

**République algérienne démocratique et populaire**  
**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**  
**Université AHMED BEN-YAHIA ELWANCHARISI –Tissemsilt**

**Faculté des lettres et des langues**

**Département de Français**



**Mémoire de Master**

**Domaine: Lettres et langues étrangères**

**Filière: Lettres et langues Français**

**Spécialité: Didactique de langues étrangères.**

**Thème**

***Les difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit en FLE.***

***Cas des apprenants de 1AS***

Préparé par :

**DILEM Houria**

Encadré par :

**Mr.CHOUCHANE Mohamed**

**Promotion  
2020/2021**



**République algérienne démocratique et populaire**  
**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**

**Université AHMED BEN-YAHIA ELWANCHARISI –Tissemsilt**

**Faculté des lettres et des langues**

**Département de Français**



**Mémoire de Master**

**Domaine: Lettres et langues étrangères**

**Filière: Lettres et langues Français**

**Spécialité: Didactique de langues étrangères.**

**Thème**

***Les difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit en FLE.***

***Cas des apprenants de 1AS***

Préparé par :

**DILEM Houria**

Encadré par :

**Mr.CHOUCHANE Mohamed**

**Promotion**  
**2020/2021**

## ***Remerciements***

*Je tiens à exprimer ma sincère gratitude à*

*Monsieur « CHOUCHANE Mohamed »*

*pour la confiance qu'il bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire, pour la qualité de son encadrement, ses précieuses orientations, sa simplicité et sa patience.*

*Je tiens aussi à remercier du fond du mon cœur à Monsieur « M.BERBERA » le directeur de l'établissement secondaire « NOUIS Abdelkader », ainsi tous mes collègues de travail surtout M<sup>me</sup> «H. BOUTOUBE. » et M<sup>lle</sup> « A.SAHNOUNE » qui m'ont aidée énormément à l'élaboration de ce travail.*

*Dédicace :*

*A tous ceux qui m'ont aidée à réaliser ce travail.*

# Sommaire



<b>Introduction générale .....</b>	<b>01</b>
------------------------------------	-----------

## **Partie 01 : aspect théorique**

### **CHAPITRE I**

#### **L'enseignement de l'écrit en FLE**

Introduction partielle .....	06
Qu'est-ce que l'écrit? .....	07
Qu'est ce que la production écrite .....	08
L'enseignement de la production écrite en FLE.....	09
L'approche par les compétences .....	09
La compétence .....	09
La production écrite dans l'approche par les compétences .....	10
La place de la production écrite dans les instructions officielles (programme 1AS) .....	11
Les compétences à installer en production écrite aux apprenants de 1AS.....	12
Le processus d'écriture en FLE. ....	15
Conclusion partielle. ....	17

### **CHAPITRE II**

#### **L'apprentissage de l'écrit en FLE (difficultés et obstacles)**

Introduction partielle .....	18
Le statut de l'erreur .....	19
Qu'est ce qu'une erreur. ....	19
Quelle distinction entre faute/ erreur. ....	20
L'erreur, quelle considération pédagogique ? .....	20
L'erreur dans la production écrite . ....	21
Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE. ....	21
Qu'est ce qu'une difficulté ? .....	21
Les difficultés liées aux connaissances déclaratives. ....	22
Difficultés linguistiques .....	22
Difficultés socioculturelles .....	23
Difficultés liées aux connaissances référentielles. ....	24
Les difficultés liées aux connaissances procédurales. ....	24
La planification. ....	35
La mise en texte. ....	35

La révision .....	26
<b>Conclusion partielle .....</b>	<b>27</b>

## **Partie 02 : aspect pratique**

### **CHAPITRE I : Présentation des dispositifs expérimentaux**

Introduction partielle .....	30
Présentation du questionnaire .....	31
Objectifs du questionnaire .....	31
Présentation du public interrogé .....	32
Présentation de l'activité de la production écrite .....	32
Présentation de la classe observée .....	33
Choix du sujet de l'activité .....	33
Conditions de déroulement de l'activité .....	33

### **CHAPITRE II : Analyse et interprétation des résultats**

Analyse de questionnaire destiné aux enseignants. ....	39
Analyse des copies des élèves. ....	48
Analyse des difficultés linguistiques .....	48
Analyse des difficultés cognitives. ....	51
Conclusion partielle .....	56
Synthèse .....	57
Conclusion Générale.....	60



**Abréviations :**

**APC** : Approche Par Compétences.

**FLE** : Français Langue Etrangère.

**L1** : langue 1 (maternelle)

**L2** : langue 2 (seconde)

**LM** : langue maternelle.

**LE** : langue étrangère.

**PES**: Professeur d'Enseignement Secondaire.

**1 AS** : 1<sup>ère</sup> année secondaire.

**CEM** : Collège d'Enseignement Moyen.

**I.T.E** : Institut de Technologie et Education.

**CECRL**: Cadre Européen Commun de Référence.

**LMD** : Licence/Master/Doctorat.

**QCM** : Question à choix multiples.

# **Introduction**

## **générale**



# Introduction

Dans le contexte algérien, pour des raisons historiques très connues, le français constitue l'une des langues étrangères essentiellement présente dans les milieux éducatifs et professionnels. Ainsi, beaucoup de correspondances personnelles ou professionnelles se font en langue française. Cet usage fréquent explique la place fondamentale accordée à l'enseignement de cette langue étrangère qui débute depuis la troisième année primaire et qui continue jusqu'aux études supérieures. Durant ce parcours, l'Algérien apprend à lire et à écrire en français langue étrangère. Bien entendu, L'écrit est une forme de communication efficace pour transmettre la connaissance, l'information et la civilisation. Il constitue une pratique sociale essentielle dans notre vie quotidienne. C'est pourquoi l'apprentissage de l'écrit constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures en didactique des langues afin de préparer le futur citoyen qui devrait être capable non seulement de communiquer par le biais de sa langue maternelle mais aussi par le moyen d'autres langues étrangères.

En revanche, l'apprenant au cours de son apprentissage du FLE rencontre des difficultés pouvant mener à un échec notamment en expression écrite. Cette dernière est considérée comme une des compétences importantes et nécessaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier. En réalité, pour la plupart des apprenants de langue étrangère, l'apprentissage de la production écrite représente un grand problème.

L'erreur répétitive dans les rédactions des apprenants est toujours présente, mais depuis quelques années, le statut de l'erreur a constamment évolué. De nos jours, l'erreur est considérée comme une étape normale de l'apprentissage, donc, le statut de l'erreur apparaît en fait comme un bon révélateur du modèle d'apprentissage.

Etant enseignant au cycle secondaire, j'ai constaté que les apprenants intègrent le lycée avec un déficit assez considérable. Ils manifestent une difficulté flagrante, leurs rédactions reflètent une peine grave à s'exprimer librement à l'écrit sans commettre des erreurs. En effet, Le nombre et les types des erreurs que l'on peut trouver dans la majorité des écrits a provoqué notre éveil d'intérêt. Pour cette raison j'ai voulu, modestement, analyser certaines difficultés en vue de tenter de définir des éléments pouvant aider à améliorer l'enseignement de la production écrite.

Ma recherche s'appuie, alors, sur les difficultés de l'apprentissage de la production écrite dans la classe de 1AS. Le choix de ce niveau est justifié par l'importance de cette année scolaire. Il s'agit, en fait, d'une étape charnière située entre l'enseignement moyen et secondaire. Puis le contenu de programme de 1AS est en quelque sorte la base de l'enseignement du français dans le cycle secondaire pour préparer l'élève à l'examen du

# Introduction

baccalauréat. De ce fait, j'ai formulé la problématique suivante :

Quelles sont les difficultés éprouvées par les apprenants de 1<sup>ère</sup> AS lors de la production écrite en FLE ?

Pour tenter de trouver des éléments de réponses à cette problématique j'ai proposé des hypothèses qui restent à vérifier tout au long du travail.

- Les apprenants commettent les mêmes erreurs lors la production écrite.

- Les erreurs commises par les apprenants lors la rédaction d'un texte en FLE ne sont pas uniquement de nature linguistique '(vocabulaire, conjugaison, grammaire...etc.), mais elles touchent aussi les stratégies cognitives mise en œuvre.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses j'ai opté pour une approche expérimentale en analysant les copies des élèves pour voir les difficultés rencontrées et en établissant un questionnaire destiné aux enseignants (PES) pour voir les lacunes et les carences détectés et leur réaction envers ce déficit rédactionnel.

Ce travail de mémoire sera organisé en deux parties principales : la première se veut un cadrage théorique et didactique. Cette partie est composée de deux chapitres. Le premier s'intitule « l'enseignement de l'écrit en FLE ». A travers ce chapitre, nous allons traiter quelques définitions de l'écrit, la production écrite, et l'approche par les compétences citées par différents auteurs. Ensuite, il est question d'expliquer le profil des apprenants au cycle secondaire, la place de l'écrit dans le programme de 1AS. Ainsi les compétences de l'écrit qu'on vise à installer chez les apprenants. Enfin, on va mettre l'accent sur le processus d'écriture en langue seconde.

Dans le deuxième chapitre « l'apprentissage de la production écrite en FLE » on met en exergue la pédagogie de l'erreur, en proposant la définition du concept de l'erreur et comment elle est considérée tout en ciblant la différence entre erreur et faute. Nous montrons par la suite les différents types de difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE.

Quant à la deuxième partie est consacrée à la pratique. Cela me permettra de mieux comprendre l'activité de la production, son enseignement/apprentissage et les difficultés rédactionnelles chez les élèves. Pour se faire, j'ai tenté, dans le premier chapitre, de présenter les diapositifs expérimentaux nécessaires à mon enquête. Cette dernière va être réalisée à travers :

- Un questionnaire destiné aux enseignants de français au secondaire
- Une analyse des productions des élèves.

# Introduction

Après la présentation des diapositifs expérimentaux, je procède, dans le deuxième chapitre, à la lecture et l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses fournies par les enseignants au questionnaire qui leur été remis, et aussi à l'analyse des textes rédigés par les élèves de 1<sup>ère</sup> AS au lycée en utilisant des tableaux et des graphes accompagnés d'interprétations. Cette démarche est primordiale pour confirmer ou infirmer mes hypothèses évoquées au début de ma recherche.

Enfin, je clôture mon travail par une conclusion générale qui synthétise à quoi j'ai abouti.

**Première partie**

# **Aspect théorique**



# Chapitre I

**L'enseignement de l'écrit en FLE**



## Introduction partielle:

Au cycle secondaire, la production écrite est conçue comme l'unité organique de tout apprentissage car, c'est « *le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur* »<sup>1</sup>. Autrement dit, afin de communiquer par l'écrit, l'apprenant doit reconnaître la face écrite de la langue et maîtriser ses normes à savoir: la syntaxe, l'orthographe... etc. c'est pourquoi l'enseignement /apprentissage de cette tâche est devenu un objet d'étude de plusieurs spécialistes notamment les linguistes et les didacticiens.

Cependant, cette activité est généralement complexe qui repose sur la maîtrise des règles grammaticales et scripturales de toute langue. Cette conception nous a incités à consacrer ce chapitre à exposer les éléments de base qui vont mettre en clair la place de l'activité scripturale dans l'enseignement du FLE.

---

<sup>1</sup>- MOIRAND. Soifé « situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère ». Paris, CLE international, 1979 p.8



## 1- Qu'est ce que l'écrit ?

Le substantif «*écrit*» est dérivé du verbe écrire (du latin scribere). Ecrire, c'est produire du sens. Il y a un but communicationnel et ce qui prime le plus est le sens du texte plutôt que la forme, la transmission du message plutôt que la correction absolue. Selon Danielle Bailly, «*les conditions requises pour écrire sont d'avoir quelque chose à dire, savoir à qui le scripteur adresse son message et pourquoi il l'écrit. Tout texte est écrit pour un destinataire par l'intermédiaire d'un support visuel que ce soit un papier ou un écran*».<sup>1</sup>

Ecrire ce n'est pas mettre bout à bout des phrases syntaxiquement correctes, ni même lier les mots, des paragraphes. Les compétences d'écriture se révèlent en revanche dans la production d'un ensemble cohérent qui répond à des règles explicites selon son enjeu.

D'après Encarta Junior dans la version de 2008 une définition de l'écrit est établie «*L'écriture est un système de signes visuels qui sert à transcrire les sons du langage parlé. L'écriture est un formidable moyen de communication entre les hommes, puisqu'elle permet d'échanger des mots et du sens même en l'absence de parole. Elle permet aussi de garder la mémoire de ce qui a été dit ou fait d'une certaine façon, elle ouvre la voie à l'histoire et aide à protéger et transmettre le savoir*»<sup>2</sup>.

Dans son ouvrage intitulé Enseigner et apprendre, le didacticien Reuter donne la suivante définition: Ecrire «*c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits*»<sup>3</sup>. L'écrit désigne: «*le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières*»<sup>4</sup>.

Du point de vue sémantique, l'écriture peut également désigner la création personnelle et la manière si particulière, propre à chacun, d'articuler les mots entre eux.

A partir de ces définitions on peut dire que, l'écrit ou l'écriture est un acte signifiant et social qui permet aux individus de communiquer entre eux en utilisant des graphies propres à une langue donnée dont l'objectif est de transmettre un message à un récepteur capable de le déchiffrer.

---

<sup>1</sup> - BAILLY Danielle « les mots de la didactique de langue ». éd. Ophrys. Paris .2002 .P.89

<sup>2</sup> - Microsoft R. Encarta R.2008, Microsoft corporation

<sup>3</sup> - Reuter, Yves, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris, ESF, 2002

<sup>4</sup> - Ibid ; p 19

## 1- Qu'est ce que la production écrite :

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

La production n'est pas une aptitude ; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et indépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. L'enfant utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit.

Pierre Martinez définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle: «*produire relève alors d'un plaisir et d'une technique*»<sup>1</sup> Il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture. Ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence. Ils leur permettent d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.

La production écrite est un processus récursif comportant plusieurs étapes : la création d'idées au moyen de remue-méninges, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.

La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées de la pré-écriture, de l'écriture et de la post écriture.

La production écrite nécessite que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue.

---

<sup>1</sup> - MARTINEZ, Pierre, « *la didactique des langues étrangères* », coll. *Que sais-tu ?* Paris 2002 p.99

## 3- l'enseignement de la production écrite en FLE:

### 3.1- l'approche par les compétences:

En Algérie, l'enseignement/apprentissage de la langue française a connu des changements liés à la mise en œuvre d'une réforme générale du système éducatif. En Mai 2000, une commission nationale de réforme a été installée. Le résultat de cette commission, c'est «*l'approche par les compétences*» qui a été adoptée pour décrire les programmes scolaires des trois cycles d'enseignement.

*«L'approche par les compétence est une notion développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur une base de savoir-faire, évalués dans un cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage»<sup>1</sup>.*

En fait, l'APC vise à installer chez l'apprenant des compétences intellectuelles et développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation de ses connaissances pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études et lui rendre autonome et armé de savoirs et savoir-faire adéquats pour s'adapter à toutes les nouvelles situations ou problèmes rencontrés c'est-à-dire, mettre l'élève au centre d'apprentissage. autrement dit, l'APC a pour but de «*présenter de manière opérationnelle des démarches méthodologiques pour organiser les enseignements de langues par compétences spécifiques, le principe étant de concevoir la maîtrise d'une langue comme ensemble structuré de compétence diverses acquises à des niveaux différents*»<sup>2</sup>.

**Alors qu'est ce qu'une compétence ?**

#### 3-1-1- La compétence :

Dans les programmes de l'enseignement du FLE en Algérie, le concept de «*compétence*» se définit comme un objectif de formation basé sur le développement autonome de l'apprenant dans une situation donnée «*c'est pouvoir réaliser une tâche correctement {...}*»<sup>3</sup> Autrement dit «*une compétence désigne un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressource*»<sup>4</sup> En fait, on ne parle d'acquisition de

<sup>1</sup> - Encyclopédie de l'enseignement supérieur ,2015 [www.wikifage.org/index.php/approcheparlescompetence](http://www.wikifage.org/index.php/approcheparlescompetence)

<sup>2</sup> - Ministre de l'éducation de Québec « *le guide méthodologique en évaluation* »,2009.P.115

<sup>3</sup>- ROBERT. Jean Pierre, « *Dictionnaire pratique de didactique du fle,*» Paris, l'Essentiel Français, 2<sup>ème</sup> édition 2008, p.76

<sup>4</sup>- CUQ jean pierre «*cours de didactique de français langue étrangère et seconde*» . presse universitaire de Grenoble ,2003.P.180.

compétences que lorsque l'apprenant sait quoi faire, comment le faire et pourquoi le faire dans une situation donnée.

Quoi qu'il s'agit d'une situation simple ou complexe, la compétence se définit comme la conséquence d'une mobilisation de plusieurs ressources (connaissances, méthodes et stratégies, aptitudes et attitudes) cela nous mène à comprendre que dans cette approche, l'apprenant d'une langue étrangère sera en mesure d'accroître des compétences, qui sont l'action d'assembler des connaissances ou savoirs, des attitudes, des habilités dans des tâches ou situations élaborées, susceptibles de l'aider non seulement dans le parcours éducatif mais aussi dans sa vie courante.

### 3-2- La production écrite dans l'approche par les compétences :

la production de l'écrit, cet acte signifiant et loin d'être une activité simple, pose des problèmes chez nos apprenants à plusieurs niveaux, ces problèmes sont liés aux aspects complexes de la rédaction et ils renvoient à la fois à leurs compétences linguistiques qui nécessitent de l'apprenant de faire preuve de son savoir (vocabulaire, grammaire, construction de phrases...etc) et au processus rédactionnel qui nécessite un savoir faire. Pour cela, et dans le but d'offrir aux apprenants une occasion pour réinvestir leurs acquis antérieurs dans les productions écrites, des situations complexes ont été favorisées par l'approche par les compétences ce qui permet aux apprenants de construire leurs propres connaissances car *«connaître c'est faire. Faire, c'est appliquer une connaissance ou un réseau de connaissances »*<sup>1</sup>.

Selon le guide de professeur 1AS *«l'approche par les compétences consiste à relier les apprentissages acquis à l'école dans des contextes d'utilisation variés et pertinents ; ce qui les rendra viables et durables »*<sup>2</sup>. En effet l'élève ayant appris à donner du sens à ses apprentissages, cette approche lui permet d'acquérir une compétence écrite à partir d'un ensemble de ressources mobilisées en vue de faire face à une situation problème scolaire ou extrascolaire.

---

<sup>1</sup>- Xavier Roegiers directeur du BIEF, *«L'approche par compétence dans l'école algérienne»*, par, présentation Pr. Boubaker Benbouzid ministre de l'éducation nationale, Novembre 2006, p.18

<sup>2</sup> - Guide de professeur 1AS, O.N.P.S.2019,P.09

## 4- La place de la production écrite dans les instructions officielles (le programme de 1AS)

Les nouvelles réformes du système éducatif au cycle secondaire ont pour but d'améliorer la qualité de l'enseignement selon un nouveau programme qui répond aux besoins des apprenants et des enseignants. Le nouveau programme offre aux élèves les outils linguistiques les plus efficaces qui leur permettent d'intérioriser une compétence de communication et de distinguer l'aspect utilitaire de l'aspect culturel.

*«Son objectif est d'amener l'apprenant à une utilisation du français par la connaissances des règles qui régissent le code de la langue, de lui donner des possibilités de développement de ses capacités de compréhension et d'expression dans diverses situations de communications, ainsi que des savoir-faire transférables dans la vie quotidienne ou dans d'autres disciplines »<sup>1</sup>.*

Le nouveau programme accorde une place très privilégiée et particulière à la production écrite parmi les autres activités.

C'est pourquoi les auteurs de ce programme expliquent ce que l'apprenant doit être capable de faire avant d'entamer l'apprentissage de la production en 1AS. Ils recommandent à l'élève de posséder un certain nombre de compétences de lecture et de production. Donc, il est important d'envisager l'acte d'écriture comme l'affirme R.LARTIGUE *«production d'écrits diversifiés correspondant à de vrais besoins ou désirs et élaborés dans des situations authentiques ou les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits et à prendre en compte de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire»<sup>2</sup>.*

Par l'acte de production, l'élève s'intègre activement dans son apprentissage. Alors, il va enrichir son stock de lexique, apprendre à reconnaître et comprendre les mots écrits, et aussi apprendre à les exploiter dans des types d'écriture différents qui s'adaptent d'une façon logique à son niveau.

---

<sup>1</sup> - BOUDBOUDA Fatihha « l'approche par les compétences : une stratégie pour réinvestir ses acquis en français langue étrangère » université de Constantine, 2010, P 43.

<sup>2</sup> - LARTIGUE. Rosine « écrire en classe : projet d'enseignement » ed.EMS.1993.P.41

## ➤ Le profil d'entrée de 1AS :

En production écrite l'élève est capable de :

- ✓ Rédiger une lettre pour convaincre.
- ✓ Etayer un texte argumentatif à l'aide d'arguments, d'exemples, d'explications.
- ✓ Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.
- ✓ Produire une image en énoncé argumentatif.

## ➤ Le profil de sortie à l'issue de la 1AS :

Produire un texte en relation avec les objectifs d'études et les thèmes choisis en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Mettre en œuvre un modèle c'est-à-dire se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. Cela va le mener à mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication.

Nous pouvons conclure que la production écrite est l'une des priorités majeures que le programme préconise. Que l'élève ait de pré-requis concernant le domaine de l'écrit est une condition sine qua non pour pouvoir entamer le contenu de l'écrit de la 1AS c'est-à-dire les fins vers lesquelles tend ce programme ne se réaliseront que si des conditions préalables sont réunis.

## **5- Les compétences à installer en productions écrite aux apprenants des classes de 1ère année (cycle secondaire) :**

La refonte du système éducatif algérien a permis d'esquisser les nouvelles lignes du programme de français pour le cycle secondaire.

L'application de ce nouveau programme comporte une initiation technique et professionnelle correspondant aux besoins du développement que connaissent notre pays et le monde de façon générale.

L'objectif visé de ce nouveau programme de français est la maîtrise des formes principales du discours, tout en accordant à l'apprenant l'acquisition d'un outil de communication lui permettant de lire et produire les discours de genres sociaux différents.

La réalisation des projets dans le programme de la langue française pour les classes de 1<sup>ère</sup> année secondaire s'effectue par des séquences d'apprentissage. Il s'agit d'une succession donnée de séquences prédéfinies par les méthodologues.

En l'occurrence la séquence est un mode d'organisation regroupant une série de séances permettant de mettre en œuvre l'alliance des activités dont ces dernières, des contenus d'ordre différent sont rassemblés autour d'un objectif bien déterminé de la séquence.

Le projet peut assembler entre deux et trois séquences selon le volume d'horaire attribué à la filière. Chaque séquence forme un ensemble homogène dont les éléments constitutifs; (compréhension, point de langue, production...) se suivent, s'interpénètrent et s'entrecroisent, contribuant à l'installation chez l'apprenant, de compétences communicatives et discursives.

La séquence aborde donc, des activités de l'oral, de compréhension de l'écrit, de points de langue pour en finir avec des activités d'écriture (deux activités) ;

## **Une activité de préparation à l'écrit:**

L'objectif de cette activité est d'aider l'apprenant à déployer l'habilité à produire des textes, en lui proposant des exercices de remise en ordre, de reconstitution d'un texte, de production d'un court texte...etc. Le travail en petits groupes (en binôme ou en trinôme) est privilégié dans cette séance. Les apprenants seront en semi-autonome, la tâche de l'enseignant est d'aller vers les groupes pour aider, guider et orienter les apprenants.

### **- Une activité de production écrite :**

Les apprenants sont appelés à réinvestir les connaissances acquises et produire d'une façon autonome un texte répondant à diverses situations de communications et selon l'objectif assigné à la séquence.

## **Remarques :**

- Les contenus des séquences sont donnés à titre indicatifs et peuvent être adaptés en fonction du niveau de chaque classe.
- La durée d'une séquence varie entre 10 et 15 séances.
- Au début de chaque projet.

Prévoir :

- ✓ Une évaluation diagnostique.
- ✓ Une séance pour présenter et négocier les projets avec les élèves.
- ✓ en cas de nécessité, prévoir, une séance de travaux de groupes pour évaluer l'état d'avancement des projets.
- ✓ Prévoir, en fin de projet, la socialisation du produit.

Le programme officielle de 1AS vise à pousser l'apprenant à produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle c'est à dire à se poser en tant que producteur

D'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. Cela va le mener à mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. Et faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs et le tableau suivant pris dans le programme de 1AS est un exemple pertinent qui illustre bien cette démarche<sup>1</sup>

Les Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
<p><b>Planifier saproduction au plan pragmatique et au plan du contenu</b></p>	<p>Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).                      Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).                      - Activer des connaissances relatives à la situation de communication.                      - Activer des connaissances relatives au domaine de référence donton doit parler.                      -Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.                      -Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.                      Faire un choix énonciatif.                      Choisir une progression thématique.                      -Choisir le niveau de langue approprié</p>
<p><b>Organiser saproduction</b></p>	<p>- Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.                      - Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.                      -Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.                      - Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.                      Faire Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.                      Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.</p>

<sup>1</sup> - programme de français 1AS juillet ,2019, P13.



## 6- Le processus d'écriture en FLE:

Écrire un texte ne consiste pas à produire une série de phrases grammaticalement correctes, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer. Dans cette perspective, les enseignants affirment que les produits finals des élèves sont qualifiées de pauvreté dans tous les domaines, parfois leurs productions ne représentent aucune cohérence et semblent être présentées d'une façon aléatoire. Cependant, l'apprenant est censé de suivre un processus lors de sa production écrite tenant en compte les trois niveaux d'opération qui sont la planification, la mise en texte et la révision. Ces trois niveaux ne doivent pas être travaillés d'une manière isolée et exige une alternance entre eux pour que le produit final soit cohérent et correcte.

**La planification:** cette étape s'appelle aussi «*pré-écriture*» dans laquelle l'apprenant scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan afin de déterminer le contexte textuel du message à transmettre.

**La mise en texte :** au cours de cette étape, le scripteur doit choisir le lexique adéquat, opérer les structures syntaxiques et les organisations rhétoriques dans le but de mettre en mot, en proposition, en phrase, en texte les représentations, les idées préparées lors la planification.

**La révision ou l'édition :** qui consiste en une vérification de texte produit à partir d'une lecture profonde afin d'apporter des améliorations (vérifier le sens, l'orthographe, la morphosyntaxe)

Le processus d'écriture chez l'apprenant en langue seconde est complexe et il se diffère de celui de langue 1. D'ailleurs, le processus d'écriture en langue 2 se déroule en un temps assez long. CORNAIRE et RAYMOND affirment que le scripteur en langue2 «*consacre plus de temps à l'écriture*»<sup>1</sup> en vue de plusieurs raisons : le recours fréquent à vérifier un texte déjà écrit pendant l'acte de l'écriture, la difficulté de traduire des idées et des interprétations en langue seconde et la non-maitrise des stratégies d'écriture.

Ces mêmes auteurs font également remarquer qu'un scripteur de langue seconde se focalise principalement sur les formes correctes en orthographe, grammaire, et syntaxe uniquement comme si ce ci est la seule manière à réussir son écrit alors qu'un scripteur en langue1 s'intéresse à la mise en œuvre ses idées qu'aux règles d'orthographe et de grammaire parce qu'il a déjà cette compétence linguistique.

---

<sup>1</sup> -CLAUDETTE Cornaire et PATRICIA MARY Raymoud «*la production écrite*». CLE international . Paris,1999. P.34

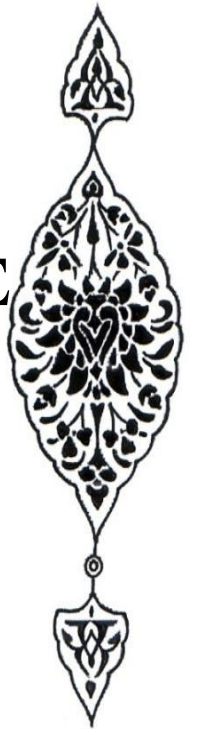
## Conclusion partielle:

En guise de conclusion, nous avons consacré ce chapitre à la présentation des différents concepts théorique de l'écrit, notamment l'enseignement de l'écrit en classe de FLE.

Nous avons présenté l'écrit, ainsi l'activité de la production écrite qui constituent les notions de base de ce chapitre. Nous avons parlé par la suite de l'enseignement de l'écrit en FLE tout en nous interrogeant sur le statut de l'activité scripturale dans la nouvelle approche (APC), Dans ce même chapitre nous avons ciblé la place de la production écrite dans le programme 1AS en mettant l'accent sur les compétences écrites à installer chez l'apprenant de 1AS. A la fin, nous avons exposé le fonctionnement de processus d'écriture en F.L.E.

# Chapitre II

**L'apprentissage de l'écrit en FLE  
(difficultés et obstacles)**



**Introduction partielle :**

L'activité d'écriture exige de la part de l'apprenant des compétences et des aptitudes hétérogènes pour parvenir à la transcription des énoncés conformes et correctes. Elle couvre plusieurs opérations mentales (réfléchir, sélectionner, palifier, restituer) qui exigent la mobilisation de nombreuses ressources linguistiques.

Ces dernières ne sont pas à la portée de tous les apprenants car beaucoup d'entre eux se confrontent à de nombreuses difficultés et obstacles qui les amènent à commettre des erreurs de tout type. Ces difficultés sont d'ordre divers : linguistiques, socioculturel, affectif, cognitif. Tous ont contribué à l'échec de l'acquisition de la compétence scripturale.

**Le statut de l'erreur :****1.1 Définition de concept de l'erreur :**

Selon JEAN-PIERRE Robert « *l'erreur vient du latin «error», mot de la famille «errare» qui signifie «s'écarter, s'éloigner de la vérité»*<sup>1</sup> En ce sens, elle est synonyme de la faute.

Dans le dictionnaire de LAROUSSE, l'erreur est : « L'action de se tromper ; l'action commise en se trompant. Etat de quelqu'un qui se trompe »<sup>2</sup>.

La plupart des dictionnaires présentent les mêmes synonymes du mot erreur :  
« *Inexactitude, confusion, égarement, illusion, méprise..* »

En pédagogie, l'erreur est considérée comme un comportement de l'élève qui ne correspond pas à ce que n'attend de lui comme réponse.

En didactique de langue, la conception de l'erreur demeure plus au moins floue; d'ailleurs, les chercheurs dans le domaine enseignement/apprentissage ne s'accordent pas sur le repérage des erreurs, leur type, leur importance, leurs causes possibles et leurs modes de traitement. Toutes ces nuances cernent la complexité de concept de l'erreur. Pour cette raison la conception de l'erreur a été repensée durant la dernière décennie par un bon nombre de chercheurs tel que REUTER qui préfère utiliser la notion de «*dysfonctionnement*» a la place de l'erreur car, selon lui, la notion d'erreur est très restrictive (elle réfère à ce qui est localisable et faux dans une production)<sup>3</sup> par revanche, le terme «*dysfonctionnement*» est moins réducteur et en relation étroite avec celui de «*fonctionnement*» dans le mesure où, ils sont associés et participent à l'activité même. Dans ce sens Reuter pense que l'importance de l'erreur dépend à un certain nombre de paramètres: le statut de (enseignant/élève), la tâche mise en place (dicté/rédaction) et la discipline (orthographe/mathématique).

Elle est variable dans ses dimensions et ses contours: localisée de manière précise en orthographe par exemple, mais pouvant être plus entendue et avec des frontières moins nettes dans un travail de rédaction ... une erreur d'orthographe sera relevée systématiquement en dictée, parfois en rédaction, plus rarement dans un devoir de mathématiques.

Autrement dit, «*erreur en la didactique de langues est considérée comme la transgression d'une norme jugée comme bonne*»<sup>4</sup>. Elle est l'écart de la norme établie ou de code conventionnel respecté par les usagers de langue en question.

Dans ce sens, on peut dire que l'erreur est le produit d'une démarche intellectuelle

<sup>1</sup> - Jean-Pierre Robert. « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* » ed, OPHRYS, 2008, P 102.

<sup>2</sup> - Dictionnaire Larousse, Paris, Larousse, 2009, p.154

<sup>3</sup> -REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, et LAHANIER-REUTER Dominique « *dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* ». ed.de boeck (3ed). Bruxelles, 2013 ; p.95

<sup>4</sup> - CUQ J-P « *le dictionnaire de didactique des Français Langue étrangère et seconde*», Paris, clé international/asdfe, 2003 ; p.269.

originale et propre à l'élève et inattendue de la part de l'enseignant.

### 1.2 Quelle distinction entre faute / erreur?

Arrivé, M ; Gadet, F et Galmiche, M, définissent la « faute » comme « *conséquence de la non-conformité à ce qui est standard ou correct. la notion de faute embarrasse des faits différents selon que le standard est d'ordre normatif ou descriptif. En termes normatifs, elle qualifiera des usages non standard; c'est en ce sens qu'il faut entendre «fautes d'orthographe»*<sup>1</sup>. En terme général, la faute qualifie la non- adéquation aux règles ou aux schémas de la langue.

Dans le dictionnaire des difficultés du français moderne de Joseph Hanse présente une conception à propos de l'erreur: «*une erreur peut être plus ou moins grave, ou grossière, mais n'est-elle pas normalement involontaire et faut-il s'excuser en la qualifiant de la sorte?*»<sup>2</sup>

Il faut noter cependant, que la notion qu'on commet volontairement une erreur d'appréciation de calcul.

La conception de la théorie chomskyenne distingue l'erreur de la faute ; d'ailleurs l'apprenant ne peut pas corriger ses erreurs, représentatives de la grammaire intériorisée, mais il peut en principe corriger ses fautes, imputable à des lapsus, à la fatigue, ou à diverses causes psychologiques. On en trouve des traces dans l'autocorrection spontanée et immédiate. (Ex : le...la maison).

### 1.3 L'erreur, quelle considération pédagogique ?

L'erreur a longtemps été considérée comme une anomalie ou une faille, est toujours associée à une faute dans l'apprentissage de l'oral ainsi de l'écrit. Mais son statut a subit un changement radical, elle est désormais perçue comme processus naturel d'apprentissage « *si auparavant l'erreur était assimilée à une faute, à un dysfonctionnement et celle-ci était écartée de processus d'enseignement de peur que le faux ne s'apprenne comme le vrai ( on doit jamais faire des fautes au tableau et on ne doit jamais montrer les erreurs qui ont été commises)* »<sup>2</sup>

Ce qui compte dans l'approche pédagogique actuelle ce n'est pas la maîtrise parfaite de la langue étrangère, mais plutôt, la compréhension d'un message et la capacité de le décoder, de le transmettre sereinement dans un contexte de communication propre à l'apprenant. Dans cette perspective, l'enseignant adopte une attitude de tolérance vis-à-vis l'erreur cela permet d'éviter un blocage chez l'élève en lui suscitant d'apprendre davantage.

<sup>1</sup> - Arrivé, M ; Gadet, F. et Galmiche, M. « *La Grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française* », Librairie Flammarion, Paris, 1986.p. 286

<sup>2</sup> - [http://fadet.net/img/m%C3%A9moire\\_pel.pdf](http://fadet.net/img/m%C3%A9moire_pel.pdf) (consulter le 04.12.2021 à 11.00h)

**1.4 L'erreur dans la production écrite :**

La production écrite comme une activité cognitive dans laquelle l'apprenant est appelé à s'exprimer en répondant à une consigne dictée par l'enseignant, quoiqu'il fournisse un effort à la rédaction, son texte contiendra des erreurs qui conspirent au développement de sa compétence rédactionnelle en FLE.

*«L'erreur est occasion et moyen de diagnostics de la difficulté à raisonner ou à maîtriser une opération mentale, une fonction cognitive, c'est pourquoi on parle souvent à propos de ces méthodes de pédagogies de la réussite»<sup>1</sup>* Dans ce sens, les erreurs permettent aux enseignants de repérer les difficultés rédactionnelles des élèves, de les classer pour pouvoir y remédier, il est essentiel d'utiliser les erreurs comme un moyen de réaliser des activités de remédiations. De cette façon ne seront plus prises comme négatives, mais tout au contraire un outil important d'apprendre et de progresser.

L'erreur est extrêmement indispensable à l'apprenant, car elle peut représenter pour ce dernier un procédé favorable pour apprendre en lui permettant de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de ses rédactions réalisées en langue en question.

Malgré tous les efforts fournis dans ce processus, on peut affirmer que la production de l'erreur est inévitable, il faudra toujours s'y attendre, les traiter lorsqu'elles apparaissent en adoptant une démarche de remédiation efficace qui convient aux aspirations rédactionnelles de l'apprenant en FLE.

**2. Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE :**

Ecrire est une activité complexe dans laquelle sont mobilisées beaucoup d'opérations intellectuelles simultanées et interactives.

Cette constatation laisse entrevoir toutes les difficultés de la tâche d'écriture. Mais avant même d'entamer l'analyse de ces difficultés chez les apprenants de FLE, il nous semble nécessaire de définir la notion de « *difficulté* » qui est le terme central de notre travail.

**2.1 Qu'est ce qu'une difficulté ?**

*«Caractère de ce qui est ressenti comme difficile ou est difficile à faire soit eu égard aux capacités du sujet, soit à cause de la nature de l'objet, soit du fait, soit des circonstances»<sup>2</sup>*. En terme général, une difficulté c'est le caractère de ce qui est difficile et compliqué.

La difficulté de l'écriture se relève lorsque l'apprenant est confronté à une tâche de rédaction dont le résultat est insatisfaisant. Le produit final de l'apprenant prélève des erreurs

<sup>1</sup> - Marcel. G. « *Apprendre à penser* », Hachette, 1994.p.12.

<sup>2</sup> - Robert, Jean Pierre, dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2<sup>ème</sup> édition, 2008.

récurrentes qui constituent des obstacles considérables vers la réalisation de la communication écrite entre les individus.

Dans une perspective cognitive, on peut classer les difficultés en deux catégories à savoir: des difficultés liées aux connaissances déclaratives et difficultés liées aux connaissances procédurales. Toutefois, dans le cas de la production écrite, on peut ajouter un autre type de difficultés liées aux connaissances référentielles et issues des connaissances déclaratives.

## 2.2 Les difficultés liées aux connaissances déclaratives :

Les connaissances déclaratives c'est l'ensemble des idées et des connaissances qui sollicitent (le savoir). il s agit selon TARDIF.<sup>1</sup> de la « *connaissance de faits, de règles, de lois, de principes* » qui permettent la mise en application des connaissances procédurales (le savoir faire). Mais les connaissances déclaratives, surtout dans leur mode de communication scolaire sont toujours liées aux connaissances linguistiques et aux connaissances socioculturelles.

### 2.2.1 Difficultés linguistiques :

Elles sont relatives au fonctionnement linguistique (des difficultés qui portent sur les règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence)

Ces difficultés se présentent comme une déficience de la connaissance linguistique acquise. Ces problèmes peuvent mettre les apprenants dans une situation critique en matière de production d'un texte écrit. L'apprenant se trouve confus entre deux situations embarrassantes; le passage de l'oral à l'écrit. Ce passage est effectivement très difficile notamment pour ceux qui apprennent une langue étrangère.

Le message oral s'accompagne de la gestuelle, les mimiques, de rythmes....par contre le message écrit élimine toutes les composantes du message oral, il s'effectue par les gestes graphiques et les techniques de déchiffrement, le message écrit réduit la communication au seul canal linguistique c'est pour cette raison que la production écrite devient pour les apprenants une activité lente, hésitante et laborieuse, ils ont une maîtrise imparfaite des procédures linguistiques.

Les problèmes d'ordre linguistiques regroupent :

Des difficultés orthographiques, morphosyntaxiques et lexicales.

### A- Orthographiques :

L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus dans un texte. Le non respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte. Aussi, il peut poser des problèmes

---

<sup>1</sup> - TARDIF, Jacques, « *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie Cognitive* » Montréal, Logiques, 1992. p.48



d'incompréhension lors de la lecture.

On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui a trait à l'application des règles de grammaire.

### **B- Morphosyntaxiques :**

L'apprenant ne respecte pas les règles grammaticales et même la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes de la langue, il y'a in appropriation de l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Ce qui engendre des difficultés au niveau de la construction des phrases, confusion entre les différentes prépositions et les déterminants, usage du même trait grammatical de la langue maternelle en calquant toutes les règles s'y référant tels que le genre et le nombre et les erreurs de désinences verbales. En outre, dans la communication orale, les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de même situation d'énonciation mais en production écrite, le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux correctes et appropriés à chaque situation d'énonciation afin d'éviter toute incompréhension.

### **C- Lexicales :**

Lors de sa rédaction, l'élève souffre d'un manque de lexique. D'ailleurs, il s'exprime peu ou il ne s'exprime plus non seulement à cause de ses insuffisances lexicales mais aussi son incapacité d'choisir les termes, les mots ; les expressions qui conviennent à son texte. L'élève est censé de choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

#### **2.2.2 Difficultés socioculturelles :**

La compétence linguistique ne semble plus suffisante à la maîtrise de l'écrit. Une autre compétence est désormais nécessaire qui vient compléter la compétence linguistique : celle de «socioculturelle». D'ailleurs, il ne suffit pas pour un apprenant de s'exprimer sans faire une faute de syntaxe. Mais il faut que son discours intègre les aspects de la culture de l'autre (lecteur) afin de ne pas le choquer. En fait L'apprenti-scripteur se heurte également à un type de problème tiré de son ignorance de la dimension rhétorique et culturelle. Chaque langue jouit de ses propres conventions rhétoriques, et le scripteur doit tenir compte du contexte socioculturel dans lequel se produit la communication : attentes du lecteur, la visé de son texte, et pour se faire, ce dernier doit savoir ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et ce comment le dire et écrire d'une autre part.

Dans cette même perspective, la compétence socioculturelle s'avère importante pour quiconque veut communiquer de manière convenable et pertinente. L'apprenant doit exploiter les codes culturels et sociaux dans son discours afin d'assurer la communication. Sophie

Moirand a défini la connaissance socioculturelle comme «*la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux*»<sup>1</sup>. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) accorde une attention particulière à cette connaissance en la définissant comme «*faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale*»<sup>2</sup> Cette compétence n'appartient pas au savoir antérieur de l'apprenant ou qu'elle soit déformée par des stéréotypes. Mais elle concerne différents aspects, notamment: la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les structures sociales et familiales, les valeurs, les croyances, les institutions, le langage du corps, les conventions et les tabous, les mœurs, les coutumes, les traditions, les rituels, etc.

Outre pour pouvoir communiquer, l'apprenant, en tant qu'acteur social, devrait, selon le CECRL, connaître et savoir utiliser les formules de politesse, les expressions de la sagesse populaire; les règles de courtoisie; les marqueurs linguistiques sociaux, régionaux, nationaux et professionnels, ainsi que les formes lexicales, phonologiques et corporelles, etc.

### 2.2.3 Les connaissances référentielles :

Aux difficultés liées à la compétence linguistique et à la connaissance socioculturelle s'ajoute les connaissances référentielles qui constituent une autre source de difficulté. La connaissance référentielle concerne les représentations plus ou moins spécifiques à un domaine particulier. Elle peut être définie comme la connaissance du monde, constitue une connaissance de type conceptuel. Alors que l'élève doit faire appel à des connaissances d'un sujet particulier en relation avec le thème de sa rédaction. Dans ce sens, G. Viger précise «*on ne saurait écrire...; sans disposer de quelques éléments sur le domaine*»<sup>3</sup>.

Par ailleurs, Tardif affirme qu'un scripteur qui détient des excellences connaissances générales sans un certain bagage relatifs à son sujet de la rédaction ne peut présenter des essais de bon qualité. Alors, on peut dire que le fait de posséder des connaissances référentielles facilite la mise en œuvre du processus rédactionnel (de processus de la planification à celui de la textualisation).

### 2.3 Difficultés liées aux connaissances procédurales :

Les connaissances procédurales représentent le processus mobilisé pour effectuer une tâche (les savoirs faire).

Dans les modèles de rédactions des textes, les connaissances procédurales sont relatives aux processus rédactionnels qui sont : la planification, la mise en texte et la révision.

<sup>1</sup> - MOIRAND, Sophie. «*Enseigner à communiquer en langue étrangère*».Ed Hachette.France.1982.pp22

<sup>2</sup>- Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues.: Didier. Strasbourg, 2005, p.93

<sup>3</sup> - VIGNER. Gérard, «*Ecrire, élément pour une pédagogie de la production écrite*», Paris : clé internationale 1982, p86.

**2.3.1 La planification**

D'une manière générale, Prefontaine a prouvé que les scripteurs en FLE planifient moins que les scripteurs de LM. Il trace le parcours du scripteur expérimenté dans la phase de la planification comme suit<sup>1</sup> :

1. Il fait d'abord une première liste des idées qu'il pourrait traiter, puis il l'évalue et la complète au besoin ;
  2. Il juge de l'importance de chacune de ces idées afin de déterminer celles qui seront conservées comme principales et celles qui seront considérées comme complémentaires;
  3. Il rature certaines idées de la liste ;
  4. Il en ajoute d'autres après avoir eu recours à de nouvelles sources d'informations.
- Pour les scripteurs moins habiles, ils ne consacrent pas de temps à la planification et préfèrent transcrire leurs idées au fur et à mesure de leur apparition. Ceci, les entraîne par conséquent à rédiger d'un seul jet, à un manque de clarté et de but dans leurs écrits. En outre, même lorsqu'ils tentent de planifier leur texte, ils ne prennent pas en considération les attentes de leurs lecteurs. Prefontaine les caractérise comme suit<sup>2</sup>:

- Ils ne voient pas la nécessité de rendre les référents explicites ;
- Ils ne font pas de liens explicites entre les idées ;
- Ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux ;
- Ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

**2.3.2 La mise en texte :**

Selon KABKKOUB «*Le processus de textualisation en LE est plus difficile, plus laborieux, moins productif et prend beaucoup plus de temps qu'en LM* »<sup>3</sup>.

Les scripteurs se L'en caractérisent comme suit

- Font beaucoup de pauses très longues.
- Écrivent d'une manière lente.
- Produisent peu de mots .
- Utilisent beaucoup le dictionnaire.

En outre, dans les pauses de relecture, le scripteur novice relit les phases qu'il a déjà rédigées une par une en focalisant son attention sur la recherche des bons mots. Ceci, a pour corollaire la production de moins d'idées malgré le temps dépensé.

Quant aux scripteurs habiles, ils utilisent ces pauses d'une manière plus fructueuse. Leur intérêt est porté sur la pertinence des choix qu'ils ont entrepris vis-à-vis des paramètres de la

<sup>1</sup> - CLEMONCIE Prefontaine « *Ecrire et enseigner à écrire* ».ed. logiques,Monteral, 1998. P180

<sup>2</sup> - ibid p.182

<sup>3</sup> - KABKKOUB Nour Elhouda « l'influence de la langue maternelle sur l'écrit en langue étrangère ». Mémoire de Master.Université de Constantine .2017, P 32.

situation de communication. Pour cela, ces scripteurs créent un dialogue intérieur afin d'apprécier ce qu'ils ont écrit.

### 2.3.3 La révision :

Réviser son texte c'est surtout le réécrire. Dans le cadre des recherches en LE, les chercheurs précisent, d'une manière générale, que les scripteurs de LE révisent plus qu'en LM et que beaucoup de stratégies de révision utilisées en LM sont aussi utilisées en LE.

Cependant, les scripteurs habiles et moins habiles se différencient dans cette étape par les objectifs de révision.

Le novice ne s'intéresse pas à la cohérence du texte, à la restructuration des idées. Lorsqu'il révisé son texte, il se focalise davantage sur les aspects de bas niveau tels le lexique, l'orthographe et la conjugaison. Par contre, le scripteur habile, tout en corrigeant les erreurs du bas niveau, s'intéresse davantage à la recherche de nouvelles idées, comme il contrôle si le texte rédigé est conforme avec l'objectif de départ. La révision, dans ce cas, a trait à la structuration du texte dans son contenu et dans sa forme.

En bref, disons que d'une manière générale les scripteurs qui réussissent le mieux sont ceux qui prennent en considération les exigences de la rédaction :

- Ils sont conscients de la non-linéarité de la production écrite,
- Ils savent alterner les phases de planification, mise en texte et révision.

Comme le précise BARRE DE MINIAC, *«des apprenants comprennent bien ce que nécessite l'écriture. Ils savent quoi prévoir, comment s'y prendre et sur quoi se focaliser quand ils écrivent et réécrivent»*<sup>1</sup> En impliquant plusieurs types de connaissances, la rédaction d'un texte présente de grandes difficultés aux scripteurs en particulier aux scripteurs de L2, qui le plus souvent ont besoin d'être accompagnés et guidés aux différents niveaux de la compétence communicative: linguistique, socioculturelle, référentielle et stratégique. Ces Compétences sont en étroite relation. De ce fait, la compétence socioculturelle ne peut exister indépendamment de la compétence linguistique comme pour l'activation des processus et stratégies qui ne peut s'effectuer sans une maîtrise au minimum des connaissances linguistiques.

---

<sup>1</sup> - BARRE DE MINIAC, Christine «vers didactique de l'écriture» PARIS 1996.p.67

**Conclusion partielle :**

Au cours de ce deuxième chapitre, nous avons mis en exergue la pédagogie de l'erreur, en proposant la définition du concept de l'erreur et comment elle est considérée dans l'apprentissage de l'écrit. Nous avons montré par la suite les différents types de difficultés rédactionnelles qui ne se limitent pas à un seul domaine mais elles englobent plusieurs secteurs : linguistique, socioculturel, cognitif ....etc.

**Deuxième partie**  
**L'aspect pratique**



# Chapitre I

**Présentation des diapositifs  
expérimentaux**



**Introduction partielle**

Après avoir évoqué dans les deux premiers chapitres de notre travail de recherche le cadre théorique qui a touché aux différents concepts liées à la production écrite et les difficultés rencontrées lors de la production d'un texte.

Dans cette partie, nous abordons l'aspect pratique de notre étude. Cela, nous permettra de mieux comprendre l'activité de la production, son enseignement/ apprentissage et les difficultés rédactionnelles chez les élèves. Pour se faire nous tentons de traiter des informations collectées par le biais d'une enquête menée sur le terrain, cette dernière a été réalisé à travers :

- Un questionnaire destiné aux enseignants de français au secondaire
- Une analyse des productions des élèves.

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter les diapositifs expérimentaux nécessaires à la réalisation de notre enquête.



### 1. Présentation du questionnaire :

Dans le cadre de notre recherche, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux enseignants de français au secondaire et particulièrement les enseignants chargé des classes de 1ère AS dans différents établissements de la wilaya de Tissemsilt.

Ce questionnaire se compose de neuf questions : des questions fermées (réponse par oui ou non), des questions à choix multiples (Q.C.M) et des questions qui nécessitent des justifications.

#### 1.1 Objectifs du questionnaire :

Le questionnaire est un moyen qui permette de recueillir des informations précises à propos des obstacles d'enseignement et apprentissage de l'activité de la production écrite en FLE.

Les neuf questions posées ont trait non seulement aux représentations des enseignants quant à la production écrite et son enseignement mais également à leur pratique lors de la mise en œuvre des activités d'apprentissage.

En fonction des objectifs visés ci-dessus, les questions peuvent être répertoriées ainsi :

#### a. l'importance de l'écrit dans l'apprentissage de FLE

**Question 01** : Pensez-vous que l'écrit est un moyen important à l'apprentissage de FLE ?

- Oui
- Non

➤ justifiez votre réponse

.....

#### b. la cause de désintérêt envers la séance de la production écrite.

**Question 02** : Vos élèves s'intéressent-ils à la séance de production écrite ?

- Oui
- Non

**Question 03** : si votre réponse est non, quelle en est la cause à votre avis ?

- Ils écrivent par obligation
- Ils ne possèdent pas le bagage linguistique et culturel suffisant
- Ils manquent de motivation

#### c. Démarche pédagogique :

**Question 4** : Lorsque vos apprenants se bloquent en production écrite ; comment réagissez-vous pour relancer l'écriture ?

- Ecrivez à leur place
- Reformulez la consigne ou la réexpliquez

- Vous leur demandez de travailler en groupe
- Vous les laissez se débrouiller par eux-mêmes

Justifiez votre réponse : .....

**d. Qualification des productions écrites :**

**Question 05 :** Les écrits de vos élèves sont-ils ?

- Courts
- Longs
- Moyens

**Question 06 :** Comment qualifiez-vous les productions écrites de vos élèves ?

- bonnes
- assez bonnes
- moyennes
- faibles

**e. Type des erreurs commises :**

**Question 07 :** En corrigeant leurs rédactions quel type d'erreur rencontrez-vous le plus souvent ?

- L'orthographe
- Grammaire
- Lexique
- La cohérence et la cohésion textuelle
  - Expliquez pourquoi.....

**f. Outils d'évaluation :**

**Question 08 :** Comment signalez-vous les erreurs des élèves ?

- En soulignant la faute à la marge
- En corrigeant directement la faute
- Expliquez pourquoi.....

**g. Propositions didactiques et pédagogiques :**

**Question 09 :** Que proposez-vous pour améliorer l'enseignement/apprentissage de la production écrite au niveau du secondaire ?

**1.2. Présentation du public interrogé :**

Le questionnaire a été remis à 35 enseignants composant notre échantillon dans les différents lycées de la wilaya de Tissemsilt.

Le choix de cet échantillon s'est fait d'une manière aléatoire, c'est-à-dire que nous n'avons pas ciblé une catégorie précise des enseignants. Mais on a pris en considération le fait que ces enseignants prennent en charge des classes de 1ère AS. Chacun de ces

enseignants est chargé de quatre classes au minimum et chacun est chargé d'enseigner deux niveaux.

Les enseignants auxquels on a remis le questionnaire sont catégorisés selon les critères suivants : le sexe, l'expérience professionnelle, le type de la formation initiale.

## **2. Présentation de l'activité de la production écrite :**

### **2.1 Présentation de la classe observée :**

Nous avons effectué notre expérimentation dans le lycée Nous ABDELKADER de la commune de khemisti (wilaya de Tissemsilt), dans une classe de première année tronc commun lettres et philosophie. Cette classe se compose de 28 élèves divisée en deux groupes de 14 élèves (pour des raisons sanitaire), arrivant de différents CEM de la même commune.

Il s'agit de 19 filles 09 et garçons âgés entre 15 et 17 ans et dont 4 sont redoublants (1 fille et 3 garçons).

Cet échantillon a été choisi dans ce lycée car c'est notre lieu d'exercice de la fonction et les élèves que nous avons soumis à l'épreuve sont les nôtres.

Ces apprenants sont originaires des régions rurales défavorisées qui entourent ce village où la langue française est pour eux une véritable langue étrangère, certains élèves nous ont fait remarqué que dans les paliers du primaire et du moyen, ils n'ont pas eu une scolarité normale en français en raison de manque des enseignants.

### **2.2 choix du sujet de l'activité :**

Le contenu du sujet est en rapport direct avec le programme officiel de 1AS. Nous avons choisi le texte argumentatif. En effet, le choix de ce texte n'est pas aléatoire ; et nous l'avons choisi pour deux raisons principales :

- Le texte argumentatif résume en lui plusieurs activités intellectuelles tels que le raisonnement et la réflexion comme il demande au scripteur une capacité à défendre ou à réfuter.
- Ce type de texte est préconise dans les programmes des trois années scolaire au secondaire : en première année comme initiation au discours, en deuxième année les élèves sont sensés maîtriser tous les outils linguistique mis en œuvre pour argumenter. Enfin, en troisième année, ils sont sensés être capable de produire une argumentation complexe (rédaction d'un texte argumentatif à deux thèses)

### **2.3 Conditions de déroulement de l'activité :**

Il s'agit de rédiger un texte argumentatif dans le cadre de deuxième projet du programme officiel. Le texte a une visée argumentative dans lequel on défend un point de vue en présentant des arguments et des illustrations.

Avant le commencement de la séance qui dure seulement 45 mn (selon les nouvelles réglementations ministérielle de septembre 2020), nous avons écrit le sujet sur le tableau avant l'arrivée des élèves. L'objectif est évidemment gagner du temps.

Quand la séance a débuté nous avons précédé de la manière suivante :

- l'annonce de la nature de l'activité et son objectif.
- Eveil de l'intérêt : afin d'attirer l'intérêt de l'élève au contenu du sujet de la production écrite, on pose la question suivante : « quels sont les moyens de communication que vous utilisez souvent pour communiquer avec les autres ».
- lecture de sujet : nous demandons à l'élève de lire le sujet.
- Analyse de ce sujet : en soulignant les mots clés.
- Elaboration de plan de travail : on rappelle le plan de la rédaction d'un texte argumentatif.

Cette analyse a duré environ 15 mn. Après cette étape préparatoire, les élèves ont commencé la rédaction pendant 30 mn qui restaient.

De manière générale, nous n'avons pas rencontré des difficultés avec les élèves qu'ils ont essayé de rédiger et quant l'heure a sonné, toutes les copies ont été remises. Le véritable problème est celui des contraintes relatives au temps qui reste insuffisant pour pouvoir bien préparer les apprenants.

➤ **Fiche pédagogique :**

**Projet II :** rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

**Intention communicative :** argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue

**Objet d'étude :** « discours argumentatif »

**Séquence 1:** produire un texte argumentatif pour défendre une thèse

**Séance :** Activité de production écrite

**C.B :** produire un discours argumentatif sur « le téléphone portable » pour convaincre le destinataire de son point de vue

**Objectif d'apprentissage**

✓ Amener l'apprenant à rédiger un texte argumentatif en réinvestissant tout ce qu'il apprend au cours de cette séquence.

**Déroulement de la séance :**

Etapes de la séance	Activités et consignes	Organisation du travail	Durée
Mise en situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ annoncer les objectifs</li> <li>➤ comment trouvez-vous le cours de français.</li> <li>➤ quels sont les moyens de communication que vous utilisez souvent pour communiquer ?</li> </ul>	Interaction enseignant apprenant	5mn
Présentation de la situation d'intégration (lecture et analyse)	<p><b> sujet :</b></p> <p><b>« Le téléphone portable est dérangeant et inutile à l'école »</b></p> <p>Rédigez en une dizaine de lignes un texte argumentatif dans lequel vous défendrez votre point de vue en se basant sur des arguments bien illustrés.</p>	l'enseignant/ élève.	5mn
Elaboration du plan de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation de la situation en question.</li> <li>• Formuler clairement votre thèse (point de vue).</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Développement (partie argumentative)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentez des arguments pertinents pour appuyer votre thèse.</li> <li>• Donnez des exemples concrets pour illustrer vos propos.</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Conclusion :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confirmer votre point de vue.</li> </ul> </li> </ul>	collective	5mn
Rédaction des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lancement de la rédaction et l'achever en classe</li> </ul>	individuelle	30mn
Remise des travaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Remettre les travaux à la fin de la séance.</li> </ul>	individuelle	5mn

**Conclusion partielle :**

Adapter l'échantillonnage au type de votre recherche désirée est une étape à ne pas délaissier pour recueillir les informations nécessaires à votre enquête.

Afin d'accomplir ce qu'on a commencé pour la confirmation ou l'infirimation de notre hypothèse, nous allons analyser, par la suite, les réponses fournis par les enseignants ainsi les productions écrite réalisées par les apprenants.

# Chapitre II

Analyse et interprétation  
des résultats



**Introduction partielle :**

Après la présentation des diapositifs expérimentaux, nous procédons, dans un premier temps, à la lecture et l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses fournies par les enseignants au questionnaire qui leur été remis. Dans un second temps, nous procéderons à l'analyse des textes rédigés par les élèves de 1ère AS au lycée. Cette démarche est primordiale pour confirmer ou infirmer nos hypothèses évoquées au début de notre recherche.



**1. Analyse de questionnaire destiné aux enseignants :**

Ce questionnaire se compose de 9 questions qui portent sur l'enseignement de l'écrit en FLE au secondaire, les exemplaires distribués sont de nombre trente (35), et on a pu récupérer vingt-cinq (25).

Questionnaire	Questionnaires distribués	Questionnaires récupérés	Questionnaires analysés
Nombre	35	25	25

**Identification :****Sexe :**

- Homme : 09
- Femme : 16

**Expérience professionnelle :**

- Moins de 5 ans : 06
- Entre 5 et 10 ans : 12
- Plus de 10 ans : 07

**Formation initiale :**

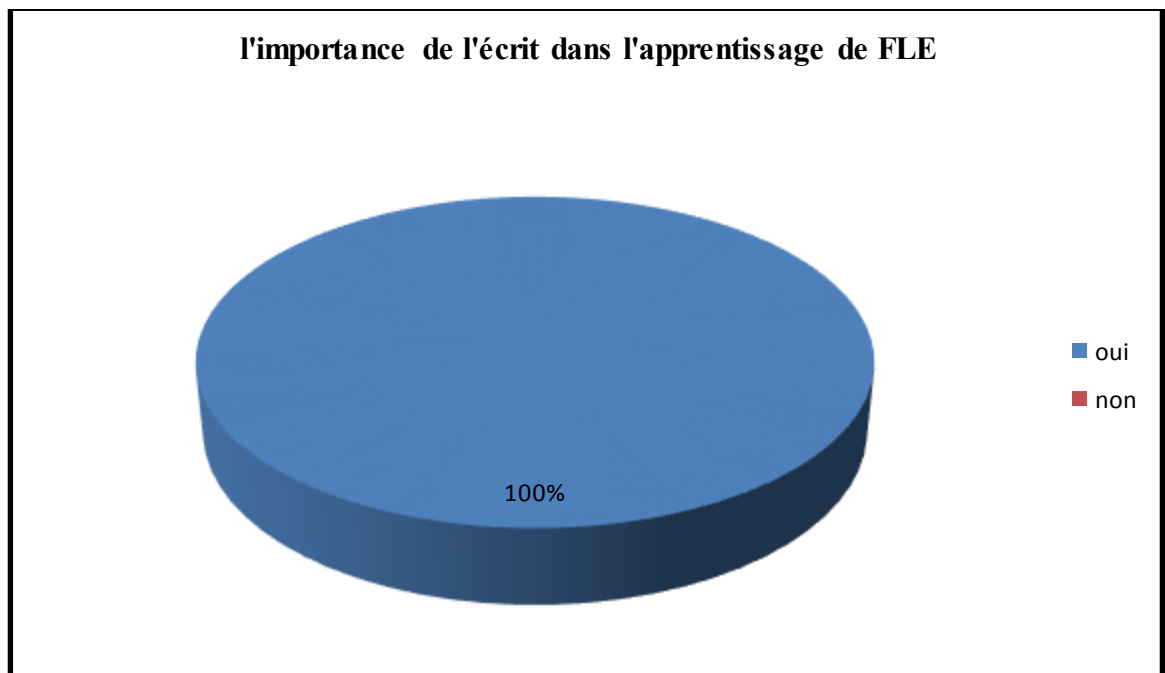
- L.T.E : 00
- Licence classique : 11
- Licence L.M.D (master2) : 08
- ENS : 06

Les trois quart des enseignants interrogés sont des femmes, la plupart des enseignants dotent d'une expérience plus de 5 ans dans l'enseignement de FLE au secondaire dans différents établissements de la wilaya de Tissemsilt.

La majorité de ces enseignants sont des licenciés (licence classique, master 2 L.MD), il y a parmi eux six enseignants gradués de l'ENS.

Question n°1: pensez-vous que l'écrit est un moyen important à l'apprentissage de FLE ?

Réponses	Nombre	Taux
Oui	25	100
Non	00	00

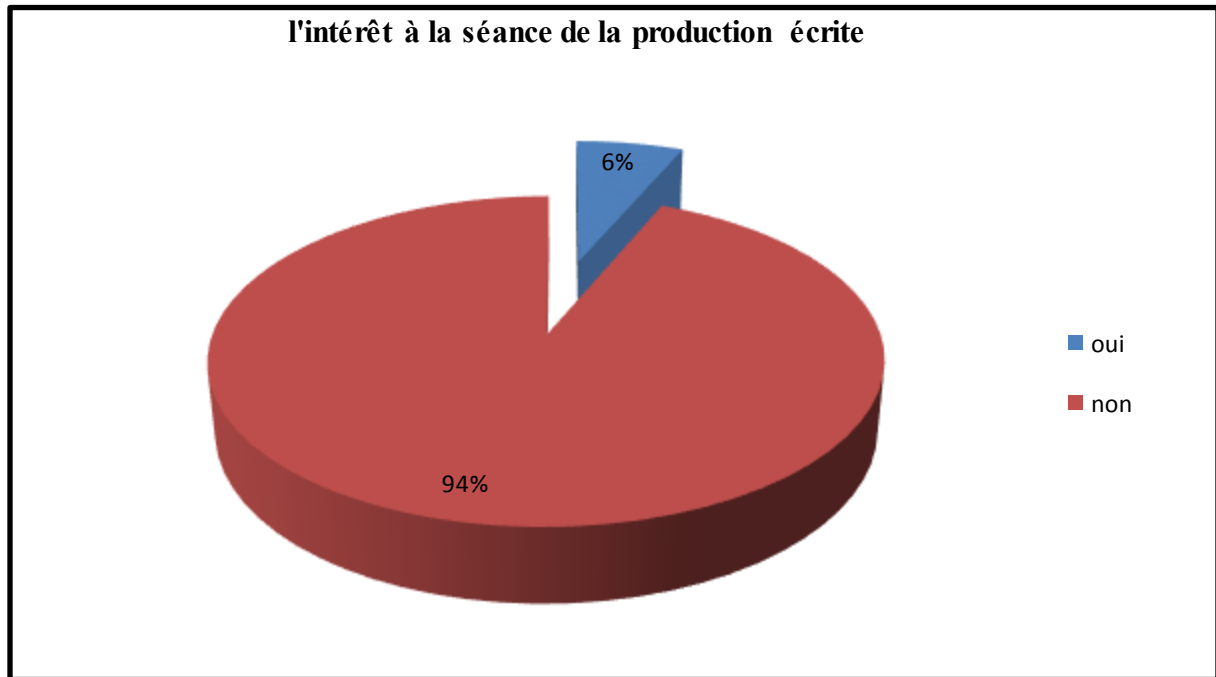


**Commentaire :**

Tous les enseignants interrogés affirment que l'écrit est primordial pour l'apprentissage de FLE. D'ailleurs, l'avantage de l'écrit est révisable et évaluable d'une manière plus fiable qu'il le soit à l'oral surtout quand on parle des homophones. Aussi l'écrit permet à l'apprenant d'améliorer sa pensée, son imaginaire et enrichir son vocabulaire.

Question n° 2 : vos élèves s'intéressent-ils à la séance de la production écrite ?

Réponses	Nombres	Taux
Oui	06	21,73%
Non	19	78,26%

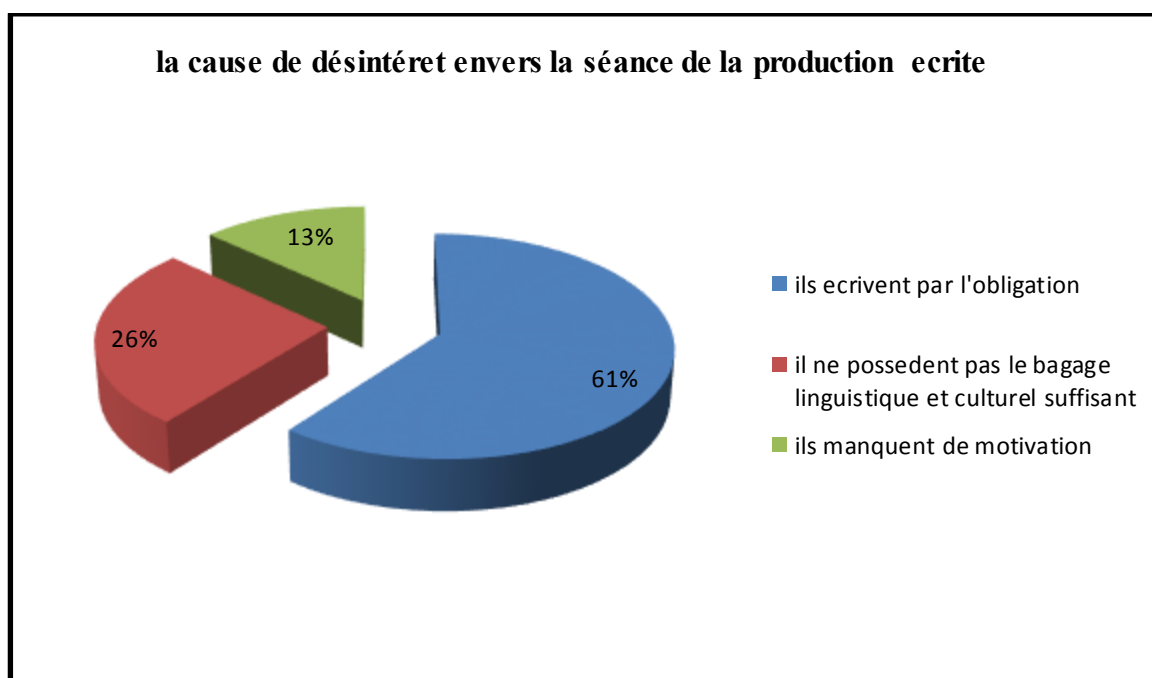


**Commentaire :**

Un nombre important d'enseignants déclare que les élèves s'intéressent peu à la production écrite.

Question n°3 : si votre réponse est non, quelle en est la cause à votre avis ?

Réponses	Nombre	Taux
Ils écrivent par obligation.	15	60%
Ils ne possèdent pas le bagage linguistique et culturel suffisant.	7	26 %
Ils manquent de motivation	03	13%



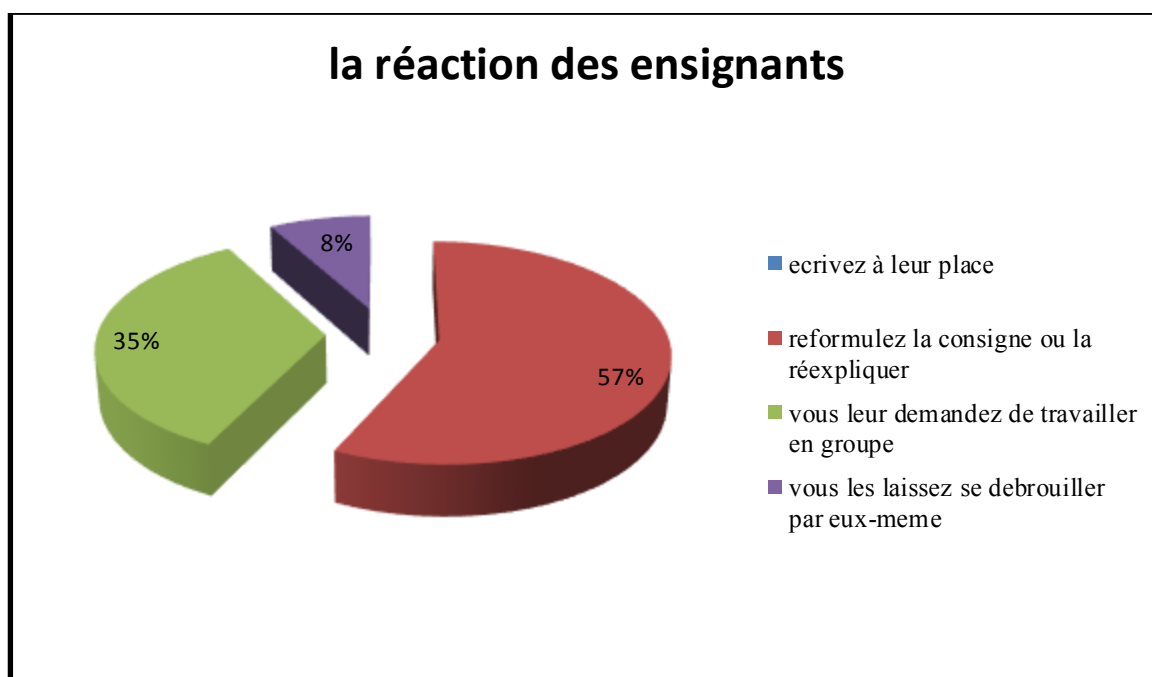
**Commentaire :**

Cette question a une relation directe avec celle qui précède, c'est une question qui peut être considérée comme une réponse partielle à la question numéro 02.

61% des enseignants déclarent que les élèves éprouvent peu de plaisir, ils écrivent par obligation, 26% affirment que les élèves ne possèdent pas le bagage linguistique et culturel suffisant. Alors que trois enseignants disent que les élèves manquent de motivation.

**Question n°04 : lorsque vos apprenants se bloquent en production écrite ; comment réagissez-vous pour relancer l'écriture?**

Reponses	Nombre	Taux
Ecrivez à leur place.	0	0%
Reformulez la consigne ou la expliquez.	14	56%
Vous leur demandez de travailler en groupe.	09	34%
Vous les laissez se débrouiller par eux même.	02	8%



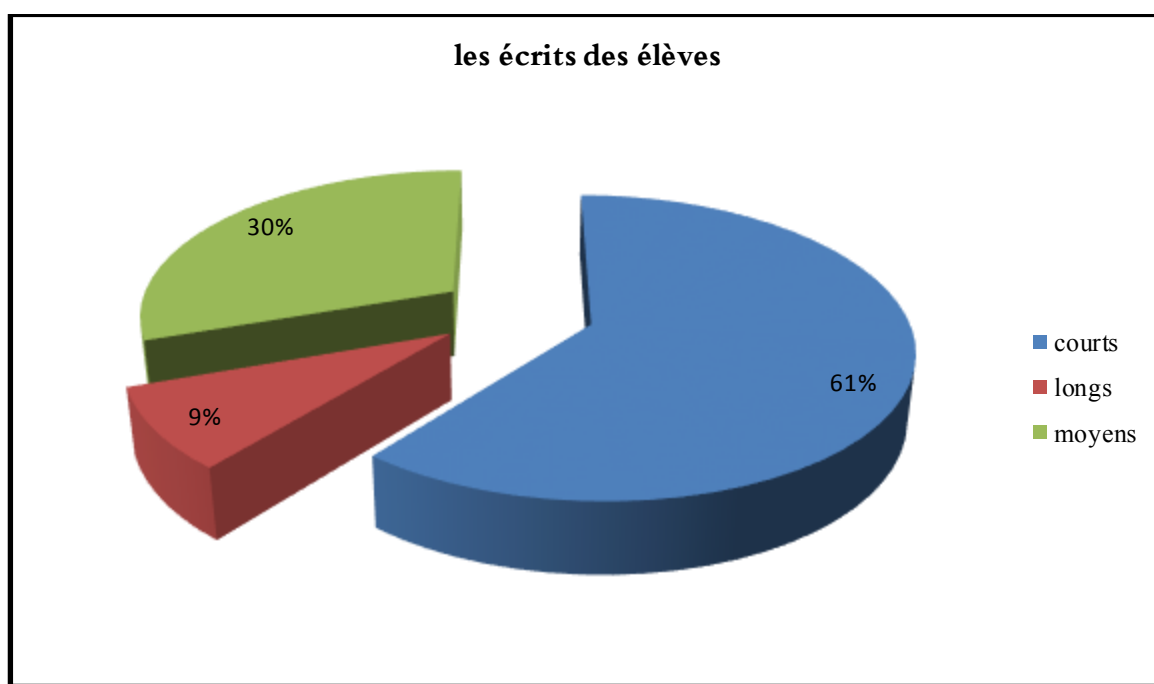
**Commentaire :**

L'analyse concernant cette question prouve que sur l'ensemble des enseignants interrogés, soit un taux élevé de 57% de notre échantillon trouve que la reformulation de la consigne ou la réexpliquer est une exigence lorsque les apprenants se bloquent en production écrite.

D'autres enseignants (35%) préfèrent le travail en groupe, pour eux, travailler en groupe peut favoriser la motivation chez l'élève qui pourrait induire des meilleures réalisations écrites. Alors que , le reste des enseignants ( 8%) laissent l'élève se débrouiller par lui –même en pensant que ce dernier est capable de produire des énoncés écrits tout en invertissant ses connaissances déjà acquises lors des séances précédentes.

Question n°05 : les écrits de vos élèves sont-ils (courts, longs ou moyens) ?

Réponses	Nombre	Taux
Courts	15	60,89%
longs	3	8,69%
moyens	7	30,43%



**Commentaire :**

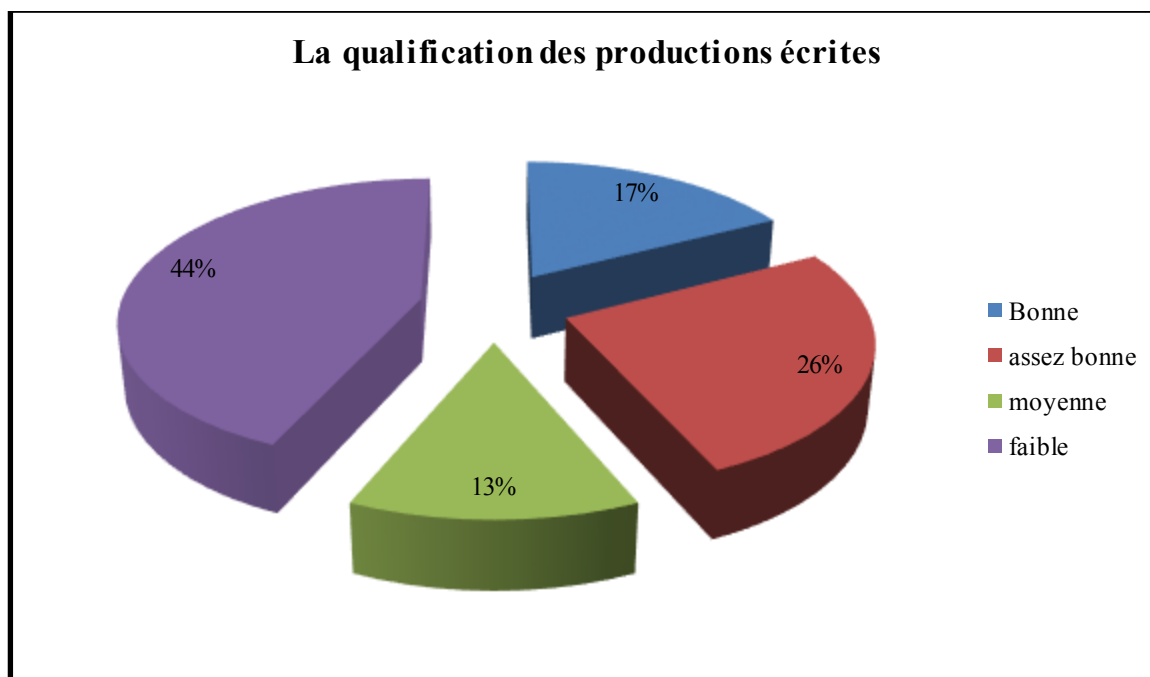
La plupart des enseignants disent que les élèves leur remettent des productions très courtes par rapport à ce qu'ils attendent de leur part et cela est dû à plusieurs raisons telles que le manque d'informations sur le sujet proposé ou à la pauvreté linguistique qui pousse l'élève à choisir la rédaction d'un texte court avec peu de fautes que d'écrire un texte long mais plein de fautes.

Les expressions écrites moyennes sont les plus souvent rédigées par des élèves qui souffrent de l'un des deux problèmes (ou la pauvreté lexicale ou le manque d'informations).

Les enseignants qui disent que les expressions écrites de leurs élèves sont longues, ajoutent qu'elles sont parfois pleines de fautes de tous genres (grammaire, conjugaison, orthographe etc.) et que peu d'élèves rédigent des expressions écrites avec un bon français.

Question n°06 : Comment qualifiez-vous les productions écrites de vos élèves ?

Réponses	Nombre	Taux
Bonnes	4	17,39%
Assez bonnes	6	26,08%
Moyennes	4	13,04
Faibles	11	43,47%



**Commentaire :**

L'évaluation de productions écrites des élèves est très difficile.

Les enseignants qui qualifient les productions de leurs élèves comme « bonne » sont ceux qui les évaluent selon un ensemble de critères précis tels que : la clarté des idées et l'identification du thème.

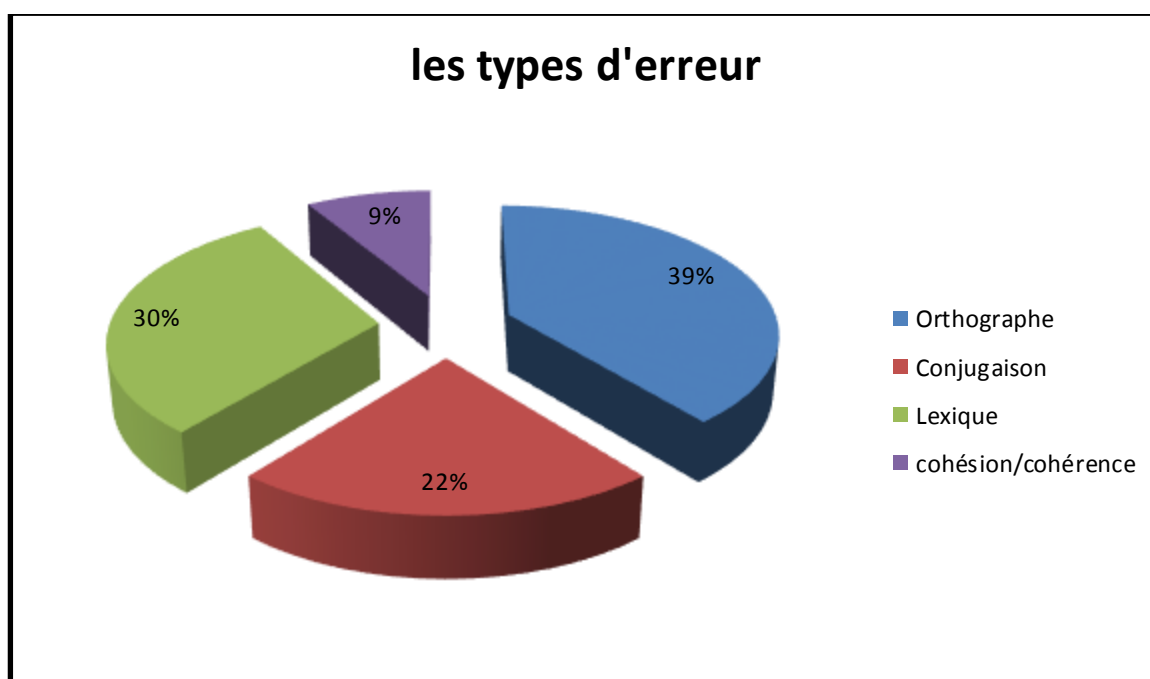
Les productions qui sont «assez bonnes» sont celles qui respectent au moins une des caractéristiques (textuelle ou linguistique) car la maîtrise de l'un des critères peut mener à la maîtrise des autres critères mis en œuvre lors de la production d'un texte.

Les expressions écrites «moyennes» sont celles qui comportent des erreurs généralement orthographiques mais qui sont jugés «pas grave» tel que l'oubli de la marque du pluriel.

Les expressions écrites qui sont «faibles» contiennent beaucoup d'erreurs.les élèves ne respectent ni la consigne ni la structure du texte. Leurs phrases sont souvent incomplètes, pleines de fautes et surtout celles de l'orthographe.

Question n°07 : En corrigeant leurs rédactions, quel type d'erreur vous rencontrez le plus souvent ?

Réponses	Nombre	Taux
Orthographe	10	39,13%
Conjugaison	5	21,73%
Lexique	8	30,43%
Cohésion/cohérence	2	8,69%



**Commentaire :**

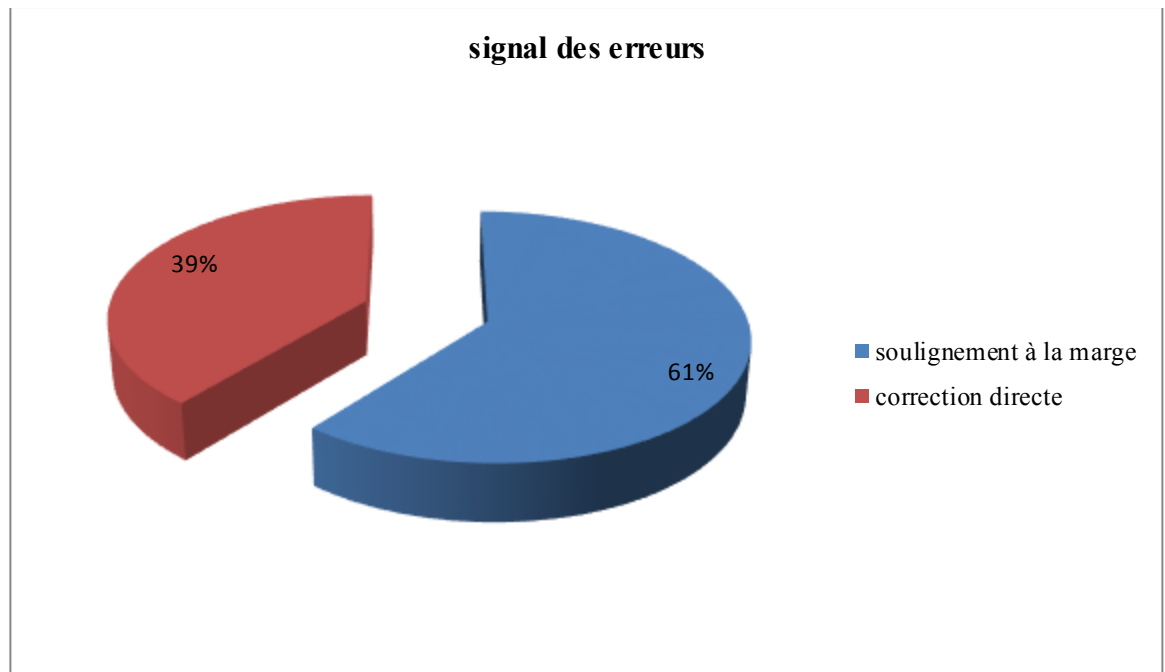
Les réponses des enseignants montrent la répartition presque égale entre les différents types d'erreur, En effet, les élèves ne respectent pas les règles d'orthographe ni de conjugaison, le milieu socio-familial a une influence sur le niveau des élèves concernant l'orthographe.

Les erreurs lexicales gagnent un pourcentage assez important, les élèves ont un solde des mots qui est inférieur, leur lexique est restreint et ils utilisent parfois des stratégies de transfert de la langue arabe à la langue française en d'autre terme, ils ont recours aux interférences.



Question n°08: Comment signalez-vous les erreurs de vos élèves ?

Réponses	Nombre	Taux
soulignement à la marge	15	60,86%
correction directe	10	39,13%



**Commentaire :**

39% des enseignants corrigent les erreurs commises par les élèves directement sur les copies, ils expliquent leur comportement par le fait que l'élève ne prend pas la peine de corriger les erreurs par lui-même, et que par la correction imposée par l'enseignant il pourra reconnaître l'erreur et la correction.

61% des enseignants pensent que l'élève est responsable de ses erreurs et qu'il doit fournir un effort à leur correction, ils ajoutent par ailleurs que les élèves qui corrigent leurs erreurs ont plus de chance à se rappeler de la correction.

**Question n°09: Que proposez-vous pour améliorer l'enseignement /apprentissage de l'écrit au secondaire ?**

**Commentaire :**

Les réponses à cette question sont différentes mais convergent sur certains points :

L'une des difficultés qui entravent le métier d'enseignement est l'effectif de la classe qui peut atteindre la quarantaine parfois, ce nombre important d'élèves empêche l'enseignant d'appliquer les stratégies d'étayage qui sont nécessaires à l'enseignement /apprentissage.

Ils ajoutent à ce problème le manque d'intérêt porté aux activités rédactionnelles dans les manuels scolaires ce qui oblige l'enseignant à fournir plus d'effort à choisir des activités que de les réaliser, et même lorsque les activités sont bien choisies, l'atmosphère peut tuer tout dynamisme de l'expression écrite puisque peu d'élèves s'intéressent à l'écrit malgré son importance dans la vie scolaire et sociale.

Certains enseignants ont proposé de prolonger l'heure consacrée à la production écrite puisque une heure par séquence didactique ne suffit pas pour réinvestir les acquis des élèves, d'autres enseignants se plaignaient du manque de formation surtout à l'enseignement par compétence qui est devenu la pédagogie adoptée en Algérie pour l'enseignement de toutes les matières et de tous les niveaux.

Quant à l'enseignement du FLE, les enseignants se sont mis d'accord pour dire que l'enseignement d'une langue étrangère doit avoir des appuis sociaux, condition qui ne peut être réalisée dans les petites villes où la langue dominante est l'arabe.

## **2. Analyse des copies des élèves :**

Pour mener à bien notre recherche, nous sommes partis d'un corpus de 28 copies de productions écrites d'élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire, ces copies ont été évaluées selon deux normes : le fond et la forme. L'étude porte pour l'essentiel sur la détermination des difficultés déclaratives liées à la compétence linguistique et les difficultés procédurales liées à la compétence cognitive que rencontrent les apprenants dans la production écrite en F.L.E. Cette étude se réalise par le biais des grilles d'analyses.

### **2.1 Analyse des difficultés linguistiques :**

#### **➤ Analyse et interprétation des erreurs :**

L'erreur jalonne dans les productions écrites des élèves en classe de FLE, et se répartissent en plusieurs catégories. Notre but par l'étude de quelques erreurs commises par les élèves de 1<sup>ère</sup> AS n'est pas de les citer mais d'essayer de les étudier afin de définir leurs origines. Pour cette raison, on a élaboré une grille d'analyse dans laquelle on identifie plusieurs types d'erreurs avec des exemples tirés des productions écrites des élèves.

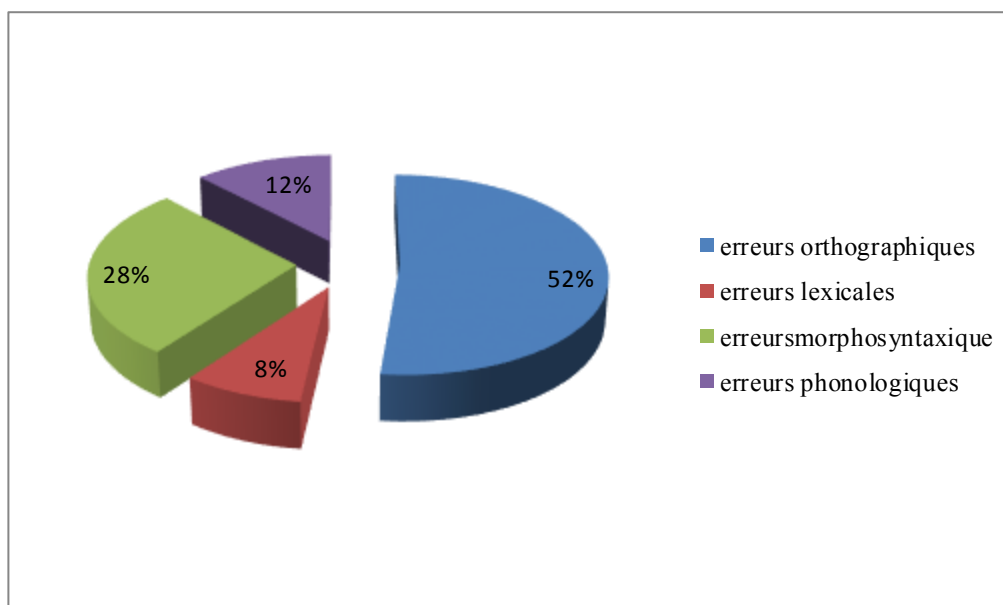
Type d'erreur	Exemple	Remarque
Orthographe	-Les moyens de <u>commonication</u> (au lieu : les moyens de communication) -il a des <u>convinants</u> (des inconvénients) - <u>mai</u> pas <u>por</u> toujours (mais pas pour toujours). -il est devenu <u>umportant</u> (important). - <u>surtot</u> les jeunes (surtout) - un outil de <u>sivilisation</u> (civilisation)	Non maîtrise de la graphique : par exemple : confusion entre o/ ou , s /c , in /im , o/ou , ent/ant , ai/é/i.
	-je suis d'acord ( d'accord -un outil de développement (développement)	consonne double non-fonctionnelle.
	-ceux qui habitent l'algerie. -lélement le plus important (l'élément)	oublie de majuscule et apostrophe.
Lexique	-le portable joue un rôle <u>grand</u> (un rôle important). -un moyen de communication <u>nouveau</u> (moderne). -je <u>donne</u> les avantages (je présente les avantages).	mauvais choix de lexique
	-le portable est? important -il facilite? entre les gens.	Oubli d'un ou de plusieurs phonogrammes
	-les des avantages. très un portant -par tout dans le monde.	Mauvaise segmentation d'un mot
	-il sert <u>a</u> communiquer. - <u>après</u> l'invention de cet appareil. -en Algérie <u>ou</u> les gens parlent... - il joue un <u>role</u> important.	Erreur sur les signes diacritiques
Morphosyntaxe	-il a des conséquences <u>important</u> . -les portables sont très <u>utilisé</u> .	oubli et erreur de morphogramme de féminin , de nombre pour des noms , des adjectifs et participe
	-je suis pas avec l'utilisation.. -je peux pas l'accepter .	mauvaise utilisation de négation
	-il faut qu'il est bien utilisé( soit) -autrefois, les gens ne <u>possède</u> pas( possèdent) -les portables <u>ont utilisé</u> par beaucoup de gens .( sont utilisé - au future , il <u>est</u> (sera)plus compliqué.	Non maîtrise du : mode, temps, l'auxiliaire et désinence.
Phonétique	-differants intérêts ( différents) -becoup(beaucoup) des gens utilisent le téléphone... - les avantages ( les avantages) de cet outil	Mauvaise discrimination phonétique
	- Les moyens de communication efficace.( efficace) - surtout dans les occasions.( occasion) -il <u>fesait</u> ( <u>faisait</u> ) des appels et les fêttas (fêtes) familiales.	Transcription phonétique
	-se sont (ce sont) plus utilisés - <u>ces</u> (c'est) lui qui nous aide à	Confusion entre les sons

	communiquer	
<b>Des erreurs liées à L.1 (interférence)</b>	-le portable .... on parle sur lui -facilite la relation entre les gens. -ce phénomène qui frappe notre société.	Référence à la langue maternelle (arabe)

➤ **Tableau représentant le nombre et pourcentage des erreurs :**

Type d'erreur	Total	Taux
Les erreurs orthographiques	<b>192</b>	<b>51,75%</b>
les erreurs lexicales	<b>31</b>	<b>8 ,35%</b>
Les erreurs morphosyntaxiques	<b>103</b>	<b>27,76%</b>
Les erreurs phonologiques	<b>45</b>	<b>12,12%</b>
Total	<b><u>371</u></b>	<b><u>100%</u></b>

➤ **schéma représentatif de pourcentage :**



**Commentaire :**

Les erreurs sont présentes dans toutes les copies des élèves, l'orthographe est la 1<sup>ère</sup> source d'erreurs (52%) pendant la pratique de l'expression écrite. Ces erreurs sont dues à la non maîtrise des règles d'orthographe, elles concernent (l'ajout ou l'oubli des consonnes, confusion de graphique, de genre (masculin et féminin).

L'examen de l'aspect lexical révèle de grandes difficultés, D'ailleurs, les productions

des élèves ne présentent pas une pertinence et une cohérence sémantique tel que l'utilisation des mots « passe partout » et le mot « chose » au lieu de moyen ou outil. Ainsi, le vocabulaire n'est pas adapté au type de texte et les phrases sont sémantiquement inacceptables.

L'examen de l'aspect morphosyntaxique dévoile des erreurs assez nombreuses avec un pourcentage de (28%) qui proviennent de la non maîtrise de mode d'organisation syntaxique, la non pertinence et la non homogénéité du système de temps et la méconnaissance des valeurs des temps. Les productions se caractérisent aussi par l'incohérence syntaxique, temporelle et de la concordance du temps et des modes.

En ce qui concerne l'aspect phonétique, (12%) des erreurs commises sont d'ordre phonologique. En effet, nous avons considéré comme erreur phonologique, les erreurs relevant d'une confusion entre sons, les erreurs résultant d'une mauvaise discrimination auditive et les erreurs affectant la phonétique de mot. En fait, les élèves écrivent comme ils prononcent et parfois, ils font des erreurs de prononciation en faisant référence à leur langue 1, c'est pour cela qu'ils transportent les traits phonétiques de la langue maternelle sur la langue cible.

De plus, ces productions présentent aussi des carences au niveau de la typographie qui est inadaptée, signes diacritiques mal maîtrisés et des majuscules non conformes à l'usage

Des erreurs liées à la langue 1 sont présentées dans les produits des élèves, tel que (ce phénomène frappe notre société, le téléphone parle sur lui.)

## 2.2 Analyse des difficultés cognitives :

Deux grilles sont élaborées afin d'identifier les difficultés cognitives qui peuvent se rencontrer dans les productions écrites.

➤ **Grille n°1:** C'est une grille qui décrit les différentes étapes de la production d'un texte argumentatif qui se présente ainsi :

élèves \ Activité	Ecrire une introduction	Présenter une thèse	Organiser des arguments	Articuler des exemples	Rédiger une conclusion
01	+	+	+	+	+
02	+	+	-	+	-
03	-	+	-	-	-
04	-	+	-	-	-
05	-	+	-	+	-
06	+	+	-	-	-
07	-	+	-	-	-
08	+	+	-	-	-
09	+	-	+	-	-
10	-	+	-	-	-
11	-	+	+	+	-
12	-	+	+	-	+
13	-	+	-	+	+
14	+	-	+	-	+
15	+	-	-	+	+
16	+	+	+	-	+
17	-	+	+	+	+
18	-	+	-	-	-
19	-	+	+	+	+
20	+	-	+	-	+
21	+	+	-	-	+
22	+	-	+	-	+
23	+	+	-	-	+
24	+	+	-	+	+
25	+	-	-	+	+
26	-	+	+	-	-
27	-	-	-	-	+
28	-	+	+	-	-
Total	(+) 14	(+) 21	(+) 12	(+)10	(+) 13
pourcentage	50%	75%	42,85%	35,71%	46,42%

**Commentaire :**

Les résultats obtenus montrent que les élèves éprouvent des difficultés à produire un texte argumentatif, leurs textes manquent d'un ou plusieurs éléments importants à la production de ce type de texte tels que les arguments et les exemples. Cet exercice de production vise l'évaluation de l'habilité à produire à partir des propres pensées de l'élève et leurs connaissances de schéma argumentatif, les résultats transcrits dans le premier tableau affirment que la maîtrise de la structure de l'argumentation constitue un facteur très important à la rédaction de ce type du texte.

Les élèves même s'ils arrivent à identifier la thèse (75%), ils n'arrivent pas à la développer avec des exemples (35%) ou même à l'introduire avec une ou plusieurs phrases pertinentes (50%).

## ➤ Grille n°2:

L'objectif de cette grille est d'évaluer les critères de performances linguistiques mis en œuvre dans un texte argumentatif et qui se répartissent comme suit :

Élèves	Présentation de l'écrit		Respect des normes linguistiques	
	Mise en paragraphe	Lisibilité, Soins	Vocabulaire de l'argumentation	connecteurs et articulateurs logiques
01	+	+	+	+
02	+	+	-	+
03	+	+	+	+
04	+	+	+	-
05	+	+	-	+
06	+	+	-	-
07	-	-	+	+
08	+	-	-	-
09	+	+	-	+
10	-	+	-	-
11	-	-	+	+
12	+	-	+	+
13	+	+	+	-
14	+		-	+
15	+	+	+	+
16	+	+	+	+
17	+	+	+	+
18	-	+	-	-
19	+	-	+	+
20	-	-	-	+
21	+	-	+	-
22	-	-	+	-
23	+	-	+	+
24	-	+	+	+
25	+	-	+	+
26	-	-	+	+
27	+	+	+	-
28	+	+	-	+
Total	(+) 20	(+) 16	(+)14	(+)13
Pourcentage	71,42%	57,14%	50%	46,42%

**Commentaire :****La mise en paragraphe :**

Le paragraphe est une unité visuelle qui permet la mise en page d'un texte écrit, il est aussi en relation avec la structuration de message, la cohérence textuelle, il fait donc partie de la compétence textuelle des apprenants, mais beaucoup d'élèves ne découpent pas leur texte en paragraphes, leurs productions écrites sont à l'image de linéarité de la parole, de l'oral.

D'après le résultat (71,42%) d'élèves découpent leurs textes en paragraphe, ils le font, en général, d'une manière minimale, ils obéissent ainsi à la règle scolaire qui dit que tout texte écrit devrait se composer d'une introduction, un développement, et une conclusion. Cependant, les autres élèves ont présenté des textes compacts où les paragraphes ne sont pas discernables à cause de l'absence des alinéas et de la ponctuation. Ces élèves méconnaissent l'utilité de ces divisions qui composent un texte et qui forment des unités de sens. Ce problème est en rapport avec le processus de planification.

**La lisibilité et soin du texte :**

La mise en paragraphe et la cohérence textuelle contribuent à une meilleure présentation de l'image de texte. C'est d'abord l'apparence visuelle qui permet de repartir les phrases et les mots dans une approche sémiotique.

Ces éléments sont rarement présentés dans les copies des élèves par méconnaissance de la manière de faire et leur rôle dans la compréhension d'un texte. De plus, la non maîtrise de la graphie et les ratures font de leurs textes illisibles et incompréhensibles. En fait, les ratures sont présentées dans 12 copies du groupe expérimental pour marquer des erreurs commises ou balayer des erreurs. « *Les ratures des élèves nous disent quelques chose sur l'acquisition des capacités d'écriture et non pas sur les effets de style recherché* »<sup>1</sup>.

**Le vocabulaire d'argumentation :**

Nous entendons par le vocabulaire de l'argumentation l'utilisation des verbes d'opinion et le lexique de l'accord et de désaccord qui sont utilisés par plus de la moitié des élèves (50%), mais ce vocabulaire est parfois mal utilisé et vise l'attention de l'enseignant (les élèves utilisent des mots et des techniques déjà étudiés pour montrer à

---

<sup>1</sup> - ALCORTA.M. « *Pratique de brouillon et activité d'écriture. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves* ». Thèse de doctorat de psychologie. Université de Bordeaux 2, 1997, p.120



l'enseignant qu'ils ont compris le cours et qu'ils réinvestissent les informations acquises).

### **Les connecteurs et articulateurs logiques :**

Dans ce type de texte les articulateurs utilisés sont généralement des introducteurs d'argument (car, parce que, puisque, en effet...) des articulateurs d'énumération (d'abord, ensuite, enfin...) et des introducteurs d'exemple (tel, comme, c'est le cas de...). Les résultats d'élèves qui ont utilisés au moins un seul articulateur dans la production écrite :

Les introducteurs d'arguments	14 élèves
Les introducteurs d'exemples	5 élèves
L'énumération	9 élèves

Ces résultats montrent que les élèves ne savent pas comment organiser leurs productions écrites, ils ignorent comment illustrer un argument par un exemple ni comment et pourquoi utiliser les connecteurs.

Il est à signaler que la présence des connecteurs dans certaines copies ne signifie pas que ceux-ci soient correctement utilisés, la correction des copies nous a permis d'aviser des utilisations erronées

Les articulateurs utilisés sont des marques d'intégration linéaire de type : d'abord, de plus et la locution conjonctive « parce que ».

Cette non maintenance des connecteurs s'explique en très grande partie par le fait que l'enseignement soit basé sur l'enseignement de la grammaire de la phrase présentée dans la séance de point de langue et qui ne prend pas en compte la grammaire textuelle. Or, la maîtrise des connecteurs suppose un enseignement qui prend les macros unités du texte.

**Conclusion partielle :**

Dans cette partie pratique, nous avons opté pour une étude analytique des textes produits par les apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire afin de déterminer les insuffisances et les difficultés que les apprenants heurtent lors leurs rédactions. Suite à une consigne donnée, nous avons pu synthétiser les erreurs récurrentes dans les productions écrites dues à certaines compétences scripturales non acquises.

Nous avons aussi analysé les réponses obtenues du questionnaire destiné aux enseignants de cycle secondaire afin de connaître leurs préoccupations et leurs difficultés à enseigner l'écrit.

**En guise de synthèse :**

L'objectif de notre recherche est de décrire les difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction d'un texte en FLE. Dans cette section, nous allons présenter le bilan de notre enquête qui porte sur l'analyse des réponses fournies par les enseignants, ainsi que l'analyse des productions des élèves de 1<sup>ère</sup> AS.

Par le biais de questionnaire établi, beaucoup des enseignants de secondaire éprouvent des difficultés dans l'enseignement de l'écrit à cause de la non maîtrise de la langue de la part de l'élève. Dans ce sens, on peut affirmer que ces apprenants sont incapables de rédiger de manière efficiente en raison de l'handicap linguistique. En effet, la majorité a rencontré des problèmes non pas au niveau de la planification mais au niveau de la génération du texte. La présentation montre que les élèves ont compris le sujet de la rédaction cependant ils ne peuvent pas produire leurs idées, ce qui les empêche d'effectuer la dernière opération mentale qui est la révision. Il s'ajoute à cette situation la démotivation face aux activités rédactionnelles et un désintérêt à la matière.

L'analyse des copies des élèves a révélé la défaillance indéniable de l'acte de produire un écrit en confirmant l'existence de plusieurs types de difficultés :

**1. Difficultés d'ordre cognitif** : les élèves se heurtent à des difficultés qui font qu'ils n'arrivent pas à mobiliser leur acquis dans une situation donnée. Leur mémoire de travail et la mémoire à long terme ne fonctionnent pas de manière à résoudre les problèmes.

**2. Difficultés linguistiques** : se regroupent sous plusieurs catégories :

- Difficultés relatives au manque de bagage lexical, cette insuffisance langagière se traduit par l'interférence et l'incohérence sémantique.
- Difficultés morphosyntaxiques au niveau des phrases mal construites et dont les composantes ne fonctionnent pas parfaitement, des erreurs qui traduisent l'incohérence syntaxique, temporelle et la concordance du temps et des modes.
- Difficultés phonétiques : il s'agit des erreurs d'homophone et de transcription phonétique tel que la confusion entre les voyelles nasales **an, in, on, un** et les différentes consonnes telle que les différentes consonnes telle que « é » et le « i ».

Et des difficultés orthographiques qui se manifestent par une graphie incorrecte d'un nombre important des mots.

La présence de ces difficultés conduit les élèves à réaliser des textes mal structurés et non cohérents, cet handicap scriptural, nous amène à réfléchir si ces élèves ont été vraiment initiés aux activités de l'écriture car s'ils sont complètement bloqués, nous affirmons qu'ils

n'ont pas connu au cours de leur scolarité les phases préparatoires de l'apprentissage de la production écrite ou leur enseignants n'ont pas adopté les méthodes moderne d'apprentissage de l'écriture.

Pour cela, nous proposerons quelques pratiques qui pourraient aider l'apprenant-scripteur à améliorer sa production écrite:

- ✓ Initier l'apprenant à la production écrite en proposant, à la fin de chaque séance, des situations d'intégration qui porte sur des courtes réalisations écrites.
- ✓ Fournir des informations suffisantes relatives au thème abordé.
- ✓ Proposer des situations de communications authentiques en relation avec le quotidien de l'apprenant
- ✓ Exploiter les points de langue en fonction du type étudié.
- ✓ Encourager l'apprenant à faire des lectures pour pouvoir acquérir un bagage linguistique considérable.
- ✓ Favoriser l'autonomie de l'apprenant à travers des activités diverses ( texte lacunaires, tableau , plan et stratégie d'écriture , situation d'écriture à terminer ..)

**Conclusion**

**Générale**



## Conclusion Générale

La production écrite et comme nous l'avons déjà mentionné est une tâche complexe et très difficile à accomplir vu qu'elle exige du scripteur avec une bonne maîtrise non seulement des règles de système linguistique mais aussi une bonne maîtrise des stratégies rédactionnelles. Néanmoins, cet ensemble de savoir n'est souvent achevé, ce qui explique le pourquoi de se retrouver souvent confronter à des difficultés.

En fait, la présence de ces difficultés conduit l'apprenant à produire un texte incompréhensible et non cohérent, malgré le recours à la langue maternelle, aux connaissances antérieures, et aux connaissances déjà acquises, l'apprenant éprouve un grand handicap à s'exprimer correctement à l'écrit.

Notre modeste étude nous a permis de mettre en relief les pratiques des enseignants en classe du FLE, surtout l'enseignement /apprentissage de la production écrite vu qu'elle possède une grande partie au cours de la 1 AS. Ainsi, on a tenté de détecter les erreurs les plus fréquentes dans les productions écrites.

En premier lieu, l'analyse des résultats du questionnaire nous a offert des informations sur les pratiques des enseignants en production écrite, Ainsi, leur avis sur l'enseignement/apprentissage de cette activité. A l'aide de ce questionnaire, nous avons constaté que pour la majorité des enseignants :

- ✓ l'écrit est une compétence primordiale à l'apprentissage de F.L.E.
- ✓ Le désintérêt à l'égard de l'activité d'écriture est due à la non-maitrise de la compétence d'écriture.
- ✓ Les apprenants commettent les mêmes erreurs liées aux connaissances déclaratives.

En second lieu, d'après l'analyse des copies des apprenants, on peut dire que ces derniers commettent des erreurs de tout type dans leurs productions écrites, ces erreurs sont d'origine lexicale, grammaticale, syntaxique ou morphosyntaxique. En d'autres termes, cette analyse nous a conduits vers la découverte d'un autre aspect agissant dans l'apprentissage de l'écrit, il s'agit de l'aspect stratégique propre à chaque apprenant et qui influe à son tour dans l'acquisition de cette compétence.

Enfin, nous pensons que ce modeste travail que nous avons effectué répond à notre problématique de départ qui vise à cibler les erreurs et les différentes difficultés qui entravent l'apprentissage de l'écrit. De plus, la recherches que nous avons menées à révéler des résultats favorables tout en confirment les hypothèses proposées dans l'introduction.

En effet, les résultats obtenus après l'analyse des erreurs figurants sur les copies des apprenants prouvent que les difficultés rédactionnelles éprouvées par l'apprenant ne sont pas

## Conclusion Générale

dû seulement de la compétence linguistique (grammaire, orthographe, conjugaison...etc), mais elles concernent aussi les compétences stratégiques.

Pour conclure, nous ouvrons d'autres perspectives de recherches en posant les questions suivantes : la détermination des différentes difficultés rédactionnelles est-elle suffisante pour améliorer les productions écrites des apprenants? et comment la remédiation participe-t-elle dans la régulation des erreurs commises en production écrite?

# Bibliographie





# Bibliographie

## Ouvrages

- 1- Xavier Roegiers directeur du BIEF, «*L'approche par compétence dans l'école algérienne* », par présentation Pr. Boubaker Benbouzid ministre de l'éducation nationale, Novembre 2006.
- 2- **Arrivé, M; Gadet, F. et Galmiche, M.** «*La Grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française* », Librairie Flammarion, Paris, 1986.
- 3- CLAUDETTE Comaire et PATRICIA MARY Raymoud «*la production écrite*». CLE international .Paris,1999.
- 4- CLEMONCIE Prefontaine «*Ecrire et enseigner à écrire* ».ed. logiques,Monteral, 1998.
- 5- CUQ jean pierre « *cours de didactique de français langue étrangère et seconde* » . presse universitaire de Grenoble ,2003.
- 6- **Hanse. J ;** « *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne* », Edition Duculot, 1999, p.390
- 7- LARTIGUE. Rosine « *écrire en classe : projet d'enseignement* » ed.EMS.1993.
- 8- Marcel. G. « *Apprendre à penser* », Hachette, 1994.
- 9- MARTINEZ, Pierre, « *la didactique des langues étrangères* », coll. *Que sais-tu ?* Paris 2002.
- 10-MOIRAND, Sophie. « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ».Ed Hachette. France.1982.
- 11-MOIRAND. Sofie « *situations d'écrit : compréhension, production en langue étrangère* ».Paris, CLE international, 19790
- 12-Reuter, Yves, « *Enseigner et apprendre à écrire* », Paris, ESF, 2002
- 13-TARDIF, Jacques, « *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie Cognitive*» Montréal, Logiques, 1992.
- 14-VIGNER. Gérard, « *Ecrire, élément pour une pédagogie de la production écrite* », Paris : clé internationale 1982.

## Dictionnaires

- 1- BAILLY Danielle «*les mots de la didactique de langue* ». éd. Ophrys. Paris .2002.
- 2- CUQ J-P « *le dictionnaire de didactique de français langues* », Paris, clé international asdfle, 2003.
- 3- Dictionnaire Larousse, Paris, Larousse, 2009.
- 4- REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, et LAHANIER-REUTER Dominique «*dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*» ed.de boeck (3ed). Buxelles, 2013.
- 5- ROBERT. Jean Pierre, « *Dictionnaire pratique de didactique du fle*» Paris, l'Essentiel Français, 2<sup>ème</sup> édition 2008.

## Sites

- 1- Microsoft R. Encarta R.2008, Microsoft corporation
- 2- Encyclopédie de l'enseignement supérieur ,2015  
[www.wikifage.org/index.php/approcheparlescompetence](http://www.wikifage.org/index.php/approcheparlescompetence)

# Bibliographie

3- [http://fradet.net/img/m%C3%A9moire\\_pel.pdf](http://fradet.net/img/m%C3%A9moire_pel.pdf) (consulter le 04.12.2021 à 11.00h)

## Mémoires

1- ALCORTA.M. « Pratique de brouillon et activité d'écriture. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves. Thèse de doctorat de psychologie. Université de Bordeaux 2, 1997.

2- BOUDBOUDA Fatiha « l'approche par les compétences : une stratégie pour réinvestir ses acquis en français langue étrangère » université de Constantine, 2010

3- KABKOUB Nour Elhouda « l'influence de la langue maternelle sur l'écrit en langue étrangère ». Mémoire de Master .Université de Constantine .2017

## Documents pédagogiques

1- Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues.: Didier. Strasbourg, 2005.

2- Guide de professeur 1AS , O.N.P.S.2006.

3- Ministre de l'éducation de Québec « *le guide méthodologique en évaluation* » ,2009.

4- programme de français 1AS juillet ,2019

Le téléphone portable

Le téléphone portable est un outil de communication. Il a des avantages et des méfaits. Est-ce que les avantages sont plus spécialement dans l'école ?

Oui, je ne doute pas que le téléphone portable est dérangeant et inutile à l'école, l'utilisation de téléphone portable dans la classe provoque des problèmes de compréhension des leçons. En outre, il est dérangeant les élèves et les professeurs. Enfin, il est très dangereux à la santé d'être physiquement et à la vie apprendre d'être physiquement.

L'utilisation du téléphone portable dans l'école a beaucoup de méfaits.

Le téléphone portable est un moyen de communication  
très importants dans la vie, il a beaucoup des  
avantages mais aussi il est dangereux.  
D'abord, il est court les distances et nous pouvons  
envoyer des messages et capturer des photos.  
Ensuite, nous pouvons contacter par le téléphone  
portable et protéger les informations dans des  
documents de téléphone.  
~~La~~ utilisation de téléphone portable dans  
l'école est très normale.



de téléphone portable.

le téléphone portable est dérangeant et inutile à l'école  
parce que le téléphone est une source de danger pour  
tous les adolescents ~~(cette)~~ et à cause de plusieurs  
victimes de harcèlement moral, d'injures ou de  
photos obscènes, le fait divers dus à l'utilisation  
de ce outil plus grave pour l'étude et l'élève  
l'utilisation de téléphone à l'école est très dan  
et a des côtés negative pour leurs études.

Le téléphone portable est dangereux à la vie  
solitaire et dérangent à l'école.

d'abord, le téléphone portable est une source  
de dérangement. Il dérange le professeur qui fait  
son cours.

Ensuite, plusieurs des élèves utilisent les mobiles  
pour tricher lors des examens. Les élèves comme  
utilisent Google traduction pour traduire les  
mots français en arabe.

Enfin, plusieurs des élèves utilisent  
le téléphone pour chater, pour le professeur fait  
par son cours.

(pour conclure il faut)

Le téléphone portable a des côtés positifs pour  
utiliser les mots et les leçons. Alors  
il faut sers les mobiles pour éviter les problèmes.

Le journal de l'école "debat"  
D'aujourd'hui.

# Table des matières



# Table des matières

Remerciements

Dédicace

Sommaire

Abréviations

Introduction générale..... 01

## Partie 01 : aspect théorique

### CHAPITRE I

#### L'enseignement de l'écrit en FLE

Introduction partielle..... 06

Qu'est-ce que l'écrit? ..... 07

Qu'est ce que la production écrite..... 08

L'enseignement de la production écrite en FLE ..... 09

L'approche par les compétences..... 09

La compétence..... 09

La production écrite dans l'approche par les compétences..... 10

La place de la production écrite dans les instructions officielles (programme 1AS) ..... 11

Les compétences à installer en production écrite aux apprenants de 1AS ..... 12

Le processus d'écriture en FLE. .... 15

Conclusion partielle. .... 17

### CHAPITRE II

#### L'apprentissage de l'écrit en FLE (difficultés et obstacles)

Introduction partielle..... 18

Le statut de l'erreur ..... 19

Qu'est ce qu'une erreur. .... 19

Qu'elle distinction entre faute/ erreur. .... 20

L'erreur, quelle considération pédagogique ? ..... 20

L'erreur dans la production écrite . .... 21

Les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE. .... 21

Qu'est ce qu'une difficulté ? ..... 21

Les difficultés liées aux connaissances déclaratives. .... 22

Difficultés linguistiques..... 22



# Table des matières

Difficultés socioculturelles .....	23
Difficultés liées aux connaissances référentielles. ....	24
Les difficultés liées aux connaissances procédurales. ....	24
La planification. ....	35
La mise en texte. ....	35
La révision. ....	26
<b>Conclusion partielle</b> .....	<b>27</b>

## Partie 02 : aspect pratique

### CHAPITRE I : Présentation des dispositifs expérimentaux

Introduction partielle .....	30
Présentation du questionnaire.....	31
Objectifs du questionnaire.....	31
Présentation du public interrogé .....	32
Présentation de l'activité de la production écrite.....	32
Présentation de la classe observée.....	33
Choix du sujet de l'activité .....	33
Conditions de déroulement de l'activité .....	33

### CHAPITRE II : Analyse et interprétation des résultats

Analyse de questionnaire destiné aux enseignants. ....	39
Analyse des copies des élèves. ....	48
Analyse des difficultés linguistiques .....	48
Analyse des difficultés cognitives. ....	51
Conclusion partielle.....	56
Synthèse.....	57
Conclusion Générale .....	60
Références bibliographiques .....	63
Annexe 01: La Fiche pédagogique de la séance de la production écrite .....	67
Annexe 02: Questionnaire .....	68
Annexe 03: Les productions écrites des élèves .....	70

## Table des matières

### Résumé

## Résumé :

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, elle vise à étudier les difficultés de l'apprentissage de l'écrit constatées chez les apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire. Parmi celles-ci, nous pouvons citer des difficultés liées aux connaissances linguistiques : orthographiques, lexicales, morphosyntaxiques et aussi des difficultés liées au processus cognitif et stratégies rédactionnelles. Cette étude s'organise en deux parties essentielles. La première s'intéresse au cadre théorique de notre recherche, elle comporte deux chapitres : le premier s'intitule « l'enseignement de la production écrite en FLE » dans lequel nous avons apporté la définition de la production écrite en montrant sa place dans l'enseignement de FLE, ainsi dans la nouvelle approche (APC). Nous avons également expliqué le fonctionnement de processus d'écriture en FLE. Dans le 2<sup>ème</sup> chapitre « l'apprentissage de la production écrite » nous avons abordé la notion de l'erreur, son statut dans l'apprentissage de l'écrit. Dans ce même chapitre, nous avons traité les différentes difficultés rédactionnelles éprouvées par l'apprenant-scripteur. La deuxième partie est consacrée à la pratique, nous avons opté pour une étude descriptive et analytique tout en se basant sur des études antérieures.

### ملخص

بحثنا جزء من تعليمية اللغة والذي يهدف إلى دراسة صعوبات التعلم في التعبير الكتابي للملاحظ لدى المتعلمين في السنة الأولى من الطور الثانوي ومن أهم هذه الصعوبات يمكن أن نذكر الصعوبات الغوية المعجمية المحادثية بالإضافة إلى صعوبات متعلقة بعمليات معرفية واستراتيجيات الكتابة.

بحثنا ينقسم إلى محورين أساسيين . المحور الأول " « نظري يحتوي على فصلين ففي الفصل الأول نقدم تعريفاً لمفهوم التعبير الكتابي كما نحاول إبراز مكانته في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية . بالإضافة إلى ذلك شرحنا أيضاً كيف تتم عملية الكتابة باللغة الفرنسية الأجنبية . في الفصل الثاني ناقشنا مفهوم الخطأ وأهميته في تعلم الكتابة كما تناولنا في نفس الفصل إلى مختلف صعوبات التعلم في التعبير الكتابي . بالنسبة للمحور الثاني فهو المخصص للمجال التطبيقي ويحتوي بدوره على فصلين فقد اخترنا دراسة وصفية تحليلية تستند على الدراسات السابقة.

## Summary :

Our research is concerned as a part of language didactics which basically to study the noticed difficulties that learners of first year at secondary school may face while learning written expression ( writing) . From these difficulties we can mention difficulties in : language, lexical, orthographie ... as difficulties concerned with the cognitive processes and writing strategies.

Our research is divided in to tow main parts : in the first one we give a definition to the written expression , as we try to show its value in the new learning theory .In addition, we add an extra explanation to how the written expression process should be done using french as a foreign language. In the second chapter ;we discussed the notion « error » and its importance in learning writing .Also we mention in the same chapter the different difficulties in learning writing .For the second partie which is mainly concerned with the practical domain, in which we have chosen the analytical descriptive method based on previous studies.