

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université MOULOUD MAMMERI, T.O

Faculté des lettres et des langues

Département de français



Mémoire en vue d'obtention du diplôme de Master II

Domaine : Lettres et langues

Filière : Langue et littérature française

Spécialité : Didactique des langues étrangères

**Les difficultés rencontrées en production écrite par les étudiants
de l'université MOULOUD MAMMERI TIZI-OUZOU**

Cas des étudiants inscrits en première année licence de français

Promotion 2022 /2023

Présenté par :

- Mlle NEKROUCHE Kenza
- Mlle MEZIANI Sylia

Dirigé par :

- Mme HOCINE Zahia

Jury de soutenance :

Présidente : M^{me} N.TABLOUT

MCA

UMMTO

Encadrante : M^{me} Z. HOCINE

MAA

UMMTO

Examineur: M A.AL ROUBAI

MAB

UMMTO

Promotion : 2023/2024

Remerciements

Nous remercions DIEU en premier qui nous a donné la force et la foi nécessaires pour mener à bien ce travail.

Nous sommes honorées d'avoir eu la chance de travailler avec une promotrice aussi dévouée, votre expertise a fait de notre mémoire un bien, tout notre respect pour vous madame HOCINEZAHIA .

Nos remerciements vont également aux membres du jury M ALROUBAI et MME TABLOUT d'avoir accepté d'évaluer notre travail, vos commentaires nous permettra de mieux comprendre nos lacunes et de les combler, votre temps est précieux et nous apprécions que vous nous l'ayez consacré .

Nous remercions tous les enseignants du département de français, nous avons beaucoup appris grâce à eux.

Nous sommes reconnaissantes pour toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Merci à vous tous

Dédicaces

A la mémoire de mes grands-parents REMDANE et SAADIA, que DIEU vous garde dans son vaste paradis, vous êtes toujours dans mon cœur, je ne vous oublierai jamais,

A mes chers parents CHABANE et HNIA, qui ont toujours été présents pour moi, votre amour indéfectible et votre soutien inconditionnel ont été le fondement de ma réussite,

A mes sœurs chéries KATIA, MELINDA et THAFATH qui sont mon sang, mon âme. Votre amour et votre soutien me donnent la force de me surpasser,

A Walid la personne la plus précieuse à mes yeux.

A tous ceux que j'aime,

Je vous dédie le fruit de mes 18 ans d'études.

Kenza

Dédicaces

A mes chers parents MALIK et GHANIA, qui ont toujours été présents pour moi, votre amour indéfectible et votre soutien inconditionnel ont été le fondement de ma réussite,

A mes sœurs IMANE, et ROMAÏSSA qui sont mes vies, mon âme. Votre amour et votre soutien me donnent la force de me surpasser,

A tous ceux que j'aime,

Je vous dédie le fruit de mes 18 ans d'études.

Syfia

Résumé

La production écrite est une compétence importante dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle permet aux apprenants de communiquer leurs idées et leurs opinions et de rédiger de différents types d'écrits. Cependant, l'apprentissage de la production écrite peut être difficile pour les étudiants, ils peuvent rencontrer des obstacles d'ordres linguistiques (vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison) socioculturels et psychologiques, ces difficultés sont complexes et il est essentiel de les identifier et les prendre en compte lors de l'enseignement. Cela aiderait les apprenants à les surmonter et à développer leurs compétences.

Mots clés : Production écrite/ FLE /Enseignement-Apprentissage/ Difficultés

الملخص

إنتاج الكتابة هي مهارة مهمة في تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE). فهي تمكن المتعلمين من التواصل بأفكارهم وآرائهم وكتابة أنواع مختلفة من الكتابات. ومع ذلك، يمكن أن يكون تعلم إنتاج الكتابة أمراً صعباً بالنسبة للطلاب، فقد يواجهون عقبات من الناحية اللغوية (المفردات، والقواعد، والضبط، والتصريف) والثقافية والنفسية، وهذه الصعوبات معقدة ومن الضروري تحديدها وأخذها في الاعتبار أثناء التدريس. سيساعد ذلك المتعلمين على التغلب عليها وتطوير مهاراتهم.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي/التدريس والتعلم/الصعوبات

Summary

Written production is an important skill in learning French as a foreign language. It allows learners to communicate their ideas and opinions and to write different types of writings. However, learning written production can be difficult for students, they may encounter linguistic (vocabulary, grammar, spelling and conjugation) sociocultural and psychological obstacles, these difficulties are complex and it is essential to identify and take them into account in the teaching of written production in order to help learners overcome them and develop their skills in the latter.

Key words: Written production/ FSL/Teaching-Learning/ Difficulties.

Sommaire

Introduction01

Chapitre I : Définitions des concepts fondamentaux

Chapitre II : Les types de difficultés

Chapitre III : présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

CONCLUSION63

Bibliographie

Table des matières

Annexes

Introduction

Selon Ménard, écrire est un processus qui nous permet de mieux exprimer ce que nous pensons. Cette activité nous contraint à organiser nos idées, à les structurer et à les clarifier. Lorsque nous écrivons nous réfléchissons à ce que nous voulons dire et comment le dire.

En effet, produire un texte ne se limite pas à la formation des phrases et d'expressions, c'est également une transmission d'idées de façon claire et organisée. Ce qui exige un effort de réflexion et d'organisation de l'information. Comme l'affirme DESCHENES (1988 ; 88)

« Ecrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur, et informer correctement le récepteur. Ecrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocuteur et le scripteur ».

Parler de la production écrite à l'université, c'est parler d'une compétence qui se doit d'être maîtrisée par les étudiants. Faisant partie des quatre compétences fondamentales développées dans les cycles précédents (le moyen et le secondaire), la production écrite se voit une compétence difficile à acquérir puisqu'elle exige la maîtrise de tous les mécanismes d'écritures.

Ainsi, écrire correctement n'est pas facile pour les étudiants même étant à l'université, ils se heurtent à des difficultés de production des écrits de tous genres qu'ils sont appelés à réaliser (dissertations, résumés...) etc. A différents ordres, ces difficultés sont ressenties et cela entrave leur réussite. Rappelons-nous que les difficultés dont nous parlons vont au-delà des tâches que les étudiants réalisent au quotidien dans différents modules. Ils sont appelés à rédiger leurs mémoires de fin d'étude. ... Etant, nous-même, confrontées à cette situation, nous nous sommes donc penchées sur les difficultés que peuvent rencontrer les étudiants en production écrite ; pour comprendre leurs sources de sorte à ce que nous leur trouvions des solutions.

C'est pourquoi, nous inscrivons notre travail dans le cadre d'une étude quantitative des différents difficultés rencontrées par les étudiants en production écrite. Ainsi, définissons-nous cette recherche comme une suite menée en didactique des langues étrangères, plus spécifiquement, en didactique du FLE en Algérie. Notre souci est de revenir sur l'origine de

ces lacunes que entraînent les étudiants en production écrite, tout au long de leur formation au sein de notre département. Notre objectif est d'ailleurs des plus ambitieux de vouloir aller au cœur du problème afin de lui trouver des solutions et d'y remédier.

Pour ce faire, nous avons choisi de travailler avec les étudiants inscrits en L1 pour prendre connaissance de la nature des problèmes qui les gênent en production écrite durant leur première année à l'université. Le choix du niveau n'est pas anodin : d'abord du fait que très peu de travaux sont menés à l'université quant aux difficultés recensées en production écrite ; en outre, nous voulons savoir si c'est en première année que ces lacunes s'accroissent et se développent sur le plan cognitif que psychologique. Un étudiant de L1 découvre un effet beaucoup de changements à l'université. Ce qui nous amène à formuler notre problématique de recherche comme suit :

Quels difficultés peuvent entraver les étudiants de première année licence à produire différents types d'écrits ?

En guise de réponses préalables, nous émettons les hypothèses suivantes :

- En plus de la méconnaissance des règles de base de la langue française (grammaire, conjugaison...), les étudiants de L1 rencontreraient des problèmes relatifs à l'organisation et à la planification de leurs écrits.
- Nous supposons également que ces lacunes émaneraient d'un problème psychologique, dû au manque de confiance qu'ils auraient voire à un manque d'estime de soi.

Afin d'arriver à comprendre l'origine de ces défauts de rédaction chez nos étudiants du département, nous nous sommes penchées sur une méthode quantitative de recueil de notre corpus d'analyse, ciblant les étudiants d'une part, de sorte à recenser les différents types de difficultés dont ils souffrent ; et les enseignants d'autre part, en s'interrogeant sur les contenus des programmes et leur réalisation affective, pour aboutir à une confrontation de leurs réponses respectives.

Notre objectif est pour ainsi dire d'apporter notre contribution au développement des compétences des étudiants en production écrite et d'enrichir leur parcours d'étude en revenant

sur les obstacles sous-jacents voire latents de ce handicap les empêchant de rédiger correctement les différents types d'écrits au programme de première année licence.

Si aujourd'hui encore, nous soutenons ces difficultés à l'écrit, nous voudrions éradiquer cet obstacle en l'attaquant à la source : aussi ambitieux que soit notre objectif, nous comptons dans ce travail lui apporter les solutions nécessaires et efficaces pour le dépasser.

Ainsi notre travail se présente il en trois chapitres ; les deux premiers comportent les concepts théoriques liés à la production écrite et aux difficultés d'acquisition de cette compétence, mais également le programme d'enseignement de l'écrit en première année licence, comparativement aux programmes du cycle secondaire qui sera également présenté.

Quant au troisième chapitre dit pratique il met en lumière le protocole que nous avons suivi dans notre enquête pour la collecte des données et leur analyse, enchaînant par la suite par l'interprétation des résultats obtenus. La conclusion met en relief les réponses auxquelles nous sommes arrivées en affirmant ou infirmant nos hypothèses de recherche.

Chapitre 1

**L'enseignement de la
compétence de l'écrit au
programme de première
année**

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

La fréquence et l'importance des évolutions et révolutions qui se sont succédé en didactique des langues vivantes étrangères depuis une trentaine d'années ont empêché la terminologie de base de se stabiliser. Cela inclut un certain nombre de termes clés tels qu'enseignement, pédagogie, didactique, méthodologie et méthode. Les définitions en didactique des langues étrangères sont incertaines en raison de l'évolution rapide et fréquente du domaine, de son interdisciplinarité, de la diversité des contextes et pratiques, et de l'influence de théories pédagogiques variées. Les besoins et objectifs éducatifs évoluent également, ajoutant à la complexité. De plus, l'absence de consensus parmi les experts sur les définitions et distinctions entre ces termes contribue à cette ambiguïté. (Christian Puren, 2012)

Dans ce chapitre, nous allons revenir sur les définitions intéressant notre travail en vue d'une bonne compréhension des notions à utiliser.

1. Qu'est ce que l'enseignement / apprentissage ?

Selon Légende 1993 ; la définition de l'enseignement « bouclé » sur celle de l'apprentissage « enseigner » étant souvent considérée comme l'activité permettant l'apprentissage et vice-versa. Nous pouvons estimer que les définitions des deux notions sont reliées d'un point de vue logique et/ou d'un point de vue causal (Ericson ; Ellett, 1987). Dans le premier cas, la définition de l'un requiert d'utiliser l'autre et il ne peut y avoir de besoin d'apprendre. Dans le deuxième cas, il existe une relation d'implication ; l'activité d'enseigner entraîne l'activité d'apprendre comme dans la définition de Not « enseigner ; c'est susciter l'apprentissage ». 1987

Certains philosophes augmentés l'idée par un lien non causal entre « enseigner » et « apprendre ». Scheffler écrit (2003) « le but de l'enseignement n'est pas de changer le comportement des gens par exemple en les faisant apprendre, mais de transformer le comportement.

L'enseignement ne doit pas se limiter à faire en sorte que les gens répètent des comportements appris ; mais doit les aider à comprendre et à intégrer ces comportements de manière à ce qu'ils deviennent des actions réfléchies et intentionnelles. Cela implique une dimension plus profonde de l'apprentissage où les connaissances et compétences acquises

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

sont réellement appliquées et mises en pratique de manière autonome et pertinente dans diverses situations.

2. L'enseignement/ apprentissage du français

L'histoire de l'enseignement du français en France nous remonte à la seconde moitié de ce siècle. L'enseignement à l'école était essentiellement centré sur le latin et le grec.

Jusqu'à l'aube de XXe siècle. Cet enseignement des deux langues anciennes représentait en France comme dans la plupart des autres pays européens près du tiers de l'horaire global de l'enseignement secondaire (Kruger et Tomasello 1996). L'enseignement scolaire du latin et du grec a certainement joué un rôle, fondamental dans l'émergence (Kruger et Tomasello, 1996) d'une pensée didactique en enseignement des langues étrangères en offrant ces premiers points d'appuis ; l'opposition de l'acquisition naturelle /l'apprentissage scolaire, D'abord, les oppositions large maternelle/ langue étrangère et langue vivante/ langue morte ensuite. L'enseignement et les pratiques qu'y sont associés sont des activités sociales complexes, elles sont soutenues par de nombreux processus cognitifs parmi lesquels nous trouvons le langage ; l'étayage ; la lecture des intentions d'autrui (Strauss ; 2005).

3. Enseignement du français en France à l'ère du XXIe siècle et son enseignement dans d'autres pays en Algérie comme FLE

L'enseignement du français en France au XXIe siècle a évolué pour s'adapter aux avancées technologiques et aux nouvelles méthodes pédagogiques. L'intégration des technologies numériques dans les salles de classe permet une approche plus interactive et personnalisée de l'apprentissage, avec des outils comme les tableaux interactifs, les applications éducatives et les plateformes d'apprentissage en ligne. En outre, l'approche communicative et actionnelle, qui met l'accent sur l'utilisation pratique de la langue dans des contextes réels, est devenue prédominante. Les enseignants cherchent à développer les compétences de communication des élèves tout en prenant en compte la diversité linguistique et culturelle croissante des étudiants. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) continue de guider les objectifs d'apprentissage à différents niveaux de

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

compétence, assurant une standardisation et une reconnaissance des compétences linguistiques.

En Algérie, l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) joue un rôle crucial en raison de l'histoire coloniale et des relations continues avec la France. Le français est souvent enseigné dès le primaire et continue tout au long de l'éducation secondaire et supérieure. Les méthodes d'enseignement en Algérie adoptent également une approche communicative, visant à développer les compétences linguistiques des étudiants dans des situations pratiques et professionnelles. Les enseignants en Algérie intègrent des aspects de la culture locale pour rendre l'apprentissage du français plus pertinent et significatif pour les étudiants. De plus, les technologies numériques commencent à jouer un rôle plus important, avec des ressources en ligne et des outils interactifs utilisés pour soutenir l'apprentissage du français.

Ainsi, bien que les contextes soient différents, l'enseignement du français en France et en Algérie partage des objectifs communs : promouvoir une maîtrise pratique et communicative de la langue tout en s'adaptant aux besoins et aux réalités des apprenants au XXI^e siècle.

4. Définition de la production écrite

L'écriture est un système commun de signes graphiques qui assure la matérialisation et la concrétisation de la pensée de l'individu. Elle lui permet d'articuler et transmettre ses idées sous forme d'un message graphique. (Dictionnaire le Robert 2008 ; p.76). En d'autres termes, l'écriture représente la réalisation concrète de la réflexion du scripteur qui la partage avec son lecteur lors d'une situation de communication donnée. J. Daurey et R. Drey (1990 ; 10) avance dans ce contexte qui l'aire, c'est « Ecrire, c'est engager, c'est impliquer, s'exposer. Ecrire, c'est choisir, adopter un type d'écrit, un mode d'écriture, retenir des éléments, en écarter d'autres, choisir des structures, des mots, des choix non successifs, mais concomitants, et en interaction, obéissant à l'exigence de communiquer une pensée précise et complexe ».

La production écrite est une activité de production qui se base sur l'entraînement ; les chercheurs parlent d'elle en tant que compétence à développer en multipliant des occasions d'entraînement c'est d'ailleurs la condition pour que l'apprenant l'acquière. Bouguerracheddad

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

(2017 ; 21) parle de (la pratique progressive) pour désigner cette phrase d'entraînement. L'apprenant saisit les orthographe pour réussir à cette activité (Cheddad, 2017 ; 31).

5. La production écrite tant qu'un processus complexe

« L'écriture est un processus complexe et récursif qui implique l'organisation et la réorganisation des idées, l'intégration continue de nouvelles informations et la révision constante du contenu et de la forme ».

Cela met en évidence que l'écriture est bien plus qu'un simple acte de transcription, c'est un processus dynamique et multidimensionnel qui nécessite une réflexion continue, une adaptation et une amélioration. Comprendre cette complexité aide à valoriser le travail derrière chaque texte bien écrit et à apprécier les compétences nécessaires pour produire des écrits de qualité.

5.1. La planification

La planification permet à l'apprenant de définir ses intentions d'écriture, de générer des idées et de prévoir l'organisation du texte. Cette première étape n'a pas à être toujours effectuée à l'écrit et de manière individuelle. La planification s'effectue surtout au début de la production écrite ; cependant il est possible de la revoir ou de la modifier tout au long de la mise en texte. Ainsi, de nouvelles idées peuvent être ajoutées, aussi l'ordre des idées peut être modifié, etc. Il est tout à fait normal que le texte final ne corresponde pas exactement au plan initial.

5.2. La mise en texte

La mise en texte permet à l'apprenant de transformer les idées générées et organisées lors de la planification en un texte continu : les éléments composant ce dernier (paragraphes, ponctuation...) sont choisis en fonction des types et modes d'écriture.

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

5.3. La révision

Cette étape permet une mise en texte plus fluide, elle améliore la qualité de la production écrite (linguistiques et textuelles).

5.4. La diffusion

Dernière étape de la rédaction où l'apprenant présente son texte proprement pour être lu ou évalué.



Figure n°1 : processus d'écriture présenté par Hymes & Flower.

6. L'activité d'écriture dans une classe de langue

Avec l'intégration des compétences de base des niveaux de langue dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), la production écrite revêt une importance capitale dans l'enseignement et l'évaluation linguistique. Le CECRL établit des normes claires pour évaluer les compétences des apprenants à différents niveaux (A1 à C2), définissant ce que chaque niveau implique en termes de capacités de communication écrite. Cette approche guide les objectifs pédagogiques en production écrite, structurant les activités d'apprentissage pour répondre aux critères spécifiques du CECRL. Les enseignants utilisent ces normes pour concevoir des tâches et des évaluations adaptées, permettant aux apprenants de développer progressivement leurs compétences en écriture en fonction de leur niveau de maîtrise linguistique. Cette approche non seulement aide à évaluer les progrès des apprenants de manière objective, mais aussi à fournir des retours pertinents et ciblés pour soutenir leur développement continu dans la production écrite.

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

Développer la compétence de production de l'écrit constitue l'une des enjeux majeurs de l'enseignant, en offrant à ses apprenants un environnement favorable à leur apprentissage. Selon les attentes et les besoins de ces derniers, le climat devrait être flexible et adaptable, ainsi propose-t-il des activités d'entraînement dans le but de développer ladite compétence.

L'enseignant est là en outre, pour les encourager à s'exprimer, leur fournir des commentaires constructifs et leur suggérer des styles d'écriture.

Un meilleur rendement des apprenants à l'écrit émane du soutien qu'ils auront après leurs efforts. Cela favorise leur estime de soi ainsi leur progression. En somme, l'enseignant qui crée l'atmosphère favorable où l'interaction entre les apprenants est pertinente, serait plus propice au développement de l'écrit ; suivant Zetili qui voit que « la tâche essentielle de l'enseignant consiste, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice ».

Comme l'enseignant, l'apprenant aussi contribue à son apprentissage en classe ; le travail collaboratif est alors mis en valeur grâce à son engagement et à son interaction avec le groupe en classe. L'apprenant se trouvera plus engagé dans les différentes tâches sans aucune difficulté Zetili.

Tout travail rédactionnel témoigne de la maîtrise des connaissances de base de la langue (syntaxe, lexique, etc.). C'est l'occasion pour l'apprenant de rendre compte de sa maîtrise des notions qu'il aurait assimilées en cours et de les présenter de façon cohérente dans le groupe-classe. Cela implique donc que l'entraînement soit l'activité essentielle pour l'apprentissage de cette compétence

7.La compétence de l'écrit en production pour l'étudiant à l'université

La maîtrise du français écrit par les étudiants de l'enseignement supérieur, et par extension l'importance accordée dans les formations aux enjeux relatifs au développement et habilités communicationnelles, constitue un sujet crucial dont l'importance et le périmètre sont régulièrement réinterrogés, tant sur les plans de la didactique et la pédagogie que sur celui de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur est un moment charnière pendant lequel l'étudiant s'insère dans un

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

environnement nouveau au sein duquel les capacités expressives tiennent un rôle essentiel. De nombreux travaux universitaires ont mis en évidence le fait que la maîtrise du français écrit est un élément déterminant de réussite des étudiants. Aussi, les enseignants liés à l'expression écrite se situent à la croisée de ces enjeux fondamentaux pour l'université et poursuivent une double finalité : favoriser simultanément la réussite étudiante et l'insertion professionnelle. Or, si comme l'expriment Bourdet et al (2021). « Longtemps considérées comme un acquis scolaire, les compétences rédactionnelles sont rarement traitées au même niveau que les autres compétences transversales à l'université ».

8. Structure d'une production écrite :

La structure d'un texte est un élément essentiel mis en avant pour tout apprenant du fait des retombées sur la compréhension de son contenu (Jean-Yves Boyer). Pour écrire un texte clair, convaincant et efficace, il faut essentiellement respecter ces trois parties :

8.1. L'introduction

Représentant 10 % de la longueur totale d'un texte, l'introduction est la première partie qui vise à annoncer le sujet dans une "accroche" servant à capter l'attention du lecteur et à lui fournir un aperçu du contenu à venir. L'introduction permet aussi d'établir le contexte et les objectifs du texte à rédiger de sorte à susciter l'intérêt du lecteur qui se préparera au contenu suivant.

8.2. Le développement

Le développement représente environ 80% du texte. Cette partie condense toutes les informations pertinentes au sujet et expose le détail des idées amorcées dans l'introduction celles-ci ablativo tout en un tas par contre.

Le développement consiste en une présentation ordonnée des éléments de contenu. Il a une direction, un ordre logique sans lequel le lecteur erre sans repère, incapable de cerner le fil conducteur et de saisir le message principal.

8.3. La conclusion

La conclusion clôt le sujet en présentant une synthèse du développement, elle rappelle les principales constatations et les lignes de force du développement.

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

9. Critères d'une bonne rédaction

Selon Robert de Beaugrande et Wolfgang Dressler il existe deux critères d'une bonne rédaction :

9.1. La cohérence

La cohérence d'un texte est le fil invisible qui relie chaque mot, chaque phrase, chaque paragraphe pour en faire un tout unifié et signifiant. Elle fait référence à la qualité d'un texte percevant un contenu sémantiquement significatif. En d'autres termes, ses idées s'enchaînent logiquement pour produire une entité compréhensible. Cela qui permet au lecteur de comprendre le message que l'auteur souhaite transmettre et de naviguer aisément dans son contenu.

9.2. La cohésion

Est communément définie comme étant les connexions grammaticales et lexicales qui relient un texte. La cohésion concerne le niveau micro d'un texte ; c'est-à-dire les mots, les phrases et la façon dont ils sont connectés pour former un tout significatif. Si ces éléments de rédaction sont bien reliés entre eux, cela occasionne une bonne cohérence des idées et donc de tout le texte.

La cohérence et la cohésion sont les deux revers d'une même qualité qui fait qu'un texte se dresse comme un édifice solide et significatif. Elles sont les outils indispensables à l'écrivain pour structurer sa pensée, guider son lecteur et lui transmettre son message avec limpidité.

10. Caractéristiques des types d'écrits aux programmes de L1

Le programme mis en œuvre en première année licence propose une liste variée en genres d'écrits à enseigner aux étudiants. Certains sont nouveaux au public apprenant et d'autres faisant partie du programme du cycle secondaire. A l'université, ils sont appelés à les maîtriser et à se perfectionner dans toutes les techniques rédactionnelles pour répondre aux objectifs du programme. Ci-dessous les types d'écrits proposés avec leurs caractéristiques.

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

10.1. Le résumé

Un résumé est une version condensée d'un texte original, généralement un article ou un livre complet : il fait environs un paragraphe, et peut même compter quelques paragraphes en fonction de la longueur du travail à condenser (Devon D., 2023).

En résumant un texte, le sujet donne un aperçu concis des principaux points d'un texte dans ses propres mots. En veillant à le raccourcir, l'apprenant puisera dans son potentiel lexical, grammatical et mobilisera les techniques rédactionnelles qu'il aura apprises pour présenter un texte cohérent dont le contenu est compacté ; et ainsi rester fidèle au texte initial.

10.2. La dissertation

La dissertation se définit comme un développement d'idées dans lequel sont examinés les détails relatifs à une matière, une question, un ouvrage de l'esprit, etc. Nous pouvons parler alors de dissertations philosophique, littéraire ou autres. Il s'agit en fait d'une argumentation construite et cohérente qui se fonde sur des réflexions et des connaissances préalablement construites autour d'un sujet donnée.

L'exigence de cette pratique est d'arriver à construire un texte argumentatif autour d'un sujet précis : elle prend ainsi appui sur une problématique que l'apprenant doit formuler ; développer et illustrer pour aboutir à des réponses à ses questionnements. (Agathe, 2006). Les sujets peuvent varier entre la sociologie, la psychologie, la pédagogie, ... Le choix est varié et reste à l'enseignant de décider des domaines qui intéressent ses apprenants. Liée à un genre littéraire et à une œuvre étudiée dans le cadre du programme

10.3. Le compte rendu

C'est une description aussi fidèle que possible d'une lecture, d'un fait, d'un événement, etc. En production de l'écrit, c'est un rapport que le scripteur fait d'un autre texte.

En L1, les comptes rendus portent sur différents types de textes. Comme pour le résumé, le choix des supports revient à l'enseignant et à ses étudiants. Cette activité est très demandée à l'université puisqu'elle initie les étudiants à la distinction des idées ; entre pertinentes, importantes et secondaires. La reformulation est de mise pour éviter la paraphrase des textes originaux.

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

À noter en outre qu'il est habituel de commencer un compte rendu en précisant l'objet relativement aux circonstances de la communication : les étudiants sont de la sorte incités aux détails contextuels, aux éléments biographiques et aux techniques de condensations des contenus. En effet, le compte rendu exige une synthèse de l'information pour éviter aux lecteurs de s'en lasser.

Par ailleurs, le compte rendu peut se présenter sous deux formes : objective et critique. La première étant le rapport du texte proposé présente "objectivement" les données essentielles de celui-ci. La seconde par contre exige de l'étudiant d'apporter des critiques fondées et rationnelles des contenus d'un texte. Cette critique serait pertinente en s'appuyant sur des théories sociales et psychologiques, voire philosophiques. Plus la culture de l'étudiant est grande, plus sa critique est rationnelle.

10.4. Autres types de textes

Les écrits au programme de la première année licence portent enfin sur différents genres que les étudiants peuvent proposer : des récits, des appels, des affiches publicitaires, ... L'objectif est de viser une suite cohérente et organisée de mots et de phrases qui expriment des idées. Ils peuvent alors donner des informations sur leurs vécus, décrire leurs émotions, faire l'éloge d'une région, etc.

Les schémas ci-dessous présentent les différents types de textes à rédiger selon leurs structures et leurs fonctions :

Texte narratif

Sa fonction

Sert à raconter, à narrer.

Ses caractéristiques

- ✓ Une narration à la première ou à la troisième personne.
- ✓ Des événements, des actions, des péripéties situés dans un lieu et dans le temps.
- ✓ Les temps utilisés sont généralement le

Définition

Est un texte qui présente une séquence d'événements ou d'actions du passé.

Genres

- Un Récit historique.
- Un Conte.
- Une fable.
- Un récit de vie.

Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

Figure n°2: Nasser kheribeche, 2006

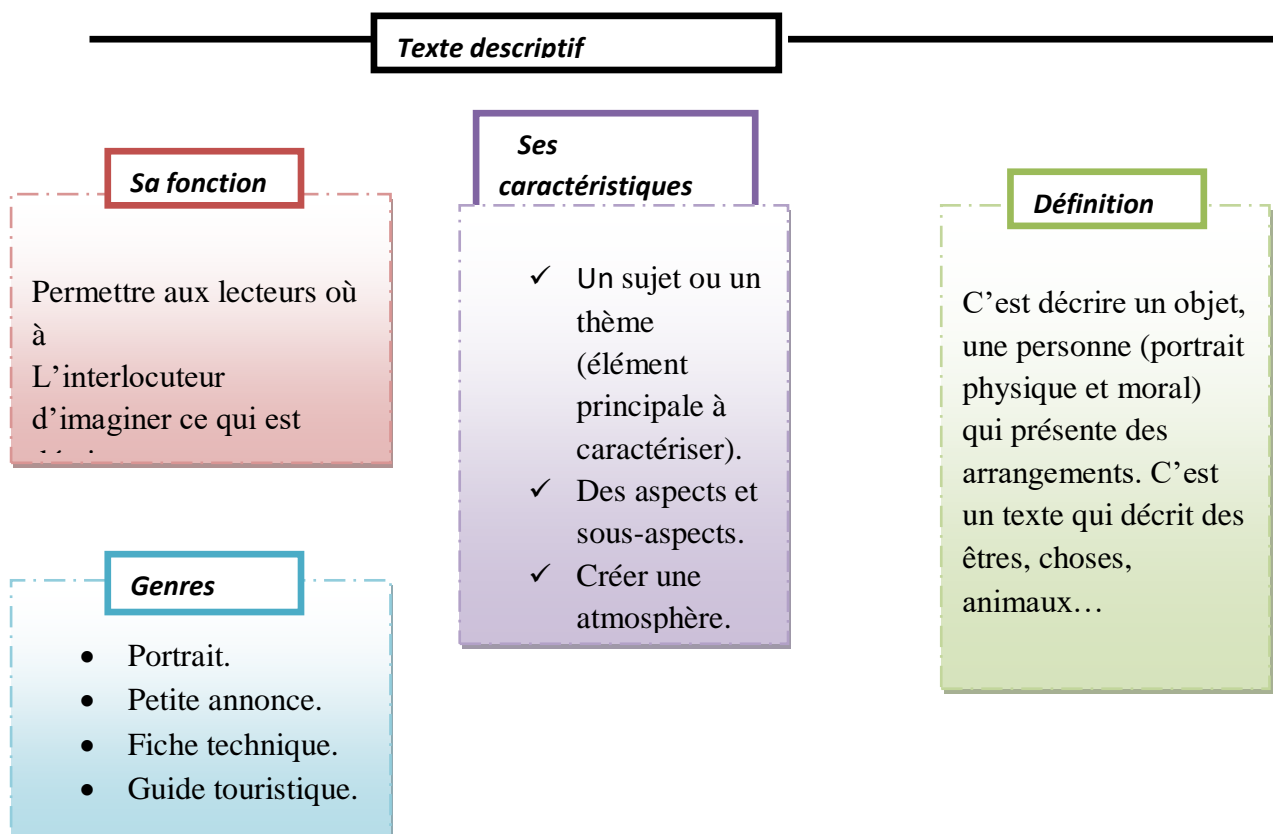
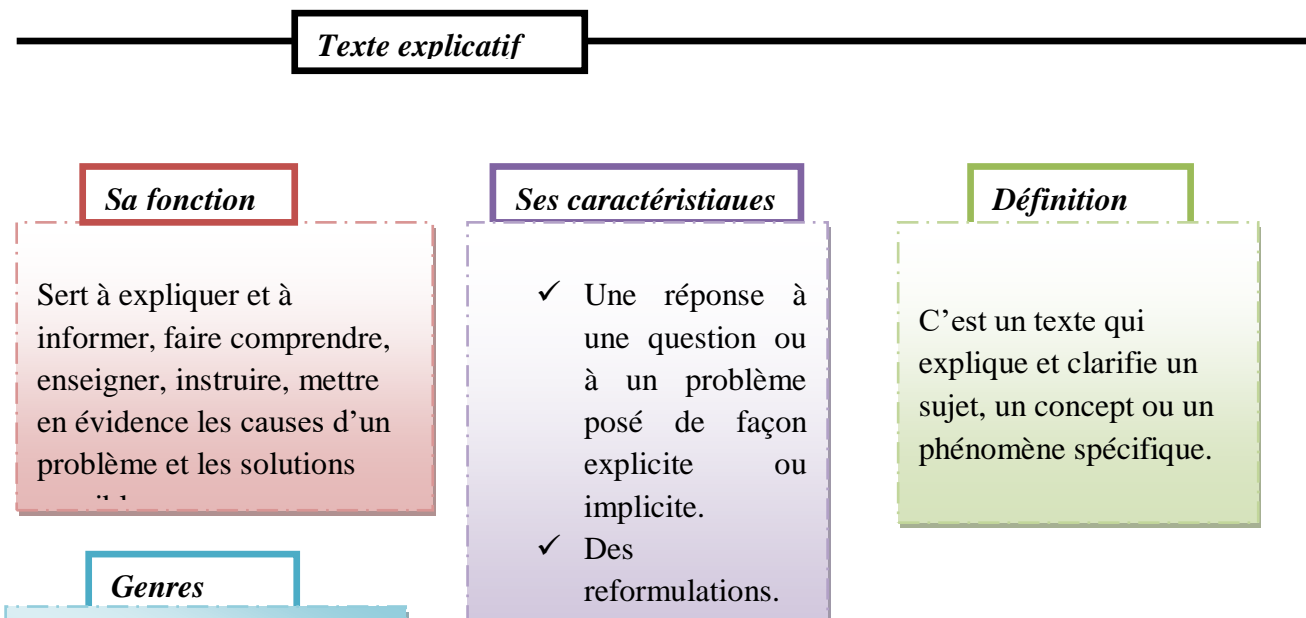


Figure n°3: Nasser kheribeche, 2006.



Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

Figure n°4:Nasser kheribeche, 2006.

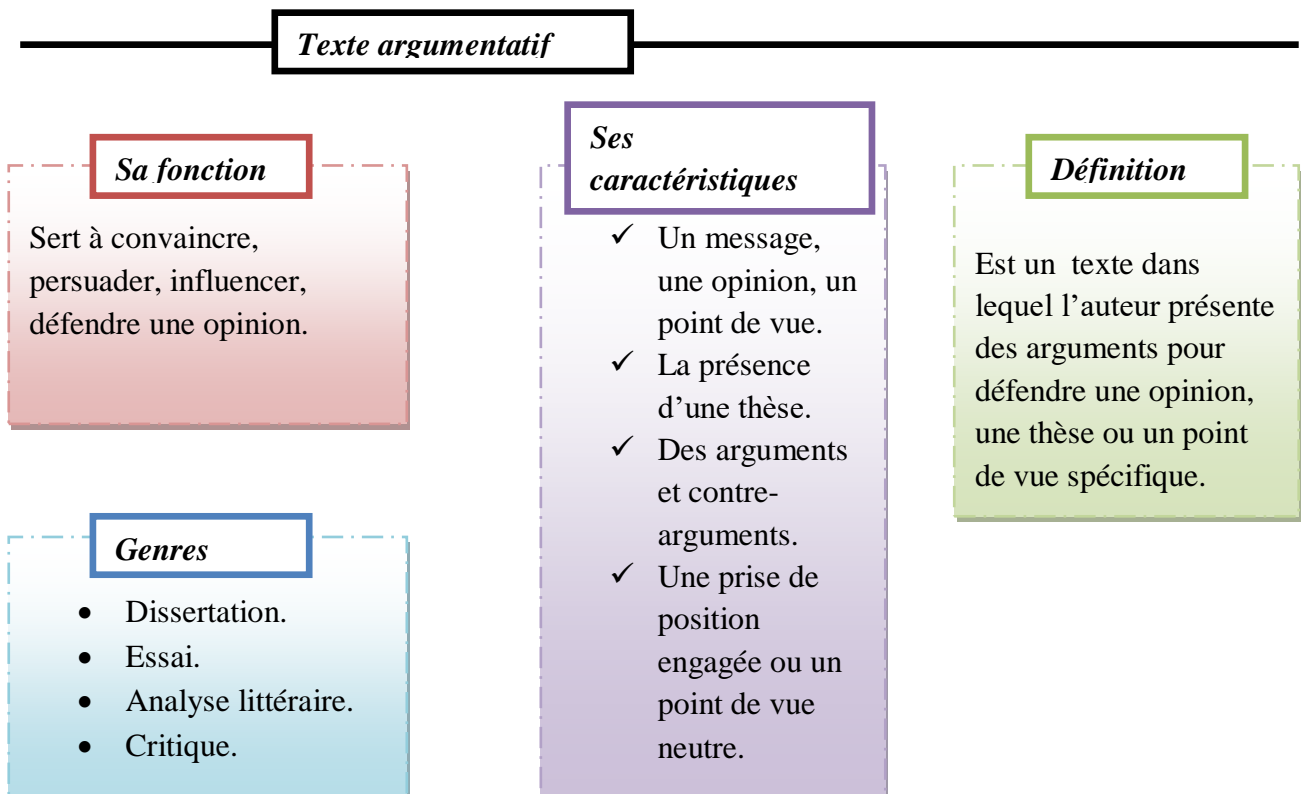
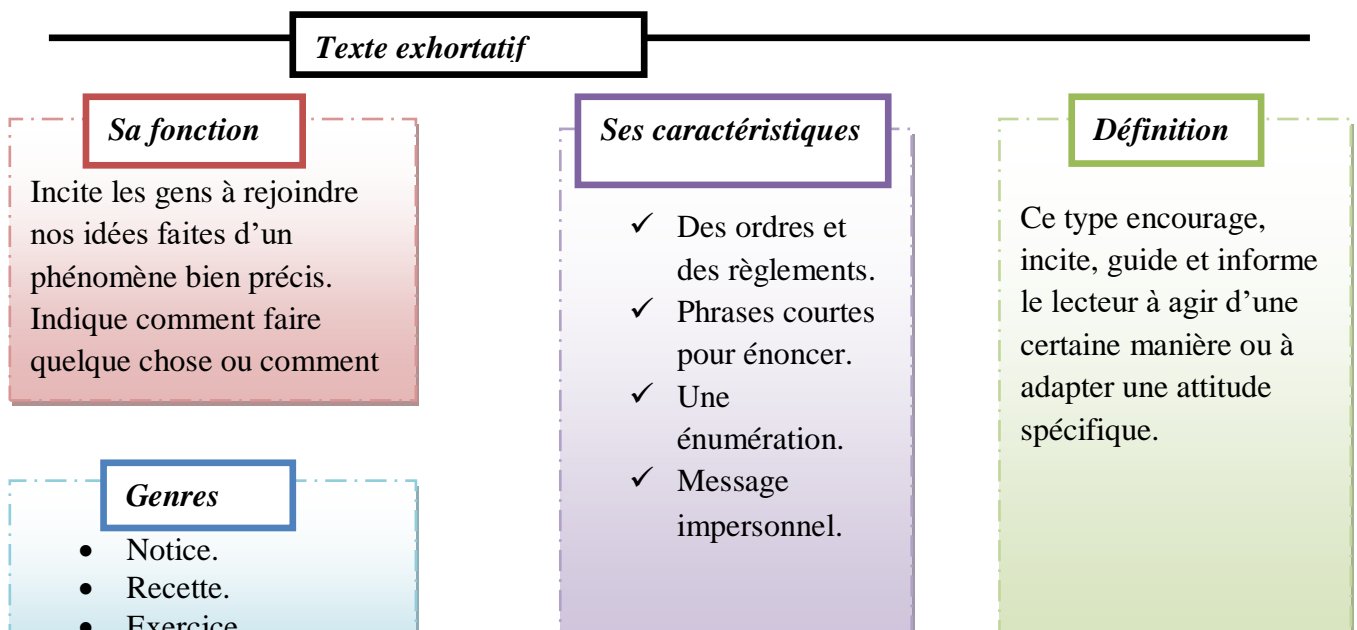


Figure n °5:Nasser kheribeche, 2006.



Chapitre 1 : L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

Figure n°6 : Nasser kheribeche, 2006.

En somme, dans ce chapitre nous avons pu présenter les concepts relatifs à l'écrit à travers une exploration des diverses définitions des activités proposées au programme de la première année licence.

Cette étape constitue un élément de départ pour mieux comprendre les obstacles auxquels font face les étudiants en rédaction. En revenant sur les caractéristiques de chaque type, nous présentons en réalité les éléments qui seraient à l'origine de ces difficultés. Ce qui nous permet d'avancer dans le mémoire pour une bonne analyse des cas problématiques.

Chapitre 2

**Les difficultés recensées en
production écrite**

Au cours de son parcours scolaire, un apprenant peut se retrouver en difficulté d'apprentissage. Il maîtrise alors difficilement les connaissances qui lui sont transmises. Les évaluations, en cours d'année, montrent d'ailleurs des résultats montrant qu'il a du mal à assimiler les contenus qu'on lui enseigne.

Ces difficultés peuvent être personnelles, touchant le sujet-apprenant ; ou procédurales pour évoquer les éléments externes à lui, mais qui interviennent dans son processus d'apprentissage. En production de l'écrit, ces difficultés semblent s'intensifier puisque les études montrent des résultats élevés de l'échec des apprenants à développer cette compétence.

En nous basant sur les recherches, faites jusque-là sur les obstacles que rencontrent les apprenants en production de l'écrit, nous nous proposons dans ce chapitre de les approcher pour mettre en lumière les plus récurrents en tentant de comprendre ce qui entrave les apprenants d'acquérir la compétence de l'écrit en production.

1. Définition de la « difficulté »

Gaston BACHELARD (1938) définit la difficulté comme étant « est un obstacle épistémologique qui freine l'avancement du savoir ». La difficulté pour cet auteur est une situation dans laquelle l'apprenant se sent coincé, incapable de progresser ou d'accomplir une tâche. Cela porte atteinte à son développement et à l'avancement de son savoir.

En production écrite, la difficulté se voit encore relative à ce qu'appelle CHARTIER R. « l'identité scripturale » de l'apprenant (2006). En effet, d'après lui, en écrivant, l'individu se « construit » une identité civique en figurant avec ses déterminations psycho-sociales (CHARTIER et CALAME, 2004). Par cette identité, l'auteur désigne la façon dont un individu se perçoit et se présente à travers ses écrits. Elle se compose de plusieurs éléments tels que le style d'écriture, le choix des mots, la structure des phrases et le ton. Ainsi, avoir des difficultés à écrire serait lié « à la nécessité de construire une identité scripturale ».

Si aujourd'hui de nombreux étudiants se heurtent à des difficultés de produire des écrits cohérents, leurs capacités intellectuelles ne sont pas les uniques vecteurs de leurs apprentissages : d'autres paramètres rentrent dans le jeu de construction de cette identité scripturale de tout un chacun.

Nous verrons dans ce qui suit les moteurs servant d'obstacles rédactionnels à plusieurs étudiants.

2. Difficultés recensées en production de l'écrit

2.1. Difficultés linguistiques

Une difficulté linguistique en production écrite constitue cet obstacle de l'apprenant à formuler un énoncé grammaticalement ou lexicalement correct (BOEHM A. E., 2012). L'objectif communicatif est alors rompu puisque l'apprenant ne peut progresser dans son discours et s'exprimer de manière fluide et efficace.

Ces difficultés sont distinguées selon le niveau de langue qu'elles atteignent

Le lexique constitue l'un des principaux aspects linguistiques qui répondent aux besoins de l'enseignement des langues, notamment étrangères. C'est pourquoi, son enseignement est placé au début de tout apprentissage pour permettre aux apprenants d'accéder aux autres compétences langagières et communicatives (La Borderie, 2005).

L'enseignement du lexique permet aux apprenants de communiquer en classe et dans des situations de la vie quotidienne (Paquette, 2002). Sa richesse permet aux apprenants de comprendre, d'un côté, ce qui est dit ou écrit ; et de l'autre d'exprimer leurs pensées de manière précise (Anctil, 2011). D'où son importance dans les programmes d'enseignement des langues. (CALAQUE E. & DAVID J., 2004)

Cependant, la pauvreté du lexique conduit inéluctablement l'apprenant à commettre des erreurs en productions, qu'elles soient orales ou écrites. Ce sont généralement des difficultés liées à sa capacité de distinguer les mots en les confondant ou les employant de façon inappropriée.

2.1.1. L'orthographe

L'orthographe se voit comme une partie essentielle qui rentre dans la compétence d'écriture d'un individu. Elle s'intéresse à la manière dont les mots sont écrits. Elle constitue l'ensemble des règles et les conventions permettant de noter les sons en caractères d'écriture CHEVALIER J-C., (2004) parle de « technique sociale » pour évoquer ces

différentes règles définissant l'orthographe d'une langue qui permet d'assurer la cohésion et la transmission d'une langue

CATACH N., (2011 : 37) écarte cette définition simpliste selon laquelle l'orthographe serait une transcription de la langue parlée ou une correspondance parfaite entre le son et le signe. Elle s'appuie pour cela sur les auteurs de la Grammaire générale qui soulignaient déjà : « Il y a certaines lettres qui ne se prononcent point, et qui ainsi sont inutiles quant au son, lesquelles ne laissent pas de nous servir pour l'intelligence de ce que les mots signifient... ». L'auteur évoque ainsi la complexité de l'orthographe elle-même à définir les sens des mots, et donc des textes de façon générale.

Du fait des liens qu'ont les mots avec la grammaire, nous pouvons distinguer deux niveaux de difficultés orthographiques :

2.1.1.1. L'orthographe lexicale

Elle se réfère à la graphie correcte des mots, c'est-à-dire à la manière dont les mots doivent être écrits selon les conventions établies. Il peut s'agir des majuscules au niveau des noms propres : leur absence affecte le sens d'un énoncé surtout si le mot est passé dans la langue commune par effet d'antonimie (Mécène // le mécène par exemple). La non maîtrise des signes de ponctuation peut être à l'origine de ces erreurs orthographiques.

En plus, en raison de son répertoire pauvre, l'apprenant rencontre des difficultés à exprimer ses idées en n'ayant pas les mots convenant aux situations de communication. Les confusions apparaîtront en parlant d'homophones par exemple.

2.1.1.2. L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale renvoie à la manière d'écrire correctement les mots en regard de la norme d'une langue en tenant compte de leur rôle dans la phrase. Elle rassemble les fautes d'accord du verbe, de l'adjectif et du nom en genre et en nombre, du pronom et de l'adjectif démonstratif, possessif, indéfini, du participe passé etc.

En ce qui concerne l'organisation textuelle, la plupart des apprenants oublie d'inclure des connecteurs logiques pour relier leurs idées et pour assurer une transition fluide entre les phrases et les paragraphes. Cela peut rendre leurs écrits difficiles et incompréhensibles.

Il est important de noter que ces difficultés touchant l'orthographe grammaticale est traditionnellement appelée difficultés grammaticales.

2.1.2. La grammaire

Dans son acception la plus large, la grammaire se voit un « ensemble de règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue » (Le Robert, 1990 : 882). CUQ J-P. (2003) la définit comme « un principe d'organisation propre à une langue interposé par les usages de cette langue » Selon lui, tous les locuteurs connaissent ces règles dans leurs langues maternelles ».

De là nous comprenons que la grammaire est l'ensemble de normes et principes par lesquels se lient les mots entre eux pour créer des phrases correctes. Cependant, pour arriver à cela, ce n'est pas à la portée de tous les locuteurs, surtout des langues étrangères. GERMAN C. et HUBER S (1998 : page 111) disaient pour cela « Faire le point de la grammaire n'est pas une tâche aisée car il n'existe pas un, mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire ». Preuve de la complexité de ce processus. Elle peut être un processus complexe pour l'étudiant comme l'a affirmé POUGEOISE M. (1998) distingue dans la grammaire deux sous-classes :

- **La syntaxe**, qui est l'étude de l'organisation des phrases.
- **La morphologie** qui est l'étude des mots et des groupes de mots.

MARTINET A. (1985 : p 10) a regroupé la syntaxe et la morphologie afin de créer la morphosyntaxe. Puis, il l'a définie comme suit :

« La morphosyntaxe est une branche de la grammaire qui étudie l'interaction entre la morphologie (la formation des mots) et la syntaxe (la structure des phrases). Cette discipline s'intéresse à la manière dont la forme des mots et les règles de combinaison contribuent à la construction des phrases grammaticalement correctes et à la transmission du sens ».

Selon l'auteur cette partie de la grammaire porte sur l'emploi des règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase, où l'étudiant est appelé à les utiliser correctement et de manière claire et précise.

S'ajoute à cela la conjugaison qui est une partie importante de la grammaire. Pour GREVISSEM (dans son ouvrage *le bon usage*), la conjugaison est définie comme « un ensemble de formes que peut prendre un verbe pour exprimer les variations de personnes, de nombres, de temps, de modes et d'aspects ». Elle est donc l'ensemble de règles qui détermine comment les verbes changent en fonction des éléments précis faisant qu'il change de sens (temps, personne, mode, ...)

Elle peut être l'aspect le plus délicat de la grammaire française vu qu'elle a beaucoup de règles et de variations à prendre en compte : l'étudiant pourrait se retrouver dans une situation de confusion où les règles sont multiples et difficiles à retenir.

A ces difficultés relatives aux éléments de la langue, s'ajoutent d'autres obstacles relevant d'autres champs encore.

2.2. Difficultés socioculturelles

La maîtrise des normes grammaticales et du fonctionnement de la langue ne suffit pas pour produire un écrit de qualité. En effet, la compétence linguistique doit être complétée par la maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel. Cela permet de comprendre un message en relation avec le contexte social et culturel du locuteur dans une situation de communication donnée.

Dans son article HYMES D définit la compétence socioculturelle comme « la capacité d'un individu à utiliser la langue de manière appropriée dans différentes situations sociales et culturelles ».

Le Cadre européen de référence pour les langues (CECRL) parle de cette compétence socioculturelle comme « les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » ; implique-t-elle ainsi la connaissance et la maîtrise de certains indicateurs ou conventions en rapport avec les relations sociales : salutations, règles de politesse ou de prise de parole, des proverbes, des structures rhétoriques des discours, etc.

La non-maîtrise de la compétence socioculturelle peut affecter la qualité de la production écrite. En effet, en n'ayant pas conscience de l'existence de cette dimension

rhétorique de la langue, le scripteur trouvera des difficultés à produire des textes dans la langue-cible. Il peut commettre des erreurs qui rendront son texte difficile à comprendre ou inapproprié.

2.3. Difficultés cognitives :

« La difficulté cognitive est liée à la complexité des obstacles épistémologiques que l'apprenant doit surmonter pour comprendre un concept ou une notion ». CHEVALLARD.Y (1985).

Les apprenants peuvent rencontrer des difficultés de mémorisation, de réflexion, de planification, et d'organisation. Cela peut entraîner des problèmes de classification et de confusion et des troubles dans la compréhension du sens des mots, la mémorisation des règles linguistiques, le stockage d'informations et de connaissances, ainsi que la formulation et l'élaboration d'idées en phrases. C'est ce que PERDUE Ch. a affirmé en disant : « Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive, qui consiste à faire et vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible l'apprenant fera obligatoirement des erreurs». (1980 : 94).

2.4. Difficultés psychologiques :

La détresse émotionnelle est l'une des difficultés psychologiques qui peuvent atteindre un apprenant. C'est un ensemble d'émotions négatives intense et persistant ;« un sentiment d'incompréhension ou d'impuissance ressenti par l'apprenant face à une situation d'apprentissage » (KETELE J., 1997). Cette détresse se caractérise par un sentiment de dépassement et d'incapacité à faire face à la situation d'apprentissage, elle peut amener une personne à se désespérer, augmentant ainsi le risque de comportements suicidaires.

Ces émotions négatives peuvent entraîner des conséquences importantes sur la santé mentale et physique de l'étudiant ou il peut avoir un impact significatif sur son apprentissage. En effet nombreux sont les étudiants qui rencontrent des difficultés psychologiques, sources de souffrance et de détresse émotionnelle. Ces troubles peuvent affecter négativement leur capacité à se concentrer, à organiser leurs idées et maintenir la cohérence dans leur écrit.

Les difficultés psychologiques que peuvent rencontrer les étudiants, selon les dernières recherches les suivantes :

2.4.1. Le manque de confiance en soi

L'estime de soi se définit selon DORE Ch. comme : « l'attitude plus au moins favorable envers soi-même, la manière dont on se considère, le respect que l'on se porte, l'appréciation de sa propre valeur dans tel ou tel domaine » (2017 :18).

Une personne dotée d'une estime de soi positive se distingue par une confiance inébranlable en ses capacités. DORE parle même du respect que l'individu ressent envers sa personne et la valeur qu'il s'attribue. Avoir une estime de soi c'est arriver à se gérer émotionnellement et par conséquent socialement. Cela instaure une certaine confiance en soi à aborder les défis avec enthousiasme et persévérance, et ce même face à l'adversité. Nous évoquons ici des conditions favorables aux apprenants à travailler dans un climat qui aspire à l'équilibrer et à l'évolution des connaissances.

Toutefois, un manque de confiance en soi peut engendrer des obstacles majeurs à l'apprentissage. L'apprenant, submergé par le doute, commence à remettre en question ses propres capacités et se sent rapidement découragé face aux difficultés. Cette spirale négative peut le mener à l'abandon de son apprentissage et, dans le pire des cas, à l'échec.

2.4.1.1. Le manque de motivation

La motivation est : « l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance. » (DEHELIS B., 2018 : 11). Selon l'auteur la motivation d'un apprenant est la source de tout nouveau comportement : une motivation authentique agit comme un puissant moteur, propulsant l'apprenant vers l'acquisition de nouvelles connaissances et l'amélioration de ses acquis. Lorsque la motivation est présente, l'étudiant est captivé par la tâche à accomplir, focalisant son énergie sur l'apprentissage et l'exploration des différentes facettes de l'écriture, il s'implique pleinement dans le processus, y consacrant du temps et de l'effort, car il y trouve un sens et une valeur importante (CUISINIER F., 2016).

2.4.1.2. Les problèmes affectifs

Les problèmes affectifs, tels que le stress, l'anxiété, la dépression ou l'insécurité, peuvent avoir une influence négative sur l'étudiant et donc influencer ses travaux. Ces

problèmes peuvent affecter sa capacité à se concentrer, à réfléchir et à organiser ses pensées. Ils peuvent également entraîner des difficultés à exprimer ses idées de manière claire et concise.

Le stress est une réaction physiologique et psychologique à un événement perçu comme menaçant ou exigeant. Il s'agit d'une réponse naturelle qui nous permet de faire face à des situations difficiles. Cependant, un stress peut nuire à la santé mentale et physique d'une personne quand il devient chronique. La souffrance engendrée par cette sensation de menace est difficile à percevoir, car les apprenants « mettent très vite en place des mécanismes de protection qui entravent leur évolution » (FLAGY D., 2007). Ces mécanismes, qui opèrent à la fois sur le plan cognitif et sur le plan affectif, peuvent agir comme des « inhibitions » qui compliquent leurs développements intellectuels.

L'anxiété est un sentiment d'appréhension ou de nervosité face à un danger ou une menace future incertaine. Elle est souvent accompagnée de symptômes physiques et émotionnels similaires à ceux du stress. Elle a à voir avec des sentiments tels que la peur, la frustration, la tension et l'insécurité (2006). ARNOLD J., L'anxiété apparaît suite à des situations inconfortables que peuvent vivre les apprenants : ne pouvant communiquer des idées « mûres » en situation d'apprentissage, faute de ressources linguistiques « immatures », ils développent des comportements anxieux allant jusqu'à la mésestime de soi.

L'une des conclusions d'ailleurs des études réalisées dans le domaine psychologique est qu'il existe une anxiété spécifique liée à l'apprentissage d'une deuxième langue. « La manière dont cette anxiété surgit n'est pas toujours facile » (Ibidem). Cela devient plus important lorsqu'il s'agit de l'activité de production de l'écrit, exigeant des efforts plus abondants à rédiger des textes.

La dépression est un trouble mental courant qui se caractérise par une tristesse persistante à une perte d'intérêt pour les activités qui procuraient autrefois du plaisir. Elle est reliée au stress puisqu'elle résulte d'une accumulation de divers troubles qui altèrent l'humeur. Son impact est beaucoup plus important allant des troubles de sommeil et d'appétit à des douleurs morales émotionnelles et physiques.

2.4.1.3. La peur de l'échec :

Selon le psychologue américain SELIGMAN M. la peur de l'échec est une peur excessive et durable de l'échec. Elle se caractérise par une anxiété violente face à la possibilité de ne pas réussir une tâche ou d'être jugé négativement par les autres.

La peur de l'échec a un impact négatif sur l'apprentissage des étudiants qui se sentent découragés face à des expériences difficiles d'apprentissage telles que la communication orale ou écrite. Ils ont peur de recevoir des critiques négatives et de ne pas être soutenu dans leurs défis, ce qui les amènent à :

- Ne pas prendre de risque en classe, ce qui limite leur apprentissage.
- Avoir peur de poser des questions ou de demander de l'aide.
- Se décourager facilement face aux difficultés et abandonner l'apprentissage.
- Perdre confiance en eux et en leurs capacités d'apprentissage.
- Avoir des résultats médiocres, même s'ils ont le potentiel de réussir.

2.4.1.4. L'environnement social et familial

L'environnement dans lequel un individu évolue influence son développement linguistique et ses compétences notamment à l'écrit. Le milieu familial d'abord, le milieu social ensuite, jouent un rôle dans la formation de l'individu en tant que citoyen participant à la vie familiale et sociale. Les apprenants issus de milieux favorisés ont souvent accès à un environnement linguistique riche et stimulant, favorisant ainsi le développement de leurs compétences en l'occurrence en lecture et en écriture.

En somme, ce chapitre s'est attaché à explorer les défis majeurs auxquels les étudiants font face lorsqu'ils s'adonnent à des situations d'apprentissage. Les recherches qui ont été menées et sur lesquelles nous nous sommes appuyées nous ont permis de catégoriser les difficultés recensées lors de leurs enquêtes respectives.

Chapitre 3

Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Dans ce chapitre, nous présentons notre protocole de recherche et le corpus d'étude. Toute la démarche suivie sera ainsi explicitée et définie pour une bonne compréhension des interprétations des résultats obtenus.

L'outil d'investigation

Pour aborder notre thème, et par souci d'objectivité et d'exactitude, nous avons fait le choix de procéder dans notre enquête à l'enquête par questionnaire. Cela émane de l'intérêt que présente cette démarche méthodologique dans toute enquête sociolinguistique dans le but de recueillir un maximum de données.

1.Présentation du corpus

Notre corpus d'étude est constitué de 10 de questionnaires que nous avons distribués aux enseignants du département de français de l'UMMTO, assurant le module de l'écrit. Il comporte 14 questions concises et choisies pour satisfaire nos questionnements. 30 autres questionnaires ont été distribués aux étudiants de première année licence du même département. Dans celui-cinous pouvons lire 20 questions envisageant de mieux comprendre les difficultés dont souffrent les étudiants à l'écrit.

En procédant ainsi, nous nous fixons comme buts d'arriver à nous informer sur le profil des étudiants, de détecter la nature des difficultés qu'ils rencontrent à l'écrit pour mieux les expliquer. L'intérêt est pour nous d'aboutir aux deux points de vue : enseignants et étudiants eux-mêmes.

Les réponses seront par la suite confrontées afin de mettre en lumière le phénomène qui nous intrigue. Cela nous permettra en conséquence de proposer les solutions les plus adéquates aux situations d'enseignement se proposant aux étudiants

2.Déroulement de l'enquête

Nous avons réalisé notre enquête auprès des enseignants et étudiants du département de français de l'UMMTO. L'enquête s'est étalée sur un mois environs. Cette période peut se justifier par certains changements que nous avons faits concernant notre plan de travail.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

En effet, après nous être rapprochées des enseignants assurant le module de l'écrit, et les avoir interrogés, nous avons senti la nécessité d'élargir notre enquête auprès des étudiants. En réalité, les réponses des enseignants se devaient d'être clarifiées pour de meilleures réponses à nos interrogations. C'est pourquoi nous avons joint à notre première enquête, une seconde auprès des étudiants. Ainsi, nous avons choisi ceux inscrits en première année licence. Là encore, le temps n'était pas en notre faveur puisqu'il fallait retrouver des étudiants qui accepteraient de participer à l'enquête. Ce n'était pas évident d'en trouver au seuil des vacances. Ajoutons à cela le souci encore d'en trouver ; mais des différents groupes pédagogiques pour de meilleurs résultats espérés.

Nous nous retrouvons ainsi avec un échantillon d'étude se limitant à 20 étudiants. En effet, vu que nous n'avons commencé notre travail sur le terrain qu'au mois de juillet, nous avons raté un bon nombre d'entre eux qui aurait participé à notre enquête. D'où la déperdition des questionnaires que nous avons enregistrée.

Si notre choix est porté sur des étudiants de L1, c'est du fait qu'ils sont plus à même de détecter les difficultés et d'en parler sans complexe. En réalité, nous en sommes conscientes et certaines de cela vu que nous sommes passées par là.

La première année constitue, en fait, une importante transition pour les étudiants : ils passent en effet d'un programme d'étude qui se fait en arabe, où le français n'est qu'une langue étrangère bénéficiant de trois à quatre heures par semaine, à un programme typiquement fait dans cette langue, traitant des différents champs d'études (littéraires et linguistiques).

Par ailleurs, en visant ce public, et en tentant de proposer des solutions au problème soulevé, nous souhaitons aider à l'amélioration de la situation des enseignements de l'écrit à l'université, et par conséquent à optimiser le taux de réussite des étudiants de manière générale.

3. Analyse et interprétation des résultats

L'analyse et l'interprétation des données constituent deux étapes de la recherche. Elles permettent de transformer les données collectées de l'enquête en connaissances exploitables et

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

analysables. Après organisation, les données sont triées et manipulées pour en extraire des informations utiles comportant des éléments de réponse aux questions de recherche.

L'interprétation des données : consiste à donner du sens aux résultats de l'analyse et à les relier aux connaissances existantes

3.1. Analyse des données obtenues par les enseignants

Question n°1 : Depuis quand assurez-vous le module de l'écrit ?

A la première réponse, nous pouvons voir l'hétérogénéité de notre public interrogé quant aux nombres d'années d'expériences. 40% représentant le taux le moins importants (estimé à moins de 5 ans d'expérience) ; 40% d'autres représentant une expérience allant de cinq à six ans et uniquement 20% se comptant parmi les expérimentés avec plus de dix ans de travail.

Le tableau ci-dessous présente en effet ces premières données.

Tableau n°1 : Tableau représentatif des réponses à la question n°1..

Expériences professionnelles	Pourcentages
Moins de 5 ans	40%
De 5 ans à 10 ans	40%
De 10 ans à 15 ans	20%

Question n°2 : Le programme vous est-il proposé ou c'est vous qui l'avez instauré ?

Les réponses obtenues montrent l'implication de plusieurs sujets dans l'élaboration des programmes enseignés comme suit : le ministère pour 30 % ; l'équipe pédagogique pour 30 % ; l'enseignant responsable du module pour 20 % ; et les collègues de travail pour 20%.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Tableau n°2 : Tableau représentatif des réponses à la question n°2.

Programmes proposés	Pourcentage
Le ministère	30%
L'équipe pédagogique	30%
L'enseignant responsable	20%
Les collègues de travail	20%

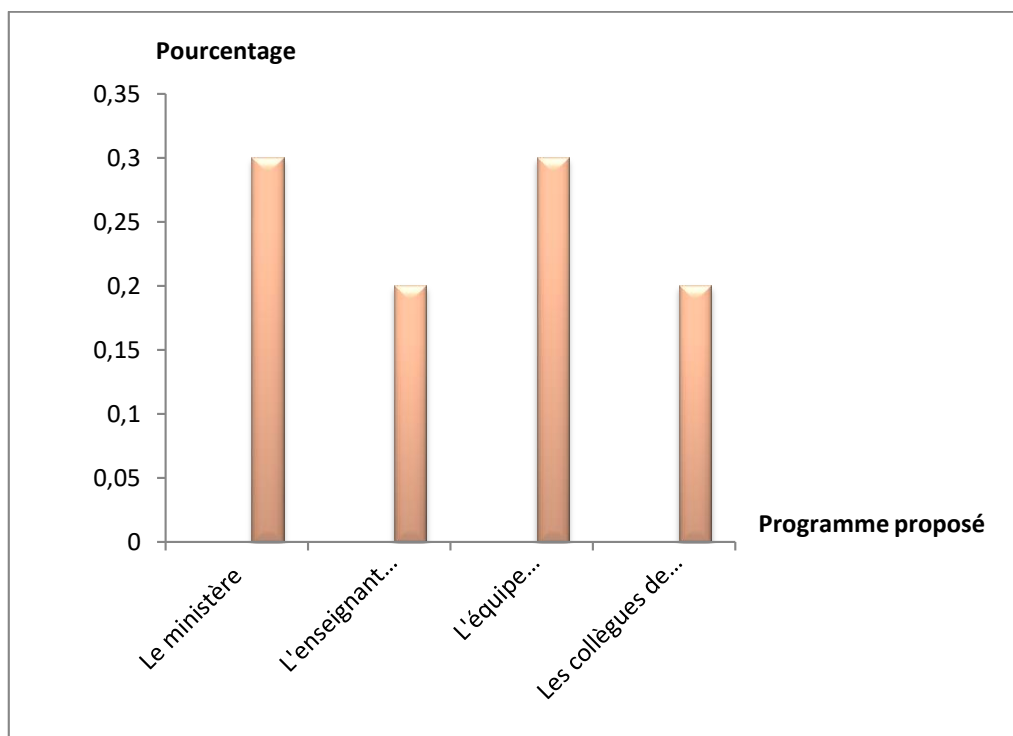


Figure n°7 : Représentation du taux de participation des enseignants à l'élaboration des programmes enseignés

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Question n°3 : *Quels sont les objectifs de ce module ?*

Tableau n°3 : Tableau représentatif des réponses à la question n°3.

<i>Réponses des enseignants</i>	<i>Pourcentages</i>
La compréhension des textes en respectant les normes linguistiques	10%
Se préparer à des tâches d'écriture plus avancées dans les études supérieures	10%
Développer les compétences rédactionnelles des étudiants	50%
Devenir un meilleur scripteur	10%
Développer son style d'écriture, et apprendre les techniques du résumé et compte rendu	20%

Les enseignants s'accordent à dire que l'objectif principal du module de l'écrit est de permettre aux étudiants de développer leurs compétences rédactionnelles (50%). En effet, il s'agit d'une qualité très recherchée pour une bonne réussite à l'université.

Question n°4 : *Est-ce que vous arrivez à les atteindre facilement ?*

A cette question, la répartition des réponses se fait comme suit : 50% pensent que c'est difficile ; 40% pensent que c'est facile et 10% pensent que cela dépend de l'étudiant.

Tableau n°3 : Tableau représentatif des réponses à la question n°4.

AVIS	POURCENTAGES	
Difficile	50%	
Facile	40%	
Cela dépend de l'étudiant	10%	

Question n°5 : *Quels genres et types d'écrits proposez-vous pour vos étudiants ?*

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Tableau n°5 : Tableau représentatif des réponses à la question n°5 .

Types d'écrits	Pourcentages
Le résumé ou le compte rendu d'un texte	50%
Des textes littéraires et scientifiques	20%
La dissertation et l'analyse	20%
La synthèse de documents	10%

Le tableau montre que la moitié du groupe enseignant, prêtés à l'enquête, proposent au programme, des résumés et des comptes rendus. 20% d'entre eux proposent des textes de tous genres contre 20% qui proposent des sujets de dissertations ou d'analyses de textes. Les 10% restant proposent une synthèse de documents.

Question n°6 : Comment décrirez-vous les productions écrites de vos étudiants ?

Les réponses à la question n°6 indiquent un taux de 70% d'enseignants étant satisfait des rédactions de leurs apprenants. Le reste se partage entre 20% d'entre eux les trouvant bonnes contre 10% qui les jugent mauvaises.

Cette variété de réponses est le signe du niveau disparate des étudiants en compétences de production écrite. Il est évident que les résultats ne seront pas les mêmes.

Tableau n°6 : Tableau représentatif des réponses à la question n°6.

Avis de l'enseignant	Pourcentage
Excellentes	0%
Bonnes	20%

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Assez bonnes	70%
Mauvaises	10%

Question n°7 : A quels types d'erreurs faites-vous face dans les écrits de vos étudiants ?

Les réponses reçues à la septième question sont représentées dans le tableau suivant : nous avons jumelé dans « les normes linguistiques » ce qui relève de la grammaire et de la conjugaison. 60% parlant de la récurrence des erreurs en grammaire et en orthographe.

Le problème de cohérence est aussi évoqué avec un taux de 20% des enquêtés certifiant cette difficulté en production écrite. L'usage de la ponctuation et des connecteurs logiques est représenté séparément par 10% chacun. Ce qui implique une différence de considération des critères d'évaluation de l'écrit par les enseignants.

Tableau n°7 : Tableau représentatif des réponses à la question n°7.

Types d'erreurs			
Les normes linguistiques	La ponctuation	L'incohérence	Les articulateurs logiques
60%	10%	20%	10%

Question n°8 : Pour vous, les difficultés, que vous rencontrez pour développer ladite compétence, sont :

Tableau n°8 : Tableau représentatif des réponses à la question n°8.

Relatives à la surcharge des groupes pédagogiques ?	20%
Relatives au programme assigné par le ministère ?	0%
Relatives au manque de moyens pédagogiques ?	30%
Autres ?	50%

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

D'après les réponses des enseignants, le développement de la compétence de l'écrit chez les étudiants se heurte à plusieurs obstacles. Pour 50% des enseignants, les étudiants font face à plusieurs difficultés réparties comme suit : 30% représentant des étudiants souffrant de lacunes langagières ; 10% représentent ceux qui manquent de confiance en soi pour finir avec les 10 % restant des étudiants absentéistes.

De plus, il est question de 20% des enseignants qui parlent de la surcharge des groupes pédagogiques : obstacle non des moindres, puisque les groupes pédagogiques peuvent atteindre plus de la trentaine par classe. Mais 30% d'entre eux pointent du doigt le manque de moyens pédagogiques. Il est évident que cette raison est étroitement liée à la précédente. En effet, avec un taux d'étudiants aussi élevé par groupe, il serait plus adéquat d'user des moyens technologiques pour tous les atteindre en un temps record : une heure et demie de séance des travaux dirigés.

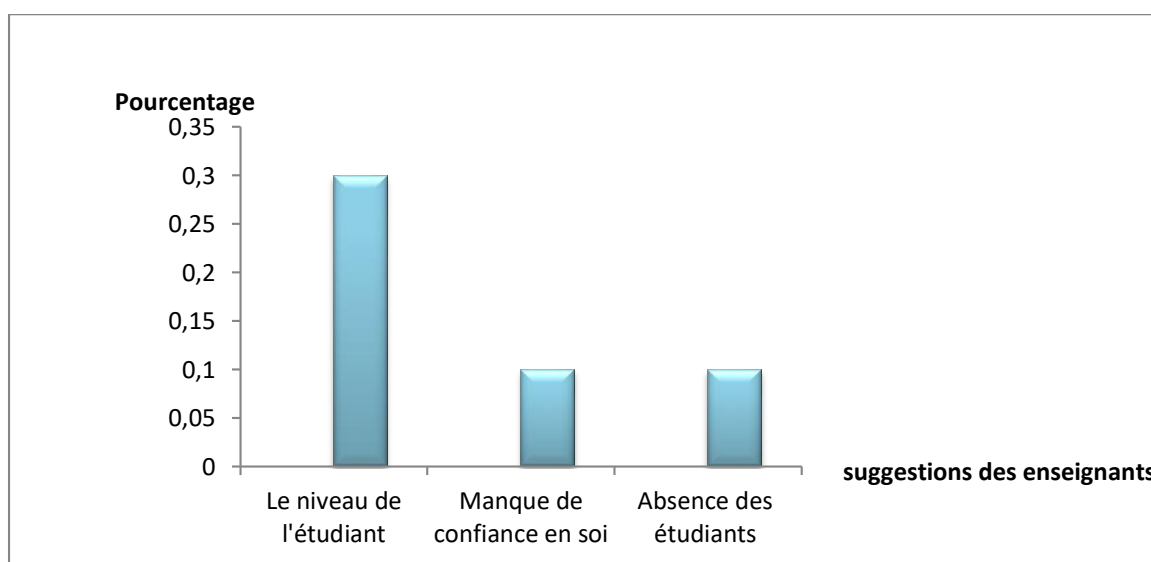


Figure n°8 : représentation des défis de l'enseignement de l'écrit.

Question n°9 : D'après vous, quelle activité vous semble plus difficile pour vos étudiants ?

Environ 20% des enseignants signalent que leurs étudiants ont des difficultés tous types confondus, 10% mentionnent des difficultés spécifiques dans les textes littéraires, 20% dans la rédaction des dissertations et d'analyses de textes et 20% disent que leurs étudiants ont des difficultés en faisant des résumés ou des comptes rendus de textes et enfin 30% signalent que leurs étudiants ne savent pas reformuler un texte.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

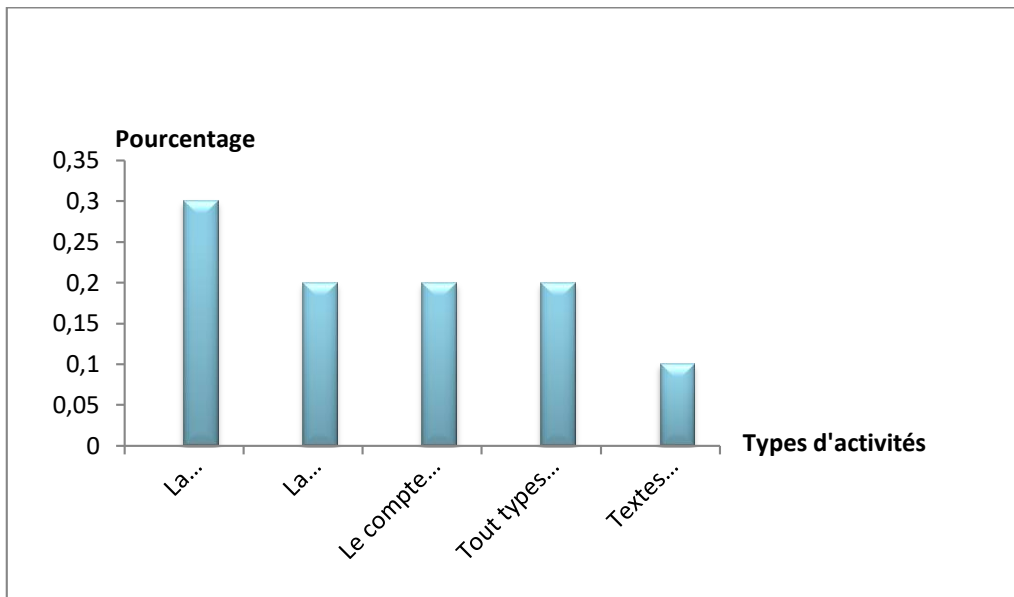


Figure n°9 : représentation des difficultés de l'écrit chez les étudiants.

Question n°10 : Proposez-vous une grille d'écriture aux étudiants dans vos séances d'enseignement ? pourquoi ?

La plupart des enseignants (soit 60% des participants à l'enquête) n'utilisent pas de grilles d'écriture en classe, soit 40% d'entre eux travaillent avec.

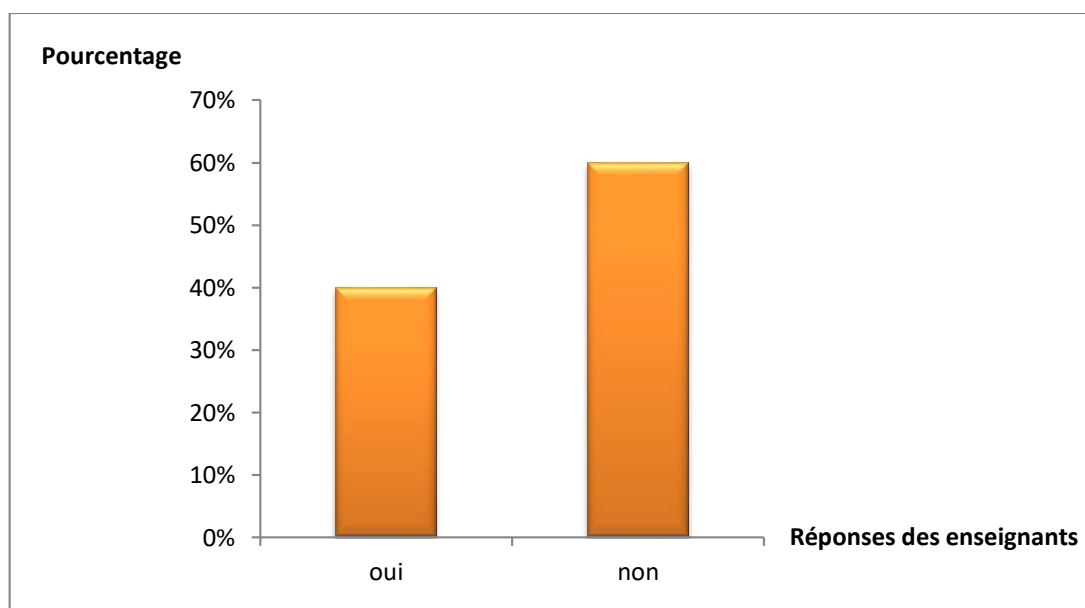


Figure n°10 : représentation du taux d'enseignants utilisant la grille d'écriture.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Question n°11 : Proposez-vous des grilles d'évaluation lors des séances d'enseignement ? Pourquoi ?

Tableau n°9: Tableau représentatif des réponses à la question n°11.

Oui	Non
70%	30%

A cette question, 70% des enseignants soumis à l'enquête affirment proposer des grilles d'évaluation des écrits. L'objectif étant pour eux d'arriver à une évaluation équitable des étudiants. Les 30% ayant répondu négativement n'ont pas justifié leur choix. Nous pouvons suggérer qu'ils procèdent par d'autres types d'évaluation, là encore, nous n'avons pas pu avoir de détails sur la question.

Question n°12 : Que recherchez-vous lorsque vous évaluez les productions écrites de vos étudiants ?

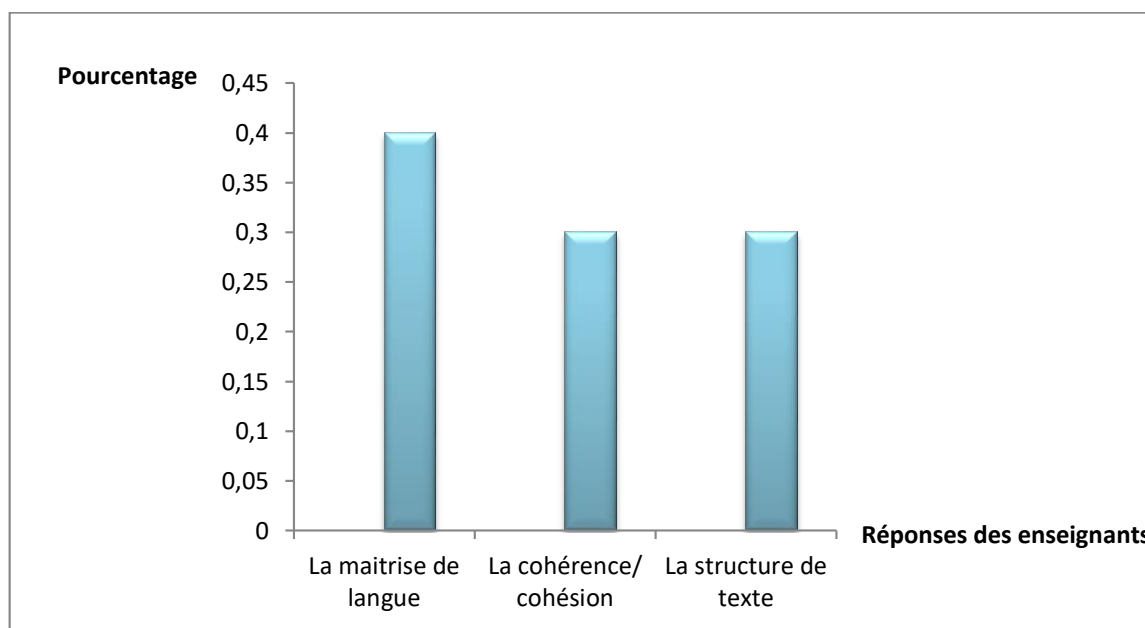


Figure n°11 : Représentatif d'auto-évaluation des productions écrites des étudiants.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

L'analyse des résultats laisse voir une variation des réponses des enseignants. En effet, 40 % d'entre eux accordent une grande importance à la maîtrise de la langue : pouvons-nous ainsi comprendre qu'il s'agit de la maîtrise des règles syntaxiques et lexicales. Les 60 % qui restent, se subdivisent en deux tranches égales ; soit 30 % parlant de la cohérence des idées développées et de la cohésion des phrases et paragraphes des textes écrits. 30 % se donnent pour élément essentiel d'évaluation, la structure du texte à rédiger. Nous pouvons penser aux structures proposées plus haut, selon des schémas préétablis, sans doute dégagés des différents textes étudiés.

Question n°13 : Quelles activités trouvez-vous plus convenables pour améliorer leurs compétences d'écriture ?

Tableau n°10 : Tableau représentatif des réponses à la question n°13.

Types d'activités	Pourcentages
La lecture	50%
La rédaction régulière	30%
La reformulation de textes	20%

Les données figurant sur le tableau parlent de la moitié des enseignants (50 %) qui pense à la lecture d'œuvres littéraires pour améliorer la compétence de l'écrit. Pensent-ils ainsi à une habitude que les étudiants prendraient à force de lire différents types de textes. L'autre moitié est divisée entre les exercices d'entraînement à l'écrit et d'autres de reformulation.

Nous pouvons voir 20% d'entre eux parlant d'activités de reformulation. Cela laisse penser à certaines catégories d'écrits (le résumé, le compte rendu et la synthèse des documents) qui exigent des reformulations des phrases constituant les textes proposés en exercices. Cela sous-entend un manque de maîtrise de cette compétence par les étudiants. Peut-être qu'il s'agit là des difficultés qu'ils rencontrent à développer la compétence de l'écrit.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Le reste propose des rédactions régulières : soit 30 % des enseignants parlent d'une sorte d'entraînements des étudiants à différents types de rédaction. Il s'agit bien d'activités à répéter aux apprenants, qui d'après nos enquêtés, peuvent contribuer au développement de ladite compétence.

Question n°14 : Quelles solutions proposez-vous pour améliorer cette compétence de l'écrit ?

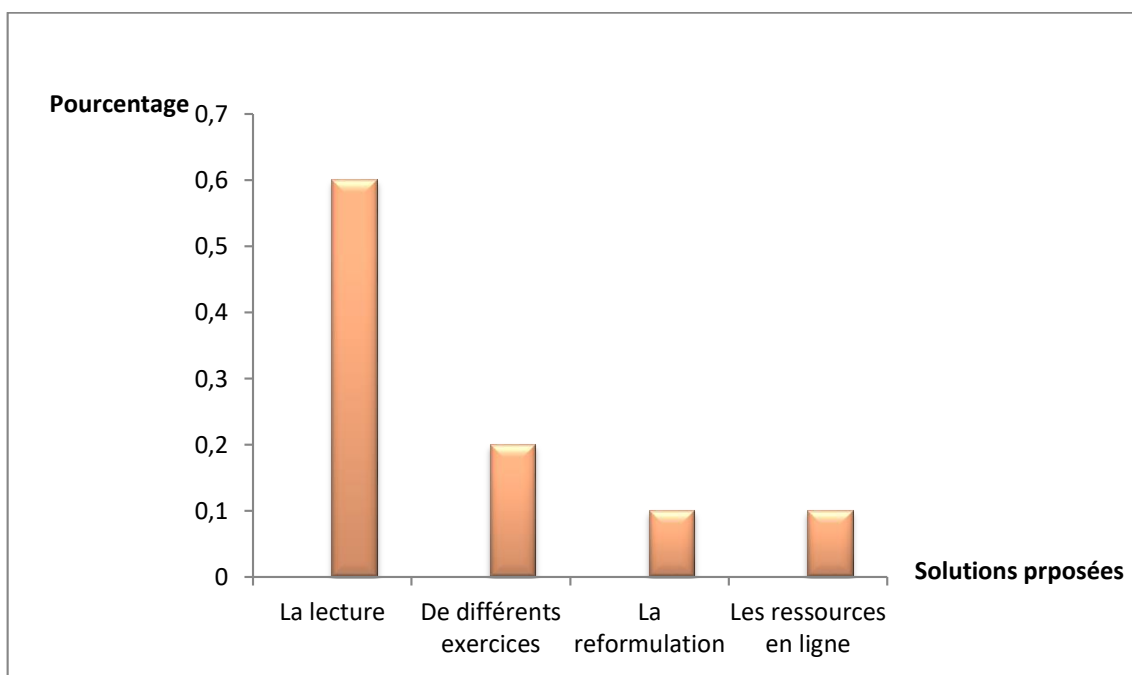


Figure n°12 : schéma représentatif des solutions proposées par les enseignants pour améliorer la l'écrit des étudiants.

L'analyse des réponses montre un écart important entre les propositions des enseignants en vue d'améliorer la compétence des étudiants en production écrite. En effet, (le nombre d'enseignant en chiffres), soit 60% du nombre global, proposent la lecture comme solution aux lacunes des étudiants. Il s'agit là d'un taux important, si on se fie aux résultats, montrant le rôle que peut jouer la lecture dans le développement de la compétence de production écrite.

En réalité, nous enregistrons les mêmes réponses auparavant obtenues aux questions précédentes. Nous voyons bien ces exercices d'entraînement à l'écrit dont il est question plus haut et même ceux de reformulation.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Toutefois, il est parlé de sources d'Internet qui sont proposées comme solution aux problèmes de rédaction chez les étudiants ; sans pour autant donner plus de détails à la réponse. Cela nous laisse penser aux exercices rédactionnels qu'on trouve en ligne, de ceux portant sur la reformulation voire des cours montrant les plans de rédaction de chaque type de texte.

Devant ces généralités reçues en réponses de la part des enseignants, nous avons jugé utile d'approcher notre thème du côté des étudiants. L'intérêt est pour nous d'avoir une vision complète de notre objet d'étude, en mettant en évidence les besoins et les attentes des apprenants. C'est pourquoi, nous avons poursuivi l'enquête auprès de ces derniers.

3.2. Analyse des réponses obtenues par les étudiants

Question n°1 : Était-ce votre choix de vous inscrire pour les études de français à l'UMMTO ?

Tableau n°11 : Tableau représentatif des réponses à la question n°1.

Réponses	Nombres	Pourcentages
Oui	17	85%
Non	03	15%

La première question montre 85% de réponses positives témoignant du choix des étudiants de suivre des études en langue française. Les 15% restant indiquent une orientation aléatoire vers ladite filière.

En fait, notre objectif par cette question est d'arriver à écarter la possibilité que ces difficultés rencontrées en rédaction soit d'ordre psychologique. Autrement dit, en aimant pas leurs choix, les étudiants ne travailleraient pas assez.

Question n°2 : Est-ce que votre note en français était satisfaisante au baccalauréat ?

A cette question la majorité des étudiants (80%) affirment être satisfaits de leurs notes au baccalauréat, en revanche 20% des étudiants répondent négativement. Nous faisons face à la majorité de nos enquêtés étudiants qui auraient obtenu des notes acceptables en français au bac. Cela dit, nous pouvons supposer qu'ils maîtrisent les types d'écrits qui sont au

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

programme de la terminale et qui sont proposés à l'examen du baccalauréat. Les résultats sont portés sur le tableau ci-dessous.

Tableau n°12 : Tableau représentatif des réponses à la question n°2.

Réponses	Nombres	Pourcentages
Oui	16	80%
Non	04	20%

Question n°3 : Comment trouvez-vous le programme a la fac ?

Comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous, la plupart des étudiants (65%) trouve que le programme de français qu'ils suivent à l'université est moyennement difficile tandis que 35% le trouvent difficile. Les réponses obtenues laissent entendre des difficultés à développer certaines compétences. Ce qui nous pousse à nous interroger davantage sur le genre de difficultés.

Tableau n°13 : Tableau représentatif des réponses à la question n°3.

Réponses	Nombre	Pourcentage
Facile	00	00%
Difficile	07	35%
Moyennement difficile	13	65%

Question n°4 : Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ? (Merci de justifier)

Le tableau n°12 représente les réponses à cette question

Tableau n°14:Tableau représentatif des réponses à la question n°4

Réponses	Nombre	Pourcentage
OUI	18	90%

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

NON	02	10%
-----	----	-----

Comme nous pouvons le voir 10% seulement de l'ensemble des enquêtés ne se plaignent pas de difficultés à l'écrit. Un écart important que nous pouvons voir dans les réponses proposées. Il s'agit de 90 % des étudiants évoquant des difficultés en production de l'écrit. Ils justifient cela par un manque de motivation qu'ils ressentent. Nous verrons dans la suite des réponses qu'ils proposent ce qu'ils veulent dire par cela.

Question n°5 : Sur une échelle de 1 à 10 comment évaluez-vous votre compétence à l'écrit ?
(Merci de justifier)

Tableau n°15 : Tableau représentatif des réponses à la question n°5

Réponses	Nombres	Pourcentages
5 /10	03	15%
6 /10	09	45%
7 /10	06	30%
8 /10	02	10%

Les réponses des étudiants indiquent un niveau estimé entre 5/10, au minimum et à 8/10 au maximum. Nous pouvons supposer qu'il s'agit dans ce cas d'étudiants dont les compétences sont juste moyennes, car, si la meilleure note qu'ils proposent se limite à 8/10, cela voudrait dire qu'ils n'ont pas de compétences remarquablement satisfaisantes à l'écrit. Ils sont répartis respectueusement comme suit :

- 45% dépassent légèrement la moyenne pour une note de 6/10 ;
- 30% se donnant la note de 7/10 ;
- 15% se voyant moyennement bons pour une note de 5/10 ;
- Et enfin 10% s'octroyant un « bon » niveau en s'attribuant la note de 8/10.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Les résultats sont certainement subjectifs : il est clair que les critères qu'ils prennent en considération ne sont pas les mêmes et encore moins répondant à la compétence évaluée. Les résultats se doivent ainsi d'être comparés avec les données collectés auprès des enseignants.

Question n° 6 : *Comment* trouvez-vous les activités d'écritures proposées au programme de l'université ?

Les réponses obtenues à cette question montrent un taux de 30% des étudiants considérant que les activités d'écriture au programme sont moyennement difficiles. Les 70% restants les jugent difficiles.

Les réponses obtenues ici sont à lier à celles proposées à la question 4 : si ces étudiants trouvent des difficultés à l'écrit dans leur majorité (90 %), la raison serait à relier aux types d'activités d'écriture qu'on leur propose en cours. Bien qu'ils aient justifié leurs réponses par le manque de motivation, en réalité, la donne change lorsqu'il s'agit de tout le programme qui est considéré comme étant difficile en module de l'écrit. En d'autres termes, les difficultés rencontrées sont tellement importantes qu'ils perdent toute motivation à s'entraîner à l'écrit, et pire encore, à venir à l'université carrément.

Tableau n°16 : Tableau représentatif des réponses à la question n°6

Réponses	Nombre	Pourcentages
Facile	00	00%
Difficile	14	70%
Moyennement facile	06	30%

Question n°7 : De quoi relèvent vos lacunes ?

Les réponses des étudiants témoignent de difficultés d'ordres orthographique à 18,42% ; syntaxique et structurel à 15,78%. La conjugaison prend part à 26,31 et 13,15% de ces étudiants parlent des difficultés relatives au genre de discours à produire. Le reste de 10,52% des étudiants évoquent d'autres types de difficultés sans aucun autre détail précis.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Le tableau ci-dessous représente les résultats obtenus en pourcentages.

Réponses	Nombres	Pourcentages
L'orthographe	09	32,14%
Le genre de discours à produire	03	10,71%
La conjugaison	06	21,42%
La syntaxe (grammaire)	03	10,71%
La structure des phrases	01	03,57%
Autres	06	21,42%

Tableau n°17 : Tableau représentatif des réponses à la question n°7

Question n°8 : Que faites-vous lorsque vous rencontrez ces difficultés ?

Comme indiqué dans le tableau 16, les étudiants sont partagés dans leurs réponses entre la possibilité de dépasser leurs lacunes seuls ou avec l'aide de leurs enseignants. Plus de la moitié préfère solliciter leurs enseignants pour dépasser leurs manquements 40% d'entre eux opte pour des recherches personnelles pour essayer de combler leurs lacunes.

Tableau n°18 : Tableau représentatif des réponses à la question n°8

Réponses	Nombres	Pourcentages
Vous posez la question à votre prof	08	40%

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Vous essayez de vous débrouiller par vous-même	12	60%
---	----	-----

Question n°9 : A votre avis, quelles sont les raisons de vos difficultés ?

Réponses	Nombres	Pourcentages
La difficulté du programme	02	10%
Les acquis de base antérieurs à l'université	06	30%
Vos absences récurrentes aux cours	06	30%
Autres	06	30%

Tableau n°19 : Tableau représentatif des réponses à la question n°9

Les réponses obtenues à cette question nous laissent voir différents taux correspondant à 30% des étudiants qui déclarent que leurs absences aux cours et leurs acquis antérieurs, c'est-à-dire avant d'arriver à l'université, sont à l'origine de leurs difficultés. 30% d'autres parlent de raisons non spécifiées. Les 10% qui restent, parlent de difficultés du programme.

Ces différentes réponses seraient à relier à la différence de niveaux et de compétences des enquêtés. Nous nous attendions à cela, mais notre intérêt est de pouvoir distinguer les raisons qui poussent à cette disparité.

Question n°10 : Etes-vous à l'aise dans le module de l'écrit ? Pourquoi ?

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Les réponses des étudiants nous révèlent un taux de 45% des étudiants se sentant à l'aise dans le module de l'écrit, puisqu'ils apprécient exprimer leurs idées dans ce module. Par contre les 55 % qui restent n'apprécient pas les séances d'écriture faute de leurs lacunes. Leur crainte et d'être critiqués en pleine séance, pour ainsi dire, d'être remarqués par les enseignants et leurs camarades.

Ce que représente clairement le tableau ci-dessous (tableau n° 18)

Tableau n°20 :Tableau représentatif des réponses à la question n°10

Réponses	Nombre	Pourcentages
Oui	09	45%
Non	11	55%

Question n°11 : Les activités au programme, qui vous sont enseignées, sont-elles difficiles à comprendre ?

Tableau n°21 :Tableau représentatif des réponses à la question n°11.

Réponses	Nombres	Pourcentages
Oui	03	85%
Non	17	15%

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

D'après le tableau précédent, les réponses que nous ont données les étudiants attestent de la difficulté des activités proposées au programme. En effet, avec un taux de 85% des enquêtés nous avons enregistré des réponses favorables à la rudesse du travail en classe. Peut-être même aux examens. Seulement 15%, trouvent ces activités accessibles à eux, voire pas du tout difficiles. Ce qui accentue notre supposition quant au niveau hétérogène des étudiants.

Question n°12 : Trouvez-vous qu'une grille d'écriture (grille comportant les éléments indispensables dans un type d'écrit donné) vous serait plus bénéfique pour assimiler vos cours ?

Tableau n°22: Tableau représentatif des réponses à la question n°12

Réponses	Nombres	Pourcentages
Oui	14	70%
Non	06	30%

Les étudiants affirment, à 70% des réponses, être favorables aux grilles d'écriture. D'après eux, celles-ci faciliteraient l'assimilation des cours et fourniraient les informations nécessaires aux types d'écrit étudié. En fait, bien structurées et plus claires, ces grilles leur permettront de mieux saisir les nouveaux apprentissages et donc une bonne acquisition de la compétence.

Cependant, 30% des étudiants pensent que la grille d'écriture serait inutile. D'après eux, elle impose une méthode à suivre, et cela limite leur capacité à développer leur compétence en production écrite.

Question n°13 : Quels types d'activités vous posent plus problèmes à l'écrit ?

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Tableau n°23 : Tableau représentatif des réponses à la question n13

Réponses	Nombres	Pourcentages
Dissertation	13	46,42%
Compte-rendu	07	28,57%
Résumé	08	25%

Les propositions à cette question ne sont pas anodines : elles nous proviennent du programme du module d'écrit des L2. Les résultats affichés dans le tableau ci-dessus, montrent des difficultés encore plus en dissertation que dans les deux autres activités. En effet, avec un taux de 46,42%, presque la moitié des étudiants prêtés à l'enquête présente des lacunes en dissertation. Le compte-rendu et le résumé présentent respectivement les taux de 28,57% et 25%.

Les réponses laissent supposer que les activités avec lesquelles les étudiants se sont habitués se voient plus accessibles, contrairement à la dissertation, qui elle, n'est apprise qu'à l'université.

Question n°14 : Pensez-vous qu'il faudrait plus de travail pour combler ces difficultés ? Pourquoi ?

Tableau n°24 : Tableau représentatif des réponses à la question n°14.

Réponses	Nombres	Pourcentages
Oui	19	95%
Non	01	05%

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Selon les résultats obtenus auprès des étudiants, la majorité écrasante (95%) témoigne de la nécessité de fournir plus d'efforts pour surmonter les difficultés liées à l'écrit. Il est question pour eux de s'exercer plus pour surmonter ces lacunes.

La minorité en revanche, parle d'habitude à l'écrit pour dépasser les manques. Cette suggestion laisse entendre un manque d'exercices en classe. Cela ne peut être confirmé sans une enquête complémentaire, étant donné qu'il ne s'agit que d'un sujet qui évoque cette alternative.

Question n°15 : Quelles activités d'écriture trouvez-vous convenable pour améliorer votre compétence à l'écrit ?

Réponses	Nombres	Pourcentages
La lecture	12	44,44%
La dictée	05	18,51%
La rédaction	10	36,03%

Tableau n°25 : Tableau représentatif des réponses à la question n15

Les réponses à la question 15 proposent la lecture comme l'activité, par excellence, de surpasser ses lacunes de l'écrit. Avec un taux de 44,44% les étudiants affirment l'importance de la lecture comme élément essentiel pour développer ses compétences à l'écrit. Arrive ensuite la rédaction, c'est-à-dire l'entraînement à l'écrit comme solution aux problèmes rédactionnels avec 36,03% des réponses récoltés. , Cela rejoint cette idée d'habitude dont ils parlaient à la question précédente (Q 14) : plus d'exercices, plus de chances d'acquérir la compétence en rédaction pour une bonne amélioration de leur niveau à l'écrit. La dictée, faisant partie des activités à proposer, est applaudie par 5 sujets, représentant un taux de

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

18.51% des réponses obtenues. Nous pouvons comprendre qu'en plus de la diversité de textes à proposer en dictée, tous différents des uns des autres, les étudiants gagneraient en compétence d'orthographe, mais aussi et surtout en systèmes de phrases préconstruits selon les types de discours dictés. Cappeau et Gadet, 2007 : 103

Question n°16 : Avez-vous du mal à vous exprimer de manière claire et concise ? (Merci de justifier)

Réponses	Nombres	Pourcentages
Oui	17	85%
Non	03	15%

Tableau n°26 : Tableau représentatif des réponses à la question n°16.

Les étudiants savent n'avoir pas les capacités requises à s'exprimer. Avec un taux de 85% uniquement, nous nous retrouvons face à leur majorité qui souffre de lacunes à exprimer leurs idées. Les 15% restant certifient pouvoir le faire aisément. Ceci est en étroite relation avec les difficultés recensées plus haut. En effet, s'ils reconnaissent des lacunes en grammaire, en conjugaison ou autres, il est évident qu'ils auraient du mal à s'exprimer à l'écrit.

Question n°17 : La lecture vous aide-t-elle à mieux vous améliorer en production écrite ?

Tableau n°27 : Tableau représentatif des réponses à la question n°17

Réponses	Nombres	Pourcentages
Oui	20	100%
Non	00	00%

A l'unanimité, les étudiants répondent favorablement à la lecture : ils certifient en effet que la lecture les aide à améliorer leurs compétences en production écrite en développant leur

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

orthographe, et en enrichissant leur vocabulaire par l'apprentissage de nouveaux mots et de nouvelles expressions.

Question n°18 : Pensez-vous que votre programme développe au mieux vos aptitudes à écrire ?

Tableau n°28 : Tableau représentatif des réponses à la question n°18.

Réponses	Nombres	Pourcentages
Oui	13	65%
Non	07	35%

Comme nous pouvons le voir, la plupart des étudiants (65%) estiment que le programme contribue à améliorer leurs aptitudes en écriture. Ainsi, soulignent-ils que le programme propose différentes activités qui les aide à développer leur rédaction et leur style d'écriture et à structurer leurs idées de manière logique.

Cependant, (35%) d'autres étudiants ont répondu négativement. Ils affirment que le programme est parfois si difficile qu'il ne les aide pas à améliorer leurs compétences.

Question n°19 : Pensez-vous que votre timidité vous empêche de mieux rédiger ?

Tableau n°29 : Tableau représentatif des réponses à la question 19.

Réponses	Nombres	Pourcentages
Oui	12	60%
Non	08	40%

A cette question portant sur la timidité et son impact sur la compétence rédactionnelle chez les étudiants, nous constatons que leur majorité atteste que la timidité constitue un obstacle pour eux. En fait, par peur de commettre des erreurs devant leurs camarades, ils participent de façon médiocre, voire totalement absente, aux activités rédactionnelles prévues en classe.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Uniquement 8 sujets, représentant un taux de 40% n'éprouve de problèmes relatifs à la timidité pour participer aux exercices en classe.

Cela dit, nous exprimons une certaine réticence quant à cette difficulté puisqu'il s'agit parfois de travaux qui ne sont lus que par leurs enseignants. L'intérêt était pour nous de nous informer davantage sur cette question d'ordre émotionnel, néanmoins, nous n'avons pas pu les recontacter.

Question n°20 : Selon votre propre expérience, que pensez-vous adéquat pour l'amélioration de la compétence de l'écrit, pour un étudiant de première année ?

A cette dernière question, ayant pour objectif de trouver, selon ces étudiants, les méthodes les plus appropriées pour améliorer leur compétence de l'écrit, nous remarquons que la plupart s'accorde à dire que la pratique régulière de la lecture (à 36%), de la rédaction (à 25%), de la dictée (à 11%) serait efficace pour développer l'écrit en compétence. Ils parlent en outre de la consommation des médias en langue française (à 11%), ainsi que les échanges de conversations en français (à 16%), en sont les moyens les plus efficaces.

Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons voir, et de façon très claire, la répartition de ces réponses selon le nombre d'étudiants.

Tableau n°30 : Tableau représentatif des réponses à la question 20.

Réponses	Nombres	Pourcentages
La lecture	16	80%
La rédaction	11	25%
La dictée	05	55%
La pratique de la conversation en français	07	35%
La consommation des médias en langue française	05	25%

Ce tableau montre clairement des données chiffrées variées reflétant les multiples solutions que préfèrent les étudiants pour améliorer leur compétence de l'écrit en production.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Comme nous pouvons le voir, le nombre d'étudiants affiché ne dépasse pas le nombre réel d'enquêtés : il s'agit plutôt d'une multitude de réponses qu'ils ont cochées, voyant en elles des solutions pour améliorer ladite compétence.

Ainsi, nous remarquons que 16 étudiants s'accordent à dire que la pratique régulière de la lecture et de la rédaction comme exercices en classe seraient d'un meilleur appoint. Avec respectivement un taux de 80% et de 55 %, l'exercice en classe est sans doute des solutions qu'ils préfèrent puisqu'ils acquerront plus facilement la langue et seront également corrigés par leurs enseignants.

Par ailleurs, d'autres activités semblent être favorables à nos enquêtés pour améliorer la même compétence en recourant à la dictée avec un taux de 35%. La consommation des médias, voire d'autres programmes, en langue française et les échanges conversationnels entre camarades et enseignants viennent en dernier avec un taux de 25% chacun.

3.3. Interprétation de tous les résultats

Dans ce chapitre, nous nous sommes chargées d'analyser les questionnaires de nos enquêtés (enseignants et étudiants) en traduisant les réponses en données chiffrées pour nous faciliter leur étude. Après identification des types de difficultés auxquels s'opposent les étudiants à l'écrit, d'abord, du point de vue de leurs enseignants, ensuite du leur, nous sommes arrivées à plusieurs résultats :

Ainsi les difficultés que recensent les enquêtés touchent tous les niveaux de la langue, à savoir, l'orthographe, le lexique, la syntaxe et la ponctuation. Tous, dans leurs réponses, confirment ces lacunes chez les étudiants.

Pour ce qui est de l'origine de ces insuffisances, il est à signaler que les réponses sont départagées : ils reconnaissent communément l'absentéisme comme élément important entravant le développement de la compétence de l'écrit chez les étudiants. Pour les uns comme pour les autres, les absences des apprenants à leurs cours se font de plus en plus fréquentes. Néanmoins, les enseignants parlent spécifiquement du manque de moyens pédagogiques et de la surcharge des classes pour mener à bien leurs cours. Un problème qui nous paraît plus social et économique dont souffrent la majorité des universités dans notre pays.

Chapitre 3 : Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

Quant aux étudiants, ils parlent encore de la difficulté du programme assigné et de leurs niveaux lacunaires qu'ils ont entraînés depuis le secondaire voire le collège. Aussi comprenons-nous que la compétence de l'écrit en production n'est pas bien développée avant qu'ils n'arrivent à l'université.

Il est nécessaire aussi de signaler la nature des écrits posant problème aux étudiants. En effet, en plus de leurs enseignants, les premiers nous affirment qu'ils ont des difficultés à rédiger les dissertations, contrairement aux autres types d'activités au programme. L'échantillon laisse en outre entrevoir des disparités dans la façon de se représenter les textes proposés pour leurs entraînements à l'écrit. Ce qui nous amène à l'élément émotif de notre travail.

Aussi, se voient-ils limités pour réaliser certains écrits dont on les charge. Conscients de leurs lacunes langagières et même méthodologiques, les étudiants ne participent pas aux cours et donc aux exercices d'entraînement en classe. L'analyse des réponses révèle d'ailleurs leur détachement complet (se traduisant certainement par ce taux d'absentéisme au module de l'écrit) par crainte d'être remarqués en classe. Donc de la timidité à l'insécurité, ils se voient perdre leur estime de soi ; élément-clé d'un apprentissage actif et réussi. (Perron R., 1991)

En cherchant à trouver les solutions à ces difficultés dont souffrent les étudiants, nous avons survolé les réponses qu'ils ont proposées : les deux groupes d'enquêtés sont favorables à la lecture comme moyen par excellence d'enrichir le potentiel linguistique des apprenants. D'autres solutions, comme les exercices de dictée ou de rédaction de tous types d'écrits comme entraînement en classe sont alors proposées pour pallier ces difficultés.

En somme, les points déduits ci-dessus émanent de la confrontation des données empiriques que nous avons collectées de notre enquête. Les réponses proposées par les deux groupes d'enquêtés sont en accord avec leurs réponses respectives

Conclusion

A l'issue de notre travail qui porte sur les difficultés que rencontrent les étudiants inscrits en première année en production de l'écrit, les résultats de notre recherche arrivent comme réponses à notre problématique de départ. En effet, nous nous sommes fixé l'objectif d'arriver, par une enquête par questionnaire auprès des étudiants de L1 et de leurs enseignants, à déterminer les obstacles majeurs qui entravent le développement de la compétence de l'écrit en production de ceux-là.

Il nous a fallu, dans un premier temps, définir ladite compétence, examiner les principes inhérents aux différents textes et nous pencher sur le programme effectif appliqué en module de l'écrit au sein du département de français. Au moyen d'une enquête par questionnaires, nous nous sommes rapprochées, dans un second temps, des enseignants assurant le module et des étudiants inscrits en première année licence. Il convenait alors de s'intéresser à leurs réponses en les confrontant : les questions étaient évidemment bien coordonnées entre tous nos enquêtés pour arriver à des réponses claires à notre questionnement de départ.

L'analyse des réponses collectées vient alors corroborer notre première hypothèse posée au départ ; et selon laquelle, les étudiants souffriraient de lacunes touchant différents niveaux de la langue. En réalité, les deux groupes précisent bien des difficultés orthographiques, lexico-sémantiques et morphosyntaxiques. Il est même question d'un savoir-faire procédural manquant à leur formation en ayant évoqué les méthodes d'écriture de chaque type de texte. Ce qui sous-entend leur méconnaissance des principes sous-jacents à chaque trame textuelle (M. Fayol cité par G. Ducancel, 1997).

Quant à la seconde hypothèse, les réponses des étudiants affirment une difficulté d'ordre psycho-cognitif puisqu'il est parlé de certains sujets éprouvant des craintes d'interagir avec les camarades en classe ou avec les enseignants. Il s'agit en réalité d'un manque d'estime de soi, une qualité qui évolue toute la vie de l'individu. Cependant, d'un point de vue que nous considérons plus objectif, tel celui des enseignants, nous préférons rester réticentes face à cette difficulté, car, ces derniers ne l'ont point évoquée.

Enfin, si les deux parties sont conscientes de toutes ces lacunes, il serait important de coordonner les enseignements selon les besoins spécifiques des étudiants. Face aux nouvelles exigences de la société et du monde économique, les séances d'apprentissage se doivent

d'être plus accentuées et mieux adaptées selon leurs niveaux : nous gagnerons ainsi en efficacité et en efforts.

Comme pour tout travail de recherche, nous avons souhaité élargir notre enquête auprès d'autres étudiants. Néanmoins, ni le temps ni ce travail n'ont joué en notre faveur. En cours de route, nous avons fait face à des réponses se rapportant à la compétence de l'oral. En effet, plusieurs sujets faisaient référence à l'oral en comparaison avec l'écrit : soit ils sont meilleurs dans le premier soit ils le sont dans le second. Ce qui nous a menées à réfléchir à les travailler ensemble. Mais il était impossible de terminer à temps.

A partir de ce constat, nous pouvons d'ores et déjà envisager de nouvelles pistes de recherche. En effet, nous pourrions nous demander à présent pourquoi ces difficultés persistent chez nos étudiants jusqu'en master. Il serait intéressant de trouver des éléments qui pourraient les aider à améliorer leurs compétences, pour ainsi dire à évoluer vers de niveaux meilleurs. Quels sont les mécanismes qui rentrent en jeu pour un tel décalage entre l'oral et l'écrit ? Est-ce que les modes d'évaluation de ces modules sont à l'origine de ce décalage ? ...

Davantage de questions que nous n'avons pas pu traiter. Mais nous laisserons le soin à des recherches ultérieures afin d'apporter plus amples explications et solutions aux étudiants de notre département.

Les résultats obtenus par les étudiants dans le cadre de cette recherche révèlent les diverses difficultés auxquelles sont confrontés dans la production écrite. Il ressort clairement que la rédaction pose un défi significatif pour eux. Parmi ces principales difficultés identifiées, nous avons observé des lacunes dans les compétences linguistiques, notamment la conjugaison, grammaire, l'orthographe et la syntaxe, les difficultés socioculturelles ainsi que les difficultés psychologiques. Ces défis sont commis sous forme d'erreurs grammaticales, de fautes d'orthographe, de choix de mots inappropriés et d'une conjugaison incorrecte des verbes.... Impactant ainsi la clarté et la compréhension de leurs écrits. Nous avons parlé aussi sur le manque de confiance en eux et d'estime de soi ce qui peut entraver leur capacité à s'exprimer clairement par écrit.

En analysant les questionnaires remplis par les enseignants, nous avons constaté que les erreurs présentes dans les productions écrites des étudiants sont dues à une insuffisance de leur maîtrise des règles de la langue française. En réponse à ces lacunes, ils proposent des

stratégies afin d'aider leurs apprenants, ces stratégies comprennent les exercices de rédaction pris du programme académique tels que la dissertation, le résumé, le compte rendu...etc. Et l'encouragement ou la motivation à la lecture pour qu'ils s'améliorent et enrichir leur vocabulaire. Il est essentiel de reconnaître que la production écrite est une compétence importante pour la réussite de son cursus universitaire.

En espérant que notre recherche réponde à notre problématique.

Références bibliographiques

- BLANCHET.PH, 2000, Le français langue étrangère et seconde : histoire, enseignement, méthodes. Paris : Hachette.
- BACHELARD.G, 1938, La formation de l'esprit scientifique, Vrin, Paris.
- BENSALÉM.Dj, 2016, Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de FLE ; Le dispositif du projet, Open Edition Journals.
- BOEHM.D, 2012, Les obstacles à l'apprentissage des langues, Edition Didier, Paris.
- BOUGUERRA.CH, 2017, Contribution de l'écrit à l'enseignement apprentissage de l'écrit, p21,31.
- BOUKOUS.A, 1987, Le questionnaire sociolinguistique, Editions du CNRS.
- CHAMBERS.A, Le Baron F, (2007), Le Corpus de Chambrs -Le Baron d'articles de recherches en archives. Cité par Angela Chambers dans « L'apprentissage de l'écritures en langue seconde à l'aide d'un corpus spécialisé » in Revue française de linguistique appliquée, 2010/2 Vol. XV, pp 9-20.
- CALAME.C et CHARTIER.R (dir.). Identités d'auteur dans l'antiquité et la tradition européenne, 2004. Editions Jérôme Million.
- CATACH.N, 1986, L'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris : Nathan.
- CHARTIER.A-M, 2006, L'écriture et ses difficultés, Amand Colin, Paris.
- CHETOUANE.L, KERKOUCHE.L, 2020, Les difficultés de la production écrite rencontrés par les apprenants de la 5AP en classe de FLE, UMMTO.
- CHEVALIER.J-C, 2004, Orthographe française : fondements historiques et linguistiques. Paris : Larousse.
- CORNAIRE.C, RAYMOND.RM, 1999, La production écrite, Clé Internationale, Paris.
- CUQ J-P, 2003, Dictionnaire de didactique générale, ASDIFLE, Paris.
- DAURY J, DREY R, 1990, Apprendre à rédiger, Edition CNDP.
- DESCHENES A-J, 1988, La compréhension et la production de texte ,PUQ.
- DOLZ J, 2015, Production écrite et difficultés d'apprentissage.
- DANIEL le Flagey, 2007, Conséquences des troubles d'apprentissages sur le développement psychique global. Dans mal à penser, mal à être.
- Didactique du lexique : contextes, démarches, supports, Boeck supérieur, 2004.

- EDMUND.A, 1967, Revue Internationale de l'éducation Shanlax, Concept d'enseignement.
- GERMAIN C et SEGUIN H. Le point sur la grammaire (Paris CLE International. 1998)
- GUETTALA A, 2017, L'étude constructive des difficultés à l'écrit des étudiants de 3^{ème} année LMD, Thèse de doctorat, Batna.
- HYMES.D.1972.On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected readings. Harmondsworth, UK:PenguinBooks.
- HAYES J-R, FLOWER L, 1980, Identifying the organization of writing process, in Gregg, Lee w.
- KETELE J, 1997, Psychologie des apprentissages, Bruxelles : De Boeck.
- L'orthographe, in Que sais-je ? PUF, 2011.
- MARTINET.A, 1998, Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticalement, Armand Colin, Paris.
- PERRON R, Les Représentations de soi, Toulouse, Privat, 1991.
- SAHMOUDI A, 2016, La compétence lexicale en français langue seconde, université du sud de Vallée.
- SHONA M, 2020, How to write a summary : guides et exemples.
- SELIGMAN M.E.P, 1990, Learning helplessness : A guide to overcomingdepression, Basic Books.
- TOPCU.TN, 2008, Causes des difficultés de l'écrit en français chez les étudiants Turcs, Gaziuniversitesi, Ankara.
- GILBERT D, « Michel Fayol (1979) : Des idées au textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite » in Repère, recherche en didactique du français langue maternelle, n15, 1997. Consultable sur : https://www.persee.fr/doc/reper-1157-1330_1997_num_15_1_2518_t1_0196_0000_6.

Table des matières

Remerciements

Dédicaces

Résumé

Sommaire

Introduction 1

Chapitre 1

L'enseignement de la compétence de l'écrit au programme de première année

1. Qu'est ce que l'enseignement / apprentissage ? 4

2. L'enseignement/ apprentissage du français 5

3. Enseignement du français en France à l'ère du XXIe siècle et son enseignement dans d'autres pays en Algérie comme FLE..... 5

4. Définition de la production écrite..... 6

5. La production écrite entant qu'un processus complexe..... 7

5.1. La planification 7

5.2. La mise en texte 7

5.3. La révision 8

5.4. La diffusion 8

6. L'activité d'écriture dans une classe de langue 8

7.La compétence de l'écrit en production pour l'étudiant à l'université 9

8. Structure d'une production écrite : 10

8.1. L'introduction 10

8.2. Le développement 10

8.3. La conclusion 10

9. Critères d'une bonne rédaction 11

9.1. La cohérence 11

9.2. La cohésion 11

10.Caractéristiques des types d'écrits aux programmes de L1 11

10.1.Le résumé 12

10.2.La dissertation 12

10.3.Le compte rendu..... 12

10.4. Autres types de textes 13

Chapitre 2

Les difficultés recensées en production écrite

1.Définition de la « difficulté »	17
2.Difficultés recensées en production de l'écrit	18
2.1. Difficultés linguistiques	18
2.1.1. L'orthographe	18
2.1.1.1. L'orthographe lexicale	19
2.1.1.2. L'orthographe grammaticale	19
2.1.2. La grammaire	20
2.2. Difficultés socioculturelles	21
2.3. Difficultés cognitives :	22
2.4. Difficultés psychologiques :	22
2.4.1. Le manque de confiance en soi	23
2.4.1.1. Le manque de motivation	23
2.4.1.2. Les problèmes affectifs	23
2.4.1.3. La peur de l'échec :	25
2.4.1.4. L' environnement social et familial	25

Chapitre 3

Présentation de la méthodologie de la recherche et du corpus d'étude

1.Présentation du corpus	26
2.Déroulement de l'enquête	26
3.Analyse et interprétation des résultats	27
3.1. Analyse des données obtenues par les enseignants	28
3.2. Analyse des réponses obtenues par les étudiants	38
3.3. Interprétation de tous les résultats	51
Conclusion	53

Bibliographie

Table de matières

Liste des figures

Liste des tableaux

Liste des figures et des tableaux

Figure n°1 : Le processus d'écriture présenté par Hymes & Flower.

Figure n°2: Nasser kheribeche, 2006.

Figure n°3: Nasser kheribeche, 2006.

Figure n°4: Nasser kheribeche, 2006.

Figure n°5: Nasser kheribeche, 2006.

Figure n°6 : Nasser kheribeche, 2006.

Figure n°7 : représentation du taux de participation des enseignants à l'élaboration des programmes enseignés.

Figure n°8 : représentation des défis de l'enseignement de l'écrit.

Figure n°9 : représentation des difficultés de l'écrit chez les étudiants.

Figure n°10 : représentation du taux d'enseignants utilisant la grille d'écriture.

Figure n°11 : représentatif d'auto-évaluation des productions écrites des étudiants.

Figure n°12 : schémas représentatif des solutions proposées par les enseignants pour améliorer l'écrit des étudiants.

Tableau n°1 :Tableau représentatif des réponses à la question n°1.

Tableau n°2 :Tableau représentatif des réponses à la question n°2.

Tableau n°3 : Tableau représentatif des réponses à la question n°3.

Tableau n°4:Tableau représentatif des réponses à la question n°4 .

Tableau n°5 :Tableau représentatif des réponses à la question n°5.

Tableau n°6 : Tableau représentatif des réponses à la question n°6.

Tableau n°7:Tableau représentatif des réponses à la question n°7.

Tableau n°8 : Tableau représentatif des réponses à la question n°8.

Tableau n°9 : Tableau représentatif des réponses à la question n°11.

Tableau n°10 : Tableau représentatif des réponses à la question n°13.

Tableau n°11 : Tableau représentatif des réponses à la question n°1.

Tableau n°12:Tableau représentatif des réponses à la question n°2.

Tableau n°13 : Tableau représentatif des réponses à la question n°3.

Tableau n°14 : Tableau représentatif des réponses à la question n°4.

Tableau n°15:Tableau représentatif des réponses à la question n°5.

Tableau n°16 : Tableau représentatif des réponses à la question n°6.

Tableau n°17 : Tableau représentatif des réponses à la question n°7.

Tableau n°18 : Tableau représentatif des réponses à la question n°8.

Tableau n°19:tableau représentatif des réponses à la question 9.

Tableau n°20 : Tableau représentatif des réponses à la question n°10.

Tableau n°21 : Tableau représentatif des réponses à la question n°11.

Tableau n°22 : tableau représentatif des réponses à la question 12.

Tableau n°23:Tableau représentatif des réponses à la question n°13.

Tableau n°24 : tableau représentatif des réponses à la question 14.

Tableau n°25 : tableau représentatif des réponses à la question 15.

Tableau n°26:tableau représentatif des réponses à la question 16.

Tableau n°27 : Tableau représentatif des réponses à la question n°17.

Tableau n°28 :Tableau représentatif des réponses à la question n°18.

Tableau n°29 :Tableau représentatif des réponses à la question n°19.

Tableau n°30 :Tableau représentatif des réponses à la question n°20.

Annexes

*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université MOULOUD MAMMERI de TiziOuzou
Faculté des lettres et des langues.
Département de français*

Ce questionnaire vous est proposé dans le cadre de l'enquête que nous menons pour notre mémoire de master.

Nous vous prions de répondre aux questions ci-dessous

1- Depuis quand assurez-vous le module de l'écrit ?

.....

2- Le programme vous est-il proposé ou c'est vous qui l'avez instauré ?

.....
.....

3- Quels sont les objectifs de ce module en L1 ?

.....
.....

4- Est-ce que vous arrivez à les atteindre facilement ?

.....

5- Quels genres et types d'écrits proposez-vous pour vos étudiants ?

.....
.....

6- Comment décrivez-vous les productions écrites de vos étudiants ?

Excellentes Bonnes Assez bonnes Mauvaises

7- A quels types d'erreurs faites-vous face dans les écrits de vos étudiants ?

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

8- Pour vous, les difficultés, que vous rencontrez pour développer ladite compétence, sont :

- relatives à la surcharge des groupes pédagogiques ?
- relatives au programme assigné par le ministère ?
- relatives au manque de moyens pédagogiques ?
- autres ? (**Veillez préciser**)

.....
.....

9- D'après vous, quelle activité vous semble plus difficile pour vos étudiants ?
.....
.....
.....

10- Proposez-vous une grille d'écriture aux étudiants dans vos séances d'enseignement?

Oui Non

Pourquoi ?
.....

11- Proposez-vous des grilles d'évaluation lors des séances d'enseignement ?

Oui Non

Pourquoi ?
.....

12- Que recherchez-vous lorsque vous évaluez les productions écrites de vos étudiants ?

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

13- Quelles activités trouvez-vous plus convenables pour améliorer leurs compétences d'écriture ?

.....
.....

14 - Quelles solutions proposez-vous pour améliorer cette compétence de l'écrit ?

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

Merci pour votre collaboration

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
 Université MOULOUD MAMMERI de Tizi Ouzou
 Faculté des lettres et des langues
 Département de français

Ce questionnaire vous est proposé dans le cadre de l'enquête que nous menons pour notre mémoire de master.
 Nous vous prions de répondre aux questions ci-dessous

1- Depuis quand assurez-vous le module de l'écrit ?

J'ai en a ma charge l'enseignement de l'écrit depuis 2017.

2- Le programme vous est-il proposé ou c'est vous qui l'avez instauré ?

Des collègues de travail suggèrent le programme à suivre.

3- Quels sont les objectifs de ce module en L1 ?

L'objectif de ce module est d'améliorer la capacité des étudiants à rédiger des textes.

4- Est-ce que vous arrivez à les atteindre facilement ?

Oui,

5- Quels genres et types d'écrits proposez-vous pour vos étudiants ?

Je propose des textes littéraires et des textes scientifiques.

6- Comment décrivez-vous les productions écrites de vos étudiants ?

Excellentes Bonnes Assez bonnes Mauvaises

7- A quels types d'erreurs faites-vous face dans les écrits de vos étudiants ?

Problème de production

8- Pour vous, les difficultés, que vous rencontrez pour développer ladite compétence, sont :

- relatives à la surcharge des groupes pédagogiques ?
- relatives au programme assigné par le ministère ?
- ✓ - relatives au manque de moyens pédagogiques ?
- autres ? (Veuillez préciser)

9- D'après vous, quelle activité vous semble plus difficile pour vos étudiants ?

~~Dictée, les analyses de textes~~
Les étudiants rencontrent des difficultés à rédiger des dissertations, et analyser des textes

10- Proposez-vous une grille d'écriture aux étudiants dans vos séances d'enseignement ?

Oui

Non

Si c'est oui dites pourquoi ?

Aide les étudiants à améliorer leurs compétences
écrites

11- Proposez-vous des grilles d'évaluation lors des séances d'enseignement ?

Oui

Non

Si c'est oui dites pourquoi ?

Afin d'évaluer les productions des
étudiants

12- Que cherchez-vous lorsque vous évaluez les productions écrites de vos étudiants ?

La compétence linguistique

13- Quelles activités trouvez-vous plus convenables pour améliorer leurs compétences d'écriture ?

La lecture est une activité favorable au
développement de la compétence d'écriture

14- Quelles solutions proposez-vous pour améliorer cette compétence de l'écrit ?

La lecture (comprendre les règles
grammaticales, et syntaxiques)

Merci pour votre collaboration

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
 Université MOULOUD MAMMERI de Tizi Ouzou
 Faculté des lettres et des langues
 Département de français

Ce questionnaire vous est proposé dans le cadre de l'enquête que nous menons pour notre mémoire de master.
 Nous vous prions de répondre aux questions ci-dessous

1- Depuis quand assurez-vous le module de l'écrit ?

... Depuis 3 ans en 2011

2- Le programme vous est-il proposé ou c'est vous qui l'avez instauré ?

... le programme est conçu par le ministère des E.S.

3- Quels sont les objectifs de ce module en L1 ?

Se préparer à des tâches d'écritures plus avancées dans des études supérieures.

4- Est-ce que vous arrivez à les atteindre facilement ?

... Non

5- Quels genres et types d'écrits proposez-vous pour vos étudiants ?

... Résumé des textes

6- Comment décrivez-vous les productions écrites de vos étudiants ?

Excellentes Bonnes Assez bonnes Mauvaises

7- A quels types d'erreurs faites-vous face dans les écrits de vos étudiants ?

La non maîtrise des notions linguistiques (orthographe, conjugaison, syntaxe)

8- Pour vous, les difficultés, que vous rencontrez pour développer ladite compétence, sont :

- relatives à la surcharge des groupes pédagogiques ?
- relatives au programme assigné par le ministère ?
- relatives au manque de moyens pédagogiques ?
- autres ? (Veuillez préciser)

... Les étudiants ne sont pas prêts pour le niveau supérieur

9- D'après vous, quelle activité vous semble plus difficile pour vos étudiants?
 (Les étudiants me sont pas prêts pour le niveau supérieur) Les étudiants rencontrent des difficultés à produire des écrits de qualité, quelque soit le type d'écrit.

10- Proposez-vous une grille d'écriture aux étudiants dans vos séances d'enseignement?

Oui

Non

Si c'est oui dites pourquoi?

Les étudiants rencontrent des difficultés à produire des écrits de qualité, quelque soit le type d'écrit.

11- Proposez-vous des grilles d'évaluation lors des séances d'enseignement?

Oui

Non

Si c'est oui dites pourquoi?

Aider les étudiants à progresser en leur donnant des commentaires.

12- Que cherchez-vous lorsque vous évaluez les productions écrites de vos étudiants?

Coherence, Cohesion avec l'exercice.

13- Quelles activités trouvez-vous plus convenables pour améliorer leurs compétences d'écriture? L'écrit elle renforce.

14- Quelles solutions proposez-vous pour améliorer cette compétence de l'écrit?

Exercices de rédaction

Merci pour votre collaboration

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mouloud MAMMERRI de Tizi-Ouzou
Faculté des lettres et des langues.
Département de français.

Le questionnaire proposé ci-après vise à mener à bien notre enquête dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de master. Nous vous prions de répondre aux questions

1- Etait-ce votre choix de vous inscrire pour des études de français au sein de l'UMMTO ?
 Oui Non

Merci de justifier

2- Est-ce que votre note en français était satisfaisante au baccalauréat ?
 Oui Non

3- Comment trouvez-vous le programme à la fac ?
 Facile Difficile Moyennement difficile

4- Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ?
(Merci de justifier)

.....

5- Sur une échelle de 1 à 10 comment évaluez-vous votre compétence à l'écrit ?

6- Comment trouvez-vous les activités d'écriture proposées au programme de l'université ?
 - facile - Moyennement facile - Difficile

7- Vos lacunes relèvent plus :

- De l'orthographe De la syntaxe (grammaire)
- Genre de discours à produire De la structure des phrases
- Conjugaison Autre

8- Que faites vous lorsque vous rencontrez ces difficultés ?

- Vous posez la question à votre enseignant
- Vous essayez de vous débrouiller par vous-même
- Vous préférez ne pas poser de question

9- A votre avis, quelles sont les raisons de vos difficultés ?

- La difficulté du programme
- Les acquis de base antérieurs à l'université
- Vos absences récurrentes aux cours
- Autres

10- Êtes-vous à l'aise dans le module de l'écrit ?

Oui Non

Pourquoi ?

11- Les activités au programme, qui vous sont enseignées, sont-elles difficiles à comprendre ?
Oui Non

12- Trouvez-vous qu'une grille d'écriture* (*grille comportant les éléments indispensables dans un type d'écrit donné*) vous serait-elle plus bénéfique pour assimiler vos cours ?

Merci de justifier

13- Quels types d'activités vous posent plus problème à l'écrit ? (**Merci de donner des exemples**)
.....

14- Pensez-vous qu'il faudrait plus de travail pour combler ces difficultés ?
Oui Non
Pourquoi ?

15- Quelles activités d'écriture trouvez-vous convenables pour améliorer votre compétence ?
.....

16- Avez-vous du mal à vous exprimer de manière claire et concise ? (**Merci de justifier**)
.....

17- La lecture vous aide-t-elle à mieux vous améliorer en production écrite ?
Oui Non
Pourquoi ?

18- Pensez-vous que votre programme développe au mieux vos aptitudes à écrire ? (**Merci d'apporter plus de décision**)
.....

19- Pensez-vous que votre timidité vous empêche de mieux rédiger ? Si oui, dites comment.
.....

20- Selon votre propre expérience, que pensez-vous adéquat pour l'amélioration de la compétence de l'écrit, pour un étudiant de première année ?
.....

Merci de votre collaboration

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mouloud MAMMERRI de Tizi-Ouzou
Faculté des lettres et des langues.
Département de français.

Le questionnaire proposé ci-après vise à mener à bien notre enquête dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de master. Nous vous prions de répondre aux questions

1- Etait-ce votre choix de vous inscrire pour des études de français au sein de l'UMMTO ?

Oui

Non

Merci de justifier *c'est la filière que j'aime*

2- Est-ce que votre note en français était satisfaisante au baccalauréat ?

Oui

Non

3- Comment trouvez-vous le programme à la fac ?

Facile

Difficile

Moyennement difficile

4- Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ? *Oui*

(Merci de justifier)

J'ai souvent le problème dans l'orthographe

5- Sur une échelle de 1 à 10 comment évaluez-vous votre compétence à l'écrit ?

6/10

6- Comment trouvez-vous les activités d'écriture proposées au programme de l'université ?

- facile

- Moyennement facile

Difficile

7- Vos lacunes relèvent plus :

- De l'orthographe

De la syntaxe (grammaire)

- Genre de discours à produire

De la structure des phrases

- Conjugaison

Autre

8- Que faites vous lorsque vous rencontrez ces difficultés ?

- Vous posez la question à votre enseignant

- Vous essayez de vous débrouiller par vous-même

- Vous préférez ne pas poser de question

9- A votre avis, quelles sont les raisons de vos difficultés ?

- La difficulté du programme

- Les acquis de base antérieurs à l'université

- Vos absences récurrentes aux cours

- Autres

10- Êtes-vous à l'aise dans le module de l'écrit ?

Oui Non

Pourquoi ? *Je crois qu'ils se même pas la*

peine de lire nos rédaction

11- Les activités au programme, qui vous sont enseignées, sont-elles difficiles à comprendre ?
 Oui Non

12- Trouvez-vous qu'une grille d'écriture* (grille comportant les éléments indispensables dans un type d'écrit donné) vous serait-elle plus bénéfique pour assimiler vos cours ?

Merci de justifier ... Non, parce qu'il se concentre plus à la grille que sur le contenu de nos rédaction.

13- Quels types d'activités vous posent plus problème à l'écrit ? (Merci de donner des exemples)

Résumés
 dissertation

14- Pensez-vous qu'il faudrait plus de travail pour combler ces difficultés ?

Oui Non
 Pourquoi ? Pour améliorer notre compétence

15- Quelles activités d'écriture trouvez-vous convenables pour améliorer votre compétence ?

Lecture
 Rédaction

16- Avez-vous du mal à vous exprimer de manière claire et concise ? (Merci de justifier)

Oui, des fois

17- La lecture vous aide-t-elle à mieux vous améliorer en production écrite ?

Oui Non
 Pourquoi ? La lecture nous aide à mieux apprendre la langue

18- Pensez-vous que votre programme développe au mieux vos aptitudes à écrire ? (Merci d'apporter plus de précision)

Oui, le programme a amélioré nos compétences en écriture

19- Pensez-vous que votre timidité vous empêche de mieux rédiger ? Si oui, dites comment.

Oui, ça dépend de l'étudiant

20- Selon votre propre expérience, que pensez-vous adéquat pour l'amélioration de la compétence de l'écrit, pour un étudiant de première année ?

La lecture des livres

les recherches

Merci de votre collaboration

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mouloud MAMMERY de Tizi-Ouzou
Faculté des lettres et des langues.
Département de français.

Le questionnaire proposé ci-après vise à mener à bien notre enquête dans le cadre de la réalisation de notre mémoire de master. Nous vous prions de répondre aux questions

1- Était-ce votre choix de vous inscrire pour des études de français au sein de l'UMMTO ?

Oui

Non

Merci de justifier *c'est la meilleure choix que j'ai*

2- Est-ce que votre note en français était satisfaisante au baccalauréat ?

Oui

Non

3- Comment trouvez-vous le programme à la fac ?

Facile

Difficile

Moyennement difficile

4- Trouvez-vous des difficultés à l'écrit ? *Oui*

(Merci de justifier)

je m'exprime pas bien mes idées

5- Sur une échelle de 1 à 10 comment évaluez-vous votre compétence à l'écrit ?

7/10

6- Comment trouvez-vous les activités d'écriture proposées au programme de l'université ?

- facile

- Moyennement facile

Difficile

7- Vos lacunes relèvent plus :

- De l'orthographe

De la syntaxe (grammaire)

- Genre de discours à produire

De la structure des phrases

- Conjugaison

Autre

8- Que faites-vous lorsque vous rencontrez ces difficultés ?

- Vous posez la question à votre enseignant

- Vous essayez de vous débrouiller par vous-même

- Vous préférez ne pas poser de question

9- A votre avis, quelles sont les raisons de vos difficultés ?

- La difficulté du programme

- Les acquis de base antérieurs à l'université

- Vos absences récurrentes aux cours

- Autres

10- Êtes-vous à l'aise dans le module de l'écrit ?

Oui Non

Pourquoi ? *car, j'essaie de faire des efforts même avec*

des erreurs

11- Les activités au programme, qui vous sont enseignées, sont-elles difficiles à comprendre ?
 Oui Non

12- Trouvez-vous qu'une grille d'écriture* (grille comportant les éléments indispensables dans un type d'écrit donné) vous serait-elle plus bénéfique pour assimiler vos cours ?

Merci de justifier. Oui, grâce à cette grille d'écriture.....

..... On peut suivre une structure claire et cohérente.....

13- Quels types d'activités vous posent plus problème à l'écrit ? (Merci de donner des exemples)

..... Le résumé.....

14- Pensez-vous qu'il faudrait plus de travail pour combler ces difficultés ?

Oui Non

Pourquoi ? Pour avoir des compétences solide.....

15- Quelles activités d'écriture trouvez-vous convenables pour améliorer votre compétence ?

..... La lecture des ouvrages et des livres français.....

16- Avez-vous du mal à vous exprimer de manière claire et concise ? (Merci de justifier)

Oui, parfois lorsque je me trouve dans une.....

..... situation de mal-à-laise.....

17- La lecture vous aide-t-elle à mieux vous améliorer en production écrite ?

Oui Non

Pourquoi ? la lecture est important, car elle nous aide.....

..... à apprendre de nouveaux vocabulaire et expression.....

18- Pensez-vous que votre programme développe au mieux vos aptitudes à écrire ? (Merci d'apporter plus de décision)

Non, parce que le programme est très difficile.....

19- Pensez-vous que votre timidité vous empêche de mieux rédiger ? Si oui, dites comment.

..... Non, pas du tout.....

20- Selon votre propre expérience, que pensez-vous adéquat pour l'amélioration de la compétence de l'écrit, pour un étudiant de première année ?

..... La lecture des ouvrages français.....

..... La rédaction des textes en français.....

Merci de votre collaboration