

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Dr. Tahar Moulay. Saida

Faculté des lettres, des langues et des arts.



Département de français.

Master « Didactique du FOU »

***Les difficultés de la production écrite chez les étudiants de la
1^{ère} année LMD Français «Université Dr. Moulay-Tahar.
Saida»***

Présenté par :

Dine Nour el Houda

Directrice de la recherche :

Mme Mehdaoui

Année Universitaire 2015/2016

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser ma profonde gratitude et mes sincères remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

À mon directrice de recherche, Mme MEHDAOUI : merci pour tous vos commentaires constructifs et vos réflexions, qui ont su me guider dans la réalisation de ce projet. Merci également pour votre confiance et votre soutien ; j'ai énormément appris.

Mes remerciements vont aussi à Mme la présidente du jury et aux membres qui ont acceptés d'examiner et d'évaluer ce modeste travail.

Aux enseignants et aux étudiants qui ont participé à la recherche, sans qui l'étude aurait été impossible à mener : merci pour votre participation.

À ma famille et à tous mes amis et amies « Arbia, Zena, Ferial, Mohamed, Amine, Sabrina, Toufik, Bouchra, et j'en passe »: merci de m'avoir appuyé, et soutenu, dans ma démarche.

Dédicaces

*Je dédie ce travail à mes chers parents. Leur amour et
patience mérite ma reconnaissance.*

A mes frères et sœurs qui n'ont pas cesse de m'encourager.

Table des matières

Remerciement	2
Dédicace	3
Table des matières	4
Introduction générale	5
Cadrage théorique : I. Premier chapitre : situation de communication de l'écrit	10-31
Introduction	11
1. Le statut du Français en Algérie	11
2. Les finalités de l'enseignement du français langue étrangère selon les nouvelles réformes du système éducatif en Algérie	13
3. La compétence de communication	14
4. L'émergence du FOU en Algérie	16
A. Le FOU	16
B. Les composantes du FOU	17
1. La composante langagière	17
2. La composante méthodologique	17
3. La composante disciplinaire	17
4. La composante culturelle	18
C. Les objectifs du FOU	18
D. Les principes du FOU	18
1. La diversité des filières universitaire	18
2. Les besoins spécifiques	18
3. Facteurs temps	19
5. La situation de communication écrite	19
6. La communication écrite	20
7. Caractéristiques de la langue écrite	20
8. Les caractéristiques des textes écrits en FLE	21
9. Les processus d'écriture en langue étrangère	22
10. Typologie des erreurs	23
11. Les erreurs et les difficultés réelles rencontrées par les apprenants arabophones en matière de production écrite	24
12. Les erreurs d'orthographe	28
Conclusion	31
I. Deuxième chapitre : enseignement apprentissage de l'écrit	32-51
Introduction	33
1. Ecrit – écriture et production écrite	33

a. Ecrit – écriture	33
b. La production écrite	34
c. L’objectif de la production écrite	36
2. Enseigner la production écrite	36
3. Enseigner la production écrite en relation avec la lecture	38
4. Le rapport lecture / écriture	40
5. L’apprentissage de l’écriture	43
6. L’écriture chez les apprenants	44
A. Les processeurs de la production écrite	44
1. Processeur de tâche	45
2. Processeur logique	45
3. Processeur par phrase	45
4. Processeur par mot	45
5. Processeur par lettre	45
6. Processeur de relecture	45
7. Comment un apprenant apprend-il à produire des textes ?	49
8. Les difficultés théoriques de l’écrit	50
Conclusion	51
Cadrage pratique : Corpus, analyse et interprétation	52-
Introduction	53
Public cible	53
Méthode de travail	53
1. Analyse du Questionnaire	54
a. Description du questionnaire	54
b. Analyse des résultats obtenus	55
2. Analyse du corpus les copies des apprenants	65
a. La présentation des productions écrites des étudiants	65
b. Analyse des copies	65
c. Tableau des résultats traités	76
a. Interprétation des résultats	75
b. Suggestions et solutions proposées	79
Conclusion générale	81
Bibliographie	84
Annexe	89

Introduction générale

Dans l'enseignement /apprentissage des langues (maternelles, secondaires et étrangères), la production écrite constitue un facteur essentiel et un versant inévitable. Facteur essentiel pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire. Versant inévitable du processus d'apprentissage de la compétence communicative.

Consécutivement, l'entrée dans le monde de l'écrit en français langue étrangère (FLE) est envisagée dès la première année de son enseignement, à savoir la 3ème année primaire.

Communiquer en langue étrangère a toujours été l'objectif suprême de l'enseignement des langues et quelles que soient les méthodologies et les pédagogies, leur souci majeur est d'apprendre à l'apprenant à s'exprimer (aussi bien à l'oral qu'à l'écrit) dans la langue qu'il étudie (dans notre cas c'est la langue française).

Actuellement, L'écrit joue un rôle important dans la réussite scolaire, personnelle et même sociale. Il prend différentes formes modernes et le maîtriser est devenu une clé essentielle de cette réussite (envoyez un e-mail, une télécopie, naviguer sur les sites Internet, consulter le télétexte, passer un examen, etc.)

L'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de FLE. Les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques et dans ce cas l'enseignant vérifie si les apprenants ont bien assimilé ces règles. Soit pour prendre part à des actes de paroles, autrement dit, communiquer avec quelqu'un. De manière générale, l'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites (le centre d'intérêt de notre recherche).

Nous avons effectué notre étude sur un échantillon d'apprenants de la première année universitaire à Saïda (Université Dr Moulay Taher), et nous sommes arrivé à noter que les apprenants de trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause de leurs compétences linguistiques limitées (lexicales, syntaxiques et autres).

Dès que nous avons commencé dans le département de français de l'université de Dr Moulay Taher -Saïda-, en tant que des étudiants en première année, nous constatons qu'après dix ans d'apprentissage de Français, de nombreux apprenants éprouvent de grandes difficultés ; ils accumulent les erreurs d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe, etc., et éprouvent, de plus en plus, une grande peine à communiquer correctement à l'écrit.

Partant de ce constat, nous nous proposons dans notre travail de recherche de :

- Déceler les difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite.
- Déceler les facteurs (connaissances et représentations sur l'écriture et sur son enseignement/apprentissage) qui empêchent le développement de la compétence rédactionnelle en FLE chez les apprenants.
- Proposer des pistes de remédiation qui permettraient le dépassement des obstacles de l'apprentissage de la production écrite.

C'est effectivement cela qui nous a poussé à réaliser ce travail et nous a conduit à répondre aux questions qui se posent d'elles-mêmes ; des questions dont on a fait une problématique qui guidera tout au long de notre travail en formulant nos interrogations ainsi :

-Quelles sont les difficultés éprouvées par les apprenants lors de la production écrite en FLE ? Quels sont les obstacles qui entravent son apprentissage ?

-où résident ces difficultés ?

-Quelles sont les stratégies déployées par l'apprenant de Français afin d'éviter ces difficultés?

En guise de réponse à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

- il se peut qu'ils n'aient pas choisi d'étudier le français par eux-mêmes, ce qui fait qu'ils ne s'intéressent pas beaucoup à s'exprimer en français et ils ne consacrent pas assez de temps à la maîtriser.

- ils ne possèdent pas les acquis linguistique nécessaires pour réussir leurs productions écrites.

-les apprenants trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité.

La méthode choisie dans cette recherche sera basée sur: l'analyse des copies d'examen et un questionnaire destiné aux apprenants.

L'objectif de analyse des copies est de déceler les difficultés des apprenants dans la production écrite.

L'enquête par questionnaire menée auprès des apprenants au département de français vise à montrer l'intérêt que portent les apprenants à cette langue, savoir les difficultés de production écrite chez eux et leur encourager à s'exprimer à la fin de questionnaire.

Ce mémoire s'organise en deux parties. La première est le cadrage théorique. Cette partie est composée de deux chapitres, le premier prend comme intitulé « la situation de communication de l'écrit », nous exposons dans ce chapitre les notions qui traitent le statut de la langue, l'aspect communicatif de l'écrit, ses caractéristiques, ses processus et les erreurs de l'écrit.

Dans le deuxième chapitre, nous parlons de : « l'enseignement / Apprentissage de l'écrit », nous présentons d'abord les termes primordiaux (écrit / écriture / production écrite et ces objectifs) ensuite, ensuite, relation et rapport de l'écrit avec l'oral, puis, l'écrit chez l'apprenant et comment apprendre à produire un texte. Enfin, la présentation des difficultés théoriques l'écriture.

La deuxième partie est le cadrage pratique, elle est composée d'un seul chapitre qui sera consacré à la présentation des caractéristiques de l'enquête par questionnaire suivi de son analyse et de l'analyse des productions écrites des apprenants. Et nous terminons cette partie par l'interprétation des données recueillies et des suggestions et solutions proposées

Enfin, nous concluons ce présent travail par la confirmation ou l’infirmerie de nos hypothèses citées auparavant.

Introduction

Notre travail de recherche est fait sous le cadre la didactique du français au sein de l'université, la didactique de FOU (français sur objectif universitaire) qu'on va consacrer un titre pour l'expliquer. Donc, nous allons parler du statut de la langue française en Algérie et les finalités de l'enseignement de cette langue. Ensuite, nous allons passer à la communication à travers l'écrit et texte écrit en FLE d'écriture et ses processus. On passe ensuite de la typologie des erreurs, erreurs et difficulté chez l'apprenant arabophone et les erreurs orthographiques.

1. Le statut du Français en Algérie

Une langue étrangère, pour Louis Porcher, prend des statuts différents selon les types des sociétés:

« Chaque société possède une représentation de soi-même et une représentation de l'étranger. Ces représentations ne sont jamais élaborées objectivement; elles se trouvent en grande partie héritées, traduisent une sorte d'inconscient collectif qui participe d'une identité nationale, ou régionale. »¹

Dans l'élaboration de ce modeste travail, c'est important d'évoquer le statut attribué à la langue française au sein du système éducatif et social algérien en relation avec la notion de représentation. L'intérêt de cette évocation est de situer le statut officiel de la langue française par rapport à son ancrage social, et sa place dans l'école algérienne.

Au sein de la société algérienne, la langue française est à la fois langue de spécialité, langue d'ouverture sur le monde, voire même une langue seconde vu le nombre d'heures fixées pour son enseignement dans tout le cycle éducatif, et aussi sa large utilisation dans certaines régions et certaines sphères du pays.

La diversité et la complexité qui caractérise le contexte algérien, rend la précision du statut de la langue française un peu difficile, peut-on parler de Français Langue

¹ Louis PORCHER, *le française langue étrangère*, édition HACHETTE Education, Février 1995, P. 63.

Seconde ou de Français Langue Étrangère? Historiquement et culturellement la raison de la présence de la langue française en Algérie est purement coloniale. Son installation s'est faite de force, et a été complètement reniée par les algériens, d'autant que, pour eux c'était la « langue de l'ennemi ». Ils l'ont considérée comme un moyen de destruction de l'identité nationale. Comme le précise B. Lahouel « *La langue est un facteur majeur de la société humaine parce qu'elle est essentielle à la formation et à l'expression des identités tant individuelles que collectives.* »²

La France colonisatrice voulait effacer toute personnalité locale et la remplacer par celle du « Français » à travers la destruction du patrimoine culturel et religieux. La langue étant le moyen essentiel pour s'assurer qu'il y aurait un enfoncement absolu et durable dans la culture et la civilisation française. Néanmoins, cet état de fait n'a jamais été admis par les algériens, au contraire, ça avait suscité le refus, le dédain et la non acceptation de la France coloniale et de sa langue.

Toutefois, l'ancrage de la langue française sur l'identité algérienne a eu lieu. 132 ans de domination totale, et surtout linguistique et culturelle a laissé des traces indélébiles même 50 ans après l'indépendance du pays. Les intentions coloniales d'après l'indépendance voulaient toujours s'emparer de la langue française, en vue de former des jeunes algériens parlant français et automatiquement respirant la culture française.

Juste après 1962 on a assigné au français le statut de langue seconde c'est-à-dire appropriée juste après la langue maternelle. En face de cette situation, les jeunes scolarisés algériens, les écrivains, et étudiants parlent le français et s'y réfugient soit parce qu'ils sont à l'aise et se sentent en sécurité et manifestent une certaine acculturation, ou parce qu'ils veulent montrer leur maîtrise comme un moyen de se défendre et faire face à l'ennemi par cette arme qu'est « la langue. » Dans les deux cas il s'agit des séquelles de la colonisation.

Ceci nous autoriserait à dire que cette langue n'est pas étrangère, elle est présente et parlée par une grande partie du peuple par rapport aux autres langues étrangères.

² Badra LAHOUEL, *langues et didactique*, N°3, Edition DAR EL GHARB, ORAN, 2007, p.13.

Cependant, le réaménagement de la politique linguistique des années 70 préconisait que :

« La langue française est considérée officiellement comme une langue vivante et étrangère en dépit de l'usage qui en est fait(...) la langue arabe est définie comme langue maternelle et officielle. Cette réhabilitation n'est qu'une conséquence logique. Toute lutte menée depuis la guerre constitue le pivot essentiel sur lequel doit se fonder la personnalité algérienne et se concrétiser son appartenance à la nation arabe... »³

Les politiciens ont voulu réaménager l'officialité des langues, et la langue française est enseignée à l'école comme première langue étrangère. La langue arabe a repris sa place en tant que langue nationale et officielle. C'est aussi la langue de la scolarisation.

La langue française est passée du statut d'une « langue seconde » à une « langue étrangère »; Pour cela il est difficile de déterminer le statut réel du français en Algérie. Officiellement et statutairement la langue française est reconnue respectivement comme langue étrangère, et socialement comme langue seconde d'où la confusion et la contradiction qui découle de la place qu'occupe le Français. Pour cela, certains auteurs comme T. BOUGERRA préfèrent parler du « *FLE à statut privilégié* »⁴

2. Les finalités de l'enseignement du français langue étrangère selon les nouvelles réformes du système éducatif en Algérie

Il est très connu que les individus et les sociétés sont toujours en évolution, changent et cherchent toujours la modernisation par le biais d'une école plus performante. Les nouvelles aspirations de la vie actuelle exigent l'introduction de nouvelles approches méthodologiques dans l'enseignement qui tiendraient à être pratiquées rigoureusement.

La finalité de ces nouveaux objectifs dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère (notamment le français) est d'acquérir un certain nombre d'objectifs

³ C:\documents and setting\user\mes documents\le français en Algérie: lexique et dynamique. (Consulté le: 05/06/2012)

⁴ T. BOUGERRA, *le français au Maghreb: tribulations statutaires et pratiques didactiques*, SI nd. S.P.

généraux ; ces derniers étant fixés par les concepteurs du programme d'enseignement, tels que:

- Développer l'habilité de produire des messages oraux et écrits qui seront compris par autrui. (la pratique)
- L'acquisition d'une compétence de communication.
- Développer une dimension interculturelle, basée sur l'ouverture de l'esprit (le culturel), la communication et la compréhension des autres sociétés parlant d'autres langues.

A ces objectifs généraux s'ajoutent d'autres objectifs spécifiques, qui sont d'ordre éducatif ou formateur. Ils sont reliés directement à l'enseignant (acte pédagogique), ce dernier étant le garant de l'atteinte des objectifs spécifiques d'enseignement tels que :

- Être capable d'écouter et de lire un texte et d'en faire sortir les idées générales.
- Comprendre et analyser un texte en repérant les réseaux significatifs.
- Maîtriser les techniques d'expression.
- Être capable de produire/comprendre un texte oral et écrit.
- Parvenir à réaliser ces objectifs, à travers notamment l'évaluation des compétences de l'apprenant.

3. La compétence de communication

L'un des buts de l'enseignement du FLE est de faire prendre conscience à l'apprenant l'existence de divers groupes appartenant à d'autres cultures qui peuvent être très différentes par rapport à la sienne.

Aujourd'hui, l'apprenant du FLE est invité à acquérir une compétence de communication. C. PUREN démontre l'importance de la communication, selon lui: « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* »⁵

⁵ Christian PUREN, cité in *synergies Algérie* n°04-2009, p 209-216, p.210.

Selon l'un des nouveaux objectifs de l'enseignement des langues étrangères, l'apprenant du FLE doit être capable de "produire et interpréter des énoncés correctement" et avoir la capacité de communiquer efficacement dans toutes les situations.

Acquérir une compétence de communication ne signifie pas seulement savoir manipuler le linguistique c'est à dire la composante savoir et savoir-faire linguistique, mais aussi la maîtrise d'un savoir et d'un savoir-faire d'ordre discursif, socioculturel et stratégique...

Ainsi, dans la didactique du FLE, être capable de produire, et de comprendre des énoncés correctement, demande la connaissance et la maîtrise non seulement d'une composante linguistique mais aussi la connaissance de la composante culturelle.

Cette dernière se fait d'une manière invisible et c'est un élément aussi important dans la compétence de communication. Une bonne maîtrise de cette composante intervient et prévoit de possibles mauvaises interprétations, et rend intelligible certaines situations conflictuelles.

L'apprenant du FLE dans le contexte algérien est exposé à deux systèmes linguistiques, l'arabe et le français et par conséquent à deux cultures aussi différentes l'une que l'autre, mais qui sont en interaction constante. Dans la didactique du FLE le phénomène est pris en considération à travers notamment le développement d'une compétence interculturelle dans la classe.

La relation entre l'apprentissage d'une langue étrangère et les finalités éducatives ne doit pas négliger l'aspect culturel, souvent transmis inconsciemment, au détriment de l'aspect communicatif de la langue.

Acquérir la compétence de communication dans le milieu scolaire, commence d'abord par la prise de la parole par les apprenants, et l'échange verbal en créant des situations de communication authentiques.

L'appropriation d'une compétence communicative renvoie à un savoir procédural dont la mise à jour se fait sur deux segments portant des origines différentes: l'oral et l'écrit.

Nous distinguons donc quatre habilités de compétence communicative: habilité de compréhension de l'oral / production orale, habilité de compréhension de l'écrit/production écrite. Pour notre cas, nous nous intéresserons davantage à la dernière habilité qui est la production écrite.

4. L'émergence de FOU en Algérie

A. FOU

Le français sur objectif universitaire (FOU) est une branche du français sur objectifs spécifiques qui commence à se développer dans les milieux didactiques, pour bien préparer l'étudiant à suivre des études supérieures en français.

Selon Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette :

*« Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble ».*⁶

A ce fait, le FOU est défini comme étant une déclinaison en contexte universitaire francophone de la démarche FOS qui cible un public bien large et qui est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE, contrairement au FOU qui vise un public beaucoup plus restreint dans le but de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants.

C'est pourquoi, le FOU est indispensable pour la préparation des étudiants aux études supérieures dans un pays francophone comme la France, la Belgique ou le Québec ou pour des étudiants qui n'ont pas un niveau suffisant en langue française pour continuer leurs études dans leurs pays d'origine tel est le cas pour les étudiants algériens ou le français constitue une langue étrangère.

Il s'agit donc d'une situation d'intégration à un nouvel environnement de travail et de langue différents de ce qu'ils ont connu auparavant.

⁶ MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE Chantal .*Le français sur objectif universitaire*. Presse universitaire de Grenoble, Février 2001.P.

La démarche du FOU a été adaptée suite à une nécessité langagière pour la préparation des futurs intellectuels et cadres dans différentes filières.

L'élaboration des cours de FOU sert à aider les étudiants inscrits dans les filières scientifiques à comprendre les discours universitaire et à leur faciliter la communication.

Ces cours de FOU constituent une source de savoirs spécialisés et permettent de faire acquérir aux apprenants une compétence universitaire.

Celle-ci englobe quatre composantes essentielles qu'on peut citer comme suit

B. Les composantes du FOU

1. La composante langagière

Fait référence aux savoirs linguistiques (lexique spécialisé, grammaire ...) dont auraient besoins les étudiants, pour comprendre les cours des disciplines spécialisées, ainsi que la capacité à savoir répondre aux questions lors des évaluations. On focalise généralement cet apprentissage dans les approches du FOU sur les techniques de la compréhension orale, afin d'aider les étudiants à comprendre les cours magistral, qui se révèlent être très complexes sur les activités de production écrite pour aider les étudiants à rédiger les écrits spécialisés.

2. La composante méthodologique

Renvoie aux compétences pragmatiques, c'est –à-dire les différentes capacités méthodologiques, qui permettent aux étudiants de pouvoir comprendre et apprendre les contenus des cours et d'évoluer dans le contexte universitaire, comme la prise de note, la rédaction d'un mémoire ou d'un article, la prise de parole.

3. La composante disciplinaire

Qui rejoint la composante langagière puisqu'elle englobe surtout le contenu spécialisé, dont aurait besoin l'étudiant, pour assimiler d'avantage les cours magistraux. (Définitions de termes spécialisés, explication de concepts, étude du technolèxe de la discipline concernée).

4. La composante culturelle

Fait référence aux différents aspects culturels, qui pourraient entraver l'apprentissage et que l'étudiant doit pouvoir connaître surtout, lorsqu'il étudie le français dans un contexte, qui lui est étranger (par exemple, un étudiant chinois qui étudie la biochimie en France aura certainement quelques difficultés pour se familiariser avec la culture à la vie en France)

En général, les domaines des FOU concernent la vie de l'universitaire, la compréhension orale et écrite du discours universitaire, ainsi que la production écrite qui fait l'objet de notre recherche.

C. Les objectifs du FOU

L'objectif général du FOU est le « comment » c'est-à-dire comment prendre des notes, comment rédiger un résumé, une synthèse de documents, une introduction, un plan, une conclusion littéraires.

D. Les principes du FOU

Le FOU se distingue par certaine spécificité qui permet d'assurer des cours dits aussi spécifiques. La prise en compte de ces caractéristiques constitue une condition préalable pour garantir l'efficacité de toute formation dans ce domaine et elles concernent trois points principaux.

1. La diversité des filières universitaire

Le FOU se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : le droit, la médecine, la physique...etc.

2. Les besoins spécifiques

Les besoins spécifiques sont un des caractéristiques principales des publics de FOU.

Un public donné veut apprendre non le français mais plutôt du français pour agir dans les différents milieux universitaires.

3. Facteurs temps

Le public étudiant est limité par le temps pour suivre des formations de FOU .Cela dépend de la formation universitaire (cycle court, moyen ou long)

Dans laquelle il s'est engagé. C'est-à-dire que la formation linguistique doit respecter un délai rigoureux ayant pour objectif de répondre aux besoins du public engendrés par des situations de communication langagières.

5. La situation de communication écrite

Nous allons éclairer cette idée en appuyant sur la définition de F.François qui précise que

« la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques »⁷

La définition focalise d'une part, sur le contexte spatio-temporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques qui caractérisant le scripteur et le destinataire. Sophie Moirand, explique la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socio -culturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, informer, convaincre, expliquer, etc.). Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui. Par conséquent, selon elle, un rédacteur doit se poser plusieurs questions avant de produire un texte⁸ :

⁷ F.François cité dans Sophie Moirand, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris. Hachète,p9

⁸ Sophie Moirand, 1979, *Situation d'écrit Compréhension/Production en français langue étrangère*, Paris. CLE International, p 9.

A propos de quoi ? Quel est le « je » qui parle ? .Qui est le « tu – vous » à qui « je » écris ? .Où ? Quand ? Pourquoi «je » écris ? .Autrement dit, il s'agit de s'interroger sur certains éléments de la situation de communication pour avoir des informations qui seront essentielles à la rédaction de n'importe quel texte (qui est l'émetteur ?, à qui mon texte est-il destiné ?, quel type de texte dois-je produire ?, quelles connaissances je possède sur le sujet ?, de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?). En plus du fait de prendre en compte, au moment de la rédaction, ces différents paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande.

6. La communication écrite.

Cette activité enrichit et donne un sens à toute expérience et connaissance acquise de l'étudiant, qu'elles soient culturelles ou langagières.

Elle lui permet d'exprimer correctement ses idées ou encore réagir face à une situation (commenter, argumenter, déclarer un point de vue dans une situation particulière,)

Les différentes pratiques rédactionnelles permettent le développement des connaissances linguistiques de l'étudiant (enrichir le vocabulaire, maîtrise des règles de la grammaire, l'emploi des temps verbaux, ...pour rédiger des articles, des mémoires et des thèses.

7. Caractéristiques de la langue écrite

Il faut rappeler que la langue écrite, en général, est moins "économique" que la langue parlée. En effet, au moment de l'émission du message, l'interlocuteur auquel on s'adresse est absent. Il ne partage pas avec le scripteur la situation d'énonciation. Il est impossible de se servir de gestes, mimiques, intonations. Le scripteur doit recourir exclusivement au code verbal dans sa forme graphique. Il faudra en donner une transcription verbale écrite: il apparaît des phrases intercalées pour exprimer le

comportement, le geste ... (par exemple : "Non, dit-il d'une voix faible... " "Non, dit- il en se jetant à genoux... ") Il devra aussi expliciter la totalité des éléments de référence de son message.

Il ne faut pas oublier que la langue écrite est plus pauvre, moins souple que la langue parlée. En effet, la ponctuation indique les arrêts, les accents, les intonations, la mélodie de la phrase. Elle a aussi une fonction expressive. Mais quoi qu'il en soit, les signes de ponctuation en langue écrite, même combinés (! ! ?...) ont des possibilités expressives limitées.

On notera aussi que dans la langue écrite, le vocabulaire est d'une faible fréquence, il est parfois très rare et il y a du choix du vocabulaire: synonymes par exemple, les phrases sont presque grammaticalement et syntaxiquement correctes: phrases complètes. Il y a l'inversion du sujet si la phrase est interrogative. Le scripteur utilise tous les temps verbaux dans son écrit: pour chaque type de message, on privilégie certains temps verbaux (passé simple dans les récits par exemple). Ces caractéristiques de la langue écrite sont l'effet de diverses causes. D'abord, parce que le scripteur développe un message monologue, homogène. Il a le temps de réfléchir, de composer son discours. Ensuite, parce que le malentendu est au cœur de communication écrite: le scripteur ne pourra pas assister à la réception de son message.

Il devra anticiper sur les attitudes et les réactions de son interlocuteur. Il devra aussi lever par avance les ambiguïtés susceptibles de naître à sa lecture. Il lui est impossible de corriger ou de préciser le contenu de message. Il lui est obligé de choisir le vocabulaire précis, correspondant au niveau de langue de son interlocuteur (souvent le niveau commun) afin de limiter au maximum les pertes d'information et les erreurs d'interprétation bien qu'il ne soit pas facile à une compréhension mutuelle parfaite.

8. Les caractéristiques des textes écrits en FLE

En FLE, les textes écrits se caractérisent par les éléments suivants :

- Les textes réalisés sont plus courts : Ce sont les travaux de Hall et Silva qui montrent que les textes produits par les apprenants sont en général assez courts (Hall, 1990 : Silva, 1992)⁹

. Les deux auteurs montrent que ces derniers contiennent peu d'informations et donc moins de contenu.

- Un lexique limité : Connors montre que le vocabulaire utilisé par les apprenants est assez restreint et qu'il y a davantage de redondance lexicale, parce que les mêmes mots ont tendance à se répéter (Connor1987)¹⁰

Une syntaxe simple : Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination comme le confirme Woodley (1985) et Scarcella (1984) dans leurs travaux réalisés auprès des étudiants de langue étrangère.

Les expressions écrites en langue étrangère vont témoigner donc d'une langue et d'une syntaxe simple, comme le précise Carson et Scarcella : « à l'abri des risques » (Carson, 1988 : Scarcella, 1984).

- Davantage d'erreurs : A partir de la règle générale, et comme le confirme Hall, ce sont les expressions écrites en langue étrangère qui comportent beaucoup d'erreurs relevant surtout du niveau de la forme du texte, que de la syntaxe, des marques de cohésion.

9. .Les processus d'écriture en langue étrangère

S'agissant des processus d'écriture en langue étrangère, Cornaire et Raymond notent que :

a – Le temps de rédaction est plus long : les apprenants en langue étrangère Consacrent plus de temps à l'écriture, pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire, soit par rapport à l'orthographe des mots, soit pour une règle de grammaire.

⁹ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, ed. CLE international. Paris. pp 64

¹⁰ Ibid., p.64.

Les apprenants en langue étrangère montrent beaucoup plus de difficultés à traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle. Les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps pour la révision, comme le montre Hall (1990)¹¹. Ce dernier a constaté que le processus de révision en langue étrangère est plus important et il est de nature grammaticale.

b – Un répertoire de stratégies limité : en langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint, qui se résume la réalisation d'une production courte, donc, ils écrivent seulement pour eux-mêmes, comme les scripteurs inexpérimentés en langue maternelle.

c – Une compétence linguistique limitée : les recherches ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique, ce dernier semble jouer un rôle dans l'apprentissage en langue étrangère, même s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre.

10. Typologie des erreurs

Avant de citer les types des erreurs on doit définir d'abord le terme difficulté qui est le terme centrale de notre travail. Qu'est qu'une difficulté ? (c'est le caractère de ce qui est difficile et compliqué.).

La difficulté d'apprentissage se révèle lorsque l'apprenant est confronté à une tâche de recherche ou de découverte. L'important est moins le résultat qu'il produit que les procédés qu'il convoque pour y parvenir. L'une des situations qui pose le plus souvent question est celle de la résolution de problèmes.

Dans sa tâche rédactionnelle, tout scripteur n'est pas à l'abri des erreurs communes dont souffrent la plupart des apprenants dans leur cycle éducatif. Elles constituent des obstacles considérables vers la réalisation de la communication écrite entre individus. C'est pourquoi nous avons jugé utile en quelque sorte de rappeler les erreurs communes que nous allons les classer selon la grille de Nina Catache qui comporte sept catégories

¹¹ Cornaire. C, Raymond. P.M, 1999, La production écrite, *op.cit.* p. 66.

(calligraphique, phonétique, phonogrammique, morphogrammique, ideogrammique, logogrammique et non fonctionnelle)

Certaines recherches montrent que parfois la surcharge cognitive est souvent l'une des causes faisant obstacles aux scripteurs. En particulier, s'il s'agit des marquent morphologique du nombre, du genre, du personne, impliqueraient une lourde charge cognitive parce que gérer l'accord requiert beaucoup d'attention en écrit du fait que la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'orale, ce qui rend impossible de l'appréhender par le scripteur. Il est connu que l'accès aux mots et aux énoncés se ferait à travers la forme phonologique des énoncés, ceux-ci vont être transcrits sous forme graphitique : L'amélioration des aspects lexicaux dans les productions d'écrit peut passer par la communication orale (notamment à travers sa fonction réflexive.

Dans la mémoire à court terme, il y aurait la forme phonologique (et non visuelle) des mots. Comme les marquent du genre, du nombre et de la personne n'ont pas de correspondants phonologiques, il y a alors des erreurs.

11. Les erreurs et les difficultés réelles rencontrées par les apprenants arabophones en matière de production écrite.

Nous supposons que l'ensemble des écarts qui ont été répertoriés et classés par niveaux de contraintes, renseignent en partie sur un déficit grammatical en français que nos informateurs ont cumulé depuis leur parcours scolaire. Le facteur de distance entre l'arabe et le français représente, à notre avis, un facteur notable générateur d'erreurs interférentielles, intrasystémiques et développementales voire même des erreurs pragmatiques. De même que nous soutenons l'idée qu'un nombre considérable de constructions fautives - enregistrées dans le cadre de l'échantillon prélevé -, renvoie à des logiques personnelles identifiées comme des erreurs spécifiques ayant atteint un niveau de fossilisation. Dans cet ordre d'idée, nous n'avons pas écarté le fait que certaines pratiques pédagogiques devenues inopérantes soient à l'origine de déficit de la compétence syntaxique pour bon nombre de scripteurs arabophones.

En situation classe, la construction des savoirs savants n'obéit pas souvent à cette logique du fait que l'appropriation d'une langue induit dans bien des cas des dysfonctionnements langagiers aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Aussi, la distance inter linguistique perçue entre deux systèmes linguistiques éloignés au plan étymologique, est-elle sujette à des opérations de « complexification » voire de « simplification » (Besse & Porquier : 1991) de la part d'apprenants en situation de contact de langue.

Néanmoins, il ne rejette pas le concept de transfert entre la langue maternelle et la langue cible puisque, pour lui, l'apprenant construit son système de la langue étrangère en le comparant avec celui de sa langue maternelle, cherchant les ressemblances et les différences. Selon Corder, les erreurs, qui jusque là avaient été considérées comme révélant des difficultés d'apprentissage, sont des indices sûrs du processus d'acquisition de la langue étrangère au même titre que les énoncés mal formés d'un enfant le sont de son acquisition de la langue maternelle. Les erreurs permettent donc d'évaluer et de décrire la "compétence transitoire" de l'apprenant ; elles reflètent aussi cependant la manière dont la langue étrangère est enseignée. S. P. Corder (1971) insiste sur le fait que les productions de l'apprenant ne sont pas erronées du point de vue de ce qu'il appelle son "dialecte idiosyncrasique" qui représente un sous-système bien formé de la langue-cible.

Ainsi, bien que Corder attribue une grande importance à l'influence de la langue maternelle, il reconnaît néanmoins l'existence d'autres variables. Il a, en effet, été constaté que certaines erreurs ne pouvaient pas provenir d'un phénomène d'interférence. Certaines erreurs semblent provenir de phénomènes rencontrés lors de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant. La sur généralisation par exemple est due au fait que l'apprenant applique de manière erronée une règle de la langue-cible. On parlera aussi de transfert, mais celui-ci se produit à l'intérieur du système à acquérir et n'est pas influencé par une langue source. Le fait que ce phénomène se retrouve aussi bien chez l'enfant que chez l'apprenant d'une langue étrangère confirme son caractère intrasystémique.

Le phénomène de l'hypercorrection peut s'expliquer tant par des interférences inter-systémiques que par des interférences intrasystémiques ; le locuteur refuse d'utiliser des termes ou des formes ressemblant trop à sa langue maternelle. S'il a le choix entre une

forme ressemblante et une forme dissemblable, il sélectionnera la seconde ce qui démontre l'influence, indirecte, de sa langue maternelle avec le risque, soit de mal utiliser la forme, soit de l'appliquer à une situation où elle est impossible.

Les erreurs de l'apprenant d'une langue étrangère sont les seuls indicateurs de l'état de son dialecte idiosyncrasique défini par S. P. Corder (1971) ; lorsque l'apprenant émet une phrase correcte, cela ne représente pas forcément une preuve qu'il utilise correctement les règles de la langue étrangère. Comme l'enfant apprend sa langue maternelle, il peut aussi simplement répéter des phrases entendues.

Pour L. Selinker (1972) la notion de transfert participe d'un processus au cours duquel l'apprenant de la langue étrangère construit son interlangue. Il propose cinq processus constitutifs de l'interlangue, dont deux qu'il nomme explicitement les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication. Par les premières, les stratégies d'apprentissage, il entend l'utilisation de techniques élaborées lors de l'acquisition d'une première langue, par stratégies de communication, l'emploi de techniques de compensation de déficits langagiers (par exemple : simplification, contournement de difficulté). Et les trois autres sont : le transfert langagier, le transfert de l'entraînement et la surgénéralisation).

La langue n'est pas qu'un jeu de construction, mais aussi un jeu de société et les savoirs déclaratifs ne servent pas tels quels les compétences communicatives. Et ce n'est pas de cette manière que l'on apprend à parler une langue étrangère. Dans un apprentissage efficace des langues la progression s'effectue de manière intégrée et discontinue : à chaque stade de l'apprentissage, les différentes connaissances et compétences, se combinent pour communiquer et forment des microsystèmes linguistiques qu'on appelle des interlangues. L'apprenant émet et vérifie des hypothèses, il dégage une règle à partir de plusieurs usages semblables qu'il a pu assimiler ou, à l'inverse, il met à l'épreuve des exemples une règle qu'on lui a proposée, il opère des transferts d'une situation d'une langue à l'autre. En outre, l'intégration de nouvelles données à l'interlangue entraîne des modifications plus ou moins importantes : quand ces nouvelles données n'entrent en contradiction avec aucun élément préexistant du système,

celui-ci s'en trouve simplement enrichi ; dans le cas contraire, l'apprenant sera contraint de procéder à une restructuration de son interlangue. Selinker a introduit aussi le concept de fossilisation qui représente un mécanisme dans lequel le locuteur de la langue étrangère conserve certains traits ou certaines règles de son interlangue indépendamment de son âge ou du fait qu'il continue le processus d'apprentissage. Ces traits fossilisés sont présents de manière récurrente et peuvent ne resurgir que lorsque le locuteur est fatigué ou stressé par exemple. L'origine du phénomène de fossilisation peut provenir d'une interférence avec la langue maternelle, mais aussi d'une stratégie de communication de la part du locuteur de la langue étrangère. Celui-ci peut considérer en effet avoir appris suffisamment la langue cible pour communiquer et décide donc d'arrêter d'apprendre.

D'autres facteurs importants peuvent sans doute expliquer en partie les difficultés rencontrées par certains apprenants d'une langue étrangère, tels que l'âge de l'apprenant et la motivation.

Il est prouvé que chez les jeunes enfants, l'apprentissage de la langue maternelle ainsi que la langue étrangère va de pair avec le développement de leurs compétences cognitives, psychologiques et sociales. Cet apprentissage précoce est donc à la fois équilibré, intégré, spontané, alors que l'apprentissage tardif d'une langue étrangère se fait de manière dissociée, déséquilibrée, forcée, parce que la grande disponibilité, et l'implication affective de l'enfant et de son entourage sont rarement retrouvées par la suite chez les adolescents et chez les adultes.

Par ailleurs, l'apprentissage précoce d'une langue étrangère n'a pas d'effets nocifs sur la maîtrise de la langue maternelle. Au contraire, la comparaison consciente ou inconsciente entre deux langues provoque une prise de conscience métalinguistique qui permettra à l'enfant de s'améliorer plus rapidement dans les deux langues.

En ce qui concerne la motivation. On pose son type sur un axe à deux pôles:

Premièrement la motivation intégrative qui implique un désir d'apprentissage pour s'intégrer à un groupe de la langue étrangère, pour les contacts avec les gens et la culture et, deuxièmement la motivation instrumentale qui implique un désir d'apprentissage pour

des raisons pratiques telles que l'obtention d'un emploi. Une motivation plus intégrative semble favoriser un apprentissage plus rapide. Le degré de motivation quant à lui influence clairement l'apprentissage, la loyauté envers une langue, les aptitudes langagières ou encore l'attitude vis-à-vis de la langue à apprendre.

12. Les erreurs d'orthographe

Courberand remarque que « *lorsqu'on écrit, commence l'angoisse ; non pas l'angoisse de la page blanche, mais l'angoisse de mal écrire* »¹² Il cite quelques idées reçues concernant l'écriture : « je n'ai jamais été bon en français », « je fais des fautes », « je suis nul en orthographe ». Morhange-Begue¹³ dans *Les fautes de français les plus courantes* énumère les difficultés éprouvées par le sujet en production. La plupart du temps, lorsque nous vérifions les feuilles d'exercices, d'épreuves et d'examens des étudiants, nous remarquons qu'elles sont parcourues de fautes d'orthographe. Les étudiants possèdent de grandes difficultés face aux consonnes doubles et aux mots qui ne s'écrivent pas comme on doit les prononcer

La trace écrite est devenue un problème pour diverses raisons. La première vient de l'hétérogénéité des classes. Parmi les étudiants qu'on rencontre en 1ère année, quelques uns ne comprennent pas le français. D'autres étudiants gardent cependant un niveau tout à fait convenable. Ils comprennent vite les textes et commettent peu de fautes d'orthographe. Entre ces deux extrêmes, le reste de la classe paraît tout aussi hétérogène. Il est difficile de faire travailler toute la classe de la même manière. En recherchant un juste milieu, les plus faibles se sentent vite dépassés et les plus forts paraissent frustrés de ne pouvoir avancer plus vite dans le cours.

Le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que tous les étudiants suivent, qu'aucun ne se sente dépassé. Sinon, le rejet vis à vis des matières d'enseignement général ne peut que s'accroître. Les étudiants incapables de suivre ne peuvent progresser : c'est un échec pour l'enseignant.

¹² M. COURBERAND (2006), *La phrase cent pièges*, Le Polygraphe Editeur, Angers, p.7

¹³ C. MORHANGE-BEGUE (1995), *Les fautes de français les plus courantes*, Hatier, Paris, p.80

Un autre problème soulevé par la trace écrite demeure le niveau initial des étudiants en Français. La plupart d'entre eux commettent trop de fautes d'orthographe. Presque tous les mots leur paraissent difficiles à écrire

Des problèmes d'inattention s'y ajoutent. Bon nombre d'entre eux réalisent des fautes d'orthographe sur des mots écrits au tableau. Nous remarquons ce phénomène dans nos cours de Linguistique, lorsque nous jetons un coup d'œil dans leurs notes. Pendant une évaluation, ils ne se relisent jamais. Rappelons que l'étape de relecture est recommandée par les chercheurs en matière d'écriture. Mais la plupart de leurs erreurs proviennent de leurs insuffisances en Français. Ils ne font pas la différence entre sont et son ou entre s'est, se, ses et ces. Nous vérifions aussi ces erreurs, lorsque les étudiants sont confrontés par des situations contraignantes de production au tableau. N'importe quelle trace écrite, quelle que soit son importance, reste ainsi truffée d'erreurs. Nous pouvons résumer les difficultés de certains étudiants de façon suivante: ils sont réticents à l'encontre de l'écrit ; écrire est devenu pour eux un acte impossible à réussir.

Signalons que les erreurs font partie de notre vie. Comme le faisaient remarquer Cornaire et Raymond : « *il serait irréaliste, toutefois, de croire que tous nos apprenants arriveront un jour à écrire sans fautes* »¹⁴

Pour Cuq, « *tout apprentissage est source potentielle d'erreurs et la connaissance ne s'acquiert que par la confrontation d'hypothèses internes avec la réalité externe qui en assure le contrôle et les valide* »¹⁵. Pour soutenir sa position, il cite l'expression « *assimilation mémorielle* »¹⁶ utilisée par Frei qui consiste à modifier ou à créer un élément par imitation d'un modèle logé hors discours, dans la conscience linguistique. Fripiat remarque que « *l'orthographe est une question de mémoire* »¹⁷. Cette thèse est soutenue par l'argument suivant :

¹⁴ C. CORNAIRE et P. RAYMOND (1999), *La production écrite*, CLE International, Paris, p. 90.

¹⁵ J.-P. CUQ (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, p. 47.

¹⁶ *Ibid.*, p. 48.

¹⁷ B. FRIPIAT (1997), *Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes*, Editions Demos, Paris, p.9

« L'orthographe n'a rien à voir avec l'intelligence, nombre de personnes intellectuellement faibles possèdent une très bonne orthographe, de même que beaucoup de gens doués d'une grande intelligence ont une orthographe déplorable. Ceux qui ont une mémoire visuelle très forte, n'ont aucune difficulté à retenir l'orthographe d'usage ».¹⁸

La mémoire visuelle est aussi signalée par Gate¹⁹ et Schuler²⁰ dans leurs ouvrages. Le sujet éprouve souvent des difficultés dans l'orthographe d'usage, si sa mémoire visuelle est faible, par contre les connaissances grammaticales généralement se développent.

Rationaliser l'orthographe à apprendre l'origine de cette orthographe est considéré par Fripiat²¹ comme une des meilleures méthodes de mémorisation. Et entretenir une relation quotidienne avec l'écrit est considéré par Van Den Avenne comme la meilleure façon de s'approprier l'orthographe. Cela signifie, lire tous les jours, différents types d'écrits, écrire également un peu chaque jour, avec le dictionnaire à portée de main pour vérifier tout doute qu'on peut avoir.

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ J.-P. GATE (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Editions Nathan, Paris, p.150

²⁰ E. SCHULER (2005), *Ecrire mieux et plus vite*, Studyrama, Levallois-Perret, p. 26.

²¹ B. FRIPIAT (1997), *Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes*, Editions Demos, Paris, p.11

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter les notions basiques la langue française la communication de l'écrit et nous avons essayé de mettre en évidence ses caractéristiques et ses processus afin de passer à l'erreur dans les derniers titres.

Le chapitre qui va suivre quant à lui sera consacré à l'enseignement – apprentissage de l'écrit

Introduction

Enseigner l'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'orale. Comme le souligne S. Moirand : ” *enseigner l'écrit, c'est enseigner et communiquer par et avec l'écrit* ”¹

Après avoir été une source d'inquiétude pour les enseignants L'enseignement de l'écrit est devenu l'objet d'étude de nombreux spécialistes. L'évolution de la linguistique, la psychologie et de différentes disciplines a entraîné un changement inévitable dans la didactique de l'écrit.

L'apprentissage de l'écriture ne peut se faire hors situation de communication. L'acte d'écrire est très complexe dépassant largement le simple savoir linguistique, il s'agit davantage de compétences du sujet écrivant.

Cela nous a incités à consacrer ce chapitre à la définition de quelques éléments qui jouent un rôle très important dans l'apprentissage de l'écrit.

1. Ecrit - écriture production écrite

a. Ecrit - écriture

L'écrit est un concept qui existe sous diverses formes et utilisé à de plusieurs fins différentes. Dans notre travail de recherche, nous traitons la production de écrite dans le contexte universitaire. Pour bien définir ce terme nous allons commencer par la définition du dictionnaire de linguistique et des sciences du langage² :

L'écrit : s'oppose à l'oral ou le parlé

L'écriture : « *est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques.* »

Pour Yves Reuter :

¹ S.Moirand, Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère, op.cit., p 9.

² 1994, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris 165.

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné. »³

Selon Christine Barré De Miniac l'écriture se considère *« comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière. »⁴*.

Écrire *« c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. »⁵*

Quant à Josette Jolibert, l'écrit *« répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces »⁶*.

Pour l'enseignant, apprendre à écrire aux apprenants, c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication, pour l'apprenant, savoir écrire c'est avoir une stratégie de production de textes car l'écrit ne consiste pas seulement en bagage linguistique, l'écrit c'est réfléchir, sélectionner, raisonner et puis exprimer.

b. La production écrite

Écrire est une activité complexe souvent perçue comme pénible par nos apprenants. Selon Pierre LARGY *« la production écrite est une tâche complexe qui mobilise de*

³ Yves Reuter Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture : REUTER Y. (1996), Paris, E.S.F.

⁴ C B. DE MINIAC, 2000, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du septentrion, P19

⁵ Ibid; P 19

⁶ J. Jolibert, 1994, formé des apprenant producteurs de texte, Paris, Hachette, P11

nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture) ».⁷

Ainsi, la première tâche que tout scripteur doit accomplir est l'évocation des idées, informations et connaissances. Du point de vue cognitif, « la conceptualisation » est l'activité qui mobilise l'essentiel des ressources attentionnelles dont disposent les scripteurs même les plus expérimentés. A leur tour, les idées doivent être structurées en fonction de plusieurs paramètres, à commencer par « (...) *les intentions de l'émetteur, son savoir mais aussi sa perception de la consigne ou des attentes du destinataire du texte.* »⁸.

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

La production écrite est une activité extrêmement complexe, surtout quand il s'agit d'écrire en langue étrangère (LE). Ceci a été attesté par la prolifération des recherches sur la production écrite en langue étrangère au cours de ces trente dernières années. Ces recherches ont abouti à des résultats probants mais insuffisants parce que, selon Marie-Laure Barbier (2003), les avancées récentes de la production écrite en LE sont plutôt inspirées des modèles de production écrite en langue maternelle (LM), peu de recherches prenant en compte une situation d'écriture bilingue.

Dans le milieu universitaire, la production écrite est une activité très importante pour mieux faire intensifier l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, le principe du travail universitaire repose, sur la relation entre la

⁷ LARGY, Pierre. *Orthographe et illusion*. Cahiers pédagogiques .N°440 « Orthographe » .Février 2006 .P.20.

⁸ -MAZEAU, Michèle. *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*. Paris, Ed, Masson .2005 .P.

compréhension de l'oral et l'écrit, qui se complètent, pour garantir la réussite dans cette activité, elle exige de la part de l'étudiant un certain degré de compétence linguistique (la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire et la syntaxe).

Les textes produits par les étudiants constituent un moyen d'évaluation dans l'enseignement supérieur et permettent d'identifier les problèmes déclarés par les étudiants face à l'écrit, c'est le champ où se prépare l'étudiant pour rédiger des thèses, des articles, des mémoires, etc.

c. L'objectif de la production écrite

La maîtrise de l'écrit au sein d'une société instruite est en effet un facteur déterminant de la réussite scolaire, du primaire à l'université.

La première visée que peut avoir une production écrite est de mener l'étudiant à la maîtrise d'une capacité à une situation (commenter, argumenter, déclarer un point de vue dans une situation particulière,)

Les différentes pratiques rédactionnelles permettent le développement des connaissances linguistiques de l'étudiant (enrichir le vocabulaire, maîtrise des règles de la grammaire, l'emploi des temps verbaux, ...pour rédiger des articles, des mémoires et des thèses.

2. Enseigner la production écrite

Se poser la question sur l'enseignement de la production écrite est très importante et complexe, l'application des connaissances dans un domaine peu structuré présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances, pouvant être facilement aménagée ou réaménagée pour satisfaire avec exigences de la situation. Si la production écrite est comme nous l'avons prétendu, un domaine peu structuré, chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution

tout à fait particulière que le scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ces caractéristiques.

Une organisation des connaissances qui serait trop rigide et dont on ne pourrait modifier les relations risquerait de conduire à un échec.

Dans tous les cas, on demande l'utilisation d'un sous-ensemble (ou d'une représentation particulière) des connaissances selon un assemblage qui doit correspondre aux exigences de la situation. Du point de vue de l'enseignement, on ne facilitera pas

L'apprentissage de la production si l'on fournit à l'apprenant, pour représenter ces connaissances complexe, des organisations simples et rigides reflétant une structure idéale à retenir. Pour que des connaissances soient organisées de façon flexible, elles doivent être apprises ou mentalement représentées au moment de leur construction de différentes manières et accessibles pour d'autres regroupements afin de répondre aux besoins des situations particulières que le scripteur pourra rencontrer. Un enseignement compartimenté, linéaire, sans perspective, hiérarchique ou organisé de façon rigide conduira à des représentations morales difficilement utilisables dans des contextes autres que ceux de leur acquisition et seront donc non transférables. Il faut alors créer des environnements flexibles permettant la présentation des informations selon différents points de vue et pour répondre à différents buts (Spiro et ses collaborateurs, 1991). Ces environnements permettent la réinterprétation d'un même contenu à différents moments, contextes, pour divers objectifs et perspectives.

Il ne s'agit pas de répéter simplement le même contenu, mais de modifier l'organisation des informations présentées en trouvant des significations différentes illustrant l'étendue de leur application pour faire comprendre qu'il y'a plusieurs façons d'aborder une même réalité. On peut ainsi construire des représentations à plusieurs niveaux ou contenant des interrelations multiples et variées ou plusieurs représentations des mêmes connaissances.

La complexité de la production écrite est le fait qu'on la décrit comme la mise en œuvre de différents processus récurrents se recouvrant partiellement, conduisant souvent les enseignants à diviser les tâches d'écriture en petites unités d'apprentissage pour favoriser leur acquisition. Il ne semble pas qu'il s'agisse là de la meilleure façon d'y arriver, car on réduit un processus en mouvement dans des règles ou des principes que les apprenants tentent de mémoriser (Engbert, 1990). Il faut plutôt aborder des tâches d'écriture dans leur globalité, en situation réelle ou authentique stimulant le processus complet.

3. Enseigner la production écrite en relation avec la lecture

Dans les conclusions de plusieurs études, on suggère que le fait de combiner la lecture et l'écriture entraîne une plus grande curiosité pour apprendre, et facilite l'acquisition et le raffinement des connaissances. En termes d'activité mentale de raisonnement, la production écrite favorise une constellation complexe et coordonnée d'opérations de raisonnement qui varie selon les buts de l'apprenant, son style, et les diverses utilisations de la lecture et de l'écriture (Thierry et Shanhan, 1991).

Ecrire pour apprendre est une activité efficace lorsqu'on la combine avec une lecture, cela permet la construction de connaissances plus étendues et plus précises. C'est-à-dire si les lecteurs manipulent davantage le contenu de leur lecture grâce à des activités d'écriture, ils amélioreront leur compréhension du matériel et rendront plus facile sa récupération plus tard. Le transfert des connaissances se réaliserait plus aisément à la suite d'une activité comme la production d'un essai. Les recherches démontrent en effet, que l'essai permet l'acquisition des concepts clés, ce qui n'est pas le cas pour la prise de notes ou pour la réponse pour les questions (Tierney et Shanahan, 1991). L'essai aiderait les apprenants à s'engager dans des opérations cognitives plus nombreuses et d'un niveau supérieur à celui qui correspond à la simple transposition des connaissances, telles qu'on la retrouve dans la prise de notes et dans la réponse des questions.

Les deux types de tâches les plus utilisés en relation avec la lecture sont le rappel et la réponse à des questions, très souvent à partir de réponses suggérées.

Par ailleurs, la valeur de la composition pour modifier ou acquérir des connaissances se retrouve dans la re-conceptualisation d'un thème ou dans une compréhension de plus en plus en profondeur plutôt que dans la production d'un grand nombre d'unités lors d'un rappel (Schumacher et Nash, 1991).

Certaines tâches de production forceraient davantage le scripteur à intégrer des idées, à établir des relations et à s'engager activement par rapport au matériel lu. Hayes (1997) a comparé différentes tâches d'écriture réalisées à la suite de la lecture d'un texte auprès d'éditeurs. Les apprenants doivent écrire des paraphrases, proposer des questions sur le contenu, produire des énoncés de type comparaison / contraste, ou encore, réaliser des exercices d'association. Alors que les sujets donnent des rappels équivalents pour la quantité des informations, l'auteur constate que ces différentes tâches produisent des effets différents sur la production d'inférences.

En effet, les lecteurs qui ont à écrire des énoncés de types comparaison, contraste et ceux qui génèrent des questions fournissent des rappels qui contiennent plus de nouvelles informations reliées au contenu du texte que les deux autres groupes.

En fait, ceux qui produisent des questions construisent davantage d'inférences que pour tous les autres exercices confondus. L'auteur conclut que certaines tâches permettent un engagement plus actif de l'apprenant, conduisant à un traitement plus constructif des informations du texte favorisant l'intégration du contenu du texte aux connaissances du lecteur. Utilisant une approche semblable, Langer et Applebee (1987) ont étudié différents types de tâches réalisées au moment de la lecture de texte. Ils concluent que chaque activité d'écriture contribue à un meilleur apprentissage mais semble promouvoir un travail mental différent : prendre des notes, répondre à des questions et résumer un texte sont des activités qui semblent favoriser une fixation de l'attention sur des segments particuliers et précis du texte, alors que l'essai invite à traiter

plus en profondeur certaines sections du texte et à faire des commentaires qui conduisent à une plus grande variété d'actions cognitives sur les concepts importants.

Il y a probablement des interactions à analyser entre le type de texte et les différentes tâches d'écriture.

Il est évident, par exemple comme le souligne Alterman et Bookman (1988), que la rédaction d'un résumé mobilise des activités mentales différents selon le degré de complexité du texte ou de sa structure. On pourrait ainsi arriver à identifier des tâches d'écritures favorisant des types de lecture différents pour diverses sortes de textes lorsqu'on étudiera mieux ces interactions.

Lecture et écriture forment un « couple indissociable » l'une ne va pas sans l'autre puisqu'on apprend à lire à travers des écrits, eux-mêmes constitués de signes graphiques ; et on recourt à ces mêmes signes plus tard lors de productions écrites.

On peut constater que la lecture est convoquée dans l'écriture et l'influence de diverses façons (...), que ça soit par le stock des lectures antérieures, par les relectures en dehors de travail ou à son issue (...), ou par la lecture projetée du lecteur visé (...). Dans la lecture en revanche, l'écriture n'est pas convoquée comme nécessité interne. Elle peut cependant la modifier de plusieurs façons.

4. Le rapport lecture / écriture

La relation lecture-écriture qui est au centre du travail dans la production écrite en classe de langue est demeurée peu formalisée. On a certainement atteint une grande précision en passant de l'imitation imprégnation à l'analyse critique dont le but est de repérer des techniques rédactionnelles explicites et transférables. Mais de nombreux points demeurent encore mystérieux et peu clairs. Comment écrire peut-il aider à lire ? Comment lire peut-il aider à écrire ? Ces deux questions font appel à deux autres très importantes : comment des compétences peuvent-elles se soutenir mutuellement ?

Comment rendre, didactiquement, plus efficient et plus dynamique ces renforcements mutuels ?

Ecrire, c'est produire une communication à l'aide d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Autrement dit, écrire c'est concrétiser un objet conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte). Cela constitue un exploit très compliqué. Sur le plan de l'apprentissage, la mise en place et le développement des compétences scripturales de l'apprenant peuvent être facilités par l'articulation lecture/écriture.

La compréhension et production ont tendance à s'enchevêtrer et l'une peut servir de tremplin à l'autre, bien que la compréhension doive précéder la production écrite. Dans cette perspective, on ne s'occupe plus de la même façon des structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui doivent transmettre un message intégral : les textes à faire produire sont avant tout choisis en fonction de types d'écrits.

Se baser sur l'exploitation de modèles types rend plus claires les règles qui permettent au texte d'accomplir sa fonction et garantit le transfert de celles-ci pour la production.

Au plan pédagogique, l'activité de lecture est conçue selon Gaonac'h.D :

«Pour que soient respectées des contraintes spécifique à cette activité, le type de texte proposé, l'objectif assigné à sa lecture, les stratégies de lecture induites, sont ici autant de données constitutives de ce que nous avons appelé « les contraintes de la tâche »⁹

La lecture est considérée comme une activité qui mobilise beaucoup de ressources : linguistiques, énonciatives, pragmatiques, etc. Elle devrait dépendre d'une typologie textuelle et des stratégies à effectuer pour qu'elle puisse satisfaire les désirs du lecteur.

⁹ GAONAC'H, D, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll, « langues et apprentissage des langues », 1991, P. 156.

Gruca Isabelle insiste sur l'importance du rapport lecture-écriture dans le cadre de l'étude des textes littéraires, en précisant que :

« L'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit, dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et méta narratives »¹⁰

Partant de cette citation, nous pouvons dire que la lecture permet à l'apprenant de développer et d'améliorer des qualités appréciables d'analyse, d'observation et de compréhension de textes sources afin de réussir une production d'un texte lisible et compréhensible. En outre,

Articulé à la lecture, l'acte d'écrire permet à l'apprenant d'instaurer un recul par rapport à son propre texte. Cela lui facilitera d'effectuer un traitement plus élaboré du texte écrit et par conséquent l'intégration des caractéristiques thématiques et rhétoriques du type de texte à produire à ces connaissances.

Cette étroite liaison unissant le texte écrit à celui à écrire par l'intermédiaire de la lecture, aide le scripteur de mieux organiser et structurer son texte. Au fur et à mesure de ce va et vient l'appropriation et la maîtrise d'une bonne compétence linguistique et textuelle pourrait apparaître. Dans cette optique, Gruca affirme que la lecture :

«Favorise l'acquisition d'une bonne compétence linguistique et textuelle puisqu'il s'agit de mettre en pratique les principes étudiés et de respecter la logique du sens. Ces activités lectoriales et scripturales construisent des interactions intéressantes et, si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire »¹¹

¹⁰ GRUCA, Isabelle, *Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995, P.183.*

¹¹ Ibid, P.184.

Ce lien logique entre lecture et écriture trace les contours d'une prise en compte obligatoire des activités lectorales pour entreprendre la production de l'écrit dans de bonnes conditions. C'est ce qui permet à Moirond (1979) d'émettre cette hypothèse : « *Qu'on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrits, il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques (le recueil des matériaux s'avère là plus aisé que pour l'oral)* »¹²

5. L'apprentissage de l'écriture

Lors de la définition de ce concept, il est important de savoir ce qu'est l'acte d'apprendre afin de leur proposer des aides adaptées à leurs besoins. Pour Arca et Cravita : « Apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi de les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnels justes ».

Aujourd'hui, L'écriture est considérée comme activité dont le but premier est de produire du sens. Pour écrire, il faut acquérir des compétences qui permettent le respect de la microstructure (syntaxe, orthographe.) mais également le respect de la macrostructure (caractéristique du type d'écrit, de son enjeu...).

En effet, de même que la tâche de la lecture sera simplifiée si celui-ci a des attentes justifiées vis-à-vis de son écrit, il sera plus facile pour le scripteur d'écrire si celui-ci possède une représentation juste de ce qu'il veut écrire.

Écrire dans une langue nécessite de prendre conscience qu'une langue peut s'écrire mais aussi de comprendre toutes les caractéristiques du système d'écriture de cette langue.

De même que le décodage d'un texte (correspondre aux compétences de bas niveaux), ne suffit pas pour lire réellement un texte, il ne suffit pas de coder par des

¹² MOIRAND. Sophie, *Situation d'écrits*, compréhension en français langue étrangère, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », 1979, P.157.

signes visuels des mots pour écrire réellement, il faut donner de sens à l'écrit qu'on produit et permettre au destinataire de comprendre le sens de cet écrit .

Ecrire un texte suppose que l'on imagine les effets probables de la forme et du contenu du texte sur un destinataire que l'on ne connaît pas forcément. Ceci implique la nécessité d'anticiper un texte dans son ensemble et une capacité de se distancier par rapport à ce texte.

L'apprentissage d'une langue, comme tout apprentissage, est un processus qui se manifeste par la responsabilisation de l'apprenant face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation de plus en plus difficiles.

L'apprenant qui rédige un texte en milieu scolaire, le fait souvent pour montrer ses connaissances dans une matière ou une autre. Le texte sera souvent une répétition des informations déjà connues, dans la majorité des cas, le professeur possède toutes les connaissances, que l'apprenant peut avoir dans le domaine concerné, l'apprenant n'éprouve donc pas le besoin d'élaborer des stratégies pour présenter des informations nouvelles à son professeur, ni d'évaluer ses connaissances.

Pour un apprentissage plus efficace de l'expression écrite, il faut tenir compte de l'appropriation du texte à la situation de communication des problèmes de mise en forme du discours et de son organisation inter phrastique

6. L'écriture chez l'apprenant

« *La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres* »¹³. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

¹³ Programmes d'études en FL2 (1997): < <http://www.edu.gov.mb.ca> >

Marzano et Paynter¹⁴ parlent de processeurs mis en jeu dans l'activité d'écriture :

A. Les processeurs de la production écrite

1. Processeur de tâche – ce processeur comprend trois éléments principaux : objectif de l'écriture, public à qui l'écrit est destiné, la validité de l'information ;

2. Processeur logique – l'auteur part d'idées de base qui pourraient être comparées à des réseaux logiques ; c'est-à-dire que l'auteur part d'un squelette abstrait d'idées ; une partie du travail de l'écriture consiste à compléter ce squelette ;

3. Processeur par phrase – lorsque vous commencez à coucher des mots sur le papier, le processeur par phrase se met au travail ;

4. Processeur par mot – la tâche du processeur par mot consiste à choisir les mots exacts à utiliser dans la construction d'une phrase ; les mots choisis peuvent être considérés comme une sélection initiale de mots issus du lexique du lecteur ;

5. Processeur par lettre – un trait particulier du processeur par lettre est qu'il peut entraver la bonne exécution des autres processus si l'on se concentre trop sur lui ; si nous nous arrêtons trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processeurs ; en bref, le processeur par lettre traite de la bonne représentation orthographique des mots ;

6. Processeur de relecture – l'aspect final du processus de composition est la phase de relecture ; dans ce modèle, l'activité de relecture se produit après le premier brouillon d'une composition, même s'il peut aussi arriver que cette phase se produise simultanément avec d'autres phases ; au cours de la relecture, l'auteur s'assure que l'information est présentée logiquement et qu'elle obéit aux règles syntaxiques et orthographiques.

¹⁴ R. MARZANO et D. PAYNTER (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles, p. 78.

«La production écrite n'est pas une aptitude isolée; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante»¹⁵. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. C'est à travers la lecture que les mots sont reconnus sur la base d'une image graphique et ces unités graphiques sont disposées en mémoire visuelle. Selon Gate, « dès lors, l'identification du mot est immédiate. Elle est de l'ordre de l'évidence perceptive, déclenchée par un mécanisme visuel. Lorsqu'ils doivent écrire le mot, il leur suffit « d'appeler » cette image dans leur tête et d'écrire ce qu'ils « voient » mentalement »¹⁶

Des recherches récentes confirment que l'apprenant apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant. C'est aussi en écrivant qu'elle apprend à mieux apprécier ses lectures et en lisant avec le point de vue d'un auteur qu'elle peut développer son propre style à l'écrit. Ce rapport entre lecture et écriture est aussi souligné par Moirand.

A son avis, « on devrait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste toujours à l'expression (on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés), qu'elle est, qu'on le veuille ou non, toujours plus développée que la production et qu'il serait donc totalement artificiel de séparer l'expression de la compréhension »¹⁷.

Dans la Pratique de Langue française, les programmes d'études devraient aider les étudiants à développer leur compétence et leur efficacité en lecture et production de textes. Pourtant, certains comportements des étudiants en situation de production de textes témoignent de stratégies dysfonctionnelles d'écriture. En guise d'exemple, nous présentons les structures suivantes de nos étudiants de la 1ère année :

- C'est seulement par fait la couque, mais non.

¹⁵ Programme d'études en FL2, op. cit.

¹⁶ J.-P. GATE (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Editions Nathan, Paris, p. 150.

¹⁷ S. MOIRAND (1979), *Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère*, Hachette, Paris, p. 98.

- Une femme peut être tout que nous homme sommes.
- La femme et tout le temps sacré divine.

Les stratégies inefficaces des apprenants reposent généralement sur une représentation erronée du fonctionnement du langage écrit. C'est dans ce sens que Spicher affirme que « l'expression écrite semble révéler des principes beaucoup plus flous, pour ne pas dire insaisissables »¹⁸

L'émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différentes étapes allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue, c'est-à-dire le système alphabétique conventionnel.

L'enseignant vise à amener les apprenants à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il aide les apprenants à relier ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ont appris dans leur langue première à la langue étrangère, le français. Cependant, les transferts de la langue maternelle à la langue étrangère ne se font pas automatiquement. Même si les étudiants ont acquis des connaissances langagières dans leur langue première, l'enseignant devra s'assurer que le transfert en langue étrangère puisse s'effectuer. Les connaissances antécédentes de l'apprenant, son vécu, ses habiletés cognitives doivent être valorisés et utilisés en FLE. Gohard-Radenkovic¹⁹ et Morhange-Begue²⁰ se proposent de présenter des conseils pratiques sur la rédaction en partant de la phrase jusqu'à une culture personnelle de l'apprenant.

Au moyen d'écriture, les étudiants apprennent à manipuler et à assimiler les concepts reliés au langage écrit en tenant compte de la fonction première : la communication.

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de

¹⁸ E. ESPERET (1995), *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* : <<http://www.ac-monpellier.fr>>

¹⁹ A. GOHARD-RADENKOVIC (1995), *L'écrit, stratégies et pratiques*, CLE International, Paris 192 p.

²⁰ C. MORHANGE-BEGUE (1995), *Mieux rédiger*, Hatier, Paris, 80 p.

schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion. Cette position est soutenue par Akmoun : « *les différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision* »²¹. Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est primordial que l'apprenant puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit la forme de communication utilisée. Comme le recommandent Simonet et Marret : « *avant de passer à la rédaction à proprement parler, il importe de savoir d'où l'on part, où l'on va et par quelles étapes l'on passe* »²². Ces étapes sont aussi conseillées par Bonnamour dans Guide pratique de l'écrit²³.

C'est la quantité du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'étudiant, sa compétence à l'écrit. Beaucoup d'étudiants tourmentés par le contenu de leur devoir et stressés par la contrainte horaire de l'examen, négligent d'apporter à leur travail une correction formelle et linguistique pourtant indispensable. Courberand²⁴, Berlion²⁵, Fripiat²⁶, Kahn²⁷

Monteln et Devouge²⁸ et Van Den Avenne²⁹ conseillent la relecture. C'est à travers cette relecture qu'on incorpore au message son propre programme de lecture. « *Parvenir à être le lecteur de ses propres textes, pouvoir jouer le rôle du correcteur constitue une étape à la fois indispensable et complexe à franchir quand on écrit pour être lu* »³⁰. Bien que cette étape soit complexe, elle est indispensable dans la mesure où elle permet de

²¹ H. AKMOUN (2009), *Mieux enseigner les stratégies de planification* in *Le Français dans le Monde*, n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris, p. 26.

²² R. SIMONET et A. MARRET (2002), *Ecrire pour agir au quotidien*, Editions d'Organisation, Paris, p. 78.

²³ J.-Y. BONNAMOUR (1997), *Guide pratique de l'écrit*, Chronique Sociale, Lyon, p. 17.

²⁴ M. COURBERAND (2006), *La phrase cent pièges*, Le Polygraphe Editeur, Angers, p. 9.

²⁵ D. BERLION (2008), *Les 50 règles d'or de l'orthographe*, Hachette, Paris, p. 7.

²⁶ B. FRIPIAT (1997), *Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes*, Editions Demos, Paris, p. 11.

²⁷ G. KAHN (1993), *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Paris, p. 6.

²⁸ B. MONTELN et M. DEVOUGE (2008), *Apprendre à bien écrire*, L'Etudiant, Paris, p. 16-20.

²⁹ C. VAN DEN AVENNE (2007), *Maîtriser son expression écrite*, Studyrama, Levallois-Perret, p. 21.

³⁰ G. KAHN, *op. cit.*

donner au message une interprétation bien définie sans ambiguïtés. A ce propos, Gabay affirme que « *un message écrit, s'il est rédigé de la façon la plus précise possible, demeure identique lorsqu'il circule d'un lecteur à un autre* »³¹. Cette interaction entre scripteur et lecteur est aussi signalée par Sartout³², Pierron et Catherine³³ et Akmoun³⁴

Signalons que l'écrit ne s'apprend pas d'un jour à l'autre. Comme le faisait remarquer Kavian « L'écriture est et reste un travail solitaire. Il faut compter sur le temps, sur la maturation des choses, et écrire, écrire, écrire »³⁵. C'est Arenilla-Beros qui a remarqué : « on n'a jamais fini d'apprendre à écrire »³⁶

7. Comment un apprenant apprend-il à produire des textes ?

La complexité des phénomènes qui entrent en jeu lors de la compréhension des textes écrits permet de mesurer la difficulté des problèmes à résoudre lorsqu'on veut amener les apprenants à produire des textes. Ce qu'on leur demande, sans toujours mesurer la charge de travail impliquée, c'est de sélectionner un domaine de référence, de concevoir une organisation (un réseau de relation entre des propositions), de choisir une structure conforme à l'objectif poursuivi, de mettre en mots leurs textes tout en tenant compte des contraintes rhétoriques, syntaxiques, lexicales imposées par le domaine de référence et le type du texte choisis, de vérifier en permanence la cohésion du produit, sans oublier, bien sûr, d'en contrôler l'orthographe, la mise en page et la calligraphie (ou la typographie).

Gérer simultanément toutes ces contraintes dépasse les capacités des apprenants. Lorsqu'ils focalisent leur attention sur un aspect (le contenu de l'histoire, par exemple), c'est au détriment d'autres aspects (la correction syntaxique ou orthographique).

³¹ M. GABAY (1995), *Guide d'expression écrite*, Larousse, Paris, p. 15.

³² C. SARTOUT (1990), *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel*, Les Editions Organisation, Paris, p. 55

³³ O. PIERRON, et C. (1997), *Savoir écrire pour être efficace*, Retz, Paris, p. 69-76.

³⁴ H. AKMOUN, *op. cit.*

³⁵ E. KAVIAN (2007), *Ecrire et faire écrire*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, p. 47.

³⁶ A. ARENILLA-BEROS (1996), *Expression écrite et orale, améliorez votre style*, Hatier, Paris, p. 3.

Aider l'apprenant à faire des progrès dans la production écrite demande donc que les maîtres trouvent les procédures pédagogiques susceptibles de gérer ces phénomènes de « surcharge cognitive », inévitables tant que ne sont pas acquis de nombreux automatismes (récupération immédiate des mots, des règles accords, des schémas de texte, etc.).

Aujourd'hui, décrire les différents types de textes qui s'offrent à notre lecture, on connaît encore très mal les procédures mises en jeu dans leur rédaction.

Donc, il n'est guère facile de choisir, autrement qu'en se fiant aux résultats empiriquement obtenus, parmi les activités d'écriture traditionnelles ou novatrices, celles qui permettraient d'amener plus l'apprenant à une maîtrise de la production écrite.

On a observé, par ailleurs, combien la personnalité même de l'enseignant joue un rôle important dans les résultats qu'il obtient et cela complique encore la compréhension des phénomènes rédactionnels. Il faut donc inventer des mises en œuvre pédagogiques susceptibles de mettre cette activité à la portée de jeunes apprenants..

8. Les difficultés théoriques de l'écrit

Avant d'aborder notre recherche au sein du groupe d'étudiants que nous avons choisi, nous allons faire un tour des difficultés principales connues et recensées par les chercheurs que les apprenants en langue étrangère sont susceptibles de rencontrer et des lacunes qu'ils peuvent avoir dans leur pratique à l'écrit.

Le fait d'écrire est une activité complexe dans laquelle sont mobilisées beaucoup d'opérations intellectuelles simultanées et interactives, cette constatation laisse entrevoir toutes les difficultés de la tâche d'écriture.

Maîtriser l'écrit c'est la maîtrise de la structure interne pour articuler ces idées clairement, c'est avoir un bagage lexical conséquent et c'est surtout avoir des qualités

réactionnelles qui font qu'une production n'est pas simplement la juxtaposition de phrases traitant le même sujet.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté en premier lieu les définitions écrit-écriture et la production écrite ainsi que ses objectifs. En deuxième lieu, nous avons abordé la thématique enseignement-apprentissage de la production écrite, les processus de l'écrit et comment apprendre à écrire des textes. Pour conclure, nous avons parlé des difficultés théoriques de l'écrit. Les éléments cités contribuent à l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez l'apprenant malgré les difficultés qui ont posé problème devant les apprenants afin d'accomplir cette tâche.

Introduction

Pour faire un travail de recherche on ne doit pas se contenter seulement des concepts théoriques pour soutenir le thème traité, mais on doit recourir à des outils de recherches comme le questionnaire, l'entretien . . . , afin de donner une crédibilité au travail et mettre en évidence les résultats obtenus et aussi on va présenter la méthode que nous allons suivre pour analyser notre corpus. Dans le but de répondre à notre problématique de départ et de vérifier nos hypothèses.

Public cible

Parlant de notre population cible, on vise les étudiants de première année universitaire de département de français (licence de Français) à l'université Dr Moulay Taher -Saïda-. Il s'agit, plus précisément, non pas de tous les étudiants de première année français. Puisque les étudiants sont fort nombreux et de travailler avec tous ces étudiants va prendre beaucoup de temps, C'est pourquoi nous avons décidé de prendre un échantillon qui va représenter la population cible.

Notre échantillon est composé de cinquante (50) étudiants (pour le questionnaire) et dix-neuf (19) étudiants (pour les copies d'examen) ; qui sont de la première année universitaire 2015-2016 à l'université de Saïda (du département de Français langue étrangère). Ces étudiants forment un groupe hétérogène : de sexe, de niveaux, d'âge et de régions.

Méthode du travail

Pour mener à bien notre recherche, nous allons adopter une étude descriptive puis analytique pour dégager les différentes erreurs commises par les étudiants.

Nina CATACH : La méthode analytique est« *une opération intellectuelle qui consiste à décomposer un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et donner un schéma général de l'ensemble.*»¹

Aussi, l'erreur est inséparable du processus d'apprentissage, elle doit être considérée comme un avantage que comme un inconvénient, car l'analyse d'erreurs permet de disposer d'une base des données utiles pour découvrir les sources des

¹ Mathieu GUIDERE, méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences Humaines et sociales, Paris, Ellipses, 2003, P63

difficultés à fin d'y trouver les remèdes adéquats comme l'affirme Jean Pierre ASTOLFI:

«Avant les années 80, les interprétations des erreurs situaient celles-ci hors de des processus d'apprentissage. Depuis, on les considère comme un élément du processus didactique, c'est-à-dire comme une information dont il faut élucider les composantes (origines) pour construire une connaissance» (Jean Pierre ASTOLFI, l'erreur, un outil pour enseigner, 1997)²

En suivant cette méthode, nous allons effectuer un processus intellectuel qui consiste à présenter le questionnaire et les écrits des étudiants. Ainsi, commenter, comprendre et expliquer les résultats aboutis, pour pouvoir établir des rapports entre ces résultats et les questions posées à propos de la problématique, en vue d'avoir une interprétation de l'ensemble.

Analyse du Questionnaire

Description de questionnaire

Tout travail de recherche à besoin d'un outil de vérification adéquat pour qu'il soit consolider, à savoir un questionnaire distribué aux apprenants sous forme de questions. Donc nous avons opté de faire ce questionnaire pour renforcer ce que nous avons fait en théorie.

Ce questionnaire est distribué aux étudiants de première année universitaire - Français- (au nombre de 50) qui constituent la catégorie d'échantillon choisi (annexe : Questionnaire). Ces étudiants peuvent être considérés comme un ensemble hétérogène des apprenants de département de français de la ville du SAIDA.

Notre outil de vérification comporte (10) questions qui visent à repérer où réside le problème de l'écrit en touchant certains cotés de la vie de l'étudiant : social, culturel, linguistique.

Déterminer les obstacles que les étudiants rencontrent au moment de la production écrite et mettre en œuvre des stratégies afin d'y remédier, reste l'une des

² Jean Pierre ASTOLFI, l'erreur, un outil pour enseigner, 1997 ;
www.reunion.iuffm.fr/listeDep/exposes/erreur.

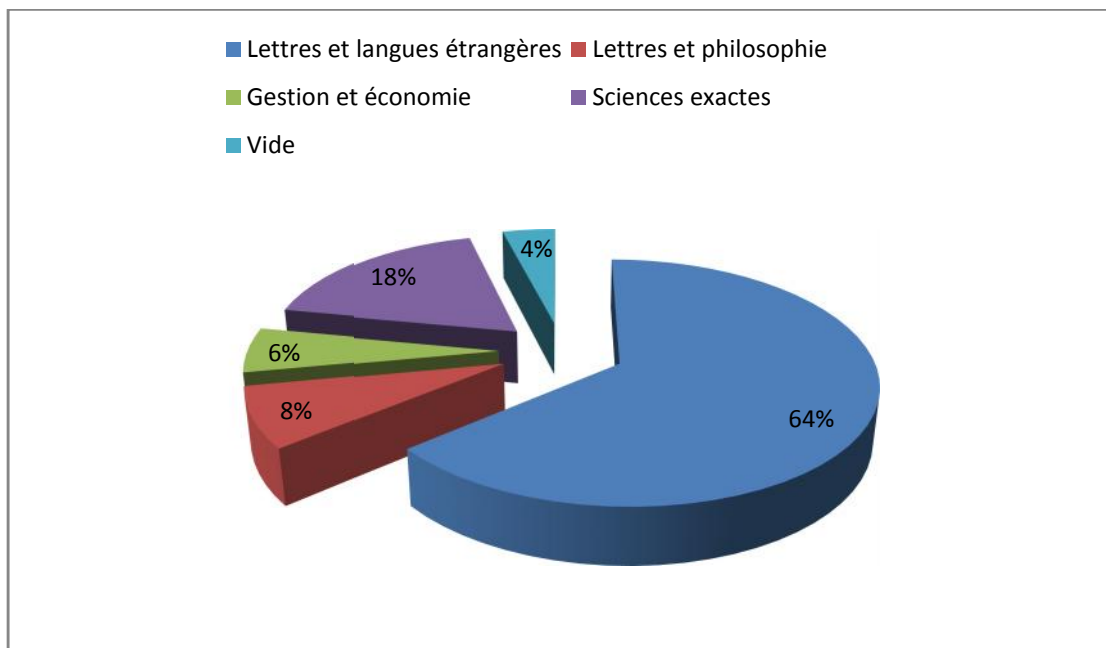
finalités majeures de ce travail. Il est considéré comme un outil de vérification diagnostique aux problématiques du départ.

Analyse des résultats obtenus

Question n°1: Quelle était votre filière au cycle secondaire ?

~.....

F i l i è r e	N o m b r e	P o u r c e n t a g e
Lettres et langues étrangères	3 2	6 4 %
Lettres et philosophie	4	8 %
Gestion et économie	3	6 %
S c i e n c e s e x a c t e s	9	1 8 %
V i d e	2	4 %



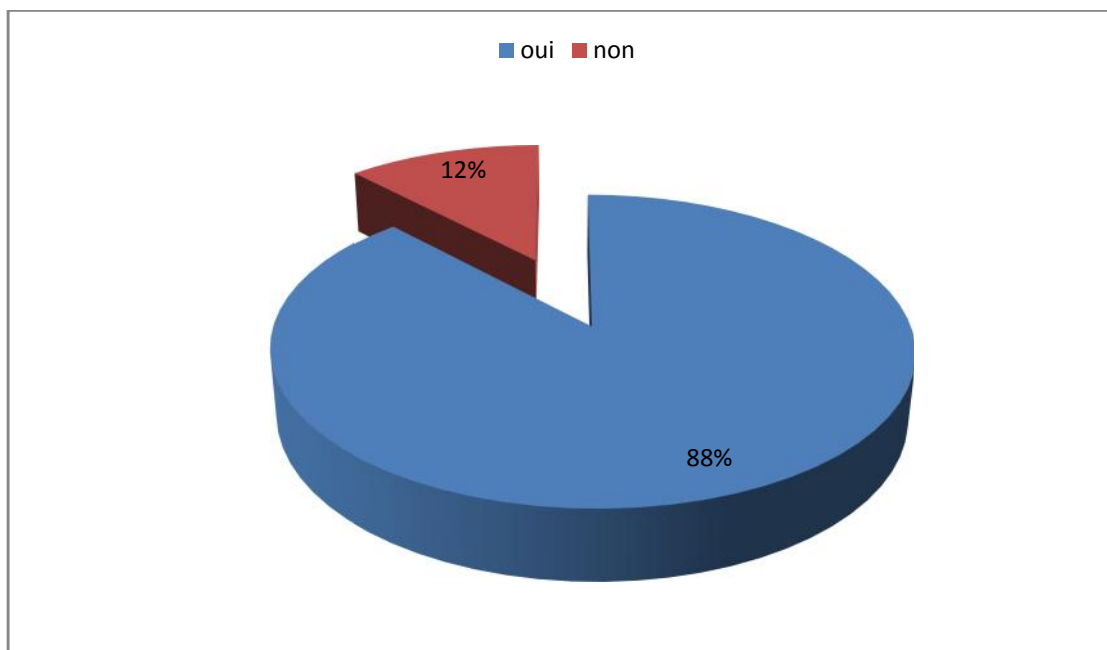
1-Les réponses qui se dénotent de cette question, montrent que la plupart des étudiants étaient au lycée dans des filières littéraires d'un pourcentage de 72 % (lettres et langue étrangères et lettres et philosophie), la chose qui désigne que le français occupe la statue d'une matière essentielle durant les trois années du lycée. Donc, les apprenants donnent beaucoup d'importance à cette langue ; tandis que les

28 % étaient dans des filières scientifiques dont le français a la moindre importance chez les apprenants.

Question n°2: la spécialité de langue française est un choix personnel ?

-Oui -Non

Réponses	Nombre	Pourcentage
O u i	4 4	8 8 %
N o n	6	1 2 %

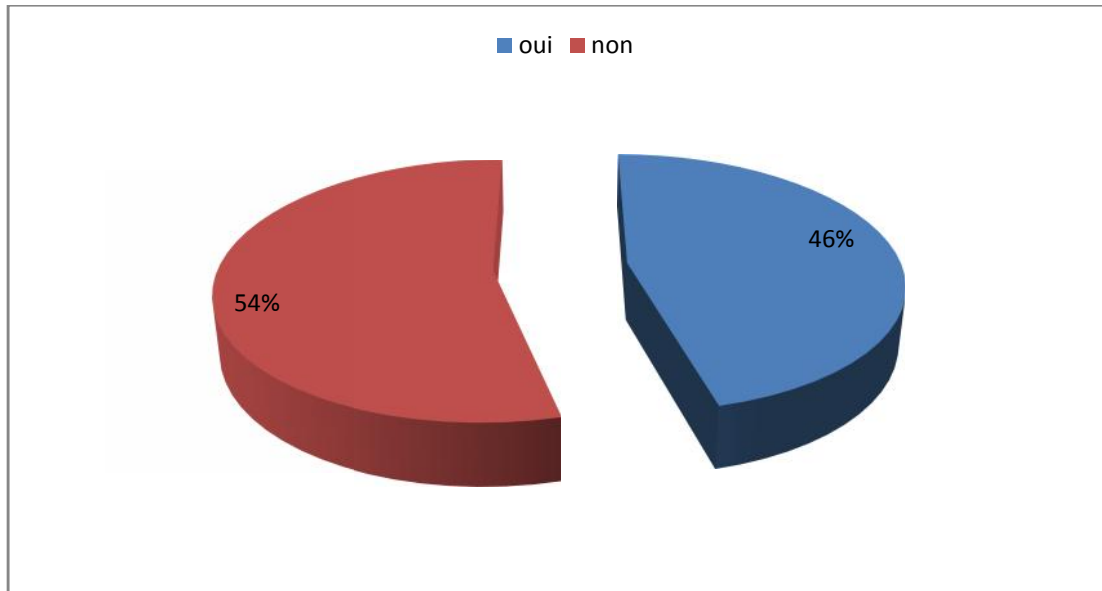


2-Nous constatons que les étudiants sont optés pour cette filière par un choix personnel d'un pourcentage de 88%. Donc ils ont plus de voleté à progresser dans leurs études et à améliorer leur niveau contrairement à ceux que les conditions ont leur forcé le choix.

Question n°3: parlez-vous le français avec votre famille ?

-oui -non

R é p o n s e s	n o m b r e	Pourcentage
o u i	2 3	4 6 %
n o n	2 7	5 4 %

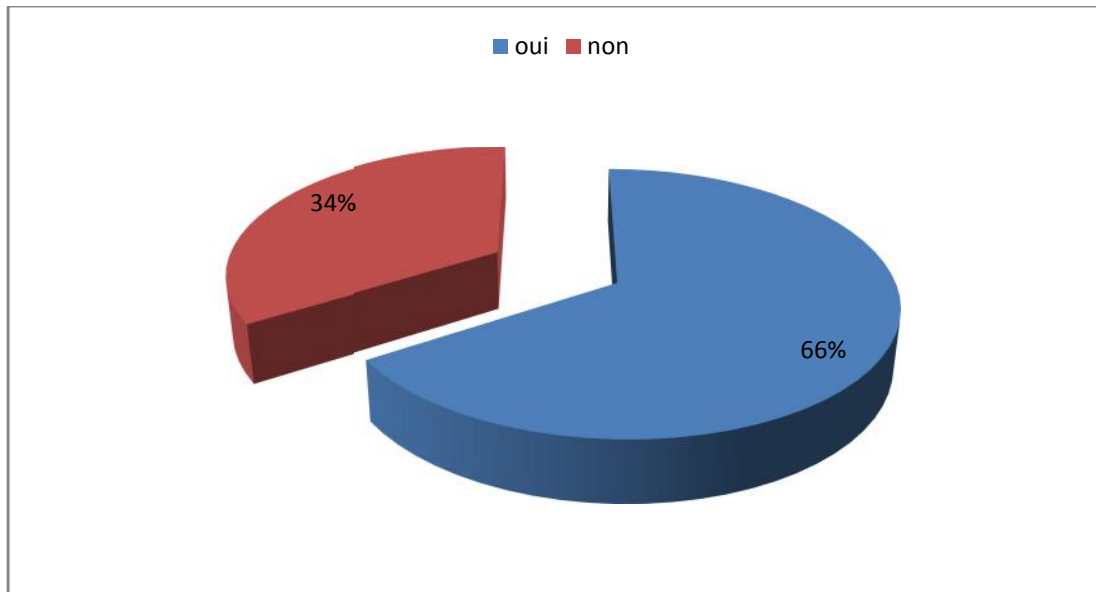


3-Il est connu que les étudiants issus de familles cultivées ont une aptitude à apprendre facilement, de ceux qui viennent de familles qui donnent moins d'importance aux écoliers. A travers cette question, on a déduit que seulement 54% des étudiants répondent par oui, alors que 46% reconnaissent qu'ils n'utilisent pas du français dans la communication à la maison. On peut dire que ceux qui appartiennent aux familles où les parents ont un niveau considérable, portent un intérêt particulier à l'apprentissage et leurs acquis sont en développement permanent.

Question n°4: Parlez-vous le français en dehors des cours ?

-oui -non

R é p o n s e s	n o m b r e	Pourcentage
o u i	3 3	6 6 %
n o n	1 7	3 4 %



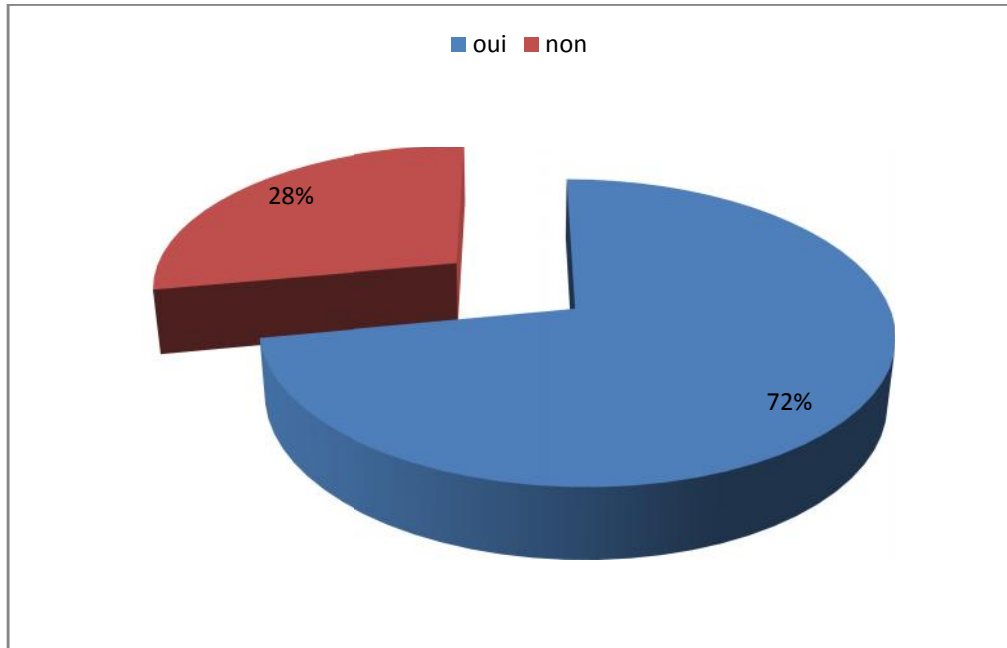
4-Il est connu que les étudiants sont censés parler en langue cible hors le temps des études afin qu'ils puissent la maîtriser, et d'après les 66% des étudiants qui répondent par oui, on constate qu'ils essaient d'utiliser, parler et maîtriser le français. Contrairement aux 34% sont attachés à leur langue maternelle dans leur parlé quotidien.

Question n°5: Est-ce que vous regardez des chaînes françaises ?

-oui

-non

R é p o n s e s	n o m b r e	Pourcentage
O u i	3 6	7 2 %
N o n	1 4	2 8 %

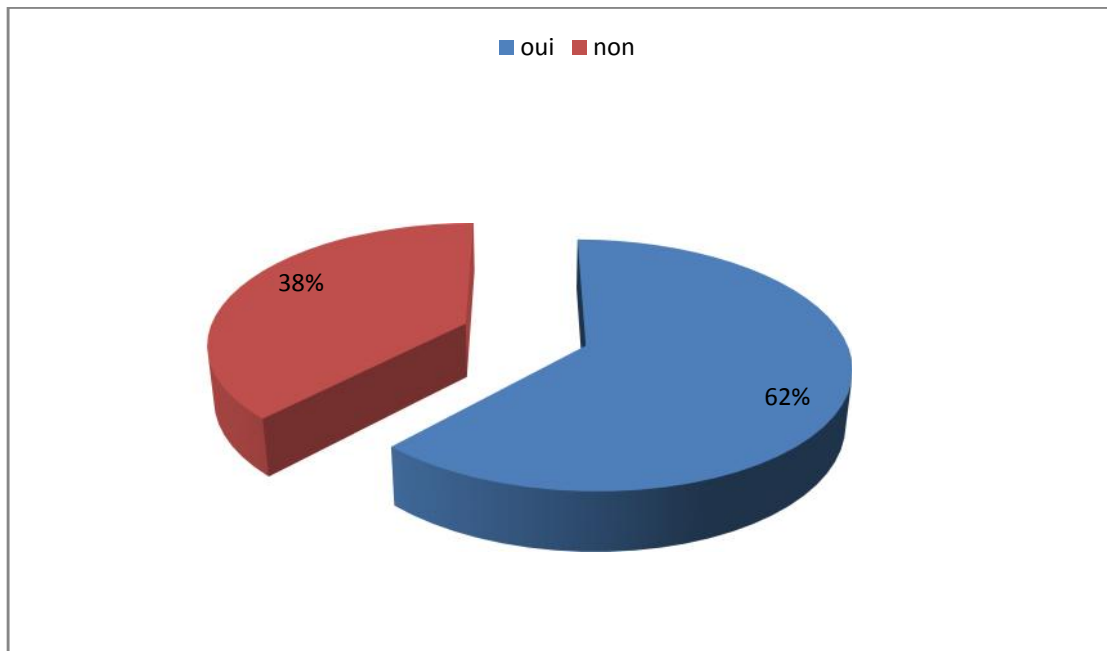


5-Le taux de 72% des étudiants qui regardent les chaînes françaises, que se soit à la maison ou ailleurs, prouve qu'une catégorie importante des étudiants cherchent à s'enquérir en français, poussés par la curiosité de savoir un autre monde que celui dont ils vivent. S'il s'agit de reste des étudiants qui ont répondu par non et qui sont la minorité de (28%), sont influencés absolument par leur milieu arabophone et ils s'abstiennent d'aborder les chaînes étrangères.

Question n°6: Consacrez-vous du temps pour la lecture ? (à la maison, à l'université).

-oui -non

R é p o n s e s	n o m b r e	Pourcentage
O u i	3 1	6 2 %
N o n	1 9	3 8 %



6-D'après les réponses obtenues auprès des étudiants on a compris que 62% d'entre eux fréquentent une bibliothèque (soit à la maison ou à l'université). En plus, 38% des apprenants ne partent pas à la bibliothèque.

Quand on fréquente une bibliothèque cela va permettre de faire la lecture, qui représente un pas crucial vers la réalisation des écrits considérables, parce que c'est à travers la lecture qu'on puisse saisir la forme graphique de la langue écrite.

Question n°7: - il est plus facile pour vous de :

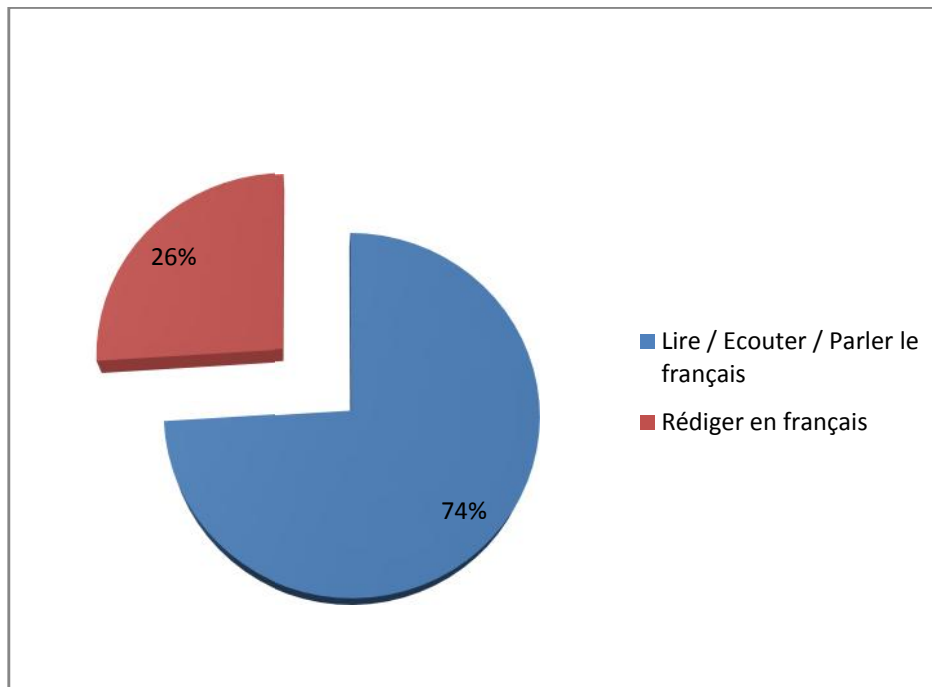
Lire en français

rédiger en français

Ecouter en français

parler le français

R é p o n s e s	n o m b r e		P o u r c e n t a g e		
Lire / Ecouter / Parler le français	3	7	7	4	%
Rédiger en français	1	3	2	6	%

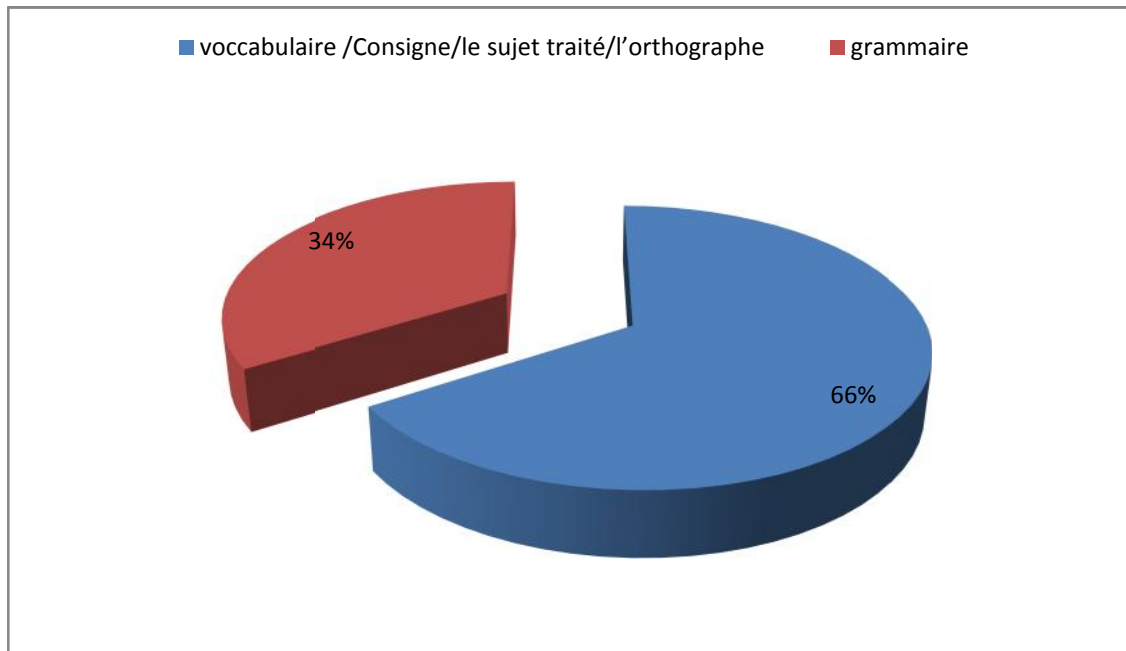


7-On conçoit que les étudiants considèrent cette activité d'écriture comme difficile et cela ce que nous avons tâtonné à travers le questionnaire d'une part, et d'autre part, des productions écrites faites en examen.

Question n°8: la difficulté réside en ?

- Grammaire - vocabulaire
- Consigne- le sujet traité
- l'orthographe

R é p o n s e s	n o m b r e	P o u r c e n t a g e
- vocabulaire	1 7	3 4 %
- Consigne		
- le sujet traité		
- l'orthographe		
Grammaire	3 3	6 6 %

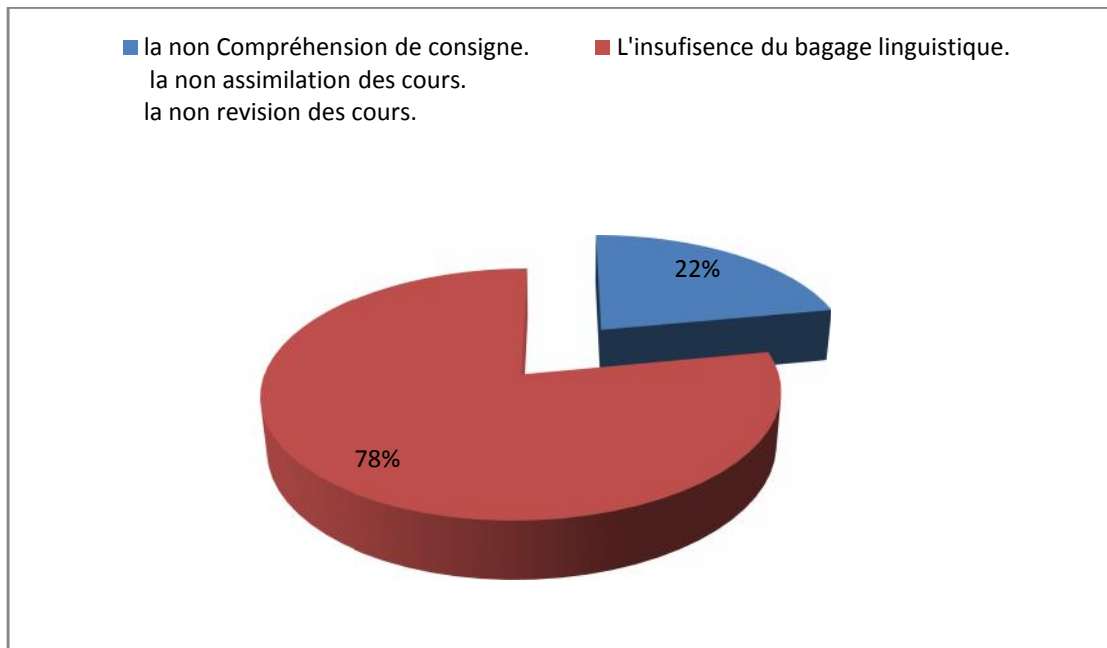


8- Il me semble dès le début que la majorité des étudiants souffrent des difficultés grammaticales qui empêchent l'accomplissement de cette activité. Les réponses obtenues montrent que l'écriture est une tâche difficile qui exige, au moment de la rédaction, une attention particulière à toutes les parties constitutives de la langue et ses règles, tout en commençant par la planification jusqu'à la rédaction finale.

Question n°9: Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis?

- vous n'arrivez pas à comprendre la consigne
- votre bagage linguistique est insuffisant
- vous n'assimilez pas votre cours
- vous ne révisez pas vos cours

R é p o n s e s	n o m b r e	Pourcentage
- la non Compréhension de consigne.	1 1	2 2 %
- la non assimilation des cours.		
- la non révision des cours.		
- L'insuffisance du bagage linguistique.	3 9	7 8 %

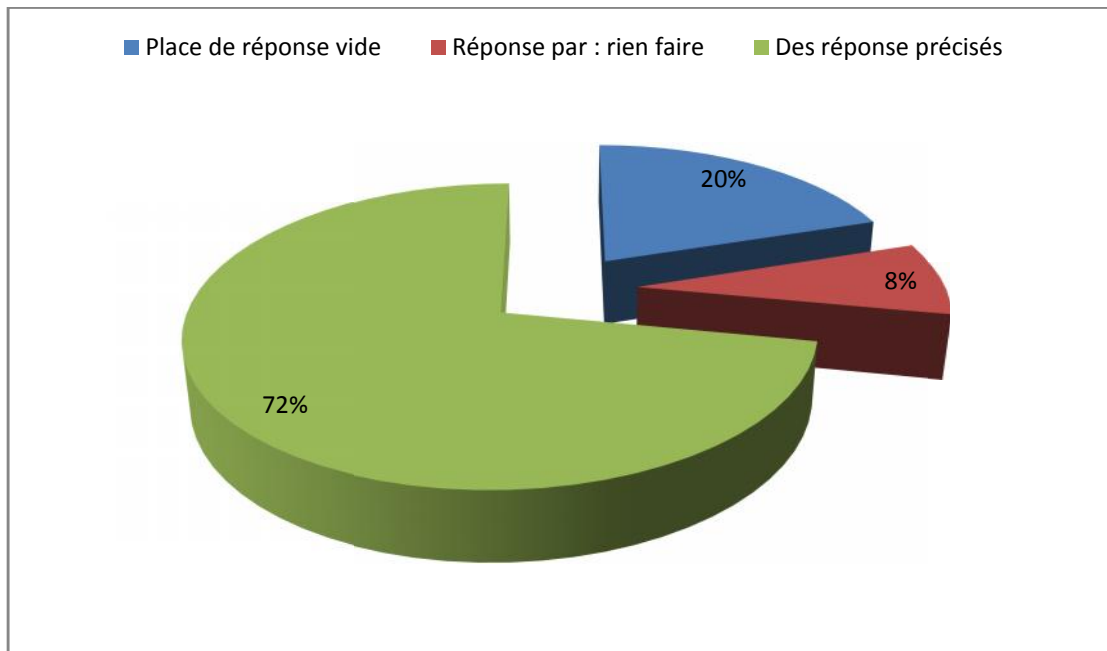


9-Cette question est très importante dont la réponse montre que la grande majorité des étudiants ont un bagage linguistique insuffisant. Alors que la production écrite demande la langue, mais le problème rencontré par ces apprenants réside qu'ils ne sachent pas comment enrichir ce bagage.

Question n°10: -Que faites-vous pour améliorer votre niveau ?

.....,

r é p o n s e s	n o m b r e	Pourcentage
Place de réponse vide	1 0	2 0 %
Réponse par : rien faire	4	8 %
Des réponses précisées	3 6	7 2 %



10- en proposant cette question, nous avons voulu savoir à quel point les étudiants veulent améliorer leur niveau et comment ? En leur poussant à s'exprimer.

Certains étudiants ont laissé la place de réponse vide ce qui montre qu'ils ont une certaine difficulté à s'exprimer en français. D'autre ont avoué qu'ils ne fassent rien pour s'améliorer.

En se référant au reste des réponses de 72% des étudiants, on a tiré les stratégies qu'ils utilisent afin d'améliorer leur niveau .citant d'eux :

- a. la lecture des ouvrages et des journaux en français.
- b. communiquer en français.
- c. écouter les chansons et les programmes d'orthographe et de grammaire ainsi que suivre les chaines français.
- d. l'utilisation de dictionnaire pour mieux comprendre les mots difficiles.
- e. interagir à des publications sur internet où on donne son point de vue.
- f. essayer d'écrire des paragraphes dans différents sujets.

Les copies des apprenants

La présentation des productions écrites des étudiants

Nous avons collecté 20 copies des productions écrites des étudiants de 1^{ère} année de la faculté des arts et des lettres et langues étrangères, du département de français. (Copies d'examen de la matière civilisation).

Analyse des copies

Tableau 1

Type d'erreurs	Copie1	Correction	Copie2	Correction
<u>Erreurs à dominante calligraphique</u>				
<u>Erreurs à dominante extra graphique (phonétique)</u>			Les françés	Français
<u>Erreurs à dominante phonogrammique</u>				
<u>Erreurs à dominante Morphogrammique</u>	Un réaction L'art commune	Une reproduit Commun	Sude Habitans Deux langue L'arrivé Tous	Sud Habitants Langues L'arrivée Tout
<u>Erreurs à dominante Logogrammique</u>	On	Ont	à Peut	à Peu
<u>Erreurs à dominante idéogrammique</u>	et Parmi ces courant on peut citer	Et ..courants, on...	C'est-à- dire Lancien	C'est-à-dire L'ancien
<u>Erreurs à dominante non fonctionnelle</u>	ecrivaints	écrivains	Aprentissage Gramaticiens Detroneé	Apprentissage Grammairiens détrôner

Commentaire:

Après avoir relevé les erreurs repérées dans les deux premières copies, nous constatons que les erreurs orthographiques sont dominantes dans la deuxième copie par rapport à la première copie. Surtout pour les catégories phonétique et non fonctionnelle. Contrairement aux catégories calligraphique et phonogrammique où il

n'y a aucune erreur pour les deux copies. Et on voit aussi qu'il y a un certain rapprochement pour les autres catégories.

Tableau 2

Type d'erreurs	Copie3	Correction	Copie4	Correction
<u>Erreurs à dominante Calligraphique</u>	Des vusion Ramantique	Visions Romantique	Cheque Les ecrivans	Chaque Écrivains
<u>Erreurs à dominante extra graphique (phonétique)</u>	Amaureux	Amoureux	Beucoup	Beaucoup
<u>Erreurs à dominante Phonogrammique</u>	Dementre Réaliti	Démontre Réalité	Vayking Poète	Viking Poète
<u>Erreurs à dominante Morphogrammique</u>	Les courant Fair Un démarche	Courants Faire Une	De prends Ont enriché Toujour	De prendre Enrichi Toujours
<u>Erreurs à dominante Logogrammique</u>	En trouve	On	Et Ou En On	Est Où Ont Ont
<u>Erreurs à dominante Idéogrammique</u>	Et Dœuvres Lorsque on Lobjectivité	, D'œuvres Lorsqu'on L'objectivité	Las bas Grace a	Là-bas Grâce à
<u>Erreurs à dominante Non fonctionnelle</u>	Les peuples Reve	Les peuples Rêve	Renaissance Grace	Renaissance Grâce

Commentaire:

Pour la première observation, on remarque que les colonnes du tableau ci-dessus sont remplies sans exception ; la chose qui montre l'existence de tout les types d'erreurs. La seule petite différence entre les deux copies (3 et 4) réside dans le nombre de ces erreurs, précisément pour les types logogrammique et idéogrammique.

Tableau 3

Type d'erreurs	Copie5	Correction	Copie6	Correction
<u>Erreurs à dominante calligraphique</u>	Trangresser Des ouvers Communté	Transgresser Des œuvres Communauté		
<u>Erreurs à dominante extra graphique (phonétique)</u>	Context	Contexte		
<u>Erreurs à dominante phonogrammique</u>	Regles	Règles		
<u>Erreurs à dominante morphogrammique</u>	La sentiment Sa valeurs	Le Valeur	Pensé	Pensé
<u>Erreurs à dominante logogrammique</u>				
<u>Erreurs à dominante idéogrammique</u>				
<u>Erreurs à dominante non fonctionnelle</u>	Prolengeation	Prolongation		

Commentaire :

Sur la représentation ci-dessus, les erreurs se place dans la colonne du cinquième copie sauf pour les types logogrammique et idéogrammique.

Contrairement à la suivante copie où on trouve, après la lecture de cette dernière, un bon niveau d'expression et une seule erreur de type morphogrammique.

Tableau 4

Type d'erreurs	Copie7	Correction	Copie8	Correction
<u>Erreurs à dominante calligraphique</u>	Goberne Controduction	Gouverne Contradiction	Soit elle au autre	Ou
<u>Erreurs à dominante extra graphique (phonétique)</u>	Civilization	Civilisation	D'exprission	D'expression
<u>Erreurs à dominante phonogrammique</u>	Coherence	Cohérence	Releve Generalement	Relève Généralement
<u>Erreurs à dominante morphogrammique</u>			Une ensemble Qui déplacer Des cultures sociale	Un Déplace Sociales
<u>Erreurs à dominante logogrammique</u>				
<u>Erreurs à dominante idéogrammique</u>	La france L'école	La France l'école	Donc c'est Francais	Donc, c'est Français
<u>Erreurs à dominante Non fonctionnelle</u>	Sinifie Dialectte	Signifie Dialecte	Dictionaire	Dictionnaire

Commentaire :

Sur ce tableau, nous enregistrons que dans la huitième copie, les erreurs de tout type sont plus affichées. Contrairement à la septième copie ou on constate l'absence des erreurs à dominante morphogrammique et logogrammique.

Tableau 5

Type d'erreurs	Copie9	Correction	Copie10	Correction
<u>Erreurs à dominante calligraphique</u>	La siene Qui richi la culture Hummanitie	Seine Enrichi Humanité		
<u>Erreurs à dominante extra graphique (phonétique))</u>	Movement	Mouvement		
<u>Erreurs à dominante phonogrammique</u>	Declin	Déclin	Ce qui n'appeller Societé La-bas	Ce qu'on appelle
<u>Erreurs à dominante morphogrammique</u>	Grands divergences Mond Suit	Grandes divergences Monde Suite	Un societé	Société Là-bas
<u>Erreurs à dominante logogrammique</u>	Ce son	Sont	à cause	Une
<u>Erreurs à dominante idéogrammique</u>	Malgré	malgré	La france	à
<u>Erreurs à dominante Non fonctionnelle</u>	Hummanitie L'amouere	Humanité Amour	La nourisanceCaractherise	La France

Commentaire :

Nous pouvons définir de la première lecture de la neuvième copie, un faible niveau de production à partir des phrases incomplètes et mal formulées. Donc, ça veut dire, des erreurs dans tous les types.

La dixième copie ne contient pas d'erreur ni à dominante calligraphique ni phonétique. Mais la remarque qu'on doit citer comme essentiel pour cette copie, c'est l'absence des signes de ponctuation.

Tableau 6

Type d'erreurs	Copie11	Correction	Copie12	Correction
<u>Erreurs à dominante calligraphique</u>				
<u>Erreurs à dominante extra graphique (phonétique)</u>			Chonson	Chanson
<u>Erreurs à dominante phonogrammique</u>			Evolu	évolue
<u>Erreurs à dominante morphogrammique</u>	Terre de melange	Mélange	Les langue parlée Il est differante Dir	Les langues parlées Différant Dire
<u>Erreurs à dominante logogrammique</u>	À la langue	À		
<u>Erreurs à dominante idéogrammique</u>			Co existe	Co existe
<u>Erreurs à dominante Non fonctionnelle</u>	Dixaine L'home	Dizaine L'homme	La languue Gagnne Les populaire	Langue Gagné Les peuples

Commentaire :

D'après les résultats obtenus par l'analyse des deux copies (11 et 12), nous avons tiré moins d'erreur dans la onzième copie et une absence pour les types : calligraphique, phonétique, phonologique et idéogrammique.

Au contraire, la copie douze contient plus d'erreurs avec une absence dans les types à dominante calligraphique et logogrammique.

Tableau 7

Type d'erreurs	Copie13	Correction	Copie14	Correction
Erreurs à dominante calligraphique	Soffere	Souffre	L'ivasion	L'évasion
Erreurs à dominante extra graphique (phonétique)	Sontiment	Sentiment		
Erreurs à dominante phonogrammique	Realite Deuxième	Réalité Deuxième	evolution	évolution
Erreurs à dominante morphogrammique	Un forme Les mouvement Affirment	Une Mouvements Affirme	Le poésie	La
Erreurs à dominante logogrammique	a	à	Est	Et
Erreurs à dominante idéogrammique	L'europe	L'Europe	Laction Le humanisme	L'action L'humanisme
Erreurs à dominante Non fonctionnelle	Touts	Tous	Rêlève Sûrtout Le cottes	Relève Surtout Le côté

Commentaire :

Dans ce tableau, les erreurs occupent tout les catégories et dans les deux copies .sauf que pour les erreurs à dominante non fonctionnelle existent en plus dans la quatorzième copie. Tandis que la treizième copie contient des phrases incomplètes et l'absence de ponctuation.

Tableau 8

Type d'erreurs	Copie15	Correction	Copie16	Correction
<u>Erreurs à dominante</u> <u>Calligraphique</u>			L'évation	L'évasion
<u>Erreurs à dominante</u> <u>extra graphique</u> <u>(phonétique))</u>			Vérétable	Véritable
<u>Erreurs à dominante</u> <u>phonogrammique</u>	L'accademie	Académie		
<u>Erreurs à dominante</u> <u>morphogrammique</u>	04 membre	Quatre	Un évolution	Une
<u>Erreurs à dominante</u> <u>logogrammique</u>			Vent	Vont
<u>Erreurs à dominante</u> <u>idéogrammique</u>	Et Le lantin	Et le	C'est ta dire Amoureux	C'est-à-dire amoureux
<u>Erreurs à dominante Non</u> <u>fonctionnelle</u>	L'accademie	L'Académie	L'évation	L'évasion

Commentaire :

Nous pouvons définir du premier regard que la quinzième production est très courte, et même des phrases non complètes, ce qui montre un vocabulaire pauvre. Tandis que dans la seizième copie, le problème réside dans l'emploi erroné de majuscule et surtout au centre de la phrase.

Tableau 9

Type d'erreurs	Copie17	Correction	Copie18	Correction
<u>Erreurs à dominante Calligraphique</u>	Brustré Romantizme Qu'est	Frustré Romantisme Qui est	Viver Ramantique Une vie plans	Vivre Romantique Pleine
<u>Erreurs à dominante extra graphique (phonétique))</u>	M'effier L'édial	Méfier L'idéal	Chaqu'un Selement	Chacun Seulement
<u>Erreurs à dominante phonogrammique</u>				
<u>Erreurs à dominante morphogrammique</u>	Veulent exprimé	Exprimer	Un vie Pensé Des plusieur	Une Pensée De plusieurs
<u>Erreurs à dominante logogrammique</u>	a travers	à	Sont idées Ils ons a	Son idée Ont à
<u>Erreurs à dominante idéogrammique</u>	musset	Musset		
<u>Erreurs à dominante Non fonctionnelle</u>	Littéraire Personnalité	Littéraire Personnalité	S'appelle Persons	S'appelle Personnes

Commentaire :

Nous remarquons que les erreurs, dans les deux copies, existent pour toutes les catégories citées dans le tableau mais le nombre des erreurs de la dix-huitième copie sont plus dominants.

Tableau 10

Type d'erreurs	Copie11	Correction
<u>Erreurs à dominante calligraphique</u>		
<u>Erreurs à dominante extra graphique (phonétique)</u>		
<u>Erreurs à dominante phonogrammique</u>		
<u>Erreurs à dominante morphogrammique</u>		
<u>Erreurs à dominante logogrammique</u>		
<u>Type d'erreurs</u>		
<u>Erreurs à dominante calligraphique</u>	a	à

Commentaire

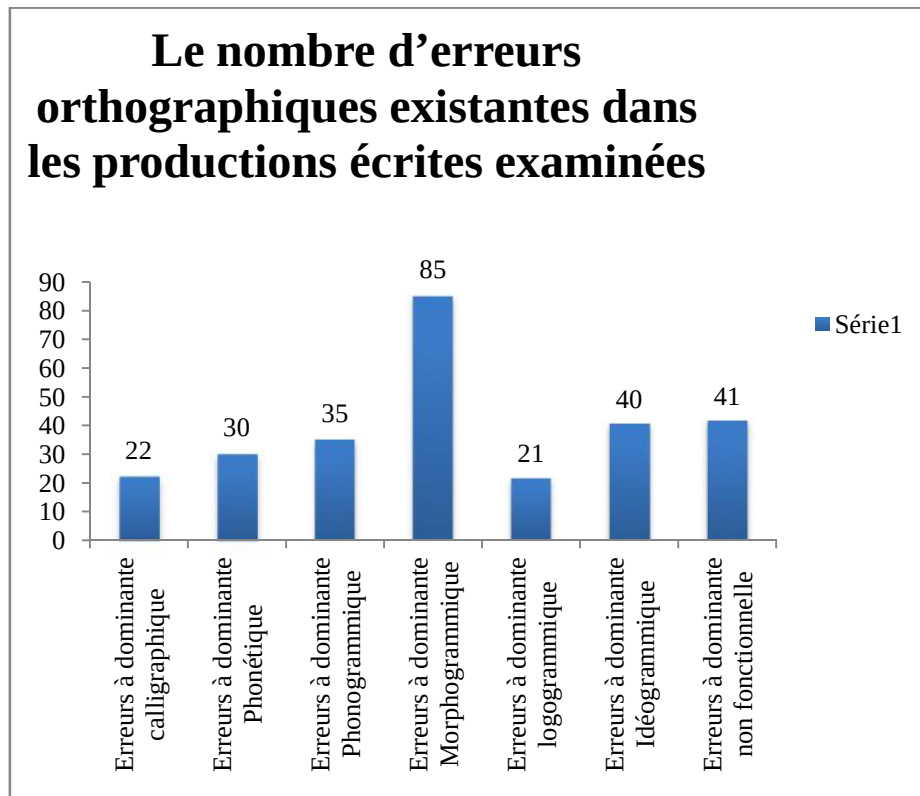
Cette dernière copie ne contient pas assez d'erreur par rapport aux autres. Car, ici, on constate un grand problème de production où le scripteur à produit deux ou trois phrases seulement.

Tableau des résultats traités

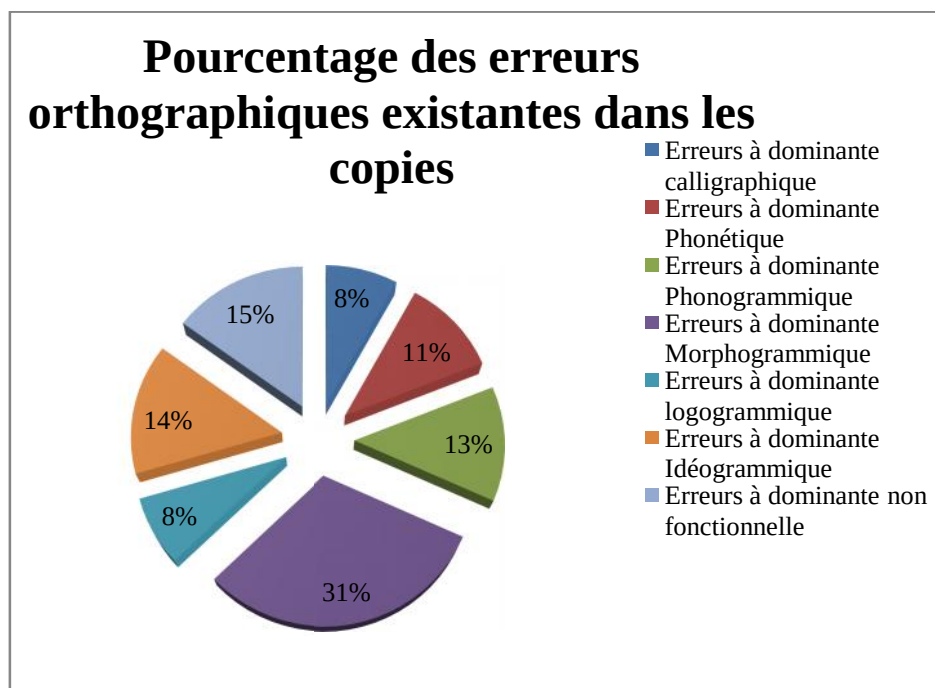
type d'erreurs	Numéros des copies																			total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
erreurs à dominante calligraphique	0	0	2	2	3	0	2	1	2	1	0	0	1	1	0	1	3	3	0	22
erreurs à dominante extragrammique (phonétique)	1	1	4	7	3	0	1	1	2	1	0	1	3	0	0	2	2	2	0	30
erreurs à dominante phonogrammique	0	0	5	9	3	0	1	4	4	1	0	1	4	2	1	0	0	0	0	35
erreurs à dominante morphogrammique	6	8	12	9	11	1	0	5	9	2	1	3	2	7	2	3	1	3	0	85
erreurs à dominante logogrammique	1	2	1	6	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	3	1	21
erreurs à dominante idéogrammique	3	4	8	2	0	0	2	1	1	3	1	3	2	3	1	4	1	1	0	40
erreurs à dominante idéogrammique	1	3	4	8	3	0	2	2	2	2	2	3	1	3	1	0	2	2	0	41

Commentaire

Ici, le tableau nous montre le nombre de chiffre ainsi que les totaux des types d'erreurs commises par les étudiants dans leurs productions écrites.



Cette figure représente les totaux des erreurs orthographiques entre les dix-neuf copies examinées. A partir desquelles nous pouvons remarquer clairement une différence dans le nombre des types d'erreurs commises dans les productions. Ces résultats montrent que la majorité des étudiants a commis un certain nombre d'erreurs d'orthographe pendant l'activité de la production écrite, dont on a remarqué que les erreurs à dominante morphogrammique, ont pris le grand pourcentage ce nombre est variable d'un étudiant à un autre, ce qui indique une différence dans le niveau orthographique entre ces derniers.



Cette deuxième figure représente la distribution des pourcentages d'erreurs orthographiques entre les copies, d'après laquelle nous avons pu remarquer l'existence d'une différence nette le pourcentage.

Tout d'abord, ces ont les erreurs à dominante morphogrammique qui représentent le pourcentage le plus élevé (**85 ,31%**), puis les erreurs à dominante idéogrammique avec un pourcentage de (**40,15%**) et (**41 ,14%**) pour les erreurs à dominante non fonctionnelle. Ensuite, (**35,13%**) pour les erreurs à dominante phonogrammique. Et (**35,11%**) pour les erreurs à dominante phonétique. Enfin (**22 ,21 ,08%**) pour les erreurs à dominante calligraphique et à dominante logogrammique.

Les résultats obtenus de la deuxième représentation graphique, montrent que les étudiants en question commettent plus d'un type d'erreurs d'orthographe. Mais ce qui est remarquable dès la première vue est le pourcentage que représentent les erreurs à dominante morphogrammique (**85, 31%**). Ce qui explique le non maitrise de l'orthographe chez les étudiants en question. Comme l'accord des adjectifs, pluriel /singulier des noms, la conjugaison des verbes et leurs formes surtout, etc. Ainsi que les erreurs à dominante phonétique et phonographique tel que l'inversion et confusion

....Nous avons remarqué également que chez les étudiants (la majuscule, la ponctuation, l'apostrophe et même les traits d'union).

a. Interprétation des résultats

Au cours de notre analyse des copies et du questionnaire nous sommes arrivés à dire que le problème de l'écrit est existant chez les étudiants. Il convient de reconnaître que cette situation est vraiment difficile car elle s'agrandit chaque année et il n'existe pas de solutions miracles pour résoudre ce problème.

A ce fait, les étudiants ont des difficultés d'ordre linguistique et de production écrite, car l'assimilation est individuelle. Les résultats obtenus dévoilent que les étudiants de 1^{ère} année français souffrent d'une insuffisance linguistique qui apparaît dans les copies.

L'analyse des copies nous a montré que les erreurs commises par les étudiants lors de leurs productions écrites sont multiples : des erreurs d'ordre calligraphique (vusion /vision), phonétique (amaureux /amoureux), phonogrammique (dementre /démontre), morphogrammique (les courant /courants), logogrammique (en trouve /on), des idéogrammique (lorsque on/lorsqu'on), et non fonctionnelle (renaissance /renaissance).

L'analyse du questionnaire nous a confirmé que les étudiants ont des difficultés qui les empêchent à comprendre ou à rédiger car tout simplement, ils ont un problème d'insuffisance linguistique et la production des textes exige la mise en œuvre des habilités que l'étudiant doit maîtriser graduellement au cours de ces apprentissages scolaires.

b. Suggestion et solutions proposés

La production écrite est une activité complexe qui s'applique par l'apprenant et qui consiste à mettre par écrit les idées qu'il a en tête, selon une consigne recommandée par l'enseignant. En classe, les apprenants passent peu de temps à la pratique de l'écrit et, quand ils le font, le manque des stratégies nécessaires appliquées à l'écrit et les exigences de temps réapparaissent de nouveau pour influencer notre travail. Par conséquent, des scripteurs débutant ont tendances à prendre en considération que les aspects liés aux codes linguistique (vocabulaire et grammatical,

etc.) au lieu de s'intéresser aux aspects discursifs du texte à produire à savoir: la cohérence, la clarté, l'organisation des idées, le respect de l'intention et du destinataire.

Parmi les problèmes qu'on doit éviter pendant l'écriture c'est de ne pas donner une importance au destinataire, est souvent ce qui caractérise les écrits de scripteurs novices. Ainsi, ces derniers ont tendance à rédiger leurs textes tout en faisant une énumération d'idées telles qu'elles leur viennent en tête, alors que d'autres se renoncent à l'écriture quand ils n'ont plus d'idées. Il est nécessaire que les apprenants apprennent des stratégies liées au processus de révision c'est-à-dire chercher les erreurs de surface ce qui permettent à évaluer et à améliorer leur texte avec succès.

- l'utilisation du dictionnaire dans la classe du français langue étrangère est très intéressante dans le sens de l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, et de l'apprentissage des structures grammaticales, c'est un moyen de consolidation des acquis, et de préparation de bagage pour la pratique de la production écrite. La majorité d'apprenants n'ont pas l'habitude de travailler avec un dictionnaire de français.

- l'importance donnée à la lecture dans le développement de la compétence de la production écrite, on estime d'accorder plus du temps à cette activité qu'on l'a jugé la clé par excellence d'accéder à tout apprentissage.

- D'après CLAUDETTE CORNAIRE parmi les études menées au Etats-Unis, elles ont souligné une autre façon d'améliorer les compétences de production écrite en langue seconde « on apprend à écrire....en écrivant » un groupe d'étudiants ont pu améliorer leurs écrits lorsqu'ils écrivent quatre compositions après la formation qu'ils ont reçu pendant une année sur la rédaction des textes. On propose de multiplier les séances de production écrite, et donner encore l'occasion aux apprenants de se mettre à écrire.

Conclusion générale

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, vise essentiellement à installer une compétence scripturale à la lumière des difficultés de l'écrit affrontées par les apprenants de première année universitaire. Ces derniers éprouvent des difficultés d'ordre linguistiques: vocabulaire, grammaticale, lexicale... Et d'autres, au niveau de la planification, de la mise en texte et de la révision qui sont cités par le modèle de (Hayes et Flower).

Le questionnaire recueilli et le texte produit par les apprenants nous ont révélés la difficulté de passage à l'écrit de la majorité des apprenants. Apprendre à bien rédiger n'implique pas seulement d'avoir des connaissances linguistiques accumulées, ce n'est pas parce que l'on maîtrise des règles de grammaires et du vocabulaire vont nous permettre de connaître à écrire probablement. En fait, une prise de conscience de règles de la grammaire par les apprenants est un gain, mais ne conduit pas souvent à développer une compétence scripturale. Ce qui est important, c'est de développer du savoir-faire chez ces apprenants et cela ne se fait que par l'action (apprendre à écrire en écrivant).

L'écriture est une activité complexe dans laquelle le scripteur doit recourir à réaliser des opérations de différents niveaux, qui demandent la mobilisation des ressources inséparables aux fonctions attentionnelles et exécutives.

Elle représente un enjeu important et incontournable pour les apprenants et les enseignants de toute langue. Écrire ce n'est pas seulement appliquer un ensemble de règles linguistiques, c'est aussi s'approprier un outil avec lequel les apprenants ont des rapports complexes où le plaisir d'écrire occupent une place essentielle. On est arrivé à noter : bien que les apprenants trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison.

Nous sommes arrivé à noter que les apprenants de trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause de leurs compétences linguistiques limitées (lexicales, syntaxiques et autres).

Enfin, Nous pensons que le travail que nous avons effectué répond à notre problématique de départ qui était la présentation des difficultés éprouvées par les apprenants lors de la production écrite et où résident ces difficultés ? Afin de Proposer des pistes des remédiassions qui permettraient le dépassement des obstacles de l'apprentissage de la production écrite.

Si ces représentations sont à l'origine des difficultés des apprenants. Les résultats auxquels nous avons aboutis confirment les hypothèses émises dans l'introduction.

Il est à notre que notre travail de recherche ne peut être considéré qu'un pas préliminaire envers d'autres recherches visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement fourni aux apprenants.

bibliographie

1. ARENILLA-BEROS (1996), *Expression écrite et orale, améliorez votre style*, Hatier, Paris.
2. B. FRIPIAT (1997), *Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes*, Editions Demos, Paris.
3. B. MONTELH et M. DEVOUGE (2008), *Apprendre à bien écrire*, L'Etudiant, Paris.
4. C. VAN DEN AVENNE (2007), *Maîtriser son expression écrite*, Studyrana, Levallois-Perret.
5. C. MORHANGE-BEGUE (1995), *Les fautes de français les plus courantes*, Hatier, Paris.
6. C. SARTOUT (1990), *De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel*, Les Editions Organisation, Paris
7. C. CORNAIRE et P. RAYMOND (1999), *La production écrite*, CLE International, Paris.
8. C B. DE MINAC, 2000, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du septentrion, P19
9. Christian PUREN, cité in *synergies Algérie* n°04-2009, p 209-216.
10. D. BERLION (2008), *Les 50 règles d'or de l'orthographe*, Hachette, Paris.
11. E. SCHULER (2005), *Ecrire mieux et plus vite*, Studyrana, Levallois-Perret, p. 26.
12. E. KAVIAN (2007), *Ecrire et faire écrire*, De Boeck-Wesmael, Bruxelles

13. F.François cité dans Sophie Moirand, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris. Hachète,p9
14. G. KAHN (1993), *Des pratiques de l'écrit*, Hachette, Paris.
15. GOHARD-RADENKOVIC (1995), *L'écrit, stratégies et pratiques*, CLE International, Paris 192 p.
16. GAONAC'H, D, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll, « langues et apprentissage des langues », 1991.
17. GRUCA, Isabelle, *Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995.*
18. H. AKMOUN (2009), *Mieux enseigner les stratégies de planification in Le Français dans le Monde*, n° 365,
19. J.-P. CUQ (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/Hatier, Paris, p. 47.
20. J.-P. GATE (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Editions Nathan, Paris, p.150
21. J.-Y. BONNAMOUR (1997), *Guide pratique de l'écrit* , Chronique Sociale, Lyon.
22. J. Jolibert, 1994, *formé des apprenant producteurs de texte*, Paris, Hachette
23. L Badra LAHOUEL, *langues et didactique*, N°3, Edition DAR EL GHARB, ORAN, 2007, p.13.ouis PORCHER, *le française langue étrangère*, édition HACHETTE Education, Février 1995, P. 63

24. LARGY, Pierre .*Orthographe et illusion*. Cahiers pédagogiques .N°440
« Orthographe » .Février 2006 .
25. M. COURBERAND (2006), *La phrase cent pièges*, Le Polygraphe Editeur,
Angers.
26. M. GABAY (1995), *Guide d'expression écrite*, Larousse, Paris.
27. MANGIANTE Jean-Marc, PARPETTE Chantal .*Le français sur objectif
universitaire*. Presse universitaire de Grenoble, Février 200.
28. -MAZEAU, Michèle. *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*.
Paris, Ed,Masson .2005 .
29. M. COURBERAND (2006), *La phrase cent pièges*, Le Polygraphe Editeur,
Angers, p.7
30. O. PIERRON, et C. (1997), *Savoir écrire pour être efficace*, Retz, Paris.
31. Sophie Moirand, 1979, *Situation d'écrit Compréhension/Production en
français langue étrangère*, Paris. CLE International, p 9.
32. R. MARZANO et D. PAYNTER (2000), *Lire et écrire : Nouvelles pistes
pour les enseignants*, De Boeck Université, Bruxelles.
33. revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE
International, Paris
34. R. SIMONET et A. MARRET (2002), *Ecrire pour agir au quotidien*,
Editions d'Organisation, Paris.
35. S. MOIRAND (1979), *Situations d'écrit, compréhension et production en
langue étrangère*, Hachette, Paris..

36. T. BOUGERRA, *le français au Maghreb: tribulations statutaires et pratiques didactiques*, Sl nd. S.
37. Yves Reuter Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture : REUTER Y. (1996), Paris, E.S.F.

Sitographie

1. Documents and setting/user/mes documents/le français en Algérie : lexique et dynamique. (Consulté le: 05/5/2016)
2. E. ESPERET (1995), *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* : <http://www.ac-monpellier.fr> (Consulté le: 15/03/2016)
3. *Programmes d'études en FL2* (1997): <http://www.edu.gov.mb.ca>
Disponible sur: ressources - cla-univ-fcomte.fr/gerflint/Algérie 4/gaouaou.fr.
(Consulté le:25/4/2016)

Grille des erreurs de Nina Catach

Type d'erreurs	Les remarques	exemples
Erreurs extragramiques		
<u>Erreurs à dominante calligraphique</u>	Ajout ou absence de jambages....	Mid (nid)
<u>Erreurs à dominante extragramique</u> (en particulier phonétique)l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné. Enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes.)	-Segmentation -Coupure de mot -omission ou adjonction de phonèmes -confusion de consonnes -confusion de voyelles	Maintenant (maintenant) Suchoter (chuchoter) Moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		
<u>Erreurs à dominante phonogrammique</u> (règles fondamentales de transcription et de position) Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes(voyelles, semi-voyelles, consonnes.)	-Altérant la valeur phonique -N'altérant pas la valeur	Merite (mérite) Briler (briller) Recu (reçu)

<u>Erreurs à dominante idéogrammique</u>	-Majuscules -Ponctuation -Apostrophe -Trait d'union	L'état (L'État) Et , lui (et lui) L'état (L'état) Mot-composé (mot composé)
<u>Erreurs à dominante non fonctionnelle</u>	-Lettres éthymologiques Consonnes simple ou double non fonctionnelles Accent circonflexe (non distinctif)	Sculpteur (sculpteur) Rume (rhume) Boursouffler (boursouffler) Ânerie (ânerie) Pâtisserie (pâtisserie)

Université Dr Moulay Tahar Saida
Faculté des lettres et des langues
Département de Français

- Questionnaire destiné aux étudiants de la 1ère année, pour enquêter sur les difficultés de la production écrite.

Sexe:..... Age:.....

1-Quelle était votre filière au cycle secondaire ?

.....

2-la spécialité de langue française est un choix personnel?

-Oui. ☐ -Non ☐

3-parlez-vous le français avec votre famille ?

-Oui. ☐ -Non ☐

4-Parlez-vous le français en dehors des cours ?

-Oui ☐ -Non ☐

5-Est-ce que vous regardez des chaînes françaises?

-Oui ☐ Non ☐

6-Consacrez-vous du temps pour la lecture ? (à la maison, à l'université).

-Oui ☐ Non ☐

7- il est plus facile pour vous de :

Lire en français ☐	rédiger en français ☐
---	--

Ecouter en français ☐	parler le français ☐
--	---

8-la difficulté réside en ?

- Grammaire ☐
- vocabulaire ☐
- Consigne ☐
- le sujet traité ☐

- l'orthographe ☐

9-Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis?

- vous n'arrivez pas à comprendre la consigne ☐

- votre bagage linguistique est insuffisant ☐

- vous n'assimilez pas vos cours ☐

- vous ne révisez pas vos cours ☐

10-Que faites-vous pour améliorer votre niveau ?

.....
.....
.....
.....
.....

-Merci pour votre collaboration.