Débassassèrent	Débarrassèrent

Tableau N° 11 : les erreurs d'orthographe

Commentaire :

Nous constatons que les apprenants ont prononcé les mots en arabe et ils ont écrit 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 il fond le recours à la langue maternelle pour pallier ce manque ; ici on peut dire que c'est l'influence de la langue arabe sur la ponctuation française.

3.2.3.2. Les erreurs de lexico-sémantique

3.2.3.2.1. Vocabulaire

Nous examinons l'utilisation du vocabulaire, c'est-à-dire les textes se caractérisent par l'emploi d'un vocabulaire riche ou pauvre, suffisant ou non. Vérifier les phrases incomplètes qui n'ont pas de sens, et qui peuvent d'être aux problèmes de l'interférence linguistique. En outre, vérifier l'utilisation des substituts lexicaux /grammaticaux pour éviter la répétition du mot « le petit Chaperon Rouge », donc nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont utilisé un vocabulaire insuffisant.

Par exemple :

- le petit Chaperon Rouge : on peut le remplacer par le pronom personnel « il ».
- La petite fille : on peut le remplacer par le pronom personnel « elle ».
- La grand-mère aussi on peut le remplacer par le pronom personnel « elle ».
- Le chasseur on peut le remplacer par le pronom personnel « il », aussi le loup.
- La grand-mère et sa petite fille : on peut le remplacer par le pronom personnel « elles ».
- Le loup et la grande mère : on peut le remplacer par le pronom personnel « ils ».

3.2.3.2.2. Le recours à la langue maternelle

Le tableau suivant montre les résultats du recours à la langue maternelle :

Consigne	Nombre	Pourcentage %
Les apprenants qui ont fait le recours à la langue maternelle	13	65%
les apprenants qui n'ont pas fait le recours à la langue maternelle	07	35%

Tableau 12 : nombre et pourcentage du recours à la langue maternelle

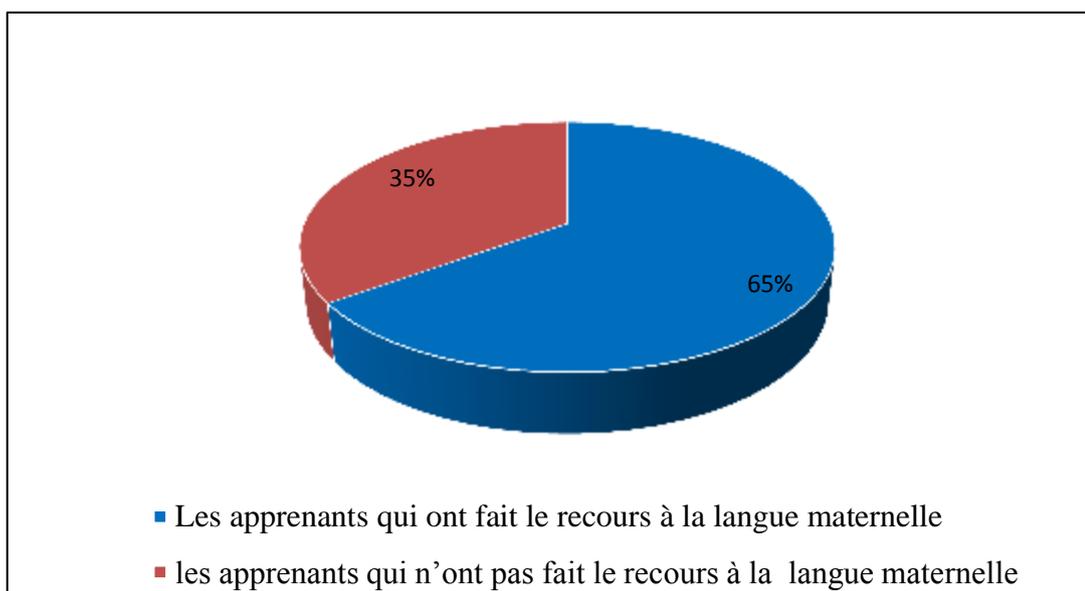


Figure N°6: Le recours à la langue maternelle.

Commentaire

Après l'analyse des copies, nous avons constaté les résultats du tableau et de la figure au-dessus comme suit :

Nous avons remarqué que la majorité des apprenants fait le recours à la langue maternelle. 65% des apprenants qui ont fait le recours à la langue maternelle et 35% des apprenants qui n'ont pas fait le recours à la langue maternelle.

4. Analyse des erreurs selon le plan pragmatique

4.1. Erreurs selon le plan pragmatique

Après l'analyse des copies, nous remarquons que les apprenants ont bien respecté le type de texte demandé pour eux. Tous les apprenants ont rédigé une situation finale d'un conte (type de texte narratif).

Consigne	Nombre des apprenants	Pourcentage %
Le respect de type de texte	20	100 %
Le non- respect de type de texte	0	0 %

Tableau N° 13 : Nombre et pourcentages de respect le type de texte

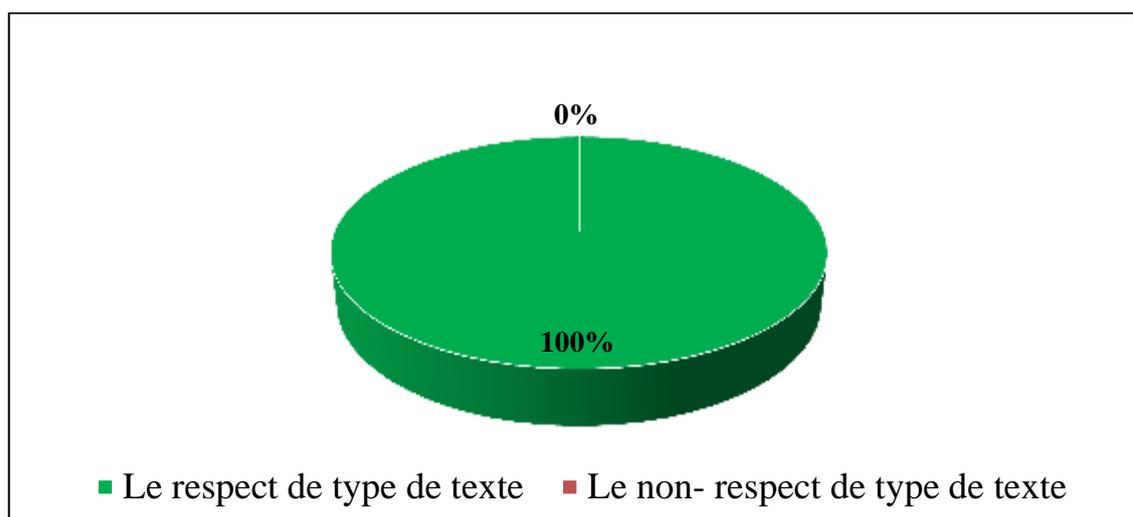


Figure N° 07 : Le respect de type de texte

Commentaire

Le graphique montre que parmi 20 copies analysées, 100% des apprenants ont rédigé la situation finale. Les apprenants ont bien compris la différence entre situation finale d'un conte et un autre type de texte.

4. 2. Erreurs selon le respect de la première consigne

Les apprenants ont réussi à rédiger la situation finale d'un conte, car ils ont établi la première consigne, mais la plupart d'entre eux n'ont pas bien respecté la structure essentielle de ce dernier.

Après notre petite analyse nous remarquons que les apprenants n'ont pas fait attention sur les points de base d'une situation finale d'un conte, la majorité d'entre eux n'ont pas mentionné la formule de clôture.

Afin de montrer les résultats trouvés nous choisissons d'insérer des tableaux et des graphiques qui contiennent des informations.

Consigne	Nombre des copies 20	Pourcentage %
Les apprenants qui ont mentionné la formule de clôture	15	75%

Les apprenants qui n'ont pas mentionné la formule de clôture	5	25%
--	---	-----

Tableau N° 14 : Nombre et pourcentages de la formule de clôture dans les copies

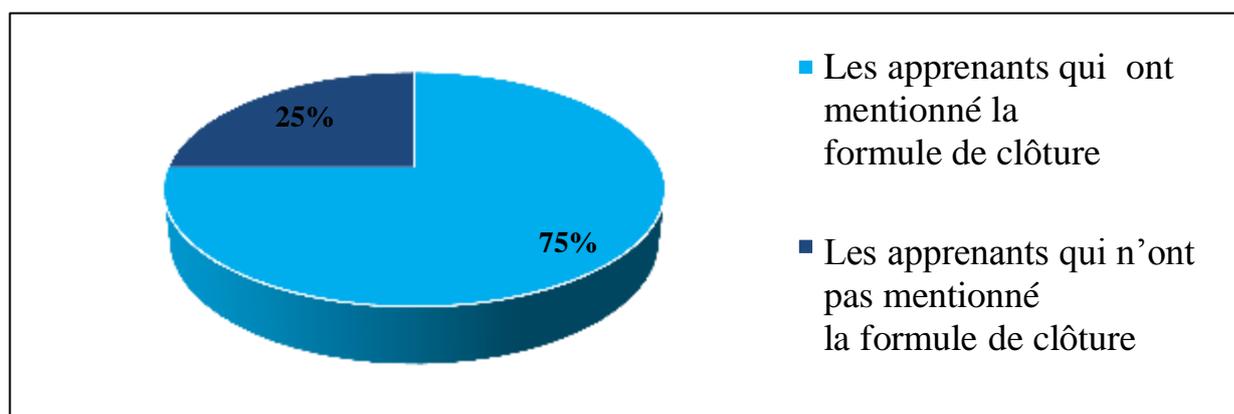


Figure N° 08 : La formule de clôture

Commentaire :

Le graphique suivant montre que sur 20 copies des apprenants nous trouvons 15 qui ont mentionné la formule de clôture c'est à dire. 75% ont respecté la consigne.

Le reste a oublié la formule de clôture d'un côté pour des raisons inconnues, mais cette partie présente seulement 25% des copies c'est à dire. 5 copies sur 20.

4.3. Analyse des erreurs de formes

4.3.1. Erreurs grammaticales

L'analyse de la production écrite des apprenants a montré que les erreurs grammaticales avec ses différents types, sont très fréquentes, les apprenants font beaucoup d'erreurs grammaticales dans leurs écrits, et pour faire une comparaison entre les différents types d'erreurs grammaticales, nous avons mis les erreurs dans le tableau ci-dessous:

Types d'erreurs grammaticales	Exemples	Nombre	pourcentage
-------------------------------	----------	--------	-------------

Prépositions	1- le chasseur se débarrassa à loup. Au lieu de : le chasseur se débarrassa le loup. 2- la grand-mère est le petit chaperon rouge. Au lieu de : la grand-mère et le petit chaperon rouge	5	25%
Le genre et le nombre des noms (féminin /masculin)	1- le petite fille .Au lieu de : la petite fille. 2- le grand-mère. Au lieu : de la grand-mère.	12	60%
Temps	1- le petit chaperon Rouge a décidé. Au lieu de : le petit Chaperon Rouge décida. 2- le chemin tue le loup. Au lieu de : le chasseur tua le loup.	7	35%
Accord sujet-verbe	1. Le chasseur débarrassèrent. Au lieu:le chasseur débarrassa. 2. la petite fille et sa grand mère vécut . Au lieu la petite fille et sa grand-mère véchurent.	17	85%

Tableau N° 15 : les erreurs grammaticales

En observant le tableau, nous notons que les apprenants commettent tous les types d'erreurs grammaticales :

D'abord, pour les prépositions, les erreurs sont très fréquentes, les apprenants ont aussi une confusion en considérant le genre et le nombre de noms, ils mélangent entre le nom masculin et le nom féminin .comme le montre le tableau.

Nous avons aussi remarqué que les apprenants ont un problème sérieux en considérant les temps et l'accord verbal du sujet, le nombre d'erreurs trouvées est très clair dans le tableau au-dessus.

Afin de comparer et de voir les types d'erreurs grammaticales, nous avons établi les Résultats comme suit :

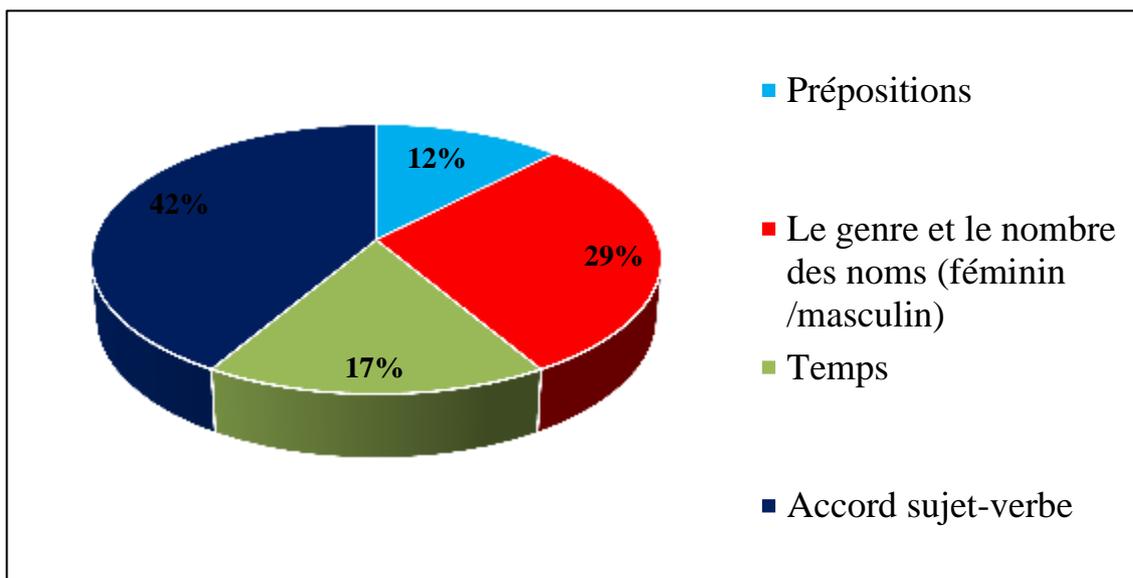


Figure N° 09: les erreurs grammaticales

Commentaire :

Après la comparaison des différents types d'erreurs grammaticales, nous avons établi les résultats comme suit :

Les erreurs grammaticales sont classées du plus au moins fréquent :

- _ Accord sujet-verbe
- _ Le genre et le nombre des noms (féminin /masculin).
- _ Temps.
- _ Prépositions

5. Rapport de synthèse

Dans cette synthèse, nous présentons les résultats obtenus de l'analyse des chapitres précédents. Ce rapport s'intéresse particulièrement à l'analyse des productions écrites des apprenants. Dans cette partie pratique, nous avons constaté que les difficultés

qui entravent l'apprentissage des écrits sont linguistiques, socioculturelles, etc., c'est-à-dire les connaissances acquises.

Une activité de production écrite implique plusieurs facteurs dans sa réalisation. Cependant, il y a quelques erreurs dans le travail des apprenants. À cette fin, nous proposons quelques pratiques d'apprentissage qui facilitent l'apprentissage de cette activité :

- ❖ L'apprenant doit avoir un bagage linguistique considérable pour réaliser la tâche.
- ❖ Favoriser l'autonomie des apprenants en proposant une variété d'activités.
- ❖ Proposer des activités aux apprenants sur des sujets, des types de textes, etc.
- ❖ Présenter des situations de communication réalistes.
- ❖ Fournir aux apprenants une base solide pour la recherche documentaire.
- ❖ Fournir aux apprenants des documents dont le sujet est similaire au travail écrit.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons analysé les copies des apprenants de 2^{ème} année moyenne pour découvrir les difficultés qu'ils rencontrent pour suivre les instructions données par écrit. Nous avons pris note de toutes les considérations et barrières qui s'opposent à l'apprentissage de cette activité.

Dans cette analyse, nous synthétisons également certaines erreurs dans le processus d'écriture du texte dues à certaines connaissances erronées qui ont été acquises.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

L'apprentissage de écrite est considérée comme la tâche la plus importante et la plus compliquée en même temps dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Acquérir cette compétence n'est pas facile pour l'apprenant, elle se réalise à travers la pratique et d'autres stratégies appliquée par l'enseignant.

Dans notre travail, nous avons essayé d'étudier le thème suivant « Enseignement apprentissage de la production écrite en classe de FLE : entre langue maternelle et langue cible »

Notre objectif était de connaître l'influence de LM sur l'apprentissage de l'écrit chez les apprenants de deuxième année moyenne.

Nous avons supposé que :

-la langue maternelle pourrait être un facteur motivant dans l'amélioration de l'écrit en classe de FLE.

-la langue maternelle pourrait constituer un obstacle dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE.

La relation entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère a un impact sur le processus d'apprentissage du FLE d'une manière générale et de la compétence de l'écrit d'une manière particulière.

Langue maternelle a une influence remarquable sur l'apprentissage du l'écrit en FLE car l'apprenant pense à sa langue maternelle avant. En écrivant, en français et il traduit les mots sans trouver la bonne combinaison.

A travers nos résultats obtenus précédemment, nous avons observé que les apprenants recourent à leur langue maternelle dans des situations problème (ne pas comprendre la consigne, un vocabulaire insuffisant).

A partir de notre questionnaire nous avons relevé que la langue maternelle est considérée comme un facteur démotivant dans l'apprentissage de l'écrit en FLE. Selon les enseignants, la langue maternelle influence négativement sur les comportements linguistiques des apprenants, lors de notre analyse des copies des apprenants, nous avons

Conclusion générale

remarqué aussi que la langue maternelle était également considérée comme une barrière car elle ralentissait l'apprentissage.

Nous avons remarqué dans les résultats que beaucoup d'erreurs provenaient de distractions arabe/français et nous avons constaté que la plupart des apprenants manquaient du bagage linguistique et nous avons constaté qu'ils avaient des lacunes et des barrières au niveau de la syntaxe. C'est pour cela, Ils font le recours à la langue maternelle pour palier leur manque de vocabulaire et pour transmettre leurs messages.

Au final, nous pouvons dire que l'utilisation exagérée de la langue maternelle affecte négativement sur le développement de la compétence de l'écrit en classe de FLE.

Les références bibliographiques

Les ouvrages

- Cup. J.P et Isabelle G.2002. Cours de didactique du français langue étrangère et second, coll FLE, presse Universitaires Grenoble, p .128.
- Rosen, E. (juillet, 2005). La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE, GLOTTOPOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne, n°6, p .120
- J .P Cuq. (2003).dictionnaire de didactique du français L E et L S.
- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère, Paris, Clé international.
- Hayers, J.R. et L.S. Flower. (1980). Identifier l'organisation des processus d'écriture », L.W. Gregg, E.R. Steinberg et N.J. Hillsdale, Processus cognitifs en écriture, Lawrence Erlbaum,
- Belkacem, H .2009 «les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élève de terminale », Synergies Algérie, n° 4.
- Besse, H.1989.Quelques réflexions sur le texte et ses pratiques dans l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère .In trèfle.
- CUQ.J.P, Dictionnaire de Didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003.
- Christiane Lue : « la langue maternelle est un catalogue de mots, la langue étrangère en est un second, en correspondance terme à terme avec le premier ».
- VYGOTSKIL. , pensée et langue, terrain-Messidoor,paris ,1985.
- Luc, C. «approche d'une langue étrangère à l'école », vol.1 : perspectives sur l'apprentissage, paris, INRP.1992.
- J .P Cuq. (2003).dictionnaire de didactique du français L E et L S.
- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère, Paris, Clé international.

-Hayers, J.R. et L.S. Flower. (1980). Identifier l'organisation des processus d'écriture », L.W. Gregg, E.R. Steinberg et N.J. Hillsdale, Processus cognitifs en écriture, Lawrence Erlbaum,

Dictionnaire

- Larousse .Fr divers apprentissage.
- Le Robert. .329. Dictionnaire du français. CLE international. Paris, p .329.

Articles

- Luc, C. «approche d'une langue étrangère à l'école », vol.1 : perspectives sur l'apprentissage, paris, INRP.1992.
- Document d'accompagnement du programme de 1ere année moyen, 2003, p.23.
- Cup. J.P et Isabelle G.2002. cours de didactique du français langue étrangère et second, coll FLE, presse Universitaires Grenoble, p .128.
- Rosen, E. (juillet, 2005). La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE, GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne, n°6, p .120
- Evaluation des productions écrites_ Grille Eva : Sup de cours – Etablissement d'enseignement privé RNE 0333 119L-73.

Les mémoires

- Tahri, F. (2015). « le conte audio comme support didactique dans l'enseignement /apprentissage de l'oral Cas des élèves de la 2 AM », Mémoire de master, Université de Msila.
- Castelloti. V, D. (2001). 'une langue a d'autre : pratiques et représentations, Université de Rouen, p.19.
- Groupe DIEPE. (1995). Savoir écrire au secondaire, Etude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique : Bruxelles, De Boeck Université.

Table des matières

Introduction générale.....	10
La partie théorique.....	
Chapitre 1 Enseignement/apprentissage de l'écrit en classe de FLE	
Introduction partielle.....	15
1. Définition de l'acte d'écrire.....	15
2. L'activité de production écrite en classe de FLE.....	16
3. La compétence de production écrite dans l'approche par compétences.....	17
4. Les compétences rédactionnelles.....	18
5. Les composantes de la compétence de production écrite.....	19
5.1. Le modèle linéaire de Rohmer.....	19
5.2. Le modèle de Moirand.....	19
5.3. Le modèle de Hayes et Flower.....	20
5.4 Le modèle DIEPE.....	21
6. Les processus d'écriture.....	21
6.1. La planification :.....	22
6.2. L'écriture :(Rédaction).....	22
6.3. Une réécriture :.....	22
6.4. La révision :.....	22
Conclusion partielle.....	23
Chapitre 2 Le lien: langue maternelle et français langue étrangère.	
Introduction partielle.....	25
1. L'enseignement /apprentissage du français au cycle moyen en Algérie.....	25
1. Langue maternelle.....	26
2. Langue étrangère.....	26
3. La relation entre la langue maternelle et la langue étrangère.....	27
4. La place de langue maternelle en classe de FLE.....	28
5. L'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de FLE.....	28
Conclusion partielle.....	30
la partie pratique.....	
Chapitre 1 L'analyse du questionnaire destiné aux enseignants	
Introduction.....	33
1-Analyse et présentation du questionnaire destiné aux enseignants.....	33

Conclusion	39
Chapitre 2 Protocole de l'expérimentation et analyse des résultats	
Introduction partielle	41
1. Protocole et description de l'expérimentation	41
1.1. Lieu de l'expérimentation	41
1.2. L'échantillon	41
1.3. Description de l'activité de la production écrite	41
2. L'observation non participante	43
2.1. Le déroulement des séances	43
2.2. La grille d'observation	43
2.3. Les séances de production écrite	43
2.3.1. Séance n°1 production écrite	43
2.3.2. Séance n°2 de production écrite :	45
3. Analyse des productions écrites	46
3.1. La grille d'analyse des productions écrites	46
3.2. Analyse et interprétation des résultats	47
3.2.1. L'aspect pragmatique	47
3.2.2. L'aspect textuel	47
3.2.2.1. La structure du texte	47
3.2.2.2. L'enchaînement des idées	47
3.2.2.3. La cohérence sémantique	48
3.2.3. L'aspect linguistique	48
3.2.3.1. Les erreurs d'orthographe	48
3.2.3.2. Les erreurs de lexico-sémantique	49
3.2.3.2.1. Vocabulaire	49
3.2.3.2.2. Le recours à la langue maternelle	49
4. Analyse des erreurs selon le plan pragmatique	50
4.1. Erreurs selon le plan pragmatique	50
4.2. Erreurs selon le respect de la première consigne	51
4.3. Analyse des erreurs de formes	52
4.3.1. Erreurs grammaticales	52
5. Rapport de synthèse	54
Conclusion partielle	55
Conclusion générale	57

Les références bibliographiques.....	59
Table des matières.....	61
Les annexes.....	64
Résumé :.....	72

Les annexes

Questionnaires adressés aux enseignants du cycle moyen :

Dans le cadre de l'élaboration d'un mémoire de recherche en didactique du FLE, Nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire sur « l'enseignement /apprentissage dans la production écrite en classe du FLE : entre langue maternelle et langue cible ».

Vos réponses nous fait plaisir.

1. Expérience professionnelle : De 1ans à 5ans De 5 ans à 10 ans De 10 ans à 15 ans
Plus de 15 ans

2. Votre diplôme obtenu :

.....

.....

- 3 _Le niveau de vos apprenants en français est ?

-Faible

-Moyen

-Bien

4. utilisez-vous la langue maternelle pendant l'explication de la consigne de la production écrite ?

-Toujours

-Parfois

-Jamais

5. Pour vous la langue maternelle motive ou bloque l'apprenant dans l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE ?

Justifiez vos réponses ?

6. Rencontrez-vous le problème du recours à la langue maternelle dans les productions de vos apprenants ?

-Oui

- Non

7. Si oui, pourquoi les apprenants recourent ils à la langue maternelle dans la production écrite ?

8. Quelle est la méthode la plus efficace pour enseigner l'écrit en classe de FLE ?

Merci de votre collaboration

Copie 1

Nom = Ahmed

Prénom = Nafidi

- enfin le chasseur se débarrassa à l
loup et la petite fille la grand
mère furent heureuses.

Copie 2

Nom = Salsabil

Prénom = Djalelah

Enfin le chasseur arriva et tua
le loup, sauva la grand mère et
la petite fille.

Copie 3

- Nom = Cs Profant.

- Prénom = Yancef.

- A partir de ce jour, le chasseur se basseraient le temps et sauver la petite fille et grand mère.

Copie 4

Nom = l'haire

Prénom = Rafik

- A partir de ce jour, le chasseur sauve le grand le petit fille & l'haireuse.

Copie 5

Nom : Harzani

Prénom : Housseine

Enfin le chasseur arriva et tue le loup sauvaient la petite fille, était contente.

Copie 6

Nom = Ala

Prénom = Belleacem

Enfin, le chasseur sauva la petite fille et le grand-père et tué le loup.

Copie 7

Nom: Anouer

Prénom: cli kh

depuis ce jour, la petite sa
grand-mère avec heureuse et
le classent d'ébarson avsa,
l'emp.

Copie 8

Nom: Gladysramane.

Prénom: K. lo didjo

- enfin le chasser arriva dans la
maison de la grand-mère et saera la
grand-mère et la petite fille le chasser
se débarrassa le loup et le petit chasseur
savage aide aide de ne pas faire
confiance les donjet.

Copie 9

Bonjour wala

enfin, le chasseur tue le loup, sauve la petite
chaperon Rouge, et grand mere neure
heureuse.

Copie 10

Bonjour

Asma

enfin le chasseur tue le loup et
sauve la petite fille et la
grand mere et. jura de plus faire
confiance aux etranges

Résumé :

Dans notre recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, nous avons pu mettre l'accent sur deux facteurs qui sont la langue maternelle et la production écrite, de plus, nous avons choisi d'effectuer ce travail avec des apprenants de 2ème AM, en effet, notre intérêt est pour tenter de montrer l'enseignement / apprentissage de la production écrite en classe de FLE entre la langue maternelle et la langue cible.

Les mots clés :

La langue maternelle, la production écrite, la langue cible, la langue étrangère.

Summary:

In our research of the didactic of French as a foreign, we have emphasized on two factors the mother language and the written expression; we have chosen this work with 2nd AM learners. This intention is to show the teaching /learning of written expression in classroom of FLE between the mother language and the cible language.

Keywords:

Mother language, written expression, foreign language, cible language.

ملخص:

في بحثنا الذي هو جزء من الإطار التعليمي، وضعنا بعض النقاط حول عاملين اللغة الأم والتعبير الكتابي، ولقد إختارنا تنفيذ هذا العمل مع تلاميذ السنة الثانية متوسط، وغايتنا من ذلك إظهار تعلم التعبير الكتابي في قسم اللغة الفرنسية بين اللغة الأم واللغة المستهدفة.

الكلمات المفتاحية:

اللغة الأم، التعبير الكتابي، اللغة الأجنبية، اللغة المستهدفة.