

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Dr. MOULAY Tahar – Saïda –
Faculté des Lettres, des Langues, des Sciences Sociales et des Sciences Humaines
Département de français
Système LMD

Mémoire élaboré en vue de l'obtention d'un diplôme de master

Option : Didactique du FOU

**Les difficultés de l'écrit chez les étudiants de la 1ère année
français LMD
(cas de l'université Dr MOULAY Taher)**

Présenté par :

M^{lle} Boukhobza kaouther

Sous la direction du :

Dr.M. LAROUSSI Ali

Année universitaire

2015-2016

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Dr. MOULAY Tahar – Saïda –
Faculté des Lettres, des Langues, des Sciences Sociales et des Sciences Humaines
Département de français
Système LMD

Mémoire élaboré en vue de l'obtention d'un diplôme de master

Option : Didactique du FOU

**Les difficultés de l'écrit chez les étudiants de la 1ère année
français LMD
(cas de l'université Dr MOULAY Taher)**

Présenté par :

M^{lle} Boukhobza kaouther

Sous la direction du :

Dr.M. LAROUSSE Ali

Année universitaire

2015-2016

Remerciements

Mes remerciements vont directement vers mon encadreur, Dr. Ali LAROUSSE qui a bien voulu assurer la direction de cette recherche, pour ses commentaires efficaces et pratiques.

Je remercie également les enseignants qui m'ont donné une aide notable.

Je tiens également à remercier le chef département, mes enseignants, pour tous les efforts consentis.

Mes plus sincères remerciements aux membres du jury ; qu'ils soient remerciés de nous avoir fait l'honneur de juger notre travail.

Nos remerciements les plus sincères vont aux étudiants du département de français qui ont bien voulu collaborer avec nous.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à mes chers parents, qu'ALLAH (qu'Il soit exalté) les protège, dont les faveurs et les sacrifices à mon égard sont considérables.

A mon honorable futur époux, que je respecte amplement, qui m'a tant soutenue et encouragée.

A mes frères, mes deux sœurs et mes neveux : Bassem Amine, Mohamed, Fatima-Zohra, Khadidja, Raoudha, Mohamed, Farouk, Anes, Azziz, Ali ainsi qu'à mes nièces : Tasnim et Annisa.

À mes copines, Assinette, Bouchra, Khadîdja, Lilia, Bahdja, Atika qui étaient toujours à mes côtés quand j'avais besoin de soutien moral.

Et enfin, à tous ceux qui portent le nom Boukhobza.

B.Kaouther

Table des matières

Introduction générale	8
------------------------------------	---

Cadre théorique

Chapitre 1 : La didactique de l'écrit

1. Présentation de la notion «l'écrit »	14
1.1. Définition.....	14
1.1.1 L'écrit et l'écriture.....	14
1.1.2 Texte.....	15
1.1.3 Production écrite.....	16
1.1.4 L'objectif.....	17
1.1.5 Les caractéristiques.....	18
1.1.6 Les compétences visées.....	19
2. De la langue orale à la langue écrite.....	19
3. L'écrit universitaire.....	21
4. Les étapes de l'écrit.....	22
5. La rupture entre la communication à l'oral et la communication à l'écrit.....	23
6. La place de l'écrit dans les approches pédagogiques.....	24
7. Comment apprendre à produire un écrit.....	28

Chapitre 2 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit

1. Présentation de la notion «difficultés d'apprentissage »	31
2. Enseigner et apprendre à écrire.....	31
3. La relation de l'écrit avec la lecture.....	32
4. Typologie des difficultés.	33
4.1. A l'oral.....	34
4.2. A l'écrit.....	35
5. Les sources des difficultés de l'écrit.....	36
6. Les erreurs et les difficultés rencontrées en matière de la production écrite.....	41

Cadre pratique

Chapitre 3 : Description du corpus et méthodologie du travail

1. Public visé.....	46
2. Description du corpus.....	48
3. Méthodologie de travail.....	49
4. Présentation du questionnaire.....	50
5. Analyse des résultats obtenus.....	50
6. Analyse du corpus.....	61
7. Synthèse.....	62

Conclusion générale

Bibliographie

Annexe

INTRODUCTION

Générale

Introduction générale

« Communiquer en langue étrangère a toujours été conçu comme étant un objectif essentiel de l'enseignement des langues et quelles que soient les méthodologies et les pédagogies, leur souci majeur est d'apprendre à l'apprenant à s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans la langue qu'il étudie.¹ »

L'écrit aujourd'hui joue un rôle important dans la réussite scolaire, personnelle et sociale. Il prend différentes formes modernes et le maîtriser est devenu une clé essentielle de cette réussite (envoyez un e-mail, une télécopie, naviguer sur les sites Internet, consultez le télétexte, passer un examen, etc.)²

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

Cependant l'enseignement de l'écrit est devenu la préoccupation majeure des enseignants de français dont l'objectif est d'installer chez les apprenants des compétences qui leur permet de maîtriser la langue. En effet cet objectif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie est d'amener l'apprenant à communiquer par écrit et oralement; c'est de former aussi un citoyen capable, plus tard, d'établir des relations dans les divers domaines avec les autres pays parlant cette langue. Pour le réaliser, l'installation des quatre compétences s'avère indispensable : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale. Dans notre travail, notre choix porte sur la production de l'écrit car à Saida les apprenants affirment souvent qu'ils trouvent des difficultés au cours de la pratique de cette activité. L'écrit est une activité évaluative de l'apprenant, elle enrichit ses apprentissages et ses expériences.

Au cours de sa pratique l'apprenant est influencé par trois facteurs dominants : psychologique, linguistique et socio familial. La motivation d'apprentissage l'encourage à aimer l'activité et à fournir plus d'efforts pour réussir son travail, il a besoin des compétences

¹ ZETILI Abdeslam, 2002, *question d'écriture en classe de français*, les cahiers du SLAAD, N°01, Université Mentouri, Constantine.

² Christine Tagliante, 1994, *La classe de langue*, Paris C. L. E. International, P137.

et des acquis linguistiques pour réaliser son activité de l'écrit, de l'encouragement de la famille et de son entourage. Nous devons rappeler également que la vision de la société envers les langues étrangères joue un rôle très important dans sa motivation pour un apprentissage à bon résultat.

L'enseignement de l'écrit en français langue étrangère a pour objectif d'amener les apprenants à la maîtrise d'une compétence de la communication écrite, c'est une activité évaluative qui enrichit toutes expériences et connaissances acquises de l'apprenant, mais aussi une activité de synthèse du fait de l'ensemble des facteurs extrascolaires qui influent sur la vie de l'apprenant et surtout sur l'exercice de la production écrite, à savoir la famille et la société. On a effectué notre étude sur un échantillon d'apprenants de la première année universitaire à SAIDA, tout en prenant en considération les facteurs linguistiques, psychologiques, socio-familiaux au cours de l'écrit on est arrivé à noter : bien que les apprenants de SAIDA trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause de leurs compétences linguistiques limitées (lexicales, syntaxiques et autres), qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue maternelle, ce qui produit une collection d'erreurs d'orthographe, morpho-syntaxiques, etc. Nous avons remarqué que nos apprenants manifestent une motivation intéressante pour la maîtrise de cette compétence.

Ce que nous pouvons donc espérer d'un apprentissage de l'écriture, ce n'est pas seulement l'acquisition de compétences syntaxiques, lexicales et orthographiques, nous voulons plutôt généraliser l'écrit et mettre l'apprenant en contact le plus large possible avec les écrits de la vie sociale. Nous croyons que la motivation, réalisée par l'implication de l'apprenant dans une écriture extra-scolaire, peut permettre une grande ouverture pour développer ses habiletés et capacités rédactionnelles.

Dès que nous avons commencé dans le département de français de l'université de SAIDA en tant que des étudiants en première année, nous constatons que de nombreux apprenants rencontraient des difficultés au niveau de l'écrit. Il est donc nécessaire de faire prendre conscience que l'écrit se travaille et s'acquiert à condition d'avoir les outils essentiels permettant de surmonter tous les obstacles et de faciliter toutes les difficultés que l'on peut rencontrer sur ce plan, également, il est préférable de focaliser notre attention sur ce sujet qui occupe une place très importante dans l'apprentissage du français.

Le but de notre recherche est de mettre l'accent sur ces problèmes et pour les comprendre et d'étudier les effets sur la production et sur ses différents niveaux (syntaxe et sémantique) afin de mieux comprendre les causes réelles auxquelles sont confrontés nos apprenants

universitaires. C'est certainement cela qui nous a poussé à réaliser ce travail et nous a conduit à répondre aux questions qui se posent ; des questions avec lesquelles nous avons construit une problématique qui nous guidera tout au long de notre travail :

- Quelles sont les difficultés fréquentes au niveau de l'écrit ?
- Pourquoi les apprenants font des erreurs, alors qu'ils doivent connaître les règles morphosyntaxiques, d'orthographe... ?
- Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour aider les apprenants à améliorer leurs performances à l'écrit ?

A la lumière des trois facteurs cités nous avons formulé les hypothèses suivantes: les apprenants de Saida trouvent des difficultés dans la pratique de l'écrit en français langue étrangère parce que :

1- ils ne possèdent pas une motivation envers l'apprentissage du français langue étrangère parce qu'ils ont des représentations négatives face à la langue française, le milieu où ils vivent ne les aide pas, ils ne fournissent aucun effort pour améliorer leurs niveaux.

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

3-les apprenants de Saida trouvent des difficultés au cours de l'écrit à cause du bagage linguistique limité qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue maternelle. Le manque de compétences dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier à la moindre difficulté derrière la valeur sûre d'une langue rassurante, c'est-à-dire leur langue maternelle. Toutefois, et selon les besoins « le recours à la langue première » peut se présenter en situation d'enseignement/apprentissage comme un moment favorable dans l'appropriation de certains faits de langue difficilement perceptibles en langue étrangère.

Adapter des contenus du programme officiel au niveau des pratiques de classe est un choix à effectuer vu le niveau de formation faible des apprenants. La métalangue utilisée par les enseignants pourrait être perçue comme un obstacle à l'apprentissage. Cela se traduit par un décalage entre les contenus enseignés et les performances réelles des apprenants.

- Envisager l'enseignement d'un module d'écrit en première et deuxième année.

-Encourager les pratiques scripturales au sein d'ateliers d'écriture. Le travail de groupes favoriserait une interaction qui donnerait lieu à un échange d'idées et de points de vue entre les apprenants, et par conséquent, à diversifier les écrits. Le public universitaire de licence de FLE auquel nous nous sommes intéressé présente un manque linguistique de fait qui nécessite

une réflexion par rapport aux mesures didactiques concrètes envisageables dans le cadre de leur formation.

Comme notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères, nous avons pu consulter quelques travaux de didacticiens et de linguistes tels que : Claudine Garcia, Sophie Moiraud, Christine Barré De Miniac, etc.

Selon Autry « *savoir écrire c'est bien autre chose que savoir maîtriser l'orthographe, le vocabulaire ou la syntaxe* »³. Donc l'objectif c'est de faire apprendre aux apprenants des techniques de l'écrit pour arriver en fin de parcours d'apprentissage à produire des textes pour soi et pour autrui, et non pas s'arrêter dans l'apprentissage et la maîtrise des outils métalinguistiques.

Notre modeste travail comporte deux parties : La première partie est constituée de deux chapitres : le premier chapitre sera consacré à la didactique de l'écrit et à la définition de certains concepts comme : le texte, la production écrite, l'écrit universitaire. Dans le deuxième chapitre nous allons aborder l'enseignement / apprentissage de l'écrit en mettant en exergue la méthodologie de l'enseignement / apprentissage de l'écrit, la relation lecture / écriture, les sources des difficultés de l'écrit. Pour la deuxième partie de notre recherche, elle s'articule en un seul chapitre qui sera consacré à la description du corpus et à la méthodologie du travail, sur l'apprenant et les conditions de sa formation, sur l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire et aussi l'analyse des productions écrites des apprenants. Enfin, nous concluons ce travail par la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses citées auparavant.

³ D. Antry. (L'introduction)

Cadre

Théorique

Premier

Chapitre

8. Présentation de la notion «l'écrit» :

1.1. Définition :

1.1.1. L'écrit et l'écriture:

L'écrit est un vaste concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples. Dans notre travail de recherche, il s'agit de l'écrit dans le contexte scolaire. Pour bien définir ce terme nous allons commencer par la définition du dictionnaire de linguistique et des sciences du langage:

L'écrit : s'oppose à l'oral ou le parlé. Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage l'écriture : « est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. »⁴

Selon Yves Reuter : « *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné.* ».⁵

Pour Christine Barré De Miniac l'écriture se considère « *comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière.* »⁶.

Écrire « *c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* »⁷

Alors que, l'écrit c'est :

1. Document écrit. Manuscrit, imprimé, texte, teneur d'un écrit. 2. Ouvrage de l'esprit, composition littéraire, scientifique. V. livre, œuvre production, publication, volume.

L'écriture est donc, le produit de l'acte d'écrire, d'après le petit Robert, on peut la définir autrement par : « *le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases ou isolés permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit.* »⁸

⁴ Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, (1994), Larousse, Paris, p165.

⁵ Yves Reuter, (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*. Construire une didactique de l'écriture : REUTER Y, Paris, E.S.F.

⁶ C B. DE MINAC, (2000), *le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique*, Paris, presses universitaires du septentrion, P19

⁷ Idem

⁸ Paul ROBERT, (1975) , *le petit robert*, Paris, S, E, P ,R ,E, T., P.P. 537, 538.

Pour Josette Jolibert, l'écrit « répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces »⁹

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

Après ces brèves définitions de l'écrit, on passe à un domaine plus spécifique, qui est l'écrit scientifique et d'une façon plus précise, l'écrit universitaire.

1.1.2. Le texte :

Le mot « texte » est originaire d'un terme latin « textus » signifiant tissu, trame.

*« Toute la complexité de l'objet-texte est représentée par cette image d'un tissu formé par les entrelacs de fils multiples. Son pouvoir de signifier et de réaliser une intention ne réside pas dans des phrases isolées qui s'y additionnent, mais bien dans l'ensemble organisé, cohérent qu'elles constituent. »*¹⁰

Toute suite de phrases ne peut constituer un texte si ces dernières ne sont pas liées entre elles, si ce texte ne s'enchaîne pas, s'il n'est pas cohérent.

D'après J-M Adam le texte est un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots, ou de phrases.

Pour N. E. Enkvist, tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est considéré comme réussi : « Any text that succeeds in triggering off the desired process of interpretation in a given situation is communicatively a success in that situation »¹¹. Selon Gérard Vigner : « Le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs. »¹². Cette dernière est assurée par la transmission d'un message, dans le but d'informer ou d'agir sur et qui est traduit par un système de signes qui fonctionne selon un code que connaissent les deux interlocuteurs.

Pour Jean Michel Adam, il a défini cinq plans d'organisation du texte.

⁹ J. Jolibert, (1994), *formé des apprenant producteurs de texte*, Paris, Hachette, P11

¹⁰ Référence Larousse

¹¹ N.E.Enkvist cité par S.C.Thomas, (2002), *la cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'harmattan, P17

¹² Vigner, (1979), *lire du texte en sens*, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, Paris, CLE International, P10

- Le premier est la visée illocutoire, cela veut dire l'intention de l'auteur.
- Le second est le repérage énonciatif. Ce dernier est distingué de plusieurs types : une énonciation de discours actuelle orale et écrite, non actuelle, logique et poétique
- .- Le troisième plan est la cohésion sémantique (la cohérence du monde représenté réel ou fictionnel et l'absence de contradiction).
- Le quatrième plan est la connexité textuelle (titre, sous-titre, mise en page, ponctuation, indicateurs de changement de paragraphe et chapitres, progression thématique, les divers types de reprise et la morphosyntaxe).
- Alors que le dernier, c'est l'organisation séquentielle de la textualité. Selon J. M. Adam une séquence descriptive est différente d'une séquence narrative. Cependant, elle a en commun des caractéristiques linguistiques identiques avec d'autres séquences du même genre.

1.1.3. La Production écrite :

La production écrite est une activité complexe dans l'enseignement/apprentissage, elle implique des savoirs aussi des savoir faire.

Dans l'usage des langues étrangères, la production écrite se présente comme une activité de combinaison de sens et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire des types variés de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Il s'agit d'apprendre évidemment à communiquer par écrit. Cela fait intervenir cinq niveaux de compétences:

- **Une compétence linguistique** : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale.
- **Une compétence référentielle** : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde »¹³.
- **Une compétence socioculturelle** : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle »¹⁴.
- **Une compétence cognitive** : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.
- **Une compétence discursive (ou pragmatique)** : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

¹³ Moirand, S, (1982), « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Paris, Hachette.

¹⁴ Ibid

Ecrire un texte n'autorise pas à produire une série de phrases grammaticalement correctes, mais à réaliser une série des actes de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer. Donc, le texte est un système cohérent et très complexe.

En caractérisant le texte par sa fonction ; le texte est la manifestation concrète et spécifique d'un discours, qui est lui-même la mise en évidence d'une compétence abstraite (la langue).

Il y a 5 fonctions discursives :

- Fonction narrative : action de rapporter des événements, raconter une histoire.
- Fonction explicative : c'est le fait de donner des informations.
- Fonction descriptive : indiquer les caractéristiques d'un objet, faire une description (un portrait)
- Fonction argumentative : elle permet de développer une opinion, un point de vue, un jugement.
- Fonction injonctive : elle vise à donner des conseils, des ordres, des suggestions, indiquer une procédure à suivre.

Après avoir défini ces concepts, nous devons se rappeler des objectifs relatifs à la maîtrise de l'écrit.

1.1.4. L'objectif

Depuis des années, la production écrite en FLE est l'objet de nombreuses recherches qui s'inscrivent dans des perspectives différentes, quelles soient linguistiques, pédagogiques ou psychologiques. Cela montre bien qu'elle occupe une place extrêmement importante dans l'enseignement du FLE.

La maîtrise de l'écrit dans une société lettrée est en effet un facteur déterminant de la réussite scolaire, du primaire à l'université. D'abord, la production écrite mène l'étudiant à la maîtrise d'une compétence en communication écrite. Et ça c'est le premier objectif qu'elle peut avoir. Ainsi, c'est l'activité qui enrichit et donne un sens à toute expérience et connaissance acquise de l'étudiant, quelles soient culturelle, langagière. C'est-à-dire lui permet d'exprimer correctement ses idées, ses préoccupations, ou encore réagir face à une situation (commenter, argumenter,.....)

Aussi, le développement des connaissances linguistiques de l'étudiant se fait par les différentes pratiques rédactionnelles (maîtrise des règles de la grammaire, l'emploi des temps verbaux,...). Ces textes produits par les étudiants constituent un moyen d'évaluation dans

l'enseignement supérieur et permet d'identifier les problèmes rencontrés par les étudiants face à l'écrit.

Finalement, c'est le champ où se prépare l'étudiant pour rédiger des mémoires, des thèses, des articles, etc. En exploitant les consignes et les orientations reçues de l'enseignant dans différents savoirs.

Pour avancer dans ce modeste travail, nous allons montrer ci-après, et d'une façon très brève, les principales caractéristiques des textes écrits en langues étrangères.

1.1.5. Les caractéristiques

D'après certaines études faites sur des productions écrites des apprenants en langues étrangère et seconde, il peut citer les caractéristiques suivantes :

Des textes plus courts :

Comme le montre les travaux de Hall (1990) et Silva (1992), (cité par Modard, 2010); en étudiant les productions écrites des apprenants de langue seconde, on constate que les énoncés produits sont en général assez courts car les apprenants en langue étrangère ont moins d'informations qu'en langue maternelle, ils produisent des courts énoncés avec un contenu limité.¹⁵

-Un vocabulaire restreint :

Selon Connor (1987), (cité par Cornaire & Raymond, 1999, p65) le vocabulaire utilisé par les apprenants en langue seconde est assez restreint, de plus, il y a davantage de redondance lexicale, car les mêmes mots ont tendance à se répéter.¹⁶

-Une syntaxe simple :

Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchaînement au moyen de conjonctions de subordination (Woodley 1985). En vue de comparer les procédés de textualisation mis en œuvre. Woodley, a comparé deux textes informatifs, le premier écrit par une étudiante française et le second par une étudiante en français langue étrangère [....]. Wooldey, qui avait choisi pour son analyse l'unité d'information(T-unit) telle qu'elle est définie par Hunit (1965), a montré que les deux textes se différencient clairement sur le plan de la complexité syntaxique.¹⁷

¹⁵ MODARD, D. (2010). Document de cours de didactique de l'écrit. Université de Rouen.

¹⁶ CORNAIRE. C, RAYMOND. P.M, (1999). La production écrite. Paris : CLE International

¹⁷ Claudette CORNAIRE, Patricia Mary RAYMOND, (1994), *la production écrite*, CLE, Paris, P64.

-Plus d'erreurs :

En règle générale, il y a surtout d'erreurs dans les productions écrites en langue seconde qu'en langue maternelle.¹⁸

Un point important que nous pouvons citer dans notre travail est celui des compétences que l'écrit cible à les atteindre.

1.1.6. Les compétences visées :

Selon Claudette CORNAIRE et Patricia-Mary RAYMOND, dans leur ouvrage *la production écrite*, page 67 : « *l'apprentissage de l'écrit en langue seconde demande que le scripteur ait déjà acquis un certain degré de compétence linguistique* ». ¹⁹

Afin de communiquer par écrit, 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 comprend : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire et la syntaxe. Ces aspects linguistiques ont pour objectif de mener l'étudiant à écrire correctement en français langue étrangère.

Alors, quelle relation pouvons-nous établir entre l'oral et l'écrit, c'est ce que nous allons l'aborder dans la partie suivante.

9. De la langue orale à la langue écrite :

Si nous faisons le parcours sur les différentes définitions qui ont porté sur « l'écrit » nous remarquons, tout de suite, que les didacticiens le définissent toujours en l'opposant à l'oral, ce qui paraît clairement dans la définition qu'a donnée Piolat à l'acte d'apprendre à écrire en disant : « *apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale* » ²⁰.

Dans le même sens Vygotsky dit que « *le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du*

¹⁸ Claudette CORNAIRE, Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite. P65.

¹⁹ Claudette CORNAIRE, Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite. P67.

²⁰ Piolat, Annie, (1982), *L'écrit et l'oral comme système de production verbal*. Thèse de troisième cycle, Université de Provence, Aix-en-Provence, p159

*langage parlé que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé »*²¹. La définition de l'écrit par rapport à l'oral semble tout à fait logique du fait que l'écrit et l'oral constituent deux codes différents que la langue utilise pour accomplir sa première et principale tâche qui est de communiquer. Définir l'écrit par opposition à l'oral nous mène à insister sur les différences entre ces derniers. J-P Simon²², a essayé de cerner l'ensemble des plans sur lesquels l'oral et l'écrit se diffèrent. Dans ce sens là, nous citons quelques points de différence entre l'oral et l'écrit :

- **Sur le plan langagier** : A l'oral, le système phonétique français compte 36 phonèmes de base à partir desquels se forment tous les mots. Pour étudier ces phonèmes et leur fonctionnement la didactique va s'aider de la phonétique car il s'agit de faits phonétiques. A l'écrit, le système alphabétique français compte, de sa part, 26 graphèmes à partir desquels se constituent les mots français.

- **Sur le plan morphologique** : Il n'y a pas plus facile que de montrer que le système écrit et celui oral sont complètement différents sur le plan morphologique, l'exemple suivant le prouve : Le pluriel dans le mot « apprenant » ne se marque pas à l'oral par contre il se marque à l'écrit.

-**Sur le plan de l'énonciation** : A l'oral, les interlocuteurs sont présents, ils sont tous les deux impliqués dans l'acte de communication. Le contexte est commun pour chacun des deux, et le canal de communication et la parole qui est éphémère. A l'écrit les interlocuteurs sont loin l'un de l'autre, et donc le contexte est différent pour chacun d'eux. Le canal de communication est la « page » qui constitue en elle même un espace.

-**Sur le plan de construction de sens** : A l'oral, la construction du sens se fait dans et par les interactions verbales alors qu'à l'écrit le scripteur se livre à lui seul quand il construit le sens. Le code écrit et le code oral ont été considérés, longtemps de l'histoire, comme deux codes complètement différents l'un de l'autre, le premier fut considéré comme permettant la conservation des idées, le deuxième comme instantané et présidé par les lois de communication verbale d'où le vieil proverbe : « les paroles s'envolent, les écrits demeurent » A notre époque, cette séparation qui semblait à un certain moment comme rigoureuse et

²¹ Vygotsky, L S, (1985), *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales, p159

²² SIMON, Jean-Pascal, (1999), « la didactique du français, entre modélisation et concepts », collectif, pratiques langagière et didactique de l'écrit, Hommage à Michel Dabène, Ivel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble.

stricte commence à s'affaiblir par l'éclatement des frontières entre l'écrit et l'oral. L'avènement des méthodes audio-orales, audiovisuelles et structuro-globales audio-visuelles a donné la priorité à l'oral, surtout en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, dont l'objectif majeur demeure l'enseignement de la langue en tant qu'outil de communication et cette valorisation a installé une certaine confusion dans l'esprit des enseignants qui ont assimilé priorité à supériorité. Or il ne s'agissait que d'une priorité méthodologique. On a toujours commencé par apprendre l'oral pour viser la maîtrise de l'écrit. Il faut signaler, par ailleurs, que le développement très rapide des moyens de communications (Tv, téléphone mobile, fax, internet....) a compliqué davantage les choses pour toute tentative de séparation entre l'oral et l'écrit de la part des chercheurs. Dans la vie quotidienne on envoie des SMS, MMS, e-mail....dans un code qui fera dresser les cheveux des grammairiens puristes.

Enfin, ce qui nous concerne c'est que nous allons découvrir ci-dessous, le concept de l'écrit au niveau universitaire.

3. L'écrit universitaire:

Le français sur objectif universitaire ou bien le FOU, cherche à donner une nouvelle dimension au français langue de communication scientifique et permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques.

En général, les domaines du FOU concernent la vie de l'université, la compréhension orale et écrite du discours universitaire et les exigences de la production écrite.

Ces productions ou ces écrits qui sont élaborés par les étudiants universitaires, peuvent être définis comme: *«Des écrits élaborés dans un contexte académique par des spécialistes d'un domaine - des experts- traitant une problématique clairement posée à laquelle ils tentent d'apporter des réponses.»*²³

Alors que, Pour Jean FERREUX, l'écrit universitaire est: *«Un texte marqué par un rapport hiérarchique entre l'étudiant et son directeur, et plus généralement entre l'étudiant et l'académie.»*²⁴

Il semble avant tout nécessaire d'éclaircir ce que l'on entend par les démarches à suivre pour maîtrise de l'écrit, ce dernier nous allons le montrer ci-après.

²³ Cristelle CAVALLA, *Les collocations dans les écrits universitaires* : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers, <http://hal.archive-ouvertes.fr/.../cavallaEdsPolytech20...>

²⁴ Jean FERREUX, *De l'écrit universitaire au texte lisible* : conseil d'un éditeur militant à l'attention des doctorants, <http://act.hypotheses.org/656>

4. Les étapes de l'écrit :

Le processus d'acquisition de l'écriture se réalise en suivant les cinq étapes ci-dessous:

- **L'étape de pré-écriture** : lors de cette étape l'apprenant se livre généralement à des activités telles que :

- Activer ses connaissances antérieures sur le sujet
- Anticiper le contenu de son texte
- Faire un schéma, une constellation de mots
- Réfléchir à son intention, se demander si le texte doit informer, divertir....
- Réfléchir au destinataire
- Déterminer la structure de son texte
- Noter ses idées à mesure qu'elles viennent
- Faire la collecte d'information
- Organiser ses idées, classifiées, planifier son texte

-**L'étape d'écriture** : dans cette étape, l'apprenant commence à faire :

- La transition de ses idées sous forme de phrases
- Ne peut pas prêter attention aux détails tels que le choix du mot juste, l'orthographe exacte
- Utiliser les différentes opérations linguistiques : addition, soustraction, permutation, transformation, substitution

- **L'étape de révision** : cette étape se caractérise par des activités telles que :

- Cherche à parfaire le contenu ; vérifier l'organisation du texte
- Se réalise pour vérifier si le texte contient tous les éléments demandés
- Effacer et rature à nouveau
- Vérifier si les liens entre les phrases sont clairement établis
- Éliminer les redondances
- Réorganisation des idées
- Reprendre le plan pour vérifier la pertinence de l'information en fonction du projet d'écriture
- Refaire un autre brouillon

-**L'étape de correction** : c'est au cours de cette étape que l'on s'occupe de vérifier la grammaire, l'orthographe ou la ponctuation

- **L'étape de post- écriture** : c'est l'étape de la publication et la représentation du texte à un public

Relire le texte, en vérifier la lisibilité et s'assurer que tout a été transcrit.

De ce que vient d'être dit plus bas, il est primordiale de marquer la différence entre acte de communiquer l'oral et à l'écrit.

5. La rupture entre la communication à l'oral et la communication à l'écrit :

Même si l'entrée dans l'écrit se fonde sur la maîtrise initiale de la langue orale, l'apprenant doit également apprendre à maîtriser les caractéristiques qui appartiennent au système graphique. En effet, il va rencontrer la difficulté de devoir faire interagir ces connaissances de la langue orale et celles de la langue écrite qui sont contradictoires dans plusieurs dimensions. L'oral et l'écrit se distinguent sur différents points.

Sur l'oral, il y a une co-présence du destinataire du message et l'émetteur. Le feed-back est immédiat, le message peut être réglé et adapté au fur et à mesure de sa production.

A l'inverse, l'écrit implique une communication différée car l'auditeur est absent; donc l'interprétation des signes est, elle aussi, différée. Le signe devra être le plus précis et le plus porteur de sens possible. Le destinataire devra être pris en compte, il faudra anticiper sur ses réactions et ses connaissances supposées.

Ainsi selon J.David, l'écriture exige à chaque fois une triple relation « à l'autre, au texte et à la langue »²⁵. La grande difficulté à laquelle l'apprenant va, entre autres, être confronté face à l'écrit sera de réaliser que la langue écrite est une langue décontextualisée par rapport à la situation de production, ce qui nécessite le recours à un discours plus explicite que celui utilisé en contexte langagier oral. Il va donc devoir utiliser des connecteurs pour rendre le développement de ses idées intelligibles mais des marqueurs temporels et morphologiques relatifs à la conventionalité du système français. De plus, l'apprenant qui aura évolué jusque là au sein d'un monde concret va donc devoir faire un effort de décentration.

Néanmoins, l'écriture possède des points communs avec l'oral, tous deux s'inscrivent dans une perspective de communication utilisant le langage. L'oral et l'écrit s'imbriquent donc car un projet d'écriture fait appel à des échanges oraux préalablement afin de discuter sur les contenus et d'ordonner les éléments retenus. De ce fait, les interactions entre l'oral et l'écrit

²⁵ Jacques, DAVID. (1994), *Ecrire c'est réécrire, de la pertinence des ratures chez l'écolier*. Le français aujourd'hui, n°108, pp.6-20 .

sont nombreuses : les compétences de la langue orale progressent grâce à l'écrit et celui-ci se nourrit des compétences langagières (le vocabulaire, la syntaxe, les enjeux de communication,...).

Mais on constate que les apprenants ont du mal à percevoir ces particularités de l'écrit par rapport à l'oral, ce que les amène à se limiter à des textes de premier jet, définitifs. Il faut donc leur permettre de changer les représentations erronées qu'ils ont sur l'acte d'écrire et de saisir qu'il existe un véritable processus d'écriture (ce que nous avons déjà vu avant).

Pour situer l'évolution de la didactique de l'écrit, nous proposons d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes approches de la langue.

6. La place de l'écrit dans les approches pédagogiques :

La didactique de l'écrit 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. On cite les diverses formes d'exercices que la production écrite a pris à travers les différentes approches pédagogiques qui ont marqué l'enseignement de l'écrit:

- La méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction)

La méthodologie traditionnelle est appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI^e siècle, puis elle a connu un grand succès au XIX^e siècle. Elle a comme objectif principal de faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraire, et de former l'esprit des apprenants. Selon cette méthodologie la production écrite est basée sur la lecture pour faire la traduction des textes littéraires en langue étrangère, elle porte surtout sur l'enseignement de la grammaire.²⁶

Alors pour réussir une production écrite, cette méthodologie a mis l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire, C'est ce que Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont aussi confirmé: « *les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase. Elaboration d'une phrase simple ou complexe. Etc.) Et proviennent évidemment d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires. Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite* »²⁷

²⁶ Christine TAGLIANTE, (2000) , *la classe de langue*, Coll. CLE International, Paris, P.U.F., p.31

²⁷ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, (1999), *la production écrite*, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris, p. 5

D'après Henri Besse, cette méthodologie ne peut être considérée efficace pour amener les apprenants à la maîtrise d'une compétence de la production écrite ; car l'enseignement de la grammaire a été toujours limité ; les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. Elle a accordé beaucoup de place à la traduction littéraire qu'à la grammaire de texte elle-même, la chose qui a donné naissance à un apprenant beaucoup plus traducteur que rédacteur compétent dans la langue cible.²⁸

-La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale s'est développée à partir les années quarante dans les Etats-Unis, elle s'appuyait principalement sur le modèle structuraliste bloomfieldien, qu'elle associe aux théories behavioristes qui porte beaucoup plus sur le savoir-être des apprenants: « *Elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'habitudes ou d'automatisme* »²⁹

Cette méthodologie a visé le développement de quatre aptitudes chez les apprenants dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire, mais elle a donné de l'importance à l'enseignement de l'orale. 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 ; la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre, par exemple : (l'enfant plante un arbre, la mère plante une fleur, elle arrose la fleur) ; l'apprenant doit être capable de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

L'inconvénient tiré de cette méthodologie est que les apprenants rédigent d'une manière technique qui se base sur la grammaire de la phrase, et non pas intelligible ; ils n'arrivent pas à l'évocation d'autres exemples qui répond à la structure proposée de construction typiquement personnelle, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND citent un autre exemple d'une production écrite construit d'une manière technique : « *Les exercices écrits ont surtout pour objectif de renforcer une structure linguistique : Former une phrase comparative : Ex : le poisson-le chien (intelligent)*
Le poisson est moins intelligent que le chien. ou, le chien est plus intelligent que le poisson.

²⁸ Ana Rodriguez SEARA, *l'évolution des méthodologies dans l'enseignement de français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* i. www.google.fr

²⁹ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.5

Les compositions que les apprenants doivent rédiger sont des genres d'imitation des textes présentés au début de la leçon. »³⁰. Donc, l'oral reste prioritaire et les activités d'écriture se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution.

- La méthodologie audio-visuelle

Au milieu des années 1950, P. Guberina de l'Université de Zagreb a donné les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro globale audio-visuelle), puis elle est apparue en France les années 1960-1970 d'où le premier cours élaboré de cette méthodologie est intitulé "Voix et images de France" qui vise l'enseignement des langues vivantes en entendant et en voyant des conversations qui font partie de la vie courante représentant par les outils nécessaires : *« la langue étant définie comme un ensemble acoustico-visuel »³¹*

Elle met l'accent sur la langue parlée de tous les jours ; autrement dit en donnant l'importance à l'expression orale et à la communication dans les situations de la vie courante, dont les apprenants imitent parfaitement les énoncés entendus, puis ils reproduisent intégralement les sons, le rythme et l'intonation, l'exercice de la production écrite est réalisé par la dictée des énoncés acquises en orale.

Bien qu'elle vise l'enseignement des quatre habiletés, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle donne la priorité à l'oral, alors que le passage à la production écrite tend à concrétiser l'oral par une trace graphique, autrement dit c'est un exercice de renforcement de l'oral, ce qui était souligné par Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND cette méthodologie a enseigné l'oral au dépend de l'écrit: elle *« n'est certainement pas celle qui contribue le plus à faire de l'écrit une préoccupation première. On considère l'écrit comme un aspect peu utile. »³²*

-L'approche cognitive

Un nouveau champ de réflexion s'ouvre dans les années soixante-dix, ils s'occupent à la mise en œuvre des processus mentaux dans des situations d'apprentissage, on cite à titre d'exemple les travaux d'Ausubel et Carroll en 1971, Newell et Simon en 1972. Vers les années quatre-vingt, les psychologues de la cognition entamaient leurs activités sur la rédaction de texte, tel que le modèle des processus rédactionnels de Hayes et Flower.³³ Cette approche est

³⁰ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. p. 6

³¹ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. p.7

³² Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite. P.9

³³ A.PIOLAT et AELISSIER, (1998), *la rédaction de textes approche cognitive*, Coll. Textes de base en psychologie, Paris, P.U.F., p. 9

considérée comme une tentative d'améliorer d'une part l'approche grammaire-traduction, et d'autre part elle exploite les points forts de l'approche audio-orale, elle donne une autre facette à l'enseignement des langues qui accorde une importance à l'équilibre entre l'oral et l'écrit et qui donne beaucoup plus d'importance à l'apprenant dans son apprentissage.³⁴

D'après cette approche la production écrite reste canalisée par des méthodes techniques qui se basent sur la grammaire de la phrase en se référant aux exercices de substitution et de transformation des variables paradigmatiques, qui ne sont pas susceptibles d'amener l'apprenant à la maîtrise de cette compétence ; comme l'a confirmé Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND :

*« Les exercices proposés restent le plus souvent des prétextes pour faire de la grammaire : ils suggèrent timidement une certaine variété de tâches. Mais ne visent pas résolument à aider l'apprenant à résoudre ses difficultés d'écriture et à lui faire acquérir les stratégies d'apprentissage indispensables à la mise en place d'une compétence de communication en expression écrite »*³⁵

- L'approche communicative

Par opposition à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle qui donnent naissance à des apprenants incapables d'utiliser les structures apprises en classe dans une situation de communication en présence d'interlocuteur de la langue cible, l'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970, elle accorde une importance à l'oral mais avec un passage très rapide à l'écrit ; les apprenants ont l'occasion de réagir dans des situations de communication orales et écrites de la vie courante.³⁶

Pour ce faire, elle a mis en place des moyens qui permettent de satisfaire les besoins des apprenants, pour les amener à l'emploi de la langue au sein de différentes situations de communication de la vie courante, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND le montrent: *« Les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis. »*³⁷

Cette approche a donné d'importance à la production écrite, alors pour accomplir la tâche, les apprenants ont des besoins variés et nombreux Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont cité à titre d'exemple : la compréhension des renseignements écrits, la

³⁴ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.10

³⁵ Idem

³⁶ Christine TAGLIANTE, Op. Cite, pp.31-32

³⁷ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.11

rédaction d'une note de service, donner des indications par écrit...³⁸ elle propose une 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.* »³⁹

Les tentatives de l'amélioration des approches ont souligné une progression importante de l'enseignement des langues vivantes ; Au XIXe siècle, l'objectif culturel était prioritaire; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Ces connaissances accordaient une catégorie sociale et intellectuelle supérieure et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère. Par contre, dès 1950, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considéré comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue.

Alors, l'enseignement des langues au milieu scolaire était à son apogée dans les années 1960, mais dans les années 1980 il était stagné. Parallèlement à cette situation, les études sont de plus en plus spécifiées de l'enseignement des langues étrangères. Elles s'occupent aux processus de formation, à l'analyse des publics et de leurs besoins pour déterminer des objectifs et des itinéraires d'apprentissage spécifique.

7. Comment apprendre à produire un écrit ?

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

³⁸ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite. P.12

³⁹ Idem

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

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

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

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

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

Dans notre cadre théorique, nous avons présentés dans le chapitre 1, la notion de l'écrit. La relation entre l'oral et l'écrit, l'écrit universitaire, les étapes de l'écrit, la place de l'écrit dans les approches pédagogiques et au dernier lieu l'apprentissage de l'écrit. Alors que chapitre suivant nous allons aborder l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Deuxième

Chapitre

1. Présentation de la notion «difficultés d'apprentissage »

On doit définir d'abord le terme difficulté qui est le terme centrale de notre travail.

Qu'est qu'une difficulté ? (c'est le caractère de ce qui est difficile et compliqué.).

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

2. Enseigner et apprendre à écrire :

La question de l'enseignement de la production écrite est fort importante et complexe, l'application des connaissances dans un domaine peu structuré présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances, pouvant être facilement aménagée ou réaménagée pour satisfaire avec exigences de la situation. Si la production écrite et comme nous l'avons prétendu, un domaine peu structuré, chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution tout à fait particulière que le scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ces caractéristiques.

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

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

Du point de vue de l'enseignement, on ne facilitera pas l'apprentissage de la production si l'on fournit à l'apprenant, pour représenter ces connaissances complexe, des organisations simples et rigides reflétant une structure idéale à retenir. Pour que des connaissances soient organisées de façon flexible, elles doivent être apprises ou mentalement représentées au moment de leur construction de différentes manières et accessibles pour d'autres regroupements afin de répondre aux besoins des situations particulières que le scripteur pourra rencontrer.

Un enseignement compartimenté, linéaire, sans perspective, hiérarchique ou organisé de façon rigide conduira à des représentations morales difficilement utilisables dans des contextes autres que ceux de leur acquisition et seront donc non transférables.

Selon Spiro et ses collaborateurs⁴⁰, il faut alors créer des environnements flexibles permettant la présentation des informations selon différents points de vue et pour répondre à différents buts.

Ces environnements permettent la réinterprétation d'un même contenu à différents moments, contextes, pour divers objectifs et perspectives.

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

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

Il faut plutôt aborder des tâches d'écriture dans leur globalité, en situation réelle ou authentique stimulant le processus complet.

3. La relation de l'écrit avec la lecture :

Les conclusions de plusieurs études; celles de Tierney et Shanahan⁴¹, suggèrent que le fait de combiner la lecture et l'écriture entraîne une plus grande curiosité pour apprendre, et facilite l'acquisition et le raffinement des connaissances. En termes d'activité mentale de raisonnement, la production écrite favorise une constellation complexe et coordonnée d'opérations de raisonnement qui varie selon les buts de l'apprenant, son style, et les diverses utilisations de la lecture et de l'écriture.

Ecrire pour apprendre est une activité efficace lorsqu'on l'associe avec une lecture, cela permet la construction de connaissances plus étendues et plus précises.

⁴⁰ SPIRO R.J., FELTOVICH P.J., JACOBSON M.J., COULSON R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains, *Educational Technology*, Vol. 31 (May), pp. 24-33.

⁴¹ Tierney, R.J., & Shanahan, T. (1991). "Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes". Dans P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (dir.), *Handbook of Reading Research* (p. 246-280). New York : Longman.

On reconnaît donc assez facilement que si les lecteurs manipulent davantage le contenu de leur lecture grâce à des activités d'écriture, ils amélioreront leur compréhension du matériel et rendront plus facile sa récupération plus tard. Le transfert des connaissances se réaliserait plus aisément à la suite d'une activité comme la production d'un essai. Les recherches de Tierney et Shanahan⁴², ne démontrent en effet, que l'essai permet l'acquisition des concepts clés, ce qui n'est pas le cas pour la prise de notes ou pour la réponse pour les questions. L'essai aiderait les apprenants à s'engager dans des opérations cognitives plus nombreuses et d'un niveau supérieur à celui qui correspond à la simple transposition des connaissances, telles qu'on la retrouve dans la prise de notes et dans la réponse des questions.

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

De point de vue de Schumacher et Nash⁴³, la valeur de la composition pour modifier ou acquérir des connaissances se retrouve dans la re-conceptualisation d'un thème ou dans une compréhension de plus en plus en profondeur plutôt que dans la production d'un grand nombre d'unités lors d'un rappel.

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

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

⁴² Tierney, R.J., & Shanahan, T, Op. Cite, p.246-280

⁴³SCHUMACHER, Gary et NASH, Jane Gradwohl, (1991), «Conceptualizing and Measuring Knowledge Change Due to Writing», Research in the Teaching of English, vol. 25, no 1, p. 67-96.

10. Typologie des difficultés :

Comme nous avons pu faire des observations orales, d'une part, et recueillir un corpus écrit, d'autre part, nous allons subdiviser les difficultés en deux: les difficultés à l'oral et les difficultés à l'écrit.

3.1. Difficultés à l'oral en français :

- Les difficultés linguistiques portent sur plusieurs aspects

_ Problème de prononciation reposant sur des erreurs de type phonétique comme la confusion des sons produits entre *s* et *ch*, *z* et *j*, *é* et *in*, *o* et *oi*

_ Confusion au niveau de l'utilisation des éléments grammaticaux, comme le pronom, l'utilisation de certaines expressions verbales comme : parler de, avoir besoin de, être question de...

_ Handicap lexical : il s'agit d'un problème majeur pour plusieurs étudiants. Le vocabulaire est limité si bien que nombreux font recours à la lecture de texte rédigé, quand on leur demande de faire un exposé oral d'une mini-recherche, ou de procéder à un compte-rendu oral d'un document écrit.

- Aux problèmes linguistiques s'ajoutent la non-maîtrise des comportements langagiers et la non-adéquation des expressions utilisées au contexte

_ Lors de certaines activités

Poser des questions pour demander un itinéraire précis au lieu d'une phrase interrogative directe comme : « Est-ce que vous pourriez m'indiquer le chemin pour aller à... »

_ Problème de distinction entre les niveaux de langue (langue universitaire, langue familière, l'argot...)

Ex1 : Le tutoiement / le vouvoiement : « *Monsieur*, est-ce que *tu* peux signer ma carte d'assiduité ? » (un étudiant en L1 à un enseignant)

_ Confusion – ou non maîtrise - des nuances entre l'oral et l'écrit, le texte lu et le discours oralisé et les difficultés d'ordre méthodologique (lecture, oralisation , exposé, rédaction écrite...)

- Ces différents problèmes sont accentués par la difficulté ressentie par certains étudiants au niveau de la communication orale. Nombreux admettent qu'ils éprouvent un sentiment de timidité, de peur, d'appréhension – ce qui serait sans doute normal. Certains avouent qu'ils n'ont jamais eu à affronter la situation d'une prise de parole individuelle face à leur camarade tout au long de leur parcours scolaire. Néanmoins, on pourrait constater également la paresse intellectuelle de certains qui n'ont pas tout simplement envie de fournir le moindre effort,

même de bouger de leur banc. Face à cette situation, une séance est souvent nécessaire pour *débloquer* les étudiants en leur obligeant en quelque sorte d'affronter le public et de surmonter leur appréhension.

3.2. Difficultés à l'écrit :

Tout scripteur, dans sa tâche rédactionnelle, n'est pas à l'abri des erreurs communes dont souffrent la plupart des apprenants dans leur cycle éducatif. Elles constituent des obstacles considérables vers la réalisation de la communication écrite entre individus. C'est pourquoi nous avons jugé utile en quelque sorte de rappeler les erreurs communes que nous allons les classer selon six catégories: (syntaxique, orthographe lexicale, grammaticale, sémantique, ponctuation et coupure de mots en fin de ligne). Les erreurs classées en orthographe lexicale (ou orthographe d'usage) concernent ce que les auteurs appellent les graphies (graphèmes) en précisant quelles catégories d'erreurs rentrent dans ce domaines: les accents, les terminaisons de mots, les lettres géminées, les mécanismes de suffixation, les affixes, l'apostrophes, la majuscule.

En ce qui a trait à la catégorie grammaticale, dont on cite principalement la conjugaison des verbes et les accords; La relation sujet-verbe: ordre canonique, situation inversion, influence sémantique prépondérante, irrégularités formelles. Les types d'accords concernent: l'accord de verbe, du participe passé, de nom, du déterminant, de l'adjectif, des mots invariables et du pronom relatif. D'autre types du classement d'accord à citer: l'accord en contact et l'accord à distance et l'identification du genre et du nombre. En plus de la conjugaison et des accords, les erreurs de l'orthographe grammaticales qui renvoient à la formation du féminin et du pluriel, du nom et de l'adjectif, du prénom et du déterminant, et du participe présent. Il y a aussi dans les erreurs d'accords celles qui relèvent de la confusion "é" "er", des terminaisons "i" "is" "it" "u" "us" " ut". Les sous-domaines de la phrase simple et complexe renvoient à la concordance des temps et à la subordonnée relative, de la phrase incomplète et de l'ordre des mots dans la phrase, et l'absence des connecteurs logiques. Certaines recherches montrent que parfois la surcharge cognitive est souvent l'une des causes faisant obstacles aux scripteurs. En particulier, s'il s'agit des marquent morphologique du nombre, du genre, du personne, impliqueraient une lourde charge cognitive parce que gérer l'accord requiert beaucoup d'attention en écrit du fait que la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'orale, ce qui rend impossible de l'appréhender par le scripteur. Il est connu que l'accès aux mots et aux énoncés se ferait à travers la forme phonologique des énoncés, ceux-ci vont être transcrits sous forme graphitique : L'amélioration des aspects lexicaux dans les productions d'écrit peut passer

par la communication orale (notamment à travers sa fonction réflexive).

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

5. Les sources des difficultés de l'écrit :

Les enquêtes menées auprès des étudiants et des enseignants au niveau de nombreuses universités, apportent des informations non négligeables sur l'identification des causes des difficultés de l'écrit des étudiants. En y ajoutant notre expérience et constatations en classe, nous avons composé un inventaire et les avons classifiées de la manière suivante:

Les divergences entre deux langues

« Selon R.Lado, on peut découvrir et résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage en comparant la langue « source » et la langue « cible » par leurs structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques »⁴⁴. Autrement dit, 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, appartenant aux différentes familles de langue.

Il est certain que la langue française présente quelques particularités difficiles pour tout apprenant étranger. L'apprentissage de l'écrit, comme tout apprentissage linguistique, place l'apprenant devant deux grammaires hétérogènes: la sienne (la grammaire de l'arabe) et celle qu'il doit acquérir (la grammaire du français). S'impose alors à l'apprenant la tâche d'intégrer deux structures différentes, deux langues d'origine différente.

L'écart entre l'oral et l'écrit

Les apprenants cherchent à acquérir une bonne compétence en écrit subissent deux sortes d'écart: le premier relève des divergences qui existent dans le système graphique et le système phonétique/phonologique. C'est-à-dire que le français et la langue maternelle sont des langues qui ne s'écrivent pas tel qu'elles se prononcent, mais du fait que *« l'écart qui existe entre l'oral et l'écrit du français est plus grand que celui de la langue maternelle, les apprenants ont du mal à établir des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes du français »*⁴⁵. Et nombre de difficultés de l'enseignement/apprentissage de l'écrit proviennent de ce que les apprenants ne

⁴⁴ Besse, H. Et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Hâtier/Didier, coll. LAL, Paris, p201.

⁴⁵ Özçelik, N. (2008). *Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 204-218.

perçoivent pas ou perçoivent mal ces différences dans leur première année d'étude universitaire.

Les écarts entre la redondance des marques de l'écrit (singulier, pluriel, masculin, féminin, ...) et leur économie à l'oral doivent être soulignés. Par exemple, la plupart des difficultés de l'écrit dues aux adjectifs et aux noms (beau-beaux → [bo], bel-belle-belles → [bɛl], quel-quelle-quels-quelles → [kɛl], fille-filles → [fij]), et à la conjugaison des verbes (parle- parles- parlent → [parl]) pourraient être évaluées dans ce groupe.

Le deuxième écart se creuse entre la langue écrite et la langue orale. La langue écrite implique le respect de certains procédés linguistiques (la ponctuation, les règles grammaticales, les registres de langue) mais les apprenants peuvent répéter ce qu'ils entendent et/ou ce qu'ils disent et il leur arrive très souvent d'écrire des énoncés qui ne respectent pas exactement ces règles. Par exemple, ils peuvent écrire «Je peux pas» au lieu de «Je ne peux pas» ou «Ça me plaît» au lieu de «Cela me plaît».

L'environnement social et familial

La plupart des apprenants évoluent dans un milieu social et familial qui ne valorise pas l'écrit. C'est-à-dire, peu d'étudiants trouvent la source des difficultés de l'écrit dans les caractéristiques sociales et culturelles de la société. En outre, la relation des adultes avec la lecture s'est modifiée depuis un certain temps. Ils ne lisent plus de la même manière qu'autrefois, la lecture rapide l'emportant nettement sur la lecture attentive. En fait, de façon générale, les adultes lisent moins. Cette situation n'est pas sans incidences sur les jeunes, pour qui le mode de vie de leurs parents est souvent une référence importante. Ainsi, ils lisent peu s'ils ne voient pas leurs parents s'adonner à cette activité.

Le temps consacré à l'Internet, à la télévision, au magnétoscope, au walkman, à la chaîne stéréo, au portable, restreignent certainement le temps et la disponibilité autrefois attribués à la lecture et à l'écriture. L'existence permanente de ces atouts dans l'environnement de l'étudiant contribue certainement à ce que l'étudiant lise et écrive moins. Cela dit, on ne peut pas nier que l'acte d'écrire, par rapport à l'acte de lire, est presque absent de la vie d'un grand nombre de personnes. En définitive, l'oral l'emporte très souvent sur l'écrit. Et cet état de chose se fait révéler comme un problème dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'écrit doit avoir sa place.

Le manque des connaissances linguistiques

Au début de l'apprentissage, étant donné que les apprenants ont des connaissances linguistiques trop limitées et qu'ils ne savent pas mettre en œuvre certaines stratégies de

compréhension ainsi que de l'expression, ils lisent et écrivent lentement et ne comprennent pas immédiatement ce qu'ils ont lu. Pour pouvoir comprendre tout ce qu'on lit ou écrire tout ce qu'on veut, 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. Le manque des connaissances linguistiques et du vocabulaire ralentit en effet la vitesse et la compréhension de la lecture et cela rend la lecture et l'écriture difficiles et ennuyeuses.

La connaissance insuffisante de la langue maternelle

L'enseignement/apprentissage insuffisant de la langue maternelle aussi influe sur l'acquisition de la compétence de l'écrit en langue étrangère. Lors de l'enseignement/apprentissage du FLE où cette langue est à la fois objet et instrument de l'apprentissage, quelle que soit la situation d'enseignement/apprentissage, la question de la relation, entre la langue maternelle des apprenants et la langue étrangère et avec les autres langues connues des apprenants, se pose et s'impose. Comme les apprenants ne parviennent pas toujours à bien percevoir les structures linguistiques pour exprimer leurs idées, ils ont recours à la langue maternelle à partir de laquelle ils traduisent ou font des comparaisons pour mieux conceptualiser la structure linguistique du français

Depuis plusieurs années, les recherches psycholinguistiques dont la plupart portent sur l'apprentissage en milieu naturel, reconnaissent à la langue maternelle un rôle décisif et montrent son importance dans la constitution du nouveau système qu'est la langue étrangère. Selon Xiao-Quan entre autres, *«Un facteur déterminant est l'aptitude de l'apprenant dans ses activités langagières, liée à sa familiarité avec certains modes d'expression, à ses habitudes comme usager de la langue et à ses expériences dans les apprentissages précédents. Concevoir une stratégie didactique sans tenir compte de cette aptitude linguistique des apprenants risque fort de se heurter à une incompréhension, voire à une répulsion de leur part »*⁴⁶.

Alors, s'initier à une langue étrangère sert à révéler ce manque et cette négligence dans l'apprentissage de la langue maternelle.

L'enseignement/apprentissage insuffisant de l'écrit en langue maternelle

Il faut admettre que la plupart de nos apprenants n'ont pas acquis, surtout à l'écrit, de fondements linguistiques solides dans leur langue maternelle, avant de commencer à

⁴⁶ Xiao-quan, C. (1993). Des apprenants de culture écrite : l'exemple chinois, *Des pratiques de l'écrit, LFDM Numéro Spécial*, Kahn, G. (coordonné par), Edicef, Paris.

apprendre le français. L'enseignement/apprentissage de l'écrit est souvent insuffisant même en langue maternelle.

Il ne s'agit pas de condamner une institution, mais de constater que les méthodes et techniques traditionnelles suivies dans l'enseignement secondaire, produisent d'importants dégâts.

Le manque d'habitude de lecture et d'écriture en LM et en LÉ

Nous avons idée que la plus grande partie des difficultés de l'écrit des apprenants est liée, dans la plupart des cas, aux difficultés de lecture. Faire acquérir aux apprenants l'habitude de lire et d'écrire n'est pas une tâche aisée. En fait, ces habitudes doivent être acquises au moins au cours des études primaires et secondaires, mais nos étudiants n'aiment pas écrire et ils n'écrivent pas assez dans la vie courante.

Lire peu, endommage la pratique de l'écrit. En effet, la lecture n'est rien d'autre qu'un contact avec la langue écrite. Pour pouvoir écrire des énoncés corrects ayant une signification, il faut que les apprenants aient déjà acquis des connaissances nécessaires en la matière. La nécessité de lire des matériaux et des documents variés s'avère donc indispensable. En permettant de visualiser des structures syntaxiques et des mots judicieusement employés, la lecture aide l'apprenant à s'approprier ces matériaux. Lire peu, en langue maternelle et en langue étrangère, c'est donc restreindre ses chances de savoir bien écrire. Il est certain qu'« *on apprend à écrire en écrivant* »⁴⁷ et à lire en lisant. En outre, nombre de caractéristiques personnelles des étudiants ont une incidence décisive sur le déroulement des processus de l'enseignement/apprentissage de l'écrit: les états physiques, psychologiques, intellectuels, cognitifs, culturels, etc. et ceux-ci causent certains problèmes.

Le manque de confiance en soi

Pour les étudiants, le manque de confiance en soi, la peur, la timidité et l'inquiétude constituent des barrières affectives ayant des conséquences négatives sur l'acquisition du FLE. Au début de l'apprentissage, quand nous les observons, nous nous rendons compte que leurs lectures et écriture sont toujours accompagnées de la peur ou de l'inquiétude et qu'ils ont du mal à identifier des lettres, des mots et des énoncés. Donc, toutes ces barrières affectives sont dues soit à une compétence linguistique limitée, soit à une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension. Selon un enseignant d'université de langue étrangère

⁴⁷ Cornaire, C., et Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

«Quelle que soit la qualité de l'enseignement reçu, certains étudiants auront toujours des difficultés, parce que bien écrire ne s'apprend pas »

Le manque d'attention et de concentration

Une autre constatation est que nos apprenants manquent d'attention et de concentration.

Les facteurs socio - familiaux tels que chômage, mutations, divorces des parents, entre autres, peuvent être cités parmi les causes éventuelles. Tous les apprentissages en souffrent, mais particulièrement celui de l'écrit, car celui-ci requiert beaucoup de constance et de stabilité.

Pendant les cours, nous constatons qu'ils ont même des problèmes à copier ce que l'enseignant a écrit au tableau. Au début, ils oublient, dans la plupart des cas, de mettre les accents ou ils les emploient incorrectement. Ils ont du mal à distinguer les accents graves des aigus.

Des problèmes affectifs (la peur, la timidité)

Certains étudiants traversent des moments très difficiles au cours de leur apprentissage, qui vont parfois jusqu'à les empêcher de communiquer dans l'une et l'autre langue. Il arrive un moment où l'intégration des deux langues au niveau de la pensée rend possible le passage du concept à l'expression, quel que soit le sujet du discours. Mais il n'est pas facile d'en arriver à ce niveau bien équilibré de bilinguisme.

Quand l'enseignant introduit un mot nouveau dans son cours, même s'il explique bien son sens, son emploi et épelle les syllabes qui le composent, les apprenants demandent toujours à le voir écrit au tableau, faute de quoi le mot en question leur reste souvent inconnu. Les apprenants notent d'ailleurs scrupuleusement les mots ou expressions qui apparaissent dans les cours sur leurs feuilles et sur leurs livres, c'est le moyen pour eux de mémoriser les connaissances. Même s'ils suivent les cours avec attention, ils ne s'avancent que rarement à produire des énoncés longs; ne veulent pas écrire au tableau de crainte, peut-être, de se tromper devant les autres étudiants.

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.

Comment doit être l'attitude de l'enseignant envers les erreurs des apprenants? C'est une question importante et difficile à répondre. 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 nous invite à réfléchir à nos comportements en tant qu'enseignant du FLE.

Le manque d'écoute

Un autre manque constaté chez nos apprenants universitaires est que ceux-ci ne sont pas de bons auditeurs. C'est-à-dire, ils ne savent pas comment écouter.

Le manque de motivation

La motivation est l'une des forces motrices de l'apprentissage. C'est pour cela que, en choisissant des textes à lire ou des sujets de rédaction, l'enseignant doit tenir compte de l'expérience des apprenants, de leurs besoins et de leurs motivations et sélectionner les séquences motivantes. C'est de cette manière que la motivation à écrire et à apprendre pourra s'accroître. Selon Cornaire *«les principaux agents de la motivation sont le plaisir de la découverte et le goût d'apprendre, mais pas n'importe quoi ni de n'importe quelle façon»*⁴⁸.

Le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques

Parmi les causes les plus importantes, le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques (le dictionnaire, la grammaire, les CD, ...) est important et mérite d'être analysé. Globalement, l'usage à domicile d'un dictionnaire apparaît plus répandu que celui d'une grammaire. Quant à l'utilisation du dictionnaire et de la grammaire en classe, les apprenants utilisant le dictionnaire en classe sont plus nombreux que ceux qui utilisent une grammaire. Car, à peu près, chaque étudiant dispose d'un dictionnaire, grand ou petit, alors que la plupart n'ont pas une grammaire. De même, nos apprenants ne se bénéficient pas suffisamment des bibliothèques.

L'utilisation de l'Internet, afin de se servir des documents écrits pédagogiques, paraît plus répandue parmi les apprenants que celle de l'ordinateur. Bien que l'emploi de l'Internet paraisse plus répandu que celui de l'ordinateur.

6. Les erreurs et les difficultés rencontrées en matière de la production écrite :

Si l'on ne considère que la démarche intellectuelle, peu nombreux sont les apprenants qui ont envie d'écrire et qui y trouvent une distraction. La production d'un texte demande du temps pour inventer, mettre en mots et du temps pour réécrire. Chose absente en classe au cours des tâches d'écriture, étant donné leur durée limitée. De plus, comme certains apprenants sont plus lents que d'autres, le problème des différences individuelles se manifeste lors de ces activités.

Comment les apprenants perçoivent-ils la production d'écrits ? Il semble, qu'en classe, l'apprenant écrit moins pour parler de lui ou se faire plaisir que pour réussir dans un système

⁴⁸ Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*, CLE International, Paris.

qui lui fait craindre la note, l'erreur, le pouvoir de l'enseignant, qui évalue et sanctionne, et le jugement de ses pairs. Conscient de ses lacunes et des nombreuses capacités dont il doit faire preuve dans sa production, il redoute la tâche, parfois n'ose même pas s'y lancer. Si, en outre, l'écrit ne lui apparaît pas comme une nécessité de communication authentique, où trouver la motivation pour entreprendre cet effort ?

Une autre difficulté qui semble importante : l'acte de réécriture. Tous les adultes qui écrivent savent que c'est un travail indispensable pour obtenir un écrit lisible et compréhensible. Les apprenants n'ont pas réellement conscience de cette nécessité. Ils trouvent cette révision contraignante et fastidieuse, car de nombreuses difficultés apparaissent :

- D'ordre affectif : les apprenants n'osent pas écrire. Ils ont peur de produire un texte pauvre, ils ont peur de la réaction et du jugement de leur enseignant. Peur de la page blanche, Souvent face au début d'une production d'écrit les apprenants ont le sentiment de se jeter dans le vide et ne savent pas comment commencer.

- D'ordre imaginaire : à cause du désintérêt car les apprenants n'ont rien à dire sur le sujet imposé. Les situations qui leur sont proposées ne tiennent pas compte de leurs désirs et de leurs préoccupations. Ils n'adhèrent pas à la tâche d'écriture qu'on leur propose. Un désintérêt dû à la mise en œuvre de la tâche : Pourquoi écrire si ce qu'on écrit n'est lu par personne ? On remarque que, lorsqu'un apprenant produit un texte, il est censé s'adresser à quelqu'un d'autre que son enseignant, or c'est de ce dernier qu'il s'agit en réalité. Il produit un texte pour être évalué. Les consignes données suscitent souvent l'écriture de contenus affectifs dont la réponse est une évaluation.

- D'ordre orthographique : il est important de noter que l'exactitude orthographique ne sera pas forcément recherchée dans un premier temps. En effet, si l'objet de ce travail est la dédramatisation de la production d'un écrit, il faut éviter de mobiliser les apprenants sur l'orthographe. Ce point se justifie également du fait que les textes produits seront avant tout destinés à être lus à haute voix à leurs camarades.

Selon A-M Chartier : « *la capacité d'invention des enfants est fortement gênée par la charge de travail que représente la réalisation matérielle du texte (tout ce qui relève de l'encodage graphique)* »⁴⁹.

En général, les apprenants présentent des difficultés de différents ordres face à l'acte d'écrire:

⁴⁹ Anne-Marie, CHARTIER, CLESSE Christiane et Jean, HEBRARD. (1998), *Lire, écrire, produire des textes, cycle II*. Paris : Hatier pédagogie, p.194.

- Ils n'éprouvent pas le besoin d'écrire,
- Ils manquent d'idées,
- Ils ne savent pas ce que l'on attend d'eux,
- Ils ont peur du jugement,
- Ils ont des difficultés en langue,
- Ils ne sont pas suffisamment invités à écrire,
- Ils manquent de consignes explicites et pratiques,
- Ils sont soumis à une surcharge cognitive...

Le chapitre 2 prendra en compte, la notion de difficultés d'apprentissage, l'enseignement/apprentissage de l'écrit, la relation entre l'écrit et la lecture, les typologies des difficultés, les sources des difficultés et les erreurs.

Cadre

Pratique

Troisième

Chapitre

Introduction

Les recherches les plus récentes confirment que l'apprenant apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant. Acquérir une compétence de l'écrit paraît être une urgence dès le début de l'apprentissage.

A l'université, il est recommandé que l'étudiant participe à des activités d'écriture, mais il est nécessaire pour lui d'être capable de produire un écrit qui reflète son niveau. Pour l'étudiant de 1^{ère} année français LMD, faire acquérir une compétence de production écrite n'est pas une tâche aisée, il rencontre des difficultés dans l'écrit en langue étrangère.

Une classe de langue est souvent hétérogène; au sens de la vie sociale que les apprenants mènent, les facteurs socio-familiaux et psychologiques sont différents. Alors c'est aux enseignants en tant que les acteurs les mieux positionnés par une relation directe avec les apprenants de prendre en considération l'enjeu de leur faire apprendre une langue étrangère ; des compétences et des stratégies qui font partie d'un nouveau moyen de communication, et l'hétérogénéité des classes sociales où vit chaque apprenant. En parallèle, une activité de production écrite fait partie de l'apprentissage de cette langue et obéit aux mêmes conditions, facteur qui va mener à plusieurs niveaux de production écrite ; moyen, fort et faible. Du même, on constate que cette activité aboutit à des résultats différents d'une région à une autre, dont on a pris qu'un seul parmi tant d'autres, qui est le cas de Saida.

1. Public visé :

Parlant de notre public visé, nous visons les étudiants de première année universitaire de département de français (licence de Français) à l'université MOULAY Taher de Saida. Il s'agit, plus précisément, non pas de tous les étudiants de première année français. Puisque les étudiants sont fort nombreux et de travailler avec eux va prendre beaucoup de temps, C'est pourquoi nous avons décidé de prendre un échantillon qui va représenter le public ciblé. Ce dernier est composé de cinquante (50) étudiants de première année universitaire 2015-2016 à l'université de Saida (du département de Français langue étrangère). Ces étudiants forment un groupe hétérogène : de sexe, de niveaux, d'âge et de régions.

Ce sont des filles et des garçons (étudiants et étudiantes) quoique le nombre de fille dépassent le nombre de garçons qui reflétant un taux élevé des femmes dans notre société aujourd'hui; mais aussi à la nature de l'étude car on trouve la majorité des garçons dans les filières scientifiques, mathématiques et informatiques et peu sont les garçons qui font les filières littéraires telles les langues étrangères. Les étudiants ont des niveaux divergents : moyens,

faibles et dès fois même bons. Ils sont âgés entre 19 et 25 ans et habitant différentes régions de Saida : Saida centre, Ain el-hadjer, El-Bayadh, Kheither, Bougtob, etc.

-Choix du nombre

Nous avons choisi dans mise en la pratique un groupe de 50 étudiants. Pourquoi ce choix ?

Notre choix de cet échantillon se base essentiellement sur deux critères :

- D'une part, les étudiants en question sont en première année :

Parce que nous considérons que cette année est le premier pas vers le futur comme des futurs enseignants), et que le problème des carences au niveau de la production écrite chez les universitaires doit à- priori faire l'objet d'un questionnement.

- D'autre part, ces étudiants suivent une formation dans un système LMD :

C'est un système récemment enseigné en Algérie (2004), et qui a les objectifs suivants ⁵⁰:

- améliorer la qualité de la formation universitaire
- Encourager le travail personnel de l'étudiant
- Faciliter la mobilité et l'orientation des étudiants en garantissant la capitalisation et le transfert des acquis
- Proposer des parcours de formation diversifiés et adaptés
- Faciliter l'insertion professionnelle des étudiants en ouvrant l'université sur le monde extérieur
- Permettre la formation pour tous tout au long de la vie
- Consacrer le principe de l'autonomie des établissements universitaires
- Encourager et diversifier la coopération internationale.

Ce système qui est enseigné au département du français à l'université de Saida depuis l'année 2009-2010, est organisé en deux paliers : Licence et Master et dont la gestion pédagogique met en évidence des éléments nouveaux tels que :

- Le principe du semestre : chaque année est divisée en deux semestres

- Les unités d'enseignement :

* Unité Fondamentale : regroupe les matières fondamentales pour une discipline donnée

* Unité de découverte : concerne l'enseignement de matières correspondant à d'autres spécialités, voire d'autres champs disciplinaires afin d'élargir la culture universitaire et faciliter les passerelles de réorientation.

⁵⁰ Zinedine BERROUCHE, Yousef BERKANE, (2007), *la mise en place du système LMD en Algérie*.

* Unité Méthodologique : regroupe les matières d'enseignement d'outils méthodologiques destinés à aider l'apprenant à réaliser son parcours de formation (mathématiques, Langues, Informatique, Recherche Documentaire).

Les conditions de la formation des étudiants de première année

Ces étudiants, qui ont suivi une formation arabisée durant les autres cycles (en différentes filières : lettres et langues étrangères, sciences expérimentales, lettres et philosophie), suivent leur formation universitaire dans un système LMD, au niveau du département de français à l'université de Saida, avec un programme intensifié qui compte de 10 à 13 modules dans chaque semestre, regroupés en 3 unités (fondamentale, de découverte et méthodologique).

La formation de ces débutants était dans une situation difficile parce qu'ils se trouvent surpris de ce nouveau monde universitaire qui est assez différent par rapport aux autres cycles. Concernant l'organisation de la promotion étudiée, elle est subdivisée en groupes.

2. Description du corpus :

Notre corpus sera les productions écrites du groupe représentatif du public, réalisées durant l'année universitaire 2015/2016, dans le module de CEE (Compréhension et Expression Ecrite). Aussi un questionnaire destiné à ces étudiants pour connaître plus d'informations concernant ce phénomène.

Informations sur le module

C'est un module issu de l'unité fondamentale avec un volume horaire de 3h (2 séances de TD par semaine sans cours), qui a pour objectif de :

- Développer la compétence de réception et de production des textes chez les étudiants (arriver à comprendre des genres textuels différents, mais aussi savoir en produire d'autres).
- Mener l'étudiant à un niveau qui lui permet de rédiger un paragraphe bien ciblé (comment transmettre un message écrit correctement).
- Développer certaines compétences linguistiques et méthodologiques chez l'étudiant.
- Mener l'étudiant à la maîtrise du schéma de la communication.

Les grands axes du module

Dans le but d'amener les étudiants à savoir rédiger un paragraphe, l'enseignant du module a abordé les axes suivants :

- La ponctuation
- La ponctuation et la grammaire
- Les organisateurs textuels
- la typologie textuelle

- Les connecteurs logiques
- La typologie des textes
- Les techniques des paragraphes

Ces axes sont établis par le consensus des enseignants du module en premier semestre.

-Le module de CEE entre le système classique et le système LMD

Le module de CEE était appelé dans le système classique TEEO, où il a regroupé les deux matières : l'expression de l'oral et de l'écrit. Par contre, dans le système LMD, ce module est réparti en deux matières, enseignées l'une indépendamment de l'autre. La première : Compréhension et Expression Orale (l'enseignant vise les procédés linguistiques de l'oral, c'est-à-dire, comment recevoir et produire oralement). La deuxième : compréhension et Expression Ecrite (l'enseignant vise les procédés linguistiques de l'écrit, c'est-à-dire, comment recevoir et produire l'écrit). Mais, c'est deux matières qui sont séparées dans ce nouveau système éducatif, sont complémentaires, parce qu'elles occupent le même volume horaire (3h par semaine). Après la réalisation de ces productions, nous avons contacté les étudiants, pour récupérer les copies avec lesquelles nous avons pu construire notre corpus.

3. Méthodologie du travail :

Pour mener à bien notre recherche, nous allons adopter une étude descriptive puis analytique pour dégager les différentes erreurs commises par les étudiants. Nina CATACH : La méthode analytique est « *une opération intellectuelle qui consiste à décomposer un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et donner un schéma général de l'ensemble.* »⁵¹

Aussi, l'erreur est inséparable du processus d'apprentissage, elle doit être considérée comme un avantage que comme un inconvénient, car l'analyse d'erreurs permet de disposer d'une base des données utiles pour découvrir les sources des difficultés à fin d'y trouver les remèdes adéquats comme l'affirme Jean Pierre ASTOLFI:

«*Avant les années 80, les interprétations des erreurs situaient celles-ci hors de des processus d'apprentissage. Depuis, on les considère comme un élément du processus didactique, c'est-à-dire comme une information dont il faut élucider les composantes (origines) pour construire une connaissance.*»⁵². En suivant cette méthode, nous allons effectuer un processus intellectuel qui

⁵¹ Mathieu GUIDERE, (2003), *méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales*, Paris, Ellipses, P63.

⁵² Jean Pierre ASTOLFI, (1997), *l'erreur, un outil pour enseigner*, www.reunion.iuffm.fr/listeDep/exposes/erreur.

consiste à présenter les écrits des étudiants. Ainsi, commenter, comprendre et expliquer les résultats aboutis, pour pouvoir établir des rapports entre ces résultats et les questions posées à propos de la problématique, en vue d'avoir une interprétation de l'ensemble.

Après l'identification de notre méthode qui consiste en une analyse des erreurs et son classement selon le type et la nature, nous passons dans la partie ci-après à l'application de cette méthode sur notre corpus.

4. Présentation de questionnaire:

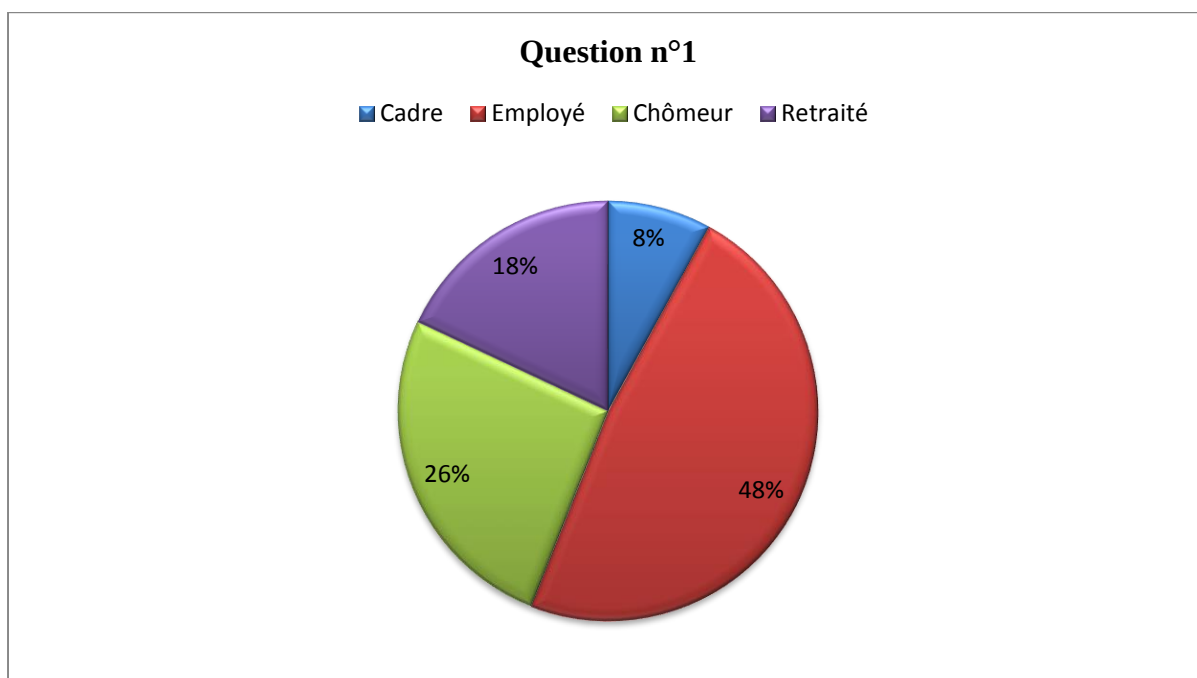
Pour faire un travail de recherche on ne doit pas se contenter seulement des concepts théoriques pour soutenir le thème traité, mais on doit recourir à des outils de recherches comme le questionnaire, l'entretien, afin de donner une crédibilité au travail et mettre en évidence les résultats obtenus et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

Le travail de recherche à besoin d'un outil de vérification adéquat pour qu'il soit consolidé, à savoir un questionnaire distribué aux apprenants. Donc nous avons opté de faire ce dernier pour renforcer ce que nous avons fait. Celui-ci est distribué aux étudiants de première année universitaire (au nombre de 50) qui constituent la catégorie d'échantillon choisi. Ces étudiants peuvent être considérés comme un ensemble hétérogène d'apprenants du département de français de la ville du Saida. Notre outil de vérification comporte (11) questions qui visent à repérer où réside le problème de l'écrit en touchant certains cotés de la vie de l'étudiant : social, culturel, linguistique. Déterminer les obstacles que les étudiants rencontrent au moment de la production écrite et mettre en œuvre des stratégies afin d'y remédier reste l'une des finalités majeures de ce travail. Il est considéré comme un outil de vérification diagnostique aux problématiques du départ.

5. Analyse des résultats obtenus:

Question n°1: -Quelle profession vos parents exercent-ils ?

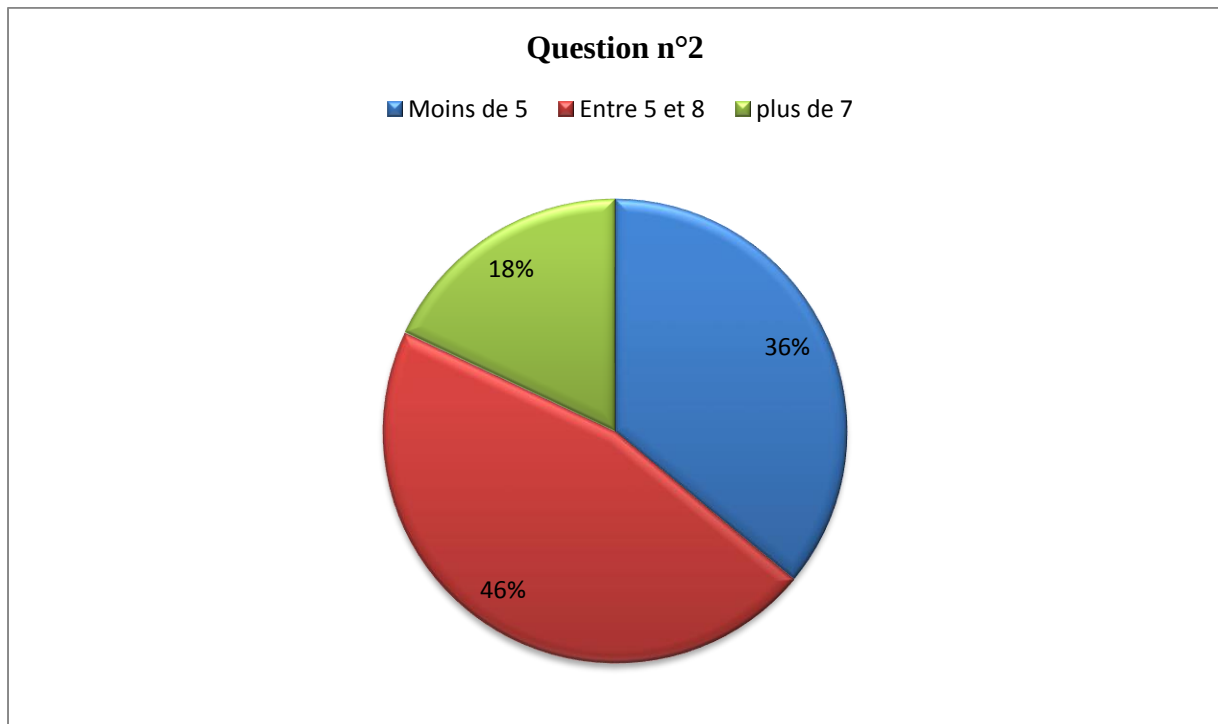
Profession	Pourcentage
Cadre	8%
Employé	48%
Chômeur	26%
Retraité	18%



-Les réponses qui se dénotent de cette question, montrent que la plupart des étudiants sont issus d'un milieu familial modéré voire des familles modestes, et que leurs parents ont tellement des préoccupations au point où ils n'arrivent pas à consacrer une partie de leur temps pour soutenir leurs enfants, que ce soit, dans l'orientation ou dans l'avenir des études. Ainsi, nous constatons qu'un nombre réduit de parents de ces étudiants est un cadre (des enseignants ou ils travaillent dans des sociétés privées) ce qui donne l'avantage et encourage leurs enfants par rapport à ceux qui leurs parents ne travaillent pas.

Question n°2: -Combien êtes-vous dans la famille?

Choix	Pourcentage
Moins de 5	36%
Entre 5 et 8	46%
plus de 7	18%



-Pour qu'une meilleure prise en charge des enfants, leur nombre doit être réduit, alors dans que dans ce cas là, il apparaît qu'ils sont nombreux ce qui va diminuer et influencer leurs niveaux scolaires par rapport au peu du temps consacré à eux en matière de l'apprentissage d'une nouvelle compétence linguistique.

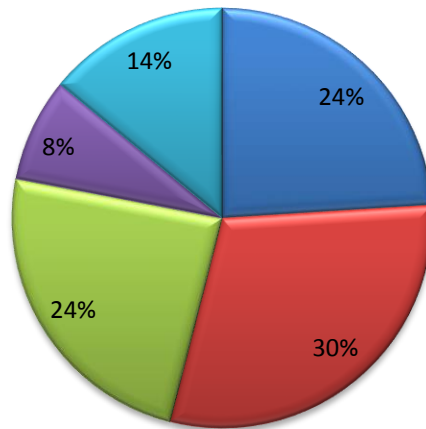
Tandis que nous devons prendre en considération cette catégorie de parents, même s'ils sont en minorité, mais qui collaborent positivement à l'amélioration de l'appropriation de l'écrit qui se considère comme un moyen de communication dans la vie quotidienne et un outil aidant à apprendre d'autres langues.

Question n°3: -Est-ce que vos parents parlent français à la maison.

Oui	10%
Non	70%
De temps en temps	20%

Question n°3

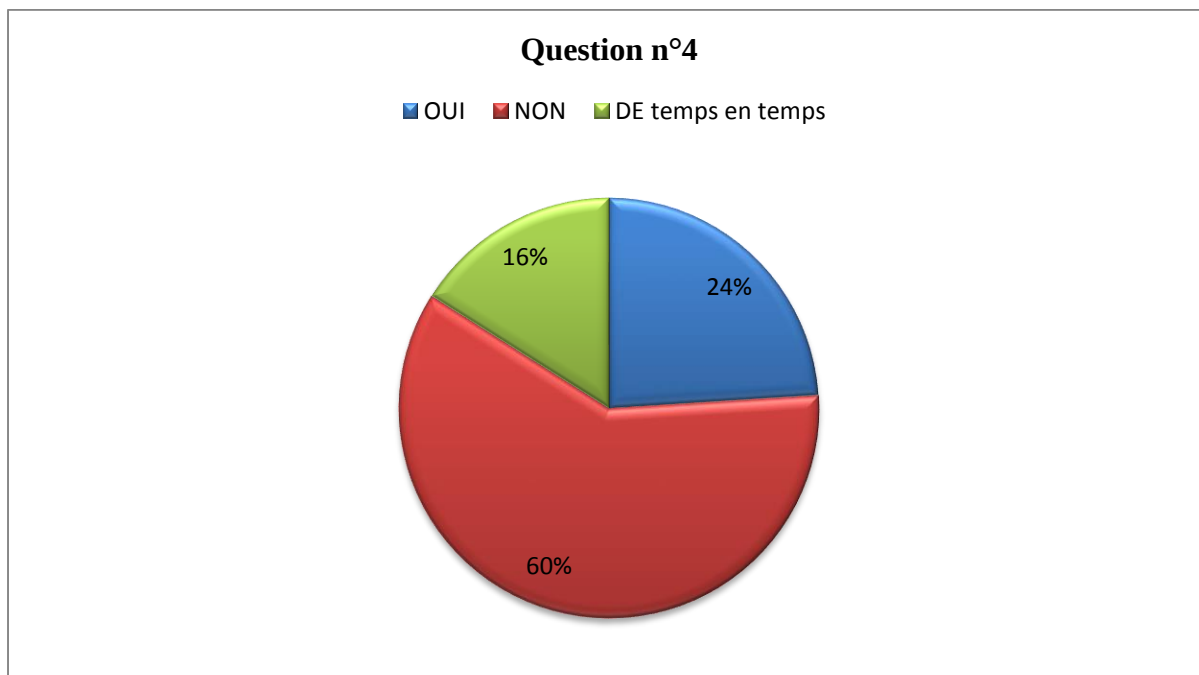
■ Grammaticale ■ Lexicale ■ Vocabulaire ■ Consigne ■ Le sujet traité



-Il est connu que les étudiants issus de familles cultivées ont une aptitude à apprendre facilement, de ceux qui viennent de familles qui donnent moins d'importance aux écoliers. A travers cette question, on a déduit que seulement 10% des étudiants répondent par oui, alors qu'une majorité reconnaît qu'ils n'utilisent pas du français dans la communication à la maison tout en signalant la tranche des étudiants dont leurs familles ont une relation pas mal avec la pratique de cette langue. En se référant aux deux réponses précédentes, on peut dire que ceux qui appartiennent aux familles où les parents ont un niveau considérable, portent un intérêt particulier à l'apprentissage et leurs acquis sont en développement permanent.

Question n°4: -Est-ce que vous regardez des chaînes françaises dans votre maison?

Oui	24%
Non	60%
De temps en temps	16%



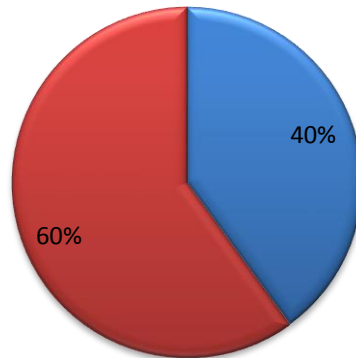
-Le taux de 24% des étudiants qui regardent les chaînes françaises, que se soit à la maison ou ailleurs, affirme qu'une catégorie importante d'étudiants cherchent à s'enquérir en français, poussés par la curiosité de savoir un autre monde que celui où ils vivent. Alors qu'une minorité accorde peu de temps en découvrant cette langue à travers la TV. S'il s'agit du reste des étudiants qui ont répondu par non et qui sont presque la majorité de (60%), ils sont influencés absolument par leur milieu arabophone et ils s'abstiennent d'border les chaînes étrangères.

Question N°5: -Fréquentez- vous une bibliothèque ? (à la maison, à l'université)

Oui	40%
Non	60%

Question n°5

■ OUI ■ NON

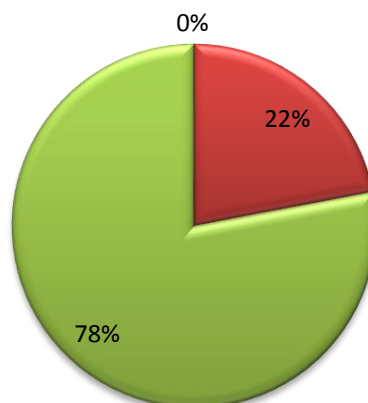


Question N°6: -Est-ce que vous vous y rendez souvent ?-Si Oui, vous la fréquentez quand ?

Choix	Pourcentage
Chaque jour	0%
Chaque semaine	22%
Chaque mois	78%

Question n°6

■ Chaque jour ■ Chaque semaine ■ Chaque mois



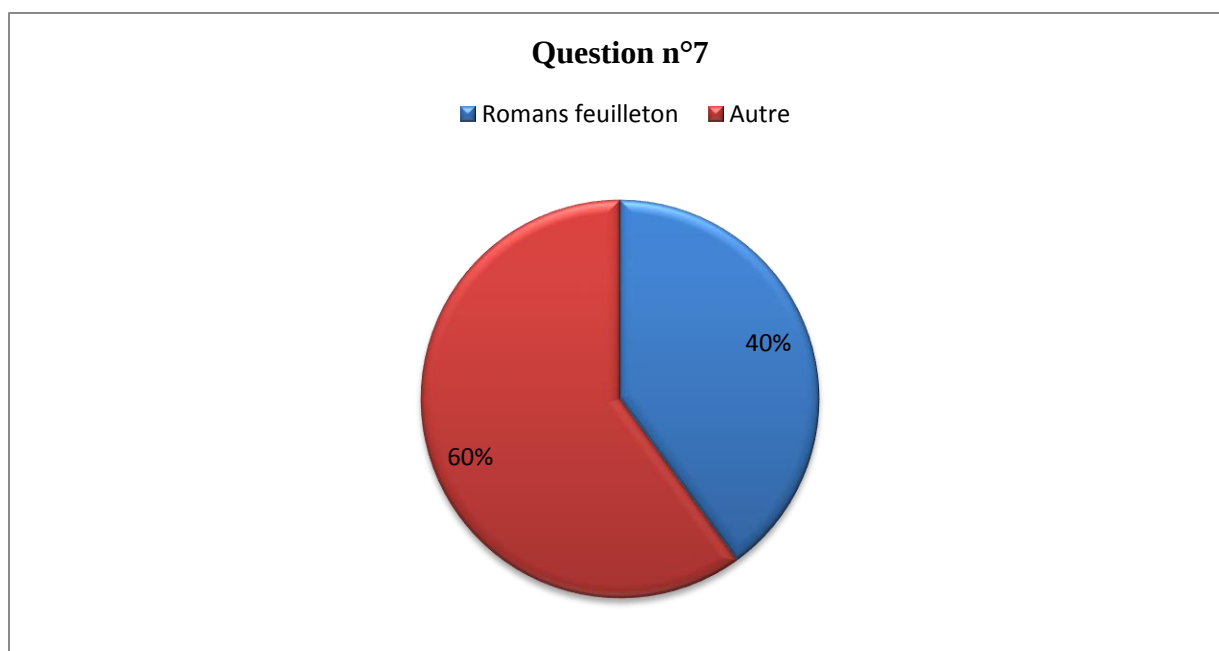
-D'après les réponses obtenues auprès des étudiants on a compris que 60% d'entre eux fréquentent une bibliothèque (la majorité fréquentent la bibliothèque de l'université).

En plus, 22% des apprenants ne partent qu'une fois par semaine, en revanche, ceux qui vont à la bibliothèque chaque jour n'existent pas. Alors que 78% des étudiants vont une fois par mois pour s'en servir dans leurs travaux ou exposés. Quand on fréquente une bibliothèque cela va permettre de faire la lecture, qui représente un pas crucial vers la réalisation des écrits considérables, parce que c'est à travers la lecture qu'on puisse saisir la forme graphique de la langue écrite.

Question N°7: - Est-ce que votre bibliothèque contient des ouvrages en français?

-Si oui, quel genre de livres préférez-vous?

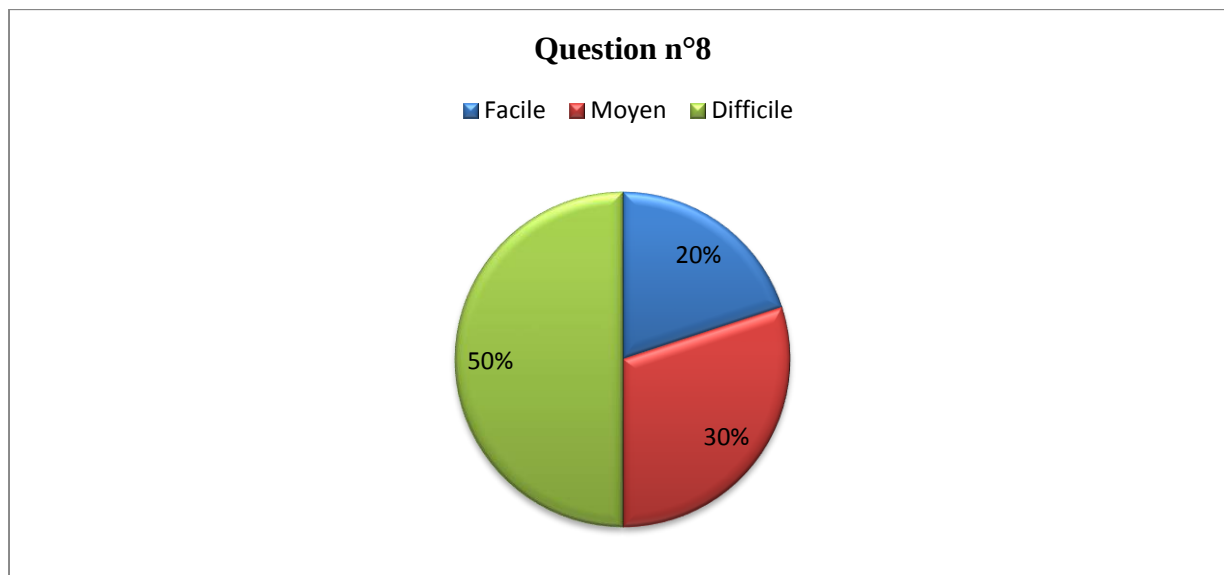
Livres	Pourcentage
Romans feuilleton	40%
Autre	60%



-Les questions précédentes se portent 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 et des journaux 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. Ce qui intéresse les formateurs de plus, c'est que les étudiants lisent.

8-a/La lecture-Compréhension en langue française est pour vous : (Facile-Moyen-Difficile)

Facile	20%
Moyen	30%
Difficile	50%



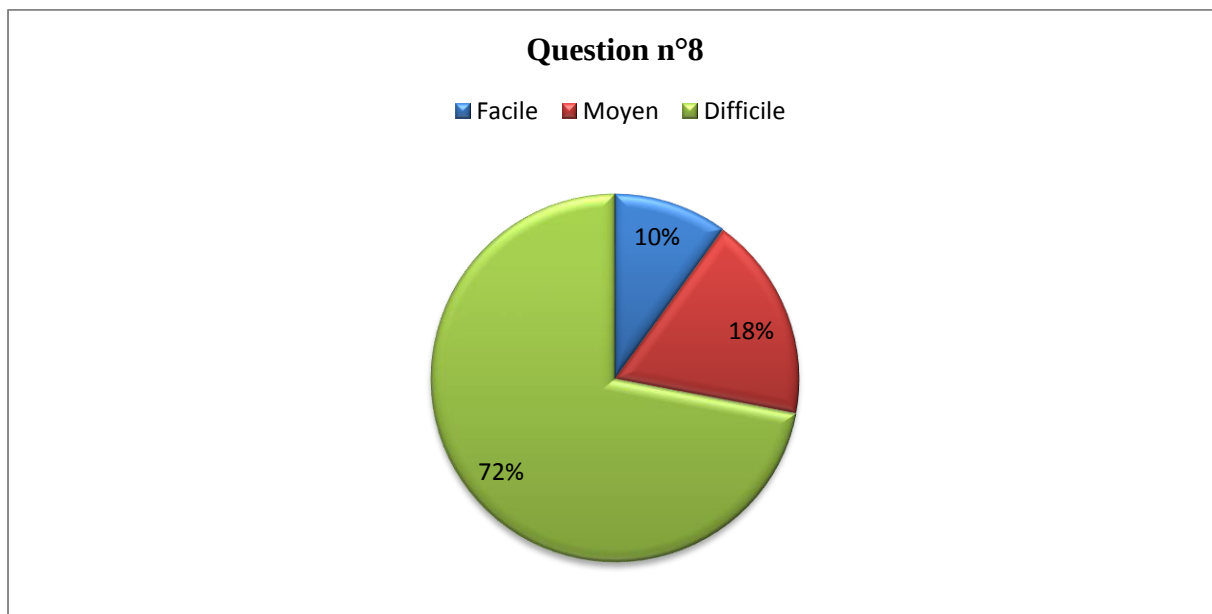
-Les réponses obtenues de cette question montrent qu'il y a un obstacle au niveau de la capacité d'écriture chez les apprenants, donc, comment peut-on solliciter un apprenant qui ne savait même pas lire, ou bien lire avec obstacle, de nous écrire un texte cohérent.

Les règles qui gèrent l'aspect oral de la langue sont presque les mêmes règles qui manipulent la langue écrite. *«L'écriture lui en fournit un. Mais nous l'avons vu, l'écriture n'est pas un simple médium. Elle ne se contente pas d'être un objet qu'on manipule: c'est la rencontre d'un langage avec un autre »*⁵³

b/La Production écrite en langue française est pour vous : (Facile-Moyen-Difficile)

Facile	10%
Moyen	18%
Difficile	72%

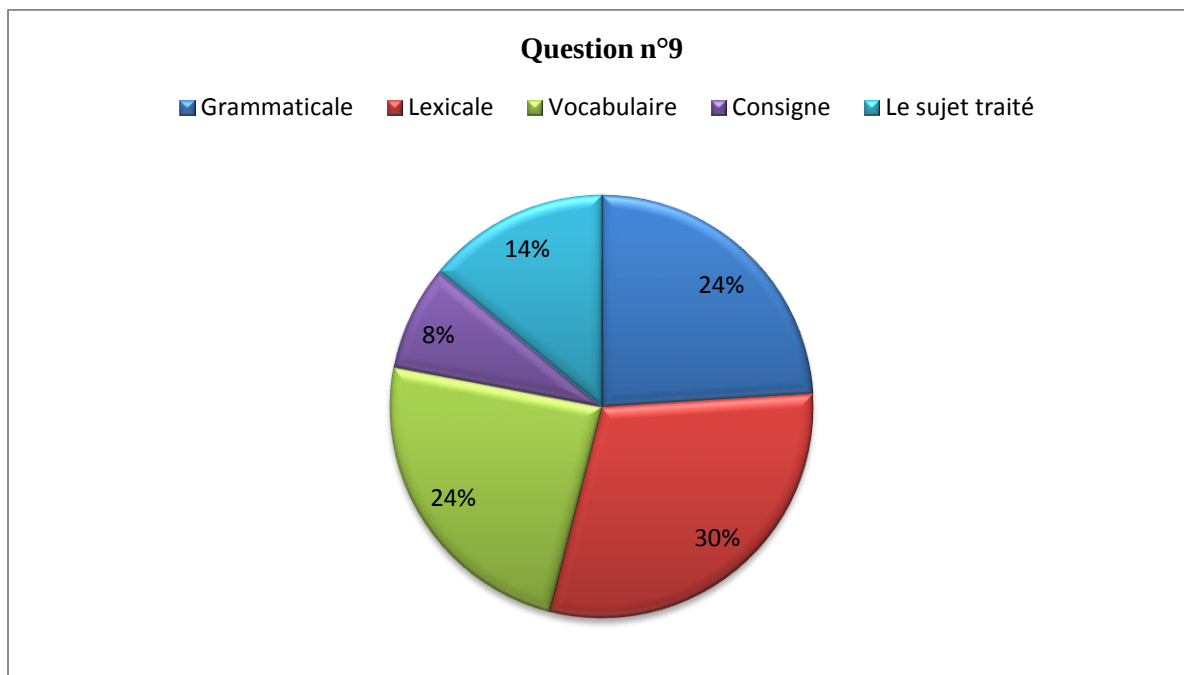
⁵³ R.ESCARPIT, (1976), *Théorie générale de l'information et de la communication*, éd ; de Minuit, Paris.p15.



-On remarque que les étudiants considèrent cette activité d'écriture comme difficile et cela ce que nous avons observé à travers le questionnaire d'une part, et d'autre part, des productions écrites faites en classe de première année universitaire. Atteindre un niveau acceptable dans l'écriture a besoin de préoccupation hâtive par les enseignants à leurs étudiants. Créer une base est important, surtout dans les années premières de l'enseignement (à partir de troisième année primaire).

Question n°9: Où réside la difficulté à votre avis?

Choix	Pourcentage
Grammaticale	24%
Lexicale	30%
Vocabulaire	24%
Consigne	8%
Le sujet traité	14%



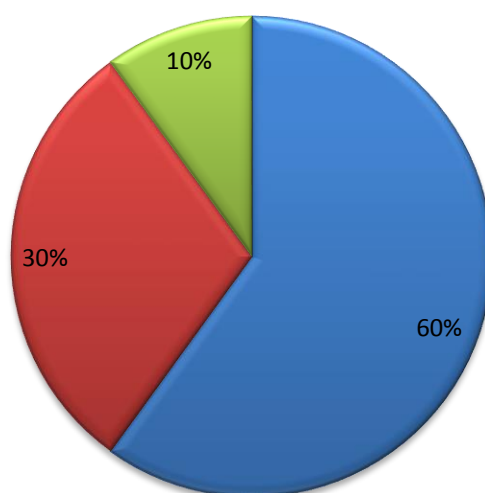
- Il me semble dès le début que la majorité des étudiants souffrent des difficultés variées: lexicales, grammaticales, vocabulaire qui empêchent l'accomplissement idéal de cette activité. Les réponses obtenues montrent que l'écriture est une tâche difficile qui exige, au moment de la rédaction, une attention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

Question n °10: - Que fait vous quand vous rencontrez l'une de ces difficultés?

Choix	Pourcentage
vous posez la question à votre professeur	60%
vous essayez de vous débrouillez par vous-même	30%
vous abandonnez l'écriture	10%

Question n°10

- vous posez la question à votre professeur
- vous essayez de vous débrouiller par vous-même



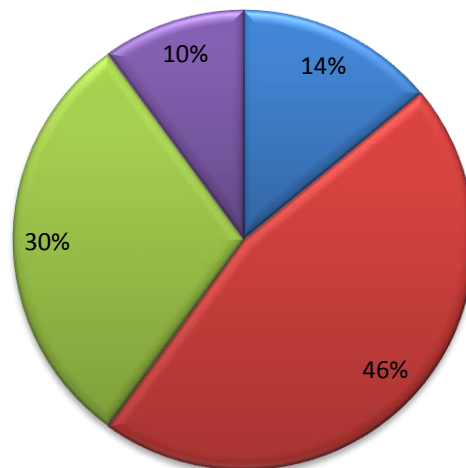
- Nous remarquons que les difficultés rencontrées obligent (60%) certains étudiants à solliciter la résolution des problèmes auprès de leurs enseignants, pour régler ce qui représente une difficulté pour eux. L'enseignant connaît bien ces difficultés dont souffrent ces étudiants, donc il doit essayer de leur trouver des solutions, en s'appuyant sur le projet d'écriture qui permet de faire un travail collectif et individuel afin d'améliorer les capacités de l'écrit chez ces apprenants.

Question n°11: - Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis?

Choix	Pourcentage
vous n'arrivez pas à comprendre la consigne	14%
Vous n'avez pas des stratégies pertinentes à l'écrit	46%
votre bagage linguistique est insuffisant	30%
vous n'assimilez pas votre cours	10%

Question n°11

- vous n'arrivez pas à comprendre la consigne
- Vous n'avez pas des stratégies pertinentes à l'écrit
- votre bagage linguistique est insuffisant
- vous n'assimilez pas votre cours



- Cette question est très importante dont la réponse montre que certains étudiants ont un bagage linguistique, à savoir ceux qui ont subi une aide de leurs parents à la maison, mais le problème rencontré par ces apprenants réside en ce qu'ils ne connaissent pas comment utiliser ce bagage, ce qui nous pousse à réfléchir au modèle de (Hayes et Flower) qui donne les processus nécessaires à la planification d'une tâche d'écriture.

6. Analyse du corpus : les productions écrites des apprenants :

-La présentation des productions écrites des étudiants :

Nous avons collecté 50 copies des productions écrites des étudiants de 1^{ère} année de la faculté des lettres et langues étrangères, du département de français dont les thèmes abordés sont multiples : la mère, le travail de la femme ; l'imitation, l'internet, les jeunes, etc.

-Méthode d'analyse des productions écrites des étudiants :

Les copies vont être analysées selon trois niveaux : niveau orthographique divisé de deux catégories : lexicale et grammaticale, niveau syntaxique et niveau phonétique.

Au niveau syntaxique, on vérifie la ponctuation, la structure de la phrase: les éléments de la phrase (sujet, verbe, complément,...) et leur place dans la phrase. Au niveau lexical, on examine l'utilisation du vocabulaire. Concernant le niveau grammatical on vérifie l'utilisation

des articles, l'accord (en genre et en nombre), l'emploi erroné de la négation, des temps, des pronoms et des prépositions aussi la conjugaison et la confusion entre adjectif et adverbe.

6. Synthèse :

A partir de la cinquantaine de copies que nous avons récoltées, nous avons constaté que les étudiants de 1^{ère} année universitaire, de la faculté des langues et des lettres du département de français, font encore des erreurs, malgré leur niveau théoriquement avancé.

Ces erreurs sont de différents ordres orthographiques et syntaxiques. La majorité des fautes que nous avons récoltées, se trouvent au niveau orthographique grammatical, dans plusieurs cas les apprenants construisent des phrases sans articles ou bien ils les utilisent incorrectement. Ceci montre à quel point les étudiants du département de français ne maîtrisent pas les règles de l'accord d'une part et dévoile leurs difficultés de l'emploi des prépositions (à-dans-de-au...) et la confusion entre les adjectifs et des adverbes, d'autre part.

Les verbes en français sont conjugués en temps et en mode. Et ils doivent suivre des règles strictes de l'accord du participe passé et doivent obéir aux formes composées, ils doivent être accompagnés d'auxiliaires, surtout au passé, il faut distinguer l'utilisation de l'imparfait (pour décrire un état, une action inaccomplie, une habitude, des loisirs au passé,...) avec celle du passé composé (pour décrire une action accomplie, un résultat), néanmoins les étudiants n'arrivent pas à distinguer tel temps de tel autre et tel mode de tel autre.

La répétition du même mot dans une seule phrase, est un indice qui dénonce un vocabulaire limité, les apprentis-scripteurs ne possèdent pas un répertoire lexical assez vaste et riche qui pourrait leur permettre de produire un texte cohérent muni d'idées variées et pertinentes. Il arrive parfois, que les apprenants s'expriment de façon incorrecte ou très approximative, ils se trompent sur le sens d'un mot, dans l'expression ou la construction d'une phrase. Pour les erreurs phonétiques, elles sont rares cela est dû peut-être au fait qu'ils n'aient pas utilisé les mots où ces erreurs pourraient se manifester.

Aussi, nous avons remarqué, dans les productions écrites de ces apprenants un dysfonctionnement au niveau de l'enchaînement des idées, cela est dû d'un côté à l'absence ou la mauvaise utilisation des organisateurs, des connecteurs logiques et de la ponctuation, de l'autre, certains étudiants ne semblent pas avoir compris la consigne proposée, donc leurs écrits étaient, en quelque sorte, hors sujet.

Les difficultés les plus fréquentes

1-L'interférence avec la langue maternelle.

Dans la situation de production de l'écrit en langue étrangère, les apprenants s'appuient le plus souvent sur leurs habitudes rédactionnelles préalablement acquises en langue maternelle. Ils transfèrent de nombreuses habiletés et stratégies de la langue maternelle à la langue étrangère, car ils considèrent la langue maternelle comme une ressource sur laquelle le scripteur s'appuie le moment où il écrit en langue française. Le calque de la langue native à la langue étrangère est un fait tellement évident chez un scripteur bilingue. Au moment de l'écriture, l'apprenant de la langue étrangère a souvent recours à la langue maternelle qu'il maîtrise plus ou moins mieux que la langue cible.

Il traduit les expressions ou les phrases entières de sa langue dans la langue à acquérir.

La traduction « mot à mot » donnera probablement des transpositions erronées, surtout lorsque les deux langues en question sont assez éloignées l'une de l'autre. C'est pourquoi les traces de la langue maternelle ne sont pas rares dans les écrits des étudiants.

Ils emploient des structures et des significations provenant de la langue maternelle comme des frappes sans se soucier de la norme de la langue française.

2-Le non respect du volume exigé en production écrite.

Etant donné les contraintes de temps réservés au cours, les exercices de production écrite en langue étrangère exigent très souvent une composition de type « texte bref », certains étudiants ont un problème à respecter le volume. D'une part ils ne respectent pas la consigne en dépassant le volume imparti au paragraphe à produire en faisant des phrases trop longues, qui font obstacle à la compréhension, certains se sont préoccupés par une introduction beaucoup plus longue que le corps du texte à écrire. D'autre part, ils ont tendance à produire des textes très courts, en généralisant les idées et en se basant par conséquent, sur un bagage linguistique très limité.

3-Des difficultés orthographiques aux difficultés syntaxiques.

En plus des difficultés orthographiques, les étudiants ont d'innombrables difficultés de structuration du contenu des écrits.

a. Les différents aspects des défaillances orthographiques :

-L'orthographe grammaticale :

C'est là où réside la plus grande difficulté des étudiants en production écrite, ce qui a montré combien les étudiants ont des problèmes avec la grammaire, comme l'absence ou l'emploi erroné des pronoms ; des adjectifs ; des articles et des adverbes, des erreurs de l'accord en

genre et en nombre .La conjugaison est aussi une dimension qui demande un travail approfondi. Aussi, la majorité des étudiants sont incapables d'accorder le verbe avec son sujet ici, les erreurs se manifestent sous forme d'incorrections quant à l'emploi des modes, des auxiliaires, des participes passés, et des temps.

-L'orthographe lexicale:

Le répertoire lexical utilisé par les étudiants lorsqu'ils produisent des textes par écrit se limite à un vocabulaire courant avec des mots connus « fréquemment mobilisables » avec de nombreuses répétitions lexicales, même quand il est question du vocabulaire de base. Nous étions assez déroutés face à des productions d'étudiants qui écrivent deux fois le même mot dans un même travail de deux manières totalement différentes par exemple (*difficile* et *difficile*). Cette erreur montre même la complexité du problème, les étudiants ne maîtrisent pas l'orthographe lexicale basique et leurs choix sans cesse changeant dans ce domaine prouvent leurs difficultés à visualiser, à mémoriser comment s'écrit tel ou tel mot qu'ils utilisent pourtant tous les jours .Nous sommes arrivées au constat suivant : qu'un étudiant ne sache pas écrire un terme courant c'est concevable, mais qu'il l'écrit dans un même travail de plusieurs façons différentes, cela semble inconcevable et défie toute logique.

b. Les difficultés syntaxiques:

Certains étudiants ont rédigé tout un paragraphe où la ponctuation fait défaut; sans majuscule au début des phrases, sans point à la fin et le contraire des majuscules au centre de la phrase, ou tout autre signe de ponctuation.

D'autres utilisent certes la ponctuation, mais de façon incohérente et inappropriée; ajoutant des majuscules et des virgules un peu partout. Beaucoup oublient de commencer les noms propres par une majuscule, ou en début de la phrase.

Nous avons également rencontré des productions écrites qui se composent de phrases trop longues, au point que le lecteur perde le fil des idées, ce qui fait obstacle à la compréhension. D'autres productions, par contre se composent très régulièrement de structures très simples du type « sujet –verbe – complément » ou du type " il y a " ou encore " c'est ", ce qui leur donne un caractère banal, sans attrait. Tout cela conduit logiquement à des difficultés au niveau de la cohérence textuelle, où les connecteurs logiques se font rares et sont employés le plus souvent de manière erronée.

Classement des erreurs contenues dans les phrases relevées sur les productions écrites des apprenants : (types et nature).

-Les fautes orthographiques :

« différence » écrit « difference ».

« je prends » écrite « je prend ».

« je ne sais pas » écrite « je ne sait pas ».

« tout le monde » écrite « tous le monde ».

« à la première » écrite « a la première ».

« fois » écrit « foie », « a la première foie ».

« très » écrit « < très ».

« la réalité » écrit « la realite ».

« rêver » écrit « rever ».

« une personne importante » écrite « une personnage importante ». Erreur lexicosémantique (confusion du choix entre personne et personnage due à l'interférence de la langue maternelle où « Chakhessya », le nom correspondant en arabe, est féminin) d'abord, puis morphosyntaxique portant sur le genre du nom.

« préjugé » écrit « préjugée ».

« à travers » écrite « a travers ».

« chaque individu vit » écrite « chaque individu vivre ». erreur syntaxique

« compétence » écrit « competence ».

« chacun » écrit « chaqu'un ».

« souffrir » écrit « souffrir ».

« nerveux » écrit « nerveux ».

« agression » écrit « agrésion ».

« d'abord » écrit « d'abords ».

« je choisis » écrite « je choisi ».

« deuxième » écrit « deuxieme ».

« beaucoup de choses » écrite « beaucoup de chose ».

« ambition » écrit « ambision ».

« ambitieuse » écrit « ambisieux ».

« responsable » écrit « respensable ».

« je suis devenue » écrite « je suis devenu ».

« mûre » écrit « mûr ».

« compréhensive » écrit « compréhensive ».

« des circonstances » écrit « des circonstances ».

« des sacrifices » écrit « des sacrifices ».

« à condition » écrite « à conditions ».

« réaliser » écrit « réaliser ».

« je me vois » écrite « je me voi ».

« compétente » écrite « compétente ».

-les phrases relevées sur les productions écrites des apprenants :

- * Ma mère q'est que je dis sur mère elle mon avie et tout mon rêves, elle est donc comme une fleurs et des roses.

Dans cette phrase, nous avons plusieurs types d'erreurs :

Orthographe :

- *q'est ce : « qu'est-ce »

- *Avie : « la/ une vie »

-*donce : « douce »

Morphosyntaxiques :

- *Mon vie : « ma vie »

- *mon rêves : « mon rêve »

- * une fleurs : « une fleur »

- *qu'est-ce que je dis sur mère ? : Qu'est-ce que je dis de la mère ? (ou bien aussi *que dirais-je de la mère ?*)

Nature de l'erreur : les erreurs d'orthographe sont dues à la surcharge cognitive de l'apprenant et les autres erreurs sont dues à l'interférence de la langue maternelle. Au début, l'apprenant construit une phrase grammaticale mais il n'arrive pas à compléter la suite.

- *Je suis d'acord que la mère est le grande école puisque elle aime leur mitie, c'est la maternitie.

Dans la deuxième phrase, nous avons plusieurs types d'erreurs aussi :

Orthographe :

- * d'acord : « d'accord »

- *mitie : « métier »

- *maternitie : « maternité »

Morphosyntaxiques :

- *la mère est le grande école : « la mère est la grande école»
- *elle aime leur métier : « elle aime son métier (mais là il y a une autre erreur qui est cette fois lexico sémantique. On devait employer « son rôle, sa tâche, etc. »

Et aussi Lexico-sémantique :

- Au lieu de **son métier*, l'apprenant aurait dû opter pour « sa tâche/ sa mission/ son rôle, etc.»

Nature de l'erreur: les erreurs d'orthographe, pour la plupart, sont dues à la surcharge cognitive, une erreur qui est due à l'interférence à la langue maternelle et d'autre erreurs de surgénéralisation (l'apprenant applique de manière erronée une règle de la langue-cible).

- **Elle aboucoup de tendresse sans concurent elle toujours la lumière dans ma route Jusqu'à la fin de mon vie.*

Dans cette phrase aussi, il y a plusieurs types d'erreurs aussi :

Orthographe :

- * *boucoup* : « beaucoup »
- * *concurent* : « concurrent »
- * *toujour* : « toujours »

Morphosyntaxiques :

- * *la fin de mon vie* : « la fin de ma vie »
- * *elle toujours la lumière dans ma route* : « elle est toujours la lumière qui illumine ma vie. »

Lexico-sémantique :

- * Au lieu de **ma route*, l'apprenant aurait dû opter pour « mon chemin »

Nature de l'erreur : fautes d'orthographe sont dues à la surcharge cognitive, des erreurs sont dues à l'interférence de la langue maternelle (absence du verbe au début de la phrase) et aussi des erreurs de surgénéralisation.

- **Ma mère c'est le plus beaue cadeux dans ma vie, sa coeur est blan comme un nage.*

Orthographe :

- * *mère* : « mère »
- * *beaue* : « beau »
- * *cadeux* : « cadeau »
- * *blan* : « blanc »

Morphosyntaxiques :

- **sa coeur* : « son coeur »

- * *Ma mère c'est le plus beau cadeau dans ma vie* : « Ma mère est le plus beau cadeau de ma vie ».

- * *sa coeur est blanc comme la neige* : « son cœur est blanc comme de la neige »

Nature de l'erreur : fautes d'orthographe sont dues à la surcharge cognitive, erreur est due de l'interférence à la langue maternelle et du surgénéralisation.

- * *La mère c'est un trésor dans la vie de leur enfant, c'est un d'or très grand ne trouve pas dans l'importe de qu'elle place.*

Orthographe :

- * *leur enfant* : « leurs enfants »

- * *l'importe* : « n'importe »

- * *grand* : « grande »

Morphosyntaxique :

- * *un trésor* : « un trésor »

- * *La mère c'est un trésor dans la vie de leur enfant* : « La mère est un trésor dans la vie de leurs enfants » et * *c'est un d'or très grand ne trouve pas dans l'importe de qu'elle place* : « c'est un d'or très grande qui se ne trouve pas dans n'importe quelle place ».

Lexico-sémantique :

- * Au lieu de * *c'est un d'or très grand ne trouve pas dans l'importe de qu'elle place*, l'apprenant aurait dû opter pour « c'est plus chère que de l'or et elle ne se trouve jamais ailleurs » ou « c'est une perle qui ne se trouve jamais ailleurs »

Nature de l'erreur : erreur est due de l'interférence à la langue maternelle, erreurs d'orthographe sont dues à la surcharge cognitive et des erreurs du surgénéralisation.

- * *Elle travaille Tous jours pour nous, pour nous heureux. pour nous restent.*

Orthographe :

- * *travaillée* : « travaille »

- * *Tous jours* : « toujours »

- * *restont* : « restons »

Morphosyntaxiques :

- * *Elle travaillée Tous jours pour nous* : « Elle travaille toujours pour nous » et

* *pour nous heureux* : « pour être heureux » et aussi pour * *pour nous restent* : « pour rester ».

Lexico-sémantiques :

- * Au lieu de *Elle travaille toujours pour nous, pour nous heureux, pour être heureux, l'apprenant aurait dû opter pour « Elle travaille toujours pour nous, pour notre bonheur et notre existence. »

Nature de l'erreur : on voit bien que les erreurs, dans leur ensemble, sont dues à l'interférence de la langue maternelle où l'apprenant calque intégralement et littéralement sur les structures correspondantes en langue maternelle et à la surcharge cognitive de l'apprenant et de du la surgénéralisation.

- **Elle n'attend plus.elle attende le resper et l'aim de voutre enfants.*

Orthographe :

- * *attend* : « attend » → analogie avec des structures telle que « ressent, etc. ».
- * *resper* : « respect » → analogie avec la structure des verbes français du 1 groupe.
- **voutre* : « votre »
- * *l'aim* : « l'amour ».

Morphosyntaxique:

- **Elle n'attend plus.elle attende le resper et l'aim de voutre enfants* : « Elle n'attend plus autre chose que le respect et l'amour de ses enfants. ».

Interférence de LM où l'apprenant calque sur la structure correspondante en langue arabe.

Lexico-sémantique :

- * Au lieu de **Elle n'attend plus. Elle attend le respect et l'amour de ses enfants* : « Elle n'attend plus. Elle attend le respect et l'amour de ses enfants, l'apprenant peut simplifier la phrase : « Elle n'attend que le respect et l'amour de ses enfants ».

*la répétition du pronom « Elle » dans la phrase.

L'omission de « ne » de la phrase renvoie à des stratégies de communication car, oralement, il est toléré d'omettre le « ne » de la phrase, c'est la raison pour laquelle il a transcrit la structure de la phrase telle qu'elle se produit oralement sans prêter attention aux règles spécifiques de l'écrit.

- **Dans nos société il ya boucoup de problèmes posée, et des sujets sensible qui a une relation avec la jeunesse.*

Orthographe :

- * *boucoup* : « beaucoup »
- * *des sujets sensible* : « des sujets sensibles »

Morphosyntaxique :

- * *Dans nos société il ya boucoup des problèmes posée, et des sujets sensible qui a une relation avec la jeunesse* : « Dans notre société il y a beaucoup de problèmes posés, et des sujets sensibles qui ont relation avec la jeunesse ».

Lexico-sémantique :

- * Au lieu de* *Dans notre société il y a beaucoup de problèmes posés, et des sujets sensibles qui ont relation avec la jeunesse*, l'apprenant aurait dû opter pour : « Dans notre société il y a beaucoup de problèmes et de sujets sensibles qui touchent à la jeunesse ».

Nature de l'erreur : l'emploi du déterminant « des » au lieu la préposition « de » renvoie à la surgénéralisation des règles. En fait, l'apprenant abuse de la généralisation d'emploi du déterminant « des ».

- **la vie sans quelq'un quand aime c'est impossible. Et moi je magine pas mon vie sans ma mère.*

Orthographe :

-* *quelq'u* : « quelqu'un »

-* *magine* : « imagine »

-**quand* : « que »

-* *la vie sans quelq'un quand aime c'est impossible* : la vie sans quelqu'un qu'on aime

Morphosyntaxique :

-* *mon vie* : « ma vie ».

- **la vie sans quelq'un quand aime c'est impossible. Et moi je magine pas mon vie sans ma mère* : « la vie sans quelqu'un qu'on aime est impossible. Et moi je n'imagine pas ma vie sans ma mère ».

- **En suite, pour oublieé leur problème sociale.*

Orthographe :

-**oublieé* : « oublier ».

- **En suite* : « ensuite ».

Morphosyntaxique :

- **En suite, pour oublieé leur problème sociale* : « En suite, pour oublier leur problèmes sociaux ».

Nature de l'erreur : le verbe « oubliée » doit se mettre à l'infinitif, car il est précédé de la préposition « pour ». La conjugaison du verbe au lieu de le mettre à l'infinitif renvoie soit à :
-l'interférence de la langue maternelle (la langue arabe).

-l'ignorance des règles restrictives. L'apprenant ignore la règle qui dit que les verbes précédés d'une préposition se mettent à l'infinitif.

- **secondement, pour la cultuvie et pour éviter le digou.*

Orthographe :

-* *cultuvie* : « cultiver »

-* *le digou* : « le dégoût »

Morphosyntaxique :

-**pour la cultuvie et pour éviter le digou* : « secondement, pour être cultivé et éviter le dégoût ».

Lexico-sémantique :

-*Au lieu de **secondement*, l'apprenant aurait dû opter pour « au second plan » ou « deuxièmement » et éviter la répétition de la préposition « pour ».

Nature de l'erreur : le verbe *cultiver* doit se mettre à l'infinitif parce que l'apprenant ignore la règle qui stipule que les verbes précédés d'une préposition se mettent à l'infinitif et ces erreurs sont dues soit : l'interférence de la langue maternelle ou l'ignorance des règles restrictives. Pour ce qui est du mot « digou », nous voyons qu'il s'agit de l'interférence de la langue maternelle (il l'écrit comme il le prononce en arabe dialectal).

- **En somme, la jeunesse entre la loisir et le surieu.*

Orthographe :

-**surieu* : « sérieux ».

Morphosyntaxique :

-* *la loisir* : « les loisirs »

-* *En somme, la jeunesse entre la loisir et le surieu* : « En somme, la jeunesse entre les loisirs et le sérieux ».

Lexico-sémantique :

-* Au lieu de **En somme*, l'apprenant aurait dû opter pour « Vers la fin » ou « En fin ».et pour « les loisirs et le sérieux » il peut les remplacer par « entre la jouissance ou le plaisir et le sérieux ».

Nature de l'erreur : absence du verbe de la phrase : l'absence du verbe dans la phrase serait dû à l'interférence de la langue maternelle. Car c'est un procédé très fréquent en langue arabe.

- **Le travaille du femme reste une probleme dans la société, mais n'oublions pas que les hommes aujourd'hui cherchent la femme ouveriere.*

Orthographe :

-* *probleme* : « problème »

-* *aujourd'hui* : « aujourd'hui »

-* *ouveriere* : « ouvrière »

Morphosyntaxique :

-* *le travaille* : « le travail »

-* *Le travaille du femme reste une probleme dans la société* : « Le travail de la femme reste un problème dans notre société » et pour **mais n'oublions pas que les hommes aujourd'hui cherchent la femme ouveriere* : « mais il ne faut pas oublier que les hommes d'aujourd'hui cherchent la femme qui travaille ».

Nature de l'erreur : pour les fautes d'orthographe, elles sont pour la plupart dûes à la surcharge cognitive. L'emploi du déterminant contracté « du » au lieu « de la » est dû à l'ignorance des règles restrictives car, pour lui, « de + le » donne « du » de même que pour « de + la ». Or, « de + la » reste « de la ».

- **Il ya beaucoup de personne surtot les femmes qui pensent que le travaille est necessair pour gagner l'argent et réalisé les rêves.*

Orthographe :

-* *beaucoup* : « beaucoup »

-* *surtot* : « surtout »

-* *nécessair* « nécessaire »

-* *rèves* : « rêves »

-* *le travaille* : « le travail »

Morphosyntaxique :

-* *Il ya beaucoup de personne surtot les femmes qui pensent que le travaille est necessair pour gagner l'argent et réalisé les rêves* : « Il y a beaucoup de personnes qui pensent que le travail est nécessaire pour gagner de l'argent et réaliser les rêves et surtout les femmes »

Lexico-sémantique :

- **Au lieu de***beaucoup de*, l'apprenant aurait dû opter pour « plusieurs » et aussi **nécessaire* par « important » : « Il y a plusieurs personnes qui pensent que le travail est important pour gagner de l'argent et réaliser les rêves et surtout les femmes »

Nature de l'erreur : toutes les erreurs dans cette phrase sont dues à l'interférence de la langue maternelle et à la surgénéralisation des règles (là l'apprenant maîtrise les marques du pluriel mais ignore leur emploi)

- **je imagine pas mon vie sans mon mère.*

Orthographe :

-* *imagine* : « imagine »

Morphosyntaxique :

-* *mon vie* : « ma vie »

-* *mon mère* : « ma mère »

- **je imagine pas mon vie sans mon mère* : « je n'imagine pas ma vie sans ma mère »

- **le travaille de femme est interdi dans nos societé.*

Orthographe :

-* *interdi* : « interdit »

-* *societé* : « société »

Morphosyntaxique :

-* *travaille* : « le travail »

-* *nos societé* : « notre société »

-* *le travaille de femme est interdi dans nos societé* : « le travail de la femme est interdit dans notre société »

Lexico-sémantique :

Au lieu de * interdit*, l'apprenant aurait dû opter par « inacceptable »

Nature de l'erreur : L'omission de « ne » de la phrase renvoie à des stratégies de communication car, oralement, il est toléré d'omettre le « ne » de la phrase, c'est la raison pour laquelle il a transcrit la structure de la phrase telle qu'elle se produit oralement sans prêter attention aux règles spécifiques de l'écrit, et pour l'emploi de « mon » au lieu de « ma » renvoie de l'interférence à la langue maternelle.

- **Enfin les payé développé a n'ont pas boucoup de chomâge ou contrairement au le monde tiers ou ils ya le chomâge.*

Orthographe :

-* *payé* : « pays »

-* *développé* : « développés »

-* *boucoup* : « beaucoup »

-* *chomâge* : « chômage »

Morphosyntaxique :

-* *a n'ont pas boucoup de chomâge* : « n'ont pas beaucoup de chômage »

-* *ou contrairement au le monde tiers ou ils ya le chômage.* : « Contrairement aux pays de tiers monde où il y a le phénomène du chômage »

- Enfin, les pays développés n'ont pas beaucoup de chômage contrairement au tiers monde où il y a le chômage.

Lexico-sémantique:

-* Au lieu de cette phrase, l'apprenant aurait dû opter à : « Enfin, au tiers monde le taux de chômage est élevé contrairement aux pays développés.

Nature de l'erreur : dans cette phrase les erreurs sont dues principalement à l'interférence de la langue maternelle.

- **Alors pour moi pour amélioré notre payé il faut l'invention des materielle et les machines.*

Orthographe :

-* *payé* : « pays »

-* *materielle* : « matériaux »

Morphosyntaxique :

-* *pouramélioré* : « pour améliorer »

-* *il faut l'invention* : « il faut inventer »

- **Alors pour moi pour amélioré notre payé il faut l'invention des materielle et les machines* :
« Alors, pour améliorer notre pays il faut inventer du matériel et des machines.

Lexico-sémantique :

-* Au lieu de **améliorer* et de **inventer*, l'apprenant aurait dû opter pour : « pour développer » et « il faut améliorer ». La phrase sera : « Alors, pour développer notre pays il faut améliorer la qualité du matériel et des machines ».

Nature de l'erreur : La conjugaison du verbe au lieu de le mettre à l'infinitif renvoie soit à :

-l'interférence de la langue maternelle.

-l'ignorance des règles restrictives. L'apprenant ignore la règle qui dit que les verbes précédés d'une préposition se mettent à l'infinitif.

- **Parmit les sujet qui infleut sur la santé des etres humains sont nombreux mais le plus sensible prissiemment.*

Orthographe :

-* *parmit* : « parmi »

-* *etres* : « êtres »

-* *prissiemment* : « précisément »

Morphosyntaxique :

-**qui infleut* : « qui influent »

Lexico-sémantique :

-* Au lieu de commencer par **parmi*, l'apprenant devait commencer directement pour ne pas déstabiliser le sens de la phrase et aussi ne pas employer le mot **sujets* au lieu de « facteurs » qui est le mieux approprié. La phrase serait donc : « les facteurs qui influent sur la santé des êtres humains sont nombreux mais le plus sensible précisément »

Nature de l'erreur : erreurs orthographiques sont dues à la surcharge cognitive, emplacement incorrecte de « parmi » au début de la phrase : cette emplacement nous renvoie à l'interférence de la langue maternelle de même que pour l'emploi de **sujets*.

- **la tendance de l'être humains, fait un conflit que né entre la beauté et l'intelligence*

Orthographe :

-* *l'être* : « l'être »

-* *l'intelligence* : « l'intelligence »

Morphosyntaxique:

-**que* : « qui »

-* *l'être humains* : « l'être humains »

-* *fait un conflit que né entre la beauté et l'intelligence* : « fait naître un conflit entre la beauté et l'intelligence.

Nature de l'erreur : emploi du « que » au lieu du pronom relatif « qui », cet emploi renvoie soit :

-à la surgénéralisation des règles ; il confond entre l'emploi de « qui » et « que ».

- à la surcharge cognitive de l'apprenant.

- **la mère est un symbole de fidelite. elle fait tous que est beaux dans notre vie, elle est toujoures sensibl sur ses enfants.*

Orthographe :

-* *fidelite* : « fidélité »

-* *toujoures* : « toujours »

-* *sensibl* : « sensible »

-* *beaux* : « beau »

Morphosyntaxique :

-**elle fait tous que est beaux dans notre vie* : « elle fait tout ce qui est beau pour notre vie ».

-**elle est toujoures sensibl sur ses enfants* : « elle est toujours sensible à ses enfants ».

Lexico-sémantique :

- Au lieu de **beau*, l'apprenant aurait dû employer « bien » ou « bon » : « elle fait tout ce qui est bien/ bon pour notre vie ».

-Au lieu de **sensible*, l'apprenant aurait dû opter pour « à l'écoute de » ce qui donnera:« elle est toujours à l'écoute de ses enfants ».

Nature de l'erreur : erreurs dues à la surcharge cognitive et l'emploi de la préposition « dans » au lieu de la préposition « pour » est due vraisemblablement l'interférence de la langue maternelle.

- **Maman tu est l'aire que j'ai respiré. tu es comme un ange, Comme un école, tu es l'enseignement de l'amoure et nous des etudiantes.*

Orthographe :

- **est* : « es ». C'est juste qu'il n'ait pas très bien transcrit graphiquement ce qu'il prononçait oralement.

-** l'aire* : « l'air »

-** l'amoure* : « l'amour »

-** etudiantes* : « étudiants »

Morphosyntaxique :

-** j'ai respiré* : « je respire »

-**tu es l'enseignement de l'amoure et nous des etudiantes* : « tu es l'enseignante de l'amour et nous sommes vos étudiants ».

-**un école* : « une école »

Lexico-sémantique :

-** Au lieu de répéter la conjonction et l'adverbe « comme », l'apprenant aurait dû opter pour la virgule : « maman tu es l'air que je respire. Tu es un ange, une école, une enseignante de l'amour et nous sommes les étudiants ».*

Nature de l'erreur : erreurs sont dues à la surcharge cognitive, emplacement incorrecte de « comme » : l'emplacement de « comme » au centre de la phrase renvoie à l'interférence de la langue maternelle.

- **Aujourd'hui la ponsée traditionnelle est devellopé et connu beaucoup de changemment, un de ces modifications le travaille.*

Orthographe :

-** aujourd'hui* : « aujourd'hui »

-** ponsée* : « pensée »

-** traditionnelle* : « traditionnelle »

-* *devellopé* : « développé »

-* *changemment* : « changements »

-* *letravail* : « le travail »

Morphosyntaxique :

-* *la ponsée traditionnelle est devellopé* : « la pensée traditionnelle s'est développée »

-* *connu beaucoup de changemment* : « a connu beaucoup de changements »

-* *un de ces modifications le travaille* : « l'une de ces modifications c'est le travail »

Lexico-sémantique :

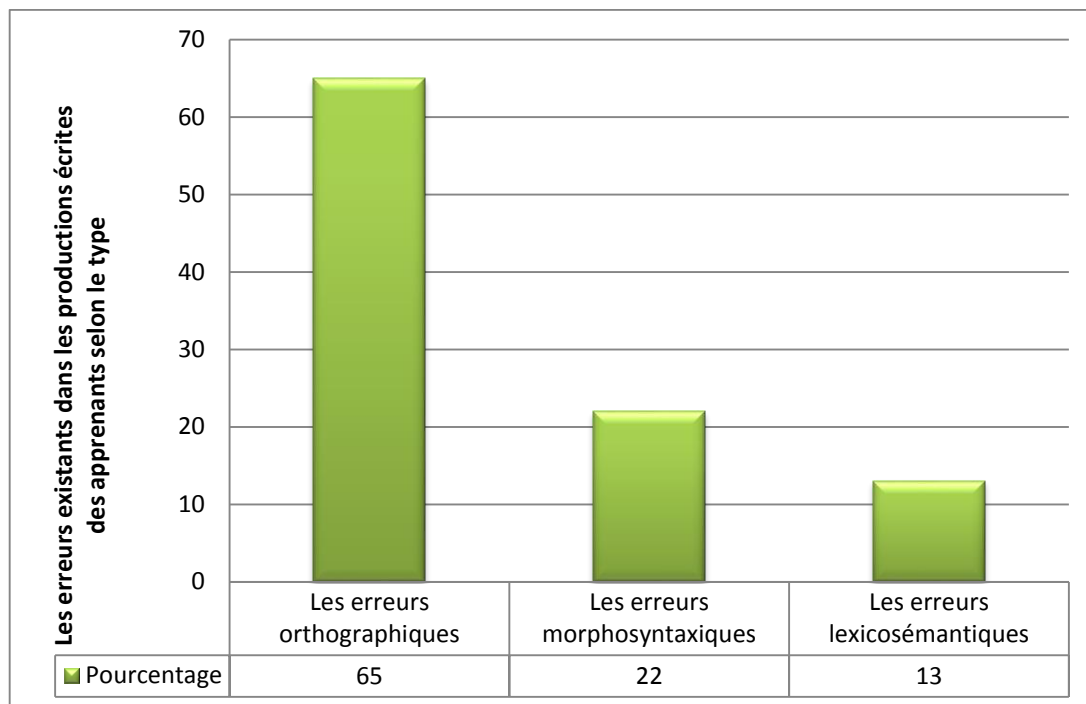
-* Au lieu de **beaucoup*, l'apprenant peut le remplacer par « plusieurs » et aussi pour **modifications*, il peut la remplacer par « changements ». Ce qui donnera à la fin : « la pensée traditionnelle a connu aujourd'hui beaucoup de changements, l'un de ces changement touche au travail.

Nature de l'erreur : des erreurs sont dues à l'interférence de la langue maternelle : l'emploi de « un » au lieu de « une » et le mot « changement » sans (s) est due à la simplification des règles.

Conclusion :

En comparant le nombre des erreurs faites par les apprenants, nous trouverons que les erreurs orthographiques constituent la part du lion avec 65% suivies des erreurs morphosyntaxiques avec 22% et les erreurs lexico-sémantiques avec 13%. Cela nous contraint inéluctablement, encore une fois, à penser très sérieusement à y pallier si on veut atteindre une qualité de l'enseignement de l'écrit conséquente.

Si nos apprenants, à ce stade de l'apprentissage (universitaires), 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.



CONCLUSION

Générale

Conclusion :

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, vise essentiellement à installer une compétence scripturale à la lumière des difficultés de l'écrit affrontées par les apprenants de première année universitaire. Ces derniers éprouvent des difficultés d'ordre linguistiques: vocabulaire, grammaticale, lexicale... Et d'autres, au niveau de la planification, de la mise en texte et de la révision qui sont citées par le modèle de (Hayes et Flower). Le questionnaire recueilli et le texte produit par les apprenants nous ont révélés la difficulté de passage à l'écrit de la majorité des apprenants. Apprendre à bien rédiger n'implique pas seulement d'avoir des connaissances linguistiques accumulées, ce n'est pas parce que l'on maîtrise des règles de grammaires et du vocabulaire vont nous permettre de connaître à écrire probablement. En fait, une prise de conscience de règles de la grammaire par les apprenants est un gain, mais ne conduit pas souvent à développer une compétence scripturale. Ce qui est important, c'est de développer du savoir-faire chez ces apprenants et cela ne se fait que par l'action (apprendre à écrire en écrivant). L'écriture est une activité complexe dans laquelle le scripteur doit recourir à réaliser des opérations de différents niveaux, qui demandent la mobilisation des ressources inhérentes aux fonctions attentionnelles et exécutives.

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

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

Bibliographie

1. Bibliographie :

- Dictionnaires :
 - Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, (1994), *Larousse*, Paris.
 - Paul ROBERT, (1975) , *le petit robert*, Paris, S, E, P ,R ,E, T.
- Ouvrage :
 - ZETILI Abdeslam, 2002, *question d'écriture en classe de français*, les cahiers du SLAAD, N°01, Université Mentouri, Constantine
 - Christine Tagliante, 1994, *La classe de langue*, Paris C. L. E. International.
 - Yves Reuter, (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*. Construire une didactique de l'écriture : REUTER Y, Paris, E.S.F.
 - B. DE MINIAC, (2000), *le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique*, Paris, presses universitaires du septentrion.
 - J. Jolibert, (1994), *formé des apprenant producteurs de texte*, Paris, Hachette.
 - N.E.Enkvist cité par S.C.Thomas, (2002), *la cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'harmattan.
 - Vigner, (1979), *lire du texte en sens*, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, Paris, CLE International.
 - Moirand, S, (1982), « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* », Paris, Hachette.
 - MODARD, D. (2010). Document de cours de didactique de l'écrit. Université de Rouen.
 - CORNAIRE. C, RAYMOND. P.M, (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
 - Claudette CORNAIRE, Patricia Mary RAYMOND, (1994), *la production écrite*, CLE, Paris.
 - Piolat, Annie, (1982), *L'écrit et l'oral comme système de production verbal*. Thèse de troisième cycle, Université de Provence, Aix-en-Provence.
 - Vygotsky, L S, (1985), *Pensée et langage*, Paris, Ed. Sociales.
 - SIMON, Jean-Pascal, (1999) , « la didactique du français, entre modélisation et concepts », collectif, pratiques langagière et didactique de l'écrit, Hommage à Michel Dabène, Ivel-Lidilem, Université Stendhal, Grenoble.
 - Jacques, DAVID. (1994), *Ecrire c'est réécrire, de la pertinence des ratures chez l'écolier*. Le français aujourd'hui, n°108.

- Christine TAGLIANTE, (2000), *la classe de langue*, Coll. CLE International, Paris, P.U.F.
- A.PIOLAT et AELISSIER, (1998), *la rédaction de textes approche cognitive*, Coll. Textes de base en psychologie, Paris, P.U.F.
- SPIRO R.J., FELTOVICH P.J., JACOBSON M.J., COULSON R.L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains, *Educational Technology*, Vol. 31 (May).
- Tierney, R.J., & Shanahan, T. (1991). "Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes". Dans P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil & P. Mosenthal (dir.), *Handbook of Reading Research* (p. 246-280). New York : Longman.
- SCHUMACHER, Gary et NASH, Jane Gradwohl, (1991), «Conceptualizing and Measuring Knowledge Change Due to Writing», *Research in the Teaching of English*, vol. 25, no 1.
- Besse, H. Et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*, Hâtier/Didier, coll. LAL, Paris.
- Özçelik, N. (2008). *Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34.
- Xiao-quan, C. (1993). Des apprenants de culture écrite : l'exemple chinois, *Des pratiques de l'écrit, LFDM Numéro Spécial*, Kahn, G. (coordonné par), Edicef, Paris.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*, CLE International, Paris.
- Anne-Marie, CHARTIER, CLESSE Christiane et Jean, HEBRARD. (1998), *Lire, écrire, produire des textes, cycle II*. Paris : Hatier pédagogie, p.194.
- Zinedine BERROUCHE, Yousef BERKANE, 2007, *la mise en place du système LMD en Algérie*.
- Mathieu GUIDERE, (2003), *méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur en lettres, langues, sciences humaines et sociales*, Paris, Ellipses.
- R.ESCARPIT, (1976), *Théorie générale de l'information et de la communication*, éd ; de Minuit, Paris.

2. Sitographie :

- Cristelle CAVALLA, *Les collocations dans les écrits universitaires* : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers, <http://hal.archive-ouvertes.fr/.../cavallaEdsPolytech20...>
- Jean FEREUX, *De l'écrit universitaire au texte lisible* : conseil d'un éditeur militant à l'attention des doctorants, <http://act.hypotheses.org/656>
- Ana Rodriguez SEARA, *l'évolution des méthodologies dans l'enseignement de français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* i. www.google.fr
- Jean Pierre ASTOLFI, (1997), *l'erreur, un outil pour enseigner*, www.reunion.iuffm.fr/listeDep/exposes/erreur.

Annexe

Questionnaire:

- Questionnaire destiné aux étudiants de 1ère année universitaire de département de français de l'université de Saida pour s'enquérir sur la pratique de l'écrit à l'université.

-Merci pour votre collaboration.

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

1-Quelle profession vos parents exercent-ils ?

Votre père votre mère

.....

2-Combien êtes-vous dans la famille?

.....

3-Est-ce que vos parents parlent français à la maison ?

-Oui..... Non.....de temps en temps.....

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

-Oui..... Non..... De temps en temps.....

5-Fréquentez- vous une bibliothèque ? (à la maison, à l'université).

-Oui..... Non.....

6-Est-ce que vous vous y rendez souvent ?

-Oui..... Non.....

-Si Oui, vous la fréquentez:

-Chaque jour..... Une fois par semaine Une fois par mois....

7-Est-ce que votre bibliothèque contient des ouvrages en français?

-Oui..... Non.....

-Si oui, quel genre de livres préférez-vous?

-Romans feuilleton -Autres.....

8-a/La lecture-Compréhension en langue française est pour vous :

-Facile..... -moyen -Difficile.....

b/La Production écrite en langue française est pour vous :

-Facile..... -moyen -Difficile.....

9-Si c'est difficile, où réside la difficulté?

- Grammaticale.....

- lexical.....

- vocabulaire.....

- Consigne.....

- le sujet traité..... ..

10-Que faites vous quand vous rencontrez l'une de ces difficultés?

- vous posez la question à votre professeur.....
- vous essayez de vous débrouillez par vous-même.....
- vous abandonnez l'écriture.....

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

Parce que :

- vous n'arrivez pas à comprendre la consigne.....
- votre bagage linguistique est insuffisant.....
- vous n'avez pas assimiler votre cours.....

De nos jours, les cours particuliers sont devenus les priorités chez des nombreux d'élèves

Certains parent pensent que le soutien scolaire est utile pour leurs enfants.

D'abord, l'enseignement est assuré les cours particuliers est concentré sur les difficultés de l'élève

Ensuite, ~~ils~~ se préparent les apprenants aux épreuves officielles comme le BEM et BAC

Enfin ces cours font de passer le temps dans ses jours et ses heures qui lui contiennent

Donc, les cours particuliers jouent un rôle efficace dans l'amélioration du niveau de leurs enfants

Par contre, d'autres parents voient que les cours particuliers sont inutiles pour

l'amélioration de niveaux de leurs enfants

En premier lieu, ce sont perdes de temps

à cause de il charge l'emploi du temps

de l'élève qu'il empêche de pratiquer des

activités scolaires qu'il protège

est

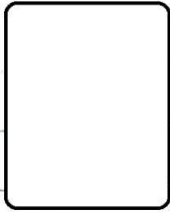
L'imitation

L'imitation c'est de faire une copie d'une chose, reproduire
exactement de, ou bien de faire tous les gestes qu'une personne fait.
Cet phénomène a des points positifs, comme il a des points négatifs.

Les côtés positifs de l'imitation sont nombreux. D'abord il y a beaucoup de personnes qui ne peuvent pas acheter tout ce qu'ils veulent car ~~son~~ son prix est trop cher. En ce cas ils achètent des choses imitatives puisque elles conviennent à leurs capacités. En plus de ça, on peut améliorer nos personnalités quand on imite les grandes personnes et on fait nos costumes et nos travaux.

Mais l'imitation a des ^{côtés} points négatifs qui consistent à :
Premièrement quand on imite une personne dans tout ce qu'il fait on perd nos personnalités ; deuxièmement il y a des produits limités qui peuvent menacer notre santé ~~so~~ comme les médicaments et les cosmétiques limités puisque ils ne contiennent pas des produits ^{naturels et originaux} originaux et enfin, à cause de l'imitation, on perd et oublie nos valeurs et nos traditions.

Comme l'imitation a des ^{côtés} points positifs, il a des côtés négatifs, donc il faut que nous soyons attentifs ^{de} quand on choisit les choses et les personnes qui on ~~imité~~ imite.



Ma chère maman

la vie sans quelqu'un quand on aime c'est impossible, et moi je m'imaginais pas mon ^{ma vie} vie sans ma mère je ne l'imaginais pas

Maman c'est mon âme, mon bonheur, ma flamme la plus précieuse, la plus chère au monde. c'est ma raison d'être, mon ombre qui me guide dans la vie correcte

Ma mère tient une place particulière dans ma vie, je l'aime profondément c'est un amour de ^{de} confiance de tendresse.

Elle est une rayonne de soleil qui illumine une ^{c'est ma sourire} sourire pour moi, elle est forte et pleine d'énergie, elle travaille dans la maison et ^{extérieure} extérieure, tout ça pour nous, elle me comprend bien, ^{ce que} ce que j'aime et que j'aime pas, Elle est proche de moi ^{je l'aime} je l'aime

j'aime mes parents mais ma mère plus que mon père

je t'aime tout simplement

je t'aime maman et je t'aimerai pour toujours
je t'aimerais

Dans cette époque, nous observons que la technologie et la modernité sont des choses essentielles pour développer quelques pays. La liberté et la matérialité, ^{développer} des deux choses conséquences de cette technologie. ^{conséquences}

- D'abord, il y a des gens qui espèrent de profiter ^{profiter} cette liberté pour voyager; au même temps de cultiver ^{car} à cause ^{des problèmes} d'il n'y a pas de travail possible et des problèmes en matière de suivre matériel, parce que la durée de vie a considérablement augmenté.

- Ensuite, ^{Ensuite} par contre, il y a des autres, qui ne sont pas d'accord avec l'idée de faire voyager et il pense ^{par contre} que en toute les cas il y a toujours des problèmes, et de soit loin avec ses familles. ^{d'autres} ^{pendant} ^{majuscule}

- Alors, ^{moi} personnellement, je pense que l'idée de faire voyager est une belle occasion ^{très utile} à toutes les jeunes pour faire les connaissances et rencontrer les autres culture. ^{bonne} ^{pour tous} faire des connaissances et connaître les autres cultures.

Ma mère est que je dis sa mère, elle est
mon âme et tout mon rêve, ^{que je peux dire sur ma mère} je me rappelle tout pour lui
^{ma vie et tous mes rêves} sourire, elle est douce comme une fleur et des roses.
Je suis d'accord que la mère est la grande école puisque
^{Elle donne comme une fleur} elle aime leur métier est la maternité, elle a beaucoup
^{à accorder} de tendresse ^{son métier de la maternité} sans concurrent et elle ^{Elle toujours illumine} toujours la
lumière dans ma route jusqu'à la fin de ma vie.
^{ma vie jusqu'à la fin}

déscription de personne.

Ma mère c'est le plus beau cadeau
dans ma vie, ^{c'est le cadeau} son cœur est ^{de} blanc comme un
nage. (neige)

En l'absence, la mère c'est ^{un} trésor dans
la vie de ^{A mon avis} leur enfant, c'est une ^{d'où} très grande
ne trouve pas dans l'impert de qui elle place.

Qu'il importe au lieu Tu sais où est trouée l'amour? bien
de si n'importe sûre Tu sais ^{tu tu} ma chère ^{ma mère} lecture. Je pense
que tu ^{mon} réponde, dans le cœur de mon mère
peut répondre

Elle travaille tous jours pour ^{ma mère} nous, pour
Elle travail ^{toujours} nous heureux. ^{pour notre} pour nous restent. bonheur.

attend Elle n'attend plus. elle attend le respect
et l'amour de ~~notre~~ enfants. Elle attend le respect
et l'amour à la part de ses enfants.

Dans ^{notre} nos société il y a beaucoup des problèmes ^{qui se présentent} posés, et des sujets sensibles ^{parmi eux} qui a une relation avec la jeunesse, l'un de ses problèmes que ^{problème} nos jeunes ce jour là sont ^{s'interessent pas} n'intéressent pas à la vie et sa valeur. Malgré cela, un certain nombre des jeunes sont faire ^{font} le contraire.

On dit que les jeunes d'aujourd'hui non pas a se plaindre parce que. D'abord, ils n'organise pas leur vie a cause de l'absence de la culture sociale. En suite, pour ^{oublier} oublier leur problème sociale. En fin, ^{problèmes} on peut pas parler aussi sur la nature de la nature de leur vie. ^{on peut aborder la nature de leur vie}

Mais ^{mais} cela ne concerne pas toutes les femmes. Mais c'est pas toutes la jeunesse comme ça, il y a un certain nombre des jeunes sont ^{sérieux} sérieux et aussi faire des autres activités. ^{font} Premièrement, pour la loisir. ^{deuxièmement} deuxièmement, pour la culture et pour éviter ^{le digon} le digon. ^{En fin} En fin, ^{la culture} la jeunesse entre entre la loisir et la réal et le surien. ^{le digon}