

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE MOHAMED KHEIDER -BISKRA-



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES

FILIERE DE FRANÇAIS

Systeme L.M.D

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme
DE MASTER

OPTION: DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage
de la production écrite en FLE
Cas des apprenants de la 2^{ème} AS

Encadré par:

Mme HAMEL Nawal

Présenté par:

CHELLOUAI Nahla

Promotion : juin 2013

DEDICACE

Je dédie ce travail

À mes chers parents

À mon grand-père, le vrai symbole de la jeunesse du cœur

À mon frère Kamel, qui m'a toujours aidée

À mes sœurs, Sarah, Abir, Samia, Rabia

À mes tantes Fouzia et Souad

À tous mes oncles

Et à toutes mes amies

REMERCIEMENTS

Toute ma profonde gratitude et ma reconnaissance à mon encadreur Mme HAMÉL qui a bien voulu m'encadrer et dont les conseils et les orientations m'ont permis d'enrichir et de finir ce travail de recherche.

Je remercie aussi tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin pour la réalisation de ce modeste travail.

Table de matières

Introduction générale.....	1
PREMIERE PARTIE : Cadrage théorique et didactique.....	6
PREMIER CHAPITRE La production écrite Des théories aux modèles d'enseignement.....	7
I-1- Qu'est ce que la production écrite ?.....	8
I-2-La production écrite : processus et stratégie.....	11
I-2-1-La production écrite : un processus de résolution de problèmes.....	11
I-2-2- Les processus rédactionnels.....	12
I-2-2-1-Le processus de planification.....	13
I-2-2-2- Le processus de textualisation (ou la mise en texte).....	14
I-2-2-3- Le processus de révision (l'édition).....	14
I-2-2-4- Processus de contrôle.....	14
I-2-3-La surcharge cognitive.....	15
I-2-4-Les stratégies rédactionnelles : expert vs novice.....	16
I-3-Les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture.....	17
I-3-1-Le modèle de la rédaction.....	18
I-3-2-Le modèle de l'expression écrite.....	21
I-3-3- Le modèle de la production et de l'évaluation critériée.....	24
I-4-Le rapport lecture / écriture.....	27
DEUXIEME CHAPITRE : L'apprentissage de la production écrite en FLE	
Difficultés et obstacles.....	31

II-1- Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE.....	32
II-1-1- Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	33
II-1-1-1-Difficultés linguistiques.....	33
A-Le lexique.....	34
B-L'orthographe.....	34
C-La morpho-syntaxe.....	34
II-1-1-2-Difficultés socio-culturelles.....	35
II-1-1-3-Connaissances référentielles.....	36
II-2-2-Difficultés liées aux connaissances procédurales.....	38
II-2-2-1-La planification.....	38
II-2-2-2-La mise en texte.....	39
II-2-2-3-La révision.....	40
II-2-Les obstacles à l'écriture et à son apprentissage.....	41
II-2-1-Les obstacles épistémologiques.....	42
II-2-2-Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs.....	43
II-2-3-Les obstacles didactiques et pédagogiques.....	43
II-3-Obstacles et représentations.....	44
Deuxième partie : Le cadrage pratique.....	47
Premier chapitre : Présentation des dispositifs expérimentaux.....	48
III-1-Présentation de l'enquête par questionnaire.....	50
III-1-1-Le questionnaire.....	50
III-1-2-Public visé.....	52
III-1-3-Objectif du questionnaire.....	53
III-2-Etude des difficultés dans la production écrite en FLE.....	56

III-2-1-Nature de l'expérimentation.....	..56
III-2-2-Les caractéristiques de l'expérimentation.....	56
III-2-2-1-Population.....	56
III-2-2-2-Collecte du corpus.....	57
III-2-2-3-Les outils d'analyse des données.....	57
Deuxième chapitre : Contenu et analyse des données.....	63
IV-1- Contenu et analyse des réponses des enseignants.....	65
IV-2-Analyse et commentaire des copies.....	88
Conclusion générale.....	102



Introduction générale

Dans l'enseignement /apprentissage des langues (maternelles, secondaires et étrangères), la production écrite constitue un facteur déterminant et un versant incontournable. Facteur déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire. Versant incontournable du processus d'apprentissage de la compétence communicative. Consécutivement, l'entrée dans le monde de l'écrit en français langue étrangère (FLE) est envisagée dès la première année de son enseignement, à savoir la 3^{ème} année primaire (AP).

Dans les programmes d'étude, l'enseignement/apprentissage du FLE vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les apprenants avec pour objectif principal la maîtrise de différents types de textes, le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif, etc.

Cependant, nous constatons qu'après dix années d'apprentissage, les apprenants arrivent à l'université avec un grand déficit. De fait, ces derniers éprouvent de grandes difficultés ; ils accumulent les erreurs d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe, etc., et éprouvent, de plus en plus, une grande peine à communiquer correctement à l'écrit.

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

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

En classe de langue étrangère, l'activité d'écriture peut être ressentie comme contraignante et difficile. Son enseignement/apprentissage est, parfois, un lieu de questionnements, de conflits et d'émotions diverses, souvent difficiles à identifier et à gérer par les enseignants. Ainsi mise à l'exergue, la complexité des situations d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe, suscite des questions concernant la façon dont les scripteurs procèdent lors de la production d'un texte, concernant les facteurs qui favorisent sa mise en place et son développement, et, enfin concernant les difficultés qu'éprouvent les apprenants-scripteurs et les obstacles qui entravent leur apprentissage.

Ceci dit, s'interroger les facteurs qui sont à l'origine des difficultés constatés chez les apprenants dans la production écrite, c'est s'interroger sur les savoirs métascripturaux du partenariat pédagogique, à savoir l'apprenant et l'enseignant, c'est aussi s'interroger sur leurs conceptions quant aux modalités et démarches de l'enseignement/apprentissage de la production écrite et c'est, enfin, s'interroger sur l'origine du désintérêt et de la démotivation des apprenants. Nous formulons nos interrogations ainsi :

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

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

- Les difficultés que les apprenants éprouvent lors de la rédaction d'un texte en FLE ne concernent pas uniquement les aspects proprement linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, etc.) mais elles

touchent aussi les stratégies cognitives à mettre en œuvre ainsi que la production de textes adaptés aux situations socioculturelles qui les commanditent.

➤ Les facteurs peuvent empêcher la mise en place et le développement de la compétence de production écrite chez les apprenants en classe de FLE proviendraient :

- Des connaissances antérieures et des représentations erronées que possèdent les apprenants sur l'écriture et sur son enseignement/apprentissage.
- De l'absence d'investissement affectif chez les apprenants.
- Des pratiques enseignantes de nature transmissive et qui portent pour l'essentiel sur l'enseignement des aspects locaux de la production écrite (syntaxe, conjugaison, vocabulaire, etc.) au détriment de la dimension de la dimension procédurale (les processus rédactionnels) de l'acte d'écriture.

Pour étudier les difficultés de la production écrite en FLE et les obstacles qui entravent son apprentissage, nous effectuerons une recherche descriptive et exploratoire dont l'objectif est l'identification des représentations et des connaissances erronées des enseignants et des apprenants envers la production écrite et son enseignement/apprentissage. La méthodologie adoptée dans cette recherche sera basée sur les dispositifs suivants : analyse des copies et des brouillons et un questionnaire destiné aux enseignants.

L'analyse des copies et brouillons rédigés par des apprenants de 2^{ème} année secondaire lors d'une tâche de production écrite portant sur la

rédaction d'un texte narratif. L'objectif de cette analyse est de déceler les difficultés des apprenants dans la production écrite en FLE.

L'enquête par questionnaire menée auprès d'enseignants du FLE au cycle secondaire vise à déterminer leurs représentations et leurs connaissances concernant la production écrite et son enseignement/apprentissage.

Ce mémoire s'organise en deux parties. La première est le cadrage théorique et didactique. Cette partie est composée de deux chapitres, le premier "la production écrite : des théories aux modèles d'enseignement", nous exposerons dans ce chapitre la définition de la production écrite, ses processus et ses stratégies. Viendront ensuite des modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture et leurs évaluations. Enfin, le rapport lecture/écriture. Dans le deuxième chapitre " L'apprentissage de la production écrite en FLE : Difficultés et obstacles", nous présenterons d'abord les difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE ; les difficultés liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales, enfin, nous présenterons aussi les différents obstacles de l'écriture et son apprentissage.

La deuxième partie est pratique, elle est composée de deux chapitres. Le premier sera consacré à la présentation des caractéristiques de l'enquête par questionnaire et de l'analyse des productions écrites des apprenants. Le deuxième chapitre, quant à lui, sera consacré à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies.

PREMIERE PARTIE

Cadrage théorique et didactique

PREMIER CHAPITRE

La production écrite

Des théories aux modèles d'enseignement

Introduction

On a assisté depuis quelques décennies à un énorme bouillonnement d'idées et de concepts dans le domaine éducatif et scolaire, qui a engendré de volumineux rapports, analyses, commentaires et propositions présentés par des spécialistes de l'enseignement.

En effet, la réalité est un diagnostic plus percutant que bien des rapports d'observateurs sur le système éducatif car elle nous permet de palper, sentir, ouïr l'échec au quotidien de cette saga qui est la production écrite.

I-1-Qu'est ce que la production écrite ?

La production écrite n'est pas une simple copie et/ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases ou des propositions grammaticalement valables. L'écriture est un acte complexe et composite.

Cette activité qui paraît aisée à certains faits est loin d'être facile et accessible. Elle fait appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale. Nous pouvons citer dans ce sens les compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive.

Depuis son apparition, la notion de « compétence de communication » occupe une place importante dans la didactique des langues. Dans cette compétence J.P.Cuq distingue quatre habiletés à savoir : l'habileté de compréhension de l'oral, l'habileté de production de l'oral, l'habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit.

Se basant sur son observation et son expérience, J.P.Cuq a remarqué que dans la vie quotidienne, nos productions verbales orales ou écrites sont en permanence contrôlées sur tous les plans (linguistique, discursif, pragmatique, etc.) par le destinataire. En conséquence, toute communication soit orale ou écrite suppose une évaluation. Ceci a poussé J.P.Cuq à postuler l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative, c'est la compétence évaluative.

En didactique des langues étrangères, et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants la capacité à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. Dès lors, les apprenants écrivent pour être lus. A ce sujet Thào pense que les apprenants ne rédigent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant mais que la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens : les apprenants écrivent pour transmettre leurs idées et communiquer avec un/des lecteur(s).

L'apprenant est donc invité à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* »¹.

D'après Albert, cette compétence fait entrer en action cinq types de compétences à des degrés divers de la production :

¹BOUCHARD, Robert, *texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte*, in L-e Français dans le monde, p.160.

➤ ***La composante linguistique*** : qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonétiques que textuelles qui aident à la réalisation des différents messages.

➤ ***La composante référentielle*** : qui englobe d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.

➤ ***La composante socio-culturelle*** : qui consiste à connaître l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

➤ ***La composante discursive (ou pragmatique)*** : c'est-à-dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.

➤ ***La composante cognitive*** : elle permet la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

Ainsi, nous pouvons dire que la production d'un texte est une tâche très difficile, car elle fait appel à une imbrication de compétences dont l'apprenant est contraint à faire usage lors de la production. D'autre part, il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée.

Toutes ces composantes corroborent à la tâche du scripteur qui doit respecter les règles et écrire d'une manière convenable, clair, compréhensible et ordonnée, viennent s'ajouter aussi le savoir et l'habileté qui sont indissociables à cette édification.

L'apprenant doit être muni d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe, etc.) et par la suite effectuer un ensemble

d'opérations intellectuelles que beaucoup de chercheurs ont essayé de mettre à jour par le biais des modèles de processus rédactionnels. L'objectif de ces chercheurs était de décrire et de comprendre le processus le fonctionnement cognitif du scripteur lors de l'exécution d'une tâche rédactionnelle.

I-2-La production écrite : processus et stratégies

Dans cette deuxième section, nous tenterons de comprendre et de décrire le fonctionnement cognitif du scripteur lors de la production d'un texte. Du côté des théories, plusieurs modèles ont été formulés afin de décrire l'univers du rédacteur, c'est-à-dire, les différents aspects qui interviennent dans la production d'un texte et leur mode de fonctionnement. Pour ce qui nous concerne, nous nous appuierons, essentiellement, sur le modèle de Hayes et Flower (1980), tout en prenant en considération la distinction entre deux types de stratégies à savoir la « *stratégie des connaissances transformées* » et la « *stratégie des connaissances rapportées* » proposée par C. Bereiter et M. Scardamalia.

I-2-1- La production écrite : un processus de résolution de problèmes

Dans le sillage des approches cognitives de la production écrite, elle est assimilée, comme le souligne S. Plan, à :

« Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence »².

²PLANE,Sylvie, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Edition Nathan, Paris, 1994, P.44.

La résolution d'un problème est une opération intellectuelle qui se concrétise à travers l'établissement d'une séquence d'action afin d'atteindre un objectif donné. Ce processus peut prendre plusieurs formes durant la production d'un texte : enchaînement de mots pour former une phrase, enchaînement de propositions pour former une séquence, établissement d'une stratégie de planification, détermination d'un ordre d'énonciation, etc.

I-2-2- Les processus rédactionnels

Pour étudier les processus rédactionnels, les psychologues, se basent en plus de l'analyse du produit sur deux grands genres d'observables : les indicateurs temporels et les protocoles verbaux. Hayes et Flower (1980) ont utilisé en grande quantité cette seconde source d'informations.

Après avoir étudié les protocoles verbaux d'une dizaine de rédacteurs, Hayes et Flower (1980) constatent l'existence de trois composantes dans cette activité : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus. Ces derniers sont en nombre de quatre : la planification, la mise en texte, la révision et enfin le processus de contrôle.

A première vue, cette identification n'est pas très originale et paraît semblable à cette organisation linéaire pour laquelle rédiger est l'équivalent de « concevoir, inclure, produire » ou encore « pré-écrire, écrire, réécrire » dans un ordre qui ne peut être changé (Collins et Gentner 1980).

Toutefois, le quiproquo cesse par l'adjonction du processus de contrôle dont la fonction est de diriger les interactions potentielles entre les autres processus. La différence avec les modèles linéaires tient également à l'implication de deux autres composantes à savoir : la composante mnémonique (connaissances thématiques, schématiques, linguistiques...) et

la prise en considération des contraintes de l'environnement (destinataire, enjeux, type de tâche...).

Les processus rédactionnels sont plus précisément les suivants :

I-2-2-1-Le processus de planification

La planification se compose de trois sous processus qui ont pour but d'instaurer un plan de composition et des buts pour diriger la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche. Le sous processus de conception permet de recevoir en mémoire à long terme les informations judicieuses ordonnées sous forme de chaînes associatives. Ce recueil arrêté lorsqu'un des éléments récupérés n'est pas considéré nécessaire, peut se réaliser par la rédaction de notes sous forme de mots séparés, de phrases inachevées. Le sous processus d'organisation permet quant à lui la structuration des informations recueillies en un plan chronologique et/ou hiérarchique. Les notes formées lors de l'activation de ce sous-processus sont suivies de marques d'organisation (des flèches par exemple) ou d'indexations (des numéros par exemple). Enfin, le sous-processus de recadrage évalue et réajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux (thème, destinataire, etc.) lors de l'étape de planification le rédacteur recourt à ces trois sous processus de manière récurrente, parce qu'elle revient fréquemment.

D'une manière générale cette étape de planification s'appelle aussi « pré-écriture » au cours de cette étape, le scripteur retrouve dans sa mémoire à long terme les connaissances exigées pour les réordonner et élaborer un plan ; pour déterminer le contexte textuel du message à transmettre.

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

La mise en texte a pour but de transcrire des représentations soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique. Au cours de cette phase le scripteur doit entreprendre des choix lexicaux, choisir et sélectionner les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases en paragraphes en textes les idées recueillies et organisées.

Selon Bronckart, la mise en exécution de ce processus se concrétise grâce à trois types d'opérations à savoir : les opérations de connexion, de cohésion et de modélisation.

I-2-2-3- Le processus de révision (l'édition)

Ce processus a pour but de revoir le texte produit afin de l'améliorer. Après une lecture minutieuse du texte écrit, le scripteur peut procéder à des modifications afin d'améliorer son premier jet (soit au niveau de l'organisation du texte, soit au niveau des formes linguistiques, soit au niveau des idées en les changeant ou en ajoutant d'autres, etc.) et de finaliser la rédaction.

La révision peut être divisée en deux sous processus : la « lecture » qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte exécuté et le texte visé, et, la « correction » grâce à laquelle le scripteur peut diminuer la distance entre son intention d'écrire et le texte qu'il a produit.

I-2-2-4- Processus de contrôle

Ce processus orchestre la réalisation des trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts comme il évalue leur

pertinence tout au long du processus d'écriture lui-même, en prenant en considération les contraintes de la tâche scripturale.

On peut dire que le processus de contrôle est présent tout au long des autres processus, il émerge chaque fois que les autres processus de rédaction ne se réalisent pas par étape, comme dans le modèle linéaire proposé avant ; au contraire, ils sont répétés à chaque fois qu'il ya retour d'un processus dans un autre, le processus de contrôle surgit.

I-2-3-La surcharge cognitive

Des études de psychologie cognitive se sont penchées sur un concept très important à savoir : «La surcharge cognitive ». C'est en se basant sur ce concept que certains spécialistes justifient l'échec et/ou la réussite du scripteur dans son activité rédactionnelle. L'échec en terme d'un « trop à faire » et la réussite en termes : *«d'organisation et de contrôle dans le temps de buts et sous buts enchainés de façons sérielle »*³.

La rédaction d'un texte est une activité pénible et difficile qui fait appel à des efforts couteux en ressources cognitives, car elle entraîne l'activation en même temps de nombreuses opérations dont la gestation demande de grandes capacités mentales. Face à la rédaction d'un texte, le scripteur travaille toujours avec une charge mentale excessive car il lui faut mettre en activité des contenus sémantiques, les unir entre eux, leur soumettre une organisation séquentielle, et enfin diriger des suites d'énoncés en prenant en considération simultanément des contraintes locales ou globales comme le souligne M.Fayol.

³BEREITER, C et al, sous la direction de A. Piolat et de A. Pélissier, *la rédaction de textes : approche cognitive*, DELACHAUX ET NISTLE, S. A., Lausanne (Switzerland) Paris 1998, P.08.

A l'origine de la surcharge cognitive, nous trouvons divers types de facteurs : un nombre d'actes et de comportements qui dépassent les capacités cognitives du scripteur, le niveau de l'expertise, la nature du travail scriptural, l'âge et le degré de la maturité cognitive du scripteur etc.

En langue étrangère la rédaction introduit des difficultés supplémentaires. En effet, en signalant la ressemblance du processus rédactionnel de la langue maternelle et celui de la langue étrangère d'une part et ceux des problèmes rencontrés par le locuteur natif et le locuteur non natif, Wolff note l'existence de trois catégories de difficultés spécifiques au scripteur en LE :

- ✓ Les difficultés linguistiques (notamment lexicales)
- ✓ Les difficultés d'ordre socioculturel qui ont trait aux caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue
- ✓ Les difficultés à mettre en œuvre dans une langue seconde ou étrangère les stratégies scripturales automatisées en langue maternelle.

Nous pouvons donc dire que la rédaction en LE exige plus d'effort cognitif ce qui entraîne pour le scripteur une surcharge cognitive.

I-2-4-Les stratégies rédactionnelles : expert vs novice

Bereiter et Scardamalia (1987) ont entrepris une analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture, ils ont abouti à deux descriptions qui s'appuient sur cette analyse :

La première, « la stratégie des connaissances rapportées », décrit la démarche du scripteur lors de l'exécution de son travail. Dans ce cas, le scripteur ne cherche pas les renseignements préparatoires au sujet à traiter,

mais il se base uniquement sur ses propres connaissances et sur son bagage linguistique acquis antérieurement. Pour ce genre de scripteurs, le lecteur n'a pas une grande importance, ils écrivent simplement en employant des mots courants et accessibles à la majorité sans se soucier de la cohérence et de l'enchaînement des idées.

Par contre, la seconde « La stratégie des connaissances transformées » nous présente la démarche d'un scripteur qui adapte le fonctionnement cognitif par rapport à la tâche à réaliser. En effet, il s'agit d'un scripteur qui ne se limite pas à puiser les connaissances dans sa mémoire à long terme pour rédiger son sujet, mais aller au-delà vers une recherche documentée qui l'aide à atteindre l'objectif fixé, c'est-à-dire transmettre son message au lecteur. Ce travail exige du scripteur une habileté remarquable et une organisation du plan d'écriture qui orientera son travail dans le bon sens.

On peut noter que la deuxième description justifie et éclaire les interactions qui lient le scripteur, le lecteur et le texte et l'oriente vers une bonne gestion des activités adéquates. Toutefois, selon Cornaire et Mary Raymond :

« Ces descriptions élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs novices ou habiles »⁴.

I-3-Les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture

Il est important de schématiser quelques modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture. Loin de toute prolixité, cette présentation est succincte et met en évidence des dominantes et des finalités dans des pratiques librement stylisées. Il est évident que les pratiques authentiques

⁴ CORNAIRE. Claudette, RAYMOND. Mary. Patricia, *La production écrite*, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999, P.30.

d'un enseignant sont hétérogènes car elles sont en relation avec plusieurs modèles à la fois. Ces pratiques utilisent d'une manière inégale ces modèles.

Signalons qu'on ne peut trouver ces modèles purs sans aucune combinaison, et que nous ne pouvons pas aussi les confronter les uns aux autres d'une manière absolue.

Précisons d'emblée que chaque modèle a ses propres fondements, ses motivations, ses avantages mais aussi ses limites.

I-3-1-Le modèle de la rédaction

Cette conception n'est pas récente, elle a toujours existé dans les croyances pédagogiques des élèves et des enseignants.

La rédaction a toujours été présente dans les pratiques de l'école qui lui réserve une place importante dans ses programmes. Le modèle de la rédaction se fonde sur une idée conçue de la relation écriture/pensée et sur une certaine conception de l'apprentissage.

L'écriture y est présentée comme simple transcription d'une pensée qui existe antérieurement, ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément, comme le formule de Boileau. Le travail d'écriture est réduit à une série d'opérations obéissant à un ordre logique : chercher les idées (quête et recueil de vocabulaire), établir un plan ensuite passer à l'écrit au brouillon, le corriger, le recopier au propre.

L'inventio avant *l'élocutio* est une tradition ancienne extraite de la rhétorique classique qui rend illogique le fait que les idées puissent ne pas préexister à leur expression, mais jaillir du processus même d'écrire. Dans cette perspective, il devient inconcevable que l'écriture puisse mettre la pensée en exécution et la faire progresser et évoluer.

Le meilleur serait, donc, d'écrire d'un seul jet sans rature. Le brouillon est un rebut à déconseiller et dont les meilleurs peuvent s'en passer et l'écarter dans leurs tâches. L'apprentissage y est défini en termes d'imprégnation par imitation et par la priorité chronologique donnée à la maîtrise des normes les plus rudimentaires. Lecture et récitation établissent le contact avec les bons auteurs, les exercices facilitent le travail des compétences en modules séparés : orthographe, vocabulaire, grammaire de phrase et grammaire de texte. L'exercice essentiel est la copie ensuite la dictée, cette dernière est une sorte de copie « *de mémoire* ».

Quant au travail de l'oral, il est dirigé vers la production de structures orales qu'on peut transférer à l'écrit. Il s'agit de parler comme un livre, pas de s'exprimer et manifester ses sentiments, ses pensées et ses idées.

L'évaluation dans le modèle de la rédaction

L'avantage essentiel est de mettre l'élève dans une amélioration et une progression méthodique, favorisée par la modularité des savoir-faire. Il est vrai que la rédaction n'est qu'un résultat auquel on aboutit.

Dans l'école du début du siècle, elle est relative aux dernières classes (qui correspondent à celles du collège d'aujourd'hui, mais pour beaucoup moins d'élèves). De plus les genres scolaires étaient bien déterminés (narration, description) basés sur des modèles préétablis. Avant, la rédaction n'était ni un exercice d'invention ni d'expression, mais un moyen de contrôler la capacité de l'orthographe et de la syntaxe élémentaire qui sont les critères essentiels et exclusifs de l'évaluation, quant au reste il est évalué d'une manière globale et imprécise dans les annotations.

La priorité est donc la maîtrise des normes élémentaires qui ne dépendent pas des usages, car on réserve à plus tard et à quelques uns le privilège :

- ✓ D'écrire pour s'exprimer, dire ce qu'ils sont et ce qu'ils ressentent, etc.
- ✓ D'écrire pour penser, pour réfléchir, pour discuter, etc.

Nous devons savoir que ce modèle s'est construit historiquement dans une société inégalitaire qui ne se soucie pas d'équilibrer les inégalités dans les performances qui sont propres soit au génie de la race, soit au génie individuel.

Donc, le rôle de l'école est d'apprendre à tous à lire et à écrire au minimum (c'est-à-dire à déchiffrer et à signer, etc.) et découvrir les élèves doués, ceux qui ont une disposition innée « la bosse » de l'écriture, pour les faire progresser jusqu'aux places d'honneur. Les autres, aidés et poussés par leurs enseignants, pourront aller aussi loin que leurs capacités individuelles ou familiales le leur permettent. Perception de l'avenir scolaire qui justifie le choix aussi précoce que possible.

Une telle représentation de l'écriture, la limite à des compétences techniques, d'une part et culturelles, d'autre part. Du côté de la technique, la maîtrise et la connaissance de la langue est une priorité, et les difficultés sont considérées comme des difficultés de mise en mots et de mise aux normes.

On explique les erreurs des élèves comme signe de défaillance en vocabulaire et en syntaxe de phrase (ils n'ont pas de mots, ils ne savent pas faire une phrase). On remarque surtout les insuffisances en matière de graphie (pour les plus jeunes), d'orthographe de morphologie.

Du côté de la culture, demeure encore le modèle ancien de l'imitation et celui de l'imprégnation, sommairement behaviouriste, on écrit en reprenant à chaque fois des contenus et des formes extraites de ses lectures et aux bons auteurs, dans une représentation indifférenciée de la langue, d'où la suprématie du discours littéraire qui peut présenter toutes les pratiques. L'apprenti est d'abord un imitateur, un copiste et un compilateur.

I-3-2-Le modèle de l'expression écrite

Le modèle de l'expression écrite s'oppose au modèle précédent et lui reproche le manque de raisonnement et de bon sens. Les élèves sont bloqués par l'imitation machinale de « sujets modèles », canevas, cliché, travail préfiguré qui traduit sans aucun doute des situations artificielles loin de toute authenticité et réalité, écriture forcée et imposée à l'élève. En plus, dans le modèle précédent, le don est inégalement partagé, l'inspiration démontre l'influence de Dieu ou d'un heureux hasard biologique, on a du génie et de la chance quand on est né sous une bonne étoile.

Le modèle de l'expression conteste cette théorie aberrante, inégale et injuste. En effet, chacun a quelque chose à dire et à extérioriser. De ce fait, le don n'est pas inégalement partagé et réparti, mais sans aucun doute, il est inégalement stimulé et mis en exécution par l'école. Tout élève est capable de faire émerger ses potentialités et de mettre à jour sa capacité d'agir et de produire s'il est libéré de ses contraintes et de ses différentes inhibitions.

L'héritage de Freinet

Freinet est partisan des courants de la nouvelle éducation. En production écrite, Freinet recommande avec insistance des pratiques très fréquentes d'écriture personnelles à la manière des textes libres (poèmes, journal intime, récit, etc.). Pour se faire, il exige le respect des normes sociales, en les confirmant par de véritables pratiques sociales autour de

l'écrit. Le principe essentiel de cette conception « libératrice » de l'écriture scolaire est l'exécution d'activités d'écriture variées chaque jour.

La règle d'or est de laisser agir naturellement les capacités d'expression que présente l'écrit, afin de développer les compétences rédactionnelles et linguistiques chez les élèves en le dirigeant dans la correction de ses textes. L'élève motivé, désireux de faire connaître ses sentiments et ses idées est appelé à prendre en considération les règles de l'écrit et à les connaître à fond et ainsi, il mettra fin à ses problèmes d'écriture. De même, la lecture des modèles variés est très bénéfique pour l'élève car elle l'aide à puiser des idées et améliorer au fur et à mesure sa tâche d'écriture.

Les ateliers d'écriture

Le type d'expression apparaît aussi sous la forme des ateliers d'écriture qui ont pour point de départ des objectifs différents.

❖Le premier courant utilise l'écriture comme thérapie pour les personnes souffrant de difficultés sociales ou psychologiques (prisonniers, classe de réadaptation, illettrés, etc.). Dans ces cas l'écriture y est « libératrice» et constructrice d'un nouveau rapport à la langue, à soi-même, aux autres.

❖Le deuxième courant est en rapport avec la théorie de la littérature de J.Ricardou, pour qui la littérature constitue un dispositif auto-générateur. L'écriture s'alimente de son développement et de sa progression.

L'évaluation dans le modèle de l'expression écrite

Dans ce modèle, les apprenants sont invités à s'engager dans une expérimentation libre des leurs capacités. L'apprentissage de l'écriture est

effectué à partir de jeux de contraintes ou de consignes qui font appel à l'imagination et permettent à l'écriture de se développer en elle-même. Il s'agit avant tout de remettre en accord et en harmonie les sujets avec l'écrit, d'en faire une activité attrayante et positive, d'en faire expérimenter les pouvoirs et les capacités et de prouver que chacun est capable de réussir à écrire en éprouvant du plaisir. L'évaluation alors se tourne vers le sujet, délaissant le texte lui-même pour le phénomène de transformation qu'il induit.

L'importance du travail productif de l'écriture par elle-même est un signe à retenir : les jeux d'écritures poétiques et narratives, le travail systématique de la variation, de l'obligation, installent de véritables situations problèmes d'écriture et une manière de mettre à l'épreuve ses dimensions tant formelles que symboliques.

On y découvre donc une conception de l'apprentissage par la pratique, en situations complexes, par opposition à un apprentissage par l'exercice en situations dirigées. Le succès s'évalue alors par des critères plus globaux, souvent à travers des formes collectives de relecture et d'échange caractéristiques des ateliers d'écriture.

L'évaluation est déléguée vers les pairs. On peut prendre en considération que les apprentissages ne peuvent se faire que si les élèves sont fortement engagés dans les activités scolaires, aussi bien au niveau intellectuel (en comprendre le sens, en voir les finalités, en évaluer l'intérêt social) qu'au niveau affectif (en tenant compte du désir d'écrire de se rendre utile et actif, du plaisir et de la foi d'imaginer, d'inventer, d'apprendre, d'enseigner, etc.).

On sait que les ateliers d'écriture réservent une grande place aux échanges entre scripteurs, aux interactions de travail, aux écrits

intermédiaires, à la grandeur sociale de l'écriture qui s'oppose aux conceptions courantes et usuelles de celle-ci comme une activité solitaire et égocentrique. On apprend aussi que l'écriture s'épanouit et s'améliore avec la subjectivité et d'une autre façon qu'avant d'être une incorporation d'éléments venus de l'extérieur, l'écriture est l'émergence et l'élaboration de quelque chose qui est déjà là ; qui existe d'où l'expression tardivement institutionnalisée qui remplace rédaction par expression écrite : les élèves sont appelés alors à « s'exprimer », à « se dire », en se référant à cette intériorité dans laquelle ils puisent l'énergie et les moyens d'écrire.

I-3-3- Le modèle de la production et de l'évaluation critériée

Toute découverte et toute étude suscitent des critiques, il en est de même pour les deux modèles précédents qui ont subi des critiques sur la base de nouvelles références théoriques présentées par la psychologie cognitive d'une part et par la linguistique textuelle, d'autre part.

La conception de l'auto-développement naturel des compétences vient se heurter contre des constructions flagrantes : le côté souvent stéréotypé des textes libres, et les obstacles et les peines à faire progresser les élèves au-delà des premiers jets. Comment s'y prendre devant le manque d'inspiration, ou quand elle ne produit que des textes touchants jugés insuffisants devant les exigences d'une vraie compétence d'écriture polyvalente ? Comment réagir quand les productions tournent dans un cercle fermé sans progresser vers la construction des savoir-faire permettant la réalisation des écrits normés ? Comment empêcher l'évaluation peu nette qui empêche toute évolution et emprisonne les élèves dans le leurre de la conviction que l'écriture c'est un don ?

Le modèle de l'expression ne peut nullement aider les élèves dans les opérations cognitives complexes qui marchent de pair avec la production

de texte. Le danger serait alors de laisser croire à une sorte d'émergence spontanée de l'inspiration et de la réussite qui sont différentes et non égales. En plus de cela, comment évaluer les textes libres qui se mêlent avec leurs auteurs. On est donc incapables d'aider les élèves qui ne produisent rien, ou produisent des textes complètement différents et qui n'ont aucun rapport avec les modèles sociaux que l'école est chargée d'enseigner. Il faut donc :

- ❖Eclaircir les processus rédactionnels et les décrire (composantes et étapes), expliquer et démontrer que la complexité des opérations entraîne une surcharge cognitive qui rend difficile la gestion de toutes les compétences exigées par la rédaction.

- ❖Etudier minutieusement les obligations qui ne relèvent pas des seuls niveaux orthographiques et phrastiques d'où la nécessité à se référer à la théorie du texte comme unité spécifique.

- ❖Décrire les dispositifs d'aide nécessaires à la préparation et à l'accompagnement de l'écriture, en facilitant des relectures évaluatives et des révisions en plusieurs phases guidées de près par des outils, de relecture pour faciliter aux élèves et à l'enseignant la compréhension des erreurs ou les marques des écrits réalisés avec des outils d'évaluation précis afin d'établir un travail ordonné et méthodique sur les premiers jets.

Plusieurs équipes de recherche ont adopté ce modèle, en même temps, les textes officiels ont enregistré une modification de termes significative ; on passe de la rédaction et de l'expression écrite à la production écrite.

Un éclaircissement s'effectue du côté des objets à enseigner grâce à des modèles linguistiques qui discernent des catégories de discours aux propriétés étudiées et expliquées (les fameux types de textes et critères) et du côté de l'apprenant grâce à des modèles cognitifs contraints de structurer et décomposer la compétence rédactionnelle en modules faisant l'objet d'un entraînement différencié.

Ce modèle de l'évaluation critériée se fonde sur la nécessité de décomposer la tâche d'écriture et d'objectiver les composantes et les processus. Il a métamorphosé les conceptions de l'évaluation.

Les formes d'écrit à exécuter sont définies sous forme d'ensemble de critères par les apprenants eux même en prenant en considération des grandeurs mises à l'écart jusque-là, comme l'idée de type de texte, de situation de communication, d'effet à produire, etc. A respecter, ces critères repérés par les apprenants comparant leurs propres productions et les modèles sociaux ou scolaires de référence soutiennent le travail tout au long de la séquence, avant, pendant et après l'écriture.

L'importance remarquable de ce modèle est d'accorder une place décisive au travail de révision du texte, qui est considérée comme une traversée inévitable.

Ce modèle resitue les écrits dans les cadres de la situation de communication qui les spécifie et les définit par rapport à des « pratiques sociales de référence » en rendant obligatoirement le passage par la bibliothèque et une lecture de textes qui servent de soutien à des pratiques de correction et de remédiation. Cela facilite à l'enseignant l'accompagnement et le guidage des apprenants dans le détail.

Leur règle fondamentale est celle de la clarté cognitive : apprendre c'est prendre conscience de. Il s'agit dans ces modèles d'objectiver pour

l'essentiel des formes langagières (génériques, textuelles ou phrastiques) ou des processus de relecture (j'ai pensé à, j'ai vérifiée que, etc.).

I-4-Le rapport lecture / écriture

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

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

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

permettent au texte d'accomplir sa fonction et garantit le transfert de celles-ci pour la production.

Au plan pédagogique, l'activité de lecture est conçue selon Gaonac'h.D : *« Pour que soient respectées des contraintes spécifique à cette activité, le type de texte proposé, l'objectif assigné à sa lecture, les stratégies de lecture induites, sont ici autant de données constitutives de ce que nous avons appelé « les contraintes de la tâche »⁵.*

La lecture est considérée comme une activité qui mobilise beaucoup de ressources : linguistiques, énonciatives, pragmatiques, etc. Elle devrait dépendre d'une typologie textuelle et des stratégies à effectuer pour qu'elle puisse satisfaire les désirs du lecteur. Gruca Isabelle insiste sur l'importance du rapport lecture-écriture dans le cadre de l'étude des textes littéraires, en précisant que :

« l'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit, dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et métanarratives »⁶.

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

⁵GAONAC'H, D, *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, Coll, « langues et apprentissage des langues », 1991, P. 156.

⁶GRUCA, Isabelle, *Pour une pédagogie de l'écriture créative*, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995, P.183.

recul par rapport à son propre texte. Cela lui facilitera d'effectuer un traitement plus élaboré du texte écrit et par conséquent l'intégration des caractéristiques thématiques et rhétoriques du type de texte à produire à ces connaissances.

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

« Favorise l'acquisition d'une bonne compétence linguistique et textuelle puisqu'il s'agit de mettre en pratique les principes étudiés et de respecter la logique du sens. Ces activités lectoriales et scripturales construisent des interactions intéressantes et, si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire »⁷.

Ce lien logique entre lecture et écriture trace les contours d'une prise en compte obligatoire des activités lectorales pour entreprendre la production de l'écrit dans de bonnes conditions. C'est ce qui permet à Moirond (1979) d'émettre cette hypothèse :

« Qu'on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrits, il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques (le recueil des matériaux s'avère là plus aisé que pour l'oral) »⁸.

⁷Ibid, P.184.

⁸ MOIRAND. Sophie, *Situation d'écrits*, compréhension en français langue étrangère, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », 1979, P.157.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté dans un premier temps, la production écrite, sa définition, ses stratégies rédactionnelles et ses processus qui sont composés de quatre sous-processus : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle. Dans un deuxième temps, nous avons abordé les modèles didactiques de l'enseignement de l'écriture et leurs évaluations, le premier modèle, le modèle de la rédaction, le deuxième celui de l'expression écrite et le dernier c'est celui de la production, pour conclure ce chapitre, nous avons aussi étudié la relation entre l'écriture et la lecture. Tous ces éléments cités contribuent à l'amélioration de la compétence rédactionnelle, malgré la difficulté et la complexité de l'accomplissement de cette tâche qui a toujours présenté de grands problèmes devant un grand nombre d'apprenants de langue étrangère.

DEUXIEME CHAPITRE

L'apprentissage de la production

écrite en FLE

Difficultés et obstacles

Introduction

La production écrite est une activité complexe qui se compose de savoirs et savoir-faire, elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants, car beaucoup d'entre eux rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction, ainsi que beaucoup d'obstacles qui entravent leurs démarches pour accéder à une bonne production écrite. Ces difficultés et obstacles sont d'ordre divers : linguistique, socioculturel, épistémologique, psychocognitif, affectif, didactique et pédagogique. Tous ont contribué à l'échec scolaire concernant cette discipline.

II-1- Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE

Malgré la similarité des processus rédactionnels en LM et en LE, il ne faut pas perdre des yeux qu' :

« Il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile. »⁹.

Face à un système d'une langue inconnue, le non-natif se sent démuni et sa tâche est, généralement, plus difficile.

En abordant la notion de surcharge cognitive dans le chapitre précédent, nous avons signalé que tout en rencontrant les mêmes problèmes que le locuteur natif, l'apprenti-scripteur en langue étrangère se trouve face à des difficultés supplémentaires:

- Difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ;

⁹ ALARCON, Magdalena Hernandez , « proposition insctructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », colleccion pedagógica universitaria 36, juillet- décembre 2001, p.4.

- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ;
- Difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre, que l'apprenant ne connaît pas.

Dans une perspective cognitive, Tardif classe ces difficultés en deux catégories, à savoir : les difficultés liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales.

Toutefois, dans le cas de la production, nous pouvons ajouter un autre type de connaissances déclaratives, à savoir : les connaissances référentielles, c'est-à-dire les connaissances sur le monde. Ainsi, nous pouvons ajouter aux difficultés liées aux connaissances déclaratives les difficultés référentielles.

II-1-1- Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs tels la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales. Dans cette catégorie, nous pouvons inclure les connaissances linguistiques et les connaissances socioculturelles.

2-1-1-Difficultés linguistiques

Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages.

Pour l'analyse des difficultés nous présentons les aspects suivants :

A-Le lexique

Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Aussi le scripteur se doit de choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

B-L'orthographe

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 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 à trait à l'application des règles de grammaire.

C-La morpho-syntaxe

Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Etant le caractère différé de la communication écrite, la morpho-syntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en production écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

II-1-1-2-Difficultés socio-culturelles

En production écrite, la connaissance des règles grammaticales et celle du fonctionnement de la langue ne suffisent pas à la maîtrise de la compétence communicative. Aussi, la compétence linguistique doit être soutenue par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication qui l'a commandité.

En plus des problèmes proprement linguistiques (grammaire, lexique et orthographe), l'apprenti-scripteur en LE se heurte également à un autre type de problèmes qui ont trait à l'organisation et/ou à la structuration de son discours dans sa dimension rhétorique et culturelle. Chaque langue a des conventions rhétoriques qui lui sont propre comme le soulignent Kubota et Lehner. Dans la communication écrite, le scripteur doit, donc, tenir compte du contexte socioculturel dans sa communication : attentes du lecteur, la visée de son texte, et. Pour se faire, ce dernier doit connaître ce qu'il faut dire et écrire d'une part, et comment le dire et écrire d'une autre part.

Dans cette perspective, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour quiconque veut communiquer de manière convenable et pertinente. Dans le cadre européen de référence, cette compétence se

définit comme : « *la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.* »¹⁰, elle touche la connaissance des marqueurs de relations sociales (salutations, conventions de prise de parole), les règles de politesse, la connaissance des proverbes, la connaissance des structures rhétoriques des discours, etc.

La non maîtrise de cette compétence et en particulier la non maîtrise de sa dimension rhétorique qui a trait à la « *mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur.* »¹¹ risque d'affecter la qualité du texte à produire. Dans ce cas, en procédant à des transferts négatifs, le scripteur penche, généralement, vers l'utilisation des conventions rhétoriques propre à sa langue et à sa culture.

II-1-1-3-Connaissances référentielles

Aux difficultés liées à la compétence socioculturelle et aux connaissances rhétoriques qui concernent le « comment écrire », s'ajoute « le quoi écrire » qui a trait aux connaissances référentielles qui constituent une autre source de difficultés.

Concrètement, lors de la rédaction d'un texte, le scripteur se doit d'activer les connaissances relatives à un domaine ou à un sujet particulier en fonction du thème de la rédaction pour établir le contenu de son texte.

¹⁰ Conseil de l'Europe, cadre européen de référence pour les langues. Strasbourg : Didier, 2005, P.93.

¹¹ VIGNER. Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : clé international 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris: clé international, 2001, P.86.

En effet, on « *ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* »¹² Comme le précise G. Vigner.

La connaissance référentielle, qui peut être définie comme la connaissance du monde, constitue une connaissance de type conceptuel. Cette dernière contient, selon Kellogg, la connaissance thématique qui implique la connaissance du domaine et du contenu disciplinaire relatifs à un champ particulier d'une part, et la connaissance discursive qui concerne la connaissance de la langue et à ses usages d'autre part.

Olive et al affirme que la connaissance thématique et la connaissance discursive constituent : « *Deux grands ordres de connaissances [qui] contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle* »¹³, en précisant que : « *la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique.* »¹⁴.

Ainsi, en plus de l'impact des connaissances linguistiques et socioculturelles sur la qualité d'un texte, les connaissances référentielles contribuent également à la rédaction d'un texte de qualité, autrement dit un texte qui contient une quantité d'informations suffisantes et bien organisées.

Par ailleurs, Tardif a remarqué que d'excellentes connaissances générales sans un certain bagage de connaissances spécifiques sur l'écriture ne seront d'aucune utilité pour l'apprenant. Dans ce sillage, nous pouvons dire que le fait de posséder des connaissances référentielles

¹² Vigner, Gérard, Op.cit , P.81.

¹³ Olive et al, « effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte. Effet et l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances », 1997, P.72.

¹⁴ Ibid, P.72, 73.

sur le sujet de la rédaction faciliterait la mise en œuvre du processus rédactionnel, entre autre le processus de planification et par conséquent celui de la textualisation.

II-2-2-Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. cette catégorie concerne les processus et les stratégies rédactionnels.

Pour décrire les difficultés relatives au processus d'écriture en LE, nous montrerons les comportements communément adoptés par les scripteurs novices en LE lors de la planification, la mise en texte et la révision.

II-2-2-1-La planification

D'une manière générale, il a été prouvé que les scripteurs en LE planifient moins que les scripteurs de LM. Préfontaine trace le parcours du scripteur expérimenté dans la phase de la planification comme suit :

- ✓ Il fait d'abord une première liste des idées qu'il pourrait traiter, puis il l'évalue et la complète au besoin ;
- ✓ 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 ;
- ✓ Il rature certaines idées de la liste ;
- ✓ 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. Préfontaine les caractérise comme suit :

- ✓ 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.

II-2-2-2-La mise en texte

Selon Silva, le processus de textualisation en LE est plus difficile, plus laborieux, moins productif et prend beaucoup plus de temps qu'en LM.

Dans l'ensemble, la mise en texte en LE est plus difficile, plus laborieuse, moins productive et prend plus de temps. Les scripteurs en LE se 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 situation de communication. Pour cela, ces scripteurs créent un dialogue intérieur afin d'apprécier ce qu'ils ont écrit.

II-2-2-3-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, à 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 Zamel, les 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.

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.

II-2-Les obstacles de l'écriture et de son apprentissage¹⁵

On considère le moment de l'écriture comme un temps difficile, durant lequel le scripteur construit des connaissances acquises antérieurement sur ce qu'il a vécu et aussi sur l'écriture elle-même. Il est vrai qu'écrire, c'est aussi apprendre à écrire. Dans cette optique, il s'impose à l'esprit que dans le cadre des activités scolaires, la production écrite détermine une situation d'apprentissage où les apprenants s'appliquent à utiliser leurs capacités linguistiques et stratégiques afin de s'initier dans la situation et pouvoir résoudre le problème soumis par la tâche.

¹⁵PLANE, Sylvie, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 49.

Néanmoins, durant la production d'un texte, les scripteurs maladroits ou novices sont confrontés à de nombreuses difficultés, souvent d'ordre linguistique, socioculturel et stratégique. Le constat de ces difficultés a incité S. Plane à se pencher sur d'autres aspects qui rendent encore plus difficile l'activité de production écrite voire son apprentissage. Ainsi, l'auteur remarque l'existence d'"obstacles" qui paralysent le développement des capacités scripturales des apprenants. Selon l'auteur, ces obstacles renvoient à tout ce qui peut gêner l'acquisition d'une connaissance et/ou d'une compétence et peuvent être de type épistémologique, psycho-cognitif ou didactico-pédagogique.

II-2-1-Les obstacles épistémologiques

Ces obstacles épistémologiques se rapportent aux connaissances antérieures et les représentations que possède le scripteur sur l'écriture et sur son produit. Pour S. Plane¹⁶, les représentations que les scripteurs novices se font de l'écriture se distinguent par deux particularités :

- Une confusion entre l'ordre de la production et l'ordre du produit. Cette confusion puise ses origines dans le fondement d'une ressemblance entre la production orale et la production écrite. L'écriture est conçue, dans ce sens comme un processus linéaire et irréversible.
- L'immutabilité du texte, dans ce cas, les scripteurs novices n'arrivent pas à concevoir les textes comme objet pouvant subir des

¹⁶ PLANE, Sylvie, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 50.

changements constants. A partir de cela, il en résulte que les scripteurs malhabiles cherchent toujours à produire leur texte du premier coup.

II-2-2-Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs

Effectivement la production écrite constitue une activité de résolution de problème. De ce fait, il est incontestable qu'en termes d'opérations cognitives, la rédaction d'un texte présente des difficultés pour les apprenants, aussi bien pour détecter des problèmes que pose la rédaction d'un texte et le choix des stratégies à employer.

Par ailleurs, concernant l'affectivité, S. Plane, propose l'hypothèse selon laquelle la production d'un texte fait appel à un investissement affectif important de la part du scripteur, en soulignant qu'il serait très difficile pour lui de s'engager pleinement dans la production de son texte, dans la mesure où l'exécution des processus rédactionnels, notamment, le processus de planification et le processus de révision exigent une distanciation vis-à-vis du texte à produire. Il est important de rappeler que le scripteur novice agit d'une manière égocentrique et éprouve de grandes difficultés à se distancier de son mode de pensée.

II-2-3-Les obstacles didactiques et pédagogiques

La production écrite est une pratique culturelle dont l'apprentissage s'accomplit à travers une interaction triangulaire entre un individu, un texte et un contexte. Cette interaction s'inscrit, elle-même, dans un réseau de pratiques et de représentations sociales, dont celles de l'école ne forment qu'une partie. En réalité, il s'est révélé évident que les représentations que

les apprenants ont de l'écriture sont rigoureusement dépendantes des enseignements qu'ils ont reçus. A partir de cela, nous pouvons conclure que les éventuels obstacles épistémologiques et psycho-cognitifs qui empêcheraient le développement des capacités rédactionnelles d'un apprenant sont en grande partie, dépendants des pratiques pédagogiques.

Parmi les pratiques pédagogiques qui peuvent créer un obstacle à l'apprentissage de l'écriture, S. Plane en distingue trois :

- La centration sur les aspects locaux de la production d'écrits (orthographe, syntaxe, etc.) cette centration ou intérêt aura pour corollaire la centration des apprenants sur des questions d'ordre grammatical, au préjudice des aspects portant sur l'organisation globale des textes.
- Les pratiques transmissives qui s'ouvrent sur une démarche unique de travail et dont le but est de munir les apprenants de recettes pour bien écrire et/ou de procédés valables et applicables à toutes les situations.
- Les démarches d'enseignement basées sur une concordance entre l'ordre des opérations de l'écriture et l'ordre de leur apprentissage.

II-3-Obstacles et représentations

La notion d'obstacle telle qu'elle est définie ci-dessus nous oriente vers la problématique des représentations qu'ont les acteurs de la scène pédagogique à savoir : l'enseignant et l'apprenant et sur l'écriture et sur son enseignement-apprentissage. Dans cette optique, parler d'obstacles,

c'est faire l'hypothèse qu'à l'origine des difficultés liées à la production écrite des représentations partielles ou fausses de la tâche scripturale ainsi que du résultat attendu (le produit ou le texte) c'est un savoir ou un savoir-faire décalé ou partiel.

Partant de cela, nous pouvons distinguer trois types de représentations :

➤ Des représentations qui ont trait à l'objet d'enseignement. Dans notre cas, l'écrit qui est un langage, ou une représentation de l'écrit comme langage, véhicule d'une communication et d'interaction, et comme un instrument de structuration de la pensée.

➤ Des représentations relatives aux tâches de production écrite tant du côté de son enseignement que du côté de son apprentissage. Cela répond à la question : « comment s'y prendre pour enseigner ou apprendre la production écrite? ».

➤ Des représentations relatives aux modèles de textes qui nous permettent de se situer dans une problématique de l'interaction entre lecture et écriture.

Conclusion

Le deuxième chapitre prend en charge les obstacles et les difficultés de la production écrite en langue étrangère avec toute leur diversité, car ils ne se limitent pas à un seul domaine, mais englobent plusieurs secteurs : linguistique, socioculturel, syntaxique, connaissances référentielles, connaissances procédurales, etc.

Deuxième partie

De la théorie à la pratique

Premier chapitre
Présentation des dispositifs
expérimentaux

Introduction

Après avoir présenté dans la partie théorique les notions et concepts qui ont trait à notre étude, à savoir :

- La production écrite (comme étant une composante de la compétence communicative).
- Les modèles d'enseignement de la production écrite (leurs fondements théoriques, leurs évolutions, leurs avantages et leurs inconvénients)
- Les difficultés et les obstacles rencontrés lors de la rédaction d'un texte.

Dans cette deuxième partie, nous aborderons l'aspect pratique de notre recherche. Cela, nous permettra de déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite ainsi que les obstacles d'apprentissage qui entravent la mise en place et le développement de cette habileté. Pour se faire, nous tenterons d'élucider les conceptions (représentations) erronées des enseignants et des apprenants en ce qui concerne la production écrite et son enseignement-apprentissage d'une part, et les attitudes des apprenants vis-à-vis de cette compétence et à son apprentissage d'autre part.

Après la présentation des dispositifs expérimentaux, nous procéderons, 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 était remis. Questionnaire dans lequel ils avaient à répondre à plusieurs questions relatives à notre recherche. Ces questions concernent les notions et concepts base de notre mémoire : elles s'intéressent aux éléments suivants :

- Production écrite
- Enseignement de la production écrite
- Démarche d'enseignement
- Rapport lecture-écriture
- Savoir et savoir-faire
- Obstacles d'apprentissage
- Proposition des enseignants.

Les réponses obtenues feront l'objet de commentaires (quantitatifs et qualitatifs) suivis de propositions et suggestions pédagogiques.

Dans un second temps, nous procéderons à l'analyse de textes narratifs rédigés par des apprenants de 2^{ème} AS au lycée Rédha El Achouri.

L'analyse portera pour l'essentiel sur la détermination des difficultés que rencontrent les apprenants dans la production écrite en FLE à savoir : les difficultés linguistiques, les difficultés socioculturelles et les difficultés cognitives.

III-1-Présentation de l'enquête par questionnaire

III-1-1-Le questionnaire

Dans le cadre de notre recherche, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire destiné aux enseignants du FLE au secondaire. Ce questionnaire contient dix huit questions ; il se présente comme suit :

- 1-Qu'est-ce qu'écrire pour vous ?.....
- 2-Qu'est ce que enseigner l'écriture ?.....

3-Selon vous, y a-t-il des recettes pour bien écrire et/ou de procédés applicables à toutes les situations ? Oui Non

Expliquez

4-D'après vous, dans le domaine de la production écrite en FLE :

-Que peut-on enseigner à l'école ?.....

-Qu'est-ce qu'il vous paraît difficile d'enseigner ?.....

5-Comment procédez-vous pour enseigner la production écrite ?.....

6-Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite en classe? Oui Non

-Si non, citez-en d'autres démarches.....

7-Citer les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'apprentissage de l'écriture?.....

8-Que faut-il enseigner en premier ?.....

9-Négociez-vous les objectifs des tâches de production écrite avec vos apprenants?

-la plupart du temps -de temps en temps -jamais

10-Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

Oui, souvent Oui, quelquefois Non

11-Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

Recherche d'idées, et d'informations Etablissement de plan

Autres, précisez.....

12-Evaluez-vous les productions de vos apprenants ? Oui Non

13-qu'est ce que vous évaluez?

Grammaire Vocabulaire Orthographe Construction de phrases Aspect sémantique Cohérence du texte La démarche rédactionnelle

Autres, précisez.....

14-Pour évaluer, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

Oui Non

15-Prévoyez-vous des séances d'auto-évaluation et de réécriture ?

Oui Non

16-Vous arrive-t-il de rédiger des écrits que vous donnez comme exemples en classe (essais, résumés de textes,...)? Oui Non

17-Dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture, didacticiens et pédagogues insistent sur l'articulation lecture-écriture. Pourquoi à votre avis ?.....

18-Que peut-on faire pour faciliter l'apprentissage de l'écriture?.....

III-1-2-Public visé

Le questionnaire a été remis à huit (8) enseignants, composant notre échantillon, exerçant dans deux lycées : Rédha El Achouri et Mohamed Bedjaoui à la wilaya de Biskra

Le choix de cet échantillon s'est fait de manière aléatoire, c'est-à-dire que nous n'avons pas ciblé une catégorie précise d'enseignants. Ces derniers ne constituent pas un corps homogène comme le montre le tableau ci-dessous :

Ces enseignants, pouvant être catégorisés selon les critères suivants : le sexe, l'ancienneté (des enseignants anciens donc expérimentés au niveau pédagogique et des enseignants nouveaux donc non expérimentés) et le diplôme obtenu.

Les enseignants auxquels nous avons remis le questionnaire sont répartis selon le sexe, l'expérience professionnelle et le diplôme obtenu, comme le montre le tableau suivant :

Enseignants	Sexe	Diplôme	Expérience professionnelle
E1	F	Licence en français	18 ans (1995)
E2	F	Licence en français	5 ans (2008)
E3	M	Licence en français	5 ans (2008)
E3	F	Licence en français	9 ans (2004)
E4	M	Licence en français	/
E5	M	Licence en français	19 ans (1994)
E6	F	Licence en français	26 ans 1987
E7	M	Magister	2 ans (2011)
E8	F	Master en français et licence (05)	2ans (2011)

Le tableau ci-dessus nous permet de faire les constatations suivantes :

- Le nombre de femmes [50%] est égale à celui des hommes [50%].
- Ce personnel n'a pas reçu la même formation initiale et n'a pas le même profil (donc, si on peut dire ainsi la même "vocation" d'être enseignant de langue) :
 - 6 enseignants [60%] ont le niveau licence en français.
 - 2 enseignants [20%] ont le niveau de magister et master.

III-1-3-Objectif du questionnaire

Notre enquête par questionnaire se veut d'être un moyen qui permette de recueillir des informations précises à propos des obstacles d'apprentissage de la production écrite en FLE.

Notre questionnaire comprend des questions ouvertes et des questions fermées qui ont trait non seulement aux représentations des enseignants quant à la production écrite et son enseignement mais également à leur pratique effective lors de la mise en œuvre des activités d'apprentissage.

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

A- Acte d'écrire et d'enseigner

1-définition de l'acte d'écrire

Question n°1-Qu'est-ce qu'écrire pour vous ?.....

Question n°3-Selon vous, y-t-il des recettes pour bien écrire et/ou de procédés applicables à toutes les situations ? Oui Non

Expliquez

2-définition de l'acte d'enseigner écriture

Question n°2-Qu'est ce que enseigner l'écriture ?.....

B-Démarche pédagogique

Question n°16-Vous arrive-t-il de rédiger des écrits que vous donnez comme exemples en classe (essais, résumés de textes,...)?

Oui Non

Question n°5-Comment procédez-vous pour enseigner la production écrite ?.....

Question n°6-Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite en classe? Oui Non

-Si non, citez-en d'autres démarches.....

Question n°10-Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

Oui, souvent Oui, quelquefois Non

Question n°11-Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

Recherche d'idées, et d'informations Etablissement de plan

Autres, précisez.....

C-Finalisation de la tâche

Question n°9-Négociez-vous les objectifs des tâches de production écrite avec vos apprenants?

-la plupart du temps -de temps en temps -jamais

D-Rapport lecture écriture

Question n°17-Dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture, didacticiens et pédagogues insistent sur l'articulation lecture-écriture. Pourquoi à votre avis ?.....

E-Savoirs, savoir-faire et leur ordre d'enseignement

Question n°4-D'après vous, dans le domaine de la production écrite en FLE :

-Que peut-on enseigner à l'école ?.....

-Qu'est-ce qu'il vous paraît difficile d'enseigner ?.....

Question n°7-Citer les savoirs et savoir-faire nécessaire à l'apprentissage de l'écriture?.....

Question n°8-Que faut-il enseigner en premier ?.....

F-Évaluation : composantes et outils

Question n°12-Evaluez-vous les productions de vos apprenants ?

Oui Non

Question n°13-qu'est ce que vous évaluez?

Grammaire Vocabulaire Orthographe Construction de phrases

Aspect sémantique Cohérence du texte La démarche rédactionnelle

Autres, précisez.....

Question n°14-Pour évaluez, utilisez-vous des grilles d'évaluation ? Oui

Non

Question n°15-Prévoyez-vous des séances d'auto-évaluation et de

réécriture ? Oui Non

G- Propositions didactiques et pédagogiques

Question n°18-Que peut-on faire pour faciliter l'apprentissage de l'écriture?.....

III-2-Etude des difficultés dans la production écrite en FLE

III-2-1-Nature de l'expérimentation

L'étude que nous avons menée dans ces deux deuxièmes dispositifs consiste en une analyse de textes rédigés par des apprenants de 2^{ème} AS. Cette étude comporte deux étapes à savoir :

- ✓ Collecte d'un corpus (production écrite)
- ✓ Une analyse via une grille d'analyse.

III-2-2-Les caractéristiques de l'expérimentation

III-2-2-1-Population

Notre population cible est constituée d'apprenants de 2^{ème} AS qui poursuivent leurs études au lycée Redha El Achouri. Au départ, Cette

population était composée de vingt deux apprenants (22) garçons et filles. Cependant, parmi les vingt deux élèves (22) qui se sont portés volontaires, dix (10) ont mené l'expérience jusqu'au bout.

Signalons que ses apprenants ont derrière eux dix années d'apprentissage ils sont censés être en mesure de produire un texte écrit sur un des thèmes étudié en 1^{ère} année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié.

III-2-2-2-Collecte du corpus

Dans la mesure où notre étude s'intéresse aux difficultés que rencontrent les apprenants dans la production écrite, notre corpus sera constitué de l'ensemble des textes et des brouillons rédigés par les participants à notre expérimentation, après leur confrontation à une tâche rédactionnelle portant sur la rédaction d'un conte.

La consigne de la tâche stipulée est la rédaction d'un conte dont la fin sera heureuse et contient une description du portrait moral et physique du personnage principal.

III-2-2-3-Les outils d'analyse des données

En faisant appel à plusieurs types de connaissances et de stratégies, la rédaction d'un texte présente de grandes difficultés particulièrement au scripteur de LE. De fait, la compétence rédactionnelle implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique. En effet, il ne s'agit pas

seulement d'apprendre le système de la langue comme l'indique Vigner¹⁷; mais, il est plutôt question d'apprendre à communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu'aux règles socioculturelles qui régissent l'interaction langagière dans un milieu donné.

A-Difficultés liées aux connaissances déclaratives

A-1-Difficultés linguistiques

Ces difficultés ont trait aux divers systèmes de règles régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages.

Pour l'analyse des difficultés nous présentons les aspects suivants :

A-1-1-Le lexique

Il est mesuré en termes de variété, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Aussi le scripteur doit choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

A-1-2-L'orthographe

L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus

¹⁷VIGNER, C, *écrire, éléments pour la pédagogie de la production écrite*, Ed, Clé International, Paris, 1982, p.4

dans un texte. Le non respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte. Aussi, il peut poser des problèmes 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 à trait à l'application des règles de grammaire.

A-1-3-La morpho-syntaxe

Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Etant le caractère différé de la communication écrite, la morpho-syntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en production écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

A-1-4-Les règles textuelles (la cohérence locale)

La connaissance des règles qui assurent la cohérence locale d'un texte est fondamentale dans l'appréciation de sa qualité. La cohérence locale concerne le plus bas de l'organisation textuelle. A ce niveau, sont visés les phénomènes de structuration qui assurent des rapports de types

intra-phrastiques et inter-phrastiques. Autrement dit, la gestion des rapports de liage dans une successivité de phrases et/ou de propositions qui correspond à un paragraphe.

La structuration de ce plan de textualité est assurée par deux divers outils linguistiques que nous pouvons regrouper en fonction de deux types d'opérations de mise en texte à savoir : la *cohésion* et la *connexion*. La première prend en charge la gestion de la continuité thématique d'un texte en utilisant les procédés d'anaphorisation. La deuxième, en explicitant les rapports logico-sémantiques entretenus entre les phrases et/ou propositions à l'aide de connecteurs logiques et chronologiques.

B-Difficultés socio-culturelles

Ces difficultés ont trait aux savoirs et savoir-faire qui sous-tendent le fonctionnement social du système linguistique. Autrement dit, la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions (la cohérence énonciative) d'une part, et, la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent (la cohérence pragmatique). Ces deux types de cohérences peuvent être regroupés sous l'égide de ce que nous appelons *la cohérence globale*.

C-Connaissances référentielles

La connaissance référentielle regroupe des connaissances conceptuelles, elle porte sur la connaissance du monde (connaissances encyclopédiques). Cette composante de la compétence communicative

contient les connaissances qu'ont les scripteurs sur le thème de la rédaction.

Cette compétence sera évaluée en termes de pauvreté, de richesse des idées, et de leur pertinence vis-à-vis de la thématique du texte à produire.

D-Difficultés liées aux connaissances procédurales

Ces difficultés concernent le travail cognitif des scripteurs, elles renvoient au comportement adopté par ces derniers lors de la planification, la textualisation et la révision. Ce comportement se traduit concrètement par un certain nombre de stratégies telles que : l'élaboration d'un plan de texte, collecte d'idées sous forme de listes, suppression et/ou correction de mots, de phrases ou de passages, reformulation de phrases et/ou de passages, ajout de nouvelles idées, etc.

Dans notre travail, les difficultés cognitives ne feront pas l'objet d'une étude et d'une analyse pour les deux raisons suivantes :

- ✓ L'étude du fonctionnement cognitif du scripteur à travers l'analyse des traces que laissent les processus rédactionnels sur le brouillon et/ou les copies, ne nous renseigne que sommairement sur la stratégie rédactionnelle du scripteur. Cette étude nécessite l'élaboration d'autres dispositifs expérimentaux qui seraient plus pertinents telle que la technique de verbalisation.
- ✓ Même si les brouillons et les copies ne comportent pas de trace de planification et/ou de révision, ceci ne prouve en rien que les apparentant n'ont pas planifié ou réviser leur texte.

D'ailleurs, l'observation de copies des apprenants nous a permis de constater que pour la majorité des apprenants le processus de planification n'a laissé aucune trace. Quant au processus de révision, les apprenants n'ont pris en compte que certains à savoir : la lisibilité du message et son organisation en paragraphes.

Aussi, Les dimensions relatives aux aspects locaux et globaux d'un texte de qualité n'ont fait l'objet d'aucune correction de la part des apprenants ; le premier jet a été repris tel qu'il est dans le deuxième jet.

En gros, disons que les apprenants rédigent leurs idées dans l'ordre de leur apparition et ne se soucient guère ni de la cohérence de leur texte ni de son adéquation avec la situation de communication dans laquelle il s'insère. La stratégie de ces scripteurs coïncide bien avec celle décrite par Bereiter et Scardamalia, à savoir la stratégie des connaissances rapportées.

La grille ci-dessous présente les critères et les indicateurs retenus pour analyser et déterminer les difficultés des apprenants dans leurs productions écrites.

Grille d'analyse des difficultés des apprenants en production écrite

Critères		Indicateurs
1-Difficultés liées aux connaissances déclaratives		
1-1-Difficultés linguistiques		Lexique
		Orthographe
		Morpho-syntaxe
		Cohérence locale
1-2-Difficultés socio-culturelles	1-2-1- Incohérences pragmatiques	Respect de la consigne
		Respect plan du texte
	1-2-2- Incohérences énonciatives	Respect du temps de l'énonciation Le respect de la personne
1-3-Connaissances référentielles		Pauvreté et/ou richesse d'idée

Deuxième chapitre

Contenu et analyse des données

IV-1-Contenu et analyse des réponses des enseignants

Au nombre de dix huit, les questions peuvent être regroupées en rubriques ayant chacune des objectifs propres en rapport avec les points suivants :

- 1- Les obstacles liés à la conception de l'écriture (Question N°01,03).
- 2- Les obstacles liés à la conception de l'enseignement de l'écriture (Question N°02).
- 3- Les obstacles liés aux démarches d'enseignement (Questions N°4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15).
- 4- Propositions de remédiation. (Question N° : 18)

I. Questions N° 01, 02, 03 : La production écrite et son enseignement

A- La production écrite

Question1-Qu'est-ce qu'écrire pour vous ?.....

Question3-Selon vous, ya-t-il des recettes pour bien écrire et/ou de procédés applicables à toutes les situations Oui Non

Expliquez

B-Enseignement de la production écrite

Question 2-Qu'est ce que enseigner l'écriture ?.....

Contenu des réponses

A- La production écrite

Question N°01-Qu'est-ce qu'écrire pour vous ?.....

« Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les

contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs »¹⁸.

A la lumière de cette définition de l'acte d'écrire proposée dans le programme d'étude de la 2^{ème} AS (cette définition qui synthétise l'ensemble des éléments évoqués dans le premier chapitre de notre travail en ce qui concerne la définition de l'acte d'écrire), nous pouvons avancer que l'acte d'écrire est à la fois un :

- ✓Acte de communication et d'interaction
- ✓Un processus de résolution de problèmes

Contenu des réponses

N°	Réponses
E1	Ecrire est une opération assez complexe qui nécessite une implication affective et personnelle
E2	Exprimer une idée grâce à un code graphique propre à une langue.
E3	Expliquer et se faire exprimer par des écrits qui reflètent les idées.
E4	Rédiger, et savoir rédiger Ecrire c'est transmettre des idées clairement et d'une manière enchainée.
E5	Ecrire est un moyen d'expression et de création que chacun peut utiliser et développer. C'est le moyen privilégié pour s'exprimer, communiquer ses pensées et ses idées à autrui, c'est aussi réagir par des mots dans une situation donnée.
E6	Ecrire c'est produire un énoncé lisible en fonction d'une

¹⁸ Programme de 2^{ème} AS, P :

	situation de communication.
E7	C'est un moyen d'expression des idées par écrit
E8	Ecrire : c'est l'action de produire un ensemble de phrases qui forment un texte cohérent.

Tableau n°1

Analyse des réponses

Question N°03-Selon vous, ya-t-il des recettes pour bien écrire et/ou de procédés applicables à toutes les situations ? Oui Non

Expliquez

Même si les étapes du processus rédactionnel restent les mêmes dans toutes les situations de production écrite, il est évident, par ailleurs, que leur application ne diffère pas d'un type de texte à un autre. Dans cette optique, Fortier et Préfontaine affirment que : « *Suivant la nature du texte qu'il [le scripteur] doit écrire, les stratégies adoptées pour préparer, rédiger et réviser un changement.* »¹⁹.

N°	Réponses	Réponses
E1	Non	Chaque texte a des caractéristiques différentes, il faut prendre en considération l'état du scripteur affectif, psychologique, du moment.
E2	Oui	Comprendre la structure d'un texte, le décortiquer puis le reconstruire à l'aide de nouveaux mots.
E3	Oui	Il faut d'abord savoir écrire et connaître les règles d'écriture.
E4	Non	Chaque texte est différent au niveau de la structure, et du

¹⁹ FORTIER et PREFONTAINE, 1989, p.289.

		contenu, la visée communicative ...
E5	Oui	Rien ne tombe du ciel, les élèves écrivent des situations qu'ils ont vues, vécues, du moins connues et ancrées dans leur esprit.
E6	Oui	Sachant qu'on enseigne pas aux apprenants l'écriture pour devenir écrivains mais pour répondre à des besoins sociaux, donc on pourrait se servir de modèles d'écriture pour bien écrire.
E7	Oui	-premièrement la négociation sur le thème pour avoir une idée -deuxièmement entraînement à l'écrit suivi par le 1 ^{er} jet La lecture et la correction permet à l'apprenant la mise en nette.
E8	Non	Non, parce que l'enseignement de l'expression écrite ne s'agit pas d'une recette, pas de procédés miracle qui peuvent guider à une production cohérente.

Tableau n°2

B-Enseignement de la production écrite

Question N°02-Qu'est ce que enseigner l'écriture ?.....

Avec l'avènement de l'approche communicative, l'ancienne conception de l'écriture qui postule un parallélisme entre cette dernière et la pensée révolue. Dès lors la production écrite est conçue comme un acte de communication et d'interaction entre un scripteur et un lecteur et enseigner l'écrit revient à enseigner à communiquer par et avec de l'écrit.

N°	Enseigner la production écrite
E1	Enseigner l'écriture c'est enseigner les opérations de mise en texte (la planification, la révision ...) c'est aussi enseigner les métarègles

	de Charolles à savoir : la cohérence, connexion, cohésion.
E2	Inculquer le « savoir-écrire » en respectant la grammaire, la cohérence et la cohésion.
E3	C'est la maîtrise d'un savoir linguistique.
E4	C'est enseigner les règles de la grammaire, de l'orthographe, et de la conjugaison.
E5	Enseigner l'écriture c'est établir des compétences de savoir écrire, s'exprimer et communiquer par écrit, c'est faire passer les pensées abstraites par les mots.
E6	Enseigner l'écriture c'est enseigner les différentes procédures et stratégies pouvant aider les apprenant à produire un énoncé.
E7	Installer chez l'apprenant une compétence pour écrire, aussi amener l'apprenant à exploiter ces acquis pour l'exploiter dans une situation de production.
E8	Enseigner l'écriture d'une façon générale c'est donner les méthodes et les procédures pour bien écrire

Tableau n°3

Analyse des réponses

De la lecture du tableau N°1, nous pouvons faire les constations suivantes, à propos de la définition de l'écriture chez les enseignants :

- ✓ Pour six enseignants l'écriture est considérée comme un moyen qui permet la transmission et l'expression des idées à l'aide d'un code graphique : « *C'est un moyen d'expression des idées par écrit* », « *Exprimer une idée grâce à un code graphique propre à une langue* ». « *Ecrire c'est transmettre des idées clairement et d'une manière enchainée* ».

- ✓ Un enseignant a évoqué la dimension procédurale de l'écrit
« *Ecrire est une opération assez complexe qui nécessite une implication affective et personnelle* »,
- ✓ Deux enseignants considèrent l'écriture comme une communication : « *Ecrire c'est produire un énoncé lisible en fonction d'une situation de communication* », « *communiquer ses pensées et ses idées à autrui, c'est aussi réagir par des mots dans une situation donnée* ».

Les réponses des enseignants (tableau n°2) concernant l'existence d'une recette ou non pour bien écrire montre que :

- ✓ Six (6) enseignants affirment l'existence de recettes permettant la production d'un texte de qualité. pour ces derniers il est question d'imiter les modèles des textes déjà lus.
- ✓ Les deux (2) autres enseignants qui précisent qu'il n'y a pas de recettes pour bien écrire, ajoutent que : « *Chaque texte a des caractéristiques différentes, il faut prendre en considération l'état du scripteur affectif, psychologique, du moment* ».

Le tableau n°3 nous renseigne sur la question « qu'est ce que enseigner l'écrit ? ».

- ✓ Pour deux enseignants, enseigner l'écrit c'est enseigner les règles de la grammaire.
- ✓ Pour deux enseignants, enseigner à écrire revient à enseigner les règles de la cohérence textuelle.
- ✓ Pour deux enseignants, il est question d'enseigner les processus et stratégies rédactionnelles

- ✓ Pour deux enseignants, enseigner l'écriture c'est enseigner à communiquer : «aider les apprenant à produire un énoncé», «communiquer par écrit».

II. Questions N°4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15 : démarches pédagogiques et contenus d'enseignement

B-Démarche pédagogique

Question N°5-Comment procédez-vous pour enseigner la production écrite ?....

Question N°6-Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite en classe? Oui Non

-Si non, citez-en d'autres démarches.....

Question N°10-Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

Oui, souvent Oui, quelquefois Non

Question N°11-Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

Recherche d'idées, et d'informations Etablissement de
plan

Autres, précisez.....

Question N°14-Pour évaluez, utilisez-vous des grilles d'évaluation ? Oui
Non

Question N°15-Prévoyez-vous des séances d'auto-évaluation et de réécriture ? Oui Non

Question N°16-Vous arrive-t-il de rédiger des écrits que vous donnez comme exemples en classe (essais, résumés de textes,...)? Oui
Non

Finalisation de la tâche

Question N°9-Négociez-vous les objectifs des tâches de production écrite avec vos apprenants?

-la plupart du temps -de temps en temps -jamais

Rapport lecture écriture

Question N°17-Dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture, didacticiens et pédagogues insistent sur l'articulation lecture-écriture. Pourquoi à votre avis ?.....

C-Savoirs, savoir-faire et leur ordre d'enseignement

Question N°4-D'après vous, dans le domaine de la production écrite en FLE :

-Que peut-on enseigner à l'école ?.....

-Qu'est-ce qui vous paraît difficile à enseigner ?.....

Question N°7-Citer les savoirs et savoir-faire nécessaires à l'apprentissage de l'écriture?.....

Question N°8-Que faut-il enseigner en premier ?.....

Contenu des réponses

Question N°5-Comment procédez-vous pour enseigner la production écrite ?.....

Pour Sophie Moirand, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. Elle nous présente une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite en LE. Dans cette perspective lecture et écriture sont étroitement liées, l'une constitue un tremplin pour l'autre. En effet, l'apprenant doit, d'abord, en posséder des stratégies de lecture pour améliorer sa compétence en compréhension qui aboutira à une compétence de production. Il est question ici de faire comprendre aux apprenants que la lecture et l'écriture sont dans une interaction constante et

que pour écrire il est indispensable de comprendre le fonctionnement des textes et de connaître leurs caractéristiques.

N°	Démarches proposées
E1	D'abord, l'enseignement de la production écrite se fait par l'enseignement de l'écrit
E2	Suivre le programme décrété par la tutelle !
E3	/
E4	/
E5	Tout d'abord collecter les informations et les connaissances, les planifier et ensuite procéder à la 1 ^{ère} écriture (brouillon), la révision et la 2 ^{ème} écriture (propre)
E6	-Lecture d'un texte répondant à une fonction de communication -Donner un modèle de production -laisser l'apprenant produire un énoncé en se servant du texte modèle.
E7	-La négociation, la préparation à l'écrit, le 1 ^{er} jet -le 2 ^{ème} jet
E8	Selon mon expérience modeste l'enseignement de la production écrite est la dernière phase de la séquence, on doit donner un volume horaire important pour cet activité, elle demande un bagage linguistique.

Tableau n°4

Question N°06 : Adoptez-vous la même démarche à chaque fois que vous travaillez la production écrite en classe? Oui Non

-Si non, citez-en d'autres démarches.....

N°	Réponses	
E1	Oui	/
E2	Non	Reformuler un texte
E3	Oui	/
E4	Oui	/
E5	Oui	/
E6	Oui	/
E7	Non	L'utilisation du TIC pour motiver l'apprenant.
E8	Oui	/

Tableau n°5

Question N°10 : Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

Oui, souvent Oui, quelquefois Non

Question N°11 : Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

Recherche d'idées, et d'informations Etablissement de plan

Autres, précisez.....

Le processus de planification occupe une place très importante dans la réalisation d'une tâche rédactionnelle. Dans le cas du scripteur expérimenté, ce processus se complique afin de permettre au scripteur d'adapter son texte dans ses dimensions thématiques et rhétoriques à la situation de production. En revanche, pour le scripteur inexpérimenté, l'étape de planification est le plus souvent sommaire et peut être même inexistante. Le scripteur novice procède généralement par la transcription de ses idées en même temps et successivement de leur récupération de la

MLT, sans se soucier ni de leur réorganisation ni de leur pertinence contextuelle.

Le processus de planification se compose de trois sous processus, à savoir :

- ✓ Le sous processus de conception qui permet la récupération des informations pertinentes par rapport aux contraintes imposées par la tâche rédactionnelle en question.
- ✓ Le sous processus d'organisation a pour fonction de structurer et d'organiser les informations recueillies sous forme d'un plan.
- ✓ Le sous-processus de recadrage dont la fonction est d'évaluer et de réajuster l'adéquation des informations et des plans écrits aux buts fixés initialement : thème, destinataire, visée du message, etc.

N°	réponses	Réponses	Autres
E1	Oui, quelquefois	/	/
E2	Oui, quelquefois	Recherche d'idées, et d'informations	/
E3	Oui, quelquefois	Recherche d'idées, et d'informations, Etablissement de plan	/
E4	Oui, souvent	Etablissement de plan	/
E5	Oui, souvent	Recherche d'idées, et d'informations, Etablissement de plan	Recueil du vocabulaire adéquat à la situation proposée.
E6	Oui,	Etablissement de plan	/

	souvent		
E7	Oui, souvent	Recherche d'idées, et d'informations, Etablissement de plan	/
E8	Oui, souvent	Recherche d'idées, et d'informations, Etablissement de plan	

Tableau n°6

Analyse des réponses

Le tableau n°6 illustre la conception des enseignants par rapport au processus de planification. Les choix des enseignants sont portés sur les deux stratégies proposées dans le questionnaire : à savoir la recherche des idées et l'établissement d'un plan. Ces stratégies renvoient respectivement au sous-processus de conception et au sous-processus d'organisation.

Un seul enseignant a fait allusion au troisième sous-processus, à savoir le processus de recadrage, en précisant qu'il est aussi question pour ce dernier de : «*Recueil du vocabulaire adéquat à la situation proposée*».

Question N°14 : Pour évaluer, utilisez-vous des grilles d'évaluation ?

Oui Non

Les grilles d'évaluation sont des outils indispensables, elles permettent à l'enseignant d'éviter les appréciations vagues de types : « ça c'est bon, ça c'est mauvais, etc. ces dernières sont, généralement, incompréhensibles pour les apprenants. En effet, l'apprenant doit être mis au courant des motivations de la note qui lui a été attribuée.

	Oui	Non
nombre	6	2

Tableau n°7

Question N°15 : Prévoyez-vous des séances d'auto-évaluation et de réécriture ?

Oui Non

Dans les dispositifs didactiques, l'évaluation constitue une partie intégrante du processus d'apprentissage. Sous d'autres formes telles que l'auto-évaluation ou la co-évaluation, permet à l'apprenant la régulation de son apprentissage et l'acquisition de connaissances sur l'apprentissage des langues.

	Oui	Non
nombre	6	2

Tableau n°8

Analyse des réponses

La lecture du tableau n°7 et du tableau n°8, nous fait voir que la majorité des enseignants (6) font recours aux grilles d'évaluation et programment des séances d'auto-évaluation. Signalons que les deux autres enseignants qui ont répondu négativement à ces deux questions sont des enseignants chevronnés. Ceci s'explique par la persistance des pratiques évaluatives anciennes.

Question N°16 : Vous arrive-t-il de rédiger des écrits que vous donnez comme exemples en classe (essais, résumés de textes,...)? Oui
Non

Afin d'aider les apprenants et les accompagner dans le processus de résolution de problèmes concernant l'écriture, plusieurs techniques ou outils sont mis à la disposition de l'enseignant tels que : les grilles d'auto-évaluations, les questionnaires sur les stratégies, la réalisation d'une tâche rédactionnelle par l'enseignant en verbalisant le travail cognitif qui accompagne cette activité, etc.

	Oui	Non
nombre	6	1

Tableau n°9

Analyse des réponses

Sept (7) enseignants sur les huit questionnés affirment qu'ils le font. Ils rédigent des centaines de fois des textes en classe afin d'en donner l'exemple aux apprenants et d'expliciter les opérations et stratégies cognitives mises en œuvre dans l'acte d'écriture.

Finalisation de la tâche

Question N°9

-Négociez-vous les objectifs des tâches de production écrite avec vos apprenants?

-la plupart du temps -de temps en temps -jamais

La négociation a pour fonction de finaliser les tâches aux yeux des apprenants. De ce fait, on ne doit pas laisser l'apprenant travailler à l'aveuglette, l'enseignant doit négocier avec lui l'objectif des activités, leur déroulement, le matériel à mettre en plan et ce afin de donner un sens aux activités d'apprentissage.

	la plupart du temps	de temps en temps	jamais
nombre	5	2	1

Tableau n°10

La lecture du tableau ci-dessus, nous montre que 62.5% des enseignants négocient les objectifs fixés pour les tâches avec leurs apprenants

Rapport lecture écriture

Question N°17 : Dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture, didacticiens et pédagogues insistent sur l'articulation lecture-écriture. Pourquoi à votre avis ?.....

La lecture permet à l'apprenant de développer et d'améliorer ses capacités d'analyse, d'observation et de compréhension de textes sources afin de réussir la production d'un texte lisible et compréhensible. En outre, l'articulation de ces deux activités permet à l'apprenant de prendre du recul vis-à-vis de son propre texte. Cela lui facilitera d'effectuer un traitement plus élaboré du texte écrit et par conséquent l'intégration des caractéristiques thématiques et rhétoriques du type de texte à produire à ses connaissances.

N°	Réponses
E1	Parce que la compétence de l'écrit vient au début, avant l'écriture. Même le projet pédagogique
E2	L'apprenant doit avoir un modèle à observer afin de repérer le plan du texte.
E3	Parcequ'elles sont les clés de l'apprenant, il faut lire pour

	écrire
E4	/
E5	Parce que l'écriture et la lecture sont indissociables et vont toujours de pair.
E6	La lecture est considéré comme un élément très important pour l'écriture car elle permet l'enrichissement des idées et du lexiques.
E7	La lecture est le seul moyen pour l'enrichissement du stock lexical.
E8	On suppose que l'élève n'arrive pas à lire il ne peut pas dans tous les cas à écrire. Ce sont deux tâches complémentaires.

Tableau n°11

Analyse des réponses

Le tableau n° 11 nous permet de faire les constatations suivantes :

- ✓ Deux enseignants insistent sur le rôle de cette articulation dans le développement et l'enrichissement du lexique des apprenants ; *«La lecture est le seul moyen pour l'enrichissement du stock lexical», « elle permet l'enrichissement des idées et du lexique ».*
- ✓ Un enseignant précise que la lecture permet à l'apprenant par le biais de l'observation, de développer et de sensibiliser les apprenants aux plans et aux caractéristiques des types textuels. Cette réponse évoque implicitement le rôle de la lecture dans le développement des capacités d'analyse et d'observation chez les apprenants.

C-Savoirs, savoir-faire et leur ordre d'enseignement

Question N°4

-D'après vous, dans le domaine de la production écrite en FLE :

-Que peut-on enseigner à l'école ?.....

-Qu'est-ce qu'il vous paraît difficile d'enseigner ?.....

N°	Compétences enseignables	Compétences difficiles à enseigner
E1	On peut enseigner comment planifier un texte, comment le résumer, quels sont les structures de chaque texte.	Le problème c'est dans la motivation, les apprenants ne sont pas motivés, le plus difficile pour moi c'est la construction de la motivation.
E2	-Les outils de production. -Le lexique convenable. -Le plan à suivre.	-Les points de langue
E3	L'orthographe, la grammaire, la construction de phrases.	Faire parler les élèves,
E4	On peut enseigner la maîtrise linguistique,	La compétence rédactionnelle, comment rédiger un texte, c'est la plus difficile
E5	Les matières métalinguistiques, surtout le vocabulaire et la construction des phrases	Je rencontre toujours des difficultés dans le maniement de la langue orale et la langue écrite
E6	On peut enseigner des modèles de production écrite	Le vocabulaire paraît difficile car il nécessite un travail personnel de la part des apprenants
E7	-La négociation, le travail en groupe, l'amélioration du produit par rapport aux travaux des autres -Des modèles de production.	Le plus difficile c'est qu'on peut pas entamer la production écrite avec des apprenants qui n'ont pas le niveau du cours.
E8	On peut enseigner quelques méthodes , procédures concernant la cohérence et la cohésion textuel quelques points de langues qui aident à	La difficulté n'incarne pas dans le domaine de la production mais l'élève qui n'arrive pas à produire une phrase parce que l'enseignement de la production

	élaborer un texte cohérent.	écrite doit être marchée d'une façon spiralaire (veut dire s'enchaîne d'une phase à l'autre, primaire, CEM, lycée).
--	-----------------------------	---

Tableau n°12

Question N°7-Citer les savoirs et savoir-faire nécessaire à l'apprentissage de l'écriture?.....

N°	Savoirs et savoir-faire
E1	-Savoirs linguistique et savoir-faire ling. -Savoir et savoir-faire discursives -Savoir et savoir-faire référentiels
E2	-Savoir écrire en français. -Avoir un bagage linguistique.
E3	Savoir et savoir-faire linguistique
E4	Savoir et savoir-faire linguistique Savoir et savoir-faire stratégique Savoir et savoir-faire rédactionnel
E5	Savoirs métalinguistiques, lecture
E6	-Les savoirs : le lexique nécessaire à la situation de communication -Les savoir. L'organisation des idées, et les compétences socioculturelles
E7	Le vocabulaire Les typologies du texte
E8	Un vocabulaire, orthographe, conjugaison, syntaxe, sémantique, bagage linguistique, cohérence textuel, cohésion.

Tableau n°12

Question N°8-Que faut-il enseigner en premier ?.....

N°	Réponses
E1	Savoir et savoir-faire linguistiques
E2	La grammaire
E3	/

E4	La maîtrise linguistique
E5	La maîtrise des compétences rédactionnelles
E6	Le lexique et la syntaxe
E7	Le lexique et les point de langue
E8	Formuler des phrases cohérente, sématiquement correcte car la phrase est le moyen de la production.

Tableau n°13

Analyse des réponses

De la lecture du tableau n°11, nous pouvons déterminer les savoirs et les savoir-faire considérés comme difficiles à enseigner et ceux qui se prêtent facilement à l'enseignement.

Précisons que le classement des savoirs et des savoir-faire comme faciles ou difficiles à enseigner diffère d'un enseignant à un autre ; ce qui est facile pour l'un peut être considéré comme difficile pour l'autre. Cependant, les enseignants sont tous d'accord sur le fait que la motivation constitue l'obstacle majeur dans l'enseignement de la production écrite.

Concernant les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'apprentissage de la production écrite les enseignants évoquent :

- ✓ Savoir et savoir-faire linguistiques
- ✓ Savoir et savoir-faire stratégiques
- ✓ Savoir et savoir-faire discursifs
- ✓ Savoir et savoir-faire référentiels

Pour l'ordre des apprentissages, les enseignants estiment qu'il faut commencer par les savoirs et savoir-faire linguistiques. En cela, leur

conception est influencée par les méthodes traditionnelles. En effet, pour ces méthodologies, il est question d'apprendre la graphie des lettres ensuite écrire des phrases avant d'arriver au texte. Or, pour les conceptions, ces aspects de langues sont au service de la production et de la compréhension et doivent être enseignés ainsi.

III. Questions N°12, 13 : Les composantes de la production écrite évaluées

Question N°12

-Évaluez-vous les productions de vos apprenants? Oui Non

Réponses	Oui	Non
Nombre	8	0

Tableau n°14

Question N°13 : Qu'est ce que vous évaluez?

Grammaire Vocabulaire Orthographe Construction de phrases Aspect sémantique Cohérence du texte
La démarche rédactionnelle

Autres, précisez.....

Contenu des réponses

N°		Autres
E1	Construction de phrases, aspect sémantique, cohérence du texte	/
E2	Grammaire, Construction de phrases, cohérence du texte, La démarche rédactionnelle	
E3	Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Construction de phrases, Aspect sémantique, cohérence du texte, La démarche rédactionnelle	/

E4	Orthographe, Construction de phrases, Aspect sémantique, cohérence du texte, La démarche rédactionnelle	/
E5	Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Construction de phrases, Aspect sémantique, cohérence du texte, La démarche rédactionnelle	Majuscules / Ponctuaion
E6	Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Construction de phrases, Aspect sémantique, cohérence du texte, La démarche rédactionnelle	/
E7	Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Construction de phrases, Aspect sémantique, cohérence du texte, La démarche rédactionnelle	/
E8	Grammaire, Vocabulaire, Orthographe, Construction de phrases, Aspect sémantique, cohérence du texte, La démarche rédactionnelle	Cohésion qui englobe presque tous les points de langue enseignés pour chaque type de texte, type de texte à rédigé.

Tableau n°15

Analyse des réponses

Partant de la lecture du tableau N° 13 et du tableau N°14, nous constatons que les enseignants questionnés affirment procéder à l'évaluation des textes produits par leurs apprenants lors des activités de production écrite proposées en classe. L'évaluation porte autant sur le produit (dans toutes ses dimensions : sa cohérence et ses qualités linguistiques) que sur le processus (les comportements des apprenants lors de la planification, la révision et la textualisation).

IV. Questions N° 18 : Propositions didactiques et pédagogiques

Question 18-Que peut-on faire pour faciliter l'apprentissage de l'écriture?.....

Contenu des réponses

N°	Propositions
E1	-Plus d'heures (volumes horaires) -Apprenants plus motivés et plus impliqués
E2	-Laissez aux apprenants le temps nécessaire pour s'exprimer à l'écrit. -Choisir des sujets de production issuent de son milieu socioculturel
E3	/
E4	Lire, beaucoup lire
E5	Pour faciliter l'apprentissage de l'écriture, il faut beaucoup lire car les élèves sans culture et sans connaissances ne peuvent acquérir le pouvoir de parler ou d'écrire.
E6	-On enseigne un lexique adiquat -On donne des modèles de production écrite -On suit les apprenants lors de la production, et prévoir un 2 ^{ème} jet sinon un 3 ^{ème} pour un même thème.
E7	Les habituer à écrire en donnant plusieurs modèles et plusieurs situations réelles.
E8	on doit provoquer chez l'apprenant l'action de lire pour enrechir le cerveau.

Tableau n°16

Analyse des réponses

A travers la lecture du tableau N°16, nous constatons que pour faciliter l'apprentissage de la production écrite, les enseignants avancent les solutions suivantes :

- ✓ Augmentation du volume horaire.
- ✓ choix de thématiques issues du contexte socioculturel pour impliquer les apprenants.
- ✓ la confrontation des apprenants à divers types de textes.
- ✓ La lecture.

Enfin, les solutions proposées par les enseignants peuvent être résumées de la sorte : dans l'apprentissage de l'écrit, il est primordial :

- ✓ De renforcer le rapport lecture-écriture pour permettre à l'apprenti-scripteur la saisie caractéristique des types de textes et leur transfert dans des situations de production écrite
- ✓ De donner son temps à l'apprenant afin qu'il puisse systématiser et exploiter les savoirs et les savoir-faire acquis dans des situations de production écrite diversifiées.

IV-2-Analyse et commentaire des copies

Pour l'étude des difficultés des apprenants nous avons élaboré une grille d'analyse qui contient deux critères qui ont trait aux connaissances déclaratives, à savoir : les difficultés linguistiques et les difficultés socioculturelles (ou pragmatiques). Ces dernières se présentent comme suit :

Grille d'analyse des difficultés des apprenants en production écrite

Critères		Indicateurs
1-Difficultés liées aux connaissances déclaratives		
1-1-Difficultés linguistiques		Lexique
		Orthographe
		Morpho-syntaxe
		Cohérence locale
1-2-Difficultés socio-culturelles	1-2-1-Incohérences pragmatiques	Respect de la consigne
		Respect plan du texte
		Respect du temps de l'énonciation Le respect de la personne

IV-1-Les difficultés liées aux connaissances linguistiques

Pour déterminer les difficultés des apprenants à ce niveau nous avons établi quatre (4) indicateurs : le lexique qui sera évalué en termes de richesse, de pauvreté et de pertinence. L'orthographe, la morphosyntaxe et la cohérence locale seront évaluées en termes d'erreurs.

IV-1-1-Le lexique

apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	Total
Nombre de mots	84	93	157	132	205	93	119	132	84	146	1248

Les mots et les structures utilisés, dans les textes des apprenants, sont pour la plupart adaptés à l'intention de communication mais restent limités, ce qui a entraîné une réduction dans les possibilités de développement.

Aussi, le nombre important des périphrases, des incorrections, des répétitions reflète un vocabulaire pauvre, mais le discours reste intelligible.

IV-1-2-L'orthographe

Apprenants	Erreurs	Nombre
A1	Que s'appelle (gram), que il (gram), il trouvé (conj), saché (lex), saché (lex), puples (lex), quant (lex), a (lex), puples (lex), leng demain (lex), trove (lex), Jean été (conj), choqué (lex), grainaper (lex), trove (lex), dimonds (lex), mère dévuné (conj).	17
A2	Que s'appeler (lex), Erpheline (lex), fatigué (gram), a (lex), compertement (lex), penait (lex), T-L (lex), à terminait (gram), les travilles (lex), le grand-mère (gram), a (lex), puisque elle (gram), vie heureux (gram).	13
A3	S'appale (lex), a rêve (gram), bien sur (lex),	21

	est penser (gram), à leur poissons (gram), est imaginer (gram), poissons parle (gram), parle (gram), voix étouffer (gram), tu dit (conj), laissez-nous vive (gram), il réveiller (conj), avait péchez (conj), alrs (lex), nos liberté (gram), dacord (lex), a (lex), Abel décider (conj), cinque (gram), la mere (lex), sourire (conj).	
A4	Famille moyen (gram), perenommée (lex), ament (conj et lex), des ami (gram), sout (lex), anvitation (lex), a (lex), est noutourné (lex), est mort (gram), elle est resté (conj), Laila transformé (gram), deplose (lex).	13
A5	Garçons habite (gram), constantine jouer (conj), soudaine (lex), vien (conj), est (gram), vous pouvait (conj), sons (lex), vien (conj), pui (lex), a garder (conj), sont desparue (conj), desparue (lex), reçue (gram), a coté (lex), cette batiment (gram), batiment (lex), cette victime (gram), deux victime (gram), sac plastique (gram), est l'autre (gram), un cabat (lex), a fait (gram), catastroph (lex), mortel (gram), les homme (gram), conmdané (lex), est (gram), est (gram), conmdané (lex), deux victime (gram), est sont (gram), meurtrié (lex).	32
A6	S'apple (lex), ce personne (gram), il travéllé (lex et conj), vêtements (lex), arivair (conj et lex), il oui (lex), m'apple (lex), j'ai arivai (conj et lex), a (lex), deux chose (gram), surie alise (lex), devenues (gram).	14
A7	3 homme (gram), ils était (conj), il ont (conj), son papiers (lex), la mer il (gram), ballaine (lex), 30ballaine (lex), ils rester (conj), ballaine (lex), il réussi (conj), ils sortait (conj), il avait (conj), a (lex), prend (conj).	14
A8	Rute (lex), soudaine (lex), elle trouver (conj), prais (lex), pyes (lex), promeire (lex), lavipour (lex), c'est (lex), doisalor (lex), le lion soulager (gram), n'a pas oblier (lex et gram), ides (lex), les jour (gram), tourner (conj), cette homme (gram), jujer	30

	(lex), le rois (lex), rivolution (lex), le rois (lex), comdané (lex), mour (lex), quont (lex), rapller (lex), il fais (conj), le rois (lex), il a comprait (conj), listoire (lex),il a pardonner (lex et conj).	
A9	Se trouver (conj), pour connecté (gram), conaissent (lex), connect (lex), védeo (lex), quant (gram), des application (gram), pour joué (gram), des choses qui (gram), cominication (lex).	10
A10	Fous (lex), nillage (lex), drend (lex), chaqeu (lex), chaqeu (lex), feut (lex), des galette (gram), bewore (lex), mere (lex), la bois (gram), le manges (gram), questons (lex), se jéta (lex), la mangée (lex).	14
total		178

IV-1-3-Morphosyntaxe

Apprenants	
A1	Famille très pouvre, que retenir, la maison plante,
A2	Meriem elle,
A3	Il est l'âge de vingt-cinq ans, qui aime bien son habilité alors quelque jour..., ne comprendre pas que ce qu'elle dit, temps un temps quelque nuit les poissons returna, visité moi, au l'âge de cinquante, il est toujours penser a des poissons,
A4	Etait en place fille perennommée Laila, Laila était ament jouer, dans l'un de sa mère sout tombés malade, fait suit, Laila concert et ne se soucient pas le maladie de vriquest de sa mere, qui entredit Laila de la voit avant de mourir, venthe concert Laila, pleure est pleure plusieurs moi, deplose la servite de pleures.
A5	Un temps silence, non connaitre, me voir le batiment n 19, est partie dans ca maison, ettoué est nervé, tous les 4 jours, il l'odorat,
A6	Il pouver, arivair a jamel, Karime il, a lui, à la même famille et des amies encore.
A7	Décidé ils partir en France, une ballaine, la santé et fatigué
A8	Par un jour, homme sortie avec la jungle des compose le lois, dans sous prais des pyes et la promeire fois (l) lavipour, comdané de

	mour , surpris du fait de lion.
A9	Nous besoins pour faire.
A10	Qulon uît sur noir, que pantent on l'appelruit, va veir vemment

IV-1-4-La cohérence locale

Apprenants	Erreurs	appréciation
A1	-un petit <u>garçon que</u> s'appelle <u>Jean que il</u> habite -Jean arrive a la maison <u>plante</u> les puples - <u>Jean</u> trove un grand arbre <u>Jean</u> été choqué et après <u>Jean</u> graimper	Malgré l'impression globale l'apprenant accuse certaines difficultés au niveau proprement microstructural de l'organisation textuelle. La progression de l'information est respectée. Cependant pour la reprise utilise toujours les même outils anaphorique (il , Jean)
A2	-Sa belle-mère punit <u>meriem</u> <u>quand il n'arrivait pas à terminer</u> les travailles	Dans sa totalité le texte est cohérent, mais au niveau des enchainements intre et intra phrastique il n y a pas une variation dans l'utilisation des anaphoriques
A3	-un pêcheur qui s'appelle <u>Abel, il</u> est l'age de vingt cinq ans, <u>qui</u> aime -il dorma très tôt, <u>il</u> commence a rêve - <u>il</u> est toujours penser a des poissons et toujours <u>regarda</u> la mère et parfois <u>sourire</u>	Le texte produit est intelligibles et suffisamment développés pour satisfaire l'essentiel des attentes quant au contenu, même si la production est sans originalité. Concernant la forme, le(s) texte se limite à une simple juxtaposition de faits. Les enchaînements chronologiques et/ou logiques sont compréhensibles mais exprimés de façon maladroite. L'apprenant utilise toujours le même procédé anaphorique « il ».

A4	<p>-<u>Liala</u> vit dans un village adjacent à la chine <u>était</u> d'une famille moyen et son père était et <u>avait</u> deux frères</p> <p>-Venthe concert <u>Laila</u> est noutourné à la maison et <u>a trouvé</u> sa mère mort et elle est resté pleure.</p>	<p>Il faut relire le texte à plusieurs reprises pour y déceler (ou non) une certaine cohérence : la production est très confuse.</p> <p>Les erreurs sont tellement nombreuses que le discours est pratiquement inintelligible.</p>
A5	<p>-il tait une fois <u>deux garçons</u> <u>habite</u> en Constantine <u>jouer</u> avec le ballon (la reprise de l'information n'est pas assurée)</p>	<p>Il faut relire le(s) texte(s) à plusieurs reprises pour y déceler (ou non) une certaine cohérence : la production est très confuse.</p> <p>Les erreurs sont tellement nombreuses que le discours est pratiquement inintelligible.</p>
A7	<p>--un jour il y a 3 <u>homme</u> <u>ils</u> était tristes dans l'Algérie <u>il</u> décide</p> <p>-<u>nous</u> avions peur</p> <p>-<u>il</u> reussier à sortir..... <u>il</u> avait</p>	
A8	<p>-Par un jour d'hiver, <u>homme</u> sortie avec la jungle..... Il <u>elle</u> trouve un lion</p>	<p>Il faut relire le texte à plusieurs reprises pour y déceler (ou non) une certaine cohérence : la production est très confuse.</p> <p>Les erreurs sont tellement nombreuses que le discours est pratiquement inintelligible.</p>
A9		
A10	<p>-il était une fous <u>une petite</u> fille de village <u>la plus</u> jolie.</p>	<p>Le texte produit est intelligible et suffisamment développé pour satisfaire l'essentiel des attentes quant au contenu, même si la production est sans originalité. Concernant la forme, le texte se limite à une simple juxtaposition de faits. Les enchaînements sont compréhensibles mais exprimés de façon</p>

		maladroite. L'apprenant utilise toujours le même procédé anaphorique « elle », « le petit chaperon rouge ».
--	--	---

IV-2-Difficultés socioculturelle (la cohérence pragmatique ou globale)

Apprenants	Erreurs
A1	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un conte qui s'achève par un dénouement heureux comme le stipule la consigne. Toutefois pour la description du personnage l'apprenant n'a pas respecté la consigne. •Respect plan du texte : le récit de l'apprenant respecte le schéma narratif. Il a rédigé une situation initiale : « il était une fois... » ; un situation d'évènement « un jour Jean » et une situation finale « et enfin Jean... » •Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne) : respect de la personne. Pour les temps, le récit est très sommaire il est constitué d'une suite d'action il n'y a pas de description. le récit ne contient pas de description dans l'ensemble du texte il n'y a pas de verbes conjugué à l'imparfait. les verbes sont soit mis à l'infinitif soit conjugués au présent de l'indicatif.
A2	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : rédigé un conte dont la fin est heureuse, mais pas de description •Respect plan du texte : le texte respecte le schéma narratif : une situation initiale « il était une fois... », des péripéties « après la mort de son père (élément déclencheur), une situation finale « depuis ce jour, la petit fille vivait.....une belle vie... » •Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne) : utilisation de la troisième personne, respect du temps de la description, pour l'ensemble du récit ne contient que deux action qui respecte le temps passé simple)
A3	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : le texte produit respecte la consigne c'est un conte •Respect plan du texte : le texte respecte le schéma narratif : une situation initiale « il était une fois... », des péripéties « alors quelque jour il dorma très tôt il commence a rêve » (élément déclencheur), des péripéties et une situation finale « enfin, Abel décider.....»

	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne) : l'apprenant utilise le présent pour décrire Pour les actions : le passé simple et le présent t l'infinifitif : il dorma, il commence, il décider
A4	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : le texte répond à la visée communicative. L'apprenant a rédigé un conte ou il a décrit son personnage principal. Cependant au niveau du dénouement l'apprenant n'a pas respecté l'exigence imposée par la consigne au lieu d'envisager un fin heureuse l'apprenant un dénouement triste. •Respect plan du texte : le texte contient une situation initiale « était en » un élément déclencheur «sa mère sont tombés malade » et une situation finale « enfin Liala transformé ... » •Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne) : l'apprenant accuse une grande difficulté au niveau de la ocnjugaison
A5	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : l'apprenant n'a pas respecté la consigne au lieu de rédiger un conte, il a rédigé le fait divers un incident qui s'est déroulé réellement à Constantine Bref, disons que la tâche n'est pas traitée ou bien la production ne constitue pas une véritable tentative de réponse à la question posée
A6	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : •Respect plan du texte : •Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne) :
A7	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : •Respect plan du texte : •Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne) :
A8	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : le texte produit respect la consigne c'est un conte •Respect plan du texte : le texte respecte le schéma narratif : une situation initiale « par un jour... », « soudaine elle trouve» (élément déclencheur), suivi des péripéties et une situation finale «mais le roi.....», comme il a envisagé un dénouement heureux comme l'indique la consigne. •Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne) : l'apprenant n'a pas respecté cette dimension. Il a utilisé le présent de l'indicatif pour décrire. Pour les actions il a utilisé le passé simple et le présent l'indicatif et l'infinifitif : « <i>il dorma, il commence, il décider</i>»
A9	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : l'apprenant n'a pas respecté la consigne au lieu de rédiger un conte, il a rédigé un texte argumentatif « pour ou contre face book » où il a avancé trois argument en faveur de cette espace de communication Bref, disons que la tâche n'est pas traitée ou bien la production ne

	constitue pas une véritable tentative de réponse à la question posée
A10	<ul style="list-style-type: none"> •Respect de la consigne : le texte répond à la visée communicative. L'apprenant a rédigé un conte où il a décrit son personnage principal. Cependant au niveau du dénouement l'apprenant n'a pas respecté l'exigence imposée par la consigne au lieu d'envisager une fin heureuse l'apprenant un dénouement triste. •Respect plan du texte : le texte contient une situation initiale « <i>il était une fois....</i> » un élément déclencheur « <i>un jour sa mère</i>» suivie d'évènement et d'une situation finale « <i>enfin le méchant loup ...</i> ». •Respect de l'encrage énonciatif (temps et personne) : l'apprenant a respecté les éléments qui ont trait à l'encrage énonciatif : le temps et la personne

Commentaire

A propos de l'aspect lexique :

Le lexique des apprenants est très pauvre et peu varié. Ce sont toujours les mêmes mots qui reviennent d'une phrase à l'autre. Cela empêche le développement du texte et son enrichissement.

A propos de l'aspect orthographique :

Cet aspect est celui où les apprenants ont commis le plus grand nombre de faute. De fait, sur 1248 mots contenus dans l'ensemble des textes, nous avons compté 178 erreurs. Autrement dit 14.26 sont orthographiquement erronés. L'orthographe est une composante essentiel de la compétence de production écrite. Les erreurs d'orthographe peuvent être à la source d'une incompréhension même si les autres aspect sans bien maîtrisés.

A propos de l'aspect morphosyntaxique :

Ces difficultés sont quasi présente dans les textes des apprenants, elle touchent aux formes verbales, aux déterminants, aux préposition, le genre et le nomre ; en gros disons qu'elles affectent l'ensemble des phénomènes relatif à l'inclinaison et à la désinences

A propos de la cohérence locale :

Cette dimension de la cohérence textuelle concerne les rapports interphrastiques intraphrastiques. Elle concourt à donner au texte son aspect d'unité, par le phénomène de répétition ou la reprise de l'information. Elle répond à la règle qui stipule que d'une phrase à l'autre il faut qu'il y est une progression dans l'information et une sorte de continuité assurée par le phénomène d'anaphorisation. A ce niveau les textes des apprenants présente un échec totale, les copies regorgent d'omission de pronom, reprise par un pronom inadéquat, l'utilisation d'un même pronom ou mon à maintes reprises, etc.

A propos de la cohérence pragmatique (globale) :

Cette dimension concerne la communicabilité du message, et de son intelligibilité. Les textes produits sont intelligible malgré le nombre considérable d'erreurs qui touchent aux autres aspects précédemment cités. Pour certaines productions, ces erreurs incite le lecteur à relire le texte afin qu'il puisse lui conférer une unité sémantique.

Bilan synthétique

Dans cette section, nous ferons le bilan de notre analyse des réponses fournies par les enseignants et tenterons ainsi que le bilan de l'analyse des copies des apprenants.

Suite à l'enquête par questionnaire, nous avons pu constater que pour ces enseignants, L'écriture est conçue comme une simple transcription d'une pensée qui préexiste à l'acte d'écriture. Écrire c'est exprimer c'est idées, sentiment et/ou opinions à l'aide d'un ensemble de mot et de règle grammaticale. Ans cette optique, écrire c'est avoir une pensée claire et posséder les mots pour l'extérioriser. Or, lest admet actuellement que l'écriture constitue un acte de communication et d'interaction dont l'objectif est la construction d'un sens. Parler de la construction signifie que l'écriture peut donner son élan à la pensée et a faire progresser.

L'apprentissage y est défini en termes d'imprégnation par imitation et par la priorité chronologique donnée à la maîtrise des normes les plus rudimentaires. Lecture et récitation établissent le contact avec les bons auteurs, les exercices facilitent le travail des compétences en modules séparés : orthographe, vocabulaire, grammaire de phrase lesquelles sont travaillés ont modules séparés. Pour ces derniers, on apprend graphiter les lettres puis rédiger des mots puis à rédiger des phrases avant de rédiger des textes.

A travers la deuxième enquête, nous avons pu constater que les difficultés que rencontrent les apprenants concernent à la fois les savoirs déclaratifs (linguistiques, socioculturels et référentiels) et les savoir procéduraux.

Les textes produits, malgré l'impression globale de cohérence, sont pour l'essentiel, composés d'une juxtaposition d'actions dans le rapport et peu ou pas marquée. En outre, les apprenants cumulent erreurs orthographiques et erreurs morpho-syntaxiques au point de rendre le texte produit inintelligible. La majorité des textes nécessite une deuxième voire une troisième lecture afin d'en construire leur sens.

Suite à cela, nous proposerons ici quelques pratiques qui pourraient aider et faciliter la tâche à l'apprenti-scripteur :

- ✓ Rappeler des points de grammaire en fonction du type de texte à rédiger.
- ✓ Inciter les apprenants à consulter les ouvrages de référence en grammaire.
- ✓ Fournir des documents relatifs au thème abordé.
- ✓ Initier les apprenants à la recherche documentaire
- ✓ Proposer des situations de communications authentiques
- ✓ Varier dans les activités de production écrite au niveau du thème, du type de texte, des modalités du travail (mono-géré, poly-géré)
- ✓ Favoriser l'autonomie de l'apprenant à travers l'exploitation d'aides à la rédaction (questionnaire sur les stratégies, grilles d'autoévaluation, etc.)
- ✓ Tenir compte des connaissances antérieures des apprenants
- ✓ S'assurer que les apprenants possèdent les connaissances requises pour aborder la tâche.

Conclusion

Dans cette partie pratique, nous avons entrepris l'analyse des textes produits par les apprenants de 2^{ème} AS afin de déceler le déficit et les insuffisances de leurs productions écrites à la suite de la concrétisation de leur tâche. Nous avons mis en relatifs toutes les difficultés que les apprenants ont rencontrées lors de la rédaction.

Nous avons aussi réalisé un questionnaire pour les enseignants du cycle secondaire afin de connaître leurs préoccupations et leurs difficultés à enseigner la production écrite.

Conclusion générale

A travers cette étude, nous avons constaté que la production écrite en FLE constitue une habileté qui implique plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique et/ou un ensemble de règles grammaticales. Produire un texte en LE ne peut être réduit à une simple expression d'idées, de sentiments et/ou d'opinions à l'aide de mots et de phrases graphiquement et grammaticalement correctes.

La production d'un texte est une activité complexe qui requiert de la part du scripteur en outre de la maîtrise des règles du système linguistique proprement dit, une maîtrise des règles du fonctionnement social de ce système, une maîtrise des règles qui régissent la cohérence/cohésion du texte et enfin une maîtrise des connaissances procédurales qui concerne les processus et les stratégies rédactionnels.

Démuni, face à cette complexité, l'apprenti-scripteur dédaigne, le plus souvent, d'entamer la tâche rédactionnelle, et, même s'il commence il est généralement soit dans l'incapacité d'aller jusqu'au bout soit il va produire un texte décousu et incompréhensible. Ceci s'explique par le fait que malgré la similarité des processus en LM et en LE, le scripteur malhabile rencontre des difficultés supplémentaires qui ont trait à deux types de connaissances : les connaissances déclaratives (linguistiques, socioculturelles et référentielles) et les connaissances procédurales.

L'analyse des copies d'apprenants a mis à la lumière des résultats négatifs. Effectivement, à l'aide de cette analyse qui visait la détermination des différents types de difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite, nous avons constaté que ces dernières affectent l'ensemble des compétences rédactionnelles (La composante linguistique, socioculturelle et cognitive).

Par ailleurs, dans la mesure où enseigner une langue nécessite de la part de l'enseignant la maîtrise de savoirs et savoir-faire et des représentations qui portent sur l'objet d'enseignement et sur les modalités et les démarches de son enseignement, l'objectif de notre étude a été de déterminer les représentations erronées des enseignants quant à l'écriture et à son enseignement. Ces représentations constituent des obstacles qui empêchent la mise en place et le développement de la compétence scripturale chez les apprenants.

L'analyse du questionnaire administré aux enseignants, nous a permis, également, de mettre à la lumière des résultats négatifs. Effectivement, à l'aide de ce questionnaire nous avons constaté que pour la majorité des enseignants :

- L'écriture est un outil qui sert à l'expression des idées, des sentiments et des opinions.
- Ecrire c'est respecter les règles de la grammaire
- Enseigner l'écriture c'est enseigner les règles de la grammaire.

Enfin, Nous pensons que le travail que nous avons effectué répond à notre problématique de départ qui était l'exploration des représentations des enseignants afin de savoir si ces dernières ont un impact sur l'apprentissage de la production écrite. Autrement dit, si ces représentations sont à l'origine des difficultés des apprenants. Les résultats auxquels nous avons aboutis confirment les hypothèses émises dans l'introduction.

Effectivement, les résultats de l'analyse des productions écrites montrent que les difficultés que les apprenants ont trait non seulement à la compétence linguistique (vocabulaire, grammaire, conjugaison, etc.) mais

que ces difficultés concernent aussi les compétences stratégiques et socioculturelles.

Concernant les facteurs qui peuvent empêcher la mise en place et le développement de la compétence de la production écrite chez les apprenants en classe de FLE, les résultats du dépouillement du questionnaire confirment qu'à l'origine des difficultés des apprenants, il y a d'une part, les connaissances et les représentations erronées que possèdent les enseignants sur l'écriture et sur son enseignement-apprentissage, et d'autre part, les pratiques mise en œuvre dans les activités d'apprentissage (pratique transmissive et focalisation sur les aspects linguistiques, etc.).

Références bibliographiques

1-Ouvrages

ADAM, Jean-Michel, *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Pierre Mardaga, Liège, 1990.

ALARCON, Magdalena Hernandez , « proposition insctionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », collection pédagogique universitaria 36, juillet-décembre 2001.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine, *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, De Boeck Paris, 1996.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Presse Universitaires de Septentrion, Paris, 2000.

BEREITER, Carl *et al*, (SS la direction de A. Piolat et A. Pélissier) : *La rédaction de textes : approche cognitive*, Delachaux et Niestlé S. A., Lausanne (Switzerland) Paris, 1998.

BOUCHARD, Robert, texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte, in L-e Français dans le monde.

BOYER, Henri *et al*, *Nouvelle introduction à la didactique du français langues étrangère*, CLT International, 2001.

CORNAIRE, Claudette, RAYMOND, Mary. Patricia, *La production écrite*, CLE International, « didactique des langues étrangères », 1999.

COURTILLON, Janine, *Élaborer un cours de FLE*, Hachette livre 2003.

CUQ, Jean-Pierre ET GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003.

GALISSON, Robert *et al*, *D'autres voies pour l'enseignement des langues étrangères*, Hatier-Paris, mai 1982.

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

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

MARTINEZ, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Que sais-je ?,2004

MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 2006.

MOIRAND, Sophie, *Situations d'écrit*, compréhension en français langue étrangère, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères, CLE International, PARIS, 1979.

OLIVE et al, *effort cognitif et mobilisation des processus en production de texte*. Effet et l'habileté rédactionnelle et du niveau de connaissances, 1997.

PEYTARD, Jean et al, *Littérature et classe de langue français langue étrangère*, Hatier- Paris, mai 1982.

PLANE, Sylvie, *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*. Edition Nathan, Paris, 1994.

ROSIER, Jean- Maurice, *La didactique du français*, Presses Universitaires de France, Que sais-je, 2002.

VIGNER, Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Paris : clé international 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris: clé international, 2001.

VIGNER, Gérard, *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite*, Ed, Clé International, Paris, 1982.

2-Périodiques :

REPÈRES, *L'écriture et son apprentissage*, 2002-2003, n° 26/27, Paris, INRP, 2002.

3-Sitographies :

www. Inrp.fr

MICHEL, Fayol, la production de textes et son apprentissage. In observatoire National de la lecture (Ed), les journées de l'ONL. Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir, janvier 2007 (P : 21-34). Paris : MENESR .P :22.en ligne :

http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Eciredestextes/index_html/2007-06-11.7556753788/download

MICHEL, Fayol, cité par Michel charolles in : l'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques.

4-Dictionnaires :

REUTERE Yves *et al*, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck s.a, 2007.

GALISSON, R et COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

CUQ, J.P. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, 2003.

Brouillon

Nom : Tabbarh
Prénom : Amjed

Il était une fois un petit garçon que s'appelle Jean que il habite avec sa mère et cette famille très pauvre.

Un jour Jean au chemin que se tenis a la maison il trouve une saché dans cette saché il ya des paples et quant Jean arrivé a la maison plante les paples.

le lendemain Jean trouve un grand arbre Jean été choqué !!!

et après Jean grimper a l'arbre et il trouve des diamants.

et enfin Jean et sa mère devenu une riche famille.

Copie finale

Nom : Tabbarh
Prénom : Amjed

Il était une fois un petit garçon que s'appelle Jean que il habite avec sa mère et cette famille très pauvre.

Un jour Jean au chemin que se tenis a la maison il trouve une saché dans cette saché il ya des paples et quant Jean arrivé a la maison il plante les paples.

le lendemain Jean trouve un grand arbre Jean été choqué !!!

et après Jean grimper a l'arbre et il trouve des diamants.

et enfin Jean et sa mère devenu une riche famille.

Brouillon

Nom : DEBILI
Prénom : BAHMA

Il était une fois une petite fille qu'on appelle Meriam.
Elle vivait dans un village avec son père et sa belle-mère.

Après la mort de son père, Meriam elle devenait orpheline.

triste et fatigué à cause de son ~~comportement~~ ~~de sa belle-mère~~ ~~est~~ très
comportement.

~~mal~~
~~parce que le comportement de sa belle-mère est très mal~~

~~dans la maison~~

chaque fois ~~son~~ belle-mère punait Meriam quand T-L n'
arrivait pas à terminer les travaux chez elle.

Un jour le grand-mère de Meriam arrivait à la maison
puisque elle a reçu la lettre de Meriam.

Depuis ce jour, la petite fille vivait avec sa grand-mère dans
une belle vie heureuse et magnifique.

Copie final

Nom : DEBILI
Prénom : BAHMA + Gueitari Doumai

* Il était une fois une petite fille qu'on appelle
"Meriam", Elle vivait avec son père et sa belle-mère.

* Après la mort de son père, Meriam elle devenait
orpheline triste et fatigué à cause de son comportement

* chaque fois sa belle-mère punait Meriam quand

T-L n'arrivait pas à terminer les travaux chez elle.

* Un jour le grand-mère de Meriam arrivait à la
maison puisque elle a reçu la lettre de Meriam.

Depuis ce jour, la petite fille vivait avec sa grand-mère

dans une belle vie heureuse et magnifique.

Brouillon

Nom : Ben Abdel Alkader

Prénom : Mouna

Pêcheur

~~Il était un poisson~~ Il était un ~~poisson~~ ^{Pêcheur} qui s'appelle Abel aime bien ~~leur~~ leur habilité. ~~Après~~ ^{Alors} quelque jour il dorma tout suite il commence à rêver. ~~Après~~ ^{Après} sur il dorma est penser à leurs poissons. il est imaginer que les poissons parle avec lui ! "qu'est ce que tu dit?" répondit Abel. temps de leurre il commence à comprendre que ce que elle dit. Alors au début de cette nuit il ~~est~~ ^{est} toujours rêve à ces poisson. elle dit "pourquoi ~~vous~~ vous avait pêchez?" "laissez nous ~~à~~ ^à vivre" mais j'ai un loisir. "Abel répondit " mais ont demanda nos liberté " "d'accord, mais ~~je~~ ^{je} a condition, ~~à~~ ^à toujours vivre moi" Abel répondit. le poissons "oui toujours" "Merci" Abel répondit. Enfin, Abel décider ~~à~~ ^à arrêter ~~à~~ ^à de pêche. ~~Après~~ ^{Après} vingt ans au l'âge de cinquante ans il est toujours penser à des poissons et toujours regarda la mer et quelque fois sourire.

Copie final

Nom : Ben Abdel Alkader

Prénom : Mouna

Il était un poisson pêcheur qui s'appelle Abel il est l'âge de ~~vingt~~ ^{vingt} vingt-cinq ans. ^{qui aime bien son habilité} ~~Après~~ ^{Alors} quelque jour il dorma très tôt ; il commence à rêver. ~~Après~~ ^{Après} sur il dorma est penser à ~~leur~~ ^{leurs} leurs poissons. Il est ~~imaginer~~ ^{imaginer} que les poissons parle avec lui ! Il ~~demande~~ ^{demande} que les poissons parle avec un ~~vois~~ ^{vois} voisin. ~~Il~~ ^{Il} ne comprend pas que ~~ce~~ ^{ce} elle dit "qu'est ce que tu dit?" ~~le~~ ^{le} poisson répondit "laissez nous vivre" mais ~~immédiatement~~ ^{immédiatement} il ~~rêver~~ ^{rêver} rêver. temps de un temps quelque nuit les poissons ~~retourne~~ ^{retourne} "pourquoi vous avait pêchez?" "mais j'ai un loisir" Abel répondit. "abs ~~ont~~ ^{ont} demanda nos liberté " "d'accord, mais ~~à~~ ^à condition, ~~à~~ ^à toujours vivre moi" Abel répondit le ~~poisson~~ ^{poisson} "oui toujours" "Merci" ~~Abel~~ ^{Abel} répondit. Enfin, Abel ~~decider~~ ^{decider} d'arrêter de pêchez. ~~Après~~ ^{Après} vingt-cinq ans ~~au~~ ^{au} l'âge de cinquante il est toujours penser à des poissons et toujours regarda la mer et quelque fois sourire.

Brouillon

Nom : Radia Kaldi + ayed

Prénom : Ayad Amel

~~Il est un fois un fille~~

Il est un fois dans un village, elle vivait une jeune fille dans famille moyen. La mort de pere est un petit fille. L'ayad j'aima très beaucoup le jeu avec son camarade. par un jour, recevait un invitation pour un concert avec ses amis pour assister a un concert de son ami. est très fatigué. La mère de laiba très malade est très fatigué mais laiba ne pas intéresser pas avec la maladie de sa mère. dan la nuit, elle est rebord.

était en place fille perennement laiba vit dans un village adjacent à la chine était d'une famille de moyen et son pere était mort et avait deux frères.

laiba était amant jouer et s'amuser avec de amis dans l'un s'amuse avec de amis dans de ce moment sont tombés malades. Fait suit à un invitation de son ami à un fête. laiba concert avec amis demande à sa mère de son frère qui interdit laiba de la voir avant de mourir mais laiba n pas entendre les paroles de sa mère.

suite
envies

Le lendemain laiba est retournée à l'un maison et a tué sa mère et mort et elle est devenue plusieurs mois. Enfin plusieurs plusieurs mois. Enfin laiba transformé en un oiseaux de plume. La suite de plumes.

Copie final

Nom : Radia Kaldi

Prénom : Ayad Amel

La fin triste

X était en place fille perennement laiba vit dans un village adjacent à la chine était d'une famille moyen et son pere était mort et avait deux frères. Laiba était amant jouer et s'amuser avec de amis dans l'un de sa mère sont tombés malade.

Fait suit à une invitation de son ami à une fête. Laiba concert et ne se souciait pas de la maladie de sa mère, de son frère qui interdit laiba de la voir avant de mourir mais laiba n pas entendu les paroles de son frère.

Le lendemain laiba est retournée à la maison et a tué sa mère et mort et elle est restée plusieurs mois.

Enfin laiba transformé en un oiseaux de plume. La suite de plumes.

Brouillon

Nom : Laouli
Prénom : Laïd

soudain

Il était une fois deux garçons habitent en
Constantine à jouer avec le ballon ~~dans~~ dans un temps
silence. Un homme non ~~connaitre~~ ~~rien~~ connaît rien
est parle avec ces deux garçons, il dit "est ce que
vous pourait me voir le bâtiment n° 19". Les garçons
sans faire attention rien avec cet homme est puis
les garçons marche avec l'homme est partie dans
ça maison. L'homme a gardé les garçons à ça
maison. Les garçons sont disparu depuis 4 jours.
La famille de ces garçons sont étonné est nerveux.
La ville de Constantine a reçu cette catastrophe
catastroph. La police et la gendarmerie national
cherche tout le temps a ces enfants tout les 4 jours.
Un homme qui habite a côté de cette bâtiment il l'odorat
l'odeur de cette victime il déclare a la police il lui
dit "il ya deux victime a côté de bâtiment n° 19 dans un
sac de plastique est l'autre dans une cabat, j'ai vu
les deux hommes qui a fait cette catastrophe mortel.
Un jour les hommes sont ~~commdané~~ commandé par la police
est sont attaqué en justice est sont commandé a mort.
La famille des de ces deux ~~victime~~ victime sont triste est demande
l'exécution du meurtre.

Copie final

Nom : Laouli
Prénom : Laïd eddine

Il était une fois deux garçons habitent en Constantine
à jouer avec le ballon dans un temps ^{silence} silence.
Un homme non ^{connaitre} connaît rien est parle avec ces deux
garçons, il dit "est ce que vous pourait me voir le bâtiment
n° 19". Les garçons sans faire attention rien avec cet homme
est puis le garçons marche avec l'homme est partie dans sa maison.
L'homme a gardé les garçons dans maison, les garçons sont
disparue depuis 4 jours. La famille de ces garçons sont étonné est
nerveux. La ville de Constantine a reçu cette catastrophe. La police
et la gendarmerie national cherchent tout le temps a ces enfants
tout les 4 jours.
Un homme qui habite a côté de cette bâtiment il l'odorat
l'odeur de cette victime il déclare a la police il lui dit
"il y a deux victime a côté de bâtiment n° 19 dans un
sac plastique est l'autre dans une cabat, j'ai vu les deux
hommes qui a fait cette catastrophe mortel.
Un jour les hommes sont commandé par la police est sont
attaqué en justice est sont commandé a mort.
La famille de ces deux victime sont triste est sont demande
l'exécution
du meurtre.

Brouillon

Nom : RAMI

Prénom : Athmani Marsabout

il ~~est~~ ^{qu'il} était une fois un ~~personne~~ ^{personne} qui s'appelle jamel, ~~ce~~ ^{procome} ~~il~~ ~~se~~ ~~trouve~~ ~~le~~ ~~temps~~ ~~où~~ ~~l'arison~~ ~~n'est~~ ~~pas~~ ~~encore~~ ~~fabriqué~~ il travaille pour acheter les vêtements et pour étudier et acheter des ~~et~~ ~~soudain~~ il y a une personne qui ~~appelle~~ ^{appelle} a jamel il lui dit je m'appelle Karim ^{richer} ~~richer~~ ~~je~~ ~~viens~~ ~~pour~~ ~~te~~ ~~aider~~ Karim il donne l'argent a jamel pour ~~acheter~~ ^{acheter} des choses a lui et pour étudier le reste de jamel surie Alise Karim et jamel sont devenues a la même famille

Copie final

Nom : Athmani Marsabout

Prénom : Rami

Il était une fois une personne qui s'appelle jamel. ce ~~personne~~ ^{personne} il ~~travaille~~ ^{travaille} le temps où l'arison n'est pas encore fabriqué ^{synt} il travaille pour acheter des vêtements et pour étudier et soudain il y a une personne ^{richer} ~~richer~~ qui ^{appelle} ~~appelle~~ a jamel il lui dit je m'appelle Karim j'ai ~~viens~~ ^{viens} pour t'aider Karim il donne l'argent a jamel pour acheter des choses a lui et étudier le reste de jamel surie Alise Karim et jamel sont devenues a la même famille et des aime encore ^{ot gram}

Brouillon

Nom : Sabri

Prénom : Rahmane

un jour il ya 3 homme il etait
triste dans l'algérie il sont
decide il vont partir en france par
bateaux son papier dans la mer la
meteo elle plusieurs la mer il n'ait pas
calme soudain est regard par ballaine
grand il qui venait dans leur leur
direction elle tu les a avaler
nous avions peur de la ballaine
manger les homme il rester les
homme 4 jours dans le ventre de ballaine
la senti et fatique jours apres jour il
sont sortir il n'y pas de chose
encore plusieurs tentations il sortit
il arrivait la france il vive la belle
vie soudain sa mere vient me dit prend tes affaire est va
a l'ecole

Copie final

Nom : Sabri

Prénom : Rahmane

un jour il ya 3 homme ils etait
triste dans l'algérie il ont decide
ils partir en france par bateaux
son papier dans la mer, la meteo a
dit qu'il ya la pluie, la mer il
n'ait pas calme. Soudain ils voient
une ballaine grand qui venait
dans leur direction elle les a
avalés
nous avions peur de la ballaine
qui manger les hommes, ils rester
4 jours dans le ventre de ballaine
la senti et fatigué, jours apres jour
il ressentent tentations a sortir apres
plusieurs tentations ils sortait, il
avait réussi a entrer en france, ils
vivent la belle vie
Soudain sa mere vient me dire
"Réveille toi" et "prend tes affaires
et va a l'école"

Brouillon

Nom : Lalouh

Prénom : Mounia

par un jour d'hiver, homme sortie avec la
 jungle des compas le bois et sur la route soudaine
 elle trouver un lion dans son pays du pays et la première
 fois l'homme et deuxième
 fois l'homme a été lui par ce que casse le
 bois et les yeux tourner femme

fois il lui a enlever l'épine qui était piqué
 dans entre et soudain c'est alors alerte le lion
 et soudain le lion a pu aller l'homme
 qui a idées et les yeux tourner cette homme
 était étonné par le roi parce que parce qu'il
 fait une révolution contre le roi l'homme était
 condamné de mort par le lion et quand le lion
 le vu il s'est rappelé de lui et il ne lui a rien
 fait fait mais le roi était surpris du fait de
 lion il a compris l'histoire et il a pardonné.

Copie final

Nom : Lalouh

Prénom : Mounia

Par un jour d'hiver l'homme sortie avec la
 jungle des compas le bois et sur la route soudaine
 elle trouver un lion dans son pays du pays et la première
 fois l'homme a été lui par ce que casse le
 bois et les yeux tourner femme
 fois il lui a enlever l'épine qui était piqué
 dans entre et soudain c'est alors alerte le lion
 et soudain le lion a pu aller l'homme
 qui a idées et les yeux tourner cette homme
 était étonné par le roi parce que parce qu'il
 fait une révolution contre le roi l'homme était
 condamné de mort par le lion et quand le lion
 le vu il s'est rappelé de lui et il ne lui a rien
 fait fait mais le roi était surpris du fait de
 lion il a compris l'histoire et il a pardonné.

Brouillon

Nom : Le kraf
Prénom : Mohamed Brahim



Il se fait une fois un vieille homme qui vivait dans un village
tout seul et se vieille il ne parlait plus avec les gens seulement
une quelque chose qui voyait tout seul et se vieille

Le face book c'est une navigation sur internet
application dans les mobiles et cette application pour
connecte avec des amis ou des gens qui nous connaissent.
je suis pour le face book parce que :

- **D'abord** : cette application pour chat, connect et
appelle vidéos ~~po~~ quant nous besoin pour faire
~~ensuite~~ : cette navigation ce navigateur contient des
application pour jouer et naviguer (les charger, des chose
que nous aimons (des chanson, film, image)
enfin : j'aime beaucoup le face book parce que
c'est un moyen de communication
naviguer

Copie final

Nom : Le kraf
Prénom : Mohamed Brahim

2/5/20

Le face book c'est une application qui se trouve dans
les téléphones mobiles et cette application pour ^{com}connecte
avec des amis ou des gens qui nous connaissent. ^{est gram}
je suis pour le face book par ce que : ^{est lex}

- **D'abord** : cette application pour chat, connect et appelle
vidéos quant nous besoin pour faire ^{est lex}
^{est gram}
^{syn}
- **ensuite** : ce navigateur contient des application pour
jouer et naviguer des (chanson, film, ^{est gram} image...)
^{est gram} et des choses qui nous aimons

- **enfin** : j'aime beaucoup le face book par ce que c'est un
moyen de communication ^{est lex}

Brouillon

Nom : ~~Bentualia~~ Aoun
Prénom : ~~Fatima~~ Aicha

Blanch neige

Dans un jour une petit fille que sa mam
Blanch neige. Elle aller à la forêt et trouve
une petites maison est plant des chose
mouevilles saimer. Elle est tres breveux
et veniel pour donne. apres le retour des
mains vous trouvez donner

Il était une fois une petite fille de village
la plus jolie qu'on ait sur son
sa mère en était jalouse et sa mère grand
plus jalouse encore. Cette bonne femme lui fit
faire un petit chapeau rouge qui lui
servait si bien que par tout on l'appelait
le petit chapeau rouge. un jour sa mère
ayant fait et des gâteaux lui dit
« Va mener rapidement de pain à ta grand mère
car on m'a dit qu'elle était malade.
Prends lui une galette et ce petit pain de beurre.
Le petit chapeau partit aussitôt pour aller
chez sa grand mère qui demeurait dans
un village. Dans le bois elle rencontra compère
le loup qui eut bien envie de le manger. Il
lui fit quelques questions.
La pauvre enfant peureuse lui répondit.
Enfin le méchant loup se jeta sur le
petit chapeau rouge et la mangée.

Copie final

Nom : ~~Bentualia~~ Fatima
Prénom : ~~Aoun~~ Aicha

Blanche neige

Il était une fois une petite fille de village
la plus jolie qu'on ait sur son
sa mère en était jalouse et sa mère grand
plus jalouse encore. Cette bonne femme lui fit
faire un petit chapeau rouge qui lui
servait si bien que par tout on l'appelait
le petit chapeau rouge. un jour sa mère
ayant fait et des gâteaux lui dit
« Va mener rapidement de pain à ta grand mère
car on m'a dit qu'elle était malade.
Prends lui une galette et ce petit pain
de beurre.
Le petit chapeau partit aussitôt pour aller
chez sa grand mère qui demeurait dans
un village. Dans le bois elle rencontra
compère le loup qui eut bien envie de
le manger.
Il lui fit quelques questions. La pauvre
enfant peureuse lui répondit.
Enfin le méchant loup se jeta sur
le petit chapeau rouge et la mangée.

--	--