



République Algérienne Démocratique et Populaire
Université Mohammed Khider Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Etrangère

Filière de Français

MÉMOIRE DE MASTER

Option : Sciences du langage

Présenté et soutenu par :

Le : 27 juin 2022

Difficultés scripturale et rapport à l'écrit des étudiants du département de français

Jury :

Mr. Rapporteur Chellouai Kamel

Université Mohammed Khider Biskra

Mr. Président Khiriddine Tarek

Université Mohammed Khider Biskra

Mme. Examineur Maache Malika

Université Mohammed Khider Biskra

Année universitaire : 2021-2022

République Algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mohamed Kheider - Biskra –
Faculté des lettres et des langues étrangères
Département des langues étrangères
Filière de français



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master
Option : Didactique

Difficultés scripturales et rapport à l'écrit des
étudiants du département de français à
l'université Mohamed KHIDER-Biskra

Dirigé par :

Mr. CHELLOUAI
Kamel

Présenté par :

Mébarki Hadil

Année universitaire :

2021/2022

Remerciements

Avant tout, Nous tenons à remercier Dieu qui nous a donné le courage et le savoir pour mener jusqu'au bout ce mémoire.

Je tiens à remercier mon encadreur, Monsieur **CHELLOUAI Kamel**, pour son soutien constant, ses conseils utiles, son aide efficace et son aimable disponibilité tout au long de cette recherche et sans lui je n'aurais pu réaliser ce mémoire. Je tiens à lui exprimer ma reconnaissance la plus profonde.

Ainsi, Je tiens à exprimer mes remerciements et toute ma gratitude aux membres du jury, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Mes remerciements iront à toutes les personnes proches qui m'ont soutenue pendant cette période de recherches, ainsi que tous ceux sur qui j'ai pu compter à un moment donné, et qui ont une part dans la réalisation de ce mémoire.

Que chacun de vous trouve ma reconnaissance et ma gratitude éprouvée.

MERCI

Dédicace

Avec tout respect et amour, je dédie ce modeste travail à ma chère famille :

- ❖ A la lumière de mes jours, la source de mes efforts, la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur à ma mère **Nadia** en signe de reconnaissance pour son dévouement et ses sacrifices, que dieu te bénisse et te protège
- ❖ A mes frères : Tarek, Mortadha, Firas
- ❖ A ma sœur : Rayane
- ❖ A mes neveux : Djad Yazen, Toulina
- ❖ A mon beau frère : Hamoudi
- ❖ A l'âme de mon père que le bon dieu l'accueille dans son vaste paradis « tu vivras dans mon cœur et dans mes pensées à tout jamais ».
- ❖ A ceux qui m'ont été toujours présents pour les bons conseils, mes tantes et oncles maternels et ma grand-mère Djanéte que Dieu la garde.
- ❖ A mes amis (es) sans exception : Abir, Safa, Imén, Rawan, Assaf, Romaisa ,avec qui j'ai vécu des instants que je n'oublierai jamais

Et à tous ceux qui m'aiment, à ceux qui m'ont indiqué la bonne voie, À ceux qui attendent patiemment le fruit de leur Éducation...

J'espère que vous trouverez dans ce travail ma profonde reconnaissance et mon grand amour pour vous.

Table des Matières

Table des matières

Introduction Générale	7
Premier chapitre	13
<i>Le rapport à l'écrit en langue étrangère</i>	13
I.1-La compétence scripturale en langue étrangère	8
I.1.1-La production écrite en FLE dans les méthodologies d'enseignement	8
1-1-La Méthodologie traditionnelle	9
I.1.1.2-La Méthodologie directe	9
I.1.1.3-La méthodologie audio-orale (MAO)	10
I.1.1.4-La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	11
I.1.1.5-L'approche communicative	11
I.1.2-Qu'est-ce que la production écrite en langue étrangère	13
I.1.2.1-Qu'est-ce que l'écrit ?	13
I.1.2.2-Le rapport entre: Lecture/Ecriture	15
I.1.2.3-La production écrite	16
I.1.2.4-L'enseignement /l'apprentissage de la production écrite à l'université	19
I.1.2.5-Apport de la psychologie cognitive	20
I.1.2.6-Les modèles cognitifs de la production écrite	22
I.1.2.6-1-Modèle cognitiviste de Hayes et Flower (1980)	22
I.1.2.6-2-Modèle cognitiviste de Hayes et Flower (1981)	25
I.1.2.6-3-Le modèle de Hayes (1996)	27
I.1.2.7-Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE/	29
I.1.2.8-La compétence scripturale	31
I.1.2.8.1-Les éléments constitutifs des savoirs :	32
I.1.2.8.2-Les éléments constitutifs du savoir-faire	34
I.2-Le rapport à l'écrit	34
I.2.1- Les obstacles à l'écriture	34
I.2.2- Obstacles et représentations	36
I.2.3- Le rapport à l'écrit	37
I.2.4-Des représentations au rapport à l'écrit	37
I.2.5- Les Dimensions de rapport à l'écrit :	39

I.2.3- La littératie universitaire	39
Conclusion	44
Deuxième chapitre	45
<i>Les étudiants et leur rapport à l'écrit</i>	45
II.1-La présentation de la démarche méthodologique	46
II.1.1-La présentation du premier dispositif : l'enquête par questionnaire	46
II.1.1.1- L'échantillon	46
II.1.1.2- Lieu de l'enquête	47
II.1.1.3- La description du questionnaire	47
II.4-Objectif du questionnaire	47
II.1.2-Analyse des résultats obtenus du questionnaire	48
II.1.2.1-Dimension des représentations et conceptions de l'écriture:	49
(Questions N°03, 04, 05).....	49
II.1.2.3-Opinions et attitude : Questions N°06, 11 ,12	55
II.1.2.4-Mode de verbalisation: Question N°08,09 :	59
II.3-Interprétation des résultats du questionnaire	61
Conclusion	64
Conclusion générale	65
Annexe	79

Introduction Générale

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de français langue étrangère et plus précisément en didactique de l'écrit. Il tente à répondre aux difficultés rencontrées par les apprenants de cette activité dans l'université.

Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical, syntaxique, morphologique et sémantique ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en langue maternelle ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas ; la fonction de guidage du lecteur est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir.

Dans le contexte universitaire, les étudiants doivent présenter des travaux, démontrer et répondre lors d'examens et de interrogations de français. Cependant, les étudiants rencontrent le problème de la maîtrise de l'écrit. Les étudiants sont évalués à 80% à travers leurs écrits ou leur savoir scriptural (pendant les évaluations de fin de semestre on demande généralement aux étudiants de répondre aux consignes par écrit.). C'est pourquoi nous avons axer notre perspective de recherche sur la problématique de l'écriture en français langue étrangère (FLE) dont la maîtrise représente une difficulté patente pour les étudiants universitaires algériens.

Ceci est courant pour les étudiants une fois qu'ils entrent dans l'enseignement supérieur Les novices découvrent la particularité de l'écriture universitaire, et donc, Une maîtrise adéquate dans ce domaine est nécessaire de toute urgence. En parallèle, Les enseignants d'université manquent généralement de formation à l'enseignement de l'écriture, Ont tendance à penser que ce n'est pas leur responsabilité d'être en charge dimension, doit être traité en amont

La production écrite est un facteur non négligeable et même déterminant de la réussite des étudiants dans leur cursus universitaire. Dans ce cas, les étudiants rencontrent le problème de la maîtrise de l'écrit. Cette situation provoque de grandes difficultés et de nombreux échecs chez les nouveaux bacheliers qui ont été formés en arabe aux disciplines

scientifiques dans le secondaire. Beaucoup d'entre eux rencontrent ce problème linguistique qui constitue un obstacle à leurs études.

La compétence scripturale étant considérée comme déterminante dans la réussite universitaire et professionnelle de tout un chacun, nous avons donc jugé utile d'évaluer et d'analyser une soixantaine de copies de notre corpus. Cette analyse évaluative pourrait nous renseigner sur leur capacité rédactionnelle et nous amener à déterminer aussi bien leurs habiletés que leurs besoins linguistiques et scripturaux. A partir de là, nous essayerons de repérer où résident leurs difficultés scripturales et tenterons grâce aux informations recueillies de proposer quelques remédiations.

En classe de langue étrangère, l'activité d'écriture peut être ressentie comme contraignante et difficile. Son enseignement/apprentissage est parfois un lieu plein de problèmes, de conflits et d'émotions que les enseignants ont souvent du mal à identifier et à gérer. 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 les facteurs qui ont facilité sa mise en œuvre, sa localisation et son développement enfin concernant les difficultés qu'éprouvent les apprenti-scripteurs et les obstacles qui entravent leur apprentissage.

Les travaux réalisés par certains chercheurs tel que Christine BARRE-DE MINIAC dans ce domaine, ont confirmé la liaison entre la notion de représentation et celle de l'écrit, laquelle permet d'appréhender le rapport que les élèves entretiennent avec ce dernier, dans un contexte scolaire bien défini, d'autant plus qu'ils se voient toujours proposer diverses tâches d'écriture.

En effet, la notion de représentation, à son tour, est de plus en plus présente dans le champ des études didactiques; elle joue un rôle important dans l'enseignement-apprentissage, comme le souligne ces propos de Christine BARRE-DE MINIAC : « *la*

notion de représentation s'avère utile pour une meilleure connaissance et une meilleure compréhension du rapport à l'écriture et de sa construction »¹.

En didactique de l'écrit, la notion de rapport à l'écrit est depuis quelques années au cœur d'importantes recherches en didactique du français. Elle constitue, du point de vue des chercheurs, un nouvel outil intéressant pour les enseignants désireux de porter un regard distant, d'une part, sur les pratiques des élèves pour ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et d'autre part, sur leurs propres pratiques d'enseignement de ces compétences. Ainsi, l'intégration du rapport à l'écrit dans la compétence scripturale permettra d'explorer les fondements psycho-cognitifs de l'investissement d'un individu dans l'activité scripturale. Dans cette optique l'écriture ne se réduit pas à de simples techniques mais s'inscrit dans une dynamique personnelle et intime dans laquelle c'est l'individu tout entier qui est concerné.

A partir de ces constats préalables, puisque l'écriture est une tâche plutôt complexe et difficile à approprier il est important de trouver des moyens d'aider les apprenants à améliorer leurs productions écrites. C'est pourquoi nous considérons le rapport à l'écrit constitue un outil didactique pouvant améliorer la production écrite des apprenants et pour aider à surmonter les obstacles dus à l'écrit.

Comme le précise Dabène², vue sous l'angle des représentations, Le rapport à l'écriture constitue fondamentalement la compétence scripturale. L'auteur ajoute également que les écarts entre ces représentations et pratiques chez les apprenants entraînent souvent des insécurités et des barrières. Dans ce sillage, il est question dans le présent travail, de s'interroger sur les difficultés inhérentes à l'écriture de recherche chez les étudiants de départements de français, ainsi que sur les origines de ces difficultés. L'écriture pour les étudiants de départements de français, et les sources de ces difficultés. Nous formulons nos interrogations ainsi :

¹Christine BARRE-DE MINAC, « le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques », 2000, p58.

²DABENE.M, Un modèle didactique de la compétence scripturale, In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, N°4, 1991, p 14.

- Quelles sont les difficultés éprouvées par les étudiants lors de la production écrite en FLE ?

Pour répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

Les apprenants rencontreraient des difficultés lors de la rédaction de leur production écrites car ils apprennent les formes grammaticales, lexicales, linguistiques mais ils ne savent pas mettre en place une stratégie cognitive adaptée.

- ✓ Les difficultés que rencontrent les apprenants à écrire en français langue étrangère ne sont pas seulement liées à des aspects strictement linguistiques (vocabulaire, grammaire, conjugaison, etc.), mais affectent également les stratégies cognitives à mettre en œuvre que la production de textes adaptés aux situations socioculturelles qui les commanditent
- ✓ Les obstacles à l'apprentissage peuvent être liés aux connaissances et aux fausses représentations que l'apprenant possède et met en œuvre au lors de la production écrite et le rapport qu'entretiennent les étudiants avec l'écriture seraient à l'origine de leurs difficultés.

Le présent travail se donne pour objectif de formuler des éléments de réflexion indispensables à l'initiation l'écrit universitaire En mettant l'accent, d'une part, sur les difficultés des étudiants et d'autre part sur le rapport à ce type d'écriture, notre travail vise à proposer ultérieurement un parcours de formation pour faciliter le processus d'acculturation chez les étudiants. L'objectif principal est de connaître les difficultés que les étudiants peuvent rencontrer dans pratique de l'écrit et de comprendre dans quelle mesure les difficultés d'écriture sont les raisons de l'échec des étudiants.

La méthodologie adoptée dans cette recherche sera basée sur le dispositif suivant : analyse d'un questionnaire destiné aux étudiants. Ce questionnaire vise à l'explicitation du rapport qu'entretient les étudiants avec l'écrit universitaire et plus particulièrement avec l'écrit et rapport à l'origine de leurs difficultés. Pour le premier dispositif, il s'agit d'une enquête par questionnaire qui consiste à l'étude de notre échantillon à départements de français Biskra dont la visée est l'identification des représentations, des connaissances

erronées et de l'investissement d'étudiants de départements de français. Le deuxième dispositif vise, quant à lui, via l'analyse du questionnaire destiné à ces derniers afin de dégager les causes de cette carence et les comparer aux résultats obtenus qui élucideront notre questionnement.

Ce mémoire s'organise dans un chapitre intitulé « Le rapport à l'écrit en langue étrangère » est consacré à l'exposé du cadrage théorique et didactique. Dans ce chapitre, nous présenterons à la définition de certains concepts, les différentes conceptions de la production écrite, les modèles de rédaction... et nous allons aborder quelques approches et théories où la notion de difficultés de la production écrites. Ainsi, nous le consacrons sur le rapport de l'écrit et à ses différentes définitions, nous exposons aux dimensions de l'activité scripturale

S'ensuit une conclusion générale dans laquelle il s'agira de revenir sur les questions et les hypothèses de départ auxquelles nous avons essayé de répondre et vérifier avec l'analyse du corpus, indiquer les apports et les limites de cette recherche et proposer d'éventuels remédiations.

Premier chapitre

Le rapport à l'écrit en langue étrangère

Introduction

L'écrit est un vaste territoire à conquérir, à la fois activité personnelle, accès à autrui, outil de réflexion et de travail personnel. Il possède donc des dimensions individuelles, sociales et cognitives.

Ce chapitre, nous permettra de développer des aspects théoriques principalement axés sur l'activité de l'écrit, de mettre en évidence l'importance de bon nombre de notions et de concepts qui nous serviront à des niveaux différents tout au long de notre réflexion.

A l'université, l'acte d'écrire est très compliqué. Bien au-delà de simples savoir linguistiques, il s'agit davantage de compétences en matière d'écriture. Cela nous a poussés à introduire dans ce chapitre des notions clés que nous avons réservées comme prioritaires dans le cadre général de notre recherche, à savoir : la compétence scripturale, le rapport à l'écriture et la production écrite avec sa place dans quelques approches pédagogiques, puis nous allons mettre la lumière sur les modèles de la production écrite et nous expliquerons par les représentations et la psychologie cognitive où nous allons mettre l'accent sur l'approche par compétence. Enfin, nous allons aborder les difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite. Dans le présent chapitre, nous allons nous intéresser, de manière particulière, à la maîtrise des compétences de l'écrit, sur laquelle porte notre travail de recherche.

I.1-La compétence scripturale en langue étrangère

I-1.1-La production écrite en FLE dans les méthodologies d'enseignement

Dans cette section, nous présenterons un panorama chronologique de la place qu'occupée la production écrite à travers les différentes méthodologies, pour pouvoir situer l'évolution de la didactique de la production écrite. Pour cela nous ne retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, SGAV, directe, audio-visuelle et communicative car elles sont celles qui ont le plus marquées le domaine de la didactique des langues. Il nous semble pertinent de préciser que par méthodologie nous entendons : un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options.

1-1-La Méthodologie traditionnelle

L'approche traditionnelle appelée aussi l'approche par la grammaire était en vogue notamment à partir du XIX^{ème} siècle et a continué d'exister jusqu'aux années cinquante du siècle passé. Comme son nom l'indique, elle privilégie l'enseignement de la langue par le biais de la grammaire car on pense que la bonne maîtrise d'une langue passe inéluctablement par une bonne connaissance des règles qui régissent la langue cible. L'objectif principal de cette approche est de lire, comprendre et traduire des textes littéraires, inévitablement à travers l'enseignement très limité de la grammaire à cet effet. La langue source reste la langue d'enseignement et joue un rôle essentiel.

Cette méthodologie affiche une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires sur la langue orale de tous les jours. La culture est perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère. Dans cette méthodologie, les activités rédactionnelles restent limitées. Dans cette perspective, Claudette Cornaire et Patricia Raymond affirment que : « *les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en version* ». ³

I.1.1.2-La Méthodologie directe

Cette méthodologie a été appliquée de 1092 à 1920. L'importance donnée à l'oral est justifiée par la nécessité d'assurer en premier lieu la bonne prononciation qui constitue la base de tout apprentissage d'une langue et qui est la tâche de tout enseignant. Elle s'est basée sur le processus de questions/réponses ce qui place l'oral au premier plan.

Dans cette approche, l'apprenant doit répondre en écoutant pour produire des expressions verbales ; car pour bien parler, il faut d'abord bien écouter. De plus, le langage est vu comme un moyen d'action qui oblige les apprenants à faire des efforts individuels en suscitant leur attention et leur réponse; par conséquent, l'activité physique en classe est très importante. Cela se fait non seulement en lisant les expressions hysiques (c'est-à-dire les

³ Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, op.cit, p. 4

gestes, les expressions faciales, les mouvements, etc.) mais aussi par la communication verbale entre les membres de la famille. Par conséquent, c'est un principe de base que la langue est une habitude acquise par la formation.

I.1.1.3-La méthodologie audio-orale (MAO)

Elle a vu le jour au milieu des années 40 et le milieu des années 60 aux Etats Unis en Amérique. Son objectif est de former un groupe de militants à communiquer dans une langue étrangère. Il est conçu pour développer la capacité de comprendre, de parler et de lire dans la langue cible. Cette méthode est basée sur la mémorisation des dialogues pour assurer une bonne prononciation. Selon Amal Majbour de l'Université d'Alep, il s'agit d'une approche inspirée de la théorie du langage qui est la théorie psychologique de la linguistique structurale distribuée et de l'apprentissage ou la théorie behavioriste qui considère le langage comme un « comportement » ; alors qu'un comportement ne peut être obtenu en incitant les élèves à démontrer, c'est-à-dire à pratiquer la langue. Ses compétences de base sont : l'expression verbale des conversations, l'intensification des exercices, l'élimination de la grammaire... Elle envisage donc l'enseignement des langues comme une série de répétitions destinées à créer de l'automatisation.

Cette méthodologie accorde le primat à l'oral et l'activité d'expression écrite est limitée à quelques exercices de transformation, de substitution et à des activités de rédaction consistant à imiter les textes vus dans le cadre de la leçon. Dans ces activités le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique, et l'apprenant reprend les structures linguistiques présentées à l'oral. D'après Defays affirme que : « *l'oral occupe la place la plus importante, au point que l'apprentissage de l'écrit se limite souvent à la lecture de dialogues et à des dictées reprenant des formes apprises à l'oral* ». ⁴Donc, il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit.

⁴« L'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels apports de l'approche par les compétences ? », Mémoire de magister, sous la direction de Zétili Abdeslam, l'université de Mentouri Constantine, 2010, p.16

I.1.1.4-La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

C'est une méthodologie qui a existé des années 1950 aux années 1970, s'inspirant des principes de la MAO et d'une méthodologie directe basée sur la motivation de l'apprenant. Elle met l'accent sur deux principes : le premier est que la structure est globale et que l'apprenant doit se structurer dans la structure globale pour pouvoir apprendre à s'exprimer oralement. Cette approche lui fournit des éléments linguistiques (phonétique, grammaire, sémantique, etc.) et des éléments extralinguistiques tels que le rythme, l'intonation, la gestuelle, etc. Le second est audiovisuel : dans ce dernier il faut présenter à la fois l'audio comme son et la vision comme image afin de faciliter la compréhension de l'information en agissant et en réagissant à la réalité.

Il est alors indubitable que les méthodes SGAV ne sont pas celles qui favorisent au premier plan le travail rédactionnel chez l'apprenant car ce n'est pas avec la dictée qu'on l'amène à devenir autonome pour produire les différents écrits. Cette primauté de l'oral sur l'écrit a conduit certains didacticiens comme Cornaire et Raymond à conclure que cette approche ne place pas l'écrit au centre de ses intérêts car les tenants de cette méthodologie le considèrent comme un aspect peu utile.

Ainsi, dans la méthodologie SGAV, l'oral prend le devant sur l'écrit. Cette méthodologie se base sur la phonologie où l'apprenant doit reproduire les sons en respectant le rythme et l'intonation. Pour l'écrit, Gruca et Isabelle postulent cette approche le considère comme : « *dérivé de l'oral. Son apprentissage est donc différé* »⁵. Donc, l'écrit fait donc son retour timide et masqué et il est considéré comme une activité dérivée de l'oral, et sa situation ne s'est donc pas vraiment améliorée.

I.1.1.5-L'approche communicative

Cette approche a émergé dans les années 1970 avec l'émergence du concept de communication et du concept de compétence communicative. Cette approche facilite l'utilisation de la langue parlée comme objet d'apprentissage et permet une exposition

⁵ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, op.cit, p. 262

directe à une documentation réelle de la langue utilisée dans des contextes réels. Il valorise la langue et les facteurs au-delà de la langue. Selon cette approche, les apprenants doivent saisir toutes les occasions de communiquer en pratiquant la langue cible avec des locuteurs natifs, en regardant des films, en risquant des erreurs, en acceptant les corrections des autres, en trouvant la fonction de la langue cible, en exprimant leurs réels besoins d'apprentissage, etc.

Cette méthodologie opère tout un renouvellement en didactique des langues. En effet, la notion de besoin des apprenants et les contenus est mise en valeur c'est-à-dire que « *les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants...* ». ⁶C'est selon les besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés langagières se sont développées et ceci en favorisant les interactions entre les apprenants.

L'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative, prend

« De plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit... »

Les prémices de l'Approche Communicative Selon Sophie Moirand, le terme

"Approche" a remplacé la notion de "méthodologie" pour souligner la souplesse de l'approche qui repose sur un consensus partagé concernant l'appropriation d'une compétence de communication. Pour elle « l'approche n'est pas une étude : c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une forteresse imprenable. Et ce 13 choix parmi les moyens, fait de l'approche une hypothèse de travail et non un point de vue... »⁷

Ainsi, dans ce panorama de la méthodologie des langues étrangères, on voit que pendant longtemps l'activité d'écriture n'a pas été vue comme une activité fondamentale, ni comme un ensemble de savoirs à acquérir et à enseigner. Les mises à jour bénéficiaient d'abord de l'oral, tandis que l'écrit passait au second plan jusqu'à l'avènement des méthodes communicatives.

⁶ CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, La production écrite, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris.1999 p :11

⁷ (MOIRAND Sophie, P.17, 1982).

Aujourd'hui, dans les salles de classe où l'enseignement communicatif est basé sur les besoins des apprenants, les travaux écrits ont retrouvé leur place et leurs recherches ont pris un nouvel élan. Il ne s'agit plus de mettre l'apprenant devant votre texte bien formé et de lui demander d'en faire un. Le problème est maintenant d'expliquer les opérations cognitives à l'œuvre et de les faire pratiquer par l'apprenant. Cependant, malgré cela, malgré les conséquences positives de l'approche communicative, tout n'est pas résolu : « *les retombées de ces changements dans le matériel pédagogique restent mineures* »⁸ et donc il émane toujours des difficultés lors de l'enseignement-apprentissage de la production écrite en classe de langue.

I.1.2-Qu'est-ce que la production écrite en langue étrangère

I.1.2.1-Qu'est-ce que l'écrit ?

Selon le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde : « *Ce terme désigne dans son sens le plus large par opposition à l'oral une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ». ⁹À partir de cette définition, nous comprenons que l'écrit est un outil utilisé pour exprimer les choses, aux moyens des systèmes et des signes graphiques. C'est l'opération de transformation d'un message sonore (code oral) en message graphique (code écrit) transportable sur des différents supports portant un sens. Il est toujours défini par opposition à l'oral. Jean Dubois confirme que :

*L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve.*¹⁰

⁸ (Cuq J-P, 2003, p. 178)⁸

⁹-CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé International, Paris, 2003, p.78.

¹⁰ Jean DUBOIS, Mathée Giacomo, Louis Gespin, Christiane Marcellési, Jean- Baptiste Marcellesi, Jean-pierre Mével. « Dictionnaire de linguistique ». Edition 2002, p. 165

D'après cette sans, je trouve que l'écriture sert à définir l'espace de la réflexion et représente un système graphique qui produit du langage au moyen de signes inscrits sur un support. Jean-Pierre Cuq précise que :

*« L'écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre scripteur et un lecteur dans l'instantané ou le différé dans l'ici et maintenant, en partant, l'activité scripturale est considérée comme une unité du discours un savoir et savoir-faire particulier. Elle s'inscrit dans une situation de communication particulière, entre scripteur qui s'adresse à un interlocuteur absent ».*¹¹

Selon le Dictionnaire de Larousse l'écrit est ¹²: « un système de signe graphique servant à noter la parole ou la pensée afin de pouvoir les communiquer ou les conserver ». L'écrit est, donc, un outil qui a pour objectif de doter aux apprenants la capacité de s'exprimer des différents points de vue, des pensées, des croyances et des émotions, aux moyens des systèmes des signes graphiques. Pour établir une véritable compétence de communication. Dans cette endroit, Jean Dubois dans le dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage confirme que l'écrit est défini comme: « représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques ».

Quant au groupe (groupe DIEPE , 1995)¹³, La capacité d'écriture, soutient-il, se définit comme l'accumulation de savoir-faire, de connaissances et d'attitudes qui tendent à produire des textes écrits. Le même groupe a également ajouté que la compétence biblique repose sur trois points fondamentaux : - Garantir une « communication » parfaite. - Générer du "texte" conforme aux caractéristiques textuelles. - Se conformer à l'usage écrit de la "langue" donnée. Encore, selon le même groupe¹⁴le processus d'écriture se distingue par l'association de quatre sous compétences :la planification, la rédaction, la réécriture et la révision.

¹¹ CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, asdifle, 2003

¹² Le Dictionnaire de Larousse

¹³Groupe DIEPE (1995, p. 5) : Un groupe de travail de "Description Internationale des Enseignements et des Performances en matière d'Écrit".

Enquête suivie d'une l'analyse des résultats, qui permet de comparer pratiques d'enseignement, conditions d'apprentissage et performances des élèves dans le domaine de production écrite en neuvième année de scolarité obligatoire.

¹⁴Groupe DIEPE (1995, p.26)

- ✓ **La planification** : écrire c'est planifier, une compétence qui peut apparaître à tout moment du processus, et vise l'aspect communicationnel (connaissances), l'aspect textuel (structure provisoire) et l'aspect langagier (vocabulaire approprié).
- ✓ **La rédaction** : écrire c'est rédiger, c'est l'exploitation adéquate des ressources orthographiques, syntaxiques et sémantiques (mise en texte) mais aussi stylistiques et rhétoriques de la langue (la cohérence du texte).
- ✓ **La réécriture** : écrire c'est réécrire, la réécriture est la progression qui porte sur la reformulation des termes, la réorganisation des éléments et la clarté des idées, en vue d'améliorer le contenu du texte écrit,
- ✓ **La révision** : écrire c'est réviser, la vérification systématique du texte écrit est capitale afin de déceler d'éventuelles erreurs (orthographiques et syntaxiques) et corriger (souci de clarté, précision du contenu et cohésion).

I.1.2.2-Le rapport entre: Lecture/Ecriture

En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture, la relation entre la lecture et l'écriture a été soulevée par les experts comme une situation délicate. Lire et écrire sont des compétences fondamentales qui doivent être enseignées à l'école, ces deux apprentissages sont également indissociables, et en interaction constante, lier écriture et lecture permet de se familiariser avec le rôle de l'écriture et les liens qui existent entre ce que l'on lit et ce que l'on lit était écrit. Le rapport lecture/écriture proposé par les experts est défini comme une situation difficile. Selon Yves Reuter (1996) ces rapports se montrent plus confus impossible de distinguer les éléments constitutifs. Ils s'appuient essentiellement sur l'imprégnation et l'imitation textuelle, sachant que la lecture se fait sur un écrit et un écrit se lit. Elles sont plutôt fondées sur la base de réciprocité, chacune exerce sur l'autre une action équivalente à celle qu'elle en reçoit. A ce propos, Claudette Oriol-Boyer affirme : *« Si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langage est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin de lire »*¹⁵. Pour intéressante

¹⁵Claudette Oriol-Boyer (1990 : p.69-82)

qu'elle soit cette réflexion révèle combien le fait d'écrire prend part à la modification du programme d'écriture en soi-même.

D'autre part, Yves Reuter (1996) ajoute dans ce sens qu'on peut attribuer à la situation de lecture certains objectifs qui "contribuent" au développement du projet d'écriture puis les insérer dans des situations distinctes.

D'abord, avant l'écriture ;

- ✓ La lecture soutenue fournit la matière utile à l'écriture. Les élèves français savent lire tant que le texte à lire présente un aspect motivant de la matière et malgré la charge littéraire. La lecture continue permet aux élèves de dénoncer certains énoncés qui interfèrent avec les activités d'écriture. Ce type de lecture lui donne l'opportunité d'abord d'améliorer sa compréhension, puis de développer ses compétences scripturales et de communication pour pouvoir écrire facilement plus tard.
- ✓ La lecture dirigée identifie l'objet d'apprentissage ultime.
- ✓ La lecture critique permet de mieux appréhender le contexte de lecture dans lequel le texte écrit par l'auteur sera perçu.
- ✓ La joie de lire des textes pertinents et diversifiés produit la joie d'écrire. Le plaisir de lire nécessite d'abord de savoir lire, ce qui signifie que l'élève doit avoir un certain niveau pour comprendre ce qu'il lit. Ensuite, écrivez au fur et à mesure ; en « relisant » pendant que le texte est écrit ou que l'auteur est en train d'écrire le texte. Cette situation aide : - Obtenez des outils d'écriture plus performants. - Surmonter divers problèmes rencontrés. - Répondre aux besoins urgents de documents. Par conséquent, l'écriture est une compétence qui doit être abordée dès le début de l'apprentissage, et non sur une période de temps. C'est pourquoi il faut laisser suffisamment de temps aux enseignants pour le faire, en commençant par une analyse des profils, des pré requis et des besoins des apprenants.
- ✓ Accompagnement des progrès dans les capacités bibliques.

I.1.2.3-La production écrite

Dans le domaine des langues étrangères, depuis l'avènement des méthodes communicatives, la production écrite est considérée comme une activité scolaire, qui est la finalité fondamentale de l'enseignement/apprentissage des langues, qui vise à développer la capacité de l'apprenant à produire un sens global cohérent. Dans ces circonstances, Thao Ngo Thi Kim²⁰⁰⁷écrit: « *les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse à corriger leurs fautes* » mais que la production écrite : « *est une activité qu'a un but et un sens ; les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur (s)...*¹⁶

Le but de l'apprenant n'est pas de rédiger un simple essai pour que l'enseignant le corrige, mais d'investir et de réinvestir dans ses connaissances. Cela implique une véritable communication entre l'écrivain et le lecteur. D'après Jean Dubois, la production écrite se définit comme : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* »¹⁷. C'est le fait de produire des énoncés obéissants des règles précises (soit des règles grammaticales ou bien orthographiques). Selon Albert, cette compétence fait intervenir cinq niveau de compétences (ou composante) à des degrés divers de la production :

- ✓ Une compétence linguistique : compétence grammatical (morphologique, syntaxe, compétence lexicale.
- ✓ Une compétence référentielle : connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- ✓ Une compétence socioculturelle : connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissances de l'histoire culturelle.
- ✓ Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition / apprentissage de la langue.

¹⁶Thao, N.-T- K. Les thèses de l'université Lumière Lyon2, créé en 2001, dernière mis à jour en 2006, <http://theses.univ-lyon2.fr/>,consulté le03 JUIN2017

¹⁷ Dubois J., dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse, Coll. trésor du Français 1994 p381.

- ✓ Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite¹⁸.

En didactique des langues étrangères la production écrite est vue comme une activité quia pour objectif la construction du sens. Son apprentissage vise à doter l'apprenant d'un potentiel qui lui permettra de produire des textes dans des situations variées. La production écrite est une activité qui vise à réaliser tout ce que l'apprenant réalise dans le processus d'apprentissage. Son but principal est de permettre à l'apprenant d'exprimer librement ses sentiments ; ses pensées ; ses intérêts ; ses préoccupations afin de communiquer avec les autres. Cela nécessite de maîtriser certaines stratégies et méthodes que les étudiants doivent utiliser dans leur processus d'apprentissage.

La production écrite c'est : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* ». Donc, la production écrite c'est le fait de produire des nouveaux énoncés en obéissant à un nombre strict des différentes règles de la langue cible (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe). Selon Thomas Carter affirme que : « *L'étudiant rédige son texte essentiellement pour faire montrer ses connaissances dans la matière en question, loin d'être un exercice heuristique, très souvent ce texte reposera sur la répétition des informations déjà connues* ». ¹⁹

De plus, depuis la découverte du concept de compétence communicative et son intégration dans le domaine de l'enseignement, la recherche fait face à de nouveaux défis. À travers cette compétence de communication, il existe quatre compétences : les compétences de compréhension orale, les compétences de production orale, les compétences de compréhension écrite et les compétences de production orale.

Donc La production écrite n'est pas une activité simple mais une démarche par étapes composées de la Pré-écriture, de l'écriture et de la post écriture. L'écriture passe par toutes ces étapes menant à une communication claire et précise de l'information. Peu importe le genre littéraire recommandé ou la forme de communication utilisée, l'élève doit

¹⁸ Albert, M.-C., Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants. Le Français dans le Monde 299 : 58-64, Novembre –décembre 1998, p60.

¹⁹ Thomas Carter, « la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie », Paris, le Harmattan, 1999, p.122

être capable d'écrire selon les caractéristiques de chaque étape du processus d'écriture. La somme des travaux à chaque étape développera les compétences d'écriture des élèves.

I.1.2.4-L'enseignement /l'apprentissage de la production écrite à l'université

La formation en français à l'université a pour but de permettre l'acquisition de savoirs et de capacités linguistiques, méthodiques et communicatives. Selon J- M. Magniante :

« Les diverses productions écrites des étudiants constituent dans une mesure une réécriture des discours disciplinaires dispensés par les enseignants ; il s'agit donc de reproduire, reformuler ou mettre en perspective des informations et des connaissances transmises par les cours ou les documents complémentaires aux cours »²⁰.

La production écrite est conçue pour préparer les étudiants à une variété de pratiques d'écriture académiques et professionnelles dans le domaine de l'écriture dans le cadre de l'enseignement académique, plutôt que de simplement maîtriser les bases. De l'écriture. Cet exercice valorise également les idées véhiculées par l'écrit et leur impact sur le destinataire. Contrairement aux niveaux précédents (Primaire, moyen et Secondaire), l'apprenant des classes supérieures n'est plus un amateur, il a déjà les prérequis d'un parcours scolaire ou de culture générale ; cela représente son profil d'entrée à l'université. Ainsi, dès le début de la formation universitaire, les étudiants sont habitués à employer diverses stratégies pour simplifier l'opération d'acquisition des connaissances Parmentier et Romainville estiment que :

« Les stratégies sont des activités dans lesquelles l'apprenant s'engage de manière consciente. Elles sont au minimum accessibles à la conscience, explicites. Elles peuvent être l'objet de verbalisations. Ensuite elles sont par définition orientées vers un but. Les stratégies ne sont pas accidentelles : l'étudiant les met en œuvre pour atteindre un but, un objectif défini en termes de processus, de résultat ou de performance. Enfin, une stratégie est plus une séquence d'actions qu'un événement

²⁰JEAN-Marc Mangiante, Chantal PARPETTE, le français sur objectif Universitaire, presse universitaire de Grenoble, février2011, P124.

isolé. La notion de stratégie suppose que l'apprenant mette en œuvre une situation ordonnée d'actions »²¹

Parmi ces stratégies, on peut citer la transcription individuelle de l'information pour la retenir, utiliser des exemples pour exprimer sa pensée et utiliser sa propre connaissance du langage. L'étudiant peut également enrichir ses connaissances par des présentations de créations littéraires ou médiatiques telles que la poésie, la bande dessinée, les textes et les communications électroniques. Organiser et organiser l'information est également une stratégie largement utilisée par les élèves; par exemple, apprendre d'abord les informations de base, identifier les points clés et les recopier dans des objets clés, prendre en compte les différentes instructions des enseignants, etc. A cet égard, l'enseignant contribue au développement de la compétence biblique de l'apprenant à travers un certain nombre de techniques, telles qu'il les utilise : jeux de rôle, histoires incomplètes à compléter, mots ptolémaïques à déterminer, projets créatifs, mise en pratique.

I.1.2.5-Apport de la psychologie cognitive

L'activité d'écriture met en œuvre des processus mentaux, qui relèvent de la psychologie cognitive, à partir des années 1980, on assiste à une évolution des modèles de productions écrites, depuis l'architecture des processus rédactionnels tel qu'elle fut définie par Hays et Flower 1980. D'autres théories ont vu le jour. On est alors passé de la centration sur le produit de l'activité à une centration sur les processus cognitifs qui permettent cette activité²².

Confrontée à la critique génétique des textes qui s'occupe abondamment de l'activité scripturale des professionnels, notamment celle des écrivains, la psychologie cognitive s'est orientée, dans les années 1980, vers l'exploration des pratiques scripturale des non professionnels. En effet, des chercheurs ont ainsi travaillé au développement de modèles de production textuelle susceptibles d'interpréter les processus d'écriture d'un texte pour une revue plus complète. Selon Fayol affirme que :

²¹ Parmentier et Romainville, *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 1998, p75.

²² 11 Farat M. Olive T. *Modèles et méthodes d'étude de la production écrite*. Laboratoires langue et cognition. Université de Poitiers. MSHS. Lien internet : www.academia.edu/2196095/

« Ces modèles d'écriture reposent sur des conceptions différentes : ‘D'une part les modèles à orientation modulariste s'appuient essentiellement sur les conceptions issues des recherches linguistiques. (...) Ils prennent également argument des données recueillies en neuropsychologie cognitive. D'autre part, plus récemment, sont apparus des modèles dits connexionnistes (...).Ceux-ci conçoivent la production verbale (...) comme résultant d'interactions plus ou moins contraintes entre des unités sub-symboliques et font une moindre part aux aspects séquentiels du traitement »²³

Ce qui concerne de la psychologie cognitive, on trouve le modèle de Deschênes (1988) a été créé en 1988 par le Psychologue Québécois Deschênes, pour le français langue maternelle. Il propose un modèle conçu pour créer un lien direct entre la compréhension écrite et la production écrite. Selon Cornaire et Raymond (1999) remarquent que ce modèle intègre deux variables principales : la situation d'interlocution et le scripteur. Concernant la première variable : la situation de dialogue, elle nous donne Toutes les sensibilités liées à l'écriture, par exemple la tâche à faire, l'environnement physique, le texte lui-même, la personne plus ou moins proche de scripteur et de la source information externes ;

C'est grâce à la psychologie cognitive qu'on accorde dorénavant un intérêt particulier à l'apprentissage de la production écrite et cela en rejetant toutes les représentations stéréotypées qu'on se faisait autour de cette activité et qui étaient une source de blocage pour les apprenants. Ils n'ont plus besoin désormais d'un talent ou d'une inspiration, comme on le croyait, pour pouvoir produire de l'écrit. Dans cette perspective l'écriture s'enseigne et pour l'enseigner on doit partir des postulats suivants Y. Reuter (2000 :79) L'apprenant est, tout d'abord, être capable de construire des savoirs et des compétences. Il est également capable de construire des savoirs sur des savoirs antérieurement construits. Par ailleurs, la construction des savoirs se fait en interaction avec les faits sociaux et culturels. En outre, cette construction se déroule à partir de conflits cognitifs dans une dialectique : déstructuration/restructuration. Enfin elle doit se faire dans un jeu d'erreur rectification.

Ainsi, les recherches menées dans ce cadre montrent qu'au moment de l'activité de production il y a un travail mental ou un processus complexe qui est à l'origine du produit

²³ Fayol Michel, (1997). Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite, Paris, Presses Universitaires Françaises, coll. le psychologue.

écrit. Barré-De- Miniac affirme que *pendant l'acte de l'écriture, l'apprenant mobilise des savoirs linguistiques, des souvenirs, des connaissances sur le monde, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde.*²⁴

En résumé et vu la complexité des processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite, les cognitivistes et les psycholinguistes ont mis au point des modèles qui décrivent les opérations mentales qui président à la production des textes. Ces modèles sont différents les uns des autres mais présentent quelques fois des points communs. Nous ne retiendrons toutefois que des modèles : celui de Hayes et Flowers de (1980) et celui de Hayes (1981) et aussi Hayes et Flowers de (1996) parce qu'ils sont largement diffusés dans le monde pour leur impact sur les pratiques pédagogiques.

I.1.2.6-Les modèles cognitifs de la production écrite

I.1.2.6-1-Modèle cognitiviste de Hayes et Flower (1980)

Un certain nombre d'ouvrages de référence, l'auteur de ce livre Les modèles, Hayes et Flower, dépendent de la Protocole verbal simultanée pour identifier l'ensemble du dispositif entre dans la production écrite. Le modèle de Hayes et Flower s'inspire du modèle de Rohmer car il préserve Les mêmes étapes proposées dans ce modèle. Par référence à la psychologie, et La technique de la pensée à voix haute. Le modèle est considéré comme résolution de problèmes ou même un modèle cognitif, puisqu'il s'agit essentiellement d'une tentative de décrire Processus mentaux mis en œuvre lors de processus écrits basés sur des activités Cognition. Les auteurs du modèle, Hayes et Flower, s'appuient sur des expériences Fabriqués à partir d'un accord verbal de coexistence pour identifier l'ensemble du dispositif Entrez la production écrite.

S'inspirant des recherches menées en psychologie, Hayes et Flower ont mis en place au début des années quatre-vingt, un modèle qui tente d'expliquer les processus de la production de textes grâce à des expériences menées sur des sujets anglophones qui sont soumis à un travail de production écrite et en même temps à expliquer à haute voix de

²⁴ BARRE-DE-MINIAC, C., (2000), Rapport à l'écriture aspect théoriques et didactiques, Septentrion.

quelle façon ils se comportent au moment de la rédaction. Ainsi, ces travaux ont permis l'élaboration de l'un des modèles qui sera largement diffusé dans le monde et qui a suscité le plus de réflexions et de travaux didactiques car il a l'ambition de décrire les divers processus qui entrent en jeu et qui se combinent pendant la tâche d'écriture. Ce modèle cognitif se subdivise en trois grandes composantes pour analyser des processus mentaux se focalisant sur l'enregistrement des processus scripturaux verbalisés. Leur but ne se limite pas à identifier le processus d'édition et identifier la source des difficultés rencontrées, mais au mieux comprendre la situation dans lequel le travail écrit peut être amélioré et une description présentée détails des activités éditoriales et leur lien avec l'environnement ou le contexte Tâches de l'écrivain et systèmes cognitifs. Ce modèle est réparti en trois grandes composantes Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA le sont cités:

D'abord, il y a « l'environnement ou contexte de la tâche » qui comprend l'ensemble des propriétés engagées dans la tâche elle-même, c'est à dire, les thèmes entrepris, les destinataires et la motivation soulevée auprès du scripteur. De plus, le contexte compte "le texte déjà écrit", qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d'écriture dès qu'il est créé. Le scripteur doit donc tenir compte de tout ce qui est extérieur à la tâche et faire appel aux éléments emmagasinés. Autrement dit, les processus cognitifs de l'écrit récupèrent les connaissances qui vont être actualisées à travers trois grands ensembles : la planification, la génération de texte et la révision

Selon Garcia-Debanc 1986 :10) « *les opérations de planification regroupent les activités de mobilisation, activation, sélection, recherche et composition de connaissances...aboutissant à l'élaboration d'un plan guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble*²⁵ ». La planification est donc une phase essentiellement pré linguistique qui a pour objectif de définir le but de la rédaction du texte (j'écris pour quoi ? Pourquoi faire ? Quelles représentations je postule chez mon lecteur ?) Et à établir un plan-guide de l'ensemble de la production

²⁵GARCIA-DEBANC, C., « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », La revue Pratiques, n°49, Mars 1988.

Puis, la mémoire à long terme qui associe toutes les connaissances (règles de grammaire, d'orthographe, de lexique, de conjugaison), ainsi que le contrôle qu'il exerce sur son propre système cognitif, (éléments ayant la faculté d'intervenir dans le contexte de la tâche), les plans d'écriture (argumentation, dissertation, description, narration). Ensuite, il y a toutes les expériences antérieures qui peuvent être considérées comme source dans laquelle le sujet puise ses informations.

Enfin, le processus d'écriture, qui englobe les quatre sous processus décrits à savoir la planification, la textualisation, la révision (activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours de réalisation) et "le contrôle". Quant au repérage de l'erreur, cela nécessite de saisir l'incompatibilité entre le texte écrit et la représentation faite stockée en mémoire. Selon le diagnostic renvoie à la catégorisation de l'erreur et à sa détermination. Piolat, A., & Pélissier précisent :

« Qu'il n'y a pas de mode de fonctionnement hiérarchique des processus qui, à tout moment, peuvent passer au premier plan cognitif ou s'infiltrer dans d'autres processus. En revanche, la mémoire de travail sera plus ou moins surchargée selon le type de processus en action, ce qui donne l'impression que ce concept joue un rôle influent dans la réussite d'une activité scripturale »²⁶

On précise que la génération de texte est le sous-processus au cours duquel le scripteur va traduire les contenus emmagasinés en mots ; c'est-à-dire les activités liées à la rédaction proprement dite : le scripteur procède à des choix lexicaux, gérer les aspects morphosyntaxiques et le matériel graphique, diviser le texte en paragraphes et en même temps veiller à la cohérence et à la cohésion du texte et à l'acceptabilité de ses phrases. L'aboutissement du passage d'une première trace écrite à une forme plus élaborée doit tenir compte des conventions de la langue. GARCIA-DEBANC confirme ces propos en affirmant qu'à cet effet

«Le sujet doit gérer une suite d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables. Pour cela, le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix des mots...) et des contraintes globales (type de texte, cohérence macro structurelle).

²⁶Piolat, A & Pélissier, A. (1998). (Eds.). La rédaction de textes. Approche cognitive. Lausanne : De la chaux&Niestlé.

Plus le scripteur est jeune, plus les problèmes locaux risquent de lui faire perdre de vue les contraintes globales »²⁷

Hayes et Flower (1980), ajoutent que ce modèle s'intéresse en premier lieu aux processus mentaux, l'acte de production écrite montre que « le savoir-écrire » s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Aussi Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont constaté que ce modèle a également mentionné un élément très important, la révision, y compris avec d'autres composants qui complètent la tâche demandée :

« Le contexte de la tâche d'écriture inclut toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture [...] c'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte [...] ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision ».²⁸

Cela montre l'apport du modèle de Hayes & Flower (1980) à notre travail de la recherche est qu'elle nous permet d'identifier le processus d'écriture, d'identifier la source de difficulté, notamment en expression écrite. Les élèves sont à l'école et savent dans quelle mesure ils peuvent s'améliorer. Texte généré.

I.1.2.6-2-Modèle cognitiviste de Hayes et Flower (1981)

Contrairement au premier modèle, le deuxième modèle a été proposé l'année suivante par le même auteur (1981) sont bidirectionnelles, c'est-à-dire dans les deux sens entre le contexte de la tâche et le processus d'écriture, et entre ce dernier et la mémoire à long terme.

²⁷Ibidem .P10

²⁸ Cornaire, Claudette et Mary Raymond, Patricia, La production écrite, Paris, CLE international, didactique des langues étrangères, 1994 p ;28

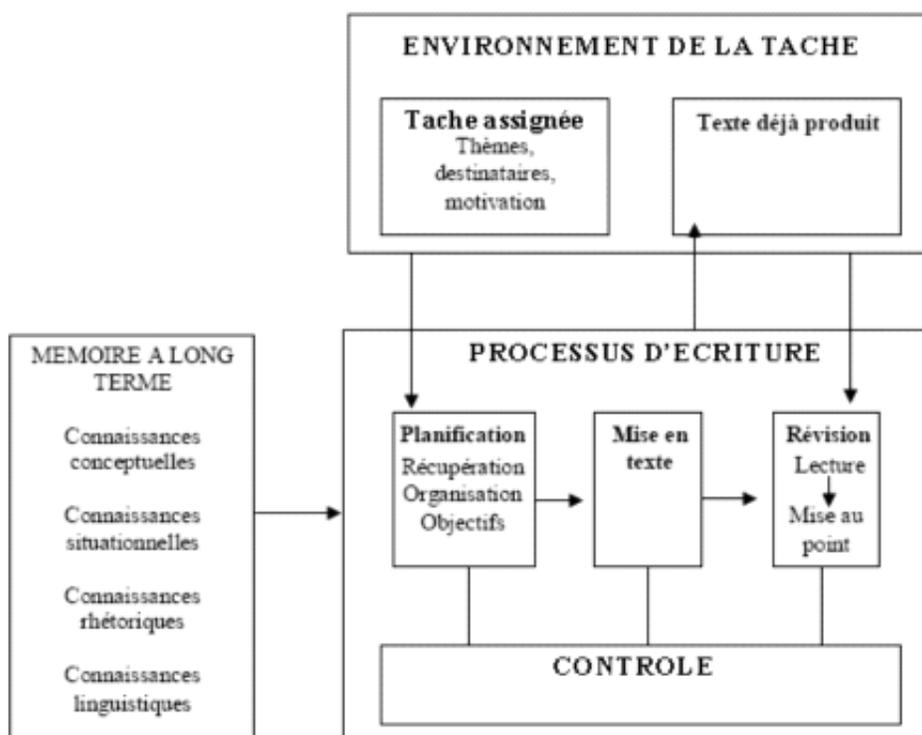


Figure 01: Hayes et Flower (1981)

Selon l'auteur Laurent Heurley

L'idée extraite du modèle se situe au niveau de la boîte du "processus d'écriture" et regroupant "planification, mise en mots, révision et contrôle", tandis que "la boîte de mémoire à long terme du rédacteur" et celle du "contexte de la tâche" signalent les éléments extrinsèques au processus d'écriture qui participent à la tâche de production écrite"²⁹.

L'auteur affirme aussi dans le modèle de Hayes & Flower (1981) « le cadrage des buts » constitue une l'écriture, puisqu'il s'agit de l'adéquation des textes aux attentes, qu'ils soient Auteur interne ou externe au scripteur. Quant à la "la mise en mots", le même auteur explique (2006p.54)

« c'est la mise en phrases acceptable de l'information comprise dans la mémoire du scripteur, qui doit confronter des contraintes de type microstructure (lexique, orthographe, syntaxe) et de type macrostructure (cohérence, cohésion, type de

²⁹Heurley Laurent (2006) La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. Université de Picardie Jules Verne.

texte, structure de texte), quoique le terme ‘mise en texte’ ; inclut l’activité de rédaction dans son sens large, c’est-à-dire, à la fois microstructure et macrostructure »³⁰.

En effet, l'auteur estime également que dans le récent modèle de Hayes & Flower(1981) L'étudiant a des critères de sélection naturelle auxquels il peut se rapporter ‘*cadrage des buts*’ du modèle, donc plus il est prêt à agir, plus il est qualifié le contenu de la conception pendant le processus d'écriture.

Ce dernier présente ‘*la révision*’ Ceci est fait à la fin de la rédaction, et Son rôle est d'améliorer la qualité du texte écrit dans le processus de "saisie du texte". Pour y arriver, les élèves sont obligés d'utiliser les ressources de l'école La langue est correcte afin d'identifier d'éventuelles erreurs dans le texte résultant.

Par ailleurs, « la mise au point » affiche le à tout moment sans avoir à interrompre le processus d'écriture .D’après Piolat

La mise au point accorde au scripteur une dernière révision du texte produit dans laquelle, il corrige les erreurs repérées au moment de la lecture, restaure les éléments nécessaires à la compréhension et enfin il réécrit le texte.³¹

Enfin, le modèle de Flower et Hayes (1981) est dominé par ‘le contrôle’ détenu par le scripteur, lui permettant de revenir au fur et à mesure, sur les tâches d'écriture de la progression rédactionnelle qui seraient déjà achevées. En cas d'absence il sera pratiquement ressenti, puisque certaines tâches de l'activité rédactionnelle ne seront pas certainement accomplies.

I.1.2.6-3-Le modèle de Hayes (1996)

L'importance essentielle du modèle récent de Hayes (1996) est qu'il prend en compte Considération plus attentive de scripteur et du rôle de la mémoire.

³⁰Heurley Laurent (2006) La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. Université de Picardie Jules Verne.

³¹Piolat, A & Pélissier, A. (1998). (Eds.). La rédaction de textes. Approche cognitive. Lausanne : Delachaux&Niestlé.

Premièrement, l'environnement de la tâche est subdivisé en deux sous-éléments, l'environnement social contenant les partenaires éventuels, les destinataires et d'autres textes disponibles. Deuxièmement, les individus ont également quatre sous-composantes dans le processus d'écriture : les trois fonctions cognitives qui étaient déjà présentes dans l'ancien modèle, et un autre processus comme la résolution de problèmes et la lecture. En d'autres termes, cette application suit un processus de révision, et la lecture est un élément central du processus d'édition car elle participe à l'utilisation de l'éditeur.

Enfin, selon les mêmes auteurs, les modèles récents participent à la performance de l'éditeur sur trois axes : d'abord, on lit pour définir la tâche, ce qui va permettre de façonner notre interprétation de la tâche, puis on lit la compréhension, qui conduit à installer une représentation interne du texte sur nous, puis, nous lisons pour modifier, ce qui entraîne des problèmes de reconnaissance du texte.

Enfin, nous confirmons que le récent modèle développé et renégocié par les deux auteurs nous permet d'une part, en tant qu'enseignant, de concevoir les rapports lecture – écriture et d'évaluer les performances des élèves en matière de planification, de mise en texte et de révision dans le but de rediriger les différentes activités menées en classe, en particulier celles de compréhension de l'écrit et d'expression écrite.

En résumé et vu la complexité des processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite, les cognitivistes et les psycholinguistes ont mis au point des modèles qui décrivent les opérations mentales qui président à la production des textes. Ces modèles sont différents les uns des autres mais présentent quelques fois des points communs. Nous ne retiendrons Toutefois que deux modèles : celui de Hayes et Flowers de (1980) et de Hayes Flowers de (1981) et aussi de Hayes de (1996) parce qu'ils sont largement diffusés dans le monde pour leur impact sur les pratiques pédagogiques. Donc, nous trouvons que la psychologie cognitive invite tous les didacticiens et pédagogues à revoir et expliquer les pratiques pédagogiques. Elle a pris en charge de décrire la compétence rédactionnelle et sa complexité, cette compétence est une opération mentale qui passe par plusieurs étapes :

- ✓ Faire appel aux connaissances qui sont emmagasinées chez le scripteur.
- ✓ Ordonner des mots pour construire des phrases.

- ✓ Enchaîner ses phrases pour construire un paragraphe.

I.1.2.7-Les Difficultés d'apprentissage de la production écrite en FLE/

L'écriture est une activité déjà complexe en langue maternelle, et l'est autant plus en langue étrangère. Simard définit la difficulté comme « *un tout écueil qui peut gêner l'apprentissage et que tout apprenant scripteur doit surmonter.* »³² Lorsque les obstacles et les difficultés persistent de manière récurrente et que l'apprenant montre des perturbations systématiques ou une incapacité à dépasser les obstacles caractéristiques de l'apprentissage, la difficulté d'écriture devient problème d'apprentissage. Donc Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques : difficultés linguistiques, difficultés Lexique, orthographe, connaissances référentielles, difficultés procédurales.

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'activité biblique est considérée comme un acte difficile à enseigner et difficile à apprendre. L'exécution de cette tâche nécessite la maîtrise de certaines compétences linguistiques, discursives et textuelles. "Il s'agit non seulement de connaissances mais aussi de savoir-faire. Il est envisagé comme un ensemble d'opérations complexes : réflexion, sélection, raisonnement, association, sérialisation..." C'est pourquoi la plupart des apprenants éprouvent d'énormes difficultés à écrire et se retrouvent incapables d'exprimer leurs idées. Ce qui les empêche d'écrire des textes de qualité, leur travail est d'autant moins cohérent, présenté comme des idées sans entraves, parfois sans aucune direction. La production écrite est une activité complexe qui nécessite de nombreuses connaissances pour être réalisée. De nombreuses difficultés empêchent les apprenants de rédiger une bonne dissertation. Ce sont le langage, le socioculturel, l'épistémologie, l'émotion, l'enseignement, etc.

Ces difficultés concernent en premier lieu le système des règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Elles traitent l'emploi des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles ... qui permettent au rédacteur une meilleure production des énoncés. Pour aborder ce sujet, on classe les difficultés linguistiques :

³² SIMARD C, (1992). « *L'écriture et ses difficultés d'apprentissage.* In *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques.* ». Montréal : Editions saint Martin .p :281

- ✓ **Difficultés lexique :** Concerne l'emploi des mots, la richesse, l'exactitude et l'adéquation. Déplus le scripteur doit choisir un lexique expressif du contexte linguistique et de la situation de communication.
- ✓ **Orthographe :** L'orthographe est un aspect pertinent du processus d'écriture car elle mesure les erreurs dans le processus d'écriture. Cependant, la violation de ces règles peut entraîner la dévalorisation du texte écrit. Il existe deux types d'orthographe, les types de mots qui traitent de la façon dont vous écrivez les mots et types grammaticaux impliqués dans l'établissement des règles grammaticales Ecrire.
- ✓ **Connaissances référentielles :** Lors du processus d'écriture d'un travail écrit, l'apprenant doit activer ses connaissances liées au domaine et développer son contenu thématique en fonction du sujet. La connaissance référentielle peut être définie comme la connaissance du monde. Cela signifie la connaissance du domaine et du contenu pertinent pour un domaine particulier, ainsi que la connaissance de l'utilisation de la langue par l'utilisateur
- ✓ **Difficultés procédurales :** Les connaissances procédurales concernent plus particulièrement les étapes de réalisation d'une action. Avec cette catégorie, il s'agit essentiellement du processus et de la stratégie d'écriture. À cette fin, nous énumérons certaines des difficultés associées à chaque processus: selon SILVA (1993), il a été démontré que les apprenants de langues étrangères ont moins de programmes que les apprenants de langues étrangères. Pour les écrivains moins qualifiés, ils ne passent pas autant de temps à planifier et à transcrire leurs idées. Cependant, cela se traduit par un manque de clarté pour les apprenants. Par ailleurs, La mise en texte en langue étrangère est plus difficile et plus compliquée. Les scripteurs en langues étrangères font beaucoup de pauses, produisent moins de mots, écrivent lentement. Cependant, les scripteurs habiles créent un dialogue intérieur pour apprécier ce qu'ils ont écrits. Enfin la révision qui est la deuxième réécriture. Cela permet de mettre en valeur leur travail. Certaines difficultés ont été identifiées au cours du processus d'examen. Un écrivain habile, en corrigeant ses erreurs, se concentre sur la recherche d'idées et sur la vérification que ses textes répondent aux objectifs initiaux. Un écrivain moins habile, en revanche, s'intéresse

particulièrement au vocabulaire, à l'orthographe et à la conjugaison lors de la révision. Il s'agit d'une étape très importante dans le processus d'écriture, et la révision est conçue comme une opération de retour sur le texte écrit par l'étudiant, qui comprend des activités de relecture, d'évaluation et parfois de réécriture.

I.1.2.8-La compétence scripturale

Selon le même dictionnaire «*ce terme désigne l'ordre langagier dans lequel s'effectuent la production et la réception de textes écrits*³³» la compétence scripturale est définie comme la maîtrise d'un ensemble des savoirs et savoirs- faire.

D'après Dabène:

*«la compétence scripturale peut se définir comme un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un "dispositif" intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale la compétence scripturale est un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentation qui en sont les éléments constitutifs ».*³⁴

Ce qui caractérise de M.Dabène, la compétence scripturale contient plusieurs éléments constitutifs de cette capacité à savoir écrire. Et selon Yves Reuter la compétence scripturale

*«Une définition de la compétence scripturale associe nécessairement à la description des savoirs nécessaires (principalement linguistiques pour la tradition, mais pas uniquement), des opérations mentales (dont la présentation fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 80) et des représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc.).*³⁵»

Après les deux citations on distingue que la compétence scripturale est un ensemble des savoirs acquis de différents natures soit linguistique ou psycholinguistique ; ce qui concerne la première définition cette compétence est considéré comme un ensemble d'éléments de savoirs et savoir-faire. Les éléments constitutifs des savoirs tels que définis par l'auteur sont les suivants :

³³Ibidem .P

³⁴Dabène, M. (1987) P.39. L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle.P.39

³⁵ Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF. P 39.

I.1.2.8.1-Les éléments constitutifs des savoirs :

Les étudiants acquièrent différents capacités sur la langue; l'acquisition de ces éléments lui permet de communiquer et écrire d'une manière correcte à travers diverses accumulations Connaissances : linguistique, sémantique, syntaxique, orthographique qui vont lui servir à atteindre une compétence scripturale.

- a. **la composante linguistique** : Toute activité d'écriture doit inclure une formation linguistique régulière langage et ses différentes fonctions qui permettent aux élèves de comprendre Traitement des sujets et des intégrations proposées par les enseignants ; acquisitions de La syntaxe permet aux élèves de voir comment les mots sont combinés et comment les phrases sont formées et reliées entre elles, et elle se concentre sur la structure pendant la lecture. A l'intérieur de chaque mot écrit. Selon Perfetti et Hart,2001«*les compétences lexicales permettant la compréhension la compréhension permet la pratique de la lecture, la pratique de la lecture renforce les compétences lexicales* ». ³⁶ .C'est- à- dire que acquisition du lexique aide les élèves à comprendre le sens et la formation d'un mot et connaitre les synonymes, les familles de mots et le champ lexicale qu'un mot peut avoir. De plus, la maîtrise de l'orthographe est considérée comme la clé pour construire un texte correct soit l'orthographe lexicale qui renvoie à la forme graphique du mot et son utilisation en contexte soit l'orthographe grammaticale qui concerne beaucoup plus les règles d'accord des mots dans une phrase écrite. En outre la ponctuation est très importante dans un texte car elle guide le lecteur comme le scripteur à comprendre le sens général et sa structure globale (image du texte) qui a son tour sert le scripteur d'organiser ses phrases et produire un texte compréhensible³⁷.
- b. **la composante sémiotique** : La lecture de textes rédigés dans des langues formelles se développe chez les élèves comprendre et leur permettre d'élargir le champ de l'assimilation sémantique en Étudiez les signes et leurs significations et comment passer d'une déclaration à Les représentations cognitives, à leur tour, aident à atteindre Langue,

³⁶Perfetti et Hart, 2001, P : 67. L'article de compréhension de l'orale chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneur de textes écrits.2004.

³⁷ L'article de compréhension de l'orale chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneur de textes écrits.2004.

ainsi, l'écriture est un acte de communication qui se fait à travers un code textuelle; BOUCHARD affirme que la compétence écrite est considérée comme «*une capacité à produire des discours écrits bien formés, y compris dans leur organisation matérielle ,appropriés à des situations particulière diversifiées* »³⁸ ». Alors la capacité de l'élève à saisir le sens du texte est un signe de déchiffrement du code écrit, quand il rédige son texte il fait appel toujours à ses connaissances préalables et essaye de les réinvestir en mobilisant sa compétence en contexte authentique afin de s'exprimer correctement.

- c. **la composante sociologique** : Selon Dabène(1987,48): «*Savoir lire et écrire ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des graphies et de la connaissance de leur fonctionnement linguistique ; c'est aussi connaître, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable*»³⁹Dans cette composante l'écriture se définit comme un fait social ou la capacité de l'élève est de comprendre et de produire des textes dans un contexte social. La relation entre le monde et la langue est les faits de la relation entre le sujet (élève) et le monde qui l'entoure (école, société) ; Un étudiant est toujours influencé par son passé et son environnement social, comme Activités de dictée pour les parents à la maison pour progresser Compétences rédactionnelles et enseignement des différents usages de l'écriture.
- d. **la composante pragmatique (discursive)** :Dabène affirme que «*la composante pragmatique de la compétence scripturale est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment de décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement* »⁴⁰ .Alors ce composant est considéré comme une ensemble des savoirs liés aux spécificités des différentes situations de communication, y compris Les situations d'apprentissage scolaire sont basées sur des objectifs ou des tâches auteur et tient compte des destinataires la compétence scripturale implique d'éléments qu'il faut apprendre pour la réalisation d'un écrit de qualité.

³⁸BOUCHARD, Robert, texte, discours, document : une transposition didactique de Grammaire de texte, in L- e Français dans le monde, p.160

³⁹ DABENE, M. (1987). L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. P 48.

⁴⁰ Ibidem : p : 51.

I.1.2.8.2-Les éléments constitutifs du savoir-faire

Selon Danielle Bailly «*Mise en œuvre de la capacité d'interpréter la signification d'un document scriptural en y identifiant des unités et des structures distinctives et significatives à statut lexico sémantique et grammatical* »⁴¹

Savoir écrire nécessite de maîtriser un ensemble d'activités de production Texte, qui peut être défini comme la capacité de produire ou de recevoir des ensembles Structure des textes écrits ; toutes les savoirs acquisés (linguistique, sémiotique, sociologique, pragmatique) seront mobilisés dans le cadre de la communication ou ce qu'on appelle la connaissance textuelle dans la pratique biblique, qui L'accumulation des connaissances assurera la cohérence (l'unité du sujet) Pensée, raisonnement et organisation sous forme textuelles (liens grammaticaux, la ponctuation...).

Après la connaissance de ces savoirs, les élèves apprennent comment garder l'équilibre entre les règles de répétition (continuité thématique) et l'ajout de l'information nouvelle (règle de progression) à travers l'utilisation des connecteurs logiques afin d'avoir un texte bien construit.

I.2-Le rapport à l'écrit

I.2.1- Les obstacles à l'écriture

Nous considérons le moment de l'écriture comme un moment difficile pendant lequel l'auteur s'appuie sur des connaissances acquises antérieurement sur son expérience et sur l'écriture elle-même. En effet, écrire c'est aussi apprendre à écrire. Dans cette perspective, il convient de rappeler que, dans le cadre des activités scolaires, l'écriture identifie des situations d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont capables d'utiliser leurs capacités langagières et stratégiques pour repérer et être capables de résoudre des problèmes posés par des tâches.

Dans le processus de création d'un texte, cependant, les écrivains maladroits ou novices sont confrontés à de nombreuses difficultés, souvent de nature linguistique, socioculturelle et stratégique. Le constat de ces difficultés a poussé S. Plane à s'intéresser à

⁴¹ Bailly, Danielle : les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys, 1998 .P : 3-10.

d'autres aspects qui rendent plus difficiles les activités d'écriture et même d'apprentissage. Par conséquent, les auteurs soulignent l'existence de "barrières" qui entravent le développement des capacités bibliques des apprenants. Selon les auteurs, ces barrières sont tout ce qui peut entraver l'acquisition de connaissances et/ou de compétences, et peuvent être épistémologiques, psycho cognitives ou pédagogiques.

- **Les obstacles épistémologiques :** Ces barrières épistémologiques sont liées à la connaissance préalable de l'auteur et à sa représentation de l'écriture et de ses produits. Pour S. Plane⁴², les écrivains novices décrivent leur écriture de deux manières :
 - ✓ Confusion entre séquence de production et séquence de produit. Cette confusion découle de la similitude entre la production orale et écrite. En ce sens, l'écriture est vue comme un processus linéaire et irréversible.
 - ✓ L'immutabilité des textes, les écrivains débutants ne peuvent pas imaginer les textes comme des objets qui peuvent changer avec le temps. Il s'ensuit que les écrivains maladroits essaient toujours d'écrire leurs articles la première fois.
- **Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs :** De plus, l'écriture est une activité de résolution de problèmes. Il est donc indéniable que l'écriture de textes présente aux apprenants des difficultés dans les opérations cognitives, qu'il s'agisse du problème de découverte des textes ou du choix des stratégies à utiliser. S.Plane avance une hypothèse, selon laquelle la production du texte demande beaucoup d'investissement émotionnel de la part de l'auteur, soulignant qu'il lui est difficile de participer pleinement à la production du texte, au niveau de l'exécution du processus d'édition, en particulier le processus de planification et de révision doit être lié à la production Le texte a une certaine distance. Il est important de se rappeler que les écrivains débutants agissent de manière égocentrique et ont du mal à se distancer de leur propre façon de penser.
- **Les obstacles didactiques et pédagogiques :** Le travail écrit est considéré comme une pratique culturelle dans laquelle l'apprentissage se fait par des interactions

⁴² PLANE, Sylvie, Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 50.

triangulaires entre les individus, les textes et les contextes. Cette interaction fait elle-même partie d'un réseau de pratiques et de performances sociales, dont celle de l'école n'est qu'une partie. En fait, il est clair que la façon dont les apprenants écrivent est étroitement liée au cours qu'ils suivent. On peut en conclure que les barrières épistémologiques et psycho cognitives qui entravent le développement des capacités d'écriture des apprenants dépendent largement de la pratique pédagogique. Parmi les pratiques pédagogiques qui peuvent créer des barrières à l'apprentissage de l'écriture, S. Plane en distingue trois :

- ✓ Se concentrer sur les aspects locaux de l'écriture (orthographe, syntaxe, etc.). Cette attention ou cet intérêt conduit nécessairement l'apprenant à se focaliser sur les questions grammaticales au détriment des aspects globalement pertinents. Organisation du texte.
- ✓ Pratique de la communication, qui ouvre une méthode de travail unique, qui vise à fournir aux apprenants des conseils bien écrits et/ou des procédures efficaces pour toutes les situations.
- ✓ Pédagogie basée sur l'enchaînement des opérations d'écriture et l'enchaînement des apprentissages.

I.2.2- Obstacles et représentations

La notion de barrières définie ci-dessus nous ramène au problème de représentation qu'ont les acteurs du cadre pédagogique, à savoir : les enseignants et les apprenants, et les interrogations sur l'écriture et son enseignement. De ce point de vue, parler d'obstacles, c'est supposer qu'il s'agit d'un problème de transmission ou de savoir partiel ou de savoir-faire ancré dans les difficultés liées à la production écrite de représentations partielles. Ou des résultats déformés (produits ou textes) de tâches et d'attentes bibliques.

A partir de là, on peut distinguer trois types de représentations :

– Les énoncés liés aux objets d'enseignement. Dans notre cas, l'écriture comme langage, ou la manifestation de l'écriture comme langage, est un outil de communication et d'interaction, et un outil de structuration des idées.

– Énoncés sur leur enseignement et leur apprentissage par rapport aux tâches de production écrite.

I.2.3- Le rapport à l'écrit

Avant de définir les contours de l'écriture et de l'acte d'écrire, il me semble Premièrement, il est intéressant de définir le concept de "rapport à" Parce qu'il semble, Pour au moins certains chercheurs, le rapport à l'écriture est placé sur un plan plus Relation étendue au savoir et au monde.

Pour définir cette notion de « rapport à », selon Y. Chevallard introduit trois concepts Fondamentaux. Tout d'abord, il définit le concept « d'objet ». Pour lui, « *est objet toute entité, matérielle ou immatérielle, qui existe au moins pour un individu* »⁴³

Ce concept de "rapport à" à » a également été écrit par C. Barré-de-Miniac dans son livre Le rapport à L'écriture : aspects théoriques et pédagogiques". Elle insiste sur la définition Ci-dessus, sur l'importance de l'action personnelle pour la connaissance construit. Ainsi pour elle, la notion de rapport à « *suggère l'idée d'une orientation ou disposition de la personne à l'égard d'un objet (..) et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle*⁴⁴. »

On peut donc penser que, Dans le cadre de l'école, la relation à l'objet élève, bien que construite et Influencées par leur parcours, les institutions qu'elles ont peut-être connues peuvent Penser, réfléchir et continuer à construire en classe, leur permettant d'Utilisez-les de manière personnelle et unique.Mais, si le « rapport à » place l'individu dans ce qu'il a de singulier, l'écriture en tant que telle révèle également des aspects auxquels chaque scripteur est confronté.

I.2.4-Des représentations au rapport à l'écrit

⁴³ CHEVALLARD, Yves, Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, p.1

⁴⁴BARRE-DE-MINIAC, Christine, Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques, p. 15

Selon Piaget (Raynal & Rieunier), le rapport entre représentation des élèves et apprentissage scolaire, en montrant que le pédagogue doit s'appuyer sur les représentations des apprenants pour construire un enseignement qui permet de modifier ces représentations en fonction des savoirs et des compétences visées.

Dans le domaine de l'écrit, ces représentations se traduisent à travers les idées les conceptions qu'a un scripteur à propos de l'écriture. Ces aspects font référence à ce que Barré de Miniac (2000) a nommé plus tard la notion de rapport à l'écriture. Selon Dabène et d'après Barré De Miniac: on recourt à la notion de rapport à l'écrit pour décrire des pratiques et représentations de l'écrit analysables à travers les conduites et le discours d'un sujet. L'écrit est ici considéré dans son acception large, qui recouvre tant la réception (la lecture) que la production (l'écriture) de messages écrits. En didactique du français, le concept de rapport à l'écrit est :

« Né du besoin de mieux comprendre la complexité de la relation qu'un élève ou un enseignant entretient avec l'écriture. Ce concept, qui tient compte de variables psychosocio-affectives, fournit un cadre permettant d'avancer des hypothèses sur les problèmes d'écriture qui vont au-delà de la question de la maîtrise des aspects normés et régulés de la langue.⁴⁵ »

S'intéresser au rapport à l'écrit d'un apprenant permet de l'envisager dans sa complexité et de prendre en compte les dimensions affectives et symboliques qui fondent la construction de la compétence lire-écrire. Encore une fois, le lire-écrire n'est donc pas réduit à une technique, mais il est inscrit dans une dynamique personnelle et intime dans laquelle c'est l'individu tout entier qui est concerné.

Barré-de-Miniac souligne l'intérêt de la notion de rapport à en ce qu'elle « permet de pointer l'activité du sujet et ainsi d'appréhender le sens et l'implication du sujet face à cette activité. »⁴⁶. Elle a examiné la notion de rapport à l'écriture de façon très approfondie sous ses différents aspects, et selon elle cette notion recouvre :

⁴⁵ GUERNIER M C, BARRE-DE MINIAC C, Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires, Revue de recherches en littérature médiatique multimodale N°3, Université Stendhal Grenoble 3, 2009, p:204.

⁴⁶ BARRÉ-DE MINIAC C, (2002). « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions ». Pratiques, p:29

*« L'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Signification singulière pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toute manière retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression rapport à ».*⁴⁷

Cette notion, permet d'explorer les fondements psycho-cognitifs de l'investissement d'un individu dans l'activité scripturale. En effet, la lecture et l'écriture ne se réduisent pas à des techniques mais s'inscrivent dans une dynamique personnelle et intime dans lequel c'est l'apprenant tout entier qui est concerné.

La notion de rapport à l'écrit s'inscrit donc dans une perspective subjective. Elle nous permet de mieux cerner ce qui se trame entre le scripteur et l'écrit auquel il est confronté. Elle nous aide à comprendre et analyser la perception des apprenants de l'activité scripturale et des normes associées aux écrits scolaires. Elle permet aussi de mesurer l'appréciation des apprenants aux normes associées aux écrits, ainsi que leur conception de l'écrit et aussi de comprendre comment ces apprenants s'adaptent aux exigences et règles imposées par l'institution et comment ils en tirent profit.

I.2.5- Les Dimensions de rapport à l'écrit :

Le rapport à l'écriture représente l'ensemble de signification construite par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages donc selon Barré-De Miniac⁴⁸ se compose la notion de rapport à l'écriture comporte par dimensions:

- ✓ Investissement en écriture (intérêt actif pour l'écriture, varie selon le contexte) • Perceptions et attitudes face à l'écriture (discours et comportements liés à l'écriture et à son usage).
- ✓ Les concepts d'écriture et leur apprentissage (manière de les exprimer, identifiables dans le discours).
- ✓ Le langage du processus scriptural (la manière de parler des procédures et des méthodes d'écriture et d'apprentissage).

I.2.3- La littératie universitaire

⁴⁷BARRÉ-DE MINAC C, (2002). « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions ». Pratiques, 113-114.

⁴⁸ BARRE-DE MINAC. C, Le rapport à l'écriture. Une notion a plusieurs dimensions, Pratiques, 2002.

Dans un contexte plus spécifique, comme dans le cas des universités, la littératie recouvre aujourd'hui des significations assez particulières tant on reconnaît l'importance des pratiques de littératie en formation universitaire articulées autour des dimensions socioculturelles, cognitives et affectives, notamment le processus d'acculturation de l'écriture au collégial. Autrement dit :

« L'enseignement supérieur est un espace où se multiplient écrits et écritures. Cette multiplicité n'est pas qu'abondance, elle est aussi hétérogénéité, diversité, singularité »⁴⁹

Selon Françoise BOCH et Catherine FRIER dans leur ouvrage « Ecrire dans l'enseignement supérieur » (2015:34-35) font signaler que depuis les années 2000, on observe que des élèves éprouvent des difficultés en écriture, ce qui peut nuire à leur réussite scolaire. Pour les mêmes auteurs, la prise en compte de ces difficultés relève du domaine de la littératie.:

« Cette notion désigne la diversité des pratiques de lecture et d'écriture, envisagées comme des acquisitions tout au long de la vie ; elle permet ainsi de dépasser la vision qui prévalait traditionnellement et qui opposait de façon binaire le savoir lire-écrire à l'illettrisme. »⁵⁰

Enseignement/apprentissage à tous les niveaux, combinés à la pratique scripturale le plus souvent utilisée dans n'importe quelle forme d'expression, entre en jeu Dominance à différents niveaux d'enseignement.

Le principal avantage de la recherche avec le concept de controverse la littératie se déroule d'un point de vue différent, car l'écriture académique est Objets de recherche dans divers domaines : analyse du discours, sciences du langage Education, sociolinguistique, la didactique, sciences de l'information et de la communication. Très peu de recherches ont défini le concept de littératie universitaire. Toutefois, un constat émerge :

« La littératie universitaire représente les genres et les modes de discours universitaires ainsi que les difficultés rencontrées chez les étudiants dans leur mise en pratique. Ces productions sont différentes selon les disciplines universitaires et ont chacune leurs propres

⁴⁹ Delcambre&Lahanier-Reuter « Littéracies universitaires : présentation », Pratiques, 2012, p. 03

⁵⁰ BOCH F, FRIER C, Ecrire dans l'enseignement supérieur, Grenoble, 2015, p34

caractéristiques qui doivent être enseignées, ce qui oblige par la même occasion à proposer des mesures de remédiation aux étudiants»⁵¹

La recherche de la définition de la littératie universitaire n'est rien d'autre que le broyage Discours genre//discours universitaire et contraintes au niveau des étudiants ce qui suivra un Protocol de résolution et de remédiation.

La méthode privilégiée dans le domaine de la littératie collégiale se caractérise par Difficultés actuelles d'écriture dues au refus d'envisager des étudiants Il est supérieur dans la sélection des déficits linguistiques et des modèles d'acculturation. De ce point de vue, l'objectif est double : d'une part, reconnaître la spécificité et La diversité universelle de l'écriture universitaire, d'autre part, offre aux étudiants Un apprentissage spécifique leur permet d'intégrer progressivement ces normes différents discours. Selon Delcambre et Lahanier-Reuter (2010),la littératie universitaire peut être appréhendée à partir de trois axes :

- ✓ Sociologie (car elle forme les étudiants à utiliser utile à leur métier)
- ✓ Cognitif (car il révèle des déficits de langage et des déficits de langage) Connaissances)
- ✓ La didactique (car elle décrit l'écriture et Les caractéristiques disciplinaires des écrits universitaires et leur rapport au savoir étudiants et équipements thérapeutiques)

Ces auteurs affirment que l'objet de la littératie collégiale est le discours Cette littératie n'a pas développé d'analyse multimodale, écrivent les universitaires communication écrite. En fait, dans l'écriture universitaire, les discours « *exigent une longue élaboration personnelle [...] et sont le résultat d'une construction individuelle, d'une confrontation à une discipline à travers des objets, des méthodologies, des corps de savoirs spécifiques* »⁵²

⁵¹ (Barbier, 2009, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010, Boeglin et Jean, 2011, Lampron et Blaser, 2012, Reuter, 2012).

⁵²((Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010:12).

Alors, à cette alliance des pratiques de lecture et d'écriture L'université fait référence au concept de littérature universitaire, qui signifie Un domaine de recherche prolifique. La poursuite de la connaissance est au cœur La mission de l'enseignement supérieur et des institutions à l'ère de la mondialisation La méthodologie de l'Université a profondément changé pour s'adapter nouvelles exigences du marché du travail.

« Après avoir passé en revue tous les aspects théoriques et les expérimentations didactiques à l'œuvre, en veillant évidemment sur une jonction assez fine entre ces deux approches. Etant en étroite relation avec les sciences du langage et la didactique des langues, les littéracies universitaires sont considérées comme une discipline à part entière autorisant la description des genres discursifs universitaires aussi bien académiques que de recherche et les problèmes que ceux-ci peuvent engendrer chez les étudiants suivant un long parcours universitaire. La finalité est d'aborder ainsi toutes les questions de formation corrélatives à ce champ de recherche »⁵³

La lecture et l'écriture académiques doivent être étudiées et les difficultés qui y sont associées doivent être comprises. Par ailleurs, Delcambre et Lahanier-Reuter (2010) soulignent que l'ancrage théorique de la littératie collégiale est essentiellement celui des sciences du langage et de la pédagogie du français, ce qui explique la prédominance de l'écrit dans ce concept. Cependant, la littératie universitaire diffère de la pédagogie française en ce que le but de cette littératie n'est pas de développer des connaissances disciplinaires spécifiques.0

Cependant, le concept vise plusieurs objectifs, car la littératie collégiale offre une perspective interdisciplinaire sur les objectifs et les enjeux professionnels liés à l'appropriation de l'écriture. Elle influence et développe également chez les étudiants un éventail d'attitudes, de connaissances, d'aptitudes et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite universitaire. La littératie collégiale nécessite également une variété de textes et est sociale, dynamique et situationnelle, car la lecture et l'écriture au collège représentent une construction sociale professionnelle. Il est également synonyme de tâches scolaires réelles et réelles qui mesurent les compétences dans une variété de situations.

⁵³ (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010, De lcambre, 2012).

La littératie universitaire représente un concept positif et une continuité, car les connaissances des étudiants en rédaction universitaire continueront de se développer tout au long de leurs études. En fin de compte, il témoigne de l'objectif libérateur d'un épanouissement complet des élèves. Dès lors, le rôle de l'université est de mettre en lumière les différentes pratiques scientifiques, ainsi que les différentes visions des praticiens. En conséquence, les apprenants savent que la langue est considérée comme un dénominateur commun à travers lequel les gens peuvent librement communiquer, échanger des connaissances et établir des liens.

Conclusion

Ce premier chapitre a interrogé les concepts théoriques de base en pédagogie en didactique de l'écriture en quelque sorte, constitue la colonne vertébrale de notre travail, en clarifier leur occurrence, leur portée et leur nécessité Formalisation de l'écriture et de son enseignement. Ainsi, nous avons tenté de montrer l'importance du rapport à l'écrit dans le processus d'écriture et besoin de concevoir un Reconstruire activement ce rapport. De plus, nous essayons de souligner et Comprendre les difficultés des apprentis chercheurs à écrire Recherche dans une perspective didactique, considérant le rapport à l'écriture comme une composante de la puissance scripturale et met l'accent Considérez différentes dimensions du rapport à l'écrit dans l'apprentissage de l'écriture, c'est-à-dire en train de s'adapter au monde de l'écriture.

Tous ces éléments ont été étudiés dans ce chapitre, 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.

Deuxième chapitre

Les étudiants et leur rapport à l'écrit

Introduction

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

- La production écrite (comme étant une composante de la compétence communicative)
- La compétence scripturale (La compétence langagière permettant de communiquer par l'écriture).
- Le rapport à l'écrit (l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture)
- Les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une écriture de texte.

Dans ce chapitre, il est question de présenter le dispositif méthodologique mise en place pour confirmer et/ou infirmer nos hypothèses. Rappelons que l'objectif visé par notre travail est de déterminer le rapport à l'écriture de recherche chez les étudiants. Pour se faire il est question surtout d'explicitier leurs conceptions et leurs représentations quant à ce type de tâche. Cela, nous permettra de déterminer les difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite. Pour se faire, nous tenterons d'élucider les conceptions (représentations) erronées des apprenants en ce qui concerne la production écrite, et les attitudes des apprenants vis-à-vis de cette compétence et à son apprentissage.

II.1-La présentation de la démarche méthodologique

II.1.1-La présentation du premier dispositif : l'enquête par questionnaire

II.1.1.1- L'échantillon

Notre enquête réalisée auprès de **25** étudiants de la filière de français à l'université de Mohamed Khider Biskra. Le choix de cet échantillon s'est fait sans préciser la spécialité de ces étudiants en FLE, c'est-à-dire que nous n'avons pas ciblé une catégorie précise des étudiants.

II.1.1.2- Lieu de l'enquête

Le lieu de notre enquête a porté sur le palier principe des étudiants au niveau de la wilaya de Biskra, à savoir : le département de Français à l'université de Mohamed Khider-Biskra. Qui nous a aidé et nous a facilité la tâche pour mener cette enquête à bon escient. Les responsables de ce département nous ont aidé à distribuer les questionnaires au milieu des étudiants. Nous estimons que cet établissement constitue un milieu favorable, présentant des conditions adéquates pour réaliser efficacement un travail pédagogique.

II.1.1.3- La description du questionnaire

Le travail de recherche à besoin d'un outil de vérification adéquat pour qu'il soit consolider, à savoir un questionnaire distribué aux apprenants en question. Donc nous avons opté pour une enquête par questionnaire auprès d'étudiants départements de français à l'université de Mohamed Khider-Biskra.

L'enquête par questionnaire est un moyen qui permet de recueillir des informations précises à propos du rapport à l'écrit des étudiants et dans notre cas le rapport qu'ils entretiennent avec l'écrit. Ce questionnaire contient treize en questions (voir l'annexes, p:81).

II.4-Objectif du questionnaire

Notre enquête par questionnaire se veut d'être un moyen qui permette de recueillir des informations précises à propos des difficultés de la production écrite et dans notre cas le rapport qu'ils entretiennent avec l'écrit en FLE.

Le travail de recherche à besoin d'un outil de vérification adéquat pour qu'il soit consolider, à savoir un questionnaire distribué aux apprenants en question. Donc nous avons opté pour une enquête par questionnaire auprès des étudiants de départements de français à l'université de Mohamed Khider-Biskra.

Notre questionnaire comprend 13 questions , des questions ouvertes et des questions fermées qui ont trait au rapport qu'entretient les étudiants avec l'écrit.

En fonction des objectifs visés par notre travail de recherche, les questions peuvent être répertoriées en quatre catégories, comme suit ;

1. Dimension des conceptions de l'écriture (Questions N°03, 04, 05) : elle concerne de la façon dont ils sont reconnaissables dans les énoncés
2. Dimension de l'investissement de l'écriture (Questions N°10,13) : elle implique une émotion dans l'écriture, qui varie d'un contexte à l'autre.
3. Opinions et attitude (Questions N°05,06, 11, 12): elle à trait aux discours et aux comportements par rapport à l'écriture et à ses usages.
4. Mode de verbalisation (Question N°8 ,9) : elle concerne la dimension métacognitive, c'est-à-dire parler des procédés et des méthodes d'écriture et de son apprentissage.

II.1.2-Analyse des résultats obtenus du questionnaire

1. Question N°01 : Vous êtes : Femme Homme

Contenu des réponses :

Sexe	Réponses	Pourcentage
Femme	15	60 %
Homme	10	40%
Total	25	100%

Tableau n°1

Commentaire

A travers ce tableau nous constatons une prédominance du sexe femme qui représente **60%** de la population interrogée contre **40%** du sexe homme. Cela peut être expliqué par le fait que les femmes ont plus tendance à se spécialiser dans cette filière que les hommes. Ce constat est tiré de notre modeste et propre expérience en tant qu'enseignante au sein du département de français.

2. Question N°02 :Votre niveau d'étude est :

Première année licence

Deuxième année licence

- Troisième année licence
- Première année Master
- Deuxième année Master

Contenu des réponses

Les niveaux	Réponses	Pourcentage
Première année licence	05	20%
Deuxième année licence	04	16%
Troisième année licence	05	20%
Première année Master	04	16%
Deuxième année Master	07	28%

Commentaire

Dans cette question, nous voulons savoir les niveaux des étudiants. Nous constatons ce qui suit : que la majorité de l'échantillon est dédié aux étudiants en deuxième année master avec un pourcentage de **28%**, qui se situent dans la finalisation de leur deuxième niveau universitaire. Tandis que les restes niveaux représentent moins du tiers de l'échantillon.

II.1.2.1-Dimension des représentations et conceptions de l'écriture:

(Questions N°03, 04, 05)

Cette dimension relève davantage du domaine cognitif. Il aborde les problématiques entrant dans cette catégorie, d'une part, une question de sélection et les notions de sens commun liées aux familles et aux groupes sociaux, d'autre part, les notions propres à l'écriture et à son apprentissage, celles qui sont fortement encouragée conformément aux orientations par la tradition scolaire.

- 1. Question N°03 :** Pour cette question, nous vous demandons de compléter l'énoncé« Pour moi, écrire, c'est...» En notant spontanément cinq mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé« Pour moi, écrire, c'est...».

A travers cette question, nous avons permis aux étudiants de formuler la définition de l'écrit de leurs manières, Le tableau ci-dessus présente les réponses des étudiants.

Contenu des réponses

Etudiant	Réponses
E1	Pour moi écrire c'est une activité complexe qui est réalisée par l'apprenant et qui consiste à mettre par écrit les idées qu'il a en tête, selon une consigne recommandée par l'enseignant.
E2	Pour moi écrire c'est exprimer des idées, des pensées ou des sentiments que l'on ressent.
E3	Pour moi écrire c'est un acte de communication fonctionnel, un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer et de communiquer au moyen d'un système de signes particuliers
E4	Pour moi écrire c'est acquérir des compétences linguistiques et communicatives aide les apprenants à poursuivre et réussir dans leurs études.
E5	Pour moi écrire c'est une activité qui prône toutes les autres activités dans une classe d'enseignement du français.
E6	Pour moi écrire c'est une activité qui vise la mise en place de la totalité des acquis de l'apprenant durant une séquence d'apprentissage.
E7	Pour moi écrire c'est un acte signifiant qui amène l'étudiant à former et à exprimer ses idées,
E8	Pour moi écrire c'est un apprentissage vise à doter l'apprenant d'un potentiel qui lui permettra de produire des textes dans des situations variées.
E9	Pour moi écrire c'est un ensemble de connaissances et de savoir en grammaire, conjugaison, orthographe syntaxe, lexique ...etc.
E10	Pour moi écrire c'est une forme de communication efficace pour Transmettre le savoir, les connaissances, et la civilisation.
E11	/
E12	/
E13	/
E14	/

Tableau n°3

2. Question N°04 : Que pensez-vous de votre niveau en production écrite ?

Très bon Bon Moyen Faible

Nous voulons à travers cette question projeter la lumière sur le niveau des étudiants de départements de français en production écrite.

Contenu des réponses

Niveau de langue en français	Réponses	Pourcentage
Très bon	02	08%
Bon	07	28%
Moyen	12	48%
Faible	04	16%
Total	25	100%

Tableau n°4

1. Question N°05 : Comment trouvez-vous l'activité de « production écrite » en français? Facile Très facile Difficile Très difficile

Contenu des réponses

Appréciation de la tâche d'écriture en français	Réponses	Pourcentage
Facile	05	20%
Très facile	03	12%
Difficile	15	60%
Très difficile	02	08%
Total	25	100%

Tableau n°5

Analyse des réponses

De la lecture du tableau N°3, que parmi les étudiants l'écriture est une pratique scripturale régie par la norme qui traite bien un sujet déterminé dans le but d'invalider ou d'étayer /confirmer les hypothèses. Il représente une validée compétence de l'étudiant et des connaissances qu'il a développées durant cette période ses cours d'études et de formation, nous pouvons dire que l'écrit est utilisé par les apprenants pour exprimer ou communiquer quelque chose. En effet, d'après ces résultats, les apprenants considèrent que l'écriture est un moyen de communiquer avec autrui et que le fait de transmettre un message ne s'arrête pas à un simple échange verbal. Il est, à se rendre compte que, les apprenants ne perçoivent pas de la même façon l'utilité de l'écriture et ils la construisent différemment.

Les réponses des étudiants (Tableau N°4), nous avons voulu connaître que pensaient les étudiants de leur niveau de langue en Français Langue Etrangère. Nous constatons que la majorité de nos étudiants interrogés soit **48%** estiment être moyens en français, c'est-à-dire que les différentes composantes de la compétence scripturale sont moyennement maîtrisées, **28%** se voient bons. Alors, les apprenants de départements du français, ont des capacités moyennes à faibles en langue française.

Le tableau n°5 affirme que L'activité d'écriture semble constituer une activité difficile et problématique pour **60%** de notre corpus et **20%**, la considèrent comme une activité facile. Là aussi nous constatons une contradiction flagrante par rapport à la question précédente.

II.1.2.2-Dimension de l'investissement de l'écriture: Questions (N°10,13)

D'après Barré-De Miniac, l'investissement de l'écriture renvoie à « l'intérêt affectif pour l'écriture » et à la quantité d'énergie que l'on y consacre. Cet investissement est variable en fonction des situations d'écriture ou des types de textes à produire; c'est à dire, l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement investie et valorisée.

Question N°10 : Lorsque vous avez rédigé cet écrit, quels sentiments avez-vous éprouvés ?

Intéressé Motivé Pressé Frustré Satisfais

Contenu des réponses

Choix de réponse	Réponses	Pourcentage
Intéressé	10	40%
Motivé	07	28%
Pressé	03	12%
Frustré	01	04%
Satisfais	04	16%

Tableau n°6

Question N°13 : Que proposez-vous pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit ?

Contenu des réponses

Etudiant	Réponses
E1	Pour améliorer l'enseignant et l'apprentissage de l'écrit l'enseignant doit être incitateur et organisateur de l'apprentissage en classe.
E2	Pour améliorer l'enseignant et l'apprentissage de l'écrit, L'utilisation du dictionnaire dans la classe du français langue étrangère
E3	Pour améliorer l'enseignant et l'apprentissage de l'écrit respecter les étapes de la production écrite
E4	Pour améliorer l'enseignant et l'apprentissage de l'écrit, Les apprenants doivent pouvoir communiquer des idées à des fins précises et rédiger de courts textes dont les idées sont liés au sujet en fonction de son intention et de ses destinataires.
E5	Pour améliorer l'enseignant et l'apprentissage de l'écrit, réaliser d'exercices pratiques de l'écriture variée et les erreurs doivent être corrigées par l'enseignant.
E6	Pour améliorer l'enseignant et l'apprentissage de l'écrit, développer la capacité de lecture, chez l'étudiant, en situations authentiques
E7	Pour améliorer l'enseignant et l'apprentissage de l'écrit, l'enseignant doit

	aidez l'étudiant à organiser ses idées en créant un modèle organisationnel (soit un plan de rédaction), un aperçu du projet (les grandes lignes)
--	--

Tableau n°7

Analyse des réponses

Les tableaux N° 6 et 7 illustrent les différents investissements des étudiants lors la rédaction de production écrite. D'après les réponses que nous obtenons, nous remarquons qu'il existe des variables claires. Chaque relation étudiant-chercheur investit son rapport à l'écrit différemment à un autre et nous avons constaté que la majorité des répondants étaient intéressés et motivés dans leur écriture, Ces derniers représentent le stress et la difficulté qui sont justifiés par la haine d'écrire et le manque de vocabulaire ainsi la difficulté de la conjugaison.

A travers le tableau 7 que les réponses à cette question ont montré une certaine équité entre ceux dont le niveau s'est amélioré et ceux qui n'ont pas constaté d'amélioration

➤Ceux qui ont parlé d'amélioration l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit:

- Deux étudiants affirment que l'amélioration liée à la capacité langagière de l'apprentissage du l'apprenant.
- Pour quatre étudiants ont décliné de répondre que l'amélioration se basé sur la participation de la rédaction
- Deux étudiants reconnu que l'enseignant est un facteur essentiel dans l'amélioration de l'écrit de l'apprenant

Cela se justifie par le fait que « *l'écrit scientifique relève d'un processus complexe d'appropriation qui s'inscrit au cœur des pratiques langagières ordinaires* »⁵⁴

Donc, nous trouvons que les réponses de chaque étudiant affirme que l'amélioration l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit se sont améliorés à l'aide des exposés, grâce aux pratiques scripturales et reposent sur les efforts personnels et a la fin se sont améliorés à l'aide travail de l'enseignant.

II.1.2.3-Opinions et attitude : Questions N°06, 11 ,12

Les opinions et les attitudes transcendent les domaines strictement cognitifs pour s'adapter aux valeurs, aux sentiments et aux attentes Prenant basé sur la psychologie sociale Barré-De Miniac rappelle que « *les opinions se rapportent aux discours, les attitudes aux comportements ; les uns et les autres peuvent ou non être en accord* ». Elle ajoute; « *elles sont le produit, la manifestation consciente et inconsciente des conceptions et représentations. Ainsi à partir d'une attitude observable chez un élève l'enseignant peut-il inférer une opinion de ce dernier* ».

Questions N°06 : Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez lors de la rédaction d'un texte en français ? Difficultés orthographiques Difficultés syntaxiques Difficultés textuelles Difficultés lexicales

Contenu des réponses

Les Difficultés	Réponses	Pourcentage
Difficultés orthographiques	14	56%
Difficultés syntaxiques	04	16%
Difficultés textuelles	06	24%

⁵⁴ BOCH F, FRIER C, Ecrire dans l'enseignement supérieur, Grenoble, 2015, p 155

Difficultés lexicales	01	04%
------------------------------	-----------	------------

Tableau n°8

Commentaire

Force est de constater, à travers les réponses à cette question, que les étudiants estiment qu'ils ont une maîtrise insuffisante de la pratique scripturale.

Cette insuffisance scripturale se traduit comme suit :

- **56%** des difficultés sont d'ordre orthographique : 'orthographe en français est vraiment difficile, c'est pourquoi la graphie présente énormément de difficultés aux rédacteurs car une mauvaise transcription des mots peut rendre leur travail difficile à comprendre.

En effet, il importe de noter que la pauvreté orthographique semble être l'obstacle le plus important auquel se heurtent nos étudiants.

- **24%** des difficultés textuelles : ces difficultés rencontrées par nos scripteurs rencontrons constituent un obstacle majeur, car le manque de maîtrise de la textualisation rend la tâche d'écriture assez difficile pour nos rédacteurs.
- **16%** des difficultés syntaxiques : d'après les réponses obtenues, ces difficultés, même minimes, sont pourtant essentielles dans l'agencement des mots et la construction des sens.
- **04%** des difficultés lexicales : nos étudiants affirment n'avoir aucune difficulté d'ordre lexical pourtant leurs écrits souffrent de pauvreté lexicale.

Ces résultats montrent que l'activité d'écriture en FLE est une tâche assez difficile et qui exige une compétence rédactionnelle à différents niveaux de la langue française

Questions N°11 : Lorsque vous avez rédigé cet écrit, avez-vous effectué les actions suivantes?

Contenu des réponses

	Oui	Non
1. J'ai demandé des précisions sur les consignes au responsable du cours.	16	09
2. J'ai discuté du contenu avec quelqu'un avant d'écrire.	20	05
3. J'ai fait un plan avant de rédiger mon écrit.	11	14
4. J'ai consulté des exemples d'écrits semblables à celui que je devais rédiger pour m'aider à faire le travail demandé.	12	13
5. J'ai lancé quelques idées pêle-mêle avant de commencer à rédiger mon écrit.	10	15
6. J'ai commencé à réfléchir à mon écrit dès que j'ai su que je devais le faire.	21	04
7. J'ai rassemblé des documents utiles à la rédaction du travail avant de commencer à écrire.	11	14
8. J'ai commencé à rédiger mon écrit peu de temps avant la date de remise.	19	06
9. J'ai corrigé mon écrit au fur et à mesure de la rédaction.	10	15
10. J'ai rédigé la première version de mon écrit en un seul jet.	08	17
11. J'ai rédigé mon écrit du début à la fin, de façon linéaire.	09	16
12. Je me suis donné plusieurs jours pour rédiger mon écrit.	20	05
13. J'ai relu mon écrit pour m'assurer de la cohérence de mes propos.	08	17
14. J'ai fait relire mon écrit par quelqu'un pour corriger la langue.	11	14
15. J'ai fait relire mon écrit par quelqu'un pour valider les idées.	12	13
16. J'ai corrigé mon écrit au terme de la rédaction seulement	17	08

Tableau n°9

Questions N°12 : Veuillez indiquer le degré de difficulté que vous avez éprouvé au moment de rédiger l'écrit choisi pour :

Contenu des réponses

	Aucune difficulté --	Un peu de difficulté -/+	Assez de difficulté +/-	Beaucoup de difficulté ++
Comprendre les consignes	01	08	15	03
Comprendre l'objectif du travail	02	10	09	04
Trouver la motivation pour écrire	03	09	08	05
Trouver des idées	05	10	06	04
Appliquer les règles orthographiques et grammaticales	04	08	07	06
Organiser mes idées	05	11	05	04
.Exprimer clairement mes idées	03	14	06	03
Me donner le temps nécessaire pour rédiger mon écrit	02	13	19	01
Structurer mon texte	03	10	07	05
Adapter le ton à mon destinataire/lecteur	01	05	12	07

Tableau n°10

Analyse des réponses

Le tableau N°9, nous renseigne sur les stratégies et compétences scripturales qui préoccupent le plus les étudiants et auxquelles ils font le plus attention lorsqu'ils rédigent. Les résultats des données montrent que la majorité des étudiants font plus attention à l'orthographe, la syntaxe et à la cohérence.

Ceci montre clairement que nos rédacteurs attachent plus d'importance à l'orthographe et à la syntaxe et négligent l'organisation et la structuration du texte c'est pourquoi leurs écrits sont opaques.

L'objectif de tableau N°10 est de savoir qu'elles sont les démarches utilisées par les étudiants lorsque rencontrent des difficultés en productions écrites en classe de FLE. Donc la majorité de ses problèmes liés au vocabulaire et la compréhension de la consigne et aussi les difficultés grammaticales.

II.1.2.4-Mode de verbalisation: Question N°08,09 :

La dernière dimension renvoie apparemment à l'activité métacognitive, renvoyant au regard réflexif sur l'apprentissage et ses objets, renvoyant à la « une prise de distance consciente » La métacognition est un concept dérivé et développé en psychologie cognitive. Les activités métacognitives incluent être conscient de la façon dont vous apprenez et prendre le contrôle.

Question N°08 : La colonne de gauche du tableau ci-dessous contient une liste d'écrits éventuellement demandés dans votre formation...

- a) Veuillez indiquer, dans la deuxième colonne, si **oui** ou **non** vous rédigez cet écrit;
- b) Dans la troisième colonne, identifiez à quoi vous sert principalement cet écrit (**choisissez une option seulement**).

Contenu des réponses

Types d'écrits	Je réalise ce type d'écrits :	Je réalise ce type d'écrits :
	Réponses (Oui)	Réponses(Non)
1. Prise de notes	19	06
2. Fiches de lecture	17	08
3. Carte conceptuelle	04	21
4. Résumé	18	07
5. Synthèse de documents	00	25
6. essai argumenté	03	22

7. Dissertation	16	09
8. Commentaire composé	05	20
9. Mémoire de fin d'étude	12	13

Tableau n°11

Ce type d'écrits me sert principalement à	Réponses	Pourcentage
1. Communiquer de l'information	16	09%
2. Enrichir mes connaissances	08	17%
3. Mémoriser	15	10%
4. Clarifier mes idées	14	11%
5. Exercer ma créativité	07	18%

Tableau n°12

Question N°09 : Citez autres types d'écrits éventuellement rédigés dans le cadre de votre formation. Veuillez préciser à quoi ils servent.....

.....

Contenu des réponses

Etudiant	Réponses
E1	Analyse d'un texte
E2	La synthèse de texte
E3	Compte rendu
E4	Le commentaire

Tableau n°13

Analyse des réponses

Les tableaux N° (11,12) illustrent les activités les plus pratiquées dans les différentes matières, demeurent une préoccupation essentielle dans le processus de l'apprentissage.A

cet effet, la question relative (tableau N°11) au sujet trouve que fiches de lecture et la prise de notes sont les plus pratiqués. Et nous trouvons que la technique de dissertation est exercée couramment. En outre, il prétend que le résumé est le plus employé.

Nous trouvons que 4 étudiants approuvés la réponse mémoire de fin d'étude comme c'est le résumer du travail de l'étudiant qui a accueilli des connaissances

Nous constatons que la prise de notes et la dissertation prévalent les autres activités, alors que carte conceptuelle, synthèse de document, essai argumenté et commentaire composé n'a pas été cité du tout par les étudiants.

Le tableau N°12 vise à cerner les types proposés par les étudiants faces aux entraves rencontrées à l'écrit et nous remarquons que communiquer de l'information, mémoriser et clarifier mes idées, sont les meilleurs types proposés par les apprenants pour remédier aux difficultés de l'écrit.

II.3-Interprétation des résultats du questionnaire

Le dispositif de questionnaire destiné aux étudiants de départements de français, nous offre la possibilité de savoir les origines difficultés de production écrite en langue française.

Etant anonyme, le questionnaire a favorisé une prise de conscience des étudiants en leur offrant pour la première fois l'occasion d'exprimer leurs difficultés et de donner leur opinion en toute liberté. A ce propos, les apprenants ont exprimé une nette motivation pour l'apprentissage de cette langue, en plus de la raison de poursuivre leurs études universitaires.

Ce que nous remarquons à travers le questionnaire d'une part, et d'autre part, des productions écrites des apprenants montre le degré de difficulté, nous pouvons dire que les étudiants prennent en considération de l'utilité de l'écrit dans plusieurs projets, domaines, même sert à résoudre un problème. Ils peuvent résoudre un problème par écrit par peur de

ne pas être à la hauteur d'atteindre l'objectif avec d'autres moyens. Ce qui nous laisse comprendre qu'ils ont un avis positif vis-à-vis de l'écriture en langue étrangère. Atteindre un niveau acceptable dans l'écriture a besoin de préoccupation avancée et rapide par les enseignants et leurs apprenants.

De ce fait, l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites, parce que les apprenants ont peur des activités rédactionnelles en classe pour cause de manque de vocabulaire et d'idées, n'ont pas des mots justes et surtout leur écriture n'est pas lisible. Ce qui les empêche de ne pas être à la hauteur des activités par manque de confiance ce qui fait naître aux blocages cognitifs. Selon BARRE-DE-MINIAC « *l'écriture est bien un lien d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde*⁵⁵ »

La majorité des étudiants diverses difficultés : lexicale, grammaticale, vocabulaire entrave la réalisation idéale de cette activité. La nature du thème traité et la compréhension de la consigne, jouent un rôle très important dans la capacité à rédiger le texte. La plupart des étudiants obtiennent des réponses indiquant que l'écriture est une tâche courante, mais difficile pour les autres. Ici nous notons que, nos étudiants limitent l'emploi du français à des contextes très restreints et pour des buts bien précis et c'est la réalité car cette langue véhicule chez nous le savoir scientifique ou bien elle est utilisée pour aborder les sujets tabous dans notre société.

Pour ces étudiants, les activités les plus pratiquées dans les différentes matières sont la prise de notes, la dissertation et le résumé. Au sujet des difficultés de l'écrit en langue française, nous constatons que celles relatives au contenu prédominent par rapport à celles de forme.

Aussi, les causes principales des difficultés scripturales se résument le manque des pratiques scripturales, la pauvreté du vocabulaire, le manque des efforts personnels, les lacunes acquises aux précédents paliers, ainsi que les erreurs grammaticales.

⁵⁵ BARRE-DE-MINIAC, « le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques », presse universitaire paris, 2000

Au sujet de la question relative à l'évaluation du niveau, les étudiants de départements de français ont exprimé leur satisfaction. Pour ceux qui se sont améliorés dans le processus d'apprentissage, tant dans la forme que dans le contenu, ils évoquent comme causes, le soutien des enseignants, les efforts personnels, les pratiques scripturales, la lecture et l'efficacité des cours. Et pour ceux qui ne progressent pas, leur échec est entièrement dû à la négligence du processus d'écriture.

Les représentations de l'écrit, regroupent deux points de vue différents, une représentation positive par rapport à l'écrit en français langue étrangère. Pour eux, l'écriture est un moyen d'exprimer ses idées, ses sentiments et ses émotions sur n'importe quel sujet sans frein ni contrainte. Et une représentation négative qui diffère du groupe précédent. Nous avons, en effet, pu constater que les membres de ce groupe associaient la langue française à la colonisation, ou alors la considéraient comme une "langue comme les autres" ce qui, nous pensons, peut souligner leur indifférence vis à vis d'elle.

Une question très importante sur les stratégies d'écriture, la réponse pour les apprenants est de baser leurs plans d'écritures, selon les exemples, mais le problème avec ces apprenants est qu'ils n'ont pas une expérience suffisamment riche pour écrire avec succès. Cela nous amène à réfléchir sur le modèle (Hays and Flower) qui donne le processus nécessaire pour planifier une tâche d'écriture.

Malgré les difficultés rencontrées par les enquêtés, l'écriture est considérée comme un moyen de communication, prise dans un sens large c'est à dire l'ouverture sur le monde, la transmission du savoir et le besoin de comprendre et de se faire comprendre. Les apprenants ne cachent pas leur intérêt pour cette discipline, ce qui conduit à l'importance de l'écriture dans et/ou en dehors de l'enseignement/apprentissage. Le rapport qu'entretiennent les élèves de la troisième année secondaire pour la production écrite est négatif ce qui engendre des valeurs et sentiments négatifs attachés à l'écriture. Nous constatons que les difficultés rencontrées en rédaction obligent l'apprenant à solliciter la résolution des problèmes auprès de son enseignant, pour régler ces difficultés, ce dernier est obligé de remédier immédiatement durant la séance elle-même, ou bien durant la séance de remédiation pédagogique programmée une fois par semaine.

Conclusion

Dans cette partie pratique, nous avons entrepris l'analyse des réponses de questionnaires destinés aux étudiants de départements de français pour indiquer leurs rapports dans l'écrit scientifique, leurs investissements, conceptions, opinions et attitudes et leurs modes de verbalisation.

D'après ces analyses et les résultats que nous avons réalisés, nous pouvons conclure comme suit : Le problème des étudiants réside dans le fait qu'ils doivent mobiliser plusieurs compétences et à gérer un nombre important de contraintes scripturales diversifiées.

Pour réussir un produit écrit, plusieurs paramètres doivent être satisfaits et les bons scripteurs savent réunir aussi bien des compétences linguistiques, discursives que procédurales. Cette attitude ne peut qu'avoir des répercussions négatives sur le texte produit. Il est indéniable qu'il existe des activités scripturales qui exigent plus de réflexion et d'application de la part des étudiants et auxquelles ces derniers doivent allouer plus de ressources cognitives qu'à d'autres, mais il est primordial qu'ils consacrent un certain temps à chacune d'elles, et ce dans le but d'éviter de nuire à l'équilibre du texte qui est automatiquement affaibli par ce type de comportement scriptural partiel et partial.

Conclusion générale

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, vise essentiellement à installer une compétence scripturale à la lumière des difficultés de l'écrit affrontées par les étudiants de départements de français à l'université de Biskra.

Nous nous sommes interrogés à quel point les difficultés rencontrées à l'écrit en français constituent un obstacle ces étudiants pour accéder aux connaissances disciplinaires. Notre étude nous a permis de constater que la maîtrise de l'écrit en français pose énormément d'entraves aux étudiants.

L'université a aussi une responsabilité, puisqu'elle doit développer et utiliser des stratégies favorisant la motivation en fonction de nos intérêts et de la confiance en soi dans le domaine d'expertise. En ce sens, l'étude des représentations que les étudiants ont de leurs propres pratiques scripturales peut éclairer en partie le fonctionnement de ces compétences en littératie. Ainsi, des plans d'action peuvent ainsi être programmés tout en ouvrant de nouvelles perspectives à l'étudiant qui entrera demain dans les milieux professionnels pour s'assurer qu'il n'y a pas de transfert de fluide défectueux dans son travail.

Produire un texte en langue étrangère 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 correcte. La production d'un texte est une activité complexe qui requiert de la part du scripteur doit maîtriser les règles de fonctionnement social du système, contrôler la cohérence/cohérence du texte, et enfin, des connaissances procédurales sur processus et stratégies rédactionnels.

Rappelons que notre objectif était d'identifier les difficultés rencontrées à l'écrit et voir à quel point ces difficultés d'écriture sont la cause de l'échec des étudiants dans leur cursus. C'est pourquoi notre travail de recherche vise à comprendre ce malaise de l'écrit et rendre compte des capacités rédactionnelles des étudiants du département de français à l'université de Biskra, mais aussi à déceler les carences et les besoins qu'ils ont en langue française

La question principale autour de laquelle a tourné tout ce travail de recherche est sur les représentations de l'écrit chez les étudiants de départements de français et nous avons

proposés des réponses à confirmer ou à infirmer à travers les différents résultats de l'analyse.

Afin de vérifier nos hypothèses de départ, nous avons procédé à une enquête conçue de questionnaires, destinés à des étudiants de département de français. En plus, nous avons préparé un volet théorique qui représente le socle de cette enquête et son analyse.

Les données acquises dans la cadre de ce travail, sont suffisantes pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. Au début, nous devons tenir compte du fait que, les apprenants affrontent des difficultés de l'écrit sur le plan de la forme (erreurs lexicales, grammaticales, orthographiques) et du contenu (essentiellement la cohérence et la cohésion). Ensuite, il faut bien préciser que l'une des causes essentielles de leurs lacunes est principalement leur niveau d'étude ; ils montraient beaucoup d'insuffisances, telles que le manque des pratiques scripturales et les erreurs de formes et du contenu....

Nous espérons que cette étude apportera une contribution dans le cadre de l'amélioration du niveau des compétences de rédaction, et nous recommandons ainsi, plus de concentration sur l'activité de la production écrite dans l'enseignement / apprentissage du FLE à l'université.

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 apprenants 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.), ainsi que le manque de pratique de l'activité d'écriture dans le cadre universitaire et aussi que le rapport à l'écrit varie d'un étudiant à l'autre. Ces derniers ne peuvent faire l'impasse sur la nécessaire implication de chacun, avec ses croyances, ses valeurs, ses attentes et ses conceptions déjà là. Ils sont d'ordre affectif (touchant notamment aux images de soi, aux valeurs et croyances), épistémique.

Cependant, à partir des résultats obtenus, nous pouvons avancer un certain nombre de propositions pour améliorer l'écriture chez les étudiants, et les aider dans la rédaction de leurs écrits universitaires :

- ✓ Faciliter et aider les étudiants à "entrer" dans ce nouvel environnement (université) et Les familiariser avec les règles et les exigences de ce nouveau métier (étudiant) en Surtout l'introduction aux conférences universitaires
- ✓ Éliminer les insécurités scripturales parmi les étudiants à travers les paramètres Contribue à la connaissance, au savoir-faire et représentation étudiante utilisant l'atelier d'écriture comme exemple rédaction sur 'le récit de recherche'.
- ✓ Imprégner l'étudiant dans la lecture et l'analyse d'écrit de recherches (articles scientifiques, mémoires, etc.) tout au long de cursus universitaire.
- ✓ Proposer des travaux collectifs sur des concepts et sur des idées didactiques.

Nous espérons que ce simple et modeste travail de recherche sur les représentations de l'écrit chez les troisièmes années secondaires a pu mettre de la lumière sur beaucoup de question sur ce concept et son influence sur l'écrit, notre recherche ne peut être qu'un moindre effort pour mettre l'accent sur se phénomène important. En définitive, nous pensons, sans nul doute, que notre recherche est loin d'être fermée, nous pensons que le thème de recherche doit s'ouvrir à d'autre axes de réflexion pour l'enrichir. Nous a permis de conclure que ne s'achève pas là, nous manifestons notre désir de l'approfondir, et il serait intéressant de réaliser une étude longitudinale sur ce groupe d'étudiants pour observer et analyser les compositions de ces mêmes étudiants plus tard dans leur cursus.

Références bibliographiques

Ouvrages :

- Albert, Marie-Claude., Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants. Le Français dans le Monde 299: 58-64, Novembre – décembre 1998, p60.
- Bailly, Danielle : les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys, 1998 .P : 3-10.
- BARRÉ-DE MINAC Christine « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions ». Pratiques,(2002). Édition paris, p : 113-114
- Boch, Françoise et Catherine Frier Ecrire dans l'enseignement supérieur, Grenoble, 2015, p34
- BOUCHARD, Robert, texte, discours, document : une transposition didactique de Grammaire de texte, in L-e Français dans le monde 1989, Édition paris, p .160
- CHEVALLARD, Yves, Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, Édition paris, p.1
- Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, Paris; 1999 p. 4
- Claudine Garcia-Debanc« Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », La revue Pratique, Édition paris, n°49, Mars 1988.
- CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, La production écrite, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris.1999 p.11
- Delcambre& Lahanier-Reuter « Littéracies universitaires : présentation », Pratiques, paris 2012, p. 03
- Fayol Michel, (1997). Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite, Paris, Presses Universitaires Françaises, coll. le psychologue
- GUERNIER M C, BARRE-DE MINAC C, Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires, Revue de recherches en littératie médiatique multimodale N°3, Université Stendhal Grenoble 3,2009, p:204.

- Heurley Laurent (2006) La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. Université de Picardie Jules Verne.
- JEAN-Marc Mangiante, Chantal PARPETTE, le français sur objectif Universitaire presse universitaire de Grenoble, février2011, P124.
- MAINGUENEAU D. (2003), « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature », Le Français aujourd'hui n° 141, Enseigner la langue de l'école au lycée, Paris, AFEF.
- Marie-Cécile Guernier et Christine Barré-De Miniac, Rapport à l'écrit et construction de connaissances disciplinaires, Revue de recherches en littérature médiatique multimodale N°3, Université Stendhal Grenoble 3,2009, p:204.
- Michel Dabène, Un modèle didactique de la compétence scripturale, In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, Édition paris N°4, 1991, p 14.
- Parmentier et Romainville, Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, Édition paris 1998, p75
- Perfetti et Hart. L'article de compréhension de l'orale chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneur de textes écrits.2004, P : 67.
- Piolat,Annie& Pélissier, A. (1998). (Eds.). La rédaction de textes. Approche cognitive. Lausanne : Delachaux&Niestlé.
- PLANE, Sylvie, Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège, Édition Nathan, Paris, 1994, P : 50.
- Reuter Yves). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture. Paris: ESF.(1996). P 39.
- ROBERT Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Ophays, Paris ,2008.
- SIMARD, Claude). « *L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. In Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques.* ». Montréal : Editions saint Martin
- Thomas Carter, « la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie », Paris, le Harmattan, 1999, p.122

Dictionnaires:

- CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Clé international, Paris, p78, 2003.

- Dubois Jean dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris : Larousse, Coll. trésor du Français 1994 p381

Thèses doctorales :

- Thao, N.-T- K. Les thèses de l'université Lumière Lyon2, créé en 2001, dernière mis à jour en 2006,<http://theses.univ-lyon2.fr/>, consulté le 03 JUIN 2017
- Zétili Abdeslam « L'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels apports de l'approche par les compétences ? », l'université de Mentouri Constantine, 2010, p.16

Sitographie :

- Farat, M. Olive, T. Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. Laboratoires langue et cognition. Université de Poitiers. MSHS. Lien internet consulté en mai 2015 : www.academia.edu/2196095/

Annexe

Questionnaire

Université Mohamed Khider-Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS
Domaine de Recherche : Didactique du FLE
Travail présenté par : **Mébarki Hadil**

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS DE DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Ce questionnaire est destiné à une recherche sur les difficultés de production écrite en langue française chez les étudiants de départements de français à l'université de Mohamed Khider de Biskra. Le dépouillement des résultats se fera dans le strict anonymat. De par ce fait, nous sollicitons votre collaboration en répondant aux questions ci-dessous.

Remarque : Veuillez cocher en mettant un **X** à chacune de vos réponses. Vous pouvez également, quand c'est nécessaire, cocher plus d'une réponse. Aux questions ouvertes, veuillez bien donner des réponses courtes.

1. Vous êtes : Femme Homme

2. Votre niveau d'étude est :
Première année licence
Deuxième année licence
Troisième année licence
Première année Master
Deuxième année Master

3. Pour cette question, nous vous demandons de compléter l'énoncé« Pour moi, écrire, c'est...» En notant spontanément cinq mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé« Pour moi, écrire, c'est...» .

4. Que pensez-vous de votre niveau en production écrite ?
Très bon
Bon
Moyen
Faible

5. Comment trouvez-vous l'activité de « production écrite » en français ?

Facile

Très facile

Difficile

Très difficile

6. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez lors de la rédaction d'un texte en français ?

Difficultés orthographiques

Difficultés syntaxiques

Difficultés textuelles

Difficultés lexicales

7. Autre difficultés :

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

8. La colonne de gauche du tableau ci-dessous contient une liste d'écrits éventuellement demandés dans votre formation...

a) Veuillez indiquer, dans la deuxième colonne, si **oui** ou **non** vous rédigez cet écrit;

b) Dans la troisième colonne, identifiez à quoi vous sert principalement cet écrit (**choisissez une option seulement**).

Types d'écrits	Je réalise ce type d'écrits :	Ce type d'écrits me sert principalement à : (un seul choix possible)
1. Prise de notes	1. Oui. <input type="radio"/> 2. Non. <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
2. Fiches de lecture	1. Oui <input type="radio"/> 2. Non <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
3. Carte conceptuelle	1. Oui <input type="radio"/> 2. Non <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/>

		4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
4. Résumé	1. Oui <input type="radio"/> 2. Non <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
5. Synthèse de documents	1. Oui <input type="radio"/> 2. Non <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
6. essai argumenté	1. Oui. <input type="radio"/> 2. Non. <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
7. Dissertation	1. Oui <input type="radio"/> 2. Non <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
8. Commentaire composé	1. Oui <input type="radio"/> 2. Non <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
9. Mémoire de fin d'étude	1. Oui <input type="radio"/> 2. Non <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>

9. Citez autres types d'écrits éventuellement rédigés dans le cadre de votre formation. Veuillez préciser à quoi ils servent.

.....
.....

10. Lorsque vous avez rédigé cet écrit, quels sentiments avez-vous éprouvés ?

a. Intéressé

b. Motivé

c. Pressé

d. Frustré

e. Satisfais

11. Lorsque vous avez rédigé cet écrit, avez-vous effectué les actions suivantes

	Oui	Non
1. J'ai demandé des précisions sur les consignes au responsable du cours.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
2. J'ai discuté du contenu avec quelqu'un avant d'écrire.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
3. J'ai fait un plan avant de rédiger mon écrit.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
4. J'ai consulté des exemples d'écrits semblables à celui que je devais rédiger pour m'aider à faire le travail demandé	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
5. J'ai lancé quelques idées pêle-mêle avant de commencer à rédiger mon écrit.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
6. J'ai commencé à réfléchir à mon écrit dès que j'ai su que je devais le faire.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
7. J'ai rassemblé des documents utiles à la rédaction du travail avant de commencer à écrire.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
8. J'ai commencé à rédiger mon écrit peu de temps avant la date de remise.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
9. J'ai corrigé mon écrit au fur et à mesure de la rédaction.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
10. J'ai rédigé la première version de mon écrit en un seul jet.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
11. J'ai rédigé mon écrit du début à la fin, de façon linéaire.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
12. Je me suis donné plusieurs jours pour rédiger mon écrit	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
13. J'ai relu mon écrit pour m'assurer de la cohérence de mes propos.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
14. J'ai fait relire mon écrit par quelqu'un pour corriger la langue	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
15. J'ai fait relire mon écrit par quelqu'un pour valider les idées.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
16. J'ai corrigé mon écrit au terme de la rédaction seulement	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>

12. Veuillez indiquer le degré de difficulté que vous avez éprouvé au moment de rédiger l'écrit choisi pour :

	Aucune	Un peu	Assez	Beaucoup
--	---------------	---------------	--------------	-----------------

	difficulté - -	de difficulté -/+	de difficulté +/-	de difficulté + +
1.Comprendre les consignes))))
2.Comprendre l'objectif du travail))))
3.Trouver la motivation pour écrire))))
4.Trouver des idées))))
5.Appliquer les règles orthographiques et grammaticales))))
6. Organiser mes idées))))
7.Exprimer clairement mes idées))))
8.Me donner le temps nécessaire pour rédiger mon écrit))))
9.Structurer mon texte))))
10.Adapter le ton à mon destinataire/lecteur))))

13.Que proposez-vous pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit ?

.....

.....

.....

.....

Merci pour votre collaboration.

Université Mohamed Khider-Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS
Domaine de Recherche : Didactique du FLE
Travail présenté par : **Mébarki Hadil**

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS DE DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

Ce questionnaire est destiné à une recherche sur les difficultés de production écrite en langue française chez les étudiants de départements de français à l'université de Mohamed Khider de Biskra. Le dépouillement des résultats se fera dans le strict anonymat. De par ce fait, nous sollicitons votre collaboration en répondant aux questions ci-dessous.

Remarque : Veuillez cocher en mettant un **X** à chacune de vos réponses. Vous pouvez également, quand c'est nécessaire, cocher plus d'une réponse. Aux questions ouvertes, veuillez bien donner des réponses courtes.

1. Vous êtes : Femme Homme

2. Votre niveau d'étude est :
Première année licence.
Deuxième année licence.
Troisième année licence.
Première année Master.
Deuxième année Master

3. Pour cette question, nous vous demandons de compléter l'énoncé« Pour moi, écrire, c'est...» En notant spontanément cinq mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé« Pour moi, écrire, c'est...» .

Pour moi écrire c'est une activité complexe qui est réalisée par l'apprenant et qui consiste à mettre par écrit les idées qu'il a en tête, selon une consigne recommandée par l'enseignant.

4. Que pensez-vous de votre niveau en production écrite ?

Très bon

Bon

Moyen

Faible

5. Comment trouvez-vous l'activité de « production écrite » en français ?

Facile

Très facile

Difficile

Très difficile

6. Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez lors de la rédaction d'un texte en français ?

Difficultés orthographiques

Difficultés syntaxiques

Difficultés textuelles

Difficultés lexicales

7. Autre difficultés :

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

8. La colonne de gauche du tableau ci-dessous contient une liste d'écrits éventuellement demandés dans votre formation...

a) Veuillez indiquer, dans la deuxième colonne, si **oui** ou **non** vous rédigez cet écrit;

b) Dans la troisième colonne, identifiez à quoi vous sert principalement cet écrit (**choisissez une option seulement**).

Types d'écrits	Je réalise ce type d'écrits :	Ce type d'écrits me sert principalement à : (un seul choix possible)
1. Prise de notes	1. Oui. <input checked="" type="radio"/> 2. Non.	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input checked="" type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
2. Fiches de lecture	1. Oui. <input checked="" type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/>

	2. Non.	3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input checked="" type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
3. Carte conceptuelle	1. Oui. <input type="radio"/> 2. Non. <input checked="" type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
4. Résumé	1. Oui. <input checked="" type="radio"/> 2. Non. <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input checked="" type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
5. Synthèse de documents	1. Oui. <input checked="" type="radio"/> 2. Non. <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input checked="" type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
6. essai argumenté	1. Oui. <input type="radio"/> 2. Non. <input checked="" type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
7. Dissertation	1. Oui. <input checked="" type="radio"/> 2. Non. <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input checked="" type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
8. Commentaire composé	1. Oui. <input type="radio"/> 2. Non. <input checked="" type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>
9. Mémoire de fin d'étude	1. Oui. <input checked="" type="radio"/> 2. Non. <input type="radio"/>	1. Communiquer de l'information. <input checked="" type="radio"/> 2. Enrichir mes connaissances. <input checked="" type="radio"/> 3. Mémoriser. <input type="radio"/> 4. Clarifier mes idées. <input checked="" type="radio"/> 5. Exercer ma créativité. <input type="radio"/>

9. Citez autres types d'écrits éventuellement rédigés dans le cadre de votre formation. Veuillez préciser à quoi ils servent.

Compte rendu

10. Lorsque vous avez rédigé cet écrit, quels sentiments avez-vous éprouvés ?

- a. Intéressé
- b. Motivé
- c. Pressé
- d. Frustré
- e. Satisfais

11. Lorsque vous avez rédigé cet écrit, avez-vous effectué les actions suivantes ?

	Oui	Non
1. J'ai demandé des précisions sur les consignes au responsable du cours.	Oui. <input checked="" type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
2. J'ai discuté du contenu avec quelqu'un avant d'écrire.	Oui. <input checked="" type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
3. J'ai fait un plan avant de rédiger mon écrit.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input checked="" type="radio"/>
4. J'ai consulté des exemples d'écrits semblables à celui que je devais rédiger pour m'aider à faire le travail demandé.	Oui. <input checked="" type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
5. J'ai lancé quelques idées pêle-mêle avant de commencer à rédiger mon écrit.	Oui. <input checked="" type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
6. J'ai commencé à réfléchir à mon écrit dès que j'ai su que je devais le faire.	Oui. <input checked="" type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
7. J'ai rassemblé des documents utiles à la rédaction du travail avant de commencer à écrire.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input checked="" type="radio"/>
8. J'ai commencé à rédiger mon écrit peu de temps avant la date de remise.	Oui. <input checked="" type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
9. J'ai corrigé mon écrit au fur et à mesure de la rédaction.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input checked="" type="radio"/>
10. J'ai rédigé la première version de mon écrit en un seul jet.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input checked="" type="radio"/>
11. J'ai rédigé mon écrit du début à la fin, de façon linéaire.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input checked="" type="radio"/>
12. Je me suis donné plusieurs jours pour rédiger mon écrit.	Oui. <input checked="" type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
13. J'ai relu mon écrit pour m'assurer de la cohérence de mes propos.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input checked="" type="radio"/>
15. J'ai fait relire mon écrit par quelqu'un pour valider les idées.	Oui. <input type="radio"/>	Non. <input checked="" type="radio"/>
14. J'ai fait relire mon écrit par quelqu'un pour corriger la langue.	Oui. <input checked="" type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>
16. J'ai corrigé mon écrit au terme de la rédaction seulement	Oui. <input checked="" type="radio"/>	Non. <input type="radio"/>

12. Veuillez indiquer le degré de difficulté que vous avez éprouvé au moment de rédiger l'écrit choisi pour :

	Aucune difficulté --	Un peu de difficulté -/+	Assez de difficulté	Beaucoup de difficulté
1. Comprendre les consignes	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Comprendre l'objectif du travail	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Trouver la motivation pour écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Trouver des idées	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Appliquer les règles orthographiques et grammaticales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Organiser mes idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
7. Exprimer clairement mes idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Me donner le temps nécessaire pour rédiger mon écrit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Structurer mon texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
10. Adapter le ton à mon destinataire/lecteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Que proposez-vous pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit ?

Pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit, Les apprenants doivent pouvoir communiquer des idées à des fins précises et rédiger de courts textes dont les idées sont liées au sujet en fonction de son intention et de ses destinataires.

Merci pour votre collaboration

Résumé

Le processus de l'écrit est l'un des paramètres les plus importants d'enseignement de la langue française au palier universitaire. La présente étude s'intéresse à la notion de rapport à l'écriture, chez les étudiants de départements de français. La capacité de produire un texte correct sur le plan d'écritures, dépend de la pratique des activités rédactionnelles relatives. En effet, la majorité des apprenants rencontrent des obstacles qui entravent leurs compétences rédactionnelles. L'objectif de notre étude est d'identifier, de spécifier les difficultés scripturales courantes, chez les étudiants de licence en français et de proposer des solutions pour les dépasser. Afin de réaliser cet objectif, nous avons exécuté une enquête de questionnaire destiné à groupes d'étudiants. Les résultats obtenus de cette enquête, nous ont permis de cerner un certain nombre des difficultés de l'écrit, au plan de forme et du contenu. Cette analyse nous a amené à réfléchir sur les moyens didactiques susceptibles pour faire évoluer le rapport des étudiants à l'écriture universitaire.

Mots-clés: Ecrit, le rapport à l'écriture, produire un texte, activités rédactionnelles, des obstacles, difficultés scripturales, compétence, écriture universitaire.

المخلص

عملية الكتابة هي واحدة من أهم المعايير لتعليم اللغة الفرنسية في المستوى الجامعي. تهتم الدراسة الحالية بمفهوم العلاقة بالكتابة لدى طلاب اللغة الفرنسية القدرة على إنتاج النص من حيث لكتابة والممارسة تعتمد على الانشطة الكتابية التحريرية. في الواقع، معظم المتعلمين يشهدون حواجز في المهارات الكتابية الخاصة بهم. الهدف من دراستنا هو تحديد الصعوبات المشتركة باللغة الفرنسية عند طالب المرحلة الجامعية و اقتراح حلول للتغلب عليها.

لتحقيق هذه الغاية قمنا بتنفيذ مسح استبيان لمجموعة من الطلاب. نتائج هذه الدراسة تسمح لنا بتحديد عددا من الصعوبات الكتابية في شكل الخطة والمحتوى. قادنا هذا التحليل إلى التفكير في الوسائل التعليمية التي من المحتمل أن تحسن علاقة الطلبة بالكتابة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: العلاقة بالكتابة، الانشطة الكتابية التحريرية، المهارات الكتابية، الصعوبات، القدرة، الكتابة الجامعية.