

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
?????? ? ?????????? ?????? ? ?????? ??????
?????????? ? ??????? ? ? ?????????? ? ?????? ??????
????????????? ? ?????????????? ? ??????????????

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERY DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :
N° de série :

Mémoire en vue de l'obtention Du diplôme de master II

DOMAINE : Lettres et Langues Etrangères

FILIERE : Langue et littérature française

SPECIALITE : Didactique des Textes et du Discours

Titre

LE TITRE DU MEMOIRE

*La production écrite en classe de FLE
Difficultés et remédiations
Cas des apprenants de cinquième année primaire*

Présenté par :
HAMADI LILA

Encadré par :
M^{me} TACINE F.

Jury de soutenance :

Présidente : M^{me} OUTALEB A. M.C.A. UMMTO
Encadreur : M^{me} TACINE F. M.A.A. UMMTO
Examinatrice : M^{lle} SAIL S. M.C.B. UMMTO

Promotion : 2016\2017

Remerciements :

Tout d'abord, je tiens à remercier mes chers parents, Aldjia et Omar pour leur soutien, leurs sacrifices et leur confiance.

Je remercie aussi, mon cher frère pour son encouragement.

Enfin, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, Mme Tacine Fadila de m'avoir encadré.

Dédicace:

Je dédie ce travail :

A l'adorable femme au monde, à ma très chère maman Aldjia.

A celui qui s'est toujours sacrifié pour ma réussite, au meilleur père au monde.

A mon très cher et unique frère « Syphax » que j'aime beaucoup.

A ma promotrice Mme Tacine Fadila, que je remercie vivement pour son aide et sa disponibilité.

A la mémoire de mon grand père paternel, que dieu l'accueille dans son vaste paradis.

A toutes mes amies Lila, Hayet , Lydia .

A tous ceux que j'aime dont je n'ai pas pu citer.

LILA

Sommaire

Introduction générale.....	5
Chapitre I : Le français en Algérie	9
Chapitre II : L'écrit à travers les méthodologies d'enseignement	13
Chapitre III: L'enseignement/ apprentissage de l'écrit.....	18
Chapitre IV : La méthodologie de la recherche	32
Chapitre V : L'analyse des données	36
Conclusion générale.....	49

Bibliographie

Annexe

Introduction Générale

Etant à la fois, une langue vivante, la langue française en Algérie est considérée comme un outil infaillible d'ouverture sur le monde. Ainsi, elle occupe un statut social particulier en tant que première langue étrangère,

Depuis l'indépendance de l'Algérie, le français est omniprésent. Il est le fruit d'histoire que les générations ne cessent de s'approprier et d'adapter dans leurs quotidiens. Celui-ci est pratiqué dans plusieurs situations de communications, et même dans plusieurs domaines, que ce soit, (dans le domaine de l'éducation, dans le domaine des affaires, dans les relations personnelles, ...), afin de s'informer ou pour pouvoir communiquer dans cette langue.

En effet, le français occupe une place primordiale dans le système éducatif algérien. Parmi, les réformes les plus récentes dans l'éducation nationale, figure l'adoption d'une nouvelle approche pédagogique ; qui est l'approche par les compétences. Elle permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances. Elle met l'accent sur tout ce qui est fondamentale, afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. Cette approche a changé le statut de l'apprenant d'un sujet passif, à un sujet actif, pour la réalisation de son propre savoir à l'écrit. De plus, elle vise à développer et à améliorer plusieurs capacités, (analyse, évaluation, imagination, réflexion...).

Cependant, l'enseignement du français au cycle primaire doit être efficace, afin de développer chez l'apprenant la compétence de communication à l'écrit (lire/écrire) et pour pouvoir s'exprimer et produire dans cette langue. L'apprentissage du français, se fait progressivement. Dans un premier temps, produire des mots et des phrases, et dans un second temps, rédiger des paragraphes et des textes de différents types : (scientifique, narratif, argumentatif ...).

Ainsi, l'orthographe française est une tâche très difficile à réaliser lors de la séance de la production écrite, car elle exige une maîtrise de la compétence de communication à l'écrit, c'est dans cette phase que les apprenants trouvent des difficultés.

En somme, rédiger se n'est pas seulement lier des lettres. Mais, c'est le fait d'amener l'apprenant à réaliser et à rédiger des productions écrites individuelles propre à lui. Notre travail s'inscrit donc, dans un champ de recherche, relevant de la didactique des langues étrangères, ce qui nous a mené à formuler la problématique suivante :

Pourquoi les élèves de cinquième année primaire trouvent-ils des difficultés lors de la rédaction des productions écrites? Et quels sont les facteurs majeurs (types d'erreurs), qui influent sur l'apprentissage de l'écrit en FLE ?

Afin de savoir et de connaître l'origine de ces difficultés, nous avons proposé deux hypothèses pour notre questionnement:

- Les difficultés que les apprenants rencontrent sont de plusieurs aspects: (orthographe, conjugaison, phonétique).
- Les apprenants ne parviennent pas à produire des textes de qualité, dont les causes seraient d'ordre social, linguistique, éducative...).

Concernant la méthodologie de recherche, qui représente la stratégie et le moyen avec lequel on procèdera à la conduite de notre thème, nous avons prévu d'assister à des séances d'observations, dans un établissement primaire auprès d'une classe de cinquième année, afin de voir de plus près le déroulement d'une séance de production écrite et repérer les difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit.

A cet effet, nous avons programmé d'établir un questionnaire qui sera destiné à plusieurs enseignants assurant l'enseignement du français, pour qu'ils puissent nous renseigner sur les difficultés et les erreurs commises par leurs apprenants. Ainsi, nous avons programmé d'effectuer une analyse des copies de la classe de cinquième année.

Notre recherche s'articule autour de cinq chapitres :

Le premier est intitulé *le français en Algérie*, à travers ce chapitre, nous aborderons, le français durant la période coloniale. Ensuite le français après l'indépendance et enfin, nous terminerons par l'enseignement du français en Algérie.

Le second chapitre, exposera *l'écrit à travers les différentes méthodologies d'enseignement*. D'abord, la méthode traditionnelle, ensuite, la méthode audio- orale et la méthode structuro-global-audio-visuelle(SGAV). Et enfin, nous terminerons avec l'approche communicative dont le cadre de l'approche par les compétences.

Le troisième chapitre sera consacré à *l'enseignement / apprentissage de l'écrit* ; dans un premier temps, la définition de notions, à savoir l'enseignement/apprentissage, l'écrit, la production écrite, l'erreur, l'analyse des erreurs, l'orthographe, et enfin, l'évaluation de l'erreur. Dans un second temps, nous évoquerons, les stratégies d'écriture de l'apprenant et les différents types de l'erreur. Enfin, nous présenterons l'histoire de l'orthographe française, ainsi que sa place dans l'apprentissage de l'écrit.

Dans le quatrième chapitre, nous présenterons *l'aspect méthodologique de notre recherche*. D'abord l'enquête, ensuite, l'observation participante et le rôle de l'enseignant /apprenant durant le cours. Enfin, la présentation des données ;(le public, les copies d'élèves, et le questionnaire).

Le cinquième chapitre, dans celui-ci, il sera question de *l'analyse des données*, c'est -à- dire, le dépouillement du questionnaire. Enfin, nous terminerons avec, l'analyse des productions écrites suivi de commentaires des réponses.

Chapitre I

Le français en Algérie

Introduction

L'Algérie est un pays qui recèle plusieurs variétés linguistiques, (le berbère, le chaoui, l'arabe dialectal...) . Mais, aussi des langues étrangères et particulièrement le français. Aicha Benamar affirme que :

« *La situation linguistique de l'Algérie d'aujourd'hui peut être qualifiée de complexe. Une grande diversité linguistique est en présence : l'arabe dialectal parlé par la majorité des Algériens, l'arabe classique enseigné à l'école, le berbère avec ses différentes formes régionales. Enfin le français, héritage colonial en présence dans le parler algérien et première langue étrangère apprise à l'école* ». (Benamar, 1996 :119) ¹

Alors, dans ce premier chapitre de notre travail, nous exposerons en premier lieu, le français, durant la période coloniale et post indépendance. Et, dans un second lieu, nous aborderons, le français dans le domaine de l'enseignement.

I .Le français durant la période coloniale

L'histoire de cette langue a commencé avec la colonisation de l'armée française, quand celle-ci a pensé à fleurir en donnant le nom Alger, qui a évolué « Algérie » qui était appelé l'état barbaresque antérieurement.

Pour Onésime Reclus, la véritable guerre a commencé en 1847 lorsqu'il la décrivait, « *homme contre homme et couteau contre couteau, de deux côtés ont été brave* » (Reclus, 1886 : 30), c'est ainsi, que l'Algérie a été un territoire dominé par le colonisateur. Alors, cette terre de l'Afrique du nord représentait un sol qui comprenait, le Sahara, la méditerranée, les plages et les montagnes.

Cependant, en 1881, le territoire est divisé en trois départements, (Alger, Oran, Constantine). Et la région oranaise était la plus riche parmi ces dernières.

En outre, en 1943, la langue française fut imposée dans tous les secteurs de la vie sociale du pays, dans les administrations, dans les affiches, dans l'enseignement, etc. Par conséquent, l'Algérie est devenue officiellement un département français. Rovigo, affirme à cet effet, qu' « *un vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'Arabe par le Français* ». (Ibid)

Pour conclure, l'Algérie a été conquise en plusieurs phases, et pendant plus de cent ans, plus exactement 132 ans, les Français ont essayé d'intégrer l'Algérie à la France, surtout pour exploiter l'abondance de ses ressources naturelles.

II. Le français post indépendance

Après l'indépendance d'une Algérie francisée, celle-ci a récupéré une langue ancestrale qui est l'Arabe classique, la langue du coran, une langue qui devient officielle du pays. Ben Bella déclare que « *l'Algérie est un pays musulman. On ne le dissociera pas du reste du monde Arabe* ».

Ainsi, en 1963, le volume horaire consacré à la langue Arabe commence à évoluer par rapport à celui de la langue française. Du coup, en 1989, la langue Arabe est devenue la langue d'enseignement au primaire jusqu'au secondaire et c'est la loi de janvier 1991 de l'Article 15 qui l'impose tout en disant que « *l'enseignement, l'éducation et la formation dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue Arabe...* » (Reclus, 1886 : 102).

En effet, la langue française n'est pas mise à l'écart, son utilisation continue d'être prise en charge par un environnement tel que la radio, la presse, et la télévision et même dans l'enseignement supérieur, tel que la médecine, la chimie, et la biologie...

Pour finir, depuis la colonisation jusqu'à l'indépendance de l'Algérie, la situation historique nous donne à voir que le « *français n'y est jamais devenu la langue maternelle des populations ...Elles ont utilisé le français comme langue de contact avec les européens, et elles lui ont laissé l'empreinte de leur langue maternelle* ». (Reclus, 1886 : 89)

III .L'enseignement du français en Algérie

L'enseignement du français en Algérie a pour but de développer chez l'apprenant des compétences de communication à l'écrit (lire / écrire), dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Alors le français est la première langue étrangère parlée par la population algérienne. Celle-ci débute dès la troisième année primaire et demeure durant toute sa scolarisation pour devenir dominante dans les disciplines expérimentales (médecine, biologie...).

Ainsi, l'enseignement du français se fait, afin d'échanger et de communiquer avec autrui comme l'affirme l'instruction officielle de l'enseignement, « *l'adolescent poursuivra l'apprentissage commencé dans l'école fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication* ». Ensuite, pour motiver l'apprenant et le mettre dans un autre environnement même si cela est imaginaire.

Cependant, le gouvernement algérien a entrepris des changements dans le système éducatif afin de répondre aux besoins de l'apprenant et de la société. Et l'objectif de ce changement, est de construire et de former des générations intellectuelles et capables d'assumer leur rôle dans la société. Enfin, l'enseignement du français sera donc, une ouverture sur d'autres civilisations et d'autres cultures.

L'enseignement primaire

Le profil de l'élève en fin de cycle primaire se définit à l'oral par des capacités d'expressions compréhensibles, intelligibles, et cohérentes. L'élève doit être capable de raconter, décrire, dialoguer ou informer, prendre la parole de façon autonome et réagir. Répondre, demander une information, donner une consigne, donner un avis.

A l'écrit l'élève sera capable de produire de manière individuelle sur un thème donné, à partir d'une consigne, lire d'une manière expressive, lire pour chercher des informations donner un avis personnel sur un texte lu ou entendu, identifier des textes différents (ceux qui racontent, ceux qui décrivent....).

Conclusion

Après l'indépendance de l'Algérie, la langue arabe n'a pas réussie à gagner sa place que dans le secteur éducatif où on dispensait un enseignement quasi-totalement arabisé, de l'école fondamentale jusqu'au secondaire. Cependant, le français continue de figurer et à fonctionner dans les administrations, dans les entreprises...

Chapitre II

L'écrit à travers les méthodologies d'enseignement

Introduction

Depuis le 19^e siècle à nos jours, différentes méthodologies se sont succédées, et à chaque fois marque la rupture les unes avec les autres. Celles-ci se présentent comme une adaptation au besoin évolutif de l'enseignement / apprentissage. Il est difficile de préciser avec exactitude la succession de ces méthodes, qui certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente. Depuis la méthode traditionnelle à nos jours, où la tendance générale est à l'éclectisme méthodologique qui ne fait pas consensus entre théoriciens et didacticiens, qui considèrent que ces méthodes doivent beaucoup plus aller vers la facilité, et vers l'adaptation de la spécificité et de l'entité classe, l'homogénéité de chaque apprenant, de chaque classe et définir, en fait, la spécificité de chaque méthode.

I. Méthode traditionnelle

Selon (Puren, 1988 :28), cette méthode appelée aussi méthode grammaire-traduction qui servait à enseigner les langues classiques comme le latin et le grec, commençait à être appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI^e siècle. Partant de l'idée selon laquelle il existe une structure universelle pour toutes les langues et que ce sont les mots c'est-à-dire le vocabulaire qui sont principalement responsables des différences qui existent entre elles, cette méthode considérait l'activité d'écriture comme la capacité d'établir des traductions entre une langue maternelle et une langue étrangère (Ibid :43). Le succès de cette démarche est garanti par un solide bagage lexical et des connaissances grammaticales. Ainsi l'acte d'écrire reposait principalement sur des exercices de traduction (thème et version) de textes essentiellement littéraires.

Il est clair qu'une telle démarche linéaire et somme toute assez artificielle, s'appuyant sur un réseau d'équivalences entre deux langues, ne préparait certainement pas à un véritable apprentissage de l'écriture. Pour Coronaire et Raymond (Ibid : 5), la méthode traditionnelle « *servait à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible* ».

II. Méthode audio-orale

La méthode audio-orale tire ses origines de la méthode que l'armée américaine a mise sur pied vers 1945 pour donner une formation rapide et efficace en langue étrangère à son personnel (.Cuq et Gruca, 2005 :258).

D'après (J.M Defays 2003 :227), les bases théoriques de la méthode audio-orale reposent sur le modèle structural bloomfieldien associé aux théories béhavioristes sur le conditionnement. Selon cet auteur (Ibid :228), cette méthode a eu le privilège de décomposer les compétences en quatre skills où l'oral occupe la place la plus importante. Quant à la langue écrite et plus particulièrement l'écriture, elle n'est abordée que lorsque l'apprenant est censé avoir maîtriser le système phonologique de la langue. Il faut dire que cet apprentissage se limite le plus souvent à des exercices de substitution ou de dictée reprenant les structures linguistiques représentées à l'oral (Cornaire et Mary Raymond, 1994 : 6), ce qui signifie que l'écrit est toujours en relation de dépendance par rapport à l'oral. A envisager les choses ainsi, la production écrite n'était rien de plus qu'un autre moyen d'exercice systématique et une façon plus ou moins avouée de renforcer l'oral, sans volonté de préparer l'apprenant à la rédaction libre et créative.

III. Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Le mérite d'avoir proposé les fondements théoriques de cette méthode revient à Gubérina de l'institut phonétique de l'université de Zagreb (Ibid : 7). Encore une fois dans cette méthode l'écrit est sacrifié à la langue parlée. Alors que l'échange oral est considéré comme l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue.

Cependant, l'écrit demeure un aspect peu utile et sans grande importance (J.P Cuq et I. Gruca, 2005 : 262). Dans cette perspective la dictée des mots reste l'exercice traditionnel de production écrite.

J.M Defays (2003 : 229) pour sa part, estime que si la méthode SGAV appelle les mêmes critiques que ses devancières, elle apporte toutefois des améliorations et annonce, par certains aspects les méthodes communicatives.

IV. L'approche communicative

Le coup d'envoi de la méthode communicative s'est effectué suite à une certaine remise en cause des fondements des méthodes audio-orale et audiovisuelle. Cette approche repose sur le principe que la langue est un moyen de communication et surtout d'interaction sociale et suite à cela ce sont les besoins de communication de l'apprenant qui dicteront les choix des pratiques pédagogiques (J.P Cuq et I Gruca, 2003 :268).

Cette diversité des besoins conduit à une réhabilitation de l'écrit et en particulier de l'écriture. Ecrire s'inscrit désormais dans un processus de communication durant lequel le scripteur produit du sens. Les mêmes auteurs précisent alors que « *enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique* » (1994,p 12). Les connaissances portant sur la structure de la langue sont certes une condition nécessaire mais elles demeurent encore non suffisantes pour communiquer.

Sophie Moirand dans Situations d'écrit (Edition CLE international, 1979 : 9) souligne que « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». De ce fait, à côté des exercices de production plus classiques, une place est somme toute accordée à la créativité (J.P Cuq, 2003 :248).

V. L'approche par les compétences

L'approche par compétences est présentée comme conséquence de l'approche communicative. En effet, pour J cuq et Gruca, « *elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues étrangères* ». (Ibid: 250)

D'après Xavier Roegiers (2006 :52) l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Cette approche met donc l'accent sur la capacité de l'élève de réinvestir correctement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie.

Le principe de cette approche pose que la langue est un ensemble différenciée de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres (Beacco,1995 : 55). Du coup, l'appropriation de celle-ci « la langue » n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir appréhendé globalement mais la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Parmi ces compétences, on retrouve celle de production écrite. Il faut dire que la place des écrits en langue étrangère dans la vie sociale tend à faire de l'acquisition de

cette compétence une activité aussi importante que celle de l'oral. Dans le cadre de l'approche par compétence, développer la compétence de produire des textes chez les élèves ne passe pas uniquement par l'apprentissage des savoirs (les lettres, les mots du vocabulaire...), des savoir-faire (accorder un verbe, mettre un mot au pluriel...) et des savoir-être (avoir l'habitude de vérifier ce qu'on a écrit...). En plus de cela, il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire des textes liés à la vie courante, (remplir un formulaire, donner des indications par écrit, émettre un avis...). Pour ce faire, on adopte une démarche de résolution de problèmes (Roegiers, 2006 :23).

Il s'agit d'une situation complexe à travers laquelle l'élève va devoir utiliser ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être pour la résoudre. C'est alors qu'il devient compétent.

Conclusion

Pour conclure, nous avons montré à travers ce chapitre, la place qu'occupe l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue étrangère dans chacune des approches pédagogiques, afin de mieux comprendre et de mettre en lumière la didactique de l'écrit en fle. Dans ce qui va suivre, nous produirons donc, l'enseignement /apprentissage de l'écrit. Alors, dans un premier temps, nous essayerons de définir quelques concepts, (la production écrite, l'erreur, l'orthographe...),et dans un second temps, nous aborderons les stratégies et les types d'erreurs dans les écrits. Et enfin, nous conclurons avec l'orthographe, c'est-à dire, son histoire, ainsi que la place qu'elle occupe dans l'apprentissage de l'écrit.

Chapitre III

L'enseignement / Apprentissage

de l'écrit

Introduction

L'écrit est une activité de communication par le moyen de la langue écrite, c'est aussi une phase où l'apprenant sera en état de réflexion et de production, tout en exprimant sa pensée et ses idées. C'est pourquoi, l'enseignement de l'écrit attire l'attention des enseignants, lors de la correction et l'évaluation des expressions écrites des apprenants.

Dans ce présent chapitre, nous essayons d'unir et d'assembler les notions, enseignement apprentissage. Puis, nous passerons à la définition de l'écrit et celle de la production écrite. Enfin, nous abordons, les stratégies d'écriture de l'apprenant.

I. Enseignement/Apprentissage

Le concept enseignement/apprentissage peut se définir comme la transmission des connaissances par une aide à la compréhension et à l'assimilation. Elle se confond à l'éducation qui est une conduite sociale ayant pour but de transformer le sujet d'un point de vue cognitif et pratique.

En effet, l'enseignement/apprentissage est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants. Ces connaissances avant de les dispenser, elles doivent être au préalable durement structurées et organisées en suivant une démarche scientifique. Pour ce faire, il nécessite d'avoir une connaissance en pédagogie et en didactique.

Selon Jean Pierre Cuq , l'apprentissage est une « *construction artificielle caractérisée par la mise en place de contraintes externes – notamment métalinguistique et pédagogique – qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou l'accélérer* ». (Cuq, 2003 : 156)

II. Définition de l'écrit

L'écriture est un système de représentation graphique qui produit du langage et délivre du sens au moyen de signes ou de formes culturellement situées sur un support. Dans ce sens, nous empruntons la réflexion de (Dubois, 2002 : 165) qui stipule que « *l'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques...* ».

Alors, écrire en langue étrangère, c'est exprimer sa pensée en respectant le code écrit et celui d'une langue qui obéit à des règles linguistiques discursives et socioculturelle, à ce propos le dictionnaire Le Robert le définit comme,

« *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ». (Robert, 2008 :19)

On pourrait dire encore, que l'écrit est le fait de produire une communication au moyen d'une langue écrite, alors, Jean. Cuq et I. Gruca le souligne, « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère* ». (Cuq,2002 :182)

On peut noter aussi, que l'écrit en didactique des langues étrangères, « *fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable: écrit/oral, lecture/écriture, compréhension /production, phonème/graphème, phonie/graphie, ...* ». (Ibid : 36)

Enfin, écrire, est un acte qui désigne « communiquer » ou exprimer par l'écriture, qui est une action exigée par le scripteur la mobilisation de sa compétence en écrit. Alors, selon Jean Pierre cuq , l' écrit « *est une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d' une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » . (Cuq,2002 :78)

III. La production écrite

La production écrite est une activité individuelle. Elle est considérée comme une situation très complexe où l'apprenant est mené à produire et à rédiger des textes de différents types argumentatifs, descriptifs, narratifs... En ce sens, la production écrite est une activité individuelle de l'apprenant, le fait de produire et construire des petits textes ou des courts paragraphes personnels en respectant les règles syntaxiques, lexicales et sémantiques acquises. En effet, elle exige une maîtrise d'un ensemble de savoirs (syntaxe orthographe, conjugaison ...) et des savoir-faire.

Ainsi, nous pouvons dire que la production écrite est un moyen de communication mis en œuvre entre un scripteur et un lecteur afin d'exprimer ses idées et ses opinions. A ce propos « *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur...* » (Cuq,2003 :28).

Exemple personnel, « *le scripteur partage ses idées et ses opinions avec le lecteur* ».

Pour Yves Reuter,

« *l'écriture n'est pas enseignée entant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse magique des autres enseignements, essentiellement les sous systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison, c'est aux élèves à apprendre par eux- même...* ». (Reuter,2009 :21).

Enfin, la production écrite est une tâche très difficile à réaliser car, l'apprenant sera dans une situation de résolution de problèmes au cours duquel il fera appel à ses connaissances. Alors, Sylvie Plane souligne que la production écrite est,

« *Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* ». (Plane, 1994 :44)

IV. Stratégies d'écriture de l'apprenant

IV.1. Stratégies de planification

Les stratégies de planification sont des opérations organisées par l'apprenant en vue de réussir son activité scripturale, à l'aide d'objectifs fixés et de moyens appropriés sur une période déterminée. Selon (Hayes et Flower, 1981 : 88), il s'agit d'actions profondes et intellectuelles des perceptions qui devront être employées pour produire un texte.

IV.2. Stratégies de mise en texte

Dans son ouvrage *écrire et enseigner à écrire* Préfontaine Clémence, explique que les stratégies de mise en texte visent, non seulement la production du texte, mais à « *mettre en pratique les automatismes pour corriger les fautes dès qu'on écrit* ». (Clémence, 1989 : 35) Etant complexe, cette étape s'active dès que l'apprenant se met à noter ou entreprend la rédaction de son brouillon, en introduisant les attitudes et les compétences nécessaires dont l'orthographe d'usage, la grammaire de texte (cohérence), le choix du vocabulaire (lexique) pour accorder une forme linguistique au texte produit. Enfin, l'étape de mise en texte permet à l'apprenant de :

Activer les informations stockées dans la mémoire à long terme.

S'engager pleinement dans l'écriture sans heurter les idées.

Développer les idées sélectionnées (analogies, antithèse, etc.)

Honorer le plan du texte en consultant d'autres écrits.

Sélectionner des combinaisons possibles pour une même idée.

Respecter l'unité du texte en structurant le champ lexical.

Réemployer des expressions, des formules ou des notions grammaticales

Enseignées en classe (ex. : le genre et le nombre, les temps de verbes).

Enrichir la mise en texte en employant la ponctuation, des synonymes, des antonymes, des figures de style (périphrases), des articulateurs logiques ou chronologiques.

Réaliser une mise en page et un support de diffusion, appropriées.

IV.3. Stratégies de révision

Selon Fitzgerald, la révision permet de « *réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit* ». (Fitzgerald, 1987 :23). En d'autres termes, les stratégies de révision accordent à l'apprenant des pauses pendant la rédaction dans lesquelles il parvient à réviser constamment son texte. A travers ces stratégies, l'apprenant interpelle constamment des processus mentaux variés:

Vérifier les choix linguistiques et textuels.

Vérifier les procédés textuels (explicatifs, argumentatif...etc.)

Vérifier la mise en place des connecteurs, l'enchaînement.

Vérifier les règles de cohérence du texte, l'enchaînement des idées, le sens.

Essayer différentes réorganisations du texte.

Examiner les formulations de phrases et de texte.

Effectuer une comparaison de façon contrastive des éléments de la langue cible avec des éléments de la langue maternelle.

IV.4. Stratégies de correction

Les stratégies de correction concernent particulièrement le traitement des erreurs de surface comme l'orthographe d'usage, la grammaire, la ponctuation...etc. A ce niveau l'apprenant doit :

Mobiliser ses connaissances pour effectuer des relectures ciblées.

Consulter des outils de référence d'autocorrection (dictionnaires, correcteur orthographique, conjugaison, grammaire, logiciels, base de données).

S'approprier d'une formalité de correction systématique de la syntaxe.

Coopérer avec d'autres apprenants (en classe) en vue d'améliorer le texte produit.

Solliciter des suggestions pour en améliorer la structure, le contenu, ou la présentation visuelle.

Conclusion

Un des enjeux fondamentaux de l'école est la maîtrise du langage écrit. Celui-ci sert à communiquer, à exprimer la pensée et à conserver des savoirs. Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome en procédant à organiser des idées, à choisir un vocabulaire, à construire et à enchaîner des phrases, puis des paragraphes, et par la suite des textes tout en prêtant attention à l'orthographe.

Pour conclure, la production écrite joue un rôle crucial dans la réussite scolaire de l'apprenant. Ainsi, elle occupe une place importante dans la didactique du français langue étrangère.

Introduction

L'erreur, dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues est aujourd'hui reconnue et admise. Influencée par de multiples facteurs, l'erreur sous toutes ses formes, fait indissociablement partie du processus d'apprentissage. Celle-ci fut longtemps considérée comme partie intégrante mais négative du processus d'apprentissage. C'est pourquoi, elle fut étudiée selon différents points de vue, afin d'être évitée autant que possible.

En didactique, surtout dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères elle n'est pas sans conséquences, de sorte que certains apprenants gardent le silence pour ne pas risquer de commettre de fautes. En ce qui concerne le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'erreur entraîne aussi des problèmes susceptibles de bloquer le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, le traitement de l'erreur exige une réflexion pédagogique de la part de l'enseignant, voire de la part de l'apprenant, par l'intermédiaire de son enseignant.

Ainsi, on peut dire que l'erreur est humaine. Alors, toute personne, à tout moment, en toute situation est susceptible d'erreur, aussi bien dans la langue maternelle que dans les langues étrangères, au niveau de l'oral et au niveau de l'écrit. On dit aussi que «L'erreur est formatrice». C'est une sagesse de longue date, tout à fait transposable au domaine linguistique, car une erreur commise et corrigée durant l'apprentissage d'une langue étrangère sera plus rarement répétée en situation réelle de communication en cette langue.

Aujourd'hui la didactique des langues valorise de nouveau l'écriture et la production écrite vu qu'elle représente une compétence qui est reconnue, surtout après l'apparition de l'approche communicative. Alors, la transmission du message est un élément important dans la didactique des langues étrangères et pour que le message puisse être transmis, l'apprenant devrait être capable d'élaborer correctement et précisément sa pensée, de rédiger des phrases logiques, en respectant des normes grammaticales. Contrairement à l'oral où nous pouvons utiliser le geste et la mimique pour remplacer des mots et pour nous débrouiller dans une situation donnée, à l'écrit nous devons utiliser le vocabulaire acquis et les formes grammaticales correctes pour pouvoir exprimer notre pensée.

Enfin, Pour que l'apprenant progresse dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, nous avons besoin d'une analyse pertinente des erreurs que les apprenants commettent. Alors, dans ce chapitre, nous mettrons l'accent, sur l'erreur et son analyse tout en définissons ces deux notions. Ainsi, nous évoquons les différents types d'erreurs en production écrite. (Rouhollah, 2005 :113)

I.1. Définition de l'erreur

Au sens étymologique, le terme « erreur » vient du latin « error », est considéré comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent* ». (Dictionnaire le robert, 2008 : 920) .

L'erreur selon Aristote c'est , « *Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est-à-dire vrai dire de ce qui n'est pas qu'il est de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux*».

Albin Michel pense que ,

« *l' erreur n'est pas seulement l'effet de l' ignorance, de l' incertitude ,du hasard (...) ,mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès , mais qui, maintenant, se révèle fausse ou simplement inadaptée* » .(Albin, 1996 : 62)

En didactique des langues étrangères, certains didacticiens, comme Remy porquier et A Frauenfelder, trouve qu'il est impossible d'en donner une définition absolue pour la notion de l'erreur. Donc, elle peut être définie « soit par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition qui a été fait aux apprenants. Mais, par rapport au système intermédiaire des apprenants. Si on définit l'erreur comme « *une forme refusée par l'enseignant* », celui-ci, se trouve dans une situation paradoxale où il refuse une forme inévitable pour l'apprenant et attendrait une forme inaccessible à ce dernier. (Rémy porquier et Frauenfelder Uli, 1980 : 36)

I.2. L'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs est née vers les années 1960, elle marque une étape importante dans la recherche en didactique des langues. Donc, L'analyse des erreurs en production écrite s'effectue dans le cadre du contrat didactique permettant le contrôle des attentes respectives de l'enseignant et des apprenants et accordant une meilleure négociation du sens. Ainsi, grâce à elle, l'enseignant et l'apprenant parviennent ensemble à réfléchir abondamment sur le « pourquoi » et « le comment » de l'erreur afin de ne plus la reproduire.

En outre, l'analyse des erreurs est considérée comme une branche propre à l'analyse contrastive qui oppose la langue cible à la langue source. Selon Stephan. Pit. Corder,

« l'analyse des erreurs est une démarche qui rapproche la langue cible à celle de l'apprenant, néanmoins, elle présente un avantage déterminant selon lequel l'enseignant ou le chercheur est capable d'engager l'analyse des erreurs même s'il ignore la langue maternelle de l'apprenant ».(Pit et Corder, 1967 :37)

D'après Besse et Porquier, *« l'analyse des erreurs est donc envisagée comme un complément ou un substitut économique aux analyses contrastives ».*(H, Besse et Porquier, 1984 :48)

Pour ces auteurs, elle offre aux spécialistes l'opportunité de s'occuper davantage des erreurs relatives à l'interférence de la langue source et aux difficultés de la langue cible. En d'autres termes, l'analyse des erreurs accorde des réponses complémentaires, assurant ainsi un apport certain à la recherche et à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Pour conclure, l'analyse de « l'interlangue » témoignent de la divergence existante entre la langue cible et la langue source. Dans cette perspective, nous supposons que cette divergence peut nous fournir des réponses claires sur les erreurs produites par les apprenants et nous permettre de mieux interpréter le processus psychologique de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français langue étrangère.

II. Les différents types d'erreurs en production écrite

En général, il existe cinq types d'erreurs en didactique des langues étrangères. Alors Christine Tagliante les nomme comme suit « *les erreurs linguistiques, phonétiques, socioculturels discursifs et stratégiques* ». Mais, nous préférons nous concentrer plutôt sur les principales erreurs possibles dans la production écrite. A ce propos, on en distingue deux types : les erreurs de contenu et les erreurs de forme.

Tout d'abord, l'apprenant doit lire la consigne pour qu'elle soit comprise. Ensuite, une fois l'élève a compris le sujet, il doit respecter la consigne.

II.1. Erreurs de contenu

Un autre point est souvent négligé par l'apprenant est le type de texte à reproduire, un texte narratif au lieu d'un texte argumentatif. Donc, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion). La cohérence et la cohésion textuelles deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils, (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte. Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

II.2. Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques (par exemple : l'emploi des temps des verbes, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire...). En didactique du français langue étrangère Lokman Demirtas affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

1 - Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (article : féminin, masculin), les adjectifs (comparatif, superlatif), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs...).

2 - Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les aspects, les auxiliaires de modalité, les (gérondifs, infinitifs).

3- Structure de la phrase : les erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. (Demiratas, 2008, 181)

Conclusion

L'analyse des erreurs présente un intérêt didactique, car, elle permet de déterminer le niveau de connaissance de l'élève au niveau de l'orthographe lors de la phase de production écrite. Ainsi elle permet de préciser et de soulever plus particulièrement les difficultés qu'ils rencontrent afin de mettre au point des nouvelles stratégies d'écritures.

Introduction

Il semble très utile et intéressant de porter une réflexion sur l'orthographe. Car, elle occupe une place particulière dans l'apprentissage du français. De ce fait, nous tenterons à travers ce chapitre, de définir ce qu'est l'orthographe. Ainsi, nous aborderons un bref historique sur l'orthographe. Enfin, nous terminerons ce chapitre, avec la place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écrit en fle.

I. Définition de l'orthographe

L'orthographe est une notion qui se rattache à deux mots grecs : orthos, qui signifie « correctement » et graphe, qui signifie « écrire ». Elle désigne l'ensemble des normes qui aide à mieux écrire dans une langue.

Selon Nina Catach, l'orthographe désigne,

« la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langue (morphologie, syntaxe, lexicque). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit».(Nina Catach,1995 :16).

On y trouve aussi , une autre définition , celle de Jean Dubois,

l'orthographe « implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue ; l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite à la graphie qui n'implique pas la référence à une norme grammaticale, si cette dernière était représentée fidèlement par une suite univoque de signes alphabétiques, il n'aurait que des problèmes de graphies et non des problèmes d'orthographe. Mais, en français les signes correspondent à plusieurs phénomènes». (Dubois, 1973 :37).

Selon Nina Catach, l'orthographe « est un choix entre ses divers considérations, plus ou moins réglées par des sois ou des conventions divers : pour des relations et des raisons faciles à comprendre, le choix est beaucoup plus impératif à l'écrit qu'à l'oral » (Catach,1995 :18)

II. L'histoire de l'orthographe française

Dans cette partie, nous allons rendre compte de l'histoire de l'orthographe française du XIIe siècle à nos jours, décrire le système graphique français et les problèmes liés à son acquisition/apprentissage.

Avant de décrire dans ce chapitre l'orthographe française, il nous a paru utile de parler brièvement de son histoire pour mettre en évidence le fait que non seulement l'orthographe a changé mais encore que la notion même d'orthographe n'a pas toujours existé.

L'alphabet utilisé pour transcrire le français est l'alphabet latin. Nina Catach précise que,

« le latin et le français ont vécu pendant de nombreux siècles (et dans certains milieux comme l'église et l'université jusqu'à une époque toute récente) en état de véritable symbiose, ils étaient sentis comme une seule et même langue : on lisait le latin " à la française " on écrivait le français " à la latine ». (Op.cit : 23)

C. Blanche-Benveniste et A. Chervel , ils justifient cette convention par le fait qu'on reconnaît à l'alphabet latin un caractère presque sacré puisque *« c'est l'écriture de la bible et de tout le christianisme occidental »*. Et donc on ne pouvait imaginer qu'un autre alphabet puisse le remplacer.

Toutefois, comme l'alphabet latin était trop pauvre en graphèmes pour une langue aussi riche en phonèmes que le français, l'alphabet de l'ancien français ne traduisait pas de façon univoque tous les sons de la langue, d'autant que certains caractères faisaient souvent double emploi (exemple : c, k, qu , pour /k/).

Du XIIIe siècle au XVIe siècle, une nouvelle période s'ouvre. Les écrits se multiplient surtout dans le domaine de l'administration et tombent dans les mains des « praticiens » : greffiers de tribunaux, clercs de notaires, juristes, scribes de l'administration royale. Ceux-ci utilisaient dans leurs écrits une orthographe surchargée de consonnes muettes qui avaient une valeur idéographique, c'est-à-dire qui participaient à la reconnaissance graphique des mots. Ce recours fréquent et quasi systématique aux consonnes muettes pouvait s'expliquer par la référence au latin, et par un souci de lisibilité. Comme l'affirment C. Blanche-Benveniste et A. Chevrel *« l'écriture française passe de la littérature récréative aux textes juridiques, administratifs, notariaux, dont les exigences de clarté et de précision sont bien connues »*.

Dans la même perspective, les mêmes auteurs parlent de l'utilisation de *« discriminants qui sélectionnent l'une des deux valeurs du graphème ou du groupe de graphèmes qui font difficultés »*.

Du XVI^e au XVII^e siècle, on assiste, au plan technique, l'apparition de l'imprimerie (les caractères sont désormais clairs, il n'est plus nécessaire d'ajouter des lettres pour reconnaître la valeur des voyelles et les imprimeurs adoptent des accents) et, au plan culturel, au développement d'une véritable littérature nationale (La Pléiade). L'orthographe entre dans une phase de rénovation grâce donc aux typographes, aux grammairiens (comme Louis Mégret qui propose en 1542 une orthographe plus rationnelle), aux professeurs (comme La Ramée dit Ramus qui propose lui en 1562 une orthographe phonétique) et aux auteurs, surtout Ronsard, véritable chef de file du mouvement réformateur. Il veut proscrire le « x » et le « z » en finale, le « y » partout, remplacer le « ph » par « f », généraliser la graphie « an », simplifier toutes les consonnes doubles, supprimer les consonnes muettes étymologiques.

Du XVII^e au XX^e siècle, l'orthographe n'était pratiquée que par un nombre très limité de scripteurs: écrivains, imprimeurs, secrétaires et greffiers. Au XVIII^e siècle, on connaît une réforme majeure d'Olivet, Abée. Il accomplit une série de réformes réfléchies qui font date et rompent avec les usages manuscrits : un mot sur quatre est transformé. La troisième édition du Dictionnaire de l'Académie instaure en France l'orthographe moderne qui est devenue la nôtre. D'Olivet ne manque pas de bons conseils : en plus de la plupart des académiciens, qui sont des réformateurs convaincus, il est aidé par Voltaire, lequel fait adopter ai pour « oi » dans les mots comme « les François » ou « les Anglois » et qui déclare : « *L'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante, meilleure elle est* ».

Au XIX^e siècle, ainsi que nous le rappelle Nina Catach, commence cette transformation de l'orthographe en catéchisme ou en magie noire, qui va atteindre son point culminant au siècle suivant. Inversement, le mouvement de réforme se durcit.

III. La place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écrit

L'écriture, en tant que telle, n'est pas enseignée en FLE ; apprendre à écrire des textes cela ne veut pas dire apprendre à former des phrases bien construites, alors qu'en fait l'apprentissage de l'écrit se limite bien souvent au niveau de la phrase. En plus, en production écrite, les possibilités d'erreurs sont fort nombreuses puisqu'elles peuvent relever aussi bien de la compétence linguistique de l'apprenant qui porte sur l'orthographe, la syntaxe de la phrase que de la compétence de la communication. De ce fait, il est important que le professeur apprenne à distinguer les erreurs linguistiques se rapportant à l'orthographe des erreurs du contenu ayant trait à l'enchaînement des idées. Mais, il faut savoir que l'orthographe pèse nécessairement sur cette évaluation. En effet, comme le montrent, C. Brissaud et D. Bessonnat,

« une copie criblée d'erreurs est immanquablement disqualifiée même si l'on veut n'évaluer que la qualité du texte au plan stylistique et rien d'autre, la composante scripturale agit nécessairement pour biaiser l'évaluation globale ». (Brissaud et bessonnat, 2001 :152)

Conclusion

Enfin, il y a lieu de s'intéresser à l'orthographe, ainsi qu'à la place qu'elle occupe, bien particulièrement dans l'écrit. En effet, si on ne peut pas réduire l'orthographe à l'écriture, il faut néanmoins la concevoir comme l'une de ses composantes et donc réfléchir à son enseignement.

Chapitre IV

Méthodologie de la recherche

Introduction

Notre travail repose essentiellement sur la production écrite chez les apprenants du premier palier, c'est-à-dire, la classe de cinquième année primaire. Nous avons mené une expérience sur le terrain, qui nous a permis de répondre à notre problématique concernant le thème de recherche, ainsi que la vérification des hypothèses émises. Nous essayons à travers cette enquête de montrer les types et le genre d'erreur les plus récurrentes dans la production écrite tout en proposant l'erreur ainsi que son corrigé.

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons l'enquête. Puis, l'observation participante, ainsi que le rôle de l'enseignant/ apprenant durant cette dernière (observation), et enfin, nous terminerons avec la présentation du corpus, (le public visé, les copies d'élèves, et le questionnaire proposé aux enseignants de la classe de cinquième année primaire).

I. Le lieu du déroulement de l'enquête

Pour mener notre travail de recherche, nous avons conduit notre observation, dans un établissement primaire « les Frères Faci », qui se trouve au centre ville de Sidi Naamane, de la daïra de Draa Ben Kheda.

Cet établissement scolaire assure la scolarisation de 460 élèves de tous les niveaux. Ainsi que l'enseignement de la langue française est assuré par trois enseignantes.

Notre choix de cette école, n'est pas dû au hasard, une enseignante nous a orienté, au vu l'expérience dont-elle jouit auprès des apprenants de cinquième année.

Notre travail a commencé le 9 du mois d'Avril 2017, et pendant les séances d'observations, nous avons pu assister de près au déroulement de l'enseignement des séances de productions écrites.

II. L'observation participante

Pour les besoins de notre travail, l'observation de la classe de cinquième année est nécessaire. Pour se faire, notre observation a été focalisée d'une part, sur le déroulement de la séance de la production écrite et d'autre part, sur le rôle de l'enseignante et celui des apprenants durant cette tâche.

Notre travail consiste essentiellement à une prise de note sur ce qui se passe durant ce cours. D'abord, l'enseignante dispense le cours de vocabulaire, ensuite, elle passe à la présentation du sujet de rédaction, tout en demandant, de rédiger un texte « descriptif », sur un métier de leur choix.

En outre, l'enseignante a formé des groupes de quatre élèves où ils doivent décrire un métier différent des autres groupes afin de varier dans le thème proposé et avoir différentes productions écrites. A la fin de la séance, nous avons récupéré les copies des apprenants, afin de les analyser et de repérer les erreurs orthographiques qui figurent dans ces productions écrites.

III. Le rôle de l'enseignant / apprenants durant l'observation

III.1. L'enseignante

Elle s'est montrée autoritaire et dominante dans la classe. Elle incite ses élèves à la participation sans différence aucune. Celle-ci utilise un vocabulaire très simple et compris par tout le monde. Elle ne fait jamais de traduction, elle recourt parfois à la gestuelle pour expliquer. Elle leur demande de répondre même si la réponse est fausse, l'essentiel est de prendre la parole. Cela s'apparente beaucoup plus à une attitude comportementale psychopédagogique qu'à une méthode.

III.2. L'apprenant

Durant notre observation, nous avons remarqué que les apprenants commettent des erreurs d'ordre phonétiques, surtout lors de la prononciation des voyelles, comme par exemple, « midcin » au lieu de « médecin ». Et cela engendre des erreurs orthographiques lors du passage à la phase de production des textes. Enfin, certains trouvent des difficultés à prendre la parole de crainte de se tromper. (un comportement lié à l'enfance d'ordre psychopédagogique).

IV. Présentation du corpus

IV.1. Le public

Pour mener notre travail, nous avons choisi la classe de cinquième année primaire de l'école « Frère Faci » de la ville de Sidi Naamane. Cet échantillon se compose de 20 élèves, dont douze filles et huit garçons, leur âge varient entre 10 et 12 ans.

IV.2. Les copies d'élèves

Afin de recueillir des informations concernant notre thème de recherche, nous avons fait appel à une analyse documentaire, c'est -à-dire l'analyse de copie des apprenants de cinquième année. Nous avons choisi dix copies de la classe de cinquième année en phase de préparation d'un examen final, pour un niveau insuffisant pour repérer toutes les erreurs commises dans leurs productions écrites.

IV.3. Le questionnaire

Dans le but de récolter des informations relatives à notre travail, nous avons établi un questionnaire adressé à plusieurs enseignants, en vu de nous éclairer d'avantage sur les difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit en classe de cinquième année primaire.

Partant du principe que le questionnaire est l'ensemble des questions ou d'interrogations appropriées pour atteindre l'objectif que nous avons fixé pour notre travail. Nous avons distribué le questionnaire pour six enseignants assurant l'enseignement du français en cinquième année primaire.

Concernant notre questionnaire, il se compose de 12 questions, dont certaines d'entres- elles sont des questions fermées. Alors, ces dernières sont fixées et proposées à l'avance, tel que la question de l'organisation d'une séance d'expression orale, et celle de la focalisation sur les erreurs les plus récurrentes. Par ailleurs, la question d'organisation des séances de correction qui sont individuelles et collectives.

Ainsi, des questions ouvertes où le questionné est libre dans ses réponses, tel que les types d'erreurs commises par les apprenants, de plus, le volume consacré à l'écrit. Enfin, les questions ont portées aussi, sur le manuel scolaire au niveau des thèmes élaborés, des concepts à aborder et enfin, des notions fondamentales utiles pour son apprentissage.

Chapitre v

Analyse des donnés

Introduction

Le projet didactique dans lequel nous menons notre travail est prescrit aux élèves de la cinquième année primaire, en phase de préparation pour l'examen final, session Mai 2017. Dans ce chapitre, nous tenterons de faire un dépouillement du questionnaire distribué aux enseignants. Ensuite, nous passerons à l'analyse des productions écrites rédigées par les élèves selon le programme proposé dans le manuel scolaire

I. Dépouillement du questionnaire et commentaire des réponses

Les enseignants auxquels nous avons remis le questionnaire sont répartis selon leur âge, leur sexe et leur expérience professionnelle, comme nous allons le démontrer dans le tableau ci-dessous. (Questions 1, 2, 3).

Tableau N° 1 Identification des enquêtés

Enseignants	Age	Expérience	Sexe
E 1	51 ans	30 ans	Masculin
E 2	28 ans	4 ans	Féminin
E 3	Anonyme	Anonyme	Féminin
E 4	38 ans	15 ans	Féminin
E 5	Anonyme	Anonyme	Masculin
E 6	30 ans	3 ans	Féminin

D'après les réponses fournies par les enseignants du premier palier, concernant les trois premières questions du questionnaire nous avons constaté, que la tranche d'âge des enquêtés varie entre 20 et 50ans. Et que la majorité des questionnés étaient de sexe féminin.

De plus, on y trouve aussi ceux qui ont resté anonyme, c'est-à-dire, sans réponse. En effet, nous remarquons que, l'expérience professionnelle commence de 4 ans jusqu'à une trentaine d'année.

Question N°4: L'objectif des séances d'expression orale pour,

Contrôle de la compréhension

Le rappel de règles

La préparation à la production écrite

L'apprentissage de la prise de parole, précisez ?

Tableau N°2

N°.enseignant	Contrôle de la Compréhension	Le rappel de règles	La préparation à la production écrite	L'apprentissage de la prise de parole	Précision
E 1	X				Préparation à l'écrit donné à la maison
E 2		X			Pas de précision
E 3			X	X	Aide l'apprenant à s'exprimer librement. Ainsi, il n'aura pas de difficultés à produire par écrit.
E 4	X				Pas de précision
E 5			X		L'apprenant doit s'exprimer oralement afin d'organiser ses idées.
E 6	X			X	C'est pour permettre aux apprenants de s'exprimer librement.

Nous pouvons dire à travers notre analyse à cette question, que la grande majorité des enseignants axe leur travail, sur le contrôle de la compréhension. Ainsi, que sur la préparation à la prise de parole en public.

Question N°5 : Utilisation des boîtes à outils ou la liberté du choix du sujet lors de la séance de l'écrit.

Après les réponses obtenues pour cette question, nous constatons que, les méthodologies adoptées par les enseignants sont très différentes, du libre choix au choix imposé. Nous constatons aussi, que certains favorisent la boîte à outils dirigée, allons jusqu'à la remise en ordre d'un texte, voir même des exercices à trous.

Question N°6 : Les types d'erreurs commises par les élèves à l'écrit

Nous avons remarqué que la récurrence de l'ordre orthographique, et interférentiel (arabe, kabyle) revient souvent. La norme est donc l'interférence.

Question N°7 : La description du code de correction utilisé par les enseignants.

Tous les enseignants affirment qu'ils disposent d'un code de correction.

Les enseignants	Code de correction
E 1	O- orthographe / C- conjugaison / Inc- incorrect / R- répétition
E2	Imp- impropre / Md- mal dit / M- majuscule
E 3	Un tableau dans lequel ils répondent par Oui / Non aux instructions dictées dans la consigne.
E 4	C- conjugaison / R- répétition / V- mot oublié
E 5	On utilise des signes conventionnels connus par les apprenants au préalable pour la correction des productions écrites.
E 6	Aucune réponse donné par cet enseignant à cette question

Question N°8: La récurrence des erreurs lors de la correction des productions écrites

On pourrait dire que la majorité des enseignants se focalisent sur la récurrence des erreurs. Mais, uniquement une minorité d'entre eux ignorent un point aussi important dans l'amélioration de l'apprentissage de l'écrit.

Question N°9 : La séance de correction des rédactions

-Individuelle -Collective

Séance de correction	Total
Individuelle	50 %
Collective	50 %
Total	100 %

La correction des productions écrites au primaire et plus précisément en classe de cinquième année est individuelle et collective au même temps. Sur le plan méthodologique et pédagogique, c'est ce qui est normalement préconisé.

Question N°10 : La séance d'évaluation et de réécriture

Dans les dispositifs didactiques, l'évaluation constitue une partie intégrante du processus d'apprentissage. Alors, la séance de réécriture est une phase très importante, car elle permet à l'apprenant de voir de plus près ses erreurs. Donc, on dira que cette séance est plus qu'avérée, vu que la totalité des enseignants, sans exception aucune, l'organisent.

Question N°11 : Le manuel scolaire de cinquième année.

-Sur le plan thématique

-Sur le plan conceptuel

-Sur le plan notionnel

N° enseignants	Plan thématique	Plan conceptuel	Plan notionnel
E 1	Favoriser et se focaliser sur l'environnement immédiat de l'enfant.	Améliorer la pagination (lisibilité des illustrations).	Se baser sur les notions fondamentales (lecture /compréhension)
E 2	Moins d'auteurs algériens.	Accompagnés d'illustrations.	Donner de la place à la poésie et au chant
E 3	Les thèmes proposés sont proches du vécu de l'apprenant pour s'intégrer facilement dans la situation de communication.	Les concepts dévoilent et développent l'imagination chez l'apprenant et le mobilisé à être au cœur de l'action pédagogique.	Des notions primaires et de base qui serviront l'apprenant dans les niveaux supérieurs
E 4	Moins de thèmes sur l'algérienité.	Plus de lisibilité dans les légendes.	Trop de notions à ce niveau
E 5	Intéressant.	L'élève apprend beaucoup de concepts.	Des notions de bases pour plus tard
E 6	Ils acceptables mais il faut prévoir des thèmes écrits par des auteurs Algériens.	Il est bien conçu.	Les notions proposées sont des notions de base.

-Sur le plan thématique, la plupart des enseignants déplorent l'absence du thème des auteurs algériens.

-Sur le plan conceptuel, la majorité des enseignants le trouve acceptable. Car, il est accompagné d'indications et d'illustrations

-Sur le plan notionnel, les enseignants trouvent que ce n'est équitablement doser. Car, il en ressort que la tendance est à trop vouloir faire passer beaucoup de notions du niveau de l'énonciation.

Question N° 12 : Le volume horaire consacré à l'écrit.

Quant au volume consacré à l'écrit, les avis des enseignants sont vraiment mitigés, il y a ceux qui pensent que le temps consacré à ce dernier est plus ou moins suffisant à leurs niveaux, c'est-à-dire (les élèves de cinquième année), mais, il y a ceux qui trouvent que le volume est insuffisant pour traiter toutes les notions proposées dans le programme scolaire.

II. L'analyse des productions écrites du premier trimestre et commentaire des réponses

II.1. Consigne N° 1

Présentez un métier d'une personne que tu connais ?

N'oublie pas de :

- Mettre la majuscule et la ponctuation
- Employer la troisième personne du pluriel
- Conjuguer les verbes au présent

Tableau N° 01 Description du métier « tailleur »

Production	Erreur	Identification	Origine	corrigé
N° 01	Billeur Prépare Utise Fille	Erreur de langue	Méconnaissance des mots	Tailleur Coud Utilise Fil
N° 02	Tuelleur Dons Vtement Mochine	Erreur de Langue	Méconnaissance des mots	Tailleur Dans Vêtement Machine

Le tableau ci-dessus nous permet de dire, que l'apprenant est en situation de méconnaissance des mots et que son vocabulaire est faible.

Tableau N° 02 Description du métier « médecin »

Production	Erreur	Identification	Origine	Corrigé
N° 01	Medcin Pik L'ardononce	Erreur d'orthographe	Langage Familier	Médecin Pique L'ordonnance
N ° 02	Midsin Midicament domne	Erreur d'orthographe	Langage familier	Médecin Médicament Donne (prescrit)

On remarque que les erreurs commises sont de type orthographique. Et que ces élèves confondent entre les voyelles (i/e).

Tableau N° 3 Description du métier « vétérinaire »

Production	Erreur	Identification	Origine	Corrigé
N° 1	Peké / Piqué	Langage familier	Registre de langue	Piqué
	Animoux /Animeaux	Orthographe	phonétique	Animaux
Et	Géraison /Géraison	Langage familier	Registre de langue	Guérison
N° 2	Fais	Conjugaison	Terminaison	Fait

Les deux productions sont différentes des précédentes vu que celles-ci présentent plusieurs types d'erreurs. D'abord, il y a confusion entre (eau / au) et entre (i / e). On y trouve aussi l'utilisation du langage familier. Enfin, il y a une confusion entre les pronoms personnels lors de la conjugaison des verbes.

II.2.La consigne de l'activité écrite

Consigne N° 2

A la fin de cette année, tes camarades et toi, vous passerez un examen final. Rédige un texte dans lequel tu leur donneras quatre conseils pour réussir.

N'oublie pas de :

- Commencer le paragraphe par : il faut
- Utiliser des verbes à l'infinitif
- Mettre un tiret devant chaque conseil

III. Présentation de la grille EVA de « Nina Catach »et analyse des productions écrites du troisième trimestre

Nous avons 12 copies la de cinquième année, puisque dans cette deuxième consigne, il s'agira d'une production écrite, assuré par une même enseignante, dans deux classes différentes. Nous essayons donc, d'analyser ces copies, vu que la consigne donnée par l'enseignante est la même. Enfin, Pour analyser les copies de ces élèves, nous avons proposé la grille EVA suivante :

Point de vue	Les critères
Aspect pragmatique	L'effet recherché
	Les marques de l'énonciation
	La cohérence thématique
Aspect sémantique	La règle de progression : la pratique des idées
	La cohérence sémantique : absence de contradiction au niveau du sens
	La cohérence entre les phrases : l'enchaînement des idées avec des articulateurs logiques et chronologiques
	Le lexique
Aspect matériel	Organisation de la page
	Ponctuation
	Majuscule

III.1. Aspect pragmatique

1. Le type de texte

Tous les apprenants ont rédigé des textes qui correspondent à la consigne. C'est-à-dire, écrire un texte prescriptif, tout en donnant des conseils à son camarade en respectant le nombre de ces derniers (quatre pour chacun) .

2. La marque de l'énonciation

L'ensemble des apprenants ont écrit leurs textes à la troisième personne du singulier « il ». Et parmi les exemples donnés par eux,

Il faut réfléchir avant de répondre.

Il faut bien écrire.

3. La cohérence thématique

Tous les apprenants n'ont pas réussi à rédiger un texte cohérent, car il y a une ambiguïté dans l'enchaînement des conseils, c'est-à-dire les conseils et les exemples donnés ne sont pas bien construits, il n'y a pas de suite logique des idées.

III.2. Aspect sémantique

1. La cohérence sémantique

Uniquement (20%) des apprenants ont rédigé des écrits acceptables sur le plan sémantique. Et (80%) des apprenants ont rédigé des textes, dont la cohérence sémantique est inexistante. Ainsi, le mauvais choix de quelques phrases. Tel que, « il faut écouter la maîtresse ».

2. Le lexique

Sur le plan lexicale, On trouve (90 %) des apprenants utilisent un vocabulaire très faible. Ces derniers utilisent parfois, même un lexique inexistant en langue française. Exemple, « il faut lire le texte beyne ». Et uniquement (10%) des apprenants ont employé un lexique assez correct et satisfaisant à leur niveau, vu qu'ils sont à leur début d'apprentissage en langue française. Exemple « il faut compter sur soi » au lieu de dire, « il faut travailler seul ».

3. Enchaînement des idées

L'ensemble des apprenants ont respecté ce critère et l'ordre chronologique des idées. De plus, ils ont séparé les conseils, c'est-à-dire, ils ont mis un tiret au début de chaque phrase, et ceux-ci disent que ces apprenants ont respecté ce qui a été demandé dans la consigne.

III.3. Aspect matériel

1. Organisation de la page

La totalité des apprenants ont rédigé des textes, dont l'organisation de la page est acceptable et satisfaisante. Ils ont utilisé les tirets, la majuscule...

2. La ponctuation

Tous les apprenants ont utilisé des marques de ponctuations, tout en mettant un tiret avant chaque conseil et un point à la fin de chaque phrase. Exemple,

- Il faut lire le texte trois fois.

-Il faut écrire lisiblement.

3. La majuscule

Les apprenants ont commencé leurs productions avec une majuscule, pour indiquer le commencement ou le début de chaque idée et de chaque conseil. Exemple, **I**l faut garder la feuille propre.

IV. Commentaire des réponses

Nous constatons à travers l'analyse des copies, que les productions sont très mal écrites sur le plan de la phrase (les mots). Cependant, la consigne est respectée par tous les apprenants.

1. Au niveau textuel :

Le type de texte a été respecté, ils ont tous écrit un texte prescriptif.

Les verbes sont à l'infinitif, tel que, lire, écrire, réfléchir...

L'utilisation de tiret à été fait par la totalité des apprenants.

Le nombre de conseils a été respecté aussi, (quatre conseils).

2. Au niveau de la phrase

- Erreur parfois grammaticale, c'est-à dire dans le nombre, exemple (les leçon).
- Erreur de confusion entre les voyelles, exemple (réesir, riveser, lère soujet).
- Erreur de type phonétique, ce type d'erreur figure dans l'ensemble des copies obtenues, tel que (cestion, may, dosmon , taxt, conter, reyoucer ...).

V. Solutions et remédiassions aux difficultés constatés

Pour l'amélioration de l'apprentissage de l'écrit, nous proposons en tant que futurs enseignants, les solutions suivantes :

- L'explication de la consigne lors d'une activité écrite.
- Vérification immédiate sur la compréhension de la consigne par la totalité des apprenants.
- Renforcer et favoriser le travail en groupe, lors de l'activité écrite, car il aide l'apprenant à être motivé.
- Proposer des activités proches de leur vécu.
- Consacrer plus de temps à la séance de production écrite.
- Lors de la correction des copies des apprenants, évitons de mettre une remarque, tel que, « attention aux fautes d'orthographe ». Mais, plutôt souligner les erreurs repérées.
- Proposer des exercices de remédiation pour chaque type d'erreur, afin qu'ils réussissent lors de la rédaction d'un texte.
- Initier les apprenants à la recherche documentaire, tel que la consultation d'un fichier de correction ,recherche de mots dans le dictionnaire, recherche de règles de grammaire pour les besoins morphosyntaxiques (orthographe, grammaire, conjugaison).
- Terminer par une évaluation sommative c'est-à-dire chiffrée ; l'idéale serai que la note attribuée reflète la mention écrite sur la copie et cela pour motivé l'apprenant faire mieux et le sanctionner. C'est ce que nous appelons en psychopédagogie l'émulation.

Conclusion

En somme, nous pouvons dire que nos enquêtés, c'est-à-dire les enseignants, sont conscients de l'importance du français comme une langue étrangère dans le système éducatif algérien, et que celle-ci est une langue de civilisation et d'ouverture sur d'autres cultures. A cet effet, nos enquêtés ont proposé de consacrer un volume aussi important surtout pour l'activité de production écrite, mais aussi de choisir des thèmes proches du vécu de l'apprenant.

Ainsi, les résultats, nous montre et nous permettent de dire que les productions écrites de ces apprenants sont des écrits insuffisants du point de vue lexicale (en effet, le champ lexicale est limité et est fonctionnel) et orthographique. Et sur le plan matériel et pragmatique, nous dirons que les écrits sont satisfaisants. Car, la consigne et le type de texte à rédiger est respecté. Ainsi, la ponctuation et l'organisation du texte est également respecté par la totalité des apprenants.

Cependant, on pourrait dire que la compétence de l'écrit nécessite une certaine maîtrise et cohérence, vu que les défaillances au niveau de l'écrit persistent toujours. A cet effet, nous avons essayé de proposer quelques solutions afin de permettre à l'apprenant de surmonter ces difficultés et ces erreurs. Enfin, nous terminerons ce travail avec une conclusion générale.

Conclusion générale

L'époque actuelle est marquée par la mondialisation et le développement des outils de communication. Et contrairement à ce que l'on pourrait penser du fait du développement des moyens de communication orale, l'écrit a tout de même pu préserver son statut et occupe toujours une place très importante comme moyen d'échanges. Aujourd'hui, les outils informatiques et Internet, en particulier, suscitent comme jamais le besoin d'écrire. A vrai dire la compétence de l'écrit bénéficie d'une place importante même au niveau pédagogique. En effet, les systèmes éducatifs dans plusieurs pays attribuent à cette compétence une place privilégiée par rapport à celle de l'oral.

En Algérie notamment, il faut dire qu'avec la réforme éducative de 2003 et l'adoption d'une pédagogie par compétences pour le besoin de former des apprenants-scripteurs capables de rédiger des textes sans erreurs est devenue l'un des principaux objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE. L'écrit donc, constitue un élément-clé de la réussite scolaire de l'apprenant, car le langage écrit ne s'acquiert que par un enseignement, contrairement à l'oral qui peut être acquis sans aucune instruction.

Cependant, la production écrite ne peut être réduite à des simples phrases graphiquement et grammaticalement correctes. Parce que dans l'approche par les compétences, l'objectif principal de l'enseignement de l'écrit est l'acquisition des compétences de communication écrite (savoir écrire correctement dans une langue). En ce sens, nous avons constaté à travers notre analyse des copies d'apprenants et à travers notre observation au niveau de l'écrit, que les difficultés persistent toujours.

Par ailleurs, dans la mesure où enseigner une langue nécessite de la part de l'enseignant la maîtrise des savoirs et des savoir-faire, car les représentations erronées des enseignants constituent des obstacles qui empêchent la maîtrise de la compétence écrite chez les apprenants.

De ce fait, l'apprentissage de l'écrit en classe de fle au primaire, est un acte déterminant, qui traduit une volonté précise, à partir de laquelle, les apprenants s'attachent à exprimer leurs idées et communiquer leurs pensées. A ce propos, Michel Dabène déplore que, « ...lire-écrire évidemment un ensemble de savoirs explicites ou implicites,

sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite ». (Dabène, 1986 : 23)

Ainsi, il ajoute, « *lire-écrire...c'est connaître et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable* », donc, en d'autres termes savoir-écrire permet au scripteur d'être lu et bien compris par le lecteur. (Ibid :24)

Pour conclure, la production écrite est donc, une activité réursive qui intègre plusieurs phases allant de la planification, à la mise en texte, allant jusqu'à la phase de révision et de correction et sa relecture, cependant, Nous avons trouvé des difficultés à repérer toutes ces étapes, vu la qualité de leurs productions écrites, chose qui est difficile à réaliser chez les élèves de cinquième année primaire.

Table des matières

Introduction générale.....

I. Chapitre 01 : Le français en Algérie

Introduction

I. Le français durant la période coloniale

II. Le français après l'indépendance de l'Algérie

III. L'enseignement du français en Algérie

Conclusion

II. Chapitre 02 : L'écrit à travers les méthodologies d'enseignement

Introduction

II.1.La méthodologie traditionnelle

II.2.La méthodologie audio- orale

II.3.La méthodologie structuro-globale-audio-orale

II.4. L'approche communicative

II.5. L'approche par les compétences

Conclusion

III. Chapitre 03 : Enseignement / Apprentissage de l'écrit

Introduction

III.1.Définition de l'enseignement / apprentissage

III.2.Définition de l'écrit

III.3. Définition de la production écrite

III.4.Les stratégies d'écriture de l'apprenant

Conclusion

L'erreur dans la production écrite

Introduction

I. Définition de l'erreur

II. Définition de l'analyse des erreurs

III. Les différents types d'erreurs en production écrite

Conclusion

L'orthographe française

Introduction

I. Définition de l'orthographe

II.L'histoire de l'orthographe

III.La place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écrit

Conclusion

IV. Chapitre 04 : Méthodologie de la recherche

Introduction

I. Présentation du lieu de l'enquête

II. L'observation participante

III. Le rôle de l'enseignante/ apprenant durant l'observation

III.1. Le rôle de l'enseignante

III.2. Le rôle de l'apprenant

IV. Présentation des données

IV.1. Le public

IV.2. Les copies d'élèves

IV.3. Le questionnaire

V. Chapitre 05: Analyse des données

Introduction

I.Dépouillement du questionnaire et commentaire des réponses

Conclusion

Introduction

II. Analyse et commentaire des productions écrites du premier trimestre et commentaire des réponses

II.1. Consigne N 01

II .2. Consigne N 02

III. Présentation de la grille EVA et analyse des productions écrite du troisième trimestre

III.1.Aspect pragmatique

III.2.Aspect sémantique

III.3.Aspect matériel

VI. Commentaire des réponses

V. Solutions et remédiassions aux difficultés constatées

Conclusion

Conclusion générale

Bibliographie

Annexe

Bibliographie

- BEACCO, J-C., 1995, *Les principes méthodologies d'enseignement*, Berne, Peter Lang
- BENAMAR, A., 1996, *Le statut polysémique du FLE dans l'enseignement /apprentissage en Algérie*,
- CATACH, N., 1995, *L'orthographe française*, Paris, Edition Nathan
- CORNAIRE, C. et RAYMOND M., 1994, *les méthodologies d'enseignement*, Paris, Edition : clé internationale
- CUQ , J-P., 2003, *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Edition : Clé international
- DABENE, M., 1996, *Ecrits scolaires et situation d'apprentissage*, Paris, Didier
- DUBOIS, J., 1973, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse
- L'YVONNET, F., 1996, *Encyclopédie universalis*, Paris, Albin Michel
- Ministère de l'éducation nationale, 2009, *Programme de français de la cinquième année primaire*
Commission nationale des programmes,
- MOIRAND, S., 1979, *Situation d'écrit : compréhension et production*, Paris, Edition : Clé international
- PORQUIER, R et ULI, F., 1980, *Langage et société*, Paris, PUF
- PREFONTAINE, C et Fortier G., 1989, *Vers une stratégie d'aide en écriture*, Montréal, logique
- PUREN, C., 1988, *La méthode traditionnelle*, Paris, Nathan
- RAHMATIAN, R., 2005, *L'erreur, un facteur de dynamisme dans le processus d'apprentissage des langues étrangères*, Plume
- RECLUS, O., 1886, *France, l'Algérie et ces colonies*, Paris, Hachette
- REUTER , Y., 2009, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, Didier
- ROBERT., 2009, *Dictionnaire alphabétique et analogique du français*, millésime

Annexes

Questionnaire adressé aux enseignants

Université Mouloud Mammeri de T .O

Faculté des lettres et sciences humaines

Questionnaire à l'attention des enseignants de français du cycle primaire

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études (Master de français)

Ce questionnaire a été conçu dans le but de comprendre les difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE en vue de son amélioration. Vos réponses à toutes les questions nous aideront à mieux cerner ces difficultés liées à votre expérience dans vos classes.

C'est pourquoi, nous vous demandons de bien vouloir, répondre à ce questionnaire avec objectivité.

1. Âge

2. Expérience

3. Sexe : Enseignant

Enseignante

4. Organisez – vous des séances d’expression orale pour ?

-Le contrôle de la compréhension

-Le rappel de règles

-La préparation à la production écrite

-L’ apprentissage de la prise de parole. Précisez ?

.....
.....

5. Lors de la séance de l’écrit, utilisez – vous les boites à outils ou privilégiez- vous la liberté du choix du sujet. (Libre / dirigé)

.....
.....

6. Quels sont les types d'erreurs commises par vos élèves à l'écrit?

.....
.....

7. Vos élèves disposent – ils d’un code de correction, si oui, décrivez le ?

.....
.....

8. Quand vous corrigez les productions écrites, focalisez- vous sur la récurrence des erreurs ?

Oui

Non

9. Organisez- vous des séances de correction de rédactions ?

-Individuelle

- Collective

10. Prévoyez- vous des séances d’auto- évaluation et de réécriture ? Oui

Non

11. Le manuel scolaire des cinquièmes années. Que pensez – vous ?

- Sur le plan thématique

.....
.....

- Sur le plan conceptuel

.....
.....

-Sur le plan notionnel

.....
.....

12. Le volume horaire consacré à l’écrit est- il suffisant ?

.....
.....