ASJP Algerian Scientific Journal Platform

Revue afak Des Sciences
Issn: 2507-7228 – Eissn: 2602-5345
https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/351

Volume: 10/ N°: 02 (2025), P 697-708

L'écriture au primaire : accompagner les élèves de troisième année dans un contexte plurilingue

Writing in Primary School: Supporting Third-Year Students in a Multilingual Context

BOUDRAA Alia*
Université Mostefa Ben Boulaid-Batna2(Algérie)
a.boudraa@univ-batna2.dz

RAHAL GHARBI Mohammed El-Hadi
Université Batna 1
rahalgharbi@univ-batna.dz

Résumé:

L'écriture est une compétence fondamentale au cours de la scolarité primaire, permettant non seulement de communiquer des idées, mais aussi de développer la créativité des élèves. Cet article examine l'importance de l'enseignement de l'écriture aux élèves du primaire dans un contexte plurilingue. Nous proposerons des outils et des méthodes qui favorisent une écriture authentique et confiante.

informations sur l'article

Reçu 01Février2025
Acceptation 04 Mars 2025

Mots clés:
- ✓ L'écriture
- ✓ Elèves
- ✓ Primaire
- ✓ Méthodes

Abstract :

Writing is a fundamental skill in primary education, allowing students not only to communicate ideas but also to develop their creativity. This article explores the importance of teaching writing to primary school students in a multilingual context. We will propose tools and methods that promote authentic and confident writing.

Article info

Received February01.2025
Accepted March 04.2025

Keywords:
- ✓ Writing
- ✓ Pupils
- ✓ Primary:
- ✓ Methods

* **Auteur expéditeur**

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

1. INTRODUCTION

Le paysage linguistique algérien se distingue par un plurilinguisme riche, marqué par la coexistence de plusieurs langues, notamment l'arabe dialectal, le berbère et le français. Ce dernier, occupant une place importante après l'arabe, est introduit dès la troisième année primaire, permettant aux élèves de développer une écriture authentique et confiante. Pour ce faire, la mise en œuvre de stratégies pédagogiques adaptées est nécessaire, offrant aux élèves l'occasion de relever le défi et d'aller au-delà de leurs difficultés. Selon la Direction de l'Enseignement Fondamental : « […] Dans le deuxième palier de l'école primaire, ou palier d'approfondissement, l'élève ayant déjà eu deux ans de scolarité en langue arabe, sera initié à la langue étrangère […] » (Direction de l'Enseignement Fondamental, 2011, p. 03). Les deux systèmes d'écriture, arabe et français, sont différents. Certes, ils partagent la même tenue de ligne, la même posture et le même maniement du stylo, mais ils diffèrent par le sens de progression, les espaces, les dimensions et les formes des lettres. Une telle différence crée chez l'élève un sentiment d'inquiétude, étant donné qu'il n'a aucune représentation des lettres de l'alphabet français, ce qui entraîne des difficultés d'écriture dans cette langue étrangère : « […] Le fait que ce langage soit seulement pensé et non prononcé représente justement l'une des plus grandes difficultés que rencontre l'enfant dans le processus de maîtrise de l'écriture » (Vygotski, 1997, p. 339).

Ainsi, grâce au principe alphabétique, qui stipule qu'à l'écrit, le scripteur doit tracer sur un bout de papier ce qu'il entend sous forme de lettres, l'enseignant prépare ses élèves dès leurs premières leçons à dessiner, à tracer et à écrire, comme le confirment Marie-France Morin et Anne-Marie Labrecque : « La maîtrise du geste graphique requiert plusieurs apprentissages, entre autres, la posture, la mémorisation de la forme des lettres, la gestion du tracé, la reconnaissance des formes graphiques et le développement d'une fluidité d'écriture » (Bara, Morin, Montésinos-Gelet & Lavoie, 2011).

L'objectif de notre recherche est donc de contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'écriture en s'appuyant sur des stratégies d'intervention. Nous tenterons ainsi de répondre à la question suivante :
Quelles stratégies pédagogiques les enseignants adoptent-ils pour accompagner les élèves de troisième année primaire afin d'améliorer leurs compétences en écriture au sein d'un contexte plurilingue ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis les hypothèses suivantes :

L'intégration de stratégies innovantes favoriserait un meilleur apprentissage de l'écriture ;

L'emploi d'exercices d'écriture en groupe améliorerait leur capacité à rédiger de façon claire et structurée.

Dans un souci d'objectivité et pour mener à bien cette recherche, nous avons opté pour la méthode qualitative, qui privilégie

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

l'étude de cas auprès d'élèves de troisième année primaire. Il est à noter que cette méthode repose sur trois outils essentiels : l'observation participante, les entretiens semi-directifs et l'analyse des productions écrites des élèves. « L'observation participante a permis d'étudier les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants pendant les séances d'écriture, notamment la manière dont ils valorisent les langues maternelles et la diversité culturelle des élèves. Parallèlement, des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les enseignants pour comprendre leurs stratégies pédagogiques, leurs perceptions du plurilinguisme en classe et les défis qu'ils rencontrent » (Lemay & Hamel, 2020). Ce qui nous intéresse dans cette recherche est de comprendre les difficultés que rencontrent les élèves lors de l'acquisition de cette compétence et, surtout, d'intégrer les meilleures stratégies favorisant un enseignement équitable, encourageant l'épanouissement et le développement linguistique des élèves.

2. Présentation de la discipline

En matière de politique éducative, le Référentiel Général des Programmes (2011, p. 4) définit les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères en ces termes : « Le français est enseigné en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle, en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales ». Dès la rentrée scolaire 2006/2007, une nouvelle directive ministérielle a confirmé que l'enseignement du français serait dispensé à partir de la troisième année primaire, au lieu de la deuxième année. Le français est désormais enseigné comme langue étrangère obligatoire dès la troisième année primaire jusqu'à la fin du secondaire.

À l'école primaire, l'objectif essentiel de l'enseignement du français est de développer chez les élèves des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire), dans des situations scolaires variées favorisant son développement cognitif. Cet enseignement doit permettre à l'élève d'utiliser la langue orale et écrite pour communiquer, ce qui lui facilitera l'accès à l'information et lui offrira l'opportunité d'acquérir des « compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes, et qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique, et à s'adapter aux changements ».

Pour chaque année du cycle, l'Objectif Intermédiaire d'Intégration définit ce qui est attendu de l'élève au terme de l'année scolaire. Pour la 3e AP, l'OII est défini ainsi : « Au terme de la 3e AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, p. 6). Ainsi, le programme de la 3e AP vise la maîtrise de faits de langue fondamentaux et la mise en place d'un stock lexical structuré permettant l'acquisition d'un savoir-lire

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

(par l'articulation du code et du sens) et d'un savoir-écrire (geste grapho-moteur, latéralité et production de courts écrits).

Pour l'élève de 3e AP, l'acquisition de l'écriture est une phase importante dans sa progression scolaire, car l'objectif de l'enseignement du français au cycle primaire est d'amener les élèves à la maîtrise du code graphique (les différentes graphies des lettres). Il est alors « confronté à des activités d'écriture régulières et variées. L'écriture fait ainsi partie du développement des techniques et elle vise l'apprentissage des caractères script et cursif pour la formation des lettres majuscules et minuscules, la séparation des mots et la reproduction de signes graphiques autres que les lettres » (Dupont, M., & Martin, F., 2018). L'enseignant propose plusieurs activités-types qui reposent principalement sur la pratique et la copie de mots et de phrases, ce qui n'est pas retrouvé dans le nouveau manuel scolaire de 3e AP de 2e génération. Désormais, l'enseignement de l'oral est plus important que celui de l'écrit : « Dans la vie de la classe, le temps de l'oral doit être plus important que celui de l'écrit pour affirmer la priorité accordée à l'apprentissage de la communication dans la langue » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018, p. 4).

3. Définition de l'écriture

« L'écriture est une habilité qui se développe tout au long de l'enfance. Elle repose sur plusieurs dimensions : motricité fine, mémorisation des formes graphiques, gestion du tracé, reconnaissance des formes et développement d'une fluidité d'écriture (Ajuriaguerra & Auzias, 1986 ; Bara & Morin, 2013).

Non maitrisée, cette habilité met les élèves en difficulté dès le début de leur scolarité. Selon le dictionnaire de la didactique des langues, l'écriture désigne une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (Cuq, 2003, p. 78)

L'écriture correspond donc à « la représentation du langage orale et de la pensée en langage écrit à l'aide de signes graphiques conventionnels, systématiques et reconnaissables » (Ajuriaguerra & Auzias, 1986). C'est une tâche assez complexe qui met en relation plusieurs procédés sensoriels, cognitifs, linguistique et culturels. Elle permet « d'une part, d'agencer les formes graphiques (lettres, signes de ponctuation…) dans l'espace graphique (la feuille, le tableau…), c'est la composante dite topocinétique, et d'autre part, de produire les formes caractéristiques de chaque lettre, c'est la composante dite morphocinétique ».
(Charles & Vinter, 2004).

3.1 L'écriture au primaire

Ecriture, orthographe ou calligraphie sont des termes qui sont souvent utilisés comme s'ils étaient synonymes. Toutefois, l'écriture est divisé en plusieurs apprentissages différents: « la capacité de suivre les symboles ou les lettres, la compréhension des règles et des usages qui contrôlent ces symboles et la capacité de les combiner pour exprimer des mots ou des pensées »(Smith, J., & Johnson, R.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

(2017). Apprendre à écrire dépend du développement de la motricité fine et de la motricité globale : l'enfant doit tenir le crayon en toute sécurité et rechercher avec précision les lettres, il doit prendre une bonne posture et contrôler les muscles de ses doigts et de ses poignets. A travers la pratique régulière de cette activité, l'enfant développe une vraie confiance en soi lui permettant de contrôler et de manipuler le crayon et surtout de se souvenir de la graphie de chaque lettre. Ce qui lui assurera ensuite une flexibilité dans le traçage des lettres et une conformité au style d'écriture enseigné. L'apprentissage de l'écriture passe par plusieurs étapes (Ferreiro & Teberosky, 1979 ; Lurçat, 1974). Dès les premières années, l'enfant explore des formes graphiques avant de structurer son écriture à travers des activités de copie et de production libre.

4. Les étapes de l'acquisition de l'écriture chez l'enfant

Les compétences d'écriture des élèves évoluent à des rythmes différents. Ainsi, l'acquisition de l'écriture est conditionnée par certaines aptitudes et connaissances de l'enfant dans le domaine du langage ainsi que dans les domaines visuo-spatial et perceptivo-moteur. Ces compétences varient en fonction des élèves et des méthodes d'enseignement proposées. « Avant d'arriver au stade de l'apprentissage formel de l'écriture, l'enfant passe d'abord par la phase d'exercice de ses capacités de production grapho-motrice à travers des activités de gribouillage, de dessin et de "pseudo-écriture" » (Lurçat, 1974).

4.1 Phase de gribouillage

Cette phase est caractérisée par des mouvements aléatoires. L'élève tient son crayon à pleine main pour réaliser des tracés qui ne sont que des projections des mouvements du bras, et l'œil suit ce tracé. Ce stade ne permet pas une représentation concrète ou abstraite ; ce n'est qu'un simple besoin fonctionnel de tracer.

4.2 Phase de dessin

Vers 3 ans, l'acte graphique commence à devenir intentionnel et représentatif. C'est l'apparition de formes circulaires fermées, qui sont le signe d'un bon contrôle perceptivo-moteur. L'enfant, à ce stade, se montre capable de suivre un tracé déjà produit et de reproduire des formes orientées vers le réel. Le dessin apparaît comme la marque d'une conquête, et certains tracés sont interprétés par l'enfant comme des marques d'écriture.

4.3 Intention d'écriture

La coordination entre les mouvements de la main et ceux de l'épaule apparaît vers 4 ans, où l'on observe un début de contrôle du mouvement, avec un freinage du geste et une fragmentation du tracé par le pouce. Des mouvements de rotation et de translation se coordonnent, et, au niveau perceptif, l'espace graphique est bien occupé mais n'est pas encore bien organisé.

4.4 Phase de copie plus ou moins fidèle du modèle

À ce stade, entre 4 et 5 ans, l'enfant parvient à copier des tracés plus ou moins fidèles après avoir acquis une certaine habileté du geste. **Phase de copie du**

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

AFAK for Sciences Journal مجلة آفاق للعلوم EISSN: 2602-5345 ISSN: 2507-7228

modèle : Entre 5 et 6 ans, les tracés deviennent de plus en plus précis et justes, et l'organisation de l'espace s'améliore. Ainsi, l'enfant réalise qu'il est capable de recopier fidèlement un modèle.

4.5. Phase de systématisation de l'écriture

À l'âge de 6 ans, l'enfant possède toutes les capacités motrices nécessaires lui permettant de surmonter les difficultés des tracés et de leur enchaînement.

4.6 Phase de l'écriture personnalisée

Vers 11 ans, l'écriture est véritablement au point. Elle se personnalise davantage vers 15-16 ans.

À l'école, l'enfant entre dans l'apprentissage formel de l'écriture, qui ne cesse d'évoluer en fonction de son âge. L'enfant « apprend d'abord à écrire correctement, puis, si l'on peut dire, une écriture qui lui est propre » (Denis, M., 1922, p. 96).

5. Approche méthodologique

L'apprentissage de l'écriture en français langue étrangère (FLE) dans le contexte algérien soulève des enjeux complexes qui nécessitent une analyse approfondie des pratiques pédagogiques et des obstacles rencontrés par les élèves. Afin de cerner ces difficultés et d'évaluer les stratégies mises en place par les enseignants, nous avons opté pour une approche qualitative, pour une meilleure compréhension des phénomènes éducatifs liés à l'écriture en FLE (Denzin & Lincoln, 2011). L'étude repose sur une triangulation des données (Van der Maren, 1996), combinant observations en classe, entretiens semi-directifs et analyse des productions écrites. qui permet une compréhension approfondie des phénomènes éducatifs à travers l'observation, l'analyse et l'interprétation des interactions en classe (Denzin & Lincoln, 2011).

Contrairement aux études quantitatives, qui se focalisent sur des données chiffrées, la recherche qualitative offre la possibilité d'explorer les perceptions, les stratégies et les pratiques pédagogiques dans leur contexte naturel, en tenant compte des spécificités sociolinguistiques et culturelles des apprenants (Van der Maren, 1996). Cette étude repose sur une triangulation des données, c'est-à-dire une combinaison de plusieurs méthodes de collecte d'informations, afin d'assurer une analyse plus rigoureuse et nuancée des phénomènes observés. En croisant différentes sources de données – observation en classe, entretiens semi-directifs et analyse des productions écrites des élèves – nous avons cherché à dégager les tendances récurrentes et à identifier les facteurs qui influencent la progression des élèves dans l'acquisition de l'écriture en FLE. Cette méthodologie permet d'avoir une approche plus complète des difficultés rencontrées et des moyens mis en œuvre pour les surmonter (Guba & Lincoln, 1989).

5.1 Échantillonnage et contexte d'étude

La recherche a été menée dans trois établissements primaires situés dans des contextes sociolinguistiques distincts : une école en milieu urbain (Alger), une école en

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

zone périurbaine et une école en milieu rural. Ce choix a été motivé par la volonté de comparer l'impact des environnements scolaires et familiaux sur l'apprentissage de l'écriture en FLE. L'hypothèse sous-jacente étant que les pratiques pédagogiques, ainsi que l'exposition précoce au français dans certains milieux, influencent la rapidité et la qualité de l'acquisition de l'écrit. L'échantillon étudié est composé de 120 élèves de troisième année primaire, répartis en trois groupes de 40 élèves. Ces élèves, âgés de 8 à 9 ans, sont en pleine phase d'apprentissage du français écrit après deux années d'enseignement exclusivement en arabe. Ce choix permet de mesurer les écarts de progression et de mieux comprendre les obstacles spécifiques qu'ils rencontrent dans la transition entre l'écriture arabe et l'écriture latine. En complément, 12 enseignants de FLE ont été intégrés à l'étude, leur expérience variant entre 5 et 15 ans d'enseignement. Cette diversité de profils permet d'analyser les différences de pratiques pédagogiques et d'évaluer l'impact de la formation continue sur la capacité des enseignants à gérer les difficultés spécifiques de l'apprentissage de l'écriture en français. Enfin, 4 inspecteurs pédagogiques ont été sollicités pour apporter un regard plus institutionnel sur la mise en application des directives officielles et sur les recommandations en matière d'enseignement de l'écriture. Ce choix d'échantillonnage garantit une diversité de perspectives, tout en permettant d'obtenir des données comparatives sur les méthodes utilisées et leur efficacité en fonction du contexte scolaire.

5.2 Outils de collecte de données

L'étude repose sur trois outils complémentaires de collecte de données, l'observation en classe a été réalisée sur une durée de trois mois, à raison de deux séances hebdomadaires par établissement, ce qui représente un total de 72 séances observées. Cette immersion en milieu scolaire a permis d'analyser la manière dont les enseignants introduisent et développent les compétences en écriture, en mettant particulièrement l'accent sur les consignes données aux élèves, les types d'exercices proposés et les corrections apportées aux productions écrites. L'attention a également été portée sur les comportements des élèves en classe, notamment leur degré d'engagement et les difficultés qu'ils expriment lors des activités d'écriture. Les entretiens semi-directifs ont été conduits auprès des enseignants et des inspecteurs pédagogiques afin de mieux comprendre leurs perceptions des défis liés à l'apprentissage de l'écriture en FLE. Ces entretiens ont porté sur plusieurs thématiques : les principales erreurs récurrentes chez les élèves, l'impact du plurilinguisme sur la progression de l'écrit, les outils pédagogiques utilisés et l'adéquation des manuels scolaires aux besoins des apprenants. Chaque entretien a duré en moyenne 40 minutes et a été enregistré puis retranscrit pour une analyse fine des propos recueillis. L'analyse des productions écrites des élèves constitue un élément central de cette recherche, car elle permet d'évaluer concrètement leur progression et d'identifier les types d'erreurs les plus fréquents. Un corpus de

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

240 productions écrites a été collecté et examiné en détail. Les exercices proposés incluaient des copies de phrases pour observer la formation des lettres, des dictées pour repérer les erreurs phonétiques et orthographiques, ainsi que des rédactions courtes afin d'évaluer la structuration syntaxique et la segmentation des mots. Cette approche combinée permet d'obtenir une vision approfondie des mécanismes d'apprentissage et des obstacles qui freinent la maîtrise de l'écriture en français.

5.3 Analyse des résultats

L'analyse des résultats met en évidence plusieurs difficultés majeures qui entravent l'apprentissage de l'écriture en FLE. La première difficulté concerne la graphomotricité, une compétence essentielle pour la production d'une écriture fluide et lisible. L'observation des productions écrites montre que 47 % des élèves éprouvent des difficultés à tracer correctement les lettres, en particulier celles qui comportent des accents (é, è, â). L'écriture est souvent irrégulière, avec des lettres mal formées et une mauvaise gestion de l'espace entre les mots. Cette difficulté est directement liée à un manque de préparation au geste graphique, ce qui corrobore les conclusions de Bara et Morin (2011) sur l'importance du développement de la motricité fine dès le début de l'apprentissage. Une autre difficulté majeure réside dans les confusions orthographiques et phonétiques. Environ 38 % des élèves ont tendance à écrire les mots tels qu'ils les entendent, sans appliquer les règles orthographiques du français. Parmi les erreurs les plus fréquentes, on note la confusion entre les sons proches (/s/ et /z/, /b/ et /p/) et l'omission des lettres muettes. Ces erreurs révèlent l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage du français écrit, ce que confirment les travaux de Bentolila (2016) et Odlin (2003) sur l'interférence linguistique. Enfin, la segmentation des mots constitue une difficulté particulièrement marquée. L'écriture arabe étant cursive, avec peu d'espaces entre les mots, les élèves ont du mal à intégrer cette notion en français. Environ 60 % des productions écrites présentent des erreurs de segmentation, telles que l'absence d'espace entre les mots ("lacour" au lieu de "la cour") ou des coupures inappropriées ("le che val" au lieu de "le cheval"). Ce phénomène est conforme aux observations de Kandel et Perret (2015), qui soulignent que la transition entre deux systèmes d'écriture entraîne des erreurs de segmentation chez les jeunes apprenants.

6. Recommandations pédagogiques et perspectives d'amélioration

Face aux difficultés identifiées dans l'apprentissage de l'écriture en FLE chez les élèves algériens de troisième année primaire, il apparaît essentiel de mettre en place des stratégies didactiques adaptées, prenant en compte les spécificités linguistiques et cognitives de ces jeunes apprenants. Ces recommandations s'articulent autour de plusieurs axes : l'amélioration de l'enseignement du geste graphique, le renforcement des compétences orthographiques et phonétiques, l'introduction d'activités spécifiques pour travailler la segmentation des mots, la formation continue des enseignants et l'adaptation des supports pédagogiques aux besoins réels des élèves ,

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

la proposition des activités de pré-écriture (formes géométriques, tracés de lettres) et utiliser des outils variés (craies, pinceaux) pour améliorer la coordination main-œil (Bara & Morin, 2013).

6.1 Renforcement de l'enseignement du geste graphique et de la graphomotricité

Des études montrent que les élèves éprouvent des difficultés à tracer correctement les lettres, ce qui affecte leur fluidité d'écriture (Vinter & Chartrel, 2010).

L'un des premiers défis relevés dans cette étude concerne les difficultés graphomotrices rencontrées par près de la moitié des élèves, se manifestant par un tracé irrégulier des lettres, un manque de fluidité dans l'écriture et une mauvaise gestion de l'espace sur la page. Pour pallier ces difficultés, il est impératif d'intégrer un enseignement progressif et structuré du geste graphique dès les premières années de scolarisation, avant même l'introduction de l'écriture en français. Les recherches en psycholinguistique et en neurosciences montrent que le développement de la graphomotricité est un facteur clé dans la réussite de l'apprentissage de l'écriture (Vinter & Chartrel, 2010). Les enseignants doivent proposer des activités spécifiques visant à améliorer la coordination main-œil et la précision des tracés. Il s'agit notamment d'exercices de pré-écriture, incluant le tracé de formes géométriques, la reproduction de motifs et l'écriture en grand format avant la réduction progressive vers une écriture plus fine et structurée. Par ailleurs, la manipulation de différents outils d'écriture (craies, feutres, pinceaux) peut aider les élèves à affiner leur contrôle moteur et à améliorer la régularité de leur tracé. Il est également recommandé d'encourager des exercices impliquant des gestes graphiques sous forme ludique, comme des jeux de parcours visuels ou des labyrinthes, afin de rendre cet apprentissage plus engageant et motivant.

6.2 Développement des compétences orthographiques et phonétiques

En raison des interférences linguistiques entre l'arabe et le français, de nombreuses erreurs de segmentation et d'orthographe sont constatées (Bentolila, 2016 ; Odlin, 2003).

L'analyse des productions écrites a mis en évidence un taux élevé d'erreurs phonétiques, témoignant d'une correspondance approximative entre les phonèmes et les graphèmes chez de nombreux élèves. Cette difficulté est en grande partie liée aux spécificités du système orthographique français, qui repose sur des règles souvent irrégulières et peu transparentes par rapport à la correspondance entre sons et lettres (Bentolila, 2016). Pour aider les élèves à surmonter cette difficulté, il est nécessaire d'introduire des activités ciblées sur la conscience phonologique, un élément clé dans l'acquisition de l'orthographe (Sprenger-Charolles, 2003). Il s'agit notamment d'exercices d'identification des sons dans les mots, de jeux de rimes et d'activités d'association entre phonèmes et graphèmes. Les dictées à trous et les exercices de complétion de mots constituent également des outils efficaces pour renforcer la mémorisation des règles orthographiques. En outre, il est essentiel de travailler sur des stratégies de mémorisation visuelle des mots les plus

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

fréquents, en utilisant par exemple des cartes mémoire ou des tableaux de mots référents qui permettent aux élèves de mieux assimiler les formes orthographiques usuelles, introduire des exercices de conscience phonologique et de mémorisation visuelle des mots (Sprenger-Charolles, 2003).

6.3 Travail spécifique sur la segmentation des mots

La segmentation incorrecte des mots représente un obstacle majeur dans l'apprentissage de l'écriture chez les élèves arabophones, en raison des différences structurelles entre les systèmes d'écriture arabe et latin. Pour aider les élèves à intégrer la notion d'espace entre les mots, plusieurs stratégies peuvent être mises en place. D'abord, il est essentiel de multiplier les exercices de repérage visuel des mots, en mettant en évidence les espaces à l'aide de couleurs ou de signes distinctifs. Des activités de découpage et de recomposition de phrases peuvent également être proposées (Kandel & Perret, 2015), permettant aux élèves de manipuler physiquement les unités lexicales et d'en percevoir la structure. L'introduction de la lecture interactive et de la dictée dirigée constitue également une approche efficace. En lisant à haute voix avec les élèves et en leur demandant d'indiquer où commencent et où se terminent les mots, l'enseignant peut favoriser une meilleure prise de conscience de la segmentation textuelle. Enfin, l'utilisation de logiciels éducatifs ou d'applications numériques permettant de travailler la segmentation des phrases sous forme de jeux interactifs peut contribuer à renforcer cet apprentissage de manière ludique et engageante.

6.4 Formation continue des enseignants et adaptation des pratiques pédagogiques

Les résultats de cette étude montrent que les pratiques pédagogiques actuelles ne sont pas toujours adaptées aux besoins des élèves en matière d'apprentissage de l'écriture. La formation des enseignants joue un rôle déterminant dans la mise en œuvre de stratégies efficaces, en particulier pour accompagner les élèves arabophones dans leur transition vers l'écriture en français. Il est donc nécessaire de renforcer les programmes de formation continue en mettant l'accent sur les méthodes d'enseignement de l'écriture, la didactique du geste graphique et les stratégies d'adaptation aux difficultés linguistiques des élèves. Les enseignants doivent être formés à l'utilisation d'outils pédagogiques différenciés, incluant des supports multisensoriels, des approches interactives et des techniques d'évaluation formative permettant d'identifier rapidement les difficultés et d'y apporter des remédiations adaptées. Par ailleurs, la mise en place d'échanges entre enseignants, sous forme d'ateliers ou de communautés de pratique, pourrait favoriser le partage d'expériences et l'adoption de bonnes pratiques. Les enseignants gagneraient ainsi à travailler en collaboration pour identifier les approches les plus efficaces en fonction des profils d'élèves et des réalités du terrain (Garcia-Debanc, 2002).

6.5 Amélioration et diversification des supports pédagogiques

L'un des constats de cette étude est l'inadéquation relative des manuels scolaires actuels avec les besoins réels des élèves en matière d'apprentissage de

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

l'écriture. Les manuels de FLE en usage dans les écoles algériennes mettent souvent l'accent sur l'oralité, au détriment de la pratique de l'écrit, ce qui constitue un frein à la progression des élèves. Il serait donc pertinent d'introduire dans les programmes des manuels spécialisés en écriture, comprenant des exercices progressifs de graphomotricité, des dictées adaptées au niveau des élèves et des activités de production écrite ciblées sur la segmentation et l'orthographe. L'intégration d'outils numériques et interactifs (Dabène, 1991) pourrait également constituer un levier intéressant pour favoriser un apprentissage plus attractif et dynamique.

7. Conclusion

L'apprentissage de l'écriture en FLE au cycle primaire en Algérie est un processus complexe, marqué par plusieurs obstacles liés aux différences graphiques entre l'arabe et le français, aux difficultés de segmentation des mots et aux spécificités du système orthographique français. Cette étude a permis de mettre en évidence les erreurs les plus fréquentes chez les élèves et d'analyser les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour y remédier.

Les recommandations formulées visent à proposer des solutions concrètes pour améliorer cet apprentissage, en mettant l'accent sur la préparation au geste graphique, le développement des compétences phonologiques et orthographiques, l'adaptation des pratiques pédagogiques et l'enrichissement des supports d'apprentissage. Il apparaît ainsi essentiel de repenser l'enseignement de l'écriture en FLE de manière plus progressive et plus adaptée aux réalités linguistiques et cognitives des élèves arabophones. À long terme, ces améliorations devraient permettre une meilleure transition vers l'écrit en français et favoriser la réussite scolaire des élèves en Algérie. Des recherches complémentaires pourraient explorer l'impact des outils numériques et des nouvelles approches pédagogiques sur l'acquisition de l'écriture en FLE, afin de proposer des solutions encore mieux adaptées aux défis de l'apprentissage dans un contexte plurilingue.

8. Lste Bibliographique

Ouvrages

Ajuriaguerra, J. de, & Auzias, M. (1986). *L'écriture de l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Bara, F., & Morin, M.-F. (2013). *Développement et troubles de l'écriture manuscrite*. De Boeck.

Bentolila, A. (2016). *Didactique du français langue étrangère : La question de l'écriture*. Hachette.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de la didactique des langues*. Nathan.

Dabène, M. (1991). *L'écriture en didactique des langues : Pratiques et concepts*. Hachette.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Les processus de l'acquisition de l'écriture*. ESF.

Garcia-Debanc, C. (2002). *Écrire en français langue étrangère*. Didier.

Grandguillaume, G. (2004). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve & Larose.

Lurçat, L. (1974). *L'écriture chez l'enfant*. PUF.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

Odlin, T. (2003). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

Manuels et ouvrages collectifs

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of qualitative research*. Sage.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.

Sprenger-Charolles, L. (2003). *L'apprentissage de la lecture : Acquis théoriques et implications pédagogiques*. Dunod.

Articles scientifiques

Kandel, S., & Perret, C. (2015). The acquisition of spelling skills in French: The role of visuomotor and linguistic processes. *Frontiers in Psychology, 6*, 1754. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01754

Vinter, A., & Chartrel, E. (2010). L'écriture manuscrite : Développement et troubles chez l'enfant. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *60*(3), 193-203. https://doi.org/10.1016/j.revpsy.2010.03.001

Ouvrages en langue étrangère

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)