

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mouloud MAMMERRI de Tizi-Ouzou
Faculté des Lettres et Langues
Département de Français



Mémoire de Master

Filière : Langue et Littérature française
Spécialité : Didactique des Textes et du Discours

Thème

Les difficultés rencontrées par des élèves de 3^{ème} AS langues étrangères du lycée Krim Belkacem de DBK en production écrite

Présenté par :

HEDER Thanina
IHADDADENE Célia

Devant le jury :

Mme. OUTALEB Aldjia	Maitre de conférences A	(UMMTO)	Président
M. SINI Cherif	Maitre de conférences A	(UMMTO)	Encadreur
M. YAZID Mahdi	Maitre –assistant A	(UMMTO)	Examineur

2014/2015

Remerciements

Nous tenons à remercier profondément, avant tout, notre directeur de recherche, Monsieur Sini Cherif pour ses conseils et ses orientations.

*Nous remercions également les jurys Mme. OUFALÉB Adja
et*

M. YAZID Mahdi pour avoir accepté d'évaluer ce travail.

Nous voudrions remercier nos amis qui nous ont beaucoup soutenus.

Sans oublier nos parents, nos frères et sœurs, pour leur soutien moral et affectif, ainsi que leur présence qui nous a permis de mener à bien notre travail.

Dédicaces

Je dédie ce travail à toute ma famille.

Aux plus précieux : à ma mère, à mon père et ma grand-mère

A mon cher frère : Aghilès

A ma chère sœur : Inès

*A Fatah qui m'a toujours soutenu et ne cesse de le faire ainsi que sa
famille.*

A ma meilleure amie, et binôme Céci et toute sa famille.

A toutes mes amies : Lehna, Siham, Sarah et Amel.

Nina

Dédicaces

Je dédie ce travail à toute ma famille

Aux personnes les plus chères : à ma mère et mon père.

A mon cher frère : Lounis

A ma chère sœur : Fetta

*A ma meilleure amie et sœur, chère à mon cœur et binôme Nina et
toute sa famille.*

A toutes mes chères amies, avec qui j'ai passé les plus beaux moments :

Brigitte, Fafoucha, Faty, Tina et mes très chères Fiziri et Sadia.

*Sans oublier mes amis : Yacine et Redouane et toutes leurs familles
respectueuses.*

Tésia

Sommaire

Introduction01

Première partie : Cadre théorique

Chapitre premier : Définition de quelques concepts de base06

Chapitre deuxième : La production écrite et sa place dans l'enseignement/apprentissage du FLE14

Deuxième partie : Cadre pratique

Chapitre premier : Méthodologie de travail34

Chapitre deuxième : Analyse du corpus39

Conclusion59

Références bibliographiques

Table des matières

Annexes

Introduction

En Algérie, il existe, aujourd'hui, plusieurs langues qui sont enseignées comme langues étrangères : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnole. Cependant, le français est la seule langue étrangère enseignée à l'école algérienne, dans tous les cycles du système éducatif officiel, soit dans des écoles primaires, des collèges, des lycées ainsi dans les universités.

L'objectif de l'enseignement de la langue française est principalement la communication orale et écrite. Celles-ci constituent une des compétences-clés qui contribuent à la réussite scolaire et professionnelle, puisque apprendre une langue consiste plus précisément à apprendre à communiquer dans la langue cible.

A ce propos, lire, écrire, écouter et parler sont les objectifs fondamentaux de l'école algérienne, cela veut dire : amener les apprenants à s'exprimer oralement mais aussi, et surtout, par écrit.

L'enseignement / apprentissage de l'activité de l'écrit, commence à partir de la troisième année primaire jusqu'en classe terminale. De ce fait, nul ne peut nier le rôle de l'écrit, puisque son enseignement est inévitable dans l'acquisition d'une langue étrangère.

La production écrite est une composante linguistique qui pose de nombreux problèmes. Elle est reconnue comme l'une des activités les plus difficiles à enseigner et à faire acquérir par l'enseignant et à étudier par les apprenants.

A cet égard, l'approche communicative définit et présente la production écrite comme « *une activité mentale, complexe, de construction de connaissances et de sens.* » Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003 :180. Néanmoins, les apprenants écrivent pour vérifier leurs compétences liées à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques qui demeurent une partie intégrante à toute situation de communication particulière. Elle est aussi l'activité par excellence à travers laquelle l'élève révèle ses connaissances culturelles, historiques, référentielles et pragmatiques.

Bien que les élèves aient reçu dix ans d'enseignement du français langue étrangère, ils persistent à commettre des erreurs lors de la production écrite.

Ce constat est unanime, selon les propos des enseignants, puisque les résultats obtenus en production écrite sont décevants.

Introduction

La majorité des élèves qui quittent le milieu scolaire éprouvent des difficultés à s'exprimer librement en français, à argumenter pour convaincre, raisonner logiquement et en fin produire des textes cohérents et correctes. Puisque, ceux-ci représentent d'éventuels candidats pour poursuivre des études supérieures en langue française.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit, une étude qui nous semble vraiment intéressante. Cette recherche répond beaucoup plus aux questions de notre souci en tant que futur enseignantes de la langue française. C'est ce qui nous permet d'avoir une idée significative en ce qui concerne les lacunes des élèves à l'écrit. Ainsi pour pouvoir agir le mieux possible.

Partant de ce postulat nous proposons la problématique suivante :

Qu'elles sont les lacunes rencontrées par les élèves de classe de la terminale langue étrangère, en production écrite, et d'où surgissent-elles ?

Pour répondre à ces questions et atteindre notre objectif de recherche souligné, nous allons appuyer notre étude sur ces hypothèses :

Nous supposons que les difficultés qu'éprouvent nos apprenants dans la rédaction d'un texte, sont dues :

- A l'influence de l'oral sur l'écrit ;
- Au manque de lecture et de l'écriture en langue étrangère ;
- A l'insuffisance des horaires consacrés à la production écrite ;

Pour mener à bien notre travail de recherche, il nous a paru pertinent de recueillir un corpus constitué des copies des élèves inscrits en 3^{ème} année secondaire, filière langues étrangères de l'année scolaire 2014/2015. Dans lequel, nous prendrons en charge les écrits de ces lycéens pour analyser les carences au niveau des productions écrites dans les classes de FLE.

La présente étude est divisée en deux parties:

La première partie sera consacrée au volet théorique qui prend appui sur la définition de quelques concepts clés utilisés tout au long de ce mémoire, dans le but de faire familiariser le lecteur avec ce travail. Dans cette partie, nous allons aborder, d'une part, la production écrite et les modèles d'écriture mises en œuvre dans cette activité. D'autre part, d'identifier la place réservée à l'enseignement de la production écrite dans le programme de 3^{ème} année secondaire.

Introduction

Dans la deuxième partie, qui se structure en deux chapitres, le premier traitera, d'abord, de la démarche méthodologique suivie dans notre recherche, à savoir la constitution de l'enquête, le choix de l'échantillon. Puis, nous allons présenter le déroulement des séances : une séance de préparation orale et une séance de production écrite.

Le second se focalisera sur l'analyse du corpus dont l'objectif est de déterminer les types et les origines d'erreurs récurrentes commises par les élèves de la 3^{ème} année langue étrangère.

En fin, nous conclurons ce travail par la confirmation ou l'infirmité des hypothèses citées au début de notre travail.

Chapitre premier

Dans ce premier chapitre, nous allons tenter de définir quelques terminologies convoquées dans notre travail de recherche. Nous allons proposer les définitions formulées par les didacticiens de différentes disciplines. Il sera plus précisément question des termes suivants: Enseignement /apprentissage, Acquisition, la langue étrangère, Erreur/faute, l'oral et l'écrit ainsi que leurs caractéristiques.

1. Enseignement:

Le mot enseignement est dérivé du verbe "enseigner" qui veut dire faire acquérir les connaissances.

D'après le Dictionnaire de Didactique du Français (2003:23) "*Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XIII siècle, action de transmettre des connaissances*".

J-P Cuq et Isabelle Gruca (2005 :123) établissent un lien important entre l'apprentissage et l'enseignement par une définition assez simple: "*l'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant*".

Legendre R. (1993 :507) de son côté, explique la notion d'enseignement comme un "*processus de communication en vue de susciter l'apprentissage, ensemble des actes de communications et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou groupes de personne qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique*".

A la lumière de ces définitions, nous pouvons définir l'enseignement comme l'ensemble d'activités communicatives mise en œuvre par l'enseignant dont le but est de faire acquérir à un apprenant de nouvelles habilités et de nouvelles attitudes pédagogiques.

2. Apprentissage:

Le mot apprentissage est un mot Latin "Apprehendere", dérivé du verbe "apprendre" qui veut dire saisir, comprendre.

L'apprentissage est un processus artificiel, explicite, volontaire et conscient.

Jean-Pierre Cuq (2003 :22) définit l'apprentissage comme "*une démarche consciente ; volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation*". Il ajoute que l'apprentissage est "*un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dont le but est d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère*".

L'action d'apprendre peut être volontaire ou involontaire de la part de l'apprenant. C'est aussi l'ensemble d'activités qui a pour but l'appropriation d'un savoir (information à transmettre), et d'un savoir-faire mais souvent dans un cadre institutionnel.

Chapitre premier

Selon N. Hirschsprung (2005 :22) "*L'apprentissage est une démarche active de construction des connaissances engagée par l'apprenant et non une réception des savoir*".

L'apprentissage est un processus cognitif dans lequel l'apprenant devient acteur de sa propre formation et non pas le consommateur du savoir transmis par l'éducateur.

L'apprentissage est donc une activité qui s'intéresse à l'enseignant mais beaucoup précisément à l'apprenant. Ces derniers jouent un rôle actif dans le processus de l'enseignement/ apprentissage. Néanmoins, l'enseignant ici est amené à orienter et guider ses apprenants.

3. Acquisition :

C'est le nom du verbe « acquérir », du mot latin « adquisito », qui veut dire ; action d'acquérir un savoir.

L'acquisition est un processus d'appropriation naturelle, involontaire, inconscient, implicite et spontané.

Bernard Py (1994 :52) définit l'acquisition comme « *le développement spontané, autonome et naturel.* » pour lui, il est impossible de faire de l'apprentissage sans qu'il est y de l'acquisition et vice versa; autrement dit, il n'y a pas d'acquisition pure »

Pour Kraschen (1995 :26) l'acquisition est considérée comme le « *produit de l'interaction entre un enfant et son environnement* », c'est aussi l'acquisition de son, des mots et des phrases comme vecteur de communication avec les personnes qui l'entourent. Il établit un lien important entre apprentissage et l'acquisition. Car ce sont deux formes de développement présentes chez l'adulte. Le premier comprend un savoir explicite c'est-à-dire un savoir catégorique et formulé. Le second est un savoir implicite qui signifie un savoir sous-entendu.

Selon Wolfgang Klein (1989 :33) « *l'acquisition d'une langue étrangère peut se faire dans des conditions très différentes : selon l'âge, la manière, les objectifs et le degré d'achèvement de l'acquisition* ».

Il explique dans son livre « *L'acquisition de la langue étrangère* », que l'acquisition d'une langue peut être guidée avec « l'intervention systématique pour guider le processus », ou non guidée acquise d'une manière naturelle.

4. La langue étrangère :

Selon Wolfgang Klein (1989 :33), une langue étrangère « *est une langue apprise en dehors de son aire d'usage habituel. En général, en classe de langue et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour la communication* ».

Chapitre premier

La langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, elle nécessite un apprentissage par la scolarisation, des cours, des stages, des formations, et des manuels, etc.

Le français est donc une langue étrangère pour toute personne qui ne le reconnaît pas comme une langue maternelle.

5. Erreur /faute:

D'une manière générale, l'erreur a longtemps été considérée comme une anomalie, faille, ou bien quelque chose d'inconcevable. La faute est utilisée pour décrire la non-conformité à la norme.

Dans le dictionnaire de didactique de FLE et seconde (2003:86) l'erreur est définie comme *"un écart par rapport à la représentation normé"*

Pour R. Galisson et D. Coste (1981 :199) la faute « *désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses, la distinction entre ce qui est correct dépend de la norme choisie... ».*

H. Besse et R. Porquier (1991 :209) estiment que *"l'erreur relèverait de la compétence et, la faute de la performance"*.

Nous pouvons donc dire que les erreurs de performances sont des erreurs d'inattention, d'oubli, de lapsus provenant de la fatigue ou du stress pendant l'application d'une règle pourtant bien apprise. Alors que les erreurs de compétence sont dues à la connaissance imparfaite de la langue étudiée à un moment donnée.

A cet égard Besse, H. et Porquier, R. (1991 :209) affirment qu' *"un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs, respectives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes, imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques"*

Les méthodes d'enseignement récentes du FLE (à l'exception des méthodes audio- oral et institutionnelle) considèrent l'erreur comme étant un phénomène naturel nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme le souligne Christiane Tagliante (2005 :189)

"(les erreurs) sont bien inséparables du processus d'apprentissage, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Si pour l'élève cette démarche est un moyen de progresser, elle est pour l'enseignant une source d'information, d'analyses des besoins individuels et collectif en vue d'un choix "cible "des activités d'apprentissage".

De ce fait, l'enseignant et l'apprenant devront se servir de ces erreurs et les exploiter d'une manière intelligible dans le processus d'apprentissage/ enseignement d'une langue cible.

Chapitre premier

L'oral et l'écrit sont deux activités majeures dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elles se développent par une pratique régulière et fréquente. A l'école, ces deux disciplines sont enseignées dans le but d'amener les élèves à communiquer dans différents contextes.

En effet, l'oral et l'écrit sont deux pratiques langagières autonomes complémentaires mais distinctives. Pour cela, il est nécessaire de les distinguer pour identifier leurs différentes caractéristiques l'une par rapport à l'autre.

6. L'oral :

Même si notre corpus porte sur la rédaction comme un instrument de mesure pour ce travail de recherche, nous allons traiter de l'oral.

L'oral est un mot qui vient du latin "*os, oris*" bouche "l'opposé à l'écrit" qui se fait et se transmet par la parole.

Vygotsky, L.S. (1934 :343) définit l'oral comme "*une activité verbale de l'acte volontaire simple*".

Dans le Dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'oral désigne le "*domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentique*".

Selon Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane (2004 :118) l'oral est décrit comme "*le mode original de communication (...) l'oral est aussi la traduction de nos pensées et idées en paroles*".

Nous pouvons dire que l'oral est une activité humaine polysémique. Nous pouvons le définir comme tous ce qui se fait par la voix et qui se distingue de l'écrit. Il est également un moyen d'enseignement et d'apprentissage, un vecteur de connaissances qui rend possible le partage avec autrui. Ce dernier permet à l'être humain de rester en contact en s'échangeant des messages et des idées.

6.1 Les caractéristiques de l'oral :

L'oral est une pratique centrée sur deux actes : l'écoute réciproque et la production verbale. Les utilisateurs/ apprenants, selon Cadre européen de référence pour les langues, « dans le cas de l'oral, *ils doivent entendre convenablement dans les conditions données et avoir un bon contrôle de leur appareil phonatoire et articulatoire* ».

En effet, communiquer à l'oral, c'est faire passer des messages ou des idées (à l'aide d'un langage choisi) par des sons. C'est à partir de ces derniers que nous pouvons construire des sens. En outre, à l'oral, une seule émission sonore permettra de faire des liaisons qui n'existent pas à l'écrit.

Chapitre premier

D'une part, il implique non seulement une émission sonore mais aussi différentes compétences langagières (linguistiques, phonétiques, morphologiques et syntaxiques, etc.). D'autre part, il met en jeu un ensemble de composantes comportementales sociales, psychologiques, intellectuelles...

L'oral inclut éventuellement la dimension phonétique : la prosodie, l'intention, les pauses et les silences. Il dispose également des éléments corporels et non verbaux, comme les gestes, les regards qui peuvent exprimer des idées, des désirs ou des sentiments, etc.

La communication orale est spontanée, continue, et coupée. Elle implique une communication en directe, puisque le message est immédiat et les locuteurs sont présents. C'est –à-dire ils connaissent la même situation d'énonciation ; ils partagent donc le même lieu et le même temps.

L'oral fait intervenir un plus grand nombre de locuteurs dans la mesure où ceux –ci font principalement usage d'un lexique simple, un vocabulaire fréquent et un registre familier. Il se distingue aussi par l'écart du bon usage de la langue, par une grammaire simple parfois non acceptée, l'emploi peu de certains temps verbaux (comme le passé simple, futur, conditionnel passé..).

Le discours oral est marqué par l'emploi des phrases courtes et inachevées, des redits, des répétitions des mots, un style fragmenté et entrecoupé. Il se caractérise aussi par la présence des formules d'appui (« de toute façon », « certes », « apparemment »...) et des formules d'interjection (« Ah ! Oui », « Aie ! ») ; et les mots tel que : « Eh ! Ben ! », « Alors » qui annoncent l'enchaînement du discours.

L'oral en tant qu'objet d'enseignement qui repose sur la construction (des compétences communicatives) de l'élève en classe, ne se réduit pas à enseigner la langue « correcte » et /ou la variété standard en usage, mais aussi d'autres dimensions qui semblent importantes : la prise de parole. Cette dernière est un acte caractérisé par des tours de paroles accompagnés de chevauchements, d'hésitations, de reprises, de ruptures et de changements de débit.

7. L'écrit :

L'écrit est un concept vaste qui existe depuis longtemps. Il vient du verbe "écrire" (mot latin "scribere") qui veut dire "tracer les signes d'un système d'écriture de représentation graphique des sons d'un langage, de la parole "

Chapitre premier

D'après le Dictionnaire de didactique de linguistique et de science du langage (1994:165), l'écrit "*est une représentation de la langue parlée au moyen des signes graphiques*".

Selon Vygotsky, L.S. (1934:343) l'écrit est "*une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, liée à l'intervention de la conscience et à la présence d'une motivation*".

L'écrit est un processus productif complexe qui nécessite non seulement un apprentissage technique mais aussi toutes les compétences personnelles, cognitives, culturelles, linguistiques et sociales.

Christiane Barre de Miniac (2000 :19) définit l'écriture comme: "*un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière...c'est d'une certaine manière de se dire, se dévoiler: dévoiler ses émotions, ses sentiments ses désirs ou ses conflits*".

Ainsi, l'écrit est un moyen de communication qui permet à l'être humain de transmettre ses idées, ses pensées, ses émotions, et ses sentiments au moyen des signes graphiques.

7.1 Les caractéristiques de l'écrit :

Quand nous mettons en rapport l'écrit avec l'oral, la première caractéristique de l'écrit est la communication différée. Dans laquelle l'émetteur et le scripteur sont à distance, c'est – à-dire le scripteur est présent et le récepteur auquel il s'adresse est physiquement absent.

Cette situation de communication exige du scripteur l'élaboration d'un message par le biais d'un code verbal dans sa forme graphique, mais d'une manière explicite et précise. Il doit donc anticiper sur les comportements et les réactions de son destinataire et lui fournir des explications suffisantes.

Dans la communication écrite, le scripteur a le temps de réfléchir, de clarifier, de composer son discours et de vérifier autant de fois que nécessaire les erreurs qui pourraient être, par la suite, éliminées, gommées ou raturées. Cependant, le lecteur, à la différence de l'auditeur, peut lire un texte écrit, le reprendre, le relire et/ou s'arrêter pour comprendre un énoncé mal compris. Ce qui est impossible de le faire à l'oral, lorsqu'il s'agit de répéter une information diffusée à la TV ; sauf si elle est enregistrée de quelque façon « *c'est le caractère lacunaire de l'oral* ». Garcia-Debanc, Claudine et Plane Sylvie (2004 : 118)

Le code écrit exige l'élaboration d'un travail cognitif et l'appropriation d'un certain nombre de compétences qui relève de plusieurs domaines.

En outre, la langue écrite est moins économique que la langue orale : certaines lettres s'écrivent mais ne se prononcent pas, elles sont aussi muettes dans certains mots. Elle dispose donc des redondances, des paraphrases « *c'est le caractère redondant de l'écrit* » Garcia-Debanc, Claudine et Plane Sylvie (2004 : 118).

Chapitre premier

Par ailleurs, l'écrit se prête à une perfection sur le plan formel en procédant à des phrases complètes, parfois longues et complexes qui sont d'autant moins nombreuses qu'à l'oral.

Selon E. Ferriero (2002 :154) la langue écrite utilise des structures syntaxiques plus complexes que celles de la forme orale (ce qui la distingue de la langue orale.)

L'oral et l'écrit ont des structures grammaticales différentes. C'est ce qu'affirme Christine Tag liante (2000 :137) « (...) *mais l'écrit n'est pas une simple transcription nécessaire de l'oral. Ce sont deux grammaires que l'apprenant doit apprendre à maîtriser pour pouvoir s'exprimer : la grammaire de l'oral et la grammaire de l'écrit* ».

L'écrit se distingue par une langue soumise à des normes plus rigoureuses conformes aux règles en vigueur. Il se manifeste par un lexique riche et rare ; un registre standard et soutenu caractérisé par une recherche dans le choix des mots, des styles utilisés dans des situations de communications contraignantes : lettre à caractère officiel, discours officiel, texte littéraire). Il est marqué par des graphèmes qui remplacent les sons, les blancs qui séparent les mots, la ponctuation qui donnent sens aux textes, les différents temps verbaux adopté pour chaque type de message.

Nous pouvons dire que la distinction entre l'oral et l'écrit peut se révéler utile. Car elle montre que l'écrit n'est pas une simple transcription de l'oral. En effet, l'apprenant du FLE, par exemple, se retrouve incapable de parler comme il écrit et écrit rarement comme il parle. Tandis que, nous ne pouvons pas négliger la relation qui relie ces deux codes. De ce fait, pour garantir une meilleure qualité d'enseignement d'une langue étrangère, il faut nécessairement passer par l'oral pour arriver à l'écrit.

Chapitre deuxième

Dans ce deuxième chapitre, il sera nécessaire d'aborder, d'une part, le thème de la production écrite tout en mettant l'accent sur les différents modèles et processus qui y interviennent. D'autre part, nous allons présenter la place qu'occupe l'écrit dans l'approche par compétences de l'enseignement du français au secondaire. En effet, cette place nous la démontrerons à partir des programmes de la troisième année secondaire.

1. La production écrite :

La didactique de l'écrit a accordé une certaine importance à la production écrite depuis quelques années et cela depuis l'avènement de l'approche communicative qui réhabilite la production écrite comme une compétence communicative à part entière. La production écrite est l'une des quatre compétences communicatives à faire acquérir dans une classe de langue à côté de l'expression orale, de la compréhension orale et de la compréhension écrite. Elle se distingue nettement de l'expression orale bien qu'elles soient toutes les deux formes de communication en langue cible. A ce sujet, CUQ J-P, (2003 :99) définit « *L'expression sous sa forme orale ou écrite constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamentale de l'enseignement des langues* »

C'est une activité pluridisciplinaire, car elle fait appel à plusieurs disciplines scientifiques : la psycholinguistique, la sociolinguistique, la didactique de l'écrit, la psychologie cognitive, la linguistique textuelle...

Ecrire n'est pas une suite de mots ou de phrases syntaxiquement juste, mais un ensemble cohérent qui obéit à un certain nombre de lois explicites: la cohérence discursive, la cohérence textuelle, les règles de répétition et de progression...

L'acte d'écrire est donc une activité mentale qui repose sur d'autres compétences de nature différentes: la compétence linguistique, discursive, référentielle, cognitive et socioculturelle...

1.1 Les différentes composantes liées à la production écrite :

1.1.1 La composante linguistique :

Selon Moirand Sophie (1990 :24)

«-une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue(...)»

Il s'agit de l'ensemble des règles qui régissent la langue : la syntaxe, la grammaire, la langue, la sémantique. Néanmoins, leur manifestation, en production écrite, est fondamentale en vue d'atteindre le produit fini. L'apprenant doit donner sens à ses savoirs et savoir-faire linguistique selon des situations de communications particulières.

Chapitre deuxième

1.1.2 La composante référentielle :

Cette composante réfère à la connaissance de domaine d'expérience et de références. C'est « *la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.* »

1.1.3 La composante discursive : est « *la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.* »

Les connaissances des types de discours ou d'échange (débat simple, simple discursive, échange de point de vue) et de leur utilisation selon les différentes situations de communication.

1.1.4 La composante socioculturelle :

C'est l'ensemble de connaissances et l'appropriation des règles sociales, les normes d'interaction et de communication. (Par exemple : les règles de politesse, les groupes sociaux, statut ...)

« *-une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation de règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.* »

1.1.5 La composante cognitive : met en œuvre des stratégies dans une suite d'opération de construction du savoir et des opérations d'acquisition / apprentissage de la langue.

Selon le Cadre Européen Commun de Référence, la compétence communicative comprend trois composantes :

- « *La composante **linguistique***
- *La composante **sociolinguistique***
- *La composante **pragmatique*** »

«*Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturelle et linguistique donné (compétence socio-linguistique).* » eduscol.education.fr/cid_45678/cadre-européen-de-référence_cecrl.htm/

La production écrite, selon Sylve Plane (1994: 44) « *est une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser ses connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions* ».

Chapitre deuxième

Elle est considérée comme une activité de résolution de problèmes qui manifeste une série d'opération mentale :

- Les connaissances stockées chez le scripteur
- Ordonner les mots dans une phrase, enchaîner ces phrases dans un paragraphe pour construire un texte cohérent.
- Planifier le texte, l'organiser et le réviser avant de remettre les copies.

L'apprenant passe par toute cette opération sans même le savoir pour produire son écrit.

1.2 La complexité de la tâche d'écrit :

La production écrite est un processus difficile à accomplir. Son enseignement/apprentissage demeure relativement complexe, surtout lorsqu'il s'agit d'écrire dans une langue étrangère. C'est ce qu'affirment J.P.CUQ et Isabelle Grucca (2005 :184)

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables (...) mais réaliser une série de résolution de problèmes ».

Elle engendre un certain nombre de contraintes. Car les élèves, plus particulièrement ceux de LE, sont amenés à résoudre plusieurs difficultés qui interviennent face à une feuille blanche. C'est pourquoi des enfants refusent parfois de rédiger ou le font sans aucun plaisir. Néanmoins, cette compétence rédactionnelle est une habilité qui échappe à beaucoup d'apprenants même dans leur langue maternelle, c'est-à-dire les premiers rencontrent les mêmes difficultés que les natifs.

En effet, la rédaction nécessite une connaissance et une maîtrise des aspects de la langue à fin d'être réinvestis en répondant à un objectif spécifique de la tâche. Cependant, la majorité des apprenants connaissent ces aspects mais ne les appliquent pas dans leurs écrits.

De plus, les problèmes qui interviennent dans l'activité d'écriture peuvent être de natures différentes :

- 1.2.1 Problème cognitif** : C'est un problème lié à la non maîtrise de certains éléments de la langue, des processus d'écriture ou à la méconnaissance des composantes qui gèrent ce processus de la production écrite.

Chapitre deuxième

1.2.2 Problème psychologique : C'est un problème lié au manque ou à l'absence de l'interaction entre le scripteur et le lecteur. C'est ce qu'affirme Denis Barril (2002 :237) : « *Ce qui intimide dans l'écriture, c'est qu'elle est une communication à distance et qu'elle a un caractère persistant (...)* ». Cette situation de communication intimide le scripteur et influence son écriture qui doit être perfectionnée et affinée.

1.2.3 Problème linguistique : Ce sont les problèmes liés au système linguistique lui-même (la syntaxe, l'orthographe, le choix des mots, compréhension de certains éléments qui ne sont pas rendus à l'écrit : les gestes, l'expression du visage....)

Pour WOLF(1991), cité par F. Mangenot (2000 :190) ces difficultés peuvent être des:

« *-Difficultés linguistiques notamment sur le plan lexical*

-Difficultés à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies de production de texte pratiquement automatisées en L1

-difficultés d'ordre socioculturelles, chaque langue possède ses caractéristiques propre à elle et que l'apprenant ne connaît pas. »

2 Le processus d'écriture :

La rédaction est une activité cognitive qui comprend trois processus importants : la planification, la mise en texte et la révision.

2.1 La planification : est le premier processus mis en jeu dans l'activité de la rédaction. Elle permet au scripteur de planifier la tâche, c'est-à-dire d'élaborer un plan ou il doit répondre à une série de questions qui permettent de construire un texte sain et cohérent. Qui écrit? Pourquoi écrire? (intention d'écrire); A qui le texte est-il destiné ? Quoi écrire ? À propos de quoi? Comment écrire ? Quel type de texte doit-il écrire ? Quelle stratégie doit-il suivre ?...

Dans le modèle linéaire de Rohmer (1965), cette première étape relève de la phase de « la pré-écriture ». Comme l'affirme Claudette Cornaire et Patricia Maya Raymond (1994 :26) « *La pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se concrétise par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. »*

Le modèle de John Hayes et Flower (1980), cité par Cornaire, Claudette et Maya Rymond Patricia (1999 :26), considèrent ce processus comme processus majeur de la production écrite.

« *Ainsi, durant l'étape de la planification le scripteur cherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant du domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élabore ensuite un plan sur lequel il s'appuie par la mise en texte. »*

Chapitre deuxième

Autrement dit le scripteur fixe un but, rassemble et récupère toutes les connaissances regroupées dans la mémoire à long terme (connaissances sur le thème à traiter, connaissances linguistiques et rhétoriques) en sélectionnant les plus appropriées en vue de les organiser et de les élaborer en plan.

M. Fayol (1996 :85) définit « la planification est cette *activité au cours de laquelle on cherche les idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adopter son message* »

Dans ce sens, Charolles (1986 :10) explique que « *la phase de planification est une étape qui regroupe l'activité de recherche, mobilisation, sélection et composition de connaissances qui aboutissent à l'élaboration d'un plan guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble* ».

La planification se fait donc selon l'objectif défini et le type de texte à produire. Chaque type de texte peut à son tour orienter la rédaction du scripteur permettant de spécifier le thème, fournir des listes d'idées, définir des pré-conditions, des rôles, des conséquences et l'ordre des actions.

En résumé, la planification est donc considérée comme une étape de pré-écriture qui permet au scripteur de sélectionner, d'organiser ses idées et ses informations en fixant des objectifs en vue de définir le contexte final du texte à transmettre. Par exemple : écrire pour des adultes, des enfants un texte argumentatif.

2.2 La mise en texte : c'est l'exécution des idées et le contenu émergé de la pensée du scripteur par le moyen de l'écriture. Selon le modèle linéaire, elle correspond à l'écriture elle-même.

Dans cette phase de mise en texte, le scripteur fait un choix lexical, organise la syntaxe et la rhétorique pour définir le contexte final du texte produit.

Par ailleurs, la mise en texte peut être résumée par la mise en forme des idées retenues et organisées par le moyen de l'écrit, où le scripteur sélectionne le matériel lexical, organise la syntaxe et la rhétorique, gère l'orthographe, hiérarchise ses idées ou encore résout un certain nombre de problèmes rencontrés lors de la rédaction. Cette dernière, sera ensuite enrichie et modifiée lors de la dernière phase : la révision

2.3 La révision est l'une des activités intellectuelles qui relève de la production écrite. Selon Dramatigues, J-marc, crib. Christiane (2002 :235) c'est l' « *une des activités intellectuelles liées à la production écrite (avec la planification et la mise en texte) supposant à la fois une relecture critique et des opérations de réécriture diverses, tout au plan local (orthographe, syntaxe...) Qu'au plan global (structure du texte, ordre des éléments abordés(...)* »

Elle porte essentiellement sur la relecture du texte fini. Cette relecture, selon Fayol (1992 :109), implique un retour au texte par une forme particulière de lecture : « Lecture-

Chapitre deuxième

évaluation ». La révision favorise également la compétence en réécriture qui permet au scripteur d'être attentif à ce qu'il écrit.

Selon le modèle linéaire, la phase de réécriture permet au scripteur de réécrire son texte en effectuant des modifications et des corrections de forme et de fond. « *Durant cette étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de fond et de forme.* » Cornaire, Claudette et Maya Raymond Patricia (1999 :26)

L'étape de la révision peut avoir lieu aux différents moments du processus d'écriture. D'après Piolat (1997) cité par Laurent Heurly (2006 :164), réviser c'est « *effectuer des changements à n'importe quel moment du processus d'écriture. Il s'agit d'un processus cognitif de résolution de problème...* »

La révision conduit donc le scripteur à détecter certaines incohérences, ambiguïtés et erreurs de langue pour évaluer la qualité de son texte.

Nous pouvons donc définir la révision comme étant un processus cognitif qui relève de la production. Elle implique les compétences en lecture et en réécriture qui permet au scripteur de revoir son texte ainsi que de repérer les erreurs afin de les corriger.

Cornaire Claudette et Raymond Maya Patricia (1999 :66) notent qu'écrire en langue étrangère suppose un temps plus long. Il est évident que les apprenants (que se soit en LE ou en LM) consacrent plus de temps lors du processus d'écriture pour traduire leurs pensées sous forme d'écriture, faire de longues pauses pour planifier, réviser et vérifier ce qu'ils viennent d'écrire. .

Après avoir dégagé le processus rédactionnel, il est indispensable de se tourner vers l'élaboration des théories qui, sous forme de quatre modèles, permettent de nous donner une vision globale sur les processus de production écrite.

3. Les modèles de production écrite : Cornaire Claudette et Raymond Maya Patricia (1994 :25) nous proposent quatre modèles de production écrite.

« De manière générale, ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite. »

Ces deux auteurs nous présentent deux types de modèles de production écrite en vigueur : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

Chapitre deuxième

3.1 Le modèle linéaire de ROHMER (1965) :

Rohmer est considéré comme l'un des premiers auteurs à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle.

A partir de l'analyse expérimentale de ce modèle, Rohmer montre que le processus d'écriture se fait en suivant l'ordre des trois étapes : « la pré- écriture, l'écriture et la réécriture »

Claudette Cornaire et Patricia Maya Raymond (1994 :26) l'ont décrit de il est à note

« La pré- écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées, qui se caractérise par l'écriture, c'est-à- dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond.»

Ce modèle se caractérise par le fait que « son analyse des étapes de l'écriture demeure assez limitée, étant donné que le processus d'écrit est unidirectionnel ». Autrement dit, le scripteur doit respecter l'ordre des trois étapes ; qui sont séparées l'une par rapport à l'autre ; sans effectuer des retours en arrière lors de sa rédaction. Le texte réalisé représente donc le résultat final des différentes étapes suivies.

Il est à noter qu'à partir de ces critiques que Hayes et Flower, cité par Cornaire, C., M., P., Rymond (1997 :27) vont élaborer un modèle en conservant ces trois étapes, mais en s'opposant au caractère « unidirectionnel » de ce modèle.

3.2 Les modèles non linéaires :

3.2.1 Le modèle de HAYES et FLOWER :

Ce modèle remonte au début des années 1980 .Il s'inspire des études en psychologie cognitive.

La distinction entre le modèle proposé par Rohmer et celui de Hayes et Flower est que l'écriture dans le second modèle « ne consiste plus en une démarche linéaire, mais s'appuie, au contraire, sur l'interrelation d'activités cognitives présentées à divers niveaux ou, plus précisément, qui ont lieu à diverses étapes ou sous-étapes du processus... ».cité par Cornaire et Raymon (1994 : 27)

Leurs travaux sont basés essentiellement sur des expérimentations effectuées auprès des adultes anglophones. Ils ont fini par l'élaboration d'un modèle, qui consiste à effectuer des retours en arrière lors du processus d'écriture d'une façon non linéaire ; c'est -à- dire il n'y a pas d'hierarchisation des processus cognitifs.

Chapitre deuxième

Ce modèle a été réalisé à partir des protocoles verbaux en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Leur objectif principal est d'identifier les différents mécanismes qui entrent dans la production écrite. Autrement dit : le sujet-scripteur rédige un texte tout en expliquant oralement comment procéder à sa rédaction. Le modèle suivi envisage donc une démarche de résolution de problèmes. Il vise à déterminer les origines des difficultés pour les remédier.

Par ailleurs, le modèle de ces deux chercheurs a pour but de décrire les trois composants intervenants lors de l'activité d'écriture : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture.

Cornaire, C. et Raymond, M. P., (1994 :28) ont expliqué, en détail, la répartition de ces trois composants qui comprennent aussi trois sous processus importants :

« 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 ces 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 mises en texte et la révision ».

3.2.2 Le modèle de BEREITER et SCARDAMALIA (1987) :

Ce modèle met l'accent sur l'analyse des comportements des enfants et des adultes au moment de la production écrite pour proposer deux descriptions.

Comme l'affirment Cornaire et Raymond (1994 :30) dans leur livre intitulé « *Le point sur la production écrite en didactique des langues* » : « Ces deux descriptions, élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujet (enfants et adultes) en langue maternelle, demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteur, novice ou habile. ».

Par ailleurs, ces derniers ont expliqué clairement la démarche suivie dans chaque description. La première description, « knowledge –telling model » traduisible « connaissance- expression », décrit les comportements des scripteurs débutants ou enfants. Ces scripteurs éprouvent des difficultés, car ils n'accordent pas assez d'importance ni à la préparation de leurs sujets ni à la connaissance de leurs lecteurs aux quels ils écrivent.

Ce type de scripteurs mal habiles ne rédigent que des textes de type narratif dans le quel ils se contentent seulement de leurs propres expériences et leurs connaissances. Leurs produits d'écriture se caractérisent souvent par des structures simples avec des mots usuels ou courants et par un manque de cohérence interne et d'organisation. Par conséquent, ils présentent un écrit incompréhensible par le lecteur.

Chapitre deuxième

La deuxième description « Knowledge-transforming model » qui peut être traduite par « connaissances- transformation », est centrée sur des scripteurs avertis expérimentés qui ont des objectifs claires et définis. Autrement dit, ils ne se contentent pas des connaissances qu'ils possèdent sur un sujet donné mais aussi sur une recherche documentée et guidée par la définition préalable de ses objectifs.

En effet, il s'agit d'un scripteur habile qui sait adopter des matériels cognitifs convenables au sujet à réaliser. Il y repère toutes les difficultés survenues pour les résoudre veillant à ce que son message soit bien compris par le lecteur. La compréhension de ce message est le résultat d'une bonne organisation du texte produit. Puisque le scripteur travaille et retravaille son plan d'écriture en révisant la forme et le contenu, selon Claudette Cornaire et Patricia Raymond (1994 : 30)

Cette deuxième description est donc centrée sur l'interaction entre le scripteur, le lecteur et le texte ainsi que sur les diverses stratégies telles que la planification et la révision.

3.2.3 Le modèle de Deschenes :

Ce psychologue québécois propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle, en faisant un lien avec l'activité de compréhension écrite. Pour lui, ce modèle considère la compréhension écrite « *comme une condition préalable à toute production écrite* » cité par Claudette Cornaire et Patricia Raymond (1994 : P.31). Ce modèle décrit principalement deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur. « *La situation d'interlocution inclut tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture et en particulier :*

1. *La tâche à accomplir ;*
2. *L'environnement physique ;*
3. *Le texte lui-même ;*
4. *Les personnes dans l'entourage plus au moins proche du scripteur ;*
5. *Les sources d'information externes».*

La situation d'interlocution contient des éléments susceptibles d'influencer l'activité d'écriture. Le scripteur les utilise comme étant des informations nécessaires pour traiter sa tâche de production.

La variable de scripteur : c'est la variable la plus importante, pour Deschenes, qui comprend aussi deux grands ensembles :

Les structures de connaissances : renvoient aux informations contenues dans la mémoire à long terme du scripteur (les informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques et référentielles). Il s'agit donc « des connaissances déclaratives ».

Les processus psychologiques : selon Cornaire et Raymond, ils se présentent comme le second grand ensemble qui se décompose en cinq étapes :

Chapitre deuxième

- a. « La perception-activation
- b. La construction de la signification
- c. La linéarisation
- d. La rédaction- édition
- e. La révision ».

Le modèle de Deschenes représente les étapes du déroulement de l'activité d'écriture. La production écrite se fait à travers plusieurs étapes complexes : la construction de la signification en vue d'élaborer la macro structure du texte, un genre de plan de texte ; qui se divise en trois activités : la sélection ; l'organisation et la gestion de l'activité. Ensuite, par la linéarisation des propositions qui conduisent vers une production écrite. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

La perception- activation : le scripteur observe les aspects qui consistent à définir sa tâche ce qui va l'amener à activer certaines connaissances qu'il possède en rapport avec le sujet à traiter.

La construction de signification : durant laquelle le scripteur élabore un genre de plan de texte dit macro structure du texte qui se divise en trois activités : sélection, organisation, gestion de l'activité.

La linéarisation : c'est mettre en ordre les différentes propositions syntaxiques qui conduisent vers une production écrite.

La rédaction –édition : c'est l'activité de rédaction qui permet la construction des propositions syntaxiques (par le processus de rédaction). Cependant l'édition ou l'arrangement de forme et les idées du texte se fait au moment de la linéarisation.

La révision : cette dernière étape permet au scripteur de revoir son texte en mettant en œuvre les différentes activités cognitives nécessaires.

3.2.4 Le modèle de Sophie Moirand :

En 1979, Moirand propose une démarche nouvelle et différente des modèles précédents pour l'enseignement de l'expression écrite. En effet, ce modèle met en étroite relation la situation d'écrit à celle d'écrire par le biais de la lecture.

S. Moirand « *s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture* », écrivent Cornaire et Raymond, (1994 :37).

Chapitre deuxième

Selon ces deux auteurs, le modèle de Moirand met en relief la vertu de la lecture qui est susceptible d'aider le scripteur à mieux élaborer son écrit. Dans cette optique, Moirand (1979 : 157) suppose « *qu'on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrit, il semble logique d'élaborer l'écrit par la lecture de texte tous les textes de préférences authentiques (le recueil des matériaux s'avère la plus aisée que pour l'oral) »* ».

D'ailleurs, pour pouvoir aider l'apprenant à acquérir des compétences en production écrite, il doit d'abord, acquérir des stratégies de lecture (livre, article ...) et développer sa compétences en compréhension des supports écrits, en diversifiant les types et les genres de texte et les objectifs.

Il convient de souligner que la lecture ne se limite pas au déchiffrement des mots ou de la phrase, mais plutôt à une construction de sens vérifiée par le texte tout en mettant l'accent sur les compétences contenu dans le texte.

D'après Moirand (1972: 22), il faut se baser sur

« une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntaxico-sémantiques de la langue ; une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leurs organisation rhétorique) et de leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit); enfin une connaissance des références extra-linguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et la perception « cultivée » que l'on a du monde (...)) ».

Selon les mêmes auteurs, le modèle proposé comprend quatre composantes fondamentales :

1. Le scripteur : son statut social, son rôle, « son histoire ».
2. Les relations scripteur /lecteur (s).
3. Les relations scripteur / lecteur (s) / document.
4. Les relations scripteur/ document / contexte extra linguistique. »

Nous pouvons constater que ce modèle met l'accent sur les dimensions sociales et socioculturelles mises en œuvre par le scripteur dans ses rédactions. D'après ce modèle, le scripteur, lors de la rédaction, est influencé par son appartenance sociale et son passé socioculturel.

Dans le même contexte les deux auteurs affirment que, selon Moirand cité par Cornaire et Raymond(1994 :38)« *le scripteur occupe une certaine place dans la société et peut avoir, tour à tour, le rôle d'employeur, de syndicaliste, de père, de mère etc., ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance ainsi que de son passé socioculturel(son « histoire »)* »

Chapitre deuxième

4. La lecture au service de l'écriture :

Les nouvelles recherches en didactique de l'écrit du FLE ont accordé une grande importance à l'interaction entre l'écriture et la lecture. Car beaucoup de travaux sur la production écrite ont démontré que l'écriture ne peut être améliorée sans la lecture.

A cet égard, Pierre Martinez (2002 :97) affirme dans son livre intitulé « la didactique des langues étrangère », que « *La didactique de l'écrit amène à concevoir comment développer chez l'apprenant des compétences générales en lecture. [...] donner des stratégies de lecture sur des types de texte (publicitaires, journalistiques, etc...)* ».

En effet, la combinaison de ces deux activités contribue à améliorer la compétence de production écrite. Comme le montre M. Christine & j. j Maga (1994 :02) « *les actes de lecture – écriture possèdent un lien congénital, en ce sens que le contenu des écrit est issu des lectures : les productions écrites (...) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en œuvre dans la lecture* »

La lecture et l'écriture sont principalement considérées comme deux activités langagières intimement liées. Autrement dit, la maîtrise de l'écriture ne peut pas aller sans la lecture. Dans le même contexte, pour Gilberte Niquet (1995 :179) « *la maîtrise de l'écriture ne se fera pas sans celle de la lecture* »

La lecture est la source qui permet l'appropriation d'une bonne compétence linguistique et textuelle au cours de laquelle, le lecteur peut repérer les règles de l'écriture : les typologies et les structures des textes, l'organisation des idées et les structures syntaxiques utilisées en déchiffrant les mots difficiles qui figurent dans le texte étudié, pour les réemployer lors de ses propres écrits.

Dans le même ordre d'idée, la lecture, selon Isabelle Grucca (1995 :183), permet de développer la qualité d'analyse, d'observation et de compréhension de différents types et genres de textes pour tenter d'écrire une production autant lisible et compréhensible qu'accessible sur plusieurs plans.

En somme, la maîtrise de la lecture et de l'écriture est l'une des missions majeure de l'école. De ce fait, l'enseignant du FLE doit donc encourager les apprenant à lire plus des textes authentiques (sociaux , médiatique, littéraire ou non littéraire....) pour leur montrer l'existence d'une passerelle , celle de la lecture, qui s'avère importante pour accéder à une tâche de production écrite.

Chapitre deuxième

5. Approche par compétences :

5.1 Définition :

C'est une méthode introduite en Algérie entre 2004 et 2005, suite à la récente réforme du système éducatif nationale. Elle est basée sur un ensemble de savoir, de savoir-faire et de savoir-être acquis au milieu scolaire et exploité dans des contextes hors école. Cette dernière est une démarche méthodologique qui organise les enseignements des langues par compétences spécifiques. Elle vise la maîtrise des langues comme étant un ensemble structuré de compétences qui favorise le processus d'interaction dans des situations authentiques.

L'approche par compétences propose un enseignement intégratif, donnant sens aux savoirs durables, et non pas à une somme de connaissances rapidement oubliés. Dans cette approche, l'accent est mis sur l'apprenant non pas comme un consommateur de savoir mais un partenaire actif, qui agit et interagit dans le processus de l'apprentissage. Dans ce cas, l'apprenant est amené à maîtriser quatre habilités communicatives : habilité de compréhension orale/ écrite, habilité de production orale/ écrite.

5.2 L'approche par compétences dans le programme de 3^{ème} année secondaire :

Les programmes de 3^{ème} année secondaire s'inspirent des travaux du constructivisme. Ils sont conçus à partir de l'approche par les compétences, qui s'effectue dans un cadre social. Autrement dit, établir les liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales en développant un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème. C'est pour cette raison que les concepteurs de cette réforme ont opté pour la notion d'APC. Leur objectif est de satisfaire les exigences de la modernité et de faire de l'apprenant un citoyen responsable.

« Dans le processus Enseignement/Apprentissage l'approche permet l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. » tarekghazel.ek.la/l-approche-par-competences-definition-et-principes-a29373531

De ce fait, l'approche par compétence est un ensemble de théories qui se concrétisent par la mise en œuvre d'un projet pédagogique. Qu'est- ce qu'une pédagogie du projet ? Et qu'est- ce qu'un projet pédagogique ?

5.3 La pédagogie de projet

La pédagogie du projet est une démarche pédagogique qui a été principalement inspirée des travaux de John Dewey, philosophe et pédagogue américain. Pour lui, l'école doit être centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant. Elle est basée sur des supports concrets et diversifiés qui favorisent une meilleure connaissance de la vie.

http://www.animation.hepvs.ch/acm/...au.../projet/pedagogie_projet_definition.pdf

Chapitre deuxième

Monique Rossini (1986 :114) résume la conception de la pédagogie de Dewey ainsi : « chez John Dewey, la méthode des projets se propose de fonder l'enseignement sur des contenus concrets, favorisant une meilleure connaissance de la vie par l'enfant, faire appel à la motivation (...) pour l'amener à la résolution des problèmes posés ; le projet devrait lui fournir l'énergie nécessaire à son entreprise »

La pédagogie de projet est une démarche qui concourt à une plus grande motivation et autonomie des élèves. « Proposer une autre façon d'enseigner, plus motivante, plus variée, plus concrète, conjuguer logique de l'action et apprentissages, telles sont les ambitions de la pédagogie du projet ». I., Bordallo et J.P.Ginestet (1993 :08).

Cette pédagogie en situation d'enseignement/ apprentissage s'inscrit dans une logique socialisante. Elle se caractérise par l'engagement des élèves d'une manière contractuelle, cogérée par le groupe –classe où « la tâche de l'enseignant est d'organiser le groupe et les conditions de travail, il doit évaluer pour que chacun puisse repérer où il en est. » Meirieu. P.H, (1997 : 49). Le travail de l'enseignant, néanmoins, consiste à préparer cette interaction d'une façon accessible et génératrice de sens.

Cette pédagogie permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et de découvrir de nouvelles situations où il pourra développer ses compétences langagières pour le faire travailler sur un projet individuel ou en collectivité.

C'est donc une concrétisation d'une démarche qui permet la réalisation du projet.

5.4 Le projet didactique.

Le projet est un mode d'organisation des activités d'apprentissages proposés dans les programmes scolaire.

Il se présente sous forme de plusieurs séquences complémentaires comportant un nombre de séances bien précis, à travers lesquelles différents aspects de la langue sont étudiés : l'expression orale, la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe et la production écrite, etc.

Chaque séquence est structurée autour d'un ensemble de savoir-faire à faire acquérir. Dans le but d'installer une compétence de communication dans le domaine de l'oral et de l'écrit.

La réalisation du projet impose, de la part de l'apprenant des retours en arrière et des avancés permanent, tout en s'appuyant sur la théorie et la pratique, sur l'action et la prise de l'information.

Chapitre deuxième

Nous sommes donc en présence d'une pédagogie vectrice d'apprentissage effectif. En effet, d'après Meirieu (1998 :55) :

*«Il y aura situation d'apprentissage effective quand le sujet fera jouer les deux éléments (tâche à accomplir/informations qui favorisent son aboutissement) l'un sur l'autre de manière active et finalisée... on voit bien que le travail de l'enseignant est de préparer cette interaction de telle façon qu'elle soit **accessible** et **génératrice de sens pour le sujet**».*

Le programme de l'enseignement du français, langue étrangère, en classe de 3^{ème} année secondaire filière langues étrangères est réalisé en quatre projets pédagogiques. Chaque projet est réparti généralement en deux séquences, mais il arrive qu'il n'y est qu'une seule séquence, c'est le cas du troisième projet.

5.5 Exemple d'un projet didactique en 3^{ème} AS LE

D'après le manuel scolaire, le contenu d'enseignement de français comporte 4 projets pédagogiques :

Projet 1 : Exprimer des faits et manifester son esprit critique

Projet 2 : Dialoguer pour confronter des points de vue ;

Projet 3 : Argumenter pour faire agir

Projet 4 : Raconter pour exprimer son imaginaire

Chaque projet contient deux séquences :

Projet 1 :

Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire

Séquence 2 : Analyser et commenter un fait d'histoire

Projet 2 :

Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader

Séquence 2 : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

Projet 3 :

Séquence : Structurer un appel pour inciter son interlocuteur à agir

Projet 4 :

Séquence 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste

Séquence 2 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique

Chapitre deuxième

6. La place de l'écrit dans l'APC :

L'approche par compétence met l'accent sur l'importance de la communication orale et écrite dans le processus d'apprentissage des élèves .Elle vise à installer chez l'apprenant des compétences tant à l'écrit qu'à l'oral.

En effet, l'un des fondements de l'approche préconisée est d'apprendre aux élèves d'écrire en situation. En fait, l'apprentissage de l'écrit se construit face à des situations problèmes qui sont similaires de celles confrontées dans la vie scolaire.

Dans cette approche, l'écrit, qui est une activité omniprésente durant le cycle secondaire, s'inscrit dans une globalité qui rend son apprentissage et sa maîtrise nécessaire aux yeux de l'apprenant.

Dans les programme de 3^{ème} AS, nous avons constaté que chaque séquence d'apprentissage est enrichie d'activités mises au service de l'écriture : l'oral, l'écrit, la grammaire, la lecture, la syntaxe, la conjugaison...

A l'issue de chaque séquence d'apprentissage, l'élève est amené à rédiger un texte personnel, concret et cohérent (correspondant au type de texte étudié en classe) dans lequel il mobilisera l'ensemble des acquis qui peuvent se rapporter à son écrit.

Cette activité est, pour lui, une occasion pour vérifier le degré de maîtrise des leçons déjà étudiées en classe.

L'APC implique également un travail de groupe où les élèves sont amenés à réaliser une production écrite dite longue qui nécessite une organisation planifiée et rigoureuse.

6.1 Ecrire en groupe :

L'écriture collective favorise les liens de « coopération » et de construction entre l'apprenant et ses partenaires. Chaque membre du groupe peut bénéficier des sources d'informations de ses camarades du fait qu'ils se consultent entre eux, s'échangent des idées et des connaissances

« ...Chaque membre d'un groupe peut puiser à la source de connaissances de ses camarades et apprendre de nouveaux savoir-faire. L'élaboration collective d'un texte suit le même principe, mais exige, de plus, la discussion des idées des différents partenaires » Myers Marie, J. (2004 :105)

Le petit groupe permet à l'apprenant de développer une certaine autonomie dans sa compétence langagière tout en renforçant son sentiment d'intégration et de production.

Chapitre deuxième

L'ambiance du groupe donne plus de chance aux apprenants qui ont des difficultés plus précisément à l'écrit. Cette initiation pousse l'apprenant à se réconcilier avec l'écrit et à surmonter les problèmes qui sont dues à la peur de mal faire et au manque de confiance.

Ce procédé met en jeu la réunion de nouvelles idées et réflexions, les combinaisons des différentes imaginations et styles d'écriture de chaque partenaire qui peuvent diriger vers la créativité rédactionnelle de chaque groupe.

6.2 L'écriture individuelle :

Par opposition à l'écriture collective, l'écriture individuelle n'est pas une tâche aisée. Car elle laisse l'élève perplexe devant sa page blanche où il doit rédiger pour être ensuite corrigé et évalué par une note, une remarque ou une appréciation attribuée par l'enseignant.

L'écriture individuelle est une pratique qui mène l'apprenant à confronter, tout seul, diverses opérations telles que : comprendre et assimiler le thème proposé, rassembler et construire toutes ses idées, pour ensuite, les reproduire à l'aide d'un mécanisme qui est « l'écriture ».

L'apprenant en solitaire doit également résoudre plusieurs problèmes et blocages rencontrés lors de ses écrits : problèmes d'expression et manque d'idées qui seront la cause de l'échec de son produit. Ces problèmes peuvent être de nature différentes : lexicale, orthographique, syntaxique, etc.

« Mettre l'enfant en confiance dans ses essais d'expression écrite est un nœud essentiel pour libérer l'expression à long terme. Combien d'entre nous n'osent pas écrire par peur de mal écrire, ou par peur des fautes d'orthographe. Cette confiance en ses possibilités d'expression est un nœud pour ce genre d'activité ».
Jamaer, Christine, Stordeur Joseph (2006 :61)

7. L'enseignement de l'écrit à la terminale :

Dans les classes de la terminale, l'enseignement de l'écrit revêt une importance particulière. L'acte d'écrire est une tâche omniprésente durant le cycle secondaire. Il vise en premier lieu la maîtrise de la langue, il consiste à faire acquérir aux apprenants des compétences (en communication écrite) qui sont traduites en projets didactiques. Les documents historiques, l'argumentation et la nouvelle fantastique sont parmi les objectifs d'étude fondamentaux cités dans le programme. Il vise également l'appropriation de différentes techniques d'expression écrite. Pour ce faire, l'apprenant apprendra à produire :

Chapitre deuxième

- « *La synthèse de document(ou synthèse de l'information) est un exercice oral ou écrit qui se rapproche des techniques du compte rendu et du résumé et en respectant les exigences, mais cette exercice se base sur plusieurs documents en même temps.* » (Livre de français de la 3^{ème} Année Secondaire, office nationale des publications scolaires, Alger, p.66, 2009/2010).

La synthèse d'un document est un exercice où l'apprenant doit emprunter des idées en faisant référence à plusieurs textes présentés dans le projet. Ces documents qui doivent être résumés, sont de natures différentes : texte historique, argumentatif, littéraire, scientifique, article de presse. Cette technique propose d'y tirer les points de convergence et de divergence pour construire un texte unique et organisé.

- « *Le compte rendu critique permet de dégager les composantes essentielles d'un texte ou d'un ouvrages : son contenu son organisation interne, ses grandes thématiques auxquelles on apporte une appréciation personnelle qui permettra au lecteur de situer le texte dans une perspective plus vaste* » (Livre de français de 3^{ème} AS, 120)

Le compte rendu d'un texte argumentatif ou d'un texte historique doit être rédigé après la lecture et l'étude des textes proposés par l'enseignant de FLE, il est formé de deux parties : le résumé (reformulé de façon claire et concise) et la critique en utilisant des arguments forts et solides. Cependant, le compte rendu d'une nouvelle se présente sous forme d'une fiche de lecture en introduisant des commentaires, des critiques personnelles du destinataire à l'égard du message.

- La lettre de motivation : l'apprenant doit apprendre à rédiger une demande formelle en s'adressant à une autorité, à un directeur d'institution ou d'entreprise en vue d'intégrer une école d'études supérieures ou de postuler à un emploi.

Cadre méthodologique

Dans ce chapitre méthodologique, nous allons procéder à la présentation de l'enquête qui nous permettra de recueillir le corpus constitué des copies des élèves.

1. L'enquête

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons opté pour une enquête, que nous avons menée au lycée de Krim Belkacem, situé dans la ville de Draa-Ben-Khedda. Cette enquête nous a permis de collecter les copies des élèves de la classe de la terminale pour y dégager les erreurs commises par les élèves et les analyser.

Notre corpus est constitué de 21 copies d'élèves de la 3^{ème} année secondaire, inscrits en filière langues étrangères pour l'année scolaire 2014/2015. Nous avons récupéré ces copies lors d'une séance de production écrite du deuxième trimestre.

2. L'échantillon

Nous avons enquêté dans une classe constituant 21 élèves. Elle est à dominante féminine puisqu'elle contient 18 filles et 03 garçons seulement. Leur âge varie entre 18 et 20 ans. Leur niveau de connaissance en langue étrangère, selon les dires de leurs enseignants, est meilleur par rapport aux classes des autres filières.

3. Le choix de l'échantillon

Notre étude concerne uniquement les candidats au baccalauréat option langues étrangères. Ce choix est justifié, d'une part, par le fait que ces derniers reçoivent 05 heures de cours de langue française par semaine, à la différence des autres qui n'en ont que 03 à 04 heures. D'autre part, ces élèves sont donc sensé avoir un niveau assez bon et une maîtrise de cette langue qu'ils ont reçu durant chaque cycle (au primaire, au moyen et au secondaire). Ces élèves pourraient s'inscrire en licence de français, une fois bacheliers.

4. Présentation de l'échantillon :

Le nombre d'apprenants	Le nombre de garçons	Le nombre de filles	L'âge moyen	Le nombre de répétitifs	La langue maternelle	Année scolaire
21	03	18	Entre 18 et 20	02	Langue kabyle et arabe de tous les jours	2014/2015

Cadre méthodologique

5. Déroulement de l'enquête :

5.1 Présentation et description de la démarche suivie en classe :

Séance 01 : préparation à l'écrit

Projet 03 : Dialoguer pour confronter des points de vue : débat d'idées

Séquence 01 : S'inscrire dans un débat, convaincre ou persuader

La durée : 01 heure

Support : Débat oral sur « la lecture est le seul moyen de se cultiver »

Préparer les apprenants à la production écrite est une méthode efficace pour rappeler ce qui a été vu et clarifier ce qui est attendu ; car elle est considérée comme une aide qui permet aux élèves de se familiariser avec l'environnement de l'argumentation.

Le débat oral joue un rôle important dans l'acquisition d'une compétence de production écrite. Il permet à l'apprenant d'être autonome et expressif dans sa rédaction.

5.2 Déroulement de la séance :

Nous avons donné aux élèves la liberté de choisir le sujet du débat afin de leur laisser l'occasion de s'exprimer librement. Après quelques hésitations, les élèves ont choisi le thème de « La lecture est le seul moyen de se cultiver ».

Au cours de cette séance, nous avons constaté que l'intervention des élèves était spontanée et ils se sentaient de plus en plus à l'aise vis-à-vis du sujet choisi. Nous avons noté que les arguments avancés étaient assez convaincants.

En notons quelques-uns :

Les arguments pour :

- La lecture est indispensable ;
- Elle est un moyen d'information : les affiches, les livres, les annonces, les journaux et les magazines..... ;
- Elle est le seul moyen pour accéder aux connaissances : les livres scolaires, les photocopiés..... ;
- Elle est le seul moyen de devenir un homme cultivé : les livres de biologie, les livres pharmaceutiques ;

Cadre méthodologique

- Elle est un moyen de distraction : les B.D, les romans, les histoires qui développent l'imagination et la créativité de l'enfant, qui peut les réinvestir dans son écriture scolaire ;
- Elle permet de comprendre le monde qui nous entoure : la presse écrite... ;
- Elle enrichit son écriture scolaire ;
- La lecture est
- source d'information, d'inspiration et d'imagination ;
- Lire prépare à bien écrire.

Les arguments contre :

- la lecture nous fait vivre dans l'imagination, car les romans et les livres ont peu de rapport avec la réalité (expérience personnelle, la vie quotidienne)
- la lecture représente une perte de temps : aller au cinéma ou voir un film sans lire le roman dont il est issu.
- L'internet contribue à la divulgation du savoir (sans perdre de temps à feuilleter les pages des journaux)
- La lecture n'est pas le seul moyen pour apprendre : la télévision, la radio, l'internet...

Notre intervention ne s'est manifestée qu'au début de la séance pour guider l'intervention des élèves et assurer la continuité du débat jusqu'au bout.

Le déroulement de cette séance, nous a permis de nous rendre compte du niveau des élèves à l'oral. En effet, la participation des élèves était bien animée, leurs interventions étaient volontaires et libres. En outre, ils avaient déployé un effort remarquable pour montrer leurs compétences à l'oral.

Les élèves ont tendance à s'exprimer entre eux en français et même en dehors de la classe. C'est ce que nous avons constaté nous même avant même d'entrer en classe, dans les couloirs et dans la cour.

En ce qui concerne les difficultés des élèves à l'oral, nous avons remarqué quelques erreurs de conjugaison, un lexique limité et une prononciation erronée de quelques mots que nous avons corrigés sur place.

5.3 Séance de production écrite :

Projet 03 : Dialoguer pour confronter des points de vue : débat d'idées

Séquence 01 : S'inscrire dans un débat, convaincre ou persuader

Activité : Production écrite

Nous avons consacré à cette séance de rédaction une durée d'une heure. Cette dernière étant préconisée dans les programmes officiels de tous les cycles scolaires. Cette activité s'est déroulée lors d'une séance de production écrite qui a eu lieu au mois de février 2015.

Cadre méthodologique

5.4 Consigne de production :

Dans cette séance, les élèves devraient rédiger un texte à partir d'une consigne écrite au tableau. Cette dernière se présente sous forme d'une question que voici :

Vous êtes invité à un débat portant sur :

« On dit que la lecture est le seul moyen de se cultiver. »

- *Rédiger un texte argumentatif dans lequel vous formulez clairement votre opinion, en présentant des arguments pertinents.*

5.5 Le type de texte :

Le type de ce texte à rédiger s'inscrit dans le cadre de l'argumentation. Nous l'avons choisi car il occupe une place prépondérante dans le programme de français du secondaire. En effet, les élèves sont déjà habitués à ce genre de texte, puisqu'il est enseigné pendant les deux années précédentes (1^{ère} année, 2^{ème} année secondaire).

Première année secondaire : L'apprenant est appelé à « *organiser son argumentation en suite à s'y impliquer* » ;

Deuxième année secondaire : Il est amené à « *comprendre et à écrire un plaidoyer et un réquisitoire* » ;

Troisième année secondaire : Il est amené à « *plaider une cause et débattre un sujet d'actualité pour confronter des points de vue : débat d'idées* ».

Remarque :

Nous tenons à signaler que, d'après les propos de l'enseignante, les élèves n'ont pas l'habitude de réaliser leurs productions écrites en classe. Le plus souvent, ils y commencent leurs écrits et les finissent à la maison, en raison du temps accordé à la séance. Cette situation représente une contrainte pour notre travail, car elle comporte certains inconvénients tels que la participation des parents, copies non rendues, plagiat, etc. De ce fait, nous avons organisé cette séance à fin d'apporter un résultat concret pour notre recherche.

Les élèves avaient des difficultés pour commencer leurs textes et cela nous l'avons remarqué facilement. En effet, lorsque nous avons proposé la consigne la majorité des élèves restaient bloqués avant de commencer leurs rédactions. C'est ce qui nous a poussés à relire et réexpliquer la consigne une autre fois.

Analyse du corpus

Dans ce chapitre, nous allons d'abord, procéder à l'analyse des productions écrites des élèves, en relevant les différents énoncés erronés pris isolément dans chacune des productions. Ensuite, nous allons les classer dans des tableaux, que nous avons établis, selon les types d'erreurs, pour enfin les corriger et les expliquer selon le niveau de compétences rédactionnelles de chaque élève.

Afin de mieux entreprendre notre travail de recherche nous avons opté pour une analyse des erreurs suivie d'une méthode descriptive. Cette méthode permet de décrire, d'expliquer, et de corriger les erreurs comme l'affirme Perdue, C. (1980 : 87) « *D'un point de vue chronologique, une telle analyse soulève trois séries de problèmes : 1) trouver l'erreur ; 2) décrire l'erreur ; 3) expliquer l'erreur* ».

L'analyse des productions des élèves a permis de détecter des erreurs de natures et de sources différentes :

1. Les difficultés concernant la syntaxe

Les élèves rencontrent d'énormes difficultés en ce qui concerne les accords et la construction phrastique, les élèves ne savent pas bien placer correctement les mots et construire des phrases syntaxiquement correctes en français. Nous avons également relevé quelques ajouts de mots inutiles, par exemple :

Ajout de mots inutiles :

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) « elle est perds beaucoup de temps chez les technologiste » (c12)	(...) elle perd beaucoup de temps chez les technologistes.
(...) « surtout pour les petits enfant qu'ils ont toujours hâte de le lire des histoires » (c21)	(...) surtout pour les petits enfants qui ont toujours hâte de lire des histoires

1.1 Les accords grammaticaux :

Les élèves n'ont pas accordé une grande importance à l'accord : sujet/verbe, masculin/féminin, singulier / pluriel d'ailleurs ils ont commis plusieurs erreurs dans ce sens :

Les élèves ne font pas la différence entre l'adjectif qualificatif et l'adjectif possessif :

1.1.1 Féminin des adjectifs qualificatifs :

En français, un grand nombre d'adjectifs féminins se forment en ajoutant un « e » au nom masculin/à la forme singulière et un « s » au pluriel. Mais la quasi-totalité des élèves ignorent cette règle. Voici les exemples qui le montrent :

Analyse du corpus

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) « de différent région » (c04)	« de différentes régions »
(...) « des expressions utilisé » (c04)	« des expressions utilisées »
(...) « notre vie social » (c17)	« notre vie sociale »
(...) « des choses bête » (c17)	« Des choses bêtes »
(...) «de nombreux informations » (c15)	« De nombreuses informations »
(...) « La seul chose » (c12)	« la seule chose »
(...) « Des chaines culturel (c19)	« des chaînes culturelles »
(...) « Des choses bête (c18)	« Des choses bêtes »
(...) « de différentes manière » (c19)	« De différentes manières »
(...) « notre société pollué » (c12)	« notre société polluée »
(...) « une personne intéligente et cultivé » (c01)	« une personne intelligente et cultivée »

1.1.2 Masculin des adjectifs qualificatifs

Ici, les élèves oublient la marque du pluriel « s » et parfois même optent pour le « e » du féminin lorsqu'il s'agit d'un adjectif masculin. Cela peut s'interpréter par le manque de concentration des élèves et de l'influence de l'oral sur l'écrit.

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) « Des fait reels imaginaire » (c03)	« des faits réels imaginaires »
(...) « de different pays » (c04)	« de différents pays »
(...) « un sport morale » (c02)	« un sport moral »
(...) « un seul moyens » (c02)	« un seul moyen »
(...) « d'un seule mots » (c04)	« d'un seul mot »
(...) « le seule moyen » (c13)	« le seul moyen »

1.1.3 L'accord sujet/verbe

Le verbe, en français, s'accorde en genre et en nombre avec son sujet. Une règle qui a été transgressée par ces élèves qui ont suivis neuf ans de cours de français langue étrangère.

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) « les gens était convaincu(C02)	« Les gens étaient convaincus »
(...) «les gens considère » (c11)	« Les gens considèrent »
(...) « des reseau sociaux joue... » (c19)	« des réseaux sociaux jouent... »

Remarquons aussi que certains élèves utilisent le verbe au singulier lorsqu'il s'agit des sujets au pluriel et vice versa et ce à cause de l'influence de l'oral sur l'écrit où la terminaison des verbes n'apparaît pas à l'oral.

1.1.4 L'accord du participe passé :

L'accord du genre et du nombre au passé composé n'est pas bien maîtrisé par les élèves. Nous constatons d'après ces exemples ci-dessous que l'erreur se situe au niveau de l'accord du participe passé. Comme nous pouvons l'expliquer par la complexité des règles de l'accord du participe passé et l'influence de l'oral sur l'écrit. Car certains élèves ne savent pas conjuguer certains verbes au passé composé.

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
La lecture est considère comme un véritable (c01)	-« la lecture est considérée comme un véritable... »
La lecture était considère comme le seul moyen (c05)	« la lecture était considérée comme le seul moyen... »
(...) celle-ci est consideré comme un sport (c05)	« celle-ci est considérée comme un sport... »
(...) des analphabète qu'on dit cultivé sans avoir lut aucun... (c06)	« des analphabètes qu'on dit cultivés sans avoir lu aucun ouvrage... »

Nous avons fait une petite comparaison aux trois tableaux ci-dessus, qui nous a mené à dire que les élèves ont commis plusieurs erreurs d'accord grammatical et de conjugaison. Cela s'interpréterait par la non maîtrise des règles d'accord ou par le manque d'attention des élèves à ce qu'ils produisent.

1.2 L'omission :

Les élèves ont tendance à omettre des mots de différentes catégories grammaticales (sujet, nom, verbe, adjectif possessif, article, préposition, etc.) dans leurs productions écrites. Néanmoins, les omissions les plus répétées ont un impact plus significatif sur le sens de la phrase. Car ici le lecteur est obligé d'essayer de deviner ou de chercher le(s) mot(s) manquant(s). Tel que le montrent les exemples suivants :

Analyse du corpus

Omissions	Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Pronom relatif	-c'est avec la lecture on connaisse boucoup de choses (c09)	-c'est grâce à la lecture qu'on connait beaucoup de choses
Sujet (il)	-Quelqu'un qui a besoin d'une chose ou qui a besoin d'apprendre à besoin juste de le taper (...) (c07)	-Quelqu'un qui a besoin d'une chose ou qui a besoin d'apprendre, il a juste besoin de le taper (...)
Pronom démonstratif	-D'abord, est un moyen qui peuvent nous donner (...) (c09)	-D'abord, c'est un moyen qui peut nous donner (...)
Préposition (de/s)	-permet de mieu s'exprimer et apprendre mieux la langue (c08) -dans la lecture livres et journaux (c04)	-permet de mieux s'exprimer et d'apprendre la langue -dans la lecture des livres et des journaux
Nom	-(...) et surtout avec la technologie (c18) -depuis plusieurs années, la lecture était considéré comme la seul a se cultiver (c15).	-et surtout avec l'apparition de la technologie -depuis plusieurs années, la lecture était considérée comme le seul moyen pour se cultiver.
Outil de comparaison	-les gens considère la lecture un moyen très utile(...) (c11)	-les gens considèrent la lecture comme un moyen très utile (...)
Pronom possessif	(...) meme s'il s'agit de notre passé, histoire et aussi religion (c18)	-même s'il s'agit de notre passé, notre histoire et notre religion

1.3 Les erreurs concernant la négation :

L'analyse de notre corpus, nous a montré que certains apprenants oublient généralement la négation ou une partie de la négation dans leurs productions :

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) « mais c pas le seul moyen pour être cultiver » (c10)	-(...) « mais ce n'est pas le seul moyen pour être cultivé »
(...) « les avantages de cette lecture sont pas garanties » (c14)	- (...) « les avantages de cette lecture ne sont pas garanties »
(...) « on gaspille pas notre temps » (c08)	(...) «on ne gaspille pas notre temps »
(...) « mais les autres sont pas d'accord... » (c20)	-(...) « mais les autres ne sont pas d'accord »

Analyse du corpus

Cette omission peut être expliquée par la confusion entre l'oral et l'écrit. Car généralement les apprenants font allusion à l'oral familier où la première partie de la négation n'est, généralement, pas prononcée ou négligée.

2 Les difficultés concernant la morphosyntaxe

2.1 Les homonymes grammaticaux

Les homonymes sont des mots de sens différents qui se prononcent de la même manière, mais s'écrivent différemment. Remarquons, ici, que les élèves commettent beaucoup d'erreurs en ce qui concerne la confusion entre ces différents homonymes. Cela peut être expliqué par l'influence de l'oral sur l'écrit.

	Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Confusion entre « on » pronom indéfini et « en » préposition	-(...) la seule chose qui n'on a pas de méfait (c 12)	-La seule chose qui n'en a pas (de méfait)
Confusion entre « ce » pronom démonstratif et « se » pronom réfléchi et vice versa	(...) « se livre (c03) (...) « le seul moyen de ce cultiver (c20) Pour se sujet (c16) (...) se que je voulez dire (c12) (...) se qui est loin d'être suffisant (c14)	-ce livre -le seul moyen de se cultiver -pour ce sujet -ce que je voulais dire -ce qui est loin d'être suffisant
Confusion entre le pronom démonstratif « ça » et « sa » le pronom possessif	(...) sa nous permet (c13)	Ça nous permet

Confusion entre auxiliaire « être », présent de l'indicatif, 3 ^e personne singulier « est » et la conjonction de coordination « et » et vice versa	(...) la lecture et le seul moyen de se cultiver (c20) (...) c'est une méthode agréable est utile (c04) (...) notre société polluée est apprendre (c14)	-La lecture est le seul moyen pour se cultiver -C'est une méthode agréable et utile (...) notre société corrompue et apprendre
Confusion entre « on » pronom indéfini et « ont » auxiliaire « avoir » au présent de l'indicatif.	(...) la lecture ont ne peut ni lire ni écrire ...ont ne peut » (c20) (...) ont ne gaspille pas (c21) (...) les gens on connu (c02)	Sans la lecture, on ne peut ni lire ni écrire...on ne peut pas prendre -on ne gaspille pas -les gens ont connu
Confusion entre « sans » préposition et « sont » verbe être, présent, 3 ^e personne du pluriel	(...) sont la lecture ont ne peut ni lire ni écrire ...sont la lecture (c20)	-sans la lecture, on ne peut ni lire ni écrire ...sans la lecture... »

Analyse du corpus

Confusion entre « ou » conjonction de coordination et « où » qui sert à indiquer le lieu	« On vit aujourd’hui dans un monde ou l’on doit être bon » (c14)	-« on vit aujourd’hui dans un monde où on doit être »
Confusion entre « a » verbe « avoir », présent, 3 ^e personne singulier et « à » préposition	« D’abord, la lecture(...) aide a se communiquer facilement » (c13) « La lecture (...) qui nous aider a cultiver notre culture générale » (c09) (...) « des parents qui lisent a leur enfant des histoires » (c08) (...) « aussi a force de lire le lecteur devient intelligent ». (c18)	-D’abord, la lecture(...) aide à communiquer facilement -la lecture (...) qui nous aide à se cultiver » -(...) des parents qui lisent à leurs enfants des histoires -(...) aussi à force de lire le lecteur devient intelligent

2.2 Les prépositions

2.2.2 Usage fautif des prépositions

Nous avons détecté certaines erreurs portant sur l’absence ou le mauvais choix de la préposition qui relie un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase entière.

	Enoncé erroné	Enoncé corrigé
« à » au lieu de « de »	(...) « La lecture a nos jour est un moyen... » (c09) (...) « la lecture était considéré comme la seul a se cultiver » (c15)	« La lecture, de nos jours, est un moyen... » « la lecture était considérée comme la seul (moyen, chose) pour se cultiver »
« à » au lieu de « dans »	(...) « qui nous aider a notre vit cotidienne » (c09)	« qui nous aide dans notre vie quotidienne »
« au » au lieu de « à »	(...) « bouquiné sers à être fors soi au vocabulaire, au grammaire, au conjugaison » (c04)	« bouquiner sert à être fort soit en vocabulaire, en grammaire, en conjugaison »
« pour but »	(...) « connaitre le monde exterior pour but d’être doté » (c14)	« connaitre le monde extérieur afin d’être doté de bonnes capacités cérébrales »
« en » au lieu de « au »	(...) « en moindre ... » (c07)	« au moindre »
« de » au lieu de « du »	(...) « suivre les actualités de jour » (c05)	« suivre les actualités du jour »
« sur au lieu de « à »	(...) « regarder des documentaire sur la T.V » (c10)	« regarder des documentaires à la T.V »
« sur » au lieu de « aux »	(...) « a s’habituer sur les actualités » (c05)	« à s’habituer aux actualités »
« sur » au lieu de « dans »	(...) « ne donne la volonté de les cherché sur les dictionnaire » (c12)	« nous donne la volonté de les chercher dans le dictionnaire »
« sur » au lieu de « de »	« les livres des auteurs qui parle sur leur vie personnelle » (c12)	« les livres des auteurs qui racontent leur vie personnelle »

Analyse du corpus

Ces erreurs de confusion entre les prépositions sont tributaires du fait que ces élèves ne maîtrisent pas la valeur et la fonction de chacune de ces prépositions. Parfois même, ils recourent à la langue maternelle où la préposition « sur » a un seul sens /على/ en arabe et /ghef/en kabyle. C'est le cas de la préposition « sur » dans les quatre derniers exemples : copie (10), copie (05), copie (12).

2.2.3 Omission de la préposition

Les élèves font preuve d'une véritable omission des prépositions ; ce qui entraîne des difficultés sémantiques et occasionnellement syntaxiques :

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) « la lecture livres et journaux » (c04)	« la lecture des livres et des journaux »
« comme étant le seul moyen de se cultiver et développer leur idées » (c011)	« comme étant le seul moyen de se cultiver et de développer ses idées »
(...) « une chance d'elonyé notre société pollué ... » (c12)	(...) une chance de s'éloigner de notre société corrompue ... »
« d'abord, est un moyen qui peuvent nous donner assi information » (c09)	« d'abord, la lecture est un moyen qui peut nous donner assez d'informations »

2.2.4 Ajout d'une préposition :

Les élèves ont tendance à ajouter des prépositions inutiles à leur texte. Cette erreur est liée à la mauvaise manipulation de ces outils linguistiques.

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
« elle sers à d'être intelegent... » (c12)	« elle sert à être intelligent... »
« je préfère de ne pas lisait les livre des auteurs » (c12)	« je préfère ne pas lire les livres des auteurs... »
« écrite avec de la plume » (c03)	« écrit avec la plume »

3 Les difficultés concernant l'orthographe

Les erreurs d'orthographe sont récurrentes chez ces élèves ; vu que nous avons repéré dans leurs productions écrites plusieurs types d'erreurs, que nous allons classer en quatre (04) sous-parties :

3.1 Les erreurs d'orthographe grammaticale

3.1.1 Omission du « s » du pluriel

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) « les petits enfant » (c21)	« les petits enfants »
(...) « les richesse » (c02)	« les richesses »
(...) « des documentaire » (c10)	« des documentaires »
(...) « les moyen de communication » (c16)	« les moyens de communication »
(...) « les fille » (c12)	« les filles »
(...) « les autre » (c20)	« les autres »
(...) « d'autre creatures » (c19)	« d'autres créatures »
(...) « des parent » (c08)	« des parents »
(...) « des fait reel imaginaire » (c03)	« des faits réels imaginaires »
(...) « des difficulté » (c04)	« des difficultés »
(...) « des analphabète qu'on dit cultivé » (c06)	« des analphabètes qu'on dit cultivés »
(...) « de différent région » (c04)	« de différentes régions »
(...) « les autre moyens » (c05)	« les autres moyens »

Nous pouvons expliquer ces erreurs par le fait que la marque du pluriel en langue française ne se manifeste pas à l'oral. Ce qui amène les élèves à commettre ce genre d'erreurs.

3.1.2 Pluriel après les pronoms quantitatifs

Notons, aussi, que certains élèves utilisent les noms au singulier lorsqu'il s'agit de certains adjectifs indéfinis exprimant une quantité comme : plusieurs, autres, quelques, ensemble, plein et beaucoup. Ces erreurs peuvent être dues à la confusion entre les adjectifs indéfinis et les adverbes qui sont invariables.

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
« ensomble de science et d'art » (c06)	« ensemble de sciences et d'art »
« quelque leçons d'orthographe » (c14)	« quelques leçons d'orthographe »
« de plusieur chose » (c08)	« de plusieurs choses »
« le plus grand nombre d'information » (c06)	« le plus grand nombre d'informations »
« beaucoup de chose » (c18)	« beaucoup de choses »
« d'autre moyens » (c11)	« d'autres moyens »
« nombreux facteur » (c06)	« nombreux facteurs »
« tant d'autre » (c06)	« tant d'autres »
« des autres moyen (c08)	« d'autres moyens »
« autre chose » (c19)	« autres choses »
« plein d'idée et d'information » (c18)	« plein d'idées et d'informations »

Analyse du corpus

« nombre d'information (c11) »	« nombre d'informations »
--------------------------------	---------------------------

D'après tous ces exemples, nous remarquons que nombreux sont les élèves qui n'écrivent pas des mots corrects en français. Cette difficulté, à notre sens, découle du manque de lecture et d'écriture source des difficultés orthographiques.

3.2 Les erreurs d'orthographe lexicale

3.2.1 Ajout d'une lettre en plus : le tableau ci-dessous présente des exemples sur l'ajout d'une lettre en plus par oubli ou par inattention :

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Nourrire(c08)-enrichire(c08)- professeure(c09)-d'un seule(p04)-vraix(c09)- s'enrichire(c02)-son serveaux (c03)- notre serveaux(c12)-sure(c12)	Nourrir- enrichir-professeur- d'un seul- vrai- s'enrichir-son cerveau-notre cerveau-sur

3.2.2 Omission d'une lettre : certains élèves suppriment des lettres comme :le (e) final du mot « domaine » , « nature » et « dictée », le(s) de « toujours »et « temps » , (x) de « mieux », (u) de « bouquine », le second (e) de « intelligent ».

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Toujour(c09) -mieu(c08) -soi(c04) - domain(c08)- temp(c08-21-18)- bouquine(c08)- intellegant(c12) -dicté(c14)-natur(c19)	Toujours –mieux -domaine-temps -bouquine-intelligent -dictée -nature

3.2.3 Consonne double omise : il ne serait pas vain de citer l'exemple de l'éternelle erreur d'omission des consonnes doubles par les élèves du FLE.

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Inteligente (c01)- nourrire(c08)- indiférant(c05)-sufisant(c14)- enveloper(c02)-s'appelle(c07)- personnellement(c21-c19)	Intelligente-nourrir -indifférent-suffisant - enveloppé-s'appelle -personnellement.

Ajoutons que la majorité des erreurs concernant l'orthographe lexicale sont dues à l'influence de l'oral sur l'écrit. En effet, l'origine de ces erreurs serait phonétique car les apprenants écrivent comme ils prononcent.

3.3 Les accents

Ce sont des « *signes graphiques, adjoints à certaines lettres pour distinguer leur valeur phonique de celle des lettres simples (sans accents)* » R. GALISSON et D. COSTE, 1976, p. 10.

Il est indéniable que la confusion ou l'emploi fautif de ces accents peut modifier la prononciation de la voyelle ou le mot tout entier. Ces erreurs peuvent être dues au fait que ces élèves n'écrivent pas suffisamment en langue française. C'est le cas des exemples suivants :

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Intelligente (c01)- considere (c21)-Presérve (c08)-Les pères (c15)- dernière (c15)- préférable(c11)	-La lecture- intelligente- -Considèrent - préserve Les pères-la dernière -préférable

3.3.1. L'omission de l'accent :

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Geante -reel- l'experience (c03)- region - different -agreable- tres- methode (c04) -detendre- reflichir (c13)- evaluer- préférable- preserve (c11) -meme (c10-c18-c12) -ses etudes(c18)- ameliorer (c15-11) -represente -les ecrits (c06)- élevé(c05)etre(c10-c14-c06)_ bien sur (c10) -repondre(c18) - des reseau -manière -creatures -ecrire (c19)- volenté (c12)	Géante -réels -région- l'expérience-différent -agréable-très - méthode- détendre - réfléchir évaluer -préférable -préserve -même-ses études- d'améliorer- -représente- les écrits -élevé -être -bien sur -répondre -des réseaux -manière -créatures -écrire - volonté

3.4 Les erreurs à dominante idéogrammiques

Type d'erreur établie par, Nina Catach, (1986 :289), « *est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.* »

http://www.etab.ac-montpellier.fr/0660054a/.../Typologie_erreurs_CATACH.pdf

3.4.1 La ponctuation

Les textes produits sont mal ponctués car les élèves utilisent de façon inappropriée les signes de ponctuation qui rendent leurs écrits syntaxiquement incorrects. Il arrive que nous trouvions des énoncés coupés en leur milieu par un point ou par une virgule. C'est le cas des énoncés suivants :

Analyse du corpus

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
« La plupart des gens, disent que (...) » (c08) « (...) regarder des documentaires sur la T.V, et Lire des annales et rejoindre des sites » (c10) « (...) peut influencé négativement sur notre mentalité, que on va essayé de vivre (...) » (c12) « (...) s’habituer sur les actualités quotidiennes et les infos les plus récentes. et d’être à jour (...) » (c05)	La plupart des gens disent que (...) (...) regarder des documentaires à la TV, lire des annales et rejoindre des sites (...) (...) peut influencer négativement notre mentalité qu’on va essayer de vivre (...) (...) s’habituer aux actualités quotidiennes, les informations les plus récentes et d’être à jour (...)

L’erreur provient des virgules placées au mauvais escient entre le sujet et le verbe, exemple : copie(08) ; la présence de « et » au milieu d’une énumération, exemple : copie (10) et entre une préposition principale et une subordonnée complétive.

Dans le dernier exemple, l’erreur provient de la présence du point au milieu de la phrase rendant illogique la séparation avec la phrase précédente

3.4.2 La majuscule

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
-c’est vrai que La lecture joue un très rolle dans La culture et Pour être cultiver y faut Lire des livres(...) (c10) -(...) et meme on peut trouver des Livres a traiter, Mais Bien sur on doit LIRE pour se cultivées(c10) -la langue ne sois jamais facile et bonne sans la lecture livres et journaux (c4) -(...)dans notre vie Quotidienne (c17)	-c’est vrai que la lecture joue un très grand rôle dans la culture et pour être cultivé, il faut lire des livres (...) -(...) et même on peut trouver des livres à traiter. Mais bien sûr on doit lire pour se cultiver -La langue n’est jamais facile sans la lecture des livres et des journaux -(...) dans notre vie quotidienne

Nous avons pu remarquer que la plupart des élèves ne maitrisent pas l’emploi de la majuscule. Elle est souvent utilisée au milieu de la phrase comme le cas des copies (10 et 17), ou bien après une virgule : dans la copie(10). Parfois, ils négligent cette majuscule après le point ou au début du paragraphe : la copie(04). Comme le montre les exemples ci-dessus.

3.4.3 Les erreurs d’élision

Pour Catach, N. (1986 :74) « *L’apostrophe est le signe de l’élision, devant une voyelle, de la dernière voyelle d’un mot. Il s’agit en général d’un e, parfois d’un a ou d’un i, exceptionnellement d’un u ou d’une autre lettre(...)*

Nous remarquons, dans les exemples suivants, que les élèves n’ont pas respecté l’emploi de cette règle d’orthographe.

Analyse du corpus

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
le monde des information (c10)	« le monde d'informations »
« que on va essayé » (c12)	« qu'on va essayer »
« et qui il a le plus » (c16)	« et qu'il a le plus »
« des autres moyen » (c8)	« d'autres moyens »
(...) « de explique mon exposer » (c20)	« d'expliquer mon exposé »
(...) « de illetré »(c 19)	« d'illettré »

Ces trois types d'erreurs sont tributaires du fait que ces élèves n'ont pas assez d'occasion d'écrire des textes régulièrement en français langue étrangère.

4. Les difficultés d'ordre phonétique

4.1 Erreurs dues à une prononciation erronée

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Ilitré(c01)- célebral (c11)- illutré(c03)- boucoup(c12)- élonyé(c12)- ennuyants(c14)-	Illettré-cérébral-illettré- beaucoup- éloigner- ennuyants

Dans les exemples ci-dessus, les élèves ont du mal à prononcer ces mots, par conséquent, ils les prononcent différemment. Ces erreurs peuvent être interprétées par le fait que certains phonèmes de la langue française n'existent pas dans leur langue maternelle (arabe et kabyle) qui présente uniquement les trois phonèmes vocaliques qui sont : /i/, /a/, /u/. Cela empêche nos élèves d'écrire correctement en FLE.

Nous pouvons prendre le cas du mot « illettré » : l'élève de la copie (01) prononce « illitré » mais aussi « illutré » dans la copie (03).

Il est à souligner que la quasi- totalité des apprenants rencontrent d'énormes difficultés à confondre les voyelles dites orales tels que :

	Enoncé erroné	Enoncé corrigé
/i/ au lieu de /é/	Amilioré(08)- reflichir (c13)	amélioré
/o/ au lieu de /Ø/	avec eau (c20)	avec eux
/ə/ au lieu de /e/	Experiance (c14)	expérience
/o/ : au lieu de /u/	boucoup (c09-c12)	beaucoup
/ə/ au lieu de /e/	Detendre (c13)	détendre
/ Ø/ au lieu de /ə/	Neu (c20)	ne

D'après ce tableau, nous pouvons dire que les élèves ne savent pas prononcer ces mots et n'arrivent pas à les transcrire.

Analyse du corpus

Comme nous avons pu révéler, lors de notre analyse, qu'il y a d'autres confusions de voyelles nasales qui sont: /õ/, /ã/ et /õ/ exemple dans :

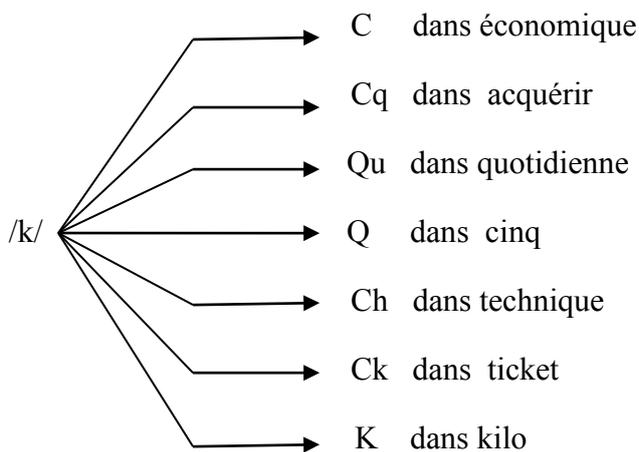
Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Ensemble (p6)	« Ensemble »
Indiferant (p2)	« Indifférent »
Aventage (p17)	« avantage »
la volenté (c12)	« la volonté »

4.2 Distorsion grapho-phonique

Dans la langue française, le nombre de phonèmes ne correspond pas au nombre de signes graphiques; ce qui implique les différentes erreurs ci-dessus:

Prenons l'exemple du phonème /k/ qui a plusieurs graphèmes :

(Phonème/ graphème)



	Enoncé erroné	Enoncé correct
/c/ au lieu de /q/	Cotidienne (c09)	quotidienne
/q/ au lieu de /c/	Economic (c01)	économique
/k/ au lieu de /q/	Boukiner (c09)	bouquiner
/s/ au lieu de /c/	Serveaux (c12)	cerveaux

5. Les difficultés qui relèvent de la conjugaison

Les erreurs de conjugaison sont omniprésentes pratiquement dans toutes les copies des élèves, car la majorité des élèves se trompent souvent dans la terminaison verbale, dans la conjugaison des verbes aux temps et aux modes adéquats, l'utilisation de l'infinitif après la préposition et les verbes de modalité. En voici quelques exemples :

5. L'utilisation erronée de l'infinitif

Nous avons trouvé beaucoup d'erreurs dans les copies portant sur l'utilisation de l'infinitif placé après les prépositions et les verbes de modalités.

5.1.1 Après les prépositions

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
On prend ce livre pour observé les région (c03)	-on prend ce livre pour observer les régions
(...) et surtout comme moyen pour allé (c14)	-(...) et surtout comme moyen pour aller
(...) on doit Lire Pour se cultivées (c10)	-(...) on doit lire pour se cultiver
(...) je préfère de ne pas Lisait (c12)	-je préfère ne pas lire
(...) à nourire... amelioré les idée (c08)	-elle sert à nourrir le cerveau et améliorer les idées
(...) pour conclu (c17)	- pour conclure
(...) une chance d'éloigné notre société (c12)	-une chance d'éloigner notre société

Nous remarquons que les élèves mettent les verbes au participe passé après les propositions. La source de ces erreurs est due à l'influence de l'oral sur l'écrit et à la confusion faite entre « er » marque de l'infinitif et le « é » marque du participe passé. Précisons que ces verbes sont phonétiquement corrects mais grammaticalement ou orthographiquement incorrectes.

5.1.2 Après les verbes de modalité

Nous avons noté trois erreurs relatives à l'emploi fautif de l'infinitif après les verbes de modalité :

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) il faut choisi un bon livre et le lit (c03)	-il faut choisir un bon livre et le lire
(...) on peut fréquenté (c10)	-on peut fréquenter
(...) peux s'informé de plusieurs chose (c08)	-peut s'informer de plusieurs choses

5.1.3 Verbes mal conjugués

Nous avons trouvé beaucoup d'erreurs relatives à la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.

Les exemples ci-dessous montrent que, les élèves ne connaissent pas suffisamment le système de conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, notamment ceux du 3^{ème} groupe, qui sont irrégulier.

Ce genre d'erreurs rencontrées est dus pratiquement à l'influence de l'oral sur l'écrit, car les élèves écrivent comme ils prononcent et entendent.

Analyse du corpus

Erreur	Enoncé erroné	Enoncé corrigé
Présent de l'indicatif	(...) qui lui permet (c08) -c'est avec la lecture qu'on connaisse (c09) -à tous ce qui voudrent apprendre (c04) -De nos jours les gens considère » (c11) (...) qu'on lis (c04) D'abord, elle enrichie (c01) Ensuite, elle nourie (c17) (...) « je ne sait pas » (c03) (...) « mais aussi on apprends » (c11- c15) (...) tout apparer en moindre détails (c07) (...) « un moyen qui peuvent » (c09)	- qui leurs permettent -c'est avec la lecture qu'on connaît -à tous ceux qui veulent apprendre -De nos jours, les gens considèrent -qu'on lit -D'abord, elle enrichit -Ensuite, elle nourrit (...) je ne sais pas (...) mais a aussi on apprend» (...) tout apparait au moindre détail (...) un moyen qui peut

5.2 Concordance des temps

5.2.1 Ignorance des temps et modes adéquat

Nous avons remarqué aussi l'emploi du présent au lieu de l'imparfait dans la copie (12) et du présent au lieu du subjonctif dans les exemples ci-dessous copie (16), et inversement dans l'exemple copies (04) et (10), nous pouvons justifier la présence de ces erreurs à la complexité du système de conjugaison de la langue française.

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) « se que je voulez dire » (c12) « pour que l'homme se cultive et qu'il a le plus... » (c16) « la langue ne soit jamais... » (c04) (...) « n'importe qu'il soit le sujet... » (c10) « La lecture vienne avec boukiner » (c07) (...) « nous irons pas des difficulté...c'est avec elle que n'irons de l'intelligence » (c04)	« ce que je voulais dire » « pour que l'homme se cultive et qu'il ait » « La langue n'est jamais » « n'importe quel sujet » « La lecture vient en bouquinant » « nous n'aurons pas de difficultés ...c'est avec elle que nous aurons de l'intelligence »

L'erreur réside donc dans le fait que certains élèves n'ont pas conjugué les verbes au temps et au mode qu'il faut et par moment confondent entre le verbe avoir et aller au futur, c'est le cas du dernier exemple : copie (04).

6. Les difficultés d'ordre lexico- sémantique

Les élèves ont un lexique trop limité. La plupart d'entre eux ne connaissent pas bien le vocabulaire français et ne savent pas mettre en œuvre leurs idées. Ils font parfois de mauvais choix de mots, de verbes et d'expressions.

Analyse du corpus

6.1 Confusion entre le choix lexical

Les textes, globalement, soumis à l'analyse montrent que les élèves ont un lexique trop limité en langue française. Ils ne connaissent pas les mots à utiliser. Par exemple

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) « pour observé les régions » (c03)	« Pour connaître les régions... »
(...) « on peut fréquenté L'internet (c07)	« On peut consulter/ surfer sur internet
(...) « il permet aussi d'avoir les différents sens d'un seule mots » (c04)	« Il permet aussi d'acquérir les différents sens d'un seul mot... »
(...) « la lecture présente La moyatie » (c10)	« La lecture représente la moitié de la culture »
(...) « et rejoindre des sites (c10)	« Consulter des sites internet »
« évaluer notre cerveau » (c11)	« évoluer notre cerveau »
(...) «des auteurs qui parle sur leur vie » (c12)	« des auteurs qui racontent leur vie »
(...) « a porté » (c14)	« à apporter »
(...) « la pensé ne se fige pas » (c14)	« la pensée ne se limite pas seulement »
(...) « mieux parler » (c17)	« mieux s'exprimer/ communiquer»
(...) « les gens demeurent dans une société » (c014)	« les gens vivent dans une société »
(...) « des chaines culturel ou qui parle de la natur » (c19)	« des chaînes culturelles qui diffusent des documentaires sur la nature
(...) « notre société pollué » (c14)	« notre société corrompue »
(...) « elle nourrie notre vocabulaire « (c17)	« elle enrichit notre vocabulaire
(...) « qui a dégradé boucoup des gens surtout les filles « (c12)	(...) « qui a provoqué la corruption des mœurs surtout pour les filles »
(...) « renforcer notre culture » (c17)	« diversifier/ avoir plusieurs cultures »
(...) « la lecture conserve le temps » (c21)	« la lecture préserve le temps »
(...) « a archivé n'importe quel livre. (c05)	« à mémoriser n'importe quel livre. »
(...) « apprendre la vie des anciens (c12)	« connaître la vie des anciens »

Cet aspect s'explique par le fait que les élèves ne lisent pas suffisamment en langue française. Ce qui les empêche de bien s'exprimer en français et de produire des textes cohérents.

7. Barbarisme

Selon le dictionnaire de Larousse, c'est « *une faute contre la morphologie : déformation d'un mot, faute de conjugaison.* »

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
« Connaisser » (c20)	Connaître
« ineprochables » (c14)	Inapprochable
« inestimable » (c06)	Inestimable
« cultivation » (c019)	Culture
« innéprochable » (c14)	Irréprochable

Ces erreurs peuvent être dues au manque de lecture en langue française.

8. Les difficultés concernant les interférences

Dans le dictionnaire de *linguistique et des sciences du langage*, (1994 : 252) : « on dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B ».

8.1 Les erreurs d'interférences interlinguales :

Ce sont les erreurs dues certainement aux transferts négatifs de la langue maternelle (arabe –kabylo) vers la langue française. Par exemples :

Enoncé erroné	Enoncé corrigé
(...) la lecture est la seul moyen ... » (c20)	« la lecture est le seul moyen »
(...) « la lecture et la seul moyen de le cultiver » (c19).	« la lecture est le seul moyen de le cultiver »

Nous remarquons que ces erreurs ont pour origine la confusion sémantico lexicale entre la langue source de l'apprenant et la langue cible.

Il est indéniable que les genres ne sont pas les mêmes dans les langues : ils diffèrent d'une langue à une autre. Dans ces deux exemples, le mot « moyen » en arabe est féminin "هي الوسيلة" alors qu'en français est masculin. Cela s'interpréterait par le fait que ces élèves ne maîtrisent pas suffisamment les connaissances des deux systèmes linguistiques dans ce cas le FLE.

Nous avons aussi pu relever une influence d'une autre langue étrangère, qui est l'anglais, deuxième langue étrangère, au fait que les élèves mélangent les structures des deux langues et leurs règles d'orthographe. Cela est dû à certaines ressemblances qui existent entre les deux langues, à titre d'exemple : la copie(20) « greekcivilization- les civilization »

9. Les difficultés liées à la cohérence

L'analyse des copies a montré que les élèves ont quelques difficultés à structurer, organiser leurs idées et assurer l'enchaînement des phrases dans un paragraphe. Ils n'arrivent pas à construire un texte cohérent, bien structuré. Le plus souvent, ils construisent des phrases incomplètes et parfois une seule idée est reprise plusieurs fois sous différentes formes.

L'organisation des idées : 06 seulement l'ont fait de façon pertinente.

-Nous avons aussi constaté la non maîtrise des règles de progression qui assurent la cohérence des idées, en notant quelques progressions non respecté.

En ce qui concerne la conclusion, 04 élèves sur 21 ont rédigé une conclusion de façon pertinente tandis que 11 l'ont réalisé d'une façon non pertinente, parfois mal formulée et incomplète (c10, c16). Il est important de signaler que certains élèves confondent entre le dernier argument et la conclusion (c 11, c13, c15, c20).

Analyse du corpus

D'après cette remarque, nous pouvons expliquer que les élèves n'ont pas l'habitude d'achever leurs rédactions et cela s'interpréterait par le manque de temps ou par omission.

9.1 Les difficultés liées à l'emploi des articulateurs logiques

La plupart des élèves, excepté six d'entre eux, le cas des copies (01, 05, 02, 16, 19, 17), se sont contentés d'utiliser uniquement les introducteurs d'arguments les plus simples et les plus utilisés : d'abord, ensuite, enfin...

Nous avons également remarqué l'absence des articulateurs logiques susceptibles de garantir cohésion et compréhension. Exemple : ceux qui expriment la cause, la conséquence, l'opposition, la concession...

10. Tableau récapitulatif

Nous allons présenter les résultats de cette analyse dans un tableau récapitulatif contenant des pourcentages relatifs à chaque type d'erreur :

	Nombre d'erreurs	Pourcentage
L'orthographe	97	31,69%
La morphosyntaxe	78	25,50%
La syntaxe	40	13,07%
Lexico-sémantique	27	8,82%
La phonétique	22	7,18%
La conjugaison	21	6,86%
La cohérence	21	6,86%

La lecture de ce tableau nous mène à dire que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés lors de la production écrite. La majorité des textes produits reflètent l'incapacité de ces lycéens à produire des textes clairs et de bonne qualité.

En observant les résultats ci-dessus, nous avons remarqué que les erreurs que commettent les élèves sont fréquentes et de types différents, notamment les erreurs d'ordre morphosyntaxiques, d'orthographe, de conjugaison, de lexico-sémantique, de phonétique et d'interférences.

De ce constat, nous déduisons que l'ensemble de ces erreurs répertoriées chez ces lycéens sont tributaires de l'influence de l'oral sur l'écrit et du manque de lecture. Ainsi que l'insuffisance du temps, car ces derniers n'ont pas eu assez de temps pour corriger leurs erreurs.

Les causes des erreurs

La plupart des erreurs enregistrées sont généralement dues au manque de lecture (roman, journaux...) et cela se reflète à travers les propos des enseignants qui expliquent que les élèves ne lisent pas et même ne savent pas lire en langue française. Les bibliothécaires du lycée affirment que la plupart des lycéens ne viennent à la bibliothèque que pour faire des exercices ou des devoirs proposés par les enseignants.

Nous trouvons aussi une certaine régression en ce qui concerne la compétence scripturale des apprenants. Cette crise d'écriture s'interpréterait par le fait que nos apprenants recourent à l'usage des ordinateurs personnels, les tablettes et les portables, où ils utilisent l'écriture SMS (les abréviations) qui ont transformés notre pratique d'écriture. L'analyse des copies des apprenants a pu révéler cette réalité : « prsq » (C10), « c pas » (C10), « on devient accro » (C07) ; « bcp de chose » (C21) ; « bcp de livres » (C03).

L'écart entre l'oral et l'écrit pose beaucoup de difficultés scripturales aux apprenants du FLE. Car, ces derniers peuvent subir deux sortes d'écart :

Le premier écart relève des divergences qui existent dans le système phonétique et le système phonologique.

Dans cette situation de production, il est fréquent chez les apprenants de recourir à l'oral où ils ont tendance à économiser les marques grammaticales. Autrement dit, les marques du genre, du nombre qui n'apparaissent pas généralement sur tout le segment de la chaîne parlée.

En effet, en français, le nombre de phonèmes ne correspond pas au nombre de signes graphèmes. Prenons à titre d'exemple : Quel question, (...) ; à l'écrit : quelle

A l'oral : /kɛl/

La conjugaison :

« Les gens considère » ; à l'écrit : considère-considères-considèrent

A l'oral : /cõsider/

Le deuxième écart concerne la différence entre la langue orale et la langue écrite qui exige le respect de certaines règles et procédés d'écriture. (Voir pages 09 et 10). Il arrive très souvent d'écrire des énoncés qui ne respectent pas exactement ces règles. Prenons l'exemple tiré des copies d'apprenants :

« y a des parents », au lieu de : « il ya des parents » ; (c08)

Conclusion

L'enseignement du FLE, en Algérie, est basé sur l'approche par compétences qui s'intéresse essentiellement à l'apprenant en l'encourageant à investir toutes les habilités et les connaissances acquises préalablement en classe dans des productions écrites. Ces activités ont pour finalité la maîtrise graduelle d'une compétence communicative écrite appliquée dans des situations de la vie quotidienne.

Dans ce présent travail, nous avons centré notre recherche sur l'enseignement de l'activité de production écrite et les différentes erreurs qui y émergent pour mettre en évidence les difficultés rencontrées face à une feuille blanche.

En effet, l'objectif majeur de notre travail est d'identifier les difficultés des élèves de la 3^{ème} AS langues étrangères en production écrite pour enfin dévoiler les causes principales des erreurs qui entravent la communication de ces élèves par l'écrit.

L'enquête et l'analyse des erreurs, que nous avons effectué, nous ont permis de constater que les élèves de la 3^{ème} AS langues étrangères du Lycée Krim Belkacem ont effectivement de réels difficultés lors de la production écrite et ce à cause du manque de pratique de lecture et d'écriture et surtout lorsqu'ils sont confrontés à des situations où ils écrivent, généralement, comme ils parlent. Ce qui les amène à commettre des erreurs d'orthographe, de syntaxe, de morphosyntaxe, de conjugaison, de phonétique, de lexico-sémantique, de cohérence et d'interférence.

La production écrite est une tâche complexe liée à d'autres compétences, notamment celle de la lecture qui permet à l'élève d'acquérir les différentes composantes et stratégies nécessaires à la rédaction. La lecture est l'activité par excellence où l'apprenant récolte un certain nombre de procédures rédactionnelles pour les mettre en scène dans ces écrits.

Afin de faire acquérir cette compétence rédactionnelle, l'enseignant du FLE doit faire prendre conscience aux apprenants, dès le plus jeune âge, que l'oral et l'écrit sont deux systèmes différents en vue de surmonter les difficultés des élèves provenant de l'écart qui existe entre l'oral et l'écrit. De ce fait, il est important de faire comprendre aux élèves qu'il ne suffit pas de bien parler en FLE, mais plutôt de savoir écrire dans des contextes différents.

Dans cette situation, l'enseignant doit entreprendre le rôle du guide pour pousser ses élèves à communiquer oralement ou par écrit en langue étrangère même s'ils commettent des erreurs. Celles-ci, doivent être perçues comme des signes d'apprentissage pour évaluer les performances des élèves en vue de proposer des pistes de remédiation adéquates.

Ainsi, il doit donner aux élèves plus d'exigence d'écrire des textes de différentes typologies et de leur fournir des bases de méthodes stratégiques (les trois processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision) pour réussir la traduction de leurs pensées en FLE.

L'insuffisance des pratiques de l'écrit en classe nécessite une révision des objectifs des programmes conçus par l'autorité pédagogique qui n'accordent pas suffisamment de temps à l'activité de la production écrite. Cependant, l'acte d'écriture suppose un temps plus long. En effet, l'apprenant qui se trouve en situation d'écriture, en langue étrangère, a besoin de beaucoup plus de temps, afin de planifier, d'organiser ses idées, de choisir son lexique, et vérifier l'orthographe des mots pour enfin réviser la forme du texte produit. Il est difficile pour lui de gérer à la fois toutes ces opérations en un laps de temps réduit.

D'une manière générale, la réussite de toute production écrite ne peut être assurée sans la pratique régulière de la lecture et de l'écriture.

Références bibliographiques

Ouvrages :

- Baril Denis, *Technique de l'expression écrite et orale*, 10^{ème} édition, Ed. Dalloz, 2002, p.237
- BESSE H., PORQUIER R., *Grammaire et didactique des langues*, CREDIF Hatier/Didier, 1991, p.209
- Bordallo, I. et Ginestet J.P, *Pour une pédagogie de projet*, Hachette Education, 1993, p.08
- Cadre européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, P. 75
- Catech, Nina, *L'orthographe Française, traité théorique et pratique*, Ed. Fernand Nathan, 1986, p. 289.
- Christine Barre de Miniac, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion, 2000, p.137.
- Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Institut National de recherche pédagogique, Hatier, 2004, p : 118.
- Cornaire, Claudette et Mary Raymond, Patricia, *La production écrite*, Paris, CLE international, didactique des langues étrangères, 1999.
- Cuq, J.P., *Didactique des langues*, Octobre 2003, p.99
- Dramatigues, J-Marque, crib. Christiane, *Apprentissage du français au collège, séquence de la 6^{ème} à la 3^{ème}*, BERTRAND-LACOSTE, Paris, 2002, p. 235. _
- Fayol, M. (1992), *L'écrit : perspectives cognitives*, Ed. Les entretiens Nathan. Paris, Nathan.
- Fayol, M. cité par Bernadette Kervyn, *Didactique de l'écriture et phénomène de stéréotypie : Le stéréotype comme outil d'enseignement et apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*, (1996), p.85.
- Ferriero, E., *Culture écrite et éducation*. Retz, Paris, 2002, p.154
- Galisson R. et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, France, 1981, p.199.
- Hirschsprung N., *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris, Hachette, 2005
- Jamaer, Christine, Stordeur Joseph : *Oser l'apprentissage ... à l'école !* Ed. De Boeck éducation, .2006, p.61
- Klein Wolfgang, 1989, *L'acquisition de la langue étrangère*, Paris, Armand Colins, p.33
- Martinez, H, *La didactique des langues étrangères*, coll. Que sais-je ? Paris, PUF, 2002, p.97
- Meirieu, PH., « *Apprendre...oui mais comment* », ESF, 1988, p.55
- Moirand, Sophie, *Situation d'écrits, compréhension/ production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères », 1979.

- Moirand, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, Coll. « F », 1990, p.20
- Moechler, J., *Argumentation et conversation-Elément pour une analyse pragmatique du discours*, Hatier-Crédif, Paris, 1985, p.12.
- Mont écot, CH., *Technique de communication écrite*. Edition EYBOLLES, 2ème édition Chih ab, Alger ,1996
- Myers Marie, J., *Modalité d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles, Ed : Boeck Duculot, 2004, p.105
- Piolat, (1997) cité par Laurent Heurly, 2006, p164.
- Plantin, Christian, *Essais sur l'argumentation, Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, Editions Kimé, Paris, 1990, p.24.
- Py, Bernard, *Linguistique de l'acquisition des langues étrangères, naissance et développement d'une problématique*, 1994, p.52
- Rey Bernard. Carrette Vincent Sabine Kahn Sabine, *Les compétences à l'école, apprentissage et évolution*.
- Rossini, M., *Le petit RETZ de la pédagogie moderne, Paris, Ed. RETZ, 1986, p. 114.*
- Sylvie Plane, *Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*, édition Nathan, Paris, 1994, P.44
- Tag liante, Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international, Coll. Technique et pratique de classe, 2005, p.189

Dictionnaires :

- Dictionnaire de LAROUSSE, *DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE*, 1994.
- GALISSON R. et COSTE D., 19981, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, France, p.199.
- LEGENDRE R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition, Montréal, Guérin, 1993, p.507.
- Cuq Jean-Pierre et Isabelle Gruca, *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2005, p.184

Articles

- Christine, M. &Maga, J-J., « Le défi lecture ». Lyon, chronique sociale, 1994, p.02
- Gruca, Isabelle, pour « Pédagogie de l'écriture créative in didactique au quotidien », Numéro spécial de « Français dans le monde, recherche et application », hachette/EDICEF, juillet 1995,
- Laurent Heurly. (2006), « La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive », Langages, N°164
- Mangenot, F., « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO » in ALSIC.VOL.3, N°2.université de Franche-Comté, 2000, p. 190

- Meirieu, PH., art, « La communication dans les groupes », *Revue sciences humaines*, hors-série n° 16, mars/ avril, 1997, p.49
- Ministère de l'éducation national, *novembre 2006*, p.34.
- Perdue, C., 1980. « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », in : *Languages*, Volume 14, Numéro57.
- Perrenoud, PH. (1995), « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? » In *Pédagogie collégiale*, Volume 9, n°1
- Sylvie Plane, « Pratiques sociales expertes et dispositifs didactiques d'écriture sur traitement de texte » IUFM de Caen- INRP- REV, Repères N° 11/1995. P.112

Sitographie :

<http://www.eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.htm>

<http://www.tarekghazel.ek.la/l-approche-par-compétences-définition-et-principes-a29373531>

http://www.animation.hepvs.ch/acm/...au.../projet/pedagogie_projet_definition.pdf

Table des matières

Sommaire

Introduction

Première partie : Cadre théorique

Chapitre premier : Définition de quelques concepts de base

1. Définition de quelques concepts de bases	06
1.1. Enseignement	06
1.2. Apprentissage	06
1.3. Acquisition	07
1.4. La langue étrangère	07
1.5. Faute/ Erreurs	08
2. L'oral	09
2.1. Les caractéristiques de l'oral	09
3. L'écrit	10
3.1. Les caractéristiques de l'écrit	11

Chapitre deuxième : La production écrite et sa place dans l'enseignement/apprentissage du FLE

1. La production écrite	14
1.1. Les différentes composantes liées à la production écrite	14
1.1.1. La composante linguistique	14
1.1.2. La composante référentielle	15
1.1.3. La composante discursive	15
1.1.4. La composante socioculturelle	15
1.1.5. La composante cognitive	15
1.2. La complexité de la tâche d'écrit	16
1.2.1. Les problèmes cognitifs	16
1.2.2. Les problèmes psychologiques	16
1.2.3. Les problèmes linguistiques	17
2. Le processus d'écriture	17
2.1. La planification	17
2.2. La mise en texte	18
2.3. La révision	18

3.	Les modèles de production écrite	19
3.1.	Le modèle linéaire de Rohmer (1965)	19
3.2.	Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	20
3.3.	Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)	21
3.4.	Le modèle de Deschenes	22
3.5.	Le model de Moiran	
3	L'approche par compétences	26
4.1	Définition	26
4.3	L'APC dans les le programme de 3 ^{ème} année secondaire	26
4.3	La pédagogie de projet	26
4.4	Le projet didactique	27
4.5	Exemple d'un projet didactique en 3 ^{ème} ASLE	28
5.	La place de l'écrit dans l'APC	29
5.1	Ecrire en groupe.....	29
5.2	L'écriture individuelle	30
5.3	L'enseignement de l'écrit à la terminale	30

Deuxième partie : Cadre pratique

Chapitre premier : Méthodologie de travail

1.	L'enquête	34
2.	L'échantillon	34
3.	Le choix de l'échantillon	34
4.	Présentation de l'échantillon	34
5.	Déroulement de l'enquête	35

Chapitre deuxième :

1	Les difficultés concernant la syntaxe	39
1.1	Les accords grammaticaux	39
1.1.1.	L'accord des adjectifs qualificatifs.....	39
1.1.2.	Féminin des adjectifs qualificatifs.....	40
1.1.3.	Masculin des adjectifs qualificatifs	40
1.1.4.	L'accord sujet/ verbe	40
1.1.5.	L'accord du participe passé	41

1.2	L'omission	41
1.3	Les erreurs concernant la négation	42
2	Les difficultés concernant la morphosyntaxe	43
2.1	Les homonymes grammaticaux	43
2.2	Les propositions	44
2.2.1	Usage fautif des prépositions	44
2.2.2	Omission de la préposition	45
2.2.3	Ajout d'une préposition	45
3	Les difficultés concernant l'orthographe	46
3.1	Les erreurs d'orthographe grammaticale	46
3.1.1	Omission du « s » du pluriel	46
3.1.2	Pluriel après les pronoms quantitatifs	46
3.2	Les erreurs d'orthographe lexicale	47
3.2.1	Ajout d'une lettre en plus	47
3.2.2	Omission d'une lettre	47
3.2.3	Consonne double omise	47
3.3	Les accents	47
3.3.1	L'omission de l'accent	48
3.4	Les erreurs à dominante idéogrammique	48
3.4.1	La ponctuation	48
3.4.2	La majuscule	49
3.4.3	Les erreurs d'élision	49
4	Les difficultés d'ordre phonétique	50
4.1	Erreurs dues à une prononciation erronée	50
4.2	Distorsion grapho-phonique	50
5	Les difficultés qui relèvent de la conjugaison	51
5.1	L'utilisation erronée de l'infinitif	51
5.1.1	Après les prépositions	51
5.1.2	Après les verbes de modalité	52
5.1.3	Verbes mal conjugués	52
5.2	Concordance des temps	53
5.2.1	Ignorance des temps et modes adéquats	53

6	Les difficultés d'ordre lexico-sémantique	53
6.1	Confusion entre le choix lexical	53
6.2	Barbarisme	54
7	Les difficultés concernant les interférences	55
7.1	Les erreurs d'interférences interlinguales	55
8	Les difficultés liées à la cohérence	55
9	Les difficultés liées à l'emploi des articulateurs logiques	56
10	Tableau récapitulatif.....	56
11	Les causes des erreurs	57
	Conclusion	59

Références bibliographiques

Table des matières

Annexes