

REPUBIQUE ALGERIENNE
DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEINEGMENT
SUPERIEUR & de la recherche Scientifique
Université Dr. MOULAY Tahar-Saida –
Faculté des lettres, des Langue et des Arts
Département de français



Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite
cas: des étudiants de la première année universitaire des
sciences e de la matière LMD

Présentée par :

Bounif Oum Keltoum

Dirige par :

M.Laroussi Ali

Année Unuversitaire

2015/2016

Remerciements

*Nous tenons tout d'abord à remercier **ALLAH** le Tout Puissant et Miséricordieux, qui nous a donné la force et la patience d'accomplir ce travail.*

J'adresse mes remerciements à tous ceux qui m'ont soutenue lors de la réalisation de ce modeste travail.

*Toute ma profonde gratitude et ma reconnaissance à mon Directeur de recherche, Docteur en Didactique, Monsieur **Laroussi Ali** qui a bien voulu me diriger et dont ses conseils et ses orientations m'ont permis d'enrichir et de finir ce travail de recherche.*

Mes plus sincères remerciements : Aux membres du jury, qu'ils soient remerciés de nous avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer notre modeste travail.

Dédicace

*Je dédie ce modeste travail à toute la famille Bounif
Aux plus précieux que mes yeux : ma mère qui m'a arrosée de tendresse
et qui m'a bénie par ses prières et à mon père qui m'a aidée, m'a supportée, et
m'a dirigée vers la gloire.*

A mes chers frères.

A mes chères sœurs.

A tous mes enseignants.

A mon enseignante M.Ouali Nadia.

*A toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de
ce modeste travail.*

*A toutes mes amies de Mossala Aicha, Fatima Zahraà et Khadija radya
ALLAh anhome.*

Sommaire

Remerciement	1
Dédicace	2
Sommaire	3
Introduction générale	5
Partie 01 : le cadre théorique	7-17
Chapitre01 : la production écrite : processus et stratégies	7
Qu'est ce que la production écrite	7
Schéma de la communication écrite	7
Production écrite : processus et stratégies	8
Synthèse	11
Chapitre 02 : les présupposées théoriques des approches dans l'apprentissage de l'écrit	
L'enseignement de l'expression écrite à travers quelques méthodes ou approches	12
Synthèse	17
Partie 02 : Le cadre méthodologique	18-26
Chapitre1 :l'apprentissage de la production écrite en FLE	18
Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite en FLE	18
De la langue orale à la langue écrite	19
Le rapport lire/écrire.....	20
Synthèse	22
Chapitre : 02 Les difficultés et les obstacles de l'expression écrite	23
Difficultés liées aux connaissances déclaratives	23
Difficultés liées aux connaissances procédurales	25
Synthèse	26

Partie : 03 présentations de dispositifs expérimentaux.....	27-69
Chapitre : 01 : explication et interprétation des résultats du questionnaire	27
Description du questionnaire	27
Analyse des résultats obtenus	28
Synthèse	44
Chapitre 2 : l'analyse des données relatives aux productions écrites des étudiants	45
Traitement et analyse des données	46
Commentaire des résultats	63
Synthèse.....	65
Chapitre : 03 Remédiations didactiques et pédagogiques	66
Synthèse.....	69
Conclusion.....	70
Bibliographie	72
Annexe	73
Table des matières	94

Introduction générale :

Dans notre système éducatif et socio-culturel, la langue française est la première langue étrangère. Son statut est bien défini et une importance particulière est accordée à l'enseignement/apprentissage de cette langue. L'objectif de cet enseignement est d'installer les quatre compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces compétences en fonction des programmes devraient être acquises et maîtrisées pour que les apprenants puissent les réinvestir dans les différentes situations de communications orales et écrites, surtout quand ils sont en situation d'autonomie.

Cependant nous avons remarqué que les apprenants n'arrivent pas toujours à maîtriser les compétences de base de l'écrit en français d'où les difficultés rencontrées lors du passage à l'écrit.

Dans notre travail de recherche qui s'inscrit dans ce cadre d'un mémoire en master didactique du FOU notre intérêt porte sur les problèmes que rencontrent les apprenants des premières années des sciences de la matière de l'université Dr Moulay Tahar à Saida, lors de la réalisation de la production écrite ainsi que les différents facteurs qui les empêchent de développer les différentes stratégies et compétences scripturales. Rappelons qu'un certain nombre d'apprenants, après dix ans d'apprentissage de la langue française n'arrivent pas à développer, et à maîtriser les différentes capacités et compétences que requiert la production écrite.

Dans cette perspective, la justification de notre choix du thème de notre mémoire vient d'un constat : les apprenants arrivent à l'université avec un grand déficit en français langue étrangère ces étudiants éprouvent d'énormes difficultés lors de la réalisation d'une production écrite.

Par ailleurs, nous estimons que les apprenants ne lisent pas cependant l'acquisition du vocabulaire du texte s'amenuise d'où les difficultés et les répercussions à l'écrit. En outre ils n'arrivent pas à maîtriser les compétences langagières pour qu'ils utilisent leur ressources cognitives et communicationnelles dont ils disposent afin d'élaborer une production écrite.

Dans cette optique beaucoup de questions se posent à nous et qui font écho :

- Quelles seraient les solutions à apporter pour remédier aux lacunes des apprenants ?

- Où situe-t-on les difficultés rencontrées par les apprenants ? les cours est –ce au niveau : de la méthode proposée ? au programme ? dans la pratique des enseignants ?
- Quelle pédagogie adopter ? quelles approches appliquer ? quelles seraient les solutions à apporter pour remédier aux difficultés des apprenants ?
- Quelles didactiques pour améliorer les compétences des apprenants en écriture ?

Notre travail tentera de répondre à ces questions par une recherche descriptive et exploratoire et affirmera une lecture des difficultés des étudiants dans l'apprentissage de la production écrite en FLE en prenant le cas de la première année des sciences de la matière.

Notre travail se compose de trois parties qui s'imbriquent tout au long de l'analyse. Chaque partie est composée de trois à deux chapitres.

La première partie est consacrée à la rédaction d'un cadre théorique relatif à la production écrite, aux différents processus et stratégies scripturales aux présupposées théoriques des approches dans l'apprentissage de l'écrit ainsi que les présupposées théoriques.

La deuxième partie, réservée au cadre méthodologique, elle a pour but de situer les apprenants dans une dynamique d'apprentissage, d'identifier chez eux les lacunes à l'écrit; l'analyse des copies des apprenants nous autorise à établir des critères d'analyse des productions écrites et par la même de cibler les difficultés, les fautes, les erreurs mais aussi de comprendre comment l'apprenant cite, chemine et se représente son apprentissage, un questionnaire destiné aux étudiants corrobore la partie expérimentale il nous permet de mesurer le niveau des apprenants en les impliquant directement sur ce qu'ils pensent de leur apprentissage de l'écriture.

Dans cette démarche vu les difficultés rencontrées par les apprenants nous leur proposons des aides didactiques et pédagogiques.

Enfin notre travail se termine par une conclusion générale qui tentera de répondre à la problématique posée.

Partie 01 :

Le cadre théorique

I. Qu'est ce que l'écrit ?

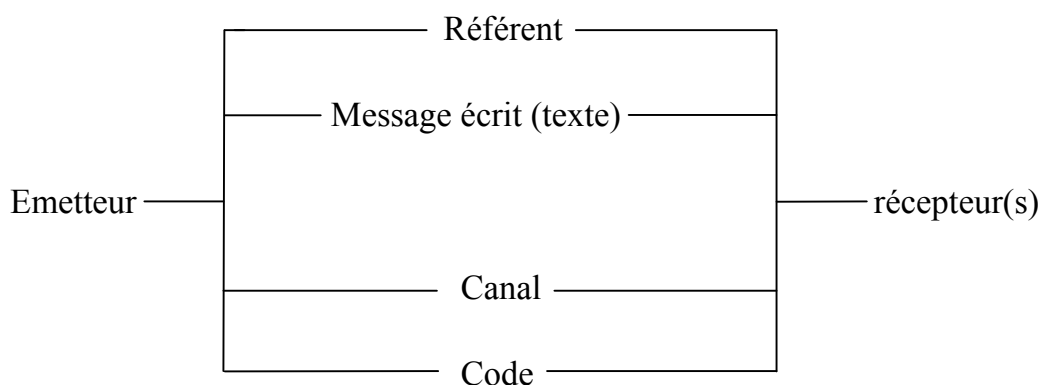
L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale, néanmoins on a besoin de l'écriture dans l'enseignement des autres matières que la langue, comme mathématique, physique, les sciences naturelle. Ainsi l'écrit occupe une place très importante dans la société, il est toujours présent dans les différentes domaines (les administrations, les hôpitaux, les entreprises dans les panneaux publicitaires ,les annonces et toute sorte d'affichage).Donc le champs d'écriture est très vaste plusieurs travaux et recherches ont effectué afin de définir ce concept comme celle-ci cité dans le dictionnaire didactique de Jean Pierre Cuq: «l'écrit est une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. » Autrement dit et par opposition à l'oral ; l'écrit est la transformation d'un message sonore en un message graphique, c'est le faite de représenter la langue parlée au moyen de signe graphique .On utilise la langue comme un support graphique afin de communiquer un message dont le but est de produire du sens.

D'autres définitions considèrent l'expression comme un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, c'est-à-dire au cours de cet échange entre les deux précédents, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue ;c'est faire agir le destinataire .Ainsi en didactique des langues et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité dont l'objectif est la construction et la production du sens. Elle vise à développer chez les apprenants la capacité à réaliser et à produire des textes variés sur le plan communicatif et formel.

II. Schéma de la communication écrite :

1- Les éléments du schéma de la communication écrite :

Lorsqu'on parle de production écrite, il ya surement une communication écrite. D'après Roman Jakobson, le schéma suivant représente les différents éléments de cette communication.



D'après l'ouvrage de Claude Peyoutet : « *la pratique de l'expression écrite* », nous avons cité six éléments de ce schéma :

1-1 l'émetteur : c'est celui qui rédige le message, dans une classe de langue les apprenants sont les émetteurs.

1-2- le lecteur : c'est celui qui reçu le message rédigé, dans la classe de langue l'enseignant est à la foi un lecteur et un correcteur.

1-3- le référent : c'est l'ensemble des êtres des objets, de choses dont il est question dans le texte. En sommes, c'est le sujet de la communication.

1-4 le message écrit : c'est le texte, l'énoncé.

1-5- le canal : c'est la voie matérielle empruntée par le texte, à l'écrit c'est la feuille de papier sur laquelle, les apprenants rédigent le texte.

1-6- le code : c'est celui de la langue écrite.

III. La production écrite : processus et stratégies :

L'acte d'écriture c'est la mise en œuvre de connaissances linguistique (grammaire, conjugaison, orthographe), et de connaissances liées au contexte d'écriture (le destinataire, le type de discours à produire.....) .Lors de la rédaction le scripteur fait appel à des processus cognitifs .

Ces processus rédactionnels sont plus précisément les suivants :

1- Le processus de planification :

Renvoie habituellement à des activités de récupération de connaissances en mémoire, c'est la prise en compte des activités de mobilisation, activation, sélection, recherche et composition de connaissance. Au cours de cette étape l'apprenant va récupérer et retrouver en mémoire à long terme l'information relative au sujet de rédaction et au genre de texte à écrire en élaborant un plan guidant. Cette étape de planification s'appelle aussi « pré-écriture ». Ce processus de planification s'organise en trois sous-processus : la conception l'organisation et le recadrage.

1-1 la conception :

Permet au scripteur de recevoir et récupérer en mémoire à long terme les informations nécessaires afin de produire le texte, au cours de cette phase le scripteur peut jeter quelques idées sur un papier de brouillon qui constituent les premiers éléments de la structure du texte.

1-2- L'organisation :

C'est la structuration et l'organisation des informations en un plan chronologique et hiérarchique. Dans ce sous-processus le scripteur peut mettre des marques d'organisation (des flèches par exemple) entre les différentes informations.

1-3- le recadrage :

Permet d'évaluer les deux processus précédents par rapport aux buts initiaux fixés. Lors de l'étape de planification, le rédacteur fait appel à des trois sous processus de manière récurrente.

2- Le processus de textualisation (ou la mise en texte) :

Les processus de la mise en texte s'opposent aux processus de planification.

Ils portent sur des opérations qui touchent toutes sortes de capacités linguistiques (choix lexicaux, gestion des constructions syntaxiques, c'est-à-dire le scripteur va transcrire des représentations préparées lors de la planification en représentations graphiques. Il doit mettre en mots, en propositions en phrases, en paragraphes, en textes, les idées organisées lors de la planification, c'est la mise en œuvre des trois opérations ; les opérations de connexion, de cohésion et de modalisation.

3- Le processus de révision (l'édition) :

Le processus de révision vise, l'évaluation de la production écrite. C'est le fait de revoir le texte produit afin de l'améliorer. Le rédacteur peut procéder à des modifications. Il doit s'effectuer en deux sous-processus : le relecteur du texte produit, qui consiste à détecter des erreurs ou manquements, « la correction » et grâce à laquelle il peut corriger le texte selon des règles de production.

4- Processus de contrôle :

Ce processus permet de guider et gérer ces trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts. Il est évident que cette phase permet au rédacteur d'activer ces trois processus selon les besoins locaux de la tâche d'écriture, il utilise le processus de contrôle afin d'évaluer la pertinence tout au long du processus d'écriture. On peut dire que cette étape est présente tout au long des autres processus. Il se manifeste chaque fois que les autres processus de rédaction ne se réalisent pas par étape, comme dans le modèle linéaire proposé avant.

Synthèse :

Dans ce chapitre, nous avons présenté dans un premier temps, la production écrite sa définition, et son schéma communicationnel. Enfin ses stratégies

rédactionnelles et ses processus qui sont composés de quatre sous-processus : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle. Tous ces éléments cités contribuent à l'amélioration de la compétence rédactionnelle.

Nous pouvons dire que la rédaction n'est pas une tâche facile, elle est considérée comme une activité complexe qui nécessite des dispositifs méthodologique importants et la maîtrise des stratégies rédactionnelles. Elle a toujours présenté de grands problèmes devant un grand nombre d'apprenants de langue étrangère.

I. L'enseignement de l'expression écrite à travers quelques méthodes ou approches :

La didactique de la production écrite en langue étrangère a évolué ces dernières années, beaucoup de chercheurs et des théories s'occupent de l'acte d'écriture en tant qu'une matière à part entière, ils s'inspirent de plusieurs situations d'apprentissage en langue maternelle et d'autres situations où l'acquisition des compétences rédactionnelles est en langue seconde.

Dans le domaine de la langue écrite plusieurs questions ont été débattues à-propos les méthodes d'enseignement qui seraient plus pratiques et efficaces en classe de langue pour permettre aux apprenants de résoudre des situations - problèmes.

De la méthode traditionnelle à l'approche communicative, la production écrite en FLE connaît une évolution considérable. Pour mieux comprendre son état actuel, et voir quelle place occupe l'écrit, nous pouvons l'examiner à travers quelques méthodes d'enseignement et approches mises en place jusqu'aujourd'hui.

1. L'enseignement de l'EE à travers la méthode traditionnelle :

La méthode traditionnelle est aussi appelée méthode grammaire-traduction. Elle a été utilisée à partir de 18^{ème} siècle jusqu'à la seconde moitié de 19^{ème} siècle. Cette méthodologie s'est concentrée sur la lecture et la traduction des textes littéraires de la langue étrangère. Elle porte surtout sur l'enseignement de la grammaire et de la traduction de textes. L'objectif principal de cette méthode était la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère. C'est-à-dire la priorité est donnée à la lecture et à l'écriture. Cependant, les activités écrites proposées en classe de langue restent pratiquement limitées; Les langues étaient enseignées avec beaucoup de précision sur les règles de grammaire, mais pas sur l'application. Pour cette méthode, l'écrit est la norme, le modèle à suivre. Il n'existe aucune situation réelle où se développe un véritable apprentissage de l'expression écrite. Parce qu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui rejetait toute créativité de la part de l'apprenant. Les enseignants pensent que la traduction et la mémorisation des textes vont aider les apprenants à comprendre mieux le

fonctionnement de la langue. Ainsi ces types d'exercices écrits servent à former de bons traducteurs mais non pas des scripteurs compétents dans la langue cible. La méthodologie traditionnelle donnait plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral.

2. L'enseignement de l'EE à travers la méthode audio-orale :

La méthode audio-orale est née et s'est développée aux Etats-Unis pendant la période 1940. Elle est fondée principalement sur le modèle structuraliste bloomfieldien, et la psychologie béhavioriste, qui porte beaucoup plus sur le savoir-être des apprenants. La méthode doit amener l'apprenant à produire des comportements langagiers les plus proches possible de situations réelles d'où l'utilisation des dialogues dont il ne faut s'exprimer que dans la langue étrangère. L'apprentissage de la langue consistera à pratiquer la langue sous sa forme orale (expression /compréhension) et n'accorde qu'à l'expression orale. Les exercices écrits se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution en vue de renforcer une structure linguistique. La rédaction des compositions, doit être faite par l'imitation des textes présents dès le début de l'apprentissage. C'est pour cette raison, ils ont du mal à parvenir à une production écrite parfaite. Dans cette perspective l'enseignant vise à développer les quatre aptitudes chez les apprenants dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire, il n'a pas fait référence à l'écrit dans les premières étapes, donc priorité de l'oral. Pour arriver à la maîtrise de ces aptitudes, elle proposait deux manipulations de bases à travers l'exercice de répétition ou l'exercice de l'imitation et de discrimination auditive.

3. L'enseignement de l'EE à travers la méthodologie SGAV :

Elle est considérée comme la méthode représentative des MAV (Méthodologie audio-visuelle). Cette méthode née après la deuxième guerre mondiale, elle apparaissait grâce aux recherches de Guberina et de l'équipe de Crédif. La méthode structuro-globale audiovisuelle s'appuyait sur trois théories basées sur les mécanismes d'apprentissages lors de l'acquisition d'une langue : le structuralisme, le distributionalisme et le béhaviorisme.

La méthode SGAV privilégie l'oral, en donnant beaucoup plus d'importance à l'expression orale et la communication dans les situations de la vie courante, à

travers l'imitation des énoncés entendus. Cette méthode ne permet pas aux apprenants de développer leur compétence de la production écrite car l'exercice de la production écrite est réalisé par la dictée des énoncés acquises en orale. Par ailleurs, la langue écrite est considérée comme un renforcement de l'oral (enseignée l'oral au dépend à l'écrit). La langue orale est considérée comme un instrument de communication. Dans cette logique on propose des exercices structuraux dont l'apprenant doit établir le lien entre le son et l'image chargée de représenter la situation de communication. De plus elle considère que la lecture faisait perdre le sens global de la langue. Par conséquent l'apprentissage de lecture et de l'écriture était retardé. De ce défaut de cette approche une nouvelle approche est née.

4. L'enseignement de l'EE à travers l'approche cognitive :

L'approche cognitive représente un nouveau champ de réflexion dans les années soixante-dix .Elle est née à la suite des défauts constatés des méthodes précédentes. Cette approche est considérée comme une tentative d'améliorer et d'exploiter les points forts des approches et méthodes précédentes. Dans la perspective cognitiviste beaucoup d'importance est accordée à l'apprenant dans son processus apprentissage. Autrement dit enseigner, une langue prend en considération le processus créateur où la compréhension joue un rôle primordial. Par conséquent, cette méthode donne une certaine importance à l'écrit et préconise un même équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues. Cependant les modifications de tâches et d'habilitation de l'écrit, n'aident pas les apprenants à surmonter leurs difficultés d'écriture. Les exercices écrits sont surtout grammaticaux et lexicaux. Dans cette méthode la production écrite reste limitée par des méthodes techniques qui se basent sur la grammaire de la phrase. Les apprenants ont la possibilité d'acquérir une compétence de communication en expression écrite en langue maternelle mais moins en langue étrangère.

5. L'enseignement de l'EE à travers l'approche communicative :

En réaction contre les méthodes audio-visuelles, et aux exercices structuraux, va naître l'approche dite « communicative » .Elle est élaborée au début des années soixante-dix. Son objectif général, c'est apprendre à parler et à communiquer dans

des situations de la vie quotidienne. Cependant, le cours de langue est souvent basé sur les quatre compétences: comprendre le discours oral (C.O), parler (E.O), lire (C.E) et écrire (E.E). Elle accorde l'importance à l'oral mais avec un passage très rapide à l'écrit. Cette approche donne aux apprenants l'occasion de réagir dans des situations de communication orales et écrites de la vie courante. Dans cette approche, la production écrite occupe une place initiale grâce à la nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite, qui se base sur la compétence de lecture afin d'exploiter son contenu dans la production écrite. « *il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objectif des écrits non littéraires [...] et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production écrite.* »¹

6. L'enseignement de l'EE à travers l'approche par compétence :

Le programme de l'enseignement de FLE est basé non seulement sur une logique d'exposition de la langue, mais structuré sur la base de compétence à installer chez l'apprenant. Dans ce programme le concept de compétence se définit comme une cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'apprenant de façon autonome. Dans cette perspective l'apprenant doit identifier et résoudre efficacement des problèmes dans des situations qui sont basées sur les connaissances conceptuelles et pertinentes. En d'autres termes, il doit être capable de disposer à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser afin de résoudre ces situations- problèmes. Dans cette optique il est nécessaire de définir le terme de compétence ; ce concept désigne la mise en œuvre d'un ensemble des savoirs, de savoir-faire et de savoir-être acquis par l'apprenant, qui lui permet de mobiliser ces connaissances en vue de résoudre efficacement des problèmes dans des situations scolaires et non scolaires.

¹ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, Coll.Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris, 1999, p. 12.

Un des principes fondamentaux de l'approche par compétences est que toute connaissance doit être construite par l'apprenant. Autrement dit l'apprenant est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage ; il participe à la construction de son savoir. Cette perspective est basée sur une nouvelle méthodologie centrée sur l'apprentissage et non sur l'enseignant. De toute évidence écrire est une activité complexe qui nécessite la maîtrise de savoir et de savoir-être, De ce fait cette approche a proposé aux scripteurs une multiplicité des activités de production écrite pour pousser à réfléchir sur la manière de les énoncer aux apprenants. Ces activités d'apprentissage permettent aux apprenants d'acquérir des savoirs en syntaxe, en lexique, de maîtriser des savoir faire (savoir interpréter une annonce, savoir lire et écrire des textes variés, etc.) et un savoir agir en situation de communication orale et écrite. L'approche par compétences favorise chez les apprenants la possibilité de produire des textes élaborés et structurés par eux-mêmes, étant donné que l'intégration des acquis présente une démarche dont le scripteur joue le rôle d'un principal acteur. C'est-à-dire le rédacteur est obligé d'être capable de rédiger des productions concrètes plutôt que de mémoriser un certain contenu. Pour conclure nous pouvons dire que l'approche par compétences a donné une grande importance à l'écrit .Elle est fondée sur la mobilisation et l'intégration des ressources et le développement des compétences rédactionnelles.

7. L'enseignement de l'EE à travers l'approche actionnelle :

Le CECR aborde une nouvelle approche de l'apprentissage des langues étrangères qui vise à préparer les apprenants à être des acteurs sociaux à travers la réalisation des tâches réelles (effectives) ou proches de la vie réelle en classe de la langue étrangère, dans des circonstances et à l'intérieur d'un domaine d'action donné et qui ne sont pas seulement langagières. Elle voit que la langue devrait être utilisée non seulement comme un moyen de communication mais aussi comme un instrument d'action sociale. L'apprenant doit communiquer pour agir .Cette perspective favorise le travail en groupe en vue d'acquérir des connaissances pour être capable de faire face aux différents contextes. Dans cette logique la pédagogie de projet est un autre moyen d'intégrer la perspective actionnelle dans

l'apprentissage des langues étrangères Les utilisateurs de la langue vont acquérir des compétences pour réaliser ce projet et en même temps en réalisant le projet, vont acquérir des compétences .La production écrite est l'une des tâches que doit l'apprenant réaliser. Le projet propose une série d'activités pour aboutir à une production écrite. Cette dernière a besoin d'une organisation rigoureuse et planifiée. Les apprenants en groupe sont amenés à réaliser une production écrite (projet) afin de développer des compétences scripturales rationnelles et organisationnelles tout en mettant en œuvre des outils de la langue (vocabulaire- grammaire- conjugaison- orthographe.) et les stratégies de rédaction. La production écrite est désignée par la situation d'intégration dans laquelle l'apprenant est invité à exercer ses compétences dans la réalisation d'une production personnelle. Par conséquent nous avons constaté que l'écrit occupe une place primordiale dans l'approche actionnelle.

Synthèse :

Dans ce chapitre, nous avons cité les différentes méthodes et approches d'enseignement afin de mieux comprendre la place réservée à la production écrite qui a évolué avec l'évènement des différentes méthodologies et approches de l'enseignement des langues : Méthodologie traditionnelle, méthodologie audio-orale, méthodologie audio-visuelle, l'approche cognitive et l'approche communicative, l'approche par compétences et l'approche actionnelle. Cette étude chronologique nous permet d'affirmer qu'une classe de langue ne peut pas se passer d'un savoir écrire .Cette activité de production écrite constitue une composante primordiale dans le processus enseignement/ apprentissage du FLE.

Partie 02 :

Le cadre

méthodologique

I. Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite en FLE :

« *L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues.* » (J. Dolz, 2009) .L'écrit joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. En réalité Apprendre à écrire n'est pas seulement d'avoir des capacités ou connaissances graphiques, c'est aussi le fait d'être un scripteur, rédacteur. Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite en FLE se résument généralement en:

1. Les divergences entre les deux langues :

La plus grande partie des difficultés de l'écrit proviennent des divergences qui existent dans les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques, syntaxiques ainsi que morphosyntaxiques propres à ces deux langues (l'arabe et le français) appartenant aux différentes familles de langue. Ces dernières représentent un problème pour les apprenants .D'une part ils n'arrivent pas à maîtriser les compétences langagières, et d'autre part les apprenants ne possèdent pas les outils linguistiques nécessaires afin de communiquer correctement à l'écrit. Il est certain que la langue française présente quelques particularités difficiles pour tout apprenant étranger, ainsi que pour l'apprenant algérien. L'apprentissage de l'écrit, comme tout apprentissage linguistique, place l'apprenant devant deux grammaires hétérogènes.

2. L'écart entre l'oral et l'écrit :

Les apprenants cherchent à acquérir une bonne compétence en écrit, cependant ils trouvent certaines difficultés qui se relèvent des divergences qui existent dans le système graphique et le système phonétique/phonologique. C'est-à-dire que le français est une langue qui ne s'écrit pas tel qu'elle se prononce.

3. Le manque des connaissances linguistiques :

Certains apprenants ont des connaissances linguistiques limitées et qu'ils ne savent pas mettre en œuvre certaines stratégies de compréhension ainsi que de l'expression, il n'est pas suffisant de connaître tous les mécanismes grammaticaux de base, mais il faut aussi posséder un bon vocabulaire et avant tout, avoir quelque

chose à dire, et surtout avoir la compétence de communication. L'apprenant doit posséder un bagage linguistique, pour qu'il puisse s'exprimer correctement.

4. L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants :

L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants a une grande importance lors de l'acquisition d'une langue étrangère. L'attitude positive ou négative de l'enseignant est très importante du point de vue des apprenants et influe l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Ce fait invite les enseignants à réfléchir à leurs comportements. Ils doivent être tolérants envers les erreurs de leur apprenants et les encouragent à écrire, pour qu'ils puissent avoir de confiance en soi et progresser. Les remarques de l'enseignant au sein d'une classe de langue ont un grand impact sur le produit linguistique que se soit oral ou écrit de l'apprenant.

5. Les calques linguistiques de la langue maternelle :

Les calques de la langue native en la deuxième langue est un fait tellement évident chez un apprenant bilingue. Au moment de l'écriture, l'apprenant de langue étrangère a souvent recours à la langue maternelle qu'il maîtrise mieux. Il traduit les expressions ou les phrases de sa langue maternelle dans la langue cible. La traduction "mot-à-mot" donnera probablement des transpositions erronées, surtout lorsque les deux langues sont éloignées l'une de l'autre, comme le cas de l'arabe et du français. Les calques linguistiques sont l'un des problèmes et de difficultés de l'expression écrite qui nécessitent des solutions afin de les remédier.

II. De la langue orale à la langue écrite :

En parlant de l'écrit et de l'oral, on estime certain différenciation et opposition entre les deux domaines. L'idée que l'apprentissage du langage écrit soit en lien avec l'apprentissage du langage oral est généralement acceptée. L'écrit s'appuie sur l'oral ; apprendre à prononcer un mot ou une expression puis passer à les écrire immédiatement. En premier lieu, les apprenants rédigent les expressions écrites en passant par la graphie ; ils tracent les formes graphiques qui correspondent aux sons qu'ils entendent.

Au cours de l'apprentissage du français langue étrangère, l'apprenant mobilise ses connaissances et utilise différentes stratégies pour comprendre et produire des textes. Dans une situation orale ; l'apprenant joue le rôle de récepteur,

qu'il doit recevoir le message de l'enseignant, et dans les activités d'écriture, il joue le rôle d'émetteur qui doit produire un message écrit. On peut constater que l'écrit est un outil au service de l'oral. Il peut être finalisé par une conduite orale comme le cas de la prise de note. Il peut aussi occuper une place seconde c'est-à-dire il présente un support pour une prise de parole (compte -rendu ou l'exposé) ; l'apprenant a besoin de mettre par écrit quelques mots et idées qui lui permettront de ne pas se perdre lors d'un exposé. Il est indubitable que à l'expression orale l'apprenant parle plus spontanément qu'à l'écrit, dans un temps limité dont la correction des fautes commises se fait sur scène par l'enseignant ou les apprenants eux mêmes. L'oral joue un rôle si intéressant ,au cours de l'apprentissage d'une compétence en production écrite ; l'apprenant peut reprendre le lexique, les mêmes phrases, ou le même sujet exploité à l'oral, puis en lui apportant la correction nécessaire de la conjugaison des verbes et l'orthographe des mots..., pour affiner le style et l'améliorer avec le temps. Autrement dit dans une situation de communication l'apprenant peut être capable à communiquer pour qu'il puisse identifier des éléments de la langue parlée, il va être capable de s'exprimer de manière compréhensible et audible par la reproduction des phénomènes, de syllabes, de mots dans des activités d'articulation ,donc la prise de parole est favorisée, répétition, reformulation et d'expression. De toute évidence il existe une complémentarité entre l'oral et l'écrit même si l'acquisition de compétences orales reste l'objectif principal de la classe de la langue vivante, il semble que l'écrit puisse de développer en parallèle, permettant de fixer la fugacité des paroles, la rédaction écrite participe à la mémorisation de certaines compétences acquises à l'oral. Dans ce cas l'oral est considéré comme une passerelle à la maîtrise de la langue écrite ses variantes et ses normes sont au service de la structure formelle écrite.

III. Le rapport lire / écrire :

Il est incontestable que la lecture et l'écriture constituent les grandes activités langagières, et pour mieux comprendre le rapport lecture/écriture, on doit passer par la définition des deux précédents .Tout d'abord écrire : c'est produire une communication à l'aide d'un texte ,et c'est aussi écrire un texte dans une langue

écrite ; 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. Ensuite la lecture est considérée comme une activité qui mobilise beaucoup des ressources : linguistiques, énonciatives, pragmatique, etc. Elle devrait dépendre d'une typologie textuelle et des stratégies à effectuer pour qu'elle puisse satisfaire les désirs de la lecture. 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 métanarratives »¹.

D'après cette citation, nous constatons que la lecture permet à l'apprenant de développer et d'améliorer certaines compétences d'analyse, d'observation et de compréhension de textes sources afin de réussir une production écrite lisible et compréhensible. Cette relation lecture/écriture unissent le texte à celui à écrire par l'intermédiaire de la lecture, aider le rédacteur de mieux organiser et structurer son texte .Elle permet à l'apprenant de maîtriser une bonne compétence linguistique et textuelle .Dans cette optique plusieurs travaux ont mis en évidence le fait que la lecture et l'écriture reposent sur l'utilisation de connaissances communes

(Correspondances grapho-phonétiques, lexique, syntaxe, ponctuation, structures textuelles, etc.) , et de processus cognitifs et métacognitifs similaires (activation des connaissances antérieures, établissement de liens entre les parties du texte relecture/révision, gestion de la construction de signification, prise en compte de la relation auteur-lecteur, etc.) D'autres recherches ont montré que la lecture et l'écriture pouvaient se renforcer réciproquement: lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style, à s'appropriier les structures textuelles, écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits, etc. Lors de la lecture les apprenants

¹GRUCA. 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.

cherchent à donner du sens aux textes qu'ils lisent et qu'ils écrivent, acquièrent les connaissances et les stratégies nécessaires à la lecture et à la production de mots, et se familiarisent avec la syntaxe on parle ici de développement commun des habilités en lecture et en écriture.

Synthèse :

Le premier chapitre prend en charge les difficultés de l'apprentissage de la production écrite en langue étrangère d'une manière générale, ces obstacles récapitulent en : Les divergences entre les deux langues (arabe-français), l'écart entre l'oral et l'écrit, le manque des connaissances linguistiques, l'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants et enfin les calques linguistiques de la langue maternelle. Ensuite nous avons étudié le lien entre l'orale et l'écrit afin de montrer l'importance de la pratique de l'expression orale, notamment lors de la prise de parole ; l'expression orale contribue à améliorer la qualité de l'expression écrite, elle est considérée comme un élément facilitateur. Elle est aussi une passerelle à la maîtrise de la langue écrite. Pour conclure ce chapitre, nous avons aussi étudié la relation entre l'écriture et la lecture. La production écrite est liée à la capacité de lecture et de compréhension de la langue cible. Nous avons tenté de montrer qu'il s'agisse des effets bénéfiques de la lecture sur l'écriture, c'est-à-dire lire aide à écrire et à enrichir le vocabulaire et le style de scripteur.

I. Les difficultés de l'expression écrite :

A l'université, l'étudiant est censé de maîtriser l'écriture; la langue participe à l'élaboration des savoirs et les constitue. Cependant la langue française est caractérisée par sa richesse et aussi par sa complexité. Donc écrire est une activité complexe dans laquelle le scripteur mobilise beaucoup d'opérations intellectuelles simultanées et interactives. Maîtriser l'écrit, c'est avoir un bagage lexical considérable, et c'est surtout avoir des bonnes qualités rédactionnelles. Il est incontestable que le rédacteur en LE trouve des difficultés à traduire ses pensées ses idées, c'est pourquoi il rencontre de nombreuses empêchements lors de la rédaction. Ces difficultés et obstacles sont d'ordre divers : linguistiques (lexicale morphosyntaxique, orthographique) socioculturelles, etc.

La psychologie cognitive, et grâce notamment aux travaux d'Ander distingue deux types de difficultés : le premier type est lié aux connaissances déclaratives et le seconde est lié aux connaissances procédurales.

1. Difficultés liées aux connaissances déclaratives :

Les connaissances déclaratives correspondent à des connaissances théoriques et générales s'expriment le plus souvent sous forme de règles et s'actualisent dans les savoirs d'un individu. Elles constituent le savoir théorique : les faits, les règles, les lois, les principes qui permettent la mise en action des connaissances procédurales. Dans cette catégorie nous distinguons deux type de connaissances : linguistiques et socioculturelles.

1.1. Les difficultés linguistiques :

Ces difficultés linguistiques sont orientées vers divers systèmes de règles qui régissent le bon usage de la langue : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence), qui sont au service de la rédaction des différents messages.

Pour analyser ces difficultés nous avons présenté les aspects suivants :

A. Le lexique :

Les difficultés lexicales jouent un rôle d'indicateur du niveau de la langue atteint elles permettent d'identifier les besoins langagières. Elles sont caractérisées par la manifestation d'un défaut de maîtrise langagière. Le lexique est mesuré en

termes de variété, de richesse d'exactitude, de correction. Dans ce cas le rédacteur est censé de choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

B. L'orthographe :

Il désigne la manière d'écrire les mots correctement les mots d'une langue c'est-à-dire sans faire des fautes (ensemble des normes qui règlent la façon d'écrire dans une langue). Il est considéré comme un aspect important de la production écrite, les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus dans le texte parce que le système orthographique du français est assez complexe et pose de gros problèmes aux apprenants. Les erreurs orthographiques entraînent une dévalorisation du texte produit, aussi il peut poser des problèmes et difficultés d'incompréhension lors de lecture. Dans cette optique, on distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui correspond à la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui concerne la mise en application des règles de grammaire.

C. La morphosyntaxe :

Il est aisé de constater que la manipulation des structures morphosyntaxiques demeure l'une des difficultés majeures au niveau de l'écrit. La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Cette composante s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs), et la variation en personne temps, mode et aspect des verbes. Elle touche de manière importante tous les niveaux d'organisation langagière dans la langue française. Elle constitue un aspect nécessaire dans la communication écrite. C'est pour quoi, le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux correctement et explicitement dans le but d'éviter toute incompréhension.

1.2. difficultés socioculturelles :

Chaque langue a ses caractéristiques qui lui sont propres. La langue écrite est à la fois une pratique culturelle et linguistique à travers laquelle le scripteur transmet sa vision du monde ses croyances tout en tentant de convaincre son lecteur. En production écrite la maîtrise de la compétence communicative, ne

nécessite pas seulement les connaissances de règles linguistiques et celles de fonctionnement de la langue, mais aussi le rédacteur doit maîtriser des savoirs et des savoir-faire d'ordre social, qui permettent l'adaptation du message à la situation de communication. Il est évident que tout texte a pour fonction d'être lu. Le scripteur doit donc prendre en considération le contexte socioculturel dans sa communication, les attentes de lecture et la vision de son texte. Pour ce faire le rédacteur est obligé de connaître ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et comment le dire et écrire d'une autre part.

2. Difficultés liées aux connaissances procédurales :

Les connaissances procédurales constituent le savoir faire de connaissances. Elles exigent de la pratique, de la répétition pour arriver à la maîtriser, c'est par elle que l'apprenant apprend à réaliser une tâche réelle ce genre de connaissances répond à la question comment ? et concernent les habiletés, le savoir faire, la manière d'exécuter une action, et enfin les processus et les stratégies rédactionnelles. Pour décrire et identifier les difficultés liées aux processus rédactionnelles, nous devons montrer les comportements habituellement adoptés par les scripteurs en LE lors de la planification, la mise en texte, et la révision.

2.1. La planification :

Cette étape consiste à définir les enjeux de l'écrit à produire (pourquoi j'écris ? à qui est destiné mon écrit ?). Cependant il a été prouvé que les scripteurs en LE planifient moins que les rédacteurs de LM, ils rencontrent des obstacles lors de la planification. Leurs écrits généralement manquent de clarté parce que pendant cette étape ils ne prennent pas en considération les attentes de leurs lecteurs et parfois ils ne font pas de liens explicites entre les idées.

2.2. La mise en texte :

Ce processus d'écriture représente les activités liées à la rédaction. Selon Silva le processus de textualisation en FLE est plus difficile et demande beaucoup d'efforts, il est moins productif et prend beaucoup plus de temps qu'en LM. Les scripteurs en LE se caractérisent comme suit : écrivent d'une manière lente, produisent peu de mots, c'est pour quoi ils rédigent des productions de moindres idées malgré le temps dépensé.

2.3. La révision :

Le rédacteur révise son texte, et surtout il le réécrit .Dans cette étape, les chercheurs ont prouvé d'une manière générale que les scripteurs de LE révisent plus que en LM et ils utilisent les mêmes stratégies de révision de LM en LE. Généralement ils ne s'intéressent pas à la cohérence du texte, à la structuration des idées. Dans leurs révisions ils se focalisent beaucoup plus sur les aspects suivants : le lexique l'orthographe, et la conjugaison.

Synthèse :

Le deuxième chapitre prend en charge les difficultés de la production écrite en langue étrangère avec toute leur diversité, car elles ne se limitent pas à un seul domaine, mais globalement plusieurs secteurs : linguistique, socioculturelles connaissances déclaratives, et connaissances procédurales, etc.

Partie: 03

Présentations

De dispositifs

Expérimentaux

Introduction :

Après avoir présenté le cadre théorique de notre travail, on se penche maintenant sur la troisième partie dans le but d'étudier ce fait pédagogique (Les difficultés des étudiants de la première année universitaire des sciences de la matière dans l'apprentissage de la production écrite en FLE), et pour vérifier l'hypothèse qu'on a posé : infirmer ou confirmer en répondant aux besoins et aux exigences des étudiants. Notre étude porte sur les difficultés rencontrées par les étudiants de la première année sciences de la matière lors de la réalisation d'une production écrite. Afin d'apporter des précisions au sujet, une enquête est prévue auprès de étudiants de la première année sciences de la matière au niveau de l'université Dr Moulay Tahar de Wilaya de Saida, faculté des sciences (département de chimie) .L'enquête est nécessaire pour la collecte des informations. Pour ce faire nous devons recourir à des outils de recherches comme le questionnaire afin de donner une crédibilité au travail et mettre en évidence les résultats obtenus et aussi nous allons présenter la méthode que nous allons suivre pour analyser notre corpus.

1-Description du questionnaire:

Le travail de recherche à besoin d'un outil de vérification adéquat pour qu'il soit consolidé, à savoir un questionnaire distribué aux étudiants. Ce questionnaire est distribué aux étudiants de la première année universitaire (au nombre de 40) qui constituent la catégorie d'échantillon choisi. Notons que ces derniers sont de niveau hétérogène. Notre outil de vérification comporte quinze questions qui visent à repérer où réside le problème de l'écrit. Cependant 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 finalités majeures de ce travail. Il est considéré comme un outil de vérification diagnostique aux problématiques du départ. C'est un questionnaire (cf. annexe) qui comporte quinze questions à choix multiples (QCM). L'étudiant n'a qu'à cocher là où les réponses sont jugées faisables dans sa tâche d'écriture. En réalité, nous avons volontairement proposé un QCM pour pouvoir tirer des informations plus claires car certains étudiants sont

d'un niveau faible ce qui ne leur permet pas de s'exprimer d'une façon claire et ordonnée.

2-Objectif du questionnaire :

Notre enquête se veut d'être un moyen qui permet la lecture et l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses fournies par les étudiants au questionnaire qui leur était remis. Ces questions concernent les notions et concepts base de notre mémoire.

3-Population ciblée :

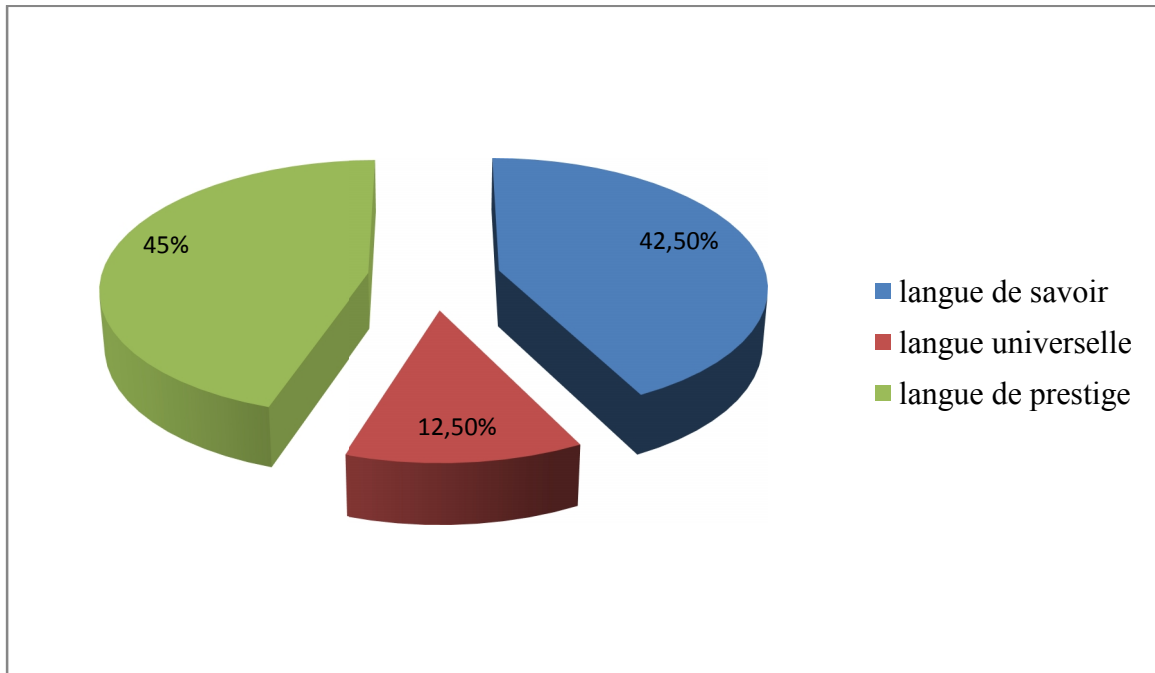
Parlant de notre population cible, on vise les étudiants de première année universitaire des sciences de la matière de département de chimie à l'université Dr Moulay Tahar de Saida. Il s'agit, plus précisément, non pas de tous les étudiants de première année sciences de la matière car l'effectif est trop importante. C'est pourquoi nous avons décidé de prendre un échantillon qui va représenter la population cible. Il est composé de quarante **(40)** étudiants de première année universitaire **2015-2016** à l'université de Saida (du département de chimie). Ces étudiants forment un groupe mixte hétérogène : de sexe, de niveaux, d'âge et de régions dont le pourcentage de la gente féminine domine (**75%** étudiantes et **25%** étudiants), chose due au taux élevé de femmes dans la société algérienne. Les étudiants ont des niveaux divergents : moyens, faibles, bons. Ils sont âgés entre **18** et **24** ans et habitant différentes régions (rural **45%** et urbain **55%**).

4-Analyse des résultats obtenus:

Nous allons commencer l'analyse de notre questionnaire par la présentation des résultats de l'enquête dans le tableau en utilisant des graphiques. Ces derniers représenteront des statistiques concernant les différentes informations recueillies auprès des étudiants de la 1^{ère} année universitaire des sciences de la matière.

Question n°1: Que pensez-vous de la langue française ?

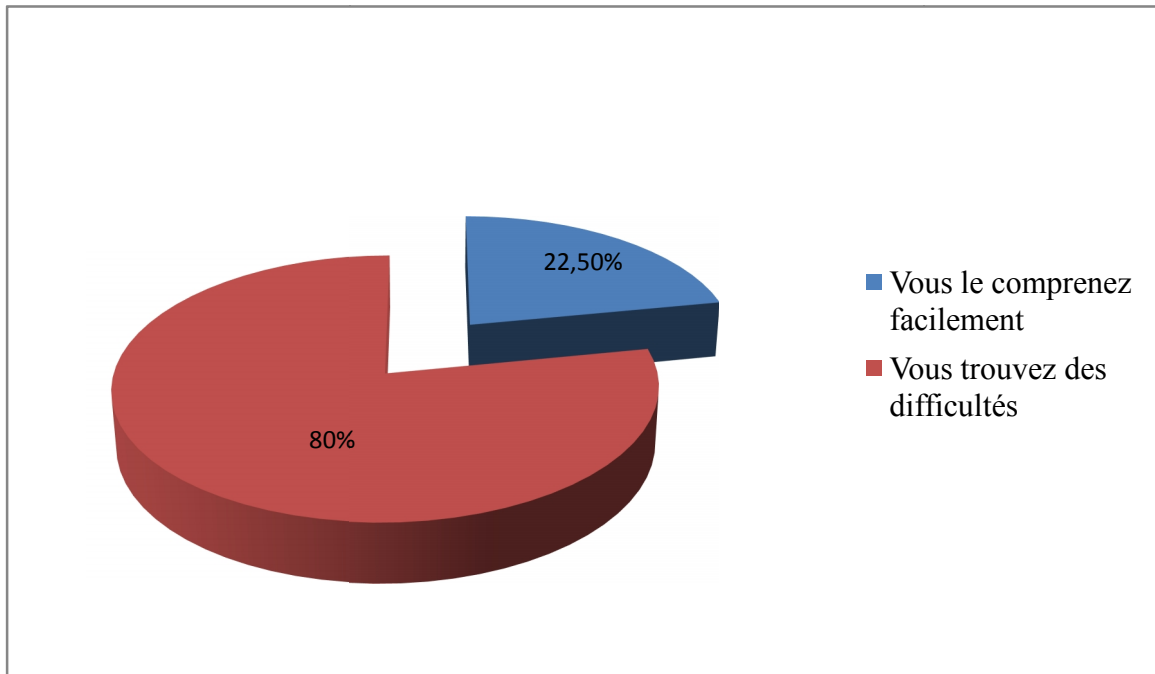
Les réponses	Pourcentage
Langue de savoir	42.5 %
Langue universelle	12.5%
Langue de prestige	45%

**1-Analyse et commentaire :**

A cette première question on a recueilli un pourcentage variant entre **12.5%** et **42.5%**, dont **45%** des étudiants ont une représentation positive sur la langue française (ils la considèrent comme étant une langue de prestige. ainsi qu'elle leur permet d'accéder à la science, car ils la voient aussi comme une langue de savoir). Les autres pensent que la langue française est une langue universelle.

Question n°2: -Quand vous lisez un document de votre spécialité en français ?

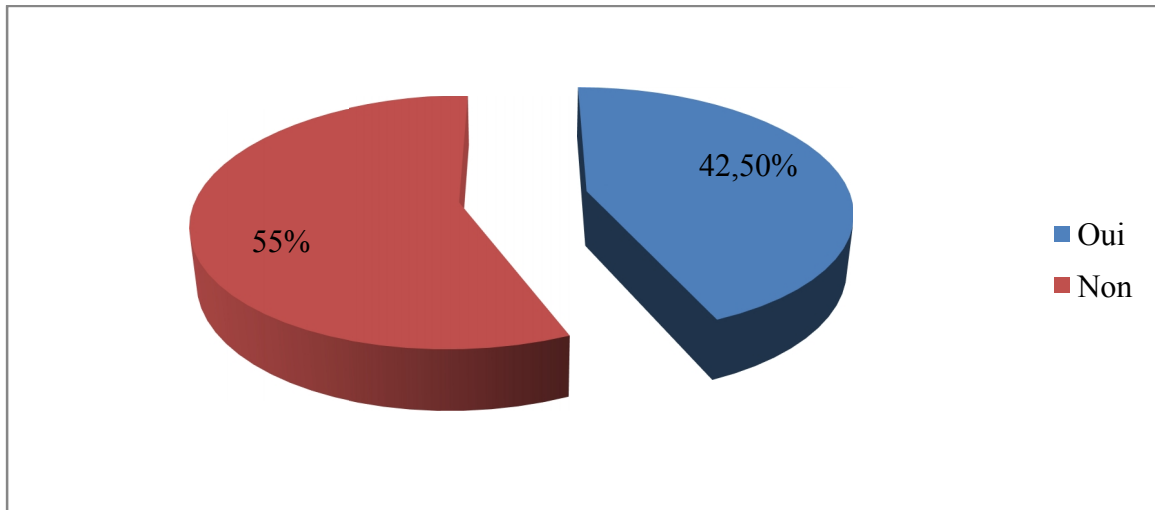
Vous le comprenez facilement	22.5%
Vous trouvez des difficultés	80%

**2- Analyse et commentaire :**

Pour la deuxième question **80 %** des étudiants ou la majorité des réponses tend vers une confirmation presque totale des difficultés de la compréhension des textes scientifiques. Ainsi, nous déduisons que le problème ne se pose pas au niveau des idées, ce qui signifie que les difficultés résident au niveau de la langue française.

Question n°3 Arrivez-vous à vous adapter à l'enseignement en langue française ?

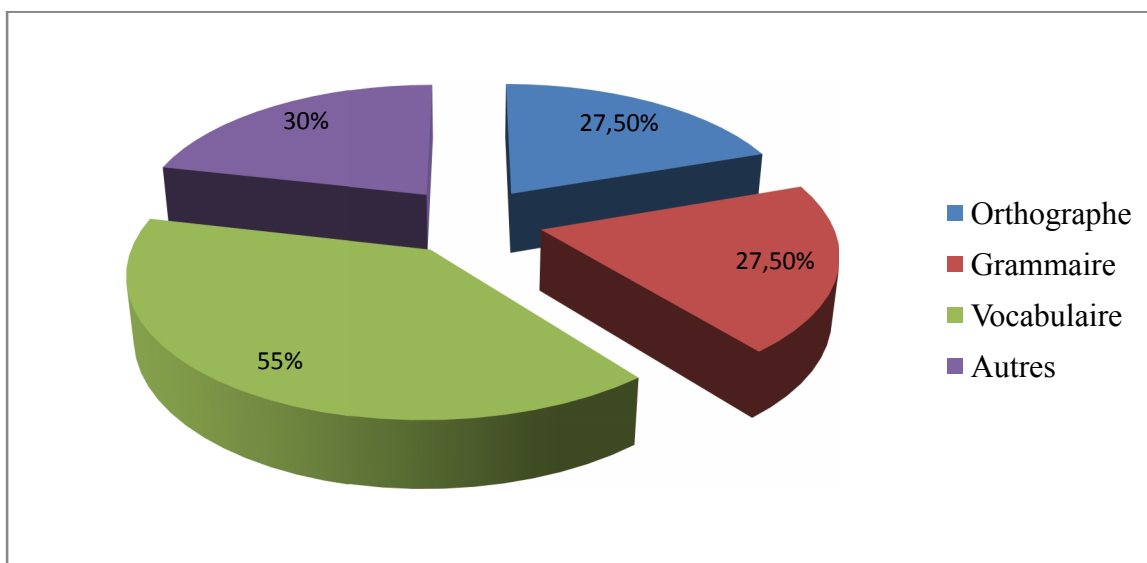
Oui	42.5%
Non	55%

**3- Analyse et commentaire :**

Les réponses qui se dénotent de cette question, montrent que **55%** des étudiants n'arrivent pas encore à s'adapter à l'enseignement en langue française. Nous constatons que le problème correspond à la langue d'enseignement dû au passage d'un enseignement en langue arabe au lycée, à un enseignement en langue française à l'université ce qui pose des problèmes et des obstacles aux étudiants.

Question n°4 : Dans quel domaine de l'écrit souhaiteriez-vous améliorer votre pratique de français ?

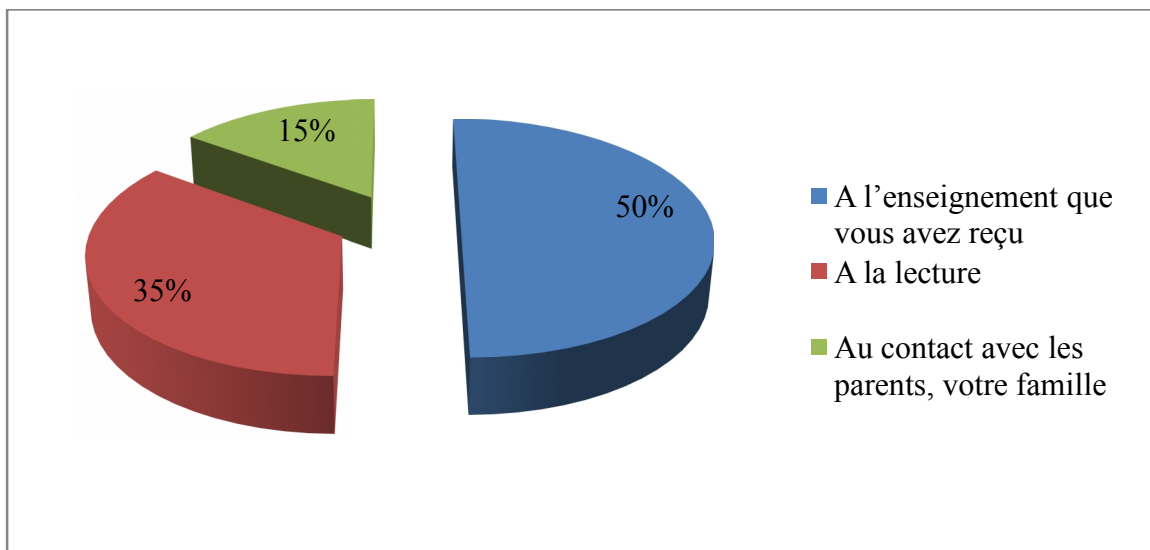
Orthographe	27.5%
Grammaire	27.5%
Vocabulaire	55%
Autres	30%

**4- Analyse et commentaire :**

En ce qui concerne les domaines de l'écrit que les apprenants souhaitent améliorer ils ont émis le souhait d'améliorer tous les domaines : orthographe afin d'éviter les erreurs (pour écrire correctement), la grammaire pour éviter les tournures grammaticales incorrectes et les phrases agrammaticales, le vocabulaire et le lexique pour pouvoir éviter les erreurs d'ordre lexical, avoir une aisance dans l'écriture, dépasser les hésitations, retrouver les mots facilement et avoir un vocabulaire riche et varié.

Question n°5 : A quels facteurs attribuez-vous la qualité de votre pratique écrite en français ?

A l'enseignement que vous avez reçu	50%
A la lecture	35%
Au contact avec les parents, votre famille	15%



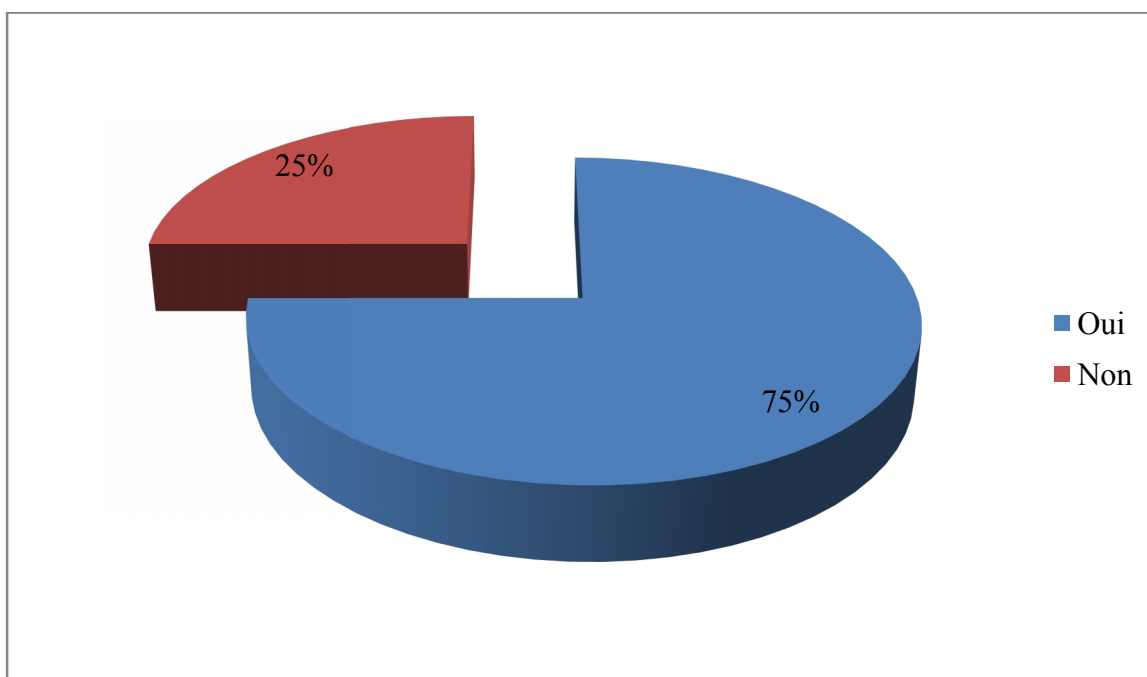
5- Analyse et commentaire :

Nous arrivons à la question qui concerne les étudiants qui ont des difficultés à apprendre, à acquérir la langue française. Nous les avons interrogés sur les facteurs qui ont contribué à la qualité de leur pratique écrite en français. **50%** d'enquêtés affirme que la qualité de leur pratique en écrit est attribuée à l'enseignement qu'ils ont reçu. A partir de ce résultat, nous pouvons déduire le rôle primordial et actif que l'enseignement de la production écrite pourrait jouer dans le processus d'apprentissage de cette langue étrangère. L'activité d'écriture devrait être efficace dans le but de développer et consolider le pouvoir de produire des textes à travers l'utilisation régulière des stratégies entrant dans la situation de communication écrite. D'ailleurs la lecture est toujours insuffisante **35%** des étudiants contribue leur mauvaise maîtrise de la langue écrite au manque de lecture car la lecture est une source d'apprentissage, ce qui signifie que les apprenants ne lisent pas beaucoup en langue étrangère, en revanche la lecture en FLE participe à développer chez les apprenants la compétence rédactionnelle. On a

aussi déduit que seulement **15%** des étudiants présente comme facteur négatif le faite d'être au contact avec les parents, et la famille. Ces derniers ne pratiquent pas à la maison la langue française.

Question n°6 :Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ?

Oui	75%
Non	25%

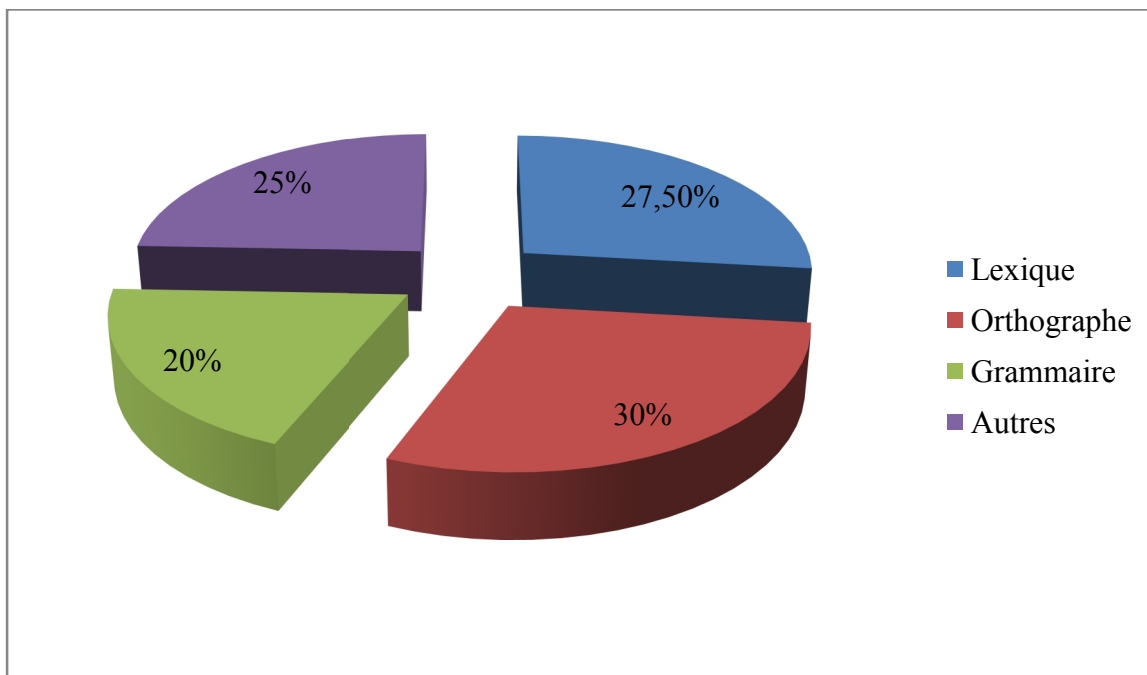


6- Analyse et commentaire :

Nous concevons que les étudiants considèrent cette activité d'écriture comme difficile ,**75%** des étudiants éprouvent des difficultés face à la langue écrite en FLE. Ces difficultés sont multiples. Ce pourcentage élevé confirme notre hypothèse de départ. Ces difficultés sont le résultat de méconnaissance relative aux stratégies d'écriture et au manque des connaissances linguistiques. Le problème rencontré par ces apprenants réside en ce qu'ils ont des besoins et des difficultés qui les empêchent à produire et à réaliser des productions écrites adéquates et considérables.

Question n°7 :Trouvez-vous plus de difficultés en ?

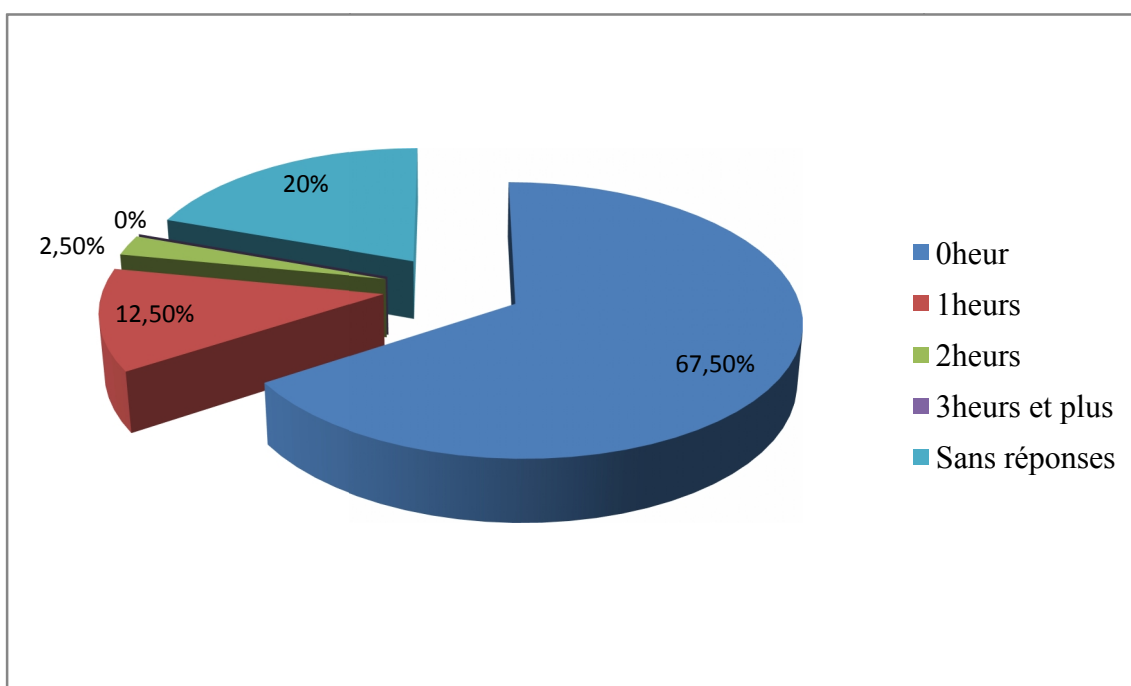
Lexique	27.5%
Orthographe	30%
Grammaire	20%
Autres	25%

**7- Analyse et commentaire :**

Il nous semble dès le début que la majorité des étudiants souffrent des difficultés variées: lexicale, grammaticale, vocabulaire et l'orthographe qui empêchent l'accomplissement idéal 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 tout en commençant par la planification jusqu'à la rédaction finale. Les pourcentages sont proches, les erreurs qui en découlent sont souvent source d'incompréhension et de confusion.

Question n°8 : Combien de temps consacrez-vous à la lecture chaque semaine ?

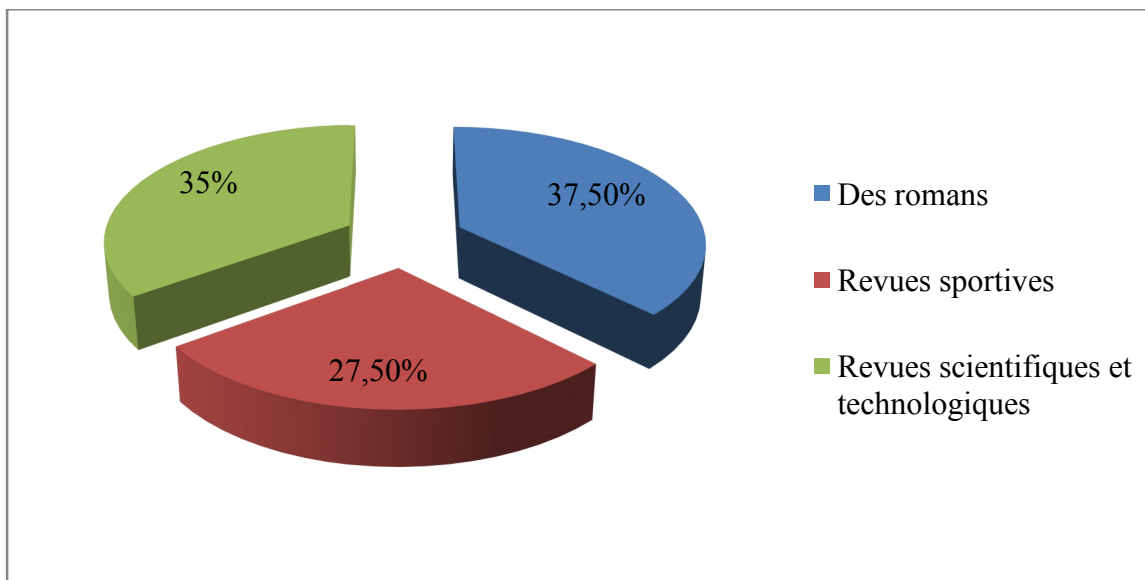
0heure	67.5%
1heure	12.5%
2heures	2.5%
3heures et plus	0%
Sans réponses	20%

**8- Analyse et commentaire :**

D'après les réponses obtenues auprès des étudiants nous avons compris que **67.5%** d'entre eux ne lisent pas en langue française. La lecture en français est toujours insuffisante. La lecture représente un pas crucial vers la réalisation des écrits considérables, c'est à travers laquelle qu'on puisse saisir la forme graphique de la langue écrite, en revanche les étudiants restent toujours démotivés.

Question n°9 : Que préférez-vous lire ?

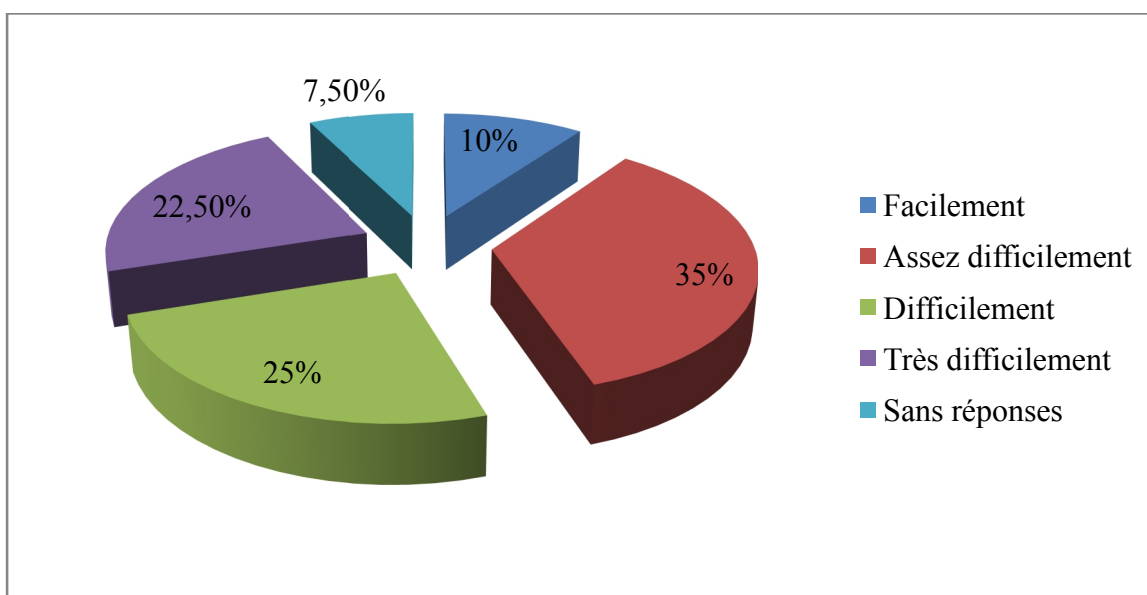
Des romans	37.5%
Revuees sportives	27.5%
Revuees scientifiques et technologiques	35%

**9- Analyse et commentaire :**

Concernant le type privilégié par les étudiants, leur choix porte d'abord sur les romans **37.5%**. Ensuite le choix des revues scientifiques et technologiques **35%** et enfin les revues sportives **27.5%**. Cette question porte sur la lecture qui permet ce passage facile à l'apprentissage de l'écrit. C'est vrai que ces étudiants lisent au moins des livres au début, mais à travers le temps, ils vont s'habituer à la lecture qui aide à appréhender le lexique et le vocabulaire nécessaire à tout acte d'écriture. Les étudiants doivent lire, car la lecture est très importante, elle permet à l'apprenant de maîtriser une bonne compétence linguistique et textuelle.

Question n°10 : Les documents proposés par votre enseignant, arrivez-vous en général à les comprendre ?

Facilement	10%
Assez difficilement	35%
Difficilement	25%
Très difficilement	22.5%
Sans réponses	7.5%

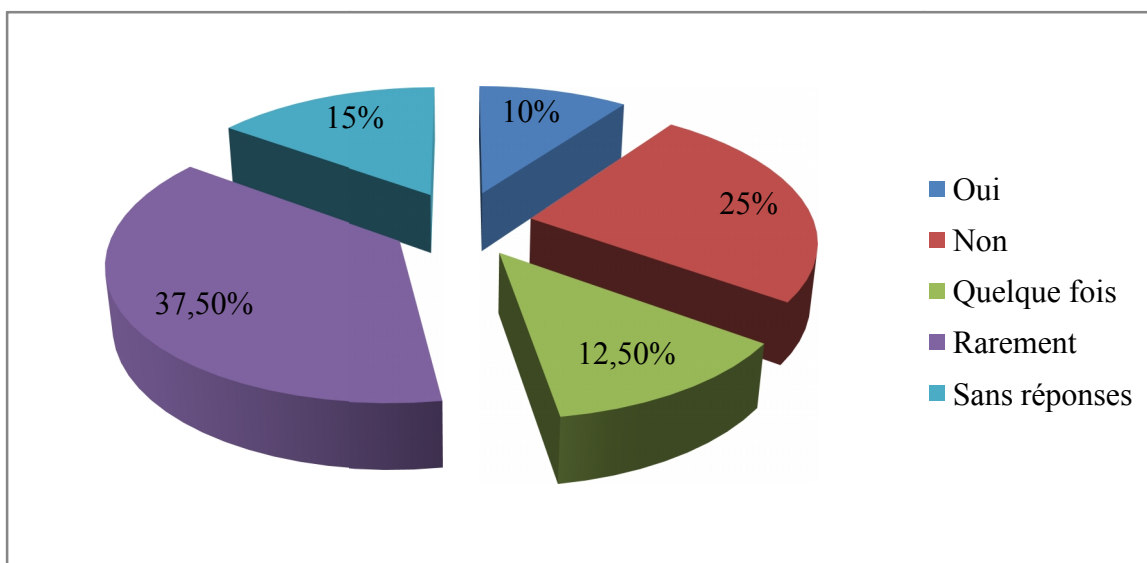


10- Analyse et commentaire :

Dans cette question, **35%** ou la majorité des étudiants trouvent des difficultés dans la compréhension des polycopiés. Ces constats nous laissent prédire que la compréhension de l'écrit en français langue étrangère est une tâche un peu difficile pour les étudiants des sciences de la matière.

Question n°11 :Pensez-vous comprendre les textes sans l'aide de l'enseignant ?

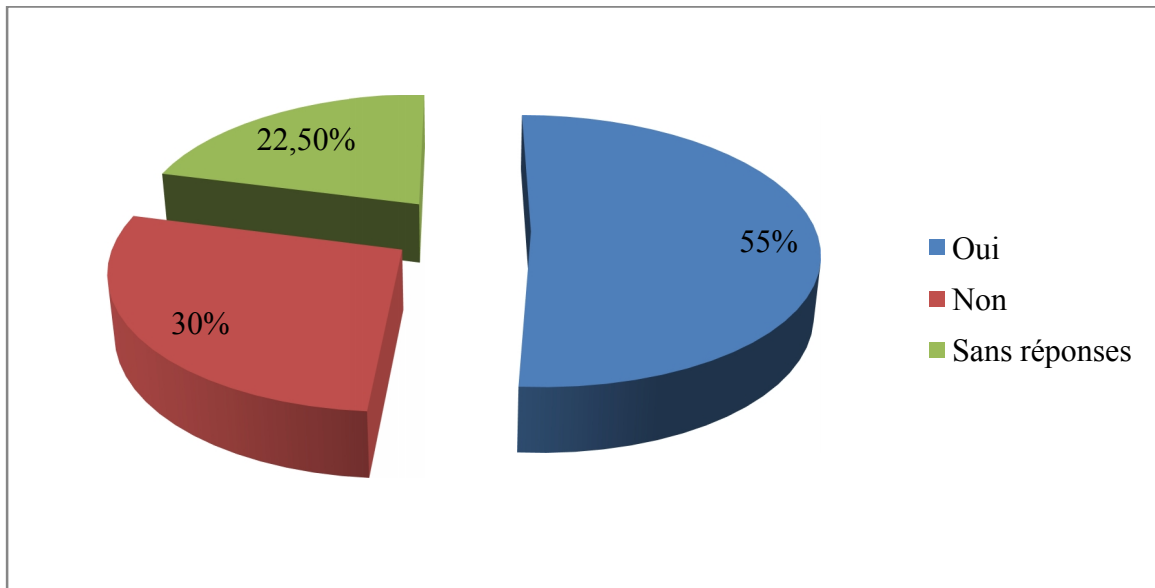
Oui	10%
Non	25%
Quelque fois	12.5%
Rarement	37.5%
Sans réponses	15%

**11- Analyse et commentaire :**

D'après cette question nous avons remarqué que la majorité des étudiants n'arrivent pas à comprendre les textes sans l'aide de l'enseignant. L'origine de toutes les difficultés rencontrées réside dans la maîtrise de la langue française. Nous pouvons dire que le premier obstacle correspond à la langue d'enseignement dû au passage d'un enseignement en langue arabe au lycée, à un enseignement en langue française à l'université ce qui pose un énorme problème de compréhension d'apprentissage et d'assimilation des cours des sciences de la matière , riche en mots techniques et scientifiques.

Question n°12 : Trouvez-vous des difficultés pour organiser vos idées à l'écrit ?

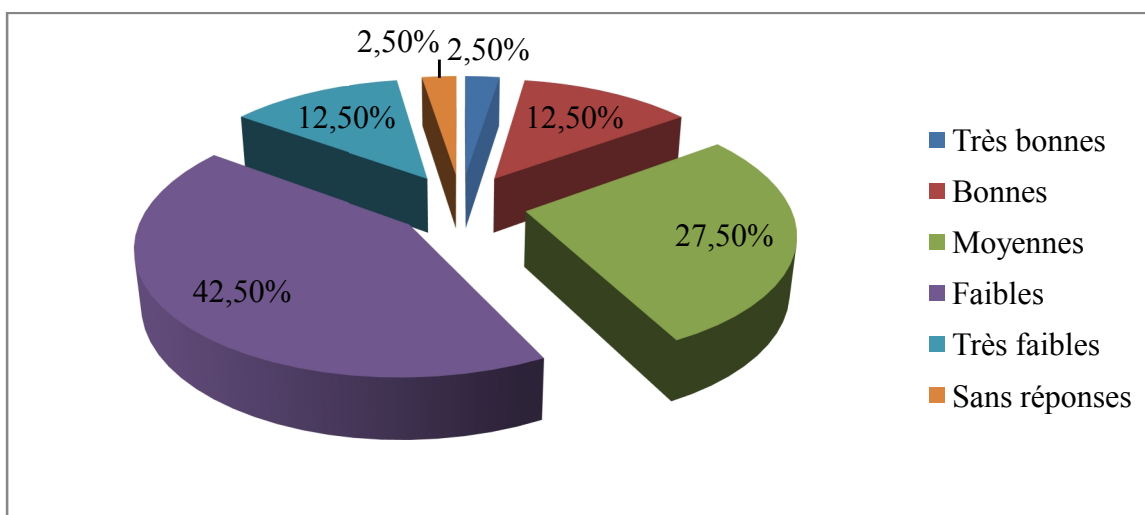
Oui	55%
Non	30%
Sans réponses	22.5%

**12- Analyse et commentaire :**

Dans cette question nous avons remarqué que **55%** des étudiants trouvent des difficultés pour organiser leurs idées lors de la rédaction, parce qu'ils ont des lacunes et des besoins linguistiques. Certaines éprouvent des difficultés au niveau des processus et des stratégies rédactionnelles.

Question n°13 : Les notes que vous obtenez en production écrite les jugez-vous ?

Très bonnes	2.5%
Bonnes	12.5%
Moyennes	27.5%
Faibles	42.5%
Très faibles	12.5%
Sans réponses	2.5%

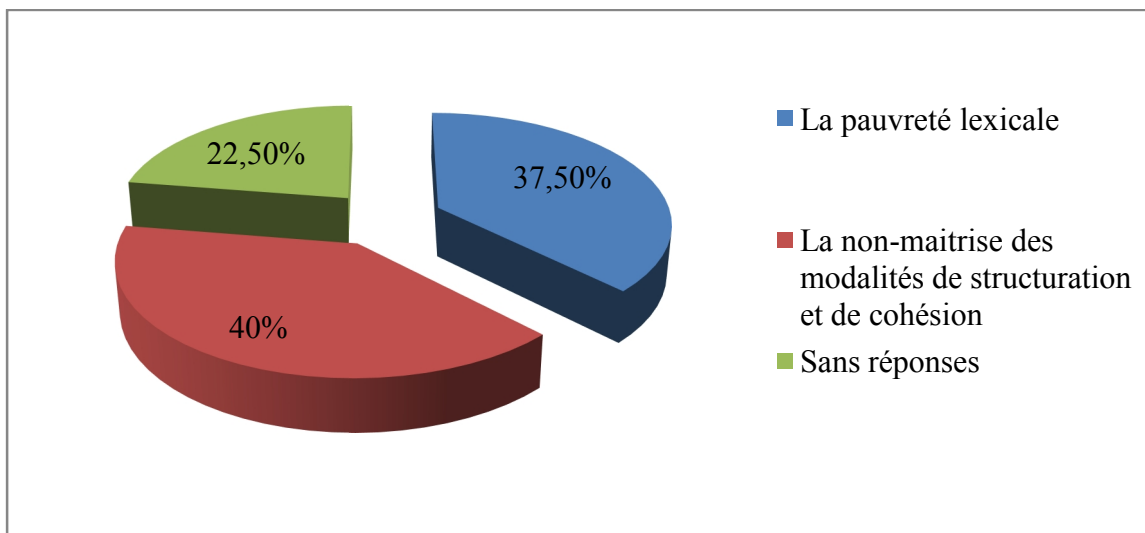


13- Analyse et commentaire :

Nous signalons que **42.5%** des étudiants voient que leurs notes sont faibles en production écrite, **27.5%** les jugent moyennes, et **12.5%** trouvent que leurs notes sont très faibles. Donc tout le monde se met d'accord pour dire que la production écrite représente une tâche difficile à accomplir. En effet, elle exige de l'apprenant un certain nombre de stratégies cognitives, métacognitives et socio affectives. En réalité, la majorité des ces étudiants accusent de sérieuses difficultés langagières : ils ignorent comment résoudre leurs problèmes, comment argumenter pour convaincre, comment raisonner logiquement, lire intelligiblement, parler d'une façon cohérente et écrire librement en français.

Question n°14 : Les difficultés qui vous empêchent d'écrire correctement sont dues à :

La pauvreté lexicale	22.5%
La non-maitrise des modalités de structuration et de cohésion	40%
Sans réponses	37.5%

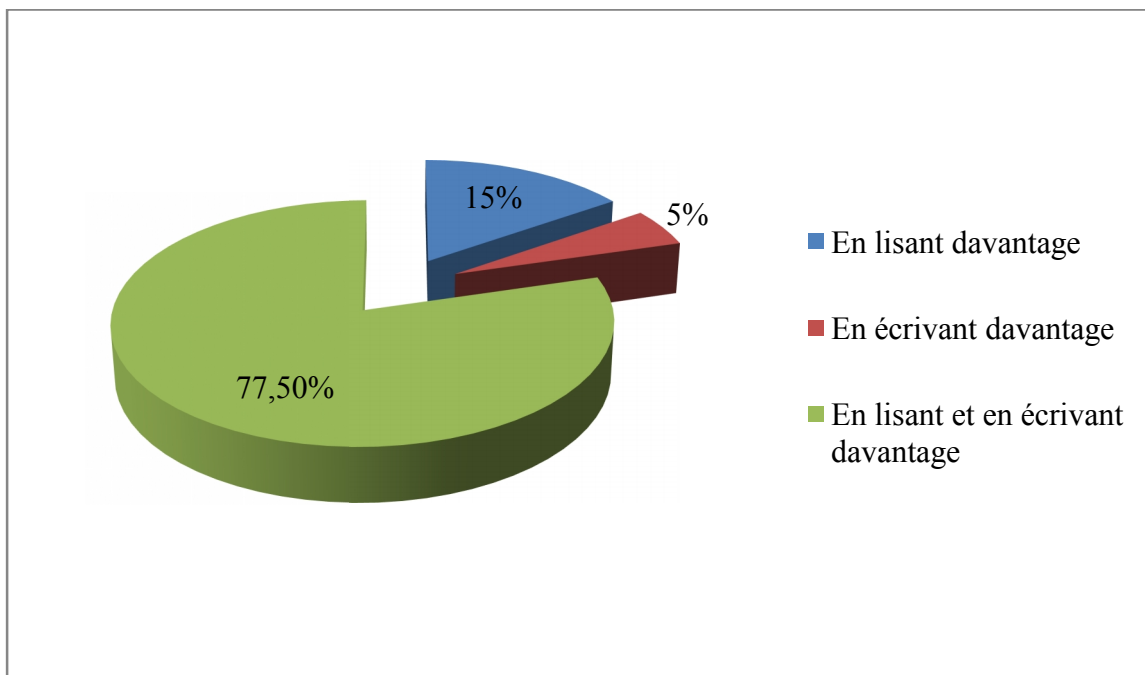


14-Analyse et commentaire :

D'après cette question nous avons remarqué que les difficultés majeures des étudiants (**40%**) est : la non-maitrise des modalités de structuration et de cohésion. Il s'est avéré après l'interprétation des chiffres, que les étudiants sont plus nombreux à affirmer qu'ils rencontrent des problèmes au niveau de la compétence linguistique. Ces apprenants ont une faible base en langue française ce qui fait lorsqu'ils réalisent des productions écrites, ils éprouvent de grandes difficultés, car ils ne maîtrisent pas correctement les règles qui régissent le système de la langue française. D'ailleurs **37.5%** d'enquêtés affirment que les difficultés qui les empêchent d'écrire correctement sont dues à la pauvreté lexicale. C'est pourquoi ils commettent des erreurs lexicales parce qu'ils ont des difficultés à trouver les termes adéquats en langue française.

Question n°15 : Comment pensez-vous remédier à ces difficultés ?

En lisant davantage	15%
En écrivant davantage	5%
En lisant et en écrivant davantage	77.5%

**15- Analyse et commentaire :**

Les réponses obtenues de cette question montrent que **77.5%** d'étudiants voient que la lecture et l'écriture peuvent remédier à ce problème. De toute évidence le travail de l'écriture n'est autre que le réinvestissement direct de toutes les activités du fonctionnement de la langue. Il s'agit donc, d'apprendre à rédiger, en faisant écrire régulièrement l'apprenant et en travaillant à développer ses compétences dans des situations fonctionnelles de production écrite. Concernant la lecture-écriture, il est nécessaire de signaler que lire et écrire sont deux domaines indissociables, elles vont ensemble afin de parvenir une bonne maîtrise de la langue.

Synthèse :

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 en utilisant cette langue. De manière générale l'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites. Il a besoin de compétences et d'acquis linguistiques pour réaliser son activité de production écrite

Les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de départ. Les données que nous ont fournies le questionnaire nous ont permis de vérifier notre hypothèse émise au départ et de mettre en évidence que les étudiants de la première année des sciences de la matière trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause de leurs compétences linguistiques limitées (lexicales, orthographiques vocabulaire et autres), et leur niveau en langue française influence celui de la langue spécialisée. Ils ne sont pas assez compétents dans la langue française. Ce qui explique la mauvaise compréhension des textes scientifiques. Nous sommes arrivés à noter : bien que les apprenants ne possèdent pas une motivation envers l'apprentissage des filières scientifiques en français langue étrangère, parce que toutes les matières scientifiques ont été dispensées au lycée et au collège uniquement en Arabe. Autrement dit, après avoir suivi une formation uniquement en Arabe au primaire moyen et au secondaire à l'université les étudiants sont confronté à une formation qui est uniquement en français dans les disciplines scientifiques. On plus le milieu où ils vivent ne les aides pas, et ils ne possèdent pas une motivation pour améliorer leurs niveaux. Ils n'ont pas les acquis linguistique nécessaires pour réussir leurs productions écrites.

Introduction :

Pour ce chapitre, comme son intitulé l'indique, est un chapitre pratique dans lequel nous nous sommes intéressés à l'analyse des erreurs commises par nos étudiants en expression écrite, et particulièrement les erreurs orthographiques liées au langage courant (français général), et les erreurs concernant la langue de spécialité (la terminologie). L'acte d'écrire joue un rôle primordial à la fois à l'intérieure comme à l'extérieure de l'université et notre étude s'est intéressée aux étudiants de la première année des sciences de la matière de l'université Dr Moulay Tahar or ces derniers manifestent des difficultés à l'écrit. Cependant nous avons étudié les différents types de ces difficultés. Nous tenterons d'examiner dans quelle mesure l'erreur orthographique qui concerne le langage courant et celui qui concerne la terminologie peut être envisagée comme moyen pour prévenir les difficultés d'apprentissage. Nous exposerons en premier lieu le public et le corpus de notre recherche puis la méthode d'analyse de ce corpus, en deuxième temps nous présenterons la démarche de notre expérimentation.

- **Le public :**

Pour affirmer ou infirmer nos hypothèses nous nous sommes rendus au département de chimie et en dernier nous avons choisi comme échantillon les étudiants de la première année LMD sciences de la matière, de la faculté de sciences de l'université Dr Moulay Tahar Saïda. Notre public est composé de 10 étudiants. La promotion ciblée compte 120 étudiants dont nous avons choisi seulement 10 étudiants parmi lesquels nous recensons 7 de sexe féminin et 3 de sexe masculin. Leur âge varie entre 18 et 24ans.

- **Le corpus :**

Nous avons choisi de bâtir notre expérience avec les étudiants de la première année universitaire (sciences de la matière) LMD. Notre corpus sera les productions écrites du groupe représentatif (au nombre de 10 copies) qui constituent la catégorie d'échantillon choisi. Cette catégorie peut être considérée comme un ensemble hétérogène, dont les notes obtenues à l'examen se situent entre un et dix-sept (01-17), sachant bien que la première note (01.5) représente la note la plus basse et la deuxième(17) représente la meilleure note au module de chimie de l'environnement.

Cet échantillon va représenter la population cible car le travail avec toute la promotion va prendre beaucoup temps. C'est un module issu de l'unité de découverte avec un volume horaire de 1h (une séance de cours par semaine), qui a pour objectif de : renforcer le lexique spécifique de cette matière.

Nous avons opté pour ce choix, car la plupart des modules sont techniques dont les étudiants n'utilisent pas des phrases complètes, il s'agit seulement des chiffres, des nombres, et des mots scientifiques, et techniques, etc.

- **La méthode d'analyse de corpus :**

De toute évidence on ne peut pas séparer l'erreur 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 de données utiles pour découvrir les sources des difficultés des apprenants à fin d'y trouver les remèdes adéquats. Dans l'objectif d'analyser les erreurs orthographiques commises par les apprenants, nous avons décidé de faire appel à la grille typologique de Nina CATACH. (Voir annexe). À partir de cette analyse, dans un premier temps nous avons repéré les erreurs orthographiques du langage courant (français général) en parallèle, nous avons relevé les erreurs liées à la langue de spécialité (la terminologie). Dans un deuxième temps nous les avons classées dans un tableau afin de faire une étude comparative entre les deux types d'erreurs pour savoir le taux de fautes le plus élevé chez les étudiants.

1-Traitement et analyse des données :

Nous avons relevé les erreurs orthographiques des productions examinées et nous les avons classées selon le tableau ci-après :

Tableau 01 :

Type d'erreur	Copie : 01	Copie :02
Erreurs à dominante caligraphique (d'écriture)	contituent (constituent) mauvaux (mauvaises) flatation (flottation) filtation (filtration) prosité (porosité)	aninaux (animaux) lactéries (bactéries) arrire (arrive) carlon (carbone)
Erreurs à dominante phonétique	Pluis (pluies)	
Erreurs à dominante phonogrammique	est arrêté (est arrêté) caracteristique (caractéristique) presence (présence) procedes (procédés) tamissage (tamisage) reaction (réaction) atmosphère (atmosphère)	Biosphère (biosphère) oxygène (oxygène) stratosphère (stratosphère) designe (désigne) desert (désert) vegetaux (végétaux) libere (libéré) maron (marron)
Erreurs à dominante morphogrammique	du (de) la couche stratosphère (la couche stratosphérique) les caractéristique (caractéristiques) des qualité moyenne (des qualités moyennes) toxique (toxiques) les caractéristique physico- chimique (les caractéristiques physico-chimiques) des eau (des eaux)	les critère (les critères) des produits industrielles (des produits industriels) contien (contient)

	procédé physico-chimiques (procédés physico-chimiques) taux d'ions (d'ion) source (la source) capable du (capable de)	
Erreurs à dominante logogrammique (portant sur les homophones)	est (et)	a la (à la) est (et) là (la)
Erreurs à dominante idéogrammique	on (On) la biosphère (la biosphère.) important (important :) la couche (la couche.) des eaux (des eaux :) présence (Présence) microbiologique (microbiologique.) procédés (Procédés)La décantation (la décantation.) physico-chimiques (physico- chimiques :) dans L'atmosphère (dans l'atmosphère) et L'exosphère (et l'exosphère) physicochimique (physico- chimique) couleur (Couleur) texture (Texture) taux (Taux)	S'appelle : biosphère (s'appelle biosphère) Désert (désert.)Contamination (.....contamination.) bactéries (bactéries.) une source (Une source) de carbone (de carbone.)

	porosité (Porosité)	
Erreurs à dominante non fonctionnelle	momentanné (momentané)	Sallé (salée)

Commentaire :

Sur ce tableau, nous remarquons que les erreurs orthographiques sont dominantes dans la première copie par rapport à la deuxième. Aussi nous avons constaté que les erreurs idéogrammiques sont les plus dominantes ainsi que les erreurs morphogrammiques dans la première copie. Quand à la deuxième, ce sont les erreurs phonogrammiques les plus dominantes. Après avoir relevé les erreurs repérées dans les deux premières productions écrites. Nous avons remarqué que les étudiants ont un sérieux problème de rédaction et qu'en plus des problèmes orthographiques, leurs niveaux d'écriture est vraiment faible au niveau de la grammaire (l'accord du genre et du nombre des mots), de vocabulaire, et des signes de ponctuation.

Tableau 02 :

Type d'erreur	Copie : 03	Copie : 04
Erreurs à dominante calligraphique	Del'eau (de l'eau)	Suppor ter (supporter) Plues (pluies) Ler (le) Or (on) Gareux (gazeux) Autospaire (atmosphère)
Erreurs à dominante phonétique	pluis (pluies) apartir (à partir) transparante (transparente) mavaise (mauvaise)	
Erreurs à dominante phonogrammique	geosphere (géosphère) critères (critères) reaction (réaction)	Geosphere (géosphère) L'hydrosphère (l'hydrosphère)

	traiter (traiter) gout (goût)	biosphere (biosphère) procedes (procédés) qualite (qualité)
Erreurs à dominante morphogrammique	le biosphère (la biosphère) la caractéristique (les caractéristiques) chimique (chimiques) physique (physiques) de qualité moyen (de qualité moyenne) sont critère chimique (sont critères chimiques) qui étudier (qui étudie) des réaction chimique (des réactions chimiques) la sources (la source) traitement chimiques (traitement chimique) Les principale composante (les principales composantes) de donnné (de donner) les caractéristique important (les caractéristiques importantes) déchets gazeuses (déchets gazeux) composés chimique (composés chimiques) l'eau obtenu (l'eau obtenue)	Les caractéristique (les caractéristiques) étudies (étudiées) les catégorie (les catégories) peut polluant (polluante) deux moléculs deux (molécules) procédés physico-chimique (physico-chimiques) procédés physique (procédés physiques) procédés chimique (procédés chimiques) procédés biologique (procédés biologiques) les gaze (le gaz) bon qualité (bonne qualité) qualité moyen (moyenne)
Erreurs à dominante logogrammique	ces composés (ses composés)	a la (à la)

(portant sur les homophones)		
Erreurs à dominante idéogrammique	Non, Ce n'est pas (non, ce n'est pas)C'est le (...c'est le) traitement (Traitement) la couleur (la couleur.) le goût(le goût.) dozone (d'ozone) c'est de donner (, c'est de donner) et aussi (, et aussi) qui étudie l'eau (qui étudie, l'eau) c'est la biosphère qui (c'est la biosphère, qui) et encore (... , et encore)	on (On) Le (La) la (La) les (Les) biosphère (biosphère.) texture (Texture) les (Les) des eaux (des eaux :) procédés (Procédés) chimiques (Chimiques) biologiques (Biologiques) les (Les) des usines (des usines.) physicochimiques (physico-chimiques)
Erreurs à dominante non fonctionnelle	enllever (enlever)	

Commentaire :

Nous pouvons deviner du premier regard que les erreurs à dominante morphogrammique et idéogrammique sont les plus affichées dans les deux copies par rapport aux autres types d'erreurs .Ajoutons aussi qu'il y a trop d'erreurs de type : confusion de nature, de catégorie, de genre et de nombre, de forme verbale , d'omission et d'adjonction. En parallèle, la confusion des voyelles et des consonnes reste existante dans les deux copies.

Tableau 03 :

Type d'erreurs	Copie : 05	Copie : 06
Erreurs à dominante calligraphique	themique (chimique) innédiatement (immédiatement) mauvuse (mauvaise) cloir (claire) bacturaies(bactéries)	Cabon (carbone) parexemple (par exemple) ecouche (couche) crites (critères) souce (source)
Erreurs à dominante phonétique	pasticude (pesticide) l'eou (l'eau) l'orijine (l'origine) dons (dans) deches (déchets)	protuction (protection) d'oxygine (d'oxygène) recepration (respiration) dons (dans)
Erreurs à dominante phonogrammique	l'atmosphère (l'atmosphère) biosphère (biosphère) activites (activités)	L'atmosphère (l'atmosphère) nécessaire (nécessaire) photo-synthese (photo-synthèse) Plants (plantes) géosphère (géosphère) animeaux (animaux) l'hydrosphere (l'hydrosphère) reaction (réaction) d'échappement (d'échappement) degrillage (dégrillage) tamissage (tamisage)

		decontation (décontation) développement (développement)
Erreurs à dominante morphogrammique	Les caractéristique (Les caractéristiques) de qualités (de qualité) eaux douce (douces) eaux moyenne (moyennes) eaux polluante (polluantes) « les eaux » elle est (elles sont) elles sont délicieux (délicieuses) elle se trouve (elles se trouvent) elle a (elles ont) plusieur (plusieurs) les eaux polluées (polluantes) elle contient (elles contiennent) des produits toxique (toxiques) des produit (produits) produits chimique (chimiques) use usé	une la source (une source) déplacement (déplacent) parllement (parlent) les humaines(les humains) d'eaux (d'eau) il existe de type de l'eau (deux types des eaux) représent (représente) couche ozone (la couche d'ozone) glace (glacée) physique (physiques) procédés physico-chimique biologique (physico-chimiques-biologiques) le vapeur (vapeurs) les déchets chimiques (chimiques) compose (composé) ensseignement (anciennement) physico-chimie (physico-chimique)
Erreurs à dominante	Ou (au)	

logogrammique (portant sur les homophones)	a la (à la)	
Erreurs à dominante idéogrammique	la Biosphère (la biosphère.) l'oxygène O₂ (l'oxygène O₂.) l'exosphère (l'exosphère.) pour, identifier (pour identifier) physicochimique (physico-chimique) polluantes (polluantes.) qualité (qualité.) activités (activités.) toxique (toxique.)	La (La) L'atmosphère (....l'atmosphère) La (....la) L' (....l') de oxy (d'oxy) de oxygène (d'oxygène) composition (Composition) chimique Les vapeurs (chimique, les vapeurs) les bactéries (les bactéries.) ...Les humains et Les animaux (les humains et les animaux) d'eau (d'eau.) représente L'ensemble (....l'ensemble) l'ensemble naturelle (naturel) de L'eau (de l'eau) L' (l') L'environnement (l'environnement) Le (Le) L'atmosphère (l'atmosphère.) dégrillage (Dégrillage) filtration (Filtration) procédés (Procédés)

		physicochimique (physico-chimique) Les (les)
Erreurs à dominante non fonctionnelle	Sallée (salée)	

Commentaire :

Sur la représentation si dessus, les erreurs à dominante morphogrammique ainsi que idéogrammique sont visibles plus que les autres types d'erreurs. On se rend compte de la gravité du problème de langue que confrontent les étudiants. Au niveau de la grammaire, et du lexique, etc.

Tableau : 04

Type d'erreurs	Copie : 07	Copie : 08
Erreurs à dominante calligraphique	he (le) hes (les) momentament (momentanément)	protectice (protectrice) gazeuz (gazeux) planet (plante) entourne(entoure) bans (dans) momentament (momentanément) ler (les)
Erreurs à dominante phonétique	coulère (couleur) eux (eaux) gaut (goût) coulère (couleur)	cur (sur) miniral (minéral)
Erreurs à dominante phonogrammique	phisique (physique) phisico-chimique (physico-chimique)	etudier (étudier) categories(catégories) ecosysteme (écosystème) plants (plantes) envelope (enveloppe)

Erreurs à dominante morphogrammique	d'eaux (des eaux) procédés physique (physiques) procédés physico-chimique (physico-chimiques)	de supporté (de supporter) les (des) qualité (qualité) procédés physico-chimique (physico-chimiques) Procédés chimique physique (chimiques physiques) s'appel (s'appelle)
Erreurs à dominante Logogrammique (portant sur les homophones)	là (la)	
Erreurs à dominante idéogrammique	géosphère (géosphère.) le (Le) l'atmosphère (l'atmosphère.) ...La (...la) du sol (du sol.) de Mauvaise (de mauvaise) momentanément (momentanément.) qualité (qualité.) stérilisation (Stérilisation) une (Une) de eau (d'eau.)	Elle S'appelle (s'appelle) La (La) pour (Pour) d'un sol il (d'un sol, il) les (Les) qualité (qualité.) moyenne (moyenne.) momentanément (momentanément.) sa (Sa) la source (La source)
Erreurs à dominante non fonctionnelle		

Commentaire :

Sur ce tableau, nous enregistrons que les erreurs à dominante idéogrammique sont nombreuses à l'inverse des autres erreurs dans les deux copies. Nous pouvons constater que les étudiants ont un problème de ponctuation et de majuscule, lors de la rédaction ils ne respectent pas les signes de ponctuation.

Tableau 05 :

Type d'erreurs	Copie : 07	Copie : 08
Erreurs à dominante calligraphique	dl (de) rayonemt (rayonnement) nocifest (nocif est) part (par) cest (c'est) 3 ^{eme} (troisième) Solde (solide) donngreux (dangereux) exmenple (exemple)	
Erreurs à dominante phonétique	peur (pour) exemple (exemple) magman (magma) traitement (traitement)	transparent (transparent) la pollition (la pollution)
Erreurs à dominante phonogrammique	L'atmosphère (l'atmosphère) L'hydrosphère (l'hydrosphère) géosphère (géosphère) activity (activité) inactivity (inactivité) caracteristiques (caractéristiques) étudiées (étudiées)	L'atmosphère (l'atmosphère) criteres (critères) gout (goût)

	arrêté (arrêté)	
Erreurs à dominante morphogrammique	un couche (une couche) a composé (est composé) active (actif) inactive (inactif) le gazeux (le gaz) un couche (une couche) en compose (est composé) étudiée (étudiées) si n'pas (ce n'est pas) évitée (éviter) le gazeux (le gaz) de eaux (des eaux)	On faire (on fait) Les analyse (analyses) Des eau (des eaux) no coloré (n'est pas coloré) colorés (coloré) no goût (n'a pas un goût)
Erreurs à dominante à logogrammique (portant sur les homophones)	mère (mer)	
Erreurs à dominante à idéogrammique	La (La) de ozone (d'ozone) d'ozone (d'ozone.) gazeux (Gazeux) actif et gazeux (actif, et gazeux) CO ₂ (CO ₂ .) la (La) couche (couche.) les (Les) un Magma (un magma) couche (couche.) le (Le)	On (On) l'ozone (l'ozone.) pour (Pour) sol on (sol, on) sol (sol.) on (On) un (Un) une (Une) l'air (l'air.)

Erreurs à dominante à non fonctionnelle		
--	--	--

Commentaire :

Ce qui est fréquent dans ce tableau, c'est la confusion de nature, de catégorie de genre, de nombre, de forme verbale. Ajoutons aussi le non respect des signes de ponctuation. Ce sont les erreurs à dominante idéogrammique et morphogrammique que nous avons relevé des deux copies.

Afin d'interpréter d'une manière globale les résultats de l'analyse des erreurs. Nous avons dressé un tableau qui représente le nombre et le type d'erreurs relevés de chaque copie.

2-Tableau des résultats traités 01 :

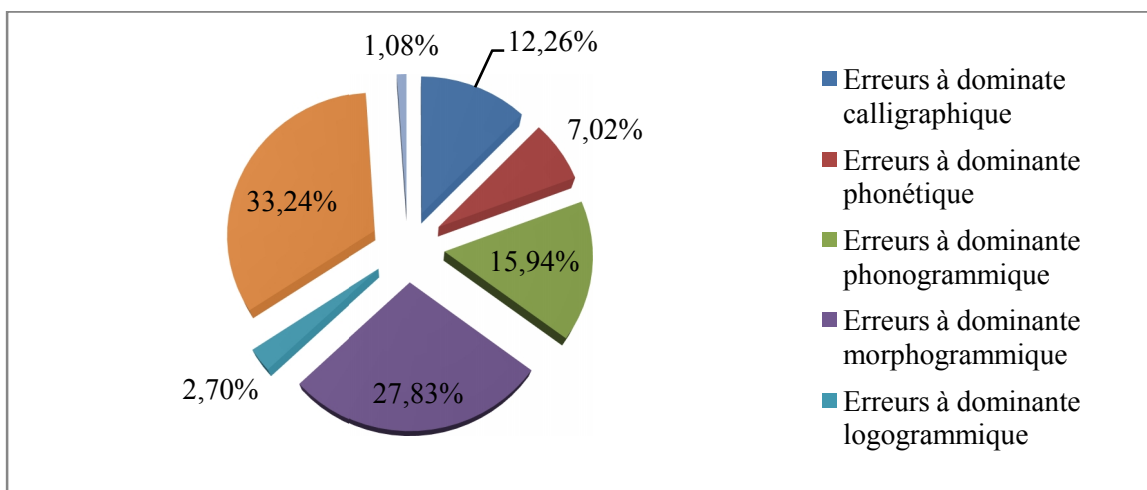
Type d'erreurs	Numéro de copies										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Erreurs à dominante Calligraphique	5	4	1	6	5	5	3	7	9	0	45
Erreurs à dominante phonétique	1	0	4	0	5	4	4	2	4	2	26
Erreurs à dominante phonogrammique	7	8	5	5	3	13	2	5	8	3	59
Erreurs à dominante morphogrammique	11	3	16	12	16	17	3	7	12	6	103

Erreurs à dominante logogrammique	1	3	1	1	2	0	1	0	1	0	10
Erreurs à dominante idéogrammique	17	6	11	14	9	24	11	10	12	9	123
Erreurs à dominante non fonctionnelle	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	4

Commentaire :

Ce tableau nous a permis de montrer le nombre ainsi que les types d'erreurs commis dans les différentes productions écrites des étudiants.

3-Graphique représentant du tableau 01:



Pourcentage des erreurs orthographiques existantes dans les copies examinées

Cette figure représente la distribution des pourcentages d'erreurs orthographiques entre les productions réalisées par les étudiants de la première année des sciences de la matière. D'après laquelle nous pouvons remarquer clairement une différence dans les pourcentages des types d'erreurs commises entre les productions écrites.

A partir de cette figure nous remarquons que les erreurs à dominante idéogrammique viennent en première position avec un total d'erreurs accumulées qui est de **123** erreurs correspondant à un pourcentage de **(33.24%)**, et les erreurs à dominante morphogrammique viennent en deuxième position avec un total de **103** erreurs avec un pourcentage de **(27.83%)** , En troisième position, les erreurs à

dominante phonogrammique avec un total de **59 erreurs (15.94%)** , et en quatrième position, un total de **45 erreurs à dominante calligraphique (12.26%)**. En cinquième position , un pourcentage (**7.02%**) représentant les erreurs à dominante phonétique avec un total de **26 erreurs**. En fin et en dernière position nous retrouvons les erreurs à dominante logogrammique et non fonctionnelle avec des totaux de **10 et 4 erreurs**, et elles représentent les pourcentages (**2.70% et 1.08%**).

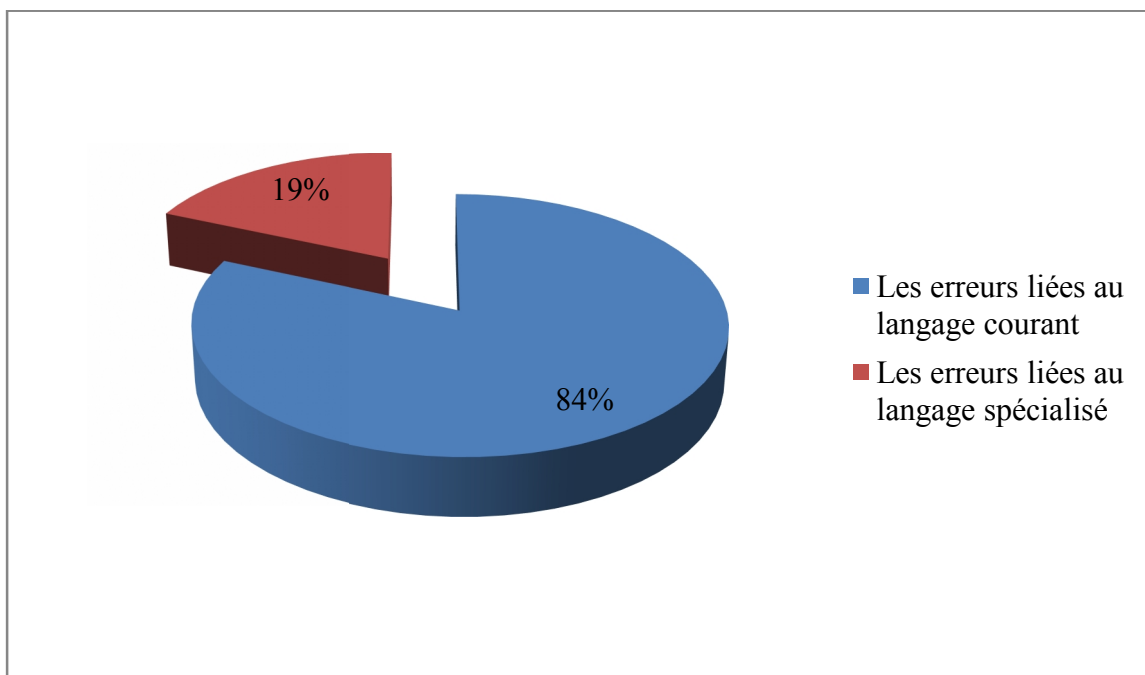
D' après les résultats obtenus nous constatons que nos étudiants n' ont pas seulement des difficultés au niveau de morphogrammes lexicaux qui sont relatifs à la difficulté de la langue française elle même mais ils ont des difficultés au niveau de morphogrammes grammaticaux et lexicaux avec pourcentage de (**27.83%**) lesquelles sont incluent les terminaisons verbales, les accords en genre et en nombre, etc. Ce qui est remarquable dès la première vue, c' est le pourcentage qui représente les erreurs à dominante idéogrammique (**33.24%**), et concernant les signes de ponctuation (majuscule, apostrophe, trait d'union). Il nous a dévoilé les carences alors que les étudiants sont censés connaitre où et quand mettre la majuscule, la ponctuation, l'apostrophe et même le trait d'union.

3-Tableau des résultats analysés 02 :

Afin de savoir le taux des fautes le plus élevé chez les étudiants. Nous exposons maintenant un deuxième tableau représentant le nombre d'erreurs dans chaque catégorie et leur pourcentage.

Type d'erreurs	Numéro de copies										Total	Pourcentage
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Les erreurs liées au langage courant	45	17	33	32	32	43	21	23	38	18	302	84.88%
Les erreurs liées au langage spécialisé	7	9	6	8	9	17	2	6	8	3	75	19.89%

4-Graphique représentant du tableau 02:



Pourcentage des erreurs orthographiques liées au langage courant et au langage spécialisé

Cette deuxième figure représente les totaux des erreurs orthographiques entre les deux types d'erreurs. A partir de laquelle nous pouvons remarquer clairement que les erreurs liées au langage courant représentent le pourcentage le plus élevé (**84.88%**). En outre les erreurs liées au langage spécialisé représentent un pourcentage de **19.89%**.

Les résultats obtenus de la deuxième représentation graphique, montre que les étudiants en question commettent plus ce type d'erreurs d'orthographe, cela veut dire qu'ils ont plus des difficultés au niveau du langage courant par rapport au langage spécialisé. Il semble que leur niveau qui est faible en orthographe dans la langue générale influence celui de la langue de spécialité dénotant la non maîtrise de l'orthographe de la terminologie. Ce sont les erreurs orthographiques qui les empêchent de réaliser une production écrite adéquate et compréhensive.

5-Commentaire des résultats :

Nous avons constaté à travers l'expérimentation que nous avons menée, et les résultats obtenus en traitement des copies du groupe représentatif que les étudiants de la première année des sciences de la matière à l'université de Saida éprouvent des difficultés au cours de la réalisation des productions écrites. Les résultats obtenus nous ont permis de vérifier notre hypothèse émise au départ que les difficultés linguistiques représentent le principal obstacle d'apprentissage de la production écrite en FLE, et de cerner les difficultés orthographiques commises par ces étudiants.

D'après l'étude comparative que nous avons effectuée. Nous avons constaté aussi que ces étudiants éprouvent plus de difficultés au niveau du langage courant par rapport au langage spécialisé. C'est-à-dire les étudiants de la première année SM ne sont pas assez compétents dans la langue française. Ce qui explique la non maîtrise de l'orthographe de la terminologie. A cause de ce déséquilibre dans l'apprentissage de la langue générale et la langue de spécialité. Les difficultés linguistiques représentent le principal obstacle d'apprentissage des connaissances scientifiques dans les filières scientifiques, ce qui nécessite beaucoup d'effort pour remédier à ce problème.

Ajoutons de cela que les productions écrites, ont un réseau vocabulaire non organisé et mal ordonné, et ne convient pas aux normes du texte et au style rédactionnel. Ce qui signifie que les étudiants ne savent pas comment rédiger un commentaire.

Cette étude analytique des productions écrites montrent que : tout d'abord en général, les étudiants de la première année des sciences de la matière ne sont pas assez compétents dans la langue française. Ils n'arrivent pas à écrire correctement, ils ont un niveau orthographique faible. Autrement dit l'orthographe française représente un problème sérieux pour nos étudiants. En outre la lecture des résultats nous a permis d'affirmer certaine faiblesse au niveau des erreurs à dominante idéogrammique. Ils ne maîtrisent pas la ponctuation. Ils connaissent les signes usuels comme le point, la virgule, le point d'interrogation, les deux points mais ils

ne savent pas les manier. Comme c'est le cas de la majuscule, certains étudiants écrivent la majuscule après une virgule ou au milieu de la phrase.

Exemples :

Elle **S**'appelle une couche protectrice. Au lieu de Elle s'appelle une couche protectrice.

« **l**es catégories de qualité des eaux » au lieu de « Les catégories de qualité des eaux ».

Ensuite un autre genre de faute pose aussi problèmes aux étudiants. Ce sont les erreurs à dominante morphogrammique. Il semble que ces derniers ne maîtrisent pas les règles grammaticales, tels que l'accord des adjectifs en genre et en nombre, la conjugaison des verbes et leurs formes, le pluriel des noms,...

Exemples :

« **Un** couche » au lieu de « une couche »

« On **faire** » au lieu de « on fait »

« Des analy**s**e » au lieu de « des analyses »

Puis nous ajoutons que les étudiants de la première année des sciences de la matière éprouvent d'autres genres de difficultés. Ces erreurs sont de type phonogrammique telles que l'inversion, la confusion de voyelle et de consonne l'omission ou l'adjonction des phonèmes, etc.

Exemples :

« Phis**i**que » au lieu de « physique »

« **e**cosyst**e**me » au lieu de « écosystème »

« L'**a**tmosph**é**re » au lieu de « l'atmosphère »

Enfin il reste encore d'autres difficultés orthographiques, c'est ce que justifient les chiffres enregistrés dans la figure précédente. Ces erreurs sont à dominante : « phonétique, calligraphique, logogrammique, et non fonctionnelle ».

Exemples des erreurs à dominante phonétique :

« transpar**a**nt » au lieu de « transparent »

Exemples des erreurs à dominante calligraphique :

« **b**ans » au lieu de « dans »

Exemples des erreurs à dominante logogrammique :

« ou » au lieu de « au »

Exemples des erreurs à dominante non fonctionnelle :

« enlever » au lieu de « enlever »

A partir de cette analyse, nous confirmons que la majorité des étudiants de la première année des sciences de la matière sont de vrais débutants. C'est pourquoi ils ont beaucoup de difficultés en production écrite. Leur niveau en orthographe devient de plus en plus inquiétant. Si nos apprenants, à ce stade de l'apprentissage (universitaire) éprouvent toujours des difficultés, et non des moindres, à l'écrit, c'est qu'il faut très vite se remettre en question et essayer au plus vite possible de mettre le doigt sur toutes les anomalies constatées au niveau de notre système d'enseignement de manière générale et de l'enseignement de l'écrit en FLE de manière particulière et surtout dans les filières scientifiques afin de répondre aux besoins spécifiques de nos apprenants.

Synthèse :

Le deuxième chapitre de notre travail a été consacré au côté pratique de notre recherche et plus particulièrement à une production écrite réalisée par les étudiants de la première année des sciences de la matière. Notre démarche avait pour but d'étudier et d'analyser les écrits des étudiants et de montrer dans quelle mesure ils ont des difficultés et des lacunes dans leurs pratiques d'écriture.

Introduction :

Dans les chapitres précédents on a tenté d'élaborer une majorité de facteurs qui sont relatifs à la production écrite, on les a exploités dans le questionnaire destiné aux étudiants et dans le traitement des copies de ces apprenants. D'après les réponses données, et les résultats obtenus on a pu arriver à dire : bien que les étudiants de la première année des sciences de la matière trouvent des difficultés au niveau de l'écrit. Chose qui nous a menés à porter ce dernier chapitre sur la proposition des suggestions et des remédiations didactiques et pédagogiques qui visent à pallier et à contenir cet handicap pour ce faire, on a abordé les thèmes suivants: l'apprentissage linguistique et sa relation avec la production écrite, les suggestions et les solutions proposées afin de remédier aux difficultés.

1- L'apprentissage linguistique et la production écrite :

De nos jours, l'écrit joue un rôle très important dans les succès scolaire personnel et social. Il prend diverses formes perfectionnées, et le maîtriser reste indispensable. L'expression écrite est très complexe, elle excède largement le simple savoir linguistique, il s'agit davantage de compétences du sujet scripteur. Comme nous avons déjà dit auparavant, l'écriture en langue étrangère est un processus complexe qui exige la maîtrise d'un certain nombre de compétences. C'est pour cela, les apprenants éprouvent souvent des difficultés lors de la production de l'écrit. Dans ce cas l'apprenant doit avoir un seuil linguistique qui se varie d'un apprenant à un autre. Cela veut dire que la production écrite exige de la part de l'étudiant un certain degré de compétence linguistique, qui assure la compréhension des discours pédagogiques, et certes la production des écrits spécialisés.

Cette compétence domine : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire et la syntaxe. Ces aspects linguistiques ont pour objectif de mener l'étudiant à écrire et à communiquer correctement en français langue étrangère dans leur domaine de spécialité.

L'apprentissage linguistique est nécessaire avant toutes les phases de la production écrite, sous forme de leçons ou une révision d'éléments acquis. Ainsi au cours de la production écrite on peut développer des compétences grammaticales.

On peut aussi apprendre de la grammaire textuelle, en expression orale de la syntaxe de l'oral, et en production écrite de la cohérence et de la cohésion. La grammaire occupe une place privilégiée et joue un rôle important dans le processus d'apprentissage.

2- Les suggestions et les solutions proposées :

Le deuxième thème qui intéresse cette étude porte sur la résolution de problème telle que les étudiants la conçoivent et surmonter les difficultés qu'ils rencontrent. L'objectif de cette étude est d'envisager des solutions et de proposer des suggestions afin de remédier aux difficultés. Tout d'abord l'étudiant doit être capable d'écrire, pour soi même (des prises de notes, brouillon,...) et pour les autres (des exposés). En classe de filières scientifiques l'apprenant ne vise pas en écrivant un style élaboré qui montre qu'il sait écrire, mais une forme d'écrit qui l'aide à s'exprimer correctement. Il est donc invité à produire des écrits qui reflètent fidèlement sa pensée dans une langue correcte. En outre 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 de les réinvestir dans les différentes situations de communication écrites ou orales. Ensuite pour remédier à l'erreur, il appartient à l'enseignant de persuader ses étudiants que l'erreur, étant un phénomène naturel du processus d'apprentissage, est inévitable mais corrigible et en même temps sensibiliser les étudiants sur l'importance et le rôle que peut avoir la maîtrise de l'orthographe sur leur réussite. Les erreurs permettent à l'enseignant de disposer d'une base de données qui pourra l'orienter dans ses activités de classe. Il lui est donc très utile de se servir des erreurs pour découvrir les sources des difficultés des apprenants afin d'y trouver les remèdes adéquats. Ajoutons que l'utilisation du dictionnaire dans la classe est très intéressante elle permet à l'étudiant d'enrichir son vocabulaire, notamment le vocabulaire scientifique, et d'apprendre des structures grammaticales. Cette utilisation est considérée comme un moyen de consolidation des acquis, et de préparation de « bagage » pour la pratique de l'écrit. Vu l'importance donnée à la lecture dans le développement de la compétence de la production écrite, l'étudiant doit s'orienter vers l'autoformation à travers la lecture, par ce que la lecture et

l'écriture entraîne une plus grande curiosité pour apprendre, et facilite l'acquisition et le raffinement des connaissances. Ecrire pour apprendre est une activité efficace lorsqu'on la combine avec la lecture, cela permet la construction des connaissances plus étendues et plus précis.

De plus on veut aborder les méthodes d'enseignement. Ces derniers utilisées actuellement sont surtout destinées aux apprenants faux débutants, alors que presque tous nos étudiants sont de vrais débutants. Alors que les enseignants qui assurent la formation linguistique des étudiants de spécialités diverses doivent élaborer des cours qui permettent de développer les compétences de compréhension et d'expression dans une discipline spécialisée donnée en français. Il faudrait donc les aider à approfondir ces compétences. Aussi les étudiants ont besoin de consulter des articles, de revues et d'ouvrages spécialisés, il faudrait leur donner des stratégies de lecture qui leur permettent de saisir rapidement le sens des textes de spécialités, d'acquérir un lexique spécifique et de développer leurs compétences en écriture. Aussi pour maîtriser l'orthographe, les enseignants peuvent proposer des cours de dictée, des devoirs et des exercices pour vérifier l'acquisition de la leçon. Il faut les entraîner également à la mémorisation. Ainsi programmer un module de « français » pour tous les étudiants de la première année des sciences de la matière, peut être un palliatif efficace et bénéfique. Dans lequel on propose des exercices de renforcement de la langue (grammaire conjugaison, orthographe....), et des exercices concernant la terminologie pour que les étudiants puissent apprendre à écrire et à communiquer de façon correcte dans leur domaine de spécialité.

Enfin L'échec à l'université est en relation avec la motivation des apprenants. Lorsqu'ils ne veulent pas étudier au sein de la filière vers laquelle ils ont été orientés, ils n'auront pas confiance en leur capacité à réussir et ne réalisent pas donc l'intérêt des cours qui leur sont proposés. Ils ne manifestent, dès lors, aucune motivation. Donc la motivation vient directement du professeur. Il doit les motiver et les encourager pour travailler, sinon ils ne travaillent pas et rencontrent des difficultés. Il faut que le professeur varie ou même change sa méthode de travail et les supports pédagogiques pour que la leçon ne devienne pas ennuyeuse.

Synthèse :

Ce chapitre a été réservé aux solutions et aux propositions qu'on peut apporter afin de surmonter les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la réalisation d'une production écrite. Car on ne peut pas maîtriser la compétence de la production écrite sans faire des efforts, on a besoin d'un ensemble de connaissances afin de rédiger un bon texte.

Avant de conclure notre travail, nous tentons d'abord à rappeler notre problématique posée au départ : quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants de la première année des sciences de la matière lors de la réalisation d'une production écrite ? Quelles seraient les solutions à apporter afin de les surmonter ?

L'analyse des copies et du questionnaire des étudiants ont mis à la lumière des résultats négatifs. Effectivement, à l'aide de ce traitement des copies qui visait la détermination des différents types de difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite et les résultats obtenus d'après l'analyse du questionnaire destiné aux étudiants, nous avons constaté que ces derniers rencontrent des difficultés majeures qui ont trait aux types d'erreurs suivantes : (phonogrammique phonétique, calligraphique, logogrammique, et non fonctionnelle). Cependant un autre type d'erreur qui est très fréquent que ces derniers, ce sont les erreurs à dominante idéogrammique qui se sont manifesté de façon excessive dans toutes les productions écrites, à cause de la non maîtrise de la ponctuation. En outre et concernant l'orthographe grammaticale nous avons détecté un autre genre de faute. Ce sont les erreurs à dominante morphogrammique, tels que l'accord des adjectifs en genre et en nombre, en personne, la conjugaison des verbes et leurs formes, le pluriel des noms. En outre le travail comparatif qu'on a fait montre que les étudiants ont plus de difficultés au niveau de la langue générale par rapport à la langue de spécialité (la terminologie). Les étudiants provenant de disciplines scientifiques trouvent toujours des difficultés à rédiger des commentaires dans leur domaine de spécialité, à cause de la faiblesse au niveau de l'orthographe français. Autrement dit le niveau de la langue générale influence celui de la langue de spécialité.

Par ailleurs nous affirmons que la production d'un texte est une activité complexe qui requiert de la part du scripteur. En outre la maîtrise des règles du système linguistique proprement dit, on a besoin d'un ensemble de connaissances d'entraînements et des pratiques discursives pour pouvoir rédiger un bon texte. L'orthographe est l'une de ces compétences essentielles que l'étudiant doit maîtriser au niveau du langage courant et au niveau de la langue de spécialité. Ajoutons qu'en classe la correction des erreurs est une pratique enseignante, qui

peut être bénéfique dans l'enrichissement des apprentissages .En plus la connaissance des difficultés des apprenants au cours des apprentissages contribue à réduire le taux d'erreurs des étudiants dans leurs écrits tout en essayant de fournir à l'apprenant les moyens linguistiques nécessaire pour qu'il puisse parvenir à une maîtrise suffisante de la langue générale d'une manière globale, et de la langue de spécialité d'une manière particulière .Le savoir -écrire comme habilité langagière est l'objectif optimal de tout apprentissage linguistique ,il demeure ,cependant ,un objectif difficile à atteindre.

Enfin, Nous pensons que le travail que nous avons effectué répond à notre problématique de départ. Selon les résultats et les suppositions citées précédemment, nous pouvons dire que nos hypothèses sont affirmées, nous avons donc en ce sens proposé des remédiations. En souhaitant que les enseignants et les étudiants tiennent en compte ces propositions et suggestion pour qu'on puisse remédier aux difficultés et aux obstacles, et pour répondre aux besoins spécifiques des ces apprenants.

➤ **Ouvrages théoriques**

- ✍ . CATACH. Nina, L'orthographe française, ARMAN COLIN, France, 2004.
- ✍ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, Coll.Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris, 1999, p. 12.
- ✍ . 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.
- ✍ Mr. Joaquim Dolz, *Production écrite et difficultés d'apprentissage*, Margot Roche14 Janvier 2013, p.2.

➤ **Dictionnaires**

Cuq. JP, *Dictionnaire de Didactique Du Français langue étrangère et seconde*, S.E.J.E.R Paris, CLE INTERNATIONAL, 2004, pp.109-110.

➤ **Mémoires consultés en ligne**

- ✍ Majouba Karima, *stratégies d'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE*, Mémoire de magister université d'Oran 2012. (consulté le 03/02/2016)
- ✍ BEN AFOU Sabrina, *Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite*, Mémoire de master université de M'sila 2015. (consulté le 05/02/2016)
- ✍ LABDI Amel, *L'analyse des erreurs en production écrite*, Mémoire de master Université de Biskra 2013. (consulté le 12/02/2016)

➤ **Ouvrages en ligne**

- ✍ "Post-face : oral et écrit, inclusions et modélisations réciproques", in *L'oral dans l'écrit*, Colloques d'Albi, 15 p, 2001. (consulté le 10/02/2016)
- ✍ JEAN-MICHEL DUCROT, *Les relations entre oral et écrit : prise de conscience d'une problématique d'ordre didactique*, Synergies FLE. (consulté le 19/02/2016)
- ✍ Chauveau, Denhière, Dumazedier, Fayol, *Apprendre à lire et à écrire*, Paris Institut national de recherche pédagogique, Cedex 05, 29, rue d'Ulm, novembre 1989. (consulté le 20/03/2016)
- ✍ J. TURGEON et D. BEDARD, *A propos l'expression écrite*, Vie pédagogique n°103 Avril / mai 1997. (consulté le 15/02/2016)

Annexe

Typologie des erreurs: Nina Catach

Selon [N. CATACH](#), l'orthographe (mot dont l'origine est liée à deux mots grecs, qui signifient respectivement écrire et correctement) française n'est ni systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un plurisystème dans lequel se dégagent :

des fonctionnements majeurs comme celui qui assure la liaison grapho-phonétique,
des fonctionnements seconds, comme celui qui permet les marques morphologiques,
des fonctionnements hors-système : ceux qui expliquent dans un mot la présence de lettres étymologiques, voire historiques.

On peut classer ces erreurs selon six catégories :

1) Les erreurs à dominante phonétique

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale.

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

2) Les erreurs à dominante phonogrammique

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

3) Les erreurs à dominante morphogrammique

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

marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.

marques grammaticales, comme :

- les morphogrammes de genre :
- les morphogrammes de nombre : s, x
- les morphogrammes verbaux : e, s, e

marques finales de dérivation : grand - grandeur

marques internes de dérivation : main - manuel.

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

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

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

5) Les erreurs concernant les idéogrammes

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.

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

A propos...

La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information. (Albert Einstein)

Dans son ouvrage de référence intitulé *L'orthographe française (Nathan Université 1980)*, NINA CATACH analyse le fonctionnement du système orthographique du français, et pour analyser des erreurs, elle propose le classement suivant :

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
	ERREURS EXTRAGRAPHIQUES	
0. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	- mid (nid)
0.bis Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	- lévier (l'évier)
1. Erreur à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	- Omission ou adjonction de phonèmes	- maintenant (maintenant)
-enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Confusion de consonnes Confusion de voyelles	- suchoter (ch/s) moner (mener)
	ERREURS GRAPHIQUES PROPREMENT DITES	
2. Erreurs à dominante phonographique (règles fondamentales de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique	- merite (mérite) briler (briller) recu (reçu) binette (binette)
Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- N'altérant pas la valeur phonique	- pingoin (pingouin) Guorille (gorille)
3. Erreurs à dominante morpho-grammique enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc	- chevaus (chevaux)
1. Morphogrammes grammaticaux	Omission ou adjonction erronée d'accords étroits Omission ou adjonction erronée d'accords larges	les rue (les rues) ceux que les enfants ont vu (vus)
2. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical Marques préf/suffixes	- canart (canard) anterrement (enterrement) annnui (ennnui)
4. Erreurs à dominante logrammique	- logogrammes lexicaux logogrammes grammaticaux	- j'ai pris du vain (vin) ils ce sont dit (se)
5. Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules Ponctuation Apostrophe Trait d'union	- l'état (l'Etat) et, lui (et lui) létat (l'Etat) mot-composé (mot composé)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	- Lettres étymologiques Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles	- sculteur, rume (sculpteur, rhume) boursouffler (boursouffler)

Questionnaire initial destiné aux étudiants de la première année des sciences de la matière :

Âge : Etudiant : ☐ Etudiante : ☐
Discipline : Niveau universitaire : ☐
Lieu de résidence : rural : ☐ urbain : ☐

1-Que pensez-vous de la langue française ?

A- Langue de savoir ☐ B-langue universelle ☐ C-langue de prestige ☐

2-Quand vous lisez un document de votre spécialité en français ?

A- Vous le comprenez facilement ☐

B -Vous trouvez des difficultés ☐

3-Arrivez-vous à vous adapter à l'enseignement en langue française ?

A-Oui ☐

B- Non ☐

4-Dans quel domaine de l'écrit souhaiteriez-vous améliorer votre pratique de français ?

A-Orthographe ☐ B-grammaire ☐ C-vocabulaire ☐ D-autres ☐

5-A quels facteurs attribuez-vous la qualité de votre pratique écrite en français ?

A- A l'enseignement que vous avez reçu ☐

B- A la lecture ☐

C- Au contact avec les parents, votre famille ☐

6-Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ?

A- Oui ☐

B- Non ☐

7-Trouvez-vous plus de difficultés en ?

A- Lexique ☐ B- orthographe ☐ C- grammaire ☐ D-autres ☐

8-Combien de temps consacrez-vous à la lecture chaque semaine ?

A-0heur ☐ D-3heurs et plus ☐

B-1heur ☐ E-Sans réponses ☐

C-2heurs ☐

9-Que préférez-vous lire ?

A-Des romans ☐

B-Revues sportives ☐

C-Revues scientifiques et technologiques ☐

10-Les documents proposés par votre enseignant, arrivez-vous en général à les comprendre ?

A-Facilement ☐

D-Très difficilement ☐

B-Assez difficilement ☐

E-Sans réponses ☐

C-Difficilement ☐

11-Pensez-vous comprendre les textes sans l'aide de l'enseignant ?

A-Oui ☐

D-Rarement ☐

B-Non ☐

E-Sans réponses ☐

C-Quelque fois ☐

12-Trouvez-vous des difficultés pour organiser vos idées à l'écrit ?

A-Oui ☐

B-Non ☐

D- Sans réponses ☐

13-Les notes que vous obtenez en production écrite les jugez-vous ?

A-Très bonnes ☐

D-Faibles ☐

B-Bonnes ☐

E-Très faibles ☐

C-Moyennes ☐

F-Sans réponses ☐

14-Les difficultés qui vous empêchent d'écrire correctement sont dues à :

A- La pauvreté lexicale ☐

B- La non-maitrise des modalités de structuration et de cohésion ☐

C- Sans réponses ☐

15-Comment pensez-vous remédier à ces difficultés ?

A-En lisant davantage ☐

B- En écrivant davantage ☐

D- En lisant et en écrivant davantage ☐

Correction d'examen

La biosphère.

L'azote (n_2).

La stratosphère.

La couleur.

La texture l'agrégation.

La porosité.

Le contenu en ions.

Le PH.

05- $A_1/A_2/A_3/A_4$.

06- Les caractéristiques physico-chimiques de l'eau.

La présence des substances indésirables ou toxiques.

La présence des pesticides.

La qualité microbiologique.

La couleur de l'eau.

07- Les procédés physiques- les procédés physico-chimiques.

08- Les procédés chimiques- les procédés biologiques.

Les gaz : les oxydes de soufre (SO_2, NO_2).

09- X : CL

Source : C.F.C.

Table de matière

Remerciement	1
Dédicace	2
Sommaire	3
Introduction générale	5
Partie 01 : le cadre théorique	7-17
Chapitre01 : la production écrite : processus et stratégies	7
Qu'est ce que la production écrite	7
Schéma de la communication écrite	7
Production écrite : processus et stratégies	8
Le processus de la planification	9
Le processus de textualisation	10
Le processus de révision	10
Le processus de contrôle	10
Synthèse	11
Chapitre 02 : les présupposées théoriques des approches dans l'apprentissage de l'écrit	12
L'enseignement de l'expression écrite à travers quelques méthodes ou approches	12
La méthodologie traditionnelle	12
La méthodologie audio-orale	13
La méthodologie audio-visuelle	13
L'approche cognitive	14
L'approche communicative	14
L'approche par compétence	15
L'approche actionnelle	16

Synthèse	17
Partie 02 : Le cadre méthodologique.....	18-26
Chapitre1 :l'apprentissage de la production écrite en FLE	18
Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite en FLE	18
Les divergences entre les deux langues	18
L'écart entre l'oral et l'écrit	18
Le manque des connaissances linguistiques	18
L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants	19
Les calques linguistiques de la langue maternelle	19
De la langue orale à la langue écrite	19
Le rapport lire/écrire.....	20
Synthèse	22
Chapitre : 02 Les difficultés et les obstacles de l'expression écrite	23
Difficultés liées aux connaissances déclaratives	23
Les difficultés linguistiques	23
Le lexique	23
L'orthographe	24
La morpho-syntaxe	24
Les difficultés socio culturelles	24
Difficultés liées aux connaissances procédurales	25
La planification	25
La mise en texte	25
La révision	26
Synthèse	26
Partie: 03 présentations de dispositifs expérimentaux.....	27-69
Chapitre : 01 : explication et interprétation des résultats du questionnaire	27

Description du questionnaire	27
Objectif du questionnaire	28
Population ciblée	28
Analyse des résultats obtenus	28
Synthèse	44
Chapitre 2 : l'analyse des données relatives aux productions écrites des étudiants	45
Le public	45
Le corpus	45
La méthode d'analyse de corpus	46
Traitement et analyse des données	46
Tableau des résultats traités 01	59
Graphique représentante du tableau 01	60
Tableau des résultats traités02	61
Graphique représentante du tableau 02	62
Commentaire des résultats	63
Synthèse.....	65
Chapitre : 03 Remédiations didactiques et pédagogiques	66
Les suggestions et les solutions proposées	66
Synthèse	69
Conclusion.....	70
Bibliographie	72
Annexe	73
Table des matières	94