

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en Didactique

**Thème :**

**Les difficultés de mobilisation et d'intégration des  
acquis dans la production écrite chez les lycéens**

**Présenté par :**

M. ASCRI Salah dine Ibrahim  
M<sup>elle</sup>. BENABDELKBIR LAMICE

**Sous la direction de :**

Mme. BELGUITTAR Imen

**Membres du jury :**

**Président :**

Université de Tiaret

**Rapporteur :** BELGUITTAR Imene

MCA Université de Tiaret

**Examineur :**

Université de Tiaret

**Année universitaire : 2020/2021**

## **REMERCIEMENT.**

Nous remercions Dieu le tout puissant de nous avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

Tout d'abord, ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu avoir le jour sans l'aide et l'encadrement de Mme. BELGUITTAR Imen, on le remercie pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour sa patience, sa rigueur et sa disponibilité durant notre préparation de ce mémoire surtout son efficacité à gérer notre manque de connaissance.

Nos remerciement s'adresse à nos parents pour leurs aides et leurs soutiens moral et leurs encouragements.

Nos remerciement s'adresse également à tout nos professeurs pour leurs générosités et la grande patience dont ils ont su faire preuve malgré leurs charges académiques et professionnelles.

## *Dédicace*

Je dédie ce modeste travail à ma chère mère qui n'a pas cessée de me conseiller, encourager, soutenir et jamais dit non à mes exigences et qui n'ont épargnés aucun effort pour me rendre heureuse. Aussi pour son soutien financier et moral qui m'a permis de mener à bien tout au long de mes études supérieures Que Dieu les protège et leurs offre la chance et le bonheur.

A ma tante préféré Malika et mes frère Nounou et Rachid, Ma nièce Lamice et mon neveu Mohamed merci pour leurs amours et leurs encouragements surtout pendant les moments de doute.

# *Dédicace*

A mes très chers parents que je remercie pour leurs  
encouragements

permanents, leur disponibilité et leur amour.

A mes grands-parents.

A ma sœur

A mes frères.

A ma meilleure copine Rachida qui m'as accompagné dans le  
parcours universitaire.

Que ce travail soit le témoignage de mon amour, de mon  
amitié et de mon éternelle reconnaissance.

## **LISTE DES TABLEAUX**

---

<b>Tableau n°1</b> : Age des apprenants .....	54
<b>Tableau N°2</b> : La valeur de la langue française .....	55
<b>Tableau N°3</b> : L 'expression préféré .....	56
<b>Tableau N°4</b> : L'utilité de la langue française.....	57
<b>Tableau N°5</b> : la charge du programme .....	58
<b>Tableau N°6</b> : difficultés auquel les apprenants trouvent dans l'épreuve du français .....	59
<b>Tableau N°7</b> : l'amélioration du niveau en langue française .....	60
<b>Tableau N°8</b> : l'usage de la langue française.....	61
<b>Tableau N°9</b> : l'envie d'apprendre la langue française.....	62
<b>Tableau N°10</b> : l'écoute des chansons .....	63
<b>Tableau N°11</b> : Le taux de lecture .....	64
<b>Tableau N°12</b> : L'essai de retenir les expressions et les synonymes des mots.....	65
<b>Tableau N°13</b> : Le taux des apprenants qui résume un livre après l'avoir fini.....	66
<b>Tableau N°14</b> :le taux d'élève qui procède un dictionnaire .....	67
<b>Tableau N°15</b> : L'utilisation d'un dictionnaire pendant la lecture .....	68
<b>Tableau N°16</b> : L'utilisation du français pour communiquer avec les amis .....	69
<b>Tableau N°17</b> : La maitrise du français peut-elle vous aider dans d'autres matières .....	70
<b>Tableau N°18</b> : L'importance de la lecture .....	71
<b>Tableau N°19</b> : La pratique de la langue française dans le milieu scolaire .....	72
<b>Tableau N°20</b> : le niveau des apprenants .....	73
<b>Tableau N°21</b> : Les sujets de rédactions .....	74
<b>Tableau N°22</b> : L'importance de la consigne .....	75
<b>Tableau N°23</b> : Le classement des idées .....	76

## **LISTE DES FIGURES**

---

<b>Figure n°1</b> : Importance de la langue française chez les apprenants .....	54
<b>Figure n°2</b> : La valeur de la langue française .....	55
<b>Figure n°3</b> : L 'expression préféré .....	56
<b>Figure n°4</b> : L'utilité de la langue française .....	57
<b>Figure n°5</b> : la charge du programme .....	58
<b>Figure n°6</b> : Difficultés auquel les apprenants trouvent dans l'épreuve du français.....	59
<b>Figure n°7</b> : L'amélioration du niveau en langue française .....	60
<b>Figure n°8</b> : l'usage de la langue française .....	61
<b>Figure n°9</b> : l'envie d'apprendre la langue française .....	62
<b>Figure n°10</b> : l'écoute des chansons.....	63
<b>Figure N°11</b> : Le taux de lecture .....	64
<b>Figure N°12</b> : L'essai de retenir les expressions et les synonymes des mots .....	65
<b>Figure N°13</b> : Le taux des apprenants qui résume un livre après l'avoir fini .....	66
<b>Figure N°14</b> : le taux d'élève qui procède un dictionnaire .....	67
<b>Figure N°15</b> : L'utilisation d'un dictionnaire pendant la lecture .....	68
<b>Figure N°16</b> : L'utilisation du français pour communiquer avec les amis .....	69
<b>Figure N°17</b> : La maîtrise du français peut-elle vous aider dans d'autres matières.....	70
<b>Figure N°18</b> : L'importance de la lecture .....	71
<b>Figure N°19</b> : La pratique de la langue française dans le milieu scolaire.....	72
<b>Figure N°20</b> : le niveau des apprenants.....	73
<b>Figure N°21</b> : Les sujets de rédactions.....	74
<b>Figure N°22</b> : L'importance de la consigne .....	75
<b>Figure N°23</b> : Le classement des idées .....	76

## SOMMAIRE

---

Remerciements	
Dédicace	
Liste des tableaux	
Listes des figures	
Sommaire	
Introduction .....	11

### LA PARTIE THEORIQUE

#### CHAPITRE I

#### GÉNÉRALITÉS SUR LA PRODUCTION ÉCRITE

Introduction .....	16
I.1 La définition de la production écrite .....	17
I.2. Les méthodologies.....	17
I.2.1. Méthodologie traditionnelle .....	17
I.2.1.2. Statut de l'enseignant .....	17
I.2.1.1. Statut de l'apprenant .....	18
I.2.1.3. Primat de l'écrit.....	18
I.2.2. Méthodologie directe.....	18
I.2.2.1. Statut de l'enseignant .....	19
I.2.2.2. Statut de l'apprenant.....	19
I.3. La production écrite : processus et stratégies .....	20
I.3.2. Les processus rédactionnels .....	20
I.3.2.1 Le processus de planification .....	20
I.3.2.2 Le processus de textualisation (ou la mise en texte) .....	21
I.3.2.3 Le processus de révision (l'édition) .....	22
I.3.2.4 Processus de contrôle .....	22
I.3.3 La surcharge cognitive .....	22
I.3.4- Les stratégies rédactionnelles : expert vs novice .....	23

#### CHAPITRE II

#### LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN FLE

II-1- Difficultés liées aux connaissances déclaratives .....	26
II-1-1- Difficultés linguistiques .....	27
II-1-2- Connaissances référentielles .....	28

II-1-3-Difficultés socio-culturelles .....	29
II-2-Difficultés liées aux connaissances procédurales .....	29
II-2-1 La mise en texte .....	30
<i>II-2-2-La planification</i> .....	30
II-2-3-La révision .....	31
II-2-Les obstacles de l'écriture et de son apprentissage (PLANE,1994). .....	32
II-2-1-Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs .....	32
II-2-2-Les obstacles épistémologiques .....	33
II-2-3-Les obstacles didactiques et pédagogiques .....	33
II-3-Obstacles et représentations .....	34
II.3. CAUSES DES DIFFICULTÉS DE L'ÉCRIT .....	35
II.3.1. Les divergences entre deux langues .....	35
II.3.2. Le manque des connaissances linguistiques .....	36
II.3.3. L'environnement social et familial .....	36
II.3.3.L'enseignement/apprentissage insuffisant de l'écrit en langue maternelle .....	37
II.3.4. La connaissance insuffisante de la langue maternelle .....	37
II.3.5. Le manque d'habitude de lecture et d'écriture en LM et en LÉ .....	38
II.3.6. L'insuffisance des pratiques personnelles .....	39
II.3.7. Le manque de confiance en soi .....	39
II.3.8. L'insuffisance des pratiques scolaires .....	40
II.3.9. Le manque d'attention et de concentration .....	40
II.3.10. Des problèmes affectifs (la peur, la timidité) .....	41
II.3.11. L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants .....	41
II.3.12. Le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques .....	42
II.3.13. Le manque de motivation .....	42

### **CHAPITRE III**

#### **METHODOLOGIE ET ANALYSES DES RESULTATS**

III.1. Description de la méthodologie :.....	45
III.1.1.Méthode de recueil de données :.....	45
III.1.1.1. Les participants : .....	45
III.2. La description de l'école : .....	45
III.3. Notre enquête .....	46
III.3.1. La Pré-enquête .....	46
III.3.1. 1 L'échantillon : .....	46



III.3.1.2	Le questionnaire: .....	46
III.3.1.3	Notre questionnaire .....	47
III.3.2.	Pré -test du questionnaire : .....	48
III.3.3.	Déroulement de l'enquête .....	48
III.3.4.	L'observation .....	49
III.4.	Objectif de la recherche : .....	49
III.4.1.	Objectif d'apprentissage de la langue français : .....	49
III.4.2.	Objectif de la lecture : .....	50
III.4.3.	Objectif de la consigne : .....	50
II.5.	Présentation et préparation des données .....	51
III.5.1.	Préparation des données .....	51
III.5.2.	Traitement des données .....	51
III.5.3.	Le tri à plat .....	52
III.5.4.	Représentations graphiques .....	52
III.6.	Présentations des résultats : .....	53
III.7.	Analyse du questionnaire .....	53
	Conclusion .....	79
	Références bibliographiques .....	81
	Annexes	



# **INTRODUCTION**

### **Introduction :**

L'écrit est incontestablement une forme de communication efficace pour transmettre la connaissance, l'information et la civilisation. Il constitue une pratique sociale essentielle dans notre vie quotidienne contemporaine. Ainsi, un sujet qui ignore la lecture et l'écriture ne peut ni accéder au savoir, ni avoir le contact scriptural facile au sein d'une société. C'est pourquoi l'apprentissage de l'écriture constitue aujourd'hui l'une des préoccupations majeures en didactique des langues afin de préparer le futur citoyen qui devrait être capable non seulement de communiquer par le biais de sa langue maternelle mais aussi par le moyen d'autres langues étrangères. Dans le contexte algérien, pour des raisons historiques très connues, le français constitue l'une des langues étrangères essentiellement présente dans les milieux éducatifs (écoles, lycées, universités), professionnels (marine civile, aviation, médecine, armée...) et bourgeois (familles francophones, quartiers chics...). Ainsi, beaucoup de correspondances personnelles ou professionnelles se font en langue française

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Il tente de répondre aux difficultés rencontrées par les apprenants de cette activité dans le cycle secondaire. Cette perspective de recherche met l'accent sur les différentes stratégies et méthodes adoptées par l'élève pour acquérir une base linguistique performante et efficace. Cette démarche se veut un regain d'intérêt sur l'ensemble des approches et des stratégies permettant à l'apprenant de perfectionner son potentiel rédactionnel.

A travers cette perspective, l'enseignement du français vise à acquérir aux apprenants les quatre compétences; à l'oral (compréhension et expression), à l'écrit (compréhension et expression). Cela veut dire que l'apprenant sera capable de lire et écrire dans les quatre habilités d'une langue étrangère.

L'activité d'écriture n'est pas un simple alignement de mots et de phrases correctes sur le plan syntaxique. L'écriture est, en revanche, un ensemble cohérent qui obéit à des règles et des normes. de plus, cette activité nécessite des compétences linguistiques, lexicales, syntaxiques etc.

En effet, le brouillon est l'un des problèmes les plus constatées chez les apprenants du FLE car ils le considèrent comme le produit final de leurs rédactions. Cependant, lorsque l'enseignant leur demande de vérifier leurs lacunes ; ils se limitent seulement à une correction superficielle. En outre, ces apprenants sont parfois incapables de reformuler ou de réécrire une phrase.

L'activité de la production écrite est un facteur non-négligeable voire même déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire. Elle vise à instaurer progressivement chez l'élève, à travers des activités multiples, une compétence communicative. Il s'agit essentiellement de découvrir les différents types de texte (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif etc.) c'est aussi une activité qui donne l'occasion à l'élève de s'investir et à l'enseignant de mesurer le degré d'assimilation des connaissances.

A partir de ce constat, nous formulons la problématique suivante:

Quelle est la source de difficultés de mobilisation et d'intégration des acquises dans la production écrite chez les apprenants de lycée ?

Pour répondre à cette question nous émettons l'hypothèse suivante :

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

Pour confirmer ou infirmer notre hypothèse et trouver des solutions adéquates à ce public d'apprenants, nous ferons appel à des outils d'enquête comme:

Un questionnaire adressé aux apprenants lycéens, il contiendra des questions à choix multiple et des questions fermées et des questions ouvertes.

Ce mémoire s'organise à deux parties, la première s'intéresse aux concepts théoriques, elle sera composée de deux chapitres distincts dans les quels on va définir les mots clés et les concepts liés à notre thème de recherche.

Dans le premier chapitre :il s'agit de définir la production écrite, les méthodologies, primat de l'écrit.....

Dans le deuxième chapitre : on va définir les difficultés de l'écrit et leurs causes principales.

La deuxième partie est pratique, elle est composée de deux chapitres :

Le premier sera consacré à la méthodologie de recherche: présentation des caractéristiques de l'enquête par questionnaire.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, la proposition de quelques solutions

Notre objectif de recherche vise essentiellement à démontrer à travers ce travail que la maîtrise de l'écrit et de la parole joue un rôle important dans la rédaction et la communication en langue étrangère.



**LA PARTIE**

**THEORIQUE**



# CHAPITRE I

---

GÉNÉRALITÉS  
SUR LA PRODUCTION ÉCRITE

Le domaine scolaire et éducatif a été depuis toujours un champ d'investigation et de débat qui a attiré l'attention des spécialistes et des chercheurs. Ceci a engendré plusieurs analyses, rapports ; commentaires qui touchent du doigt les lacunes de l'enseignement.

Déplus, cette analyse n'est en réalité qu'un diagnostic du système éducatif défaillant car elle nous permet de sentir son échec.

### **I.1. Définition de la production écrite**

La production écrite n'est pas une simple copie ou un enregistrement d'un flot de mots c'est une activité qui vise la mise en place de la totalité des acquis de l'apprenant durant une séance d'apprentissage, cette activité qui paraît aisée à certain fait. elle fait appel aux compétence.

Cette dernière à une place dans la didactique de langues a travers cette dernière on distingue 4 habilités

à savoir:

Habilité de la compression de l'oral, habilité de la production de l'oral, habilité de la compréhension de l'écrit, l'habilité de la production de l'écrit.

En didactique des langues étranger, la production écrite est considéré comme une activité qui vise la capacité à produire des textes variés, les apprenants écrivent pour être lus Thào pense que les apprenants ne rédigent pas pour être corrigé par ses enseignants mais pour transmettre leurs idées et communiquer avec les lecteurs.

Selon j.p.cuq (dictionnaire didactique) l'écrit peut avoir une définition: (une manifestation particulière de langage caractérisé, sur un support d'un trace graphique, d'après l'apprentissage se manifeste par le biais de l'écrit qui rend possible de la lecture d'autre part JEAN PIERRE a fournit deux définitions à l'écrit " écrire c'est réaliser une série de résolution de problème qu'il est parfoit délicat de transformer, et le 2ème sens, écrire donc produire une communication au moyens d'un texte, alors on retourne aux Cuq (dictionnaire didactique), on considéré que les productions écrite et oral comme étant contrôlé par les récepteurs sur le plan discursif, linguistique, référentielle l'apprenant doit s'exprimer ses sentiments, transmettre des idées pour échangé avec autrui et mettre en place une compétence de communication écrite .

**D'après** ALBERT, cette compétence entre des différentes composante de la compétence communication.



**Composante linguistique :** Qui consiste particulièrement la connaissance et l'utilisation des modèles grammaticaux, lexicaux, phonétique qui aident à la réalisation des messages.

**Composante pragmatique :** c'est le savoir de différents type de discours et savoir de les mettre dans différents type de communication.

**Composante référentielle:** c'est la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.

**Composante socioculturelle:** c'est le savoir d'une histoire culturel et les normes d'interactions et la relation de quelque signes sociaux.

Alors, on peut dire que l'activité de la production écrite est difficile parcequ'elle fait appelé à beaucoup de compétence qu'il doit l'apprenant de maîtrisé.

## **I.2. LES METHODOLOGIE**

**I.2.1. METHODOLOGIE TRADITIONNELLE:** elle fut largement adopté dans le 18ème et la première du 19ème siècle, elle est notamment appelé la méthodologie de la grammaire traduction, cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction du texte littéraire en langue étrangère, ce qui placait l'oral au second plan, son objectif c'est donné à la forme littéraire sur le sens des textes, elle a affiché une préférence pour la langue soutenue, elle a utiliser le thème commeun exercice de traduction.

### **I.2.1.1 LE STATUT DE L'ENSEIGNANTS**

- Le professeur représente la référence pour les apprenants dans la classe ;
- Il détenait le savoir et l'autorité ;
- Le contrôle dans la section ;
- Faire des punitions pour outrage à la langue ;
- La présence du maître pour respecter la norme.

### **I.2.1.2. LE STATUT DE L'APPRENANT**

On peut résumer ce dernier aux:

- Manque de capacité à crée
- Evaluation de leur effort
- L'apprentissage négative

- Soumission de l'apprenant au enseignant
- L'hésitation et le refus par l'enseignant de l'erreur

### **I.2.1.3. Primat de l'écrit**

La méthodologie traditionnelle accordait plus d'importance à la langue écrite qu'à la langue orale. L'oral était placé au second plan. Parler en classe restait une tâche difficile. Les exercices et les activités enseignés dans la classe étaient essentiellement écrits.

En Algérie, vers les années 1962...1974, l'enseignement du français avait un objectif culturel, le programme était fondé sur l'étude d'ouvrages français puis il a eu l'introduction d'ouvrages d'auteurs algériens.

A travers l'analyse de manuels de français conçus par l'IPN, on peut conclure que la démarche était de type traditionnel, les contenus proposaient :

- des thèmes édifiants, moralisateurs,
- - une langue écrite, soignée.
- unerecherched'effetslittéraires.
- Les types d'activités
- Apprentissage par cour des règles de grammaire
- Apprentissage par cour de vocabulaire (mots présentés hors contexte)
- Description des formes
- Explication du sens
- Dictées
- Lecture suivie et dirigée, exercices d'application écrits

### **I.2.2. Méthodologie directe**

à partir des années 1870 une interminable polémique qui ont opposé les traditionaliste aux partisans de la réforme directe jusqu'au 1902 c'est la date d'instruction officielle d'utilisation de cette dernière, elle est utilisé vers la fin du 19ème siècle et le début du 20ème siècles, elle est considéré comme première méthode spécifique à l'enseignement des langues étrangères, son objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plutôt possible, cette méthodologie se base sur différentes méthodes directe, active et oral.

Les partisans de la réforme directe pensent que cette méthodologie répond à un besoin de connaissance plus «pratique » des langues étrangères. Durant cette époque, la société n'avait pas besoin d'une langue littéraire, elle voulait utiliser la langue comme outil de communication afin de s'ouvrir sur l'étranger.

La méthodologie directe constitue une approche naturelle de l'enseignement d'une langue étrangère, la langue enseignée est présentée directement sous sa forme orale. Cette méthodologie se base sur l'emploi de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

### **I.2.2.1. Statut de l'enseignant**

Dans cette méthodologie, l'enseignant joue un rôle très important :

- Il parlait uniquement en langue étrangère
- Il ne traduisait pas en langue maternelle.
- Il démontrait des objets ou des images et des éléments non verbaux pour expliquer le sens des mots nouveaux.
- Il utilisait la mimique et les gestes afin de faciliter la compréhension.
- Il posait des questions et dirigeait la lecture expliquée.
- Il fournissait beaucoup d'efforts oraux en classe.

### **I.2.2.2 .Statut de l'apprenant**

Dans la méthode directe, L'apprenant représente un élément essentiel qui participe activement dans la construction de ses apprentissages. Son rôle est résumé dans les points suivants :

- Il est actif et motivé.
- Il fournit un effort personnel pour comprendre.
- Il participe physiquement dans la dramatisation de saynètes.
- Il réalise la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels.
- Il répond aux questions de l'enseignant.
- Il réemploie les formes linguistiques étudiées.
- Il participe dans la construction de son apprentissage.

### I.3. La production écrite : processus et stratégies

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

#### I.3.1 La production écrite : un processus de résolution de problèmes

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

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

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

#### I.3.2. Les processus rédactionnels

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

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

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

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

Les processus rédactionnels sont plus précisément les suivants :

### **I.3.2.1 Le processus de planification**

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

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

### **I.3.2.2 Le processus de textualisation (ou la mise en texte)**

La mise en texte a pour but de transcrire des représentations soigneusement préparées lors de la planification en représentation graphique. Au cours de cette phase le scripteur doit

entreprendre des choix lexicaux, choisir et sélectionner les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en propositions, en phrases en paragraphes en textes les idées recueillies et organisées.

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

### **I.3.2.3 Le processus de révision (l'édition)**

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

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

### **I.3.2.4 Processus de contrôle**

Ce processus orchestre la réalisation des trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts comme il évalue leur pertinence tout au long du processus d'écriture lui-même, en prenant en considération les contraintes de la tâche scripturale.

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

### **I.3.3 La surcharge cognitive**

Des études de psychologie cognitive se sont penchées sur un concept très important à savoir : «La surcharge cognitive ». C'est en se basant sur ce concept que certains spécialistes justifient l'échec et/ou la réussite du scripteur dans son activité rédactionnelle. L'échec en terme d'un « trop à faire » et la réussite en termes : «*d'organisation et de contrôle dans le temps de buts et sous buts enchainés de façons sérielle* » (BEREITER, C, 1998).

La rédaction d'un texte est une activité pénible et difficile qui fait appel à des efforts coûteux en ressources cognitives, car elle entraîne l'activation en même temps de nombreuses

opérations dont la gestation demande de grandes capacités mentales. Face à la rédaction d'un texte, le scripteur travaille toujours avec une charge mentale excessive car il lui faut mettre en activité des contenus sémantiques, les unir entre eux, leur soumettre une organisation séquentielle, et enfin diriger des suites d'énoncés en prenant en considération simultanément des contraintes locales ou globales comme le souligne M.Fayol.

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

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

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

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

### **I.3.4-Les stratégies rédactionnelles : expert vs novice**

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

La première, « la stratégie des connaissances rapportées », décrit la démarche du scripteur lors de l'exécution de son travail. Dans ce cas, le scripteur ne cherche pas les renseignements préparatoires au sujet à traiter, mais il se base uniquement sur ses propres connaissances et sur son bagage linguistique acquis antérieurement. Pour ce genre de scripteurs, le lecteur n'a pas une grande importance, ils écrivent simplement en employant

des mots courants et accessibles à la majorité sans se soucier de la cohérence et de l'enchaînement des idées.

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

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

*« Ces descriptions élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs novices ou habiles »( CORNAIRE. C, 1999).*





# CHAPITRE II

**LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE**

**DE LA PRODUCTION ECRITE EN FLE**

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

*« Il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile. »( ALARCON, 2001) .*

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

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

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

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

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

### **II-1- Difficultés liées aux connaissances déclaratives**

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

### **II-1-1-Difficultés linguistiques**

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

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

#### **A-Le lexique**

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

#### **B-L'orthographe**

L'orthographe est un aspect important de la production écrite dans la mesure où les erreurs orthographiques sont celles qu'on remarque plus dans un texte. Le non-respect de l'orthographe entraîne une dévalorisation du texte. Aussi, il peut poser des problèmes d'incompréhension lors de la lecture.

On distingue deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale qui concerne la manière d'écrire les mots, et l'orthographe grammaticale qui à trait à l'application des règles de grammaire.

#### **C-La morpho-syntaxe**

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

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

### **II-1-2-Connaissances référentielles**

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

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

En effet, on « *ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* » (VIGNER, 2001)

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

Olive et al affirme que la connaissance thématique et la connaissance discursive constituent : « *Deux grands ordres de connaissances [qui] contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle* » (Olive, 1997), en précisant que : « *la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique.* ».

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

Par ailleurs, Tardif a remarqué que d'excellentes connaissances générales sans un certain bagage de connaissances spécifiques sur l'écriture ne seront d'aucune utilité pour l'apprenant. Dans ce sillage, nous pouvons dire que le fait de posséder des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction faciliterait la mise en œuvre du processus rédactionnel, entre autre le processus de planification et par conséquent celui de la textualisation.

### **II-1-3-Difficultés socio-culturelles**

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

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

Dans cette perspective, la compétence socioculturelle s'avère incontournable pour quiconque veut communiquer de manière convenable et pertinente. Dans le cadre européen de référence, cette compétence se définit comme : « *la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.* » (Conseil de l'Europe 2005), elle touche la connaissance des marqueurs de relations sociales (salutations, conventions de prise de parole), les règles de politesse, la connaissance des proverbes, la connaissance des structures rhétoriques des discours, etc.

La non maîtrise de cette compétence et en particulier la non maîtrise de sa dimension rhétorique qui a trait à la « *mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur.* » (VIGNER, 2001) risque d'affecter la qualité du texte à produire. Dans ce cas, en procédant à des transferts négatifs, le scripteur penche, généralement, vers l'utilisation des conventions rhétoriques propre à sa langue et à sa culture.

### **II-2-Difficultés liées aux connaissances procédurales**

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

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

### **II-2-1 La mise en texte**

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

Dans l'ensemble, la mise en texte en LE est plus difficile, plus laborieuse, moins productive et prend plus de temps. Les scripteurs en LE se caractérisent comme suit

- ✓ Font beaucoup de pauses très longues ;
- ✓ Écrivent d'une manière lente ;
- ✓ Produisent peu de mots ;
- ✓ Utilisent beaucoup le dictionnaire.

En outre, dans les pauses de relecture, le scripteur novice relit les phrases qu'il a déjà rédigées une par une en focalisant son attention sur la recherche des bons mots. Ceci, a pour corollaire la production de moins d'idées malgré le temps dépensé.

Quant aux scripteurs habiles, ils utilisent ces pauses d'une manière plus fructueuse. Leur intérêt est porté sur la pertinence des choix qu'ils ont entrepris vis-à-vis des paramètres de la situation de communication. Pour cela, ces scripteurs créent un dialogue intérieur afin d'apprécier ce qu'ils ont écrit.

### **II-2-2-La planification**

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

- ✓ Il fait d'abord une première liste des idées qu'il pourrait traiter, puis il l'évalue et la complète au besoin ;
- ✓ Il juge de l'importance de chacune de ces idées afin de déterminer celles qui seront conservées comme principales et celles qui seront considérées comme complémentaires ;
- ✓ Il rature certaines idées de la liste ;

- ✓ Il en ajoute d'autres après avoir eu recours à de nouvelles sources d'informations.

Pour les scripteurs moins habiles, ils ne consacrent pas de temps à la planification et préfèrent transcrire leurs idées au fur et à mesure de leur apparition. Ceci, les entraîne par conséquent à rédiger d'un seul jet, à un manque de clarté et de but dans leurs écrits. En outre, même lorsqu'ils tentent de planifier leur texte ils ne prennent pas en considération les attentes de leurs lecteurs. Préfontaine les caractérise comme suit :

- ✓ Ils ne voient pas la nécessité de rendre les référents explicites ;
- ✓ Ils ne font pas de liens explicites entre les idées ;
- ✓ Ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux ;
- ✓ Ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

### **II-2-3-La révision**

Réviser son texte c'est surtout le réécrire. Dans le cadre des recherches en LE, les chercheurs précisent, d'une manière générale, que les scripteurs de LE révisent plus qu'en LM et que beaucoup de stratégies de révision utilisées en LM sont aussi utilisées en LE.

Cependant, les scripteurs habiles et moins habiles se différencient dans cette étape par les objectifs de révision.

Le novice ne s'intéresse pas à la cohérence du texte, à la restructuration des idées. Lorsqu'il révisé son texte, il se focalise davantage sur les aspects de bas niveau tels le lexique, l'orthographe et la conjugaison. Par contre, le scripteur habile, tout en corrigeant les erreurs du bas niveau, s'intéresse davantage à la recherche de nouvelles idées, comme il contrôle si le texte rédigé est conforme avec l'objectif de départ. La révision, dans ce cas, à trait à la structuration du texte dans son contenu et dans sa forme.

En bref, disons que d'une manière générale les scripteurs qui réussissent le mieux sont ceux qui prennent en considération les exigences de la rédaction :

- ✓ Ils sont conscients de la non-linéarité de la production écrite,
- ✓ Ils savent alterner les phases de planification, mise en texte et révision.

Comme le précise Zamel, les apprenants comprennent bien ce que nécessite l'écriture. Ils savent quoi prévoir, comment s'y prendre et sur quoi se focaliser quand ils écrivent et réécrivent.

En impliquant plusieurs types de connaissances, la rédaction d'un texte présente de grandes difficultés aux scripteurs en particulier aux scripteurs de L2, qui le plus souvent ont besoin d'être accompagnés et guidés aux différents niveaux de la compétence communicative: linguistique, socioculturelle, référentielle et stratégique.

Ces Compétences sont en étroite relation. De ce fait, la compétence socioculturelle ne peut exister indépendamment de la compétence linguistique comme pour l'activation des processus et stratégies qui ne peut s'effectuer sans une maîtrise au minimum des connaissances linguistiques.

### **II-2-Les obstacles de l'écriture et de son apprentissage (PLANE,1994).**

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

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

#### **II-2-1-Les obstacles psycho-cognitifs et affectifs**

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



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

### **II-2-2-Les obstacles épistémologiques**

Ces obstacles épistémologiques se rapportent aux connaissances antérieures et les représentations que possède le scripteur sur l'écriture et sur son produit. Pour S. Plane (PLANE, 1994), les représentations que les scripteurs novices se font de l'écriture se distinguent par deux particularités :

- Une confusion entre l'ordre de la production et l'ordre du produit. Cette confusion puise ses origines dans le fondement d'une ressemblance entre la production orale et la production écrite. L'écriture est conçue, dans ce sens comme un processus linéaire et irréversible.
- L'immutabilité du texte, dans ce cas, les scripteurs novices n'arrivent pas à concevoir les textes comme objet pouvant subir des changements constants. A partir de cela, il en résulte que les scripteurs malhabiles cherchent toujours à produire leur texte du premier coup.

### **II-2-3-Les obstacles didactiques et pédagogiques**

La production écrite est une pratique culturelle dont l'apprentissage s'accomplit à travers une interaction triangulaire entre un individu, un texte et un contexte. Cette interaction s'inscrit, elle-même, dans un réseau de pratiques et de représentations sociales, dont celles de l'école ne forment qu'une partie. En réalité, il s'est révélé évident que les représentations que les apprenants ont de l'écriture sont rigoureusement dépendantes des enseignements qu'ils ont reçus. A partir de cela, nous pouvons conclure que les éventuels obstacles épistémologiques et psycho-cognitifs qui empêcheraient le développement des capacités rédactionnelles d'un apprenant sont en grande partie, dépendants des pratiques pédagogiques.

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

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

### **II-3-Obstacles et représentations**

La notion d'obstacle telle qu'elle est définie ci-dessus nous oriente vers la problématique des représentations qu'ont les acteurs de la scène pédagogique à savoir : l'enseignant et l'apprenant et sur l'écriture et sur son enseignement-apprentissage. Dans cette optique, parler d'obstacles, c'est faire l'hypothèse qu'à l'origine des difficultés liées à la production écrite des représentations partielles ou fausses de la tâche scripturale ainsi que du résultat attendu (le produit ou le texte) c'est un savoir ou un savoirfaire décalé ou partiel.

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

- Des représentations qui ont trait à l'objet d'enseignement. Dans notre cas, l'écrit qui est un langage, ou une représentation de l'écrit comme langage, véhicule d'une communication et d'interaction, et comme un instrument de structuration de la pensée.
- Des représentations relatives aux tâches de production écrite tant du côté de son enseignement que du côté de son apprentissage. Cela répond à la question : « comment s'y prendre pour enseigner ou apprendre la production écrite? ».
- Des représentations relatives aux modèles de textes qui nous permettent de se situer dans une problématique de l'interaction entre lecture et écriture.

### **II.3. CAUSES DES DIFFICULTÉS DE L'ÉCRIT**

Les enquêtes menées auprès des étudiants et des enseignants des classes préparatoires de trois universités, apportent des informations non négligeables sur l'identification des causes des difficultés de l'écrit des étudiants. En y ajoutant nos expériences professionnelles et constatations en classe, nous avons composé un inventaire et les avons classifiées de la manière suivante:

#### **II.3.1. Les divergences entre deux langues**

Selon R.Lado, on peut découvrir et résoudre la plupart des problèmes d'apprentissage en comparant la langue « source » et la langue « cible » par leurs structures phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques (Besse, Porquier, 1991, 201). Ainsi, en partant de l'idée de R. Lado nous avons fait une étude comparative afin de relever les divergences et les convergences (au niveau des structures phonologiques, morpho-syntaxiques et syntaxiques) entre le français et le . Ce qui nous a permis de mieux situer les problèmes et les difficultés d'acquisition de l'écrit par les apprenants en classe de français langue étrangère et des difficultés inhérentes d'apprentissage. En fait, notre hypothèse « la plus grande partie des difficultés de l'écrit proviennent des divergences qui existent dans les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques, syntaxiques ainsi que morpho-syntaxiques propres à ces deux langues, appartenant aux différentes familles de langue » a été soutenue par la totalité des enseignants : 100%<sup>1</sup>.

Il est certain que la langue française présente quelques particularités difficiles pour tout apprenant étranger, ainsi que pour l'apprenant. L'apprentissage de l'écrit, comme tout apprentissage linguistique, place l'apprenant devant deux grammaires hétérogènes: la sienne (la grammaire du ) et celle qu'il doit acquérir (la grammaire du français). S'impose alors à l'apprenant la tâche d'intégrer deux structures différentes, deux langues d'origine différente.

L'étude des sujets où nombre de difficultés de l'écrit s'imposent aux étudiants a permis de constater que l'inexistence de la notion de genre en se révèle comme l'une des causes les plus importantes notamment pour ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des articles, des noms, des pronoms, des adjectifs et des accords, etc. Quant à la notion du nombre, celui-ci existe en , mais son fonctionnement est plus simple que celui du français (Topçu Tecelli et Özçelik, 2007 : 285). En outre, la pluralité des règles ayant des exceptions, la conjugaison des

---

<sup>1</sup> Pour les résultats de l'enquête des enseignants, voir GRAPHIQUE II.

verbes, l'emploi des prépositions, la place des adverbes ainsi que des pronoms personnels représentent des caractéristiques fort différentes par rapport au .

### **II.3.2. Le manque des connaissances linguistiques**

Au début de l'apprentissage, étant donné que les apprenants ont des connaissances linguistiques trop limitées et qu'ils ne savent pas mettre en œuvre certaines stratégies de compréhension ainsi que de l'expression, ils lisent et écrivent lentement et ne comprennent pas immédiatement ce qu'ils ont lu. Pour pouvoir comprendre tout ce qu'on lit ou écrire tout ce qu'on veut, il n'est pas suffisant de connaître tous les mécanismes grammaticaux de base, mais il faut aussi posséder un bon vocabulaire et avant tout, avoir quelque chose à dire, et surtout avoir la compétence de communication. Le manque des connaissances linguistiques et du vocabulaire ralentit en effet la vitesse et la compréhension de la lecture et cela rend la lecture et l'écriture difficiles et ennuyeuses.

Il est à souligner que, à côté des difficultés dues aux divergences entre deux langues, les étudiants ont du mal à utiliser, même, les sujets qui possèdent des convergences. Par exemple, dans une phrase telle «Est-ce que tu as donné ta robe à ton amie? – Oui, je la lui ai donnée. (Evet, onu O'na verdim)», bien que l'ordre des pronoms personnels corresponde exactement à celui du , les étudiants commettent des erreurs et écrivent des énoncés mal formés. En outre, la corrélation passé composé et l'imparfait, l'expression de la cause/conséquence, ... sont également des sujets qui posent des difficultés de l'écrit aux apprenants malgré certaines ressemblances entre les deux langues.

### **II.3.3. L'environnement social et familial**

La plupart des apprenants évoluent dans un milieu social et familial qui ne valorise pas l'écrit. 86% des enseignants et 33% des étudiants partagent cette idée, c'est-à-dire, un étudiant sur trois trouve la source des difficultés de l'écrit dans les caractéristiques sociales et culturelles de la société turque. En outre, la relation des adultes avec la lecture s'est modifiée depuis un certain temps. Ils ne lisent plus de la même manière qu'autrefois, la lecture rapide l'emportant nettement sur la lecture attentive. En fait, de façon générale, les adultes lisent moins. Cette situation n'est pas sans incidences sur les jeunes, pour qui le mode de vie de leurs parents est souvent une référence importante. Ainsi, ils lisent peu s'ils ne voient pas leurs parents s'adonner à cette activité.

Le temps consacré à l'Internet, à la télévision, au magnétoscope, au walkman, à la chaîne stéréo, au portable, restreignent certainement le temps et la disponibilité autrefois

attribués à la lecture et à l'écriture. L'existence permanente de ces atouts dans l'environnement de l'étudiant contribue certainement à ce que l'étudiant lise et écrive moins. Cela dit, on ne peut pas nier que l'acte d'écrire, par rapport à l'acte de lire, est presque absent de la vie d'un grand nombre de personnes. En définitive, l'oral l'emporte très souvent sur l'écrit. Et cet état de chose se fait révéler comme un "problème" dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'écrit doit avoir sa place.

### **II.3.3.L'enseignement/apprentissage insuffisant de l'écrit en langue maternelle**

Il faut admettre que la plupart de nos apprenants n'ont pas acquis, surtout à l'écrit, de fondements linguistiques solides dans leur langue maternelle, avant de commencer à apprendre le français. L'enseignement/apprentissage de l'écrit est souvent insuffisant même en langue maternelle. Le pourcentage des enseignants pensant que *«l'écrit n'est pas considéré comme un objet d'enseignement en soi et est donc difficile à enseigner même en langue maternelle»* est de 60%, et celui des apprenants, 28%.

Une autre question est que, pour plus de la moitié des enseignants (54%), et pour 45% des apprenants, *«il y a un très grand écart, dans l'enseignement secondaire, entre les objectifs des programmes de l'enseignement de l'écrit et les capacités des apprenants»*.

Il ne s'agit pas de condamner une institution, mais de constater que les méthodes et techniques traditionnelles suivies dans l'enseignement secondaire, produisent d'importants dégâts.

### **II.3.4. La connaissance insuffisante de la langue maternelle**

L'enseignement/apprentissage insuffisant de la langue maternelle aussi influe sur l'acquisition de la compétence de l'écrit en langue étrangère. Lors de l'enseignement/apprentissage du FLE où cette langue est à la fois objet et instrument de l'apprentissage, quelle que soit la situation d'enseignement/apprentissage, la question de la relation, entre la langue maternelle des apprenants et la langue étrangère (le français) et avec les autres langues connues des apprenants (plus particulièrement l'anglais), se pose et s'impose. Comme les apprenants ne parviennent pas toujours à bien percevoir les structures linguistiques pour exprimer leurs idées, ils ont recours à la langue maternelle à partir de laquelle ils traduisent ou font des comparaisons pour mieux conceptualiser la structure linguistique du français.

Depuis plusieurs années, les recherches psycholinguistiques dont la plupart portent sur l'apprentissage en milieu naturel, reconnaissent à la langue maternelle un rôle décisif et

montrent son importance dans la constitution du nouveau système qu'est la langue étrangère. Selon Xiao-Quan entre autres, «*Un facteur déterminant est l'aptitude de l'apprenant dans ses activités langagières, liée à sa familiarité avec certains modes d'expression, à ses habitudes comme usager de la langue et à ses expériences dans les apprentissages précédents. Concevoir une stratégie didactique sans tenir compte de cette aptitude linguistique des apprenants risque fort de se heurter à une incompréhension, voire à une répulsion de leur part* » (1993, 57-58).

Ainsi, les résultats des enquêtes montrent que 93% des enseignants et 34% des apprenants trouvent normal d'avoir des difficultés à écrire étant donné qu'ils ne peuvent pas toujours utiliser correctement leur langue maternelle. D'autre part, pour 93% des enseignants et pour 42% des étudiants, l'enseignement/apprentissage du est insuffisant dans l'enseignement primaire et secondaire, ce qui se reflète inévitablement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Justement, s'initier à une langue étrangère sert à révéler ce manque et cette négligence dans l'apprentissage de la langue maternelle.

### **II.3.5. Le manque d'habitude de lecture et d'écriture en LM et en LÉ**

Nous avons idée que la plus grande partie des difficultés de l'écrit des apprenants est liée, dans la plupart des cas, aux difficultés de lecture. Faire acquérir aux apprenants l'habitude de lire et d'écrire n'est pas une tâche aisée. En fait, ces habitudes doivent être acquises au moins au cours des études primaires et secondaires, mais nos étudiants n'aiment pas écrire et ils n'écrivent pas assez dans la vie courante. Selon les résultats des enquêtes, 47% des étudiants indiquent qu'ils n'écrivent pas assez. Quant aux enseignants, 67% ont l'idée que les étudiants n'écrivent pas assez.

Le taux de ceux qui n'ont pas l'habitude de lire est de 28% alors que le pourcentage des enseignants pensant que *les étudiants n'ont pas l'habitude de lire et qu'ils ne lisent pas suffisamment* est de 71%. On constate encore une fois une différence significative entre les résultats des apprenants et ceux des enseignants.

Lire peu, endommage la pratique de l'écrit. En effet, la lecture n'est rien d'autre qu'un contact avec la langue écrite. Pour pouvoir écrire des énoncés corrects ayant une signification, il faut que les apprenants aient déjà acquis des connaissances nécessaires en la matière. La nécessité de lire des matériaux et des documents variés s'avère donc indispensable. En permettant de visualiser des structures syntaxiques et des mots judicieusement employés, la lecture aide l'apprenant à s'appropriier ces matériaux. Lire peu, en langue maternelle et en

langue étrangère, c'est donc restreindre ses chances de savoir bien écrire. Il est certain qu' « *on apprend à écrire en écrivant* » (Cornaire et Raymond :1999) et à lire en lisant. En outre, nombre de caractéristiques personnelles des étudiants ont une incidence décisive sur le déroulement des processus de l'enseignement/apprentissage de l'écrit: les états physiques, psychologiques, intellectuels, cognitifs, culturels, etc. et ceux-ci causent certains problèmes.

### **II.3.6. L'insuffisance des pratiques personnelles**

Selon les résultats des enquêtes, bien que plus de la moitié des apprenants indiquent aimer lire (59%), seulement 8% d'entre eux y consacrent régulièrement assez de temps. Trois étudiants sur quatre y consacrent *Rarement* ou *Très rarement* assez de temps (74%). Un apprenant sur cinq environ indique, ne jamais y consacrer assez de temps.

C'est le même cas pour l'écrit. Nous devons toutefois noter un léger décrochage entre l'intérêt exprimé pour ces activités et leur exercice effectif, tel qu'il est ici déclaré. Quoique le taux des apprenants indiquant aimer écrire (*Beaucoup* + *Assez*) en dehors des obligations scolaires soit plus élevé, soit 75%, celui de ceux qui y consacrent assez de temps est inférieur: 32%.

Ceux qui consacrent *Très régulièrement* et *Régulièrement* assez de temps à lire sont beaucoup moins nombreux (8%) que ceux qui déclarent s'adonner à l'écriture. C'est-à-dire, la lecture, elle, serait pratiquée moins fréquemment que l'écriture, d'où l'une des causes principales des difficultés de l'écrit.

Quant aux activités personnelles d'écriture des étudiants, le questionnaire propose cinq choix, couvrant bien l'essentiel de l'écriture extrascolaire visée. Un apprenant sur cinq environ déclare tenir d'abord *un journal personnel* puis *écrire des poèmes* (17%). *L'article du journal* arrive en troisième position. La minorité des apprenants qui déclarent *écrire pour correspondre* attire notre attention (12%). Enfin *la rédaction des essais, nouvelles ou romans* est peu répandue (7%).

### **II.3.7. Le manque de confiance en soi**

Pour les étudiants, le manque de confiance en soi, la peur, la timidité et l'inquiétude constituent des barrières affectives ayant des conséquences négatives sur l'acquisition du FLE. Au début de l'apprentissage, quand nous les observons, nous nous rendons compte que leurs lectures et écritures sont toujours accompagnées de la peur ou de l'inquiétude et qu'ils ont du mal à identifier des lettres, des mots et des énoncés. 47% des enseignants pensent que «*les étudiants manquent de confiance en eux et n'imaginent pas qu'ils pourraient réussir*». Cette

idée obtient le taux de pourcentage le plus bas de la part des apprenants, soit 22%. A notre avis, toutes ces barrières affectives sont dues soit à une compétence linguistique limitée, soit à une méconnaissance de certaines stratégies de compréhension. «*Quelle que soit la qualité de l'enseignement reçu, certains étudiants auront toujours des difficultés, parce que bien écrire ne s'apprend pas*». Le pourcentage des enseignants acceptant cette idée (73%) est bien plus élevé que celui des apprenants, (41%).

### **II.3.8. L'insuffisance des pratiques scolaires**

Les apprenants ont été interrogés sur quelques pratiques d'enseignement/apprentissage de l'écriture dans l'ensemble des cours de français qu'ils avaient suivis depuis le début de leurs études dans les classes préparatoires. Un peu plus de la moitié des étudiants (51 %) indiquent avoir été amenés à faire, en classe ou à la maison, des compositions, des rédactions et des productions écrites. Le nombre de ceux qui l'ont fait «*Rarement* ou

*Très rarement*» n'est pas moins élevé (38%). 11% des enquêtés ont coché la catégorie «*Jamais*». Les apprenants qui trouvent insuffisantes les activités de l'écrit à développer chez les apprenants une bonne compétence à l'écrit, sont plus nombreux (42%) que ceux qui ont des réponses positives à ce sujet (35%). Le quart des apprenants y sont indécis.

Selon 60% des apprenants, les devoirs de l'écrit sont suffisants à développer chez les apprenants une bonne compétence à l'écrit. Le nombre des apprenants indécis ainsi que celui de ceux qui les trouvent *Pas suffisant* ou *Pas du tout suffisant* sont le même (20%).

### **II.3.9. Le manque d'attention et de concentration**

Une autre constatation est que nos apprenants manquent d'attention et de concentration. Les facteurs socio - familiaux tels que chômage, mutations, divorces des parents, entre autres, peuvent être cités parmi les causes éventuelles. Tous les apprentissages en souffrent, mais particulièrement celui de l'écrit, selon nous, car celui-ci requiert beaucoup de constance et de stabilité.

Pendant les cours, nous constatons qu'ils ont même des problèmes à copier ce que nous avons écrit au tableau. Au début, ils oublient, dans la plupart des cas, de mettre les accents ou ils les emploient incorrectement. Ils ont du mal à distinguer les accents graves des aigus. Selon les résultats obtenus, 46% des apprenants de trois universités en question, c'est-à-dire, presque la moitié indiquent avoir un grand manque d'attention. Le pourcentage des professeurs trouvant que les étudiants manquent d'attention est très élevé: 80%.



**II.3.10. Des problèmes affectifs (la peur, la timidité)**

Certains étudiants traversent des moments très difficiles au cours de leur apprentissage, qui vont parfois jusqu'à les empêcher de communiquer dans l'une et l'autre langue. Il arrive un moment où l'intégration des deux langues au niveau de la pensée rend possible le passage du concept à l'expression, quel que soit le sujet du discours. Mais il n'est pas facile d'en arriver à ce niveau bien équilibré de bilinguisme.

Quand l'enseignant introduit un mot nouveau dans son cours, même s'il explique bien son sens, son emploi et épelle les syllabes qui le composent, les apprenants demandent toujours à le voir écrit au tableau, faute de quoi le mot en question leur reste souvent inconnu. Les apprenants notent d'ailleurs scrupuleusement les mots ou expressions qui apparaissent dans les cours sur leurs feuilles et sur leurs livres, c'est le moyen pour eux de mémoriser les connaissances. Même s'ils suivent les cours avec attention, ils ne s'avancent que rarement à produire des énoncés longs; ne veulent pas écrire au tableau de crainte, peut-être, de se tromper devant les autres étudiants.

Notamment selon la classification des réponses à la question visant à identifier les raisons pour lesquelles les étudiants n'aiment pas écrire au tableau dans la classe, la peur de commettre des erreurs (52%) occupe la première place. D'autres ont peur d'être grondé (22%) ou ne veulent pas qu'on se moque d'eux (8%).

**II.3.11. L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants**

L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants a une grande importance lors de l'acquisition d'une langue étrangère. Dans la première partie de l'enquête menée auprès des enseignants, nous leur avons demandé de nous indiquer leur attitude envers les erreurs de leurs étudiants: le pourcentage de ceux qui indiquent «être très patient» est de 57% et celui de ceux qui «leur demandent de ne jamais les répéter» est de 36%. Une très petite minorité (7%) tolère tout pour les encourager.

Comment doit être l'attitude de l'enseignant envers les erreurs des apprenants? C'est une question importante et difficile à répondre. L'attitude positive ou négative de l'enseignant est très importante du point de vue des apprenants et influe l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Comme nous l'avons déjà indiqué, selon les résultats, 33% des apprenants indiquent que les enseignants sont intolérants envers leurs erreurs, alors que presque la totalité des enseignants refusent de l'être. De l'autre côté, le quart des apprenants (26%) indiquent que les enseignants ne les encouragent pas à écrire alors que 100% des

enseignants disent le contraire et croient suffisamment encourager les étudiants à écrire. Ce fait nous invite à réfléchir à nos comportements en tant qu'enseignant du FLE.

### **II.3.12. Le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques**

Parmi les causes les plus importantes, le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques (le dictionnaire, la grammaire, les CD, ...) est important et mérite d'être analysé. Globalement, l'usage à domicile d'un dictionnaire apparaît plus répandu que celui d'une grammaire. Quant à l'utilisation du dictionnaire et de la grammaire en classe, les apprenants utilisant le dictionnaire en classe sont deux fois plus nombreux que ceux qui utilisent une grammaire. Car, à peu près, chaque étudiant dispose d'un dictionnaire, grand ou petit, alors que la plupart n'ont pas une grammaire.

Les réponses données à la question ayant pour but de mettre au jour si les apprenants ont utilisé un ordinateur pour faire un devoir montrent que plus de la moitié des apprenants (67%) ne se sont *Jamais* servi d'un ordinateur durant l'année scolaire. De même, nos apprenants ne se bénéficient pas suffisamment des bibliothèques. Contrairement à une très faible minorité (3%) qui déclare y avoir accès *Très souvent* et *Souvent*, plus de la moitié des apprenants (58%) indiquent ne jamais avoir accès à une bibliothèque où ils peuvent consulter des ouvrages utiles pour leurs travaux écrits. 39% y ont eu accès *Rarement* ou *Très rarement*. Si on regroupe les deux derniers sous un groupe dont les réponses sont négatives, on constatera que 97% des étudiants n'avaient pas accès à une bibliothèque.

L'utilisation de l'Internet, afin de se servir des documents écrits pédagogiques, paraît plus répandue parmi les apprenants que celle de l'ordinateur. 16% des apprenants, indique s'en servir *Très souvent* ou *Souvent*. Les modalités *Rarement* ou *Très rarement* ont été cochées par un nombre très élevé (42%), ainsi que *Jamais* par 42%. Bien que l'emploi de l'Internet paraisse plus répandu que celui de l'ordinateur, nous devons dire que les pourcentages obtenus ne sont pas suffisants à contribuer à apprendre une langue étrangère, ni à surmonter les difficultés de l'écrit auxquelles se trouvent confrontés les apprenants .

### **II.3.13. Le manque de motivation**

La motivation est l'une des forces motrices de l'apprentissage. C'est pour cela que, en choisissant des textes à lire ou des sujets de rédaction, l'enseignant doit tenir compte de l'expérience des apprenants, de leurs besoins et de leurs motivations et sélectionner les séquences motivantes. C'est de cette manière que la motivation à écrire et à apprendre pourra s'accroître. 60% des enseignants trouvent que «*leurs étudiants sont peu motivés pour l'écrit*».

Les apprenants y sont plus optimistes que leurs professeurs. Le pourcentage de ceux qui se trouvent peu motivés pour l'écrit est moins élevé que celui des enseignants: 36%.

Selon Cornaire (1999) «*les principaux agents de la motivation sont le plaisir de la découverte et le goût d'apprendre, mais pas n'importe quoi ni de n'importe quelle façon*».



# CHAPITRE III

**METHODOLOGIE**

**ET ANALYSES DES RESULTATS**

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit il tente de répondre aux difficultés d'apprentissage de la production écrite constatées au niveau des apprenants, parmi celle-ci nous pouvons citer des difficultés d'ordre linguistique.

Lexicales, orthographiques et morphosyntaxiques, mais aussi des difficultés d'ordre socio culturelle.

Nous avons opté pour une étude descriptif et analytique tout en basons sur une étude antérieure.

Ce qui nous a permis de mieux situer les problèmes et les difficultés inhérentes d'apprentissage, en fait notre hypothèse « la plus grande partie des difficultés de l'écrit proviennent des divergences »

A pris avoir présenté notre partie historique, nous entamons maintenant notre partie pratique Qu'est consacré pour l'analyse une grille d'analyse et nous avons élaboré un questionnaire adresse.

### **III.1. Description de la méthodologie :**

Toute recherche doit adapter une certain méthodologie et ce en relation avec son thème de recherche et objectifs visée et des outils pour atteindre notre objectif principale ce travail s'appuie sur la méthode analytique et la description ces outils sont : un enregistrement et un questionnaire pour un but d'interprète et analyser les résultats obtenus.

#### **III.1.1.Méthode de recueil de données :**

##### **III.1.1.1. Les participants :**

-Nous avons choisi de mener notre enquête auprès d'une classe deuxiem année du cycle secondaire à lycée de cheikh bouamama/Ain dheb/ Tiaret).

-Nos participants aux enregistrements sont dune part une classe de 50 apprenants de deuxieme année du cycle secondaire à lycée. Nous avons sélectionné les apprenants de la 2ème année secondaire comme choix pour notre recherche.

### **III.2. La description de l'école :**

Nous allons décrire le terrain qui est l'établissement scolaire de «**cheikh bouamama**». C'est un lycée ancien, il se situe au centre-ville dans un quartier nommé « **cité 120** ». ce lycée 640 Elèves, 300 garçons et340 filles de la 1 ère à la 3 ème classe .il se constitue aussi elle contient une administration et une grande cour.

- En général elle se compose de 24 classes dans le totale il y a 14 enseignants, 15 enseignantes arabophones et 08 enseignants francophones.

### III.3. Notre enquête :

L'enquête que nous avons menée a eu lieu à l'établissement **lycée Cheikh Bouamama de la commune Ain D'heb** les 25.26.27 avril 2021 du fait que, l'établissement est à proximité de notre ville ce qui nous a facilité le choix de l'échantillon et a assuré le bon déroulement de l'enquête.

Nous avons choisi les apprenants de 2eme année LPH du **lycée Cheikh Bouamama**. Ces apprenants sont âgés entre 15 et 20 ans, dans la mesure où, ces derniers ont suivi une formation moyenne de 4 ans sans oublier pour autant les apprenants redoublant.

#### III.3.1. La Pré-enquête :

Avant de nous lancer dans l'enquête proprement dite, nous avons programmé une phase préparatoire afin de nous permettre d'étudier les conditions générales de sa réalisation. Citons en l'occurrence :

- ✓ Choisir le lieu de l'enquête ;
- ✓ Demander une autorisation auprès du directeur de l'établissement ;
- ✓ Choisir les personnes à interroger, se rapprocher de quelques enseignants du domaine afin de mieux orienter l'objectif de notre enquête.

##### III.3.1.1 L'échantillon :

Notre échantillon se compose de deux groupes d'enquêtés. En effet, vu que nous travaillons sur les difficultés d'apprentissage de la production écrite, on se doit d'interroger les enseignants mais aussi les apprenants. Notre échantillon est constitué de 50 apprenants du lycée Cheikh Bouamama de la commune Ain D'heb

##### III.3.1.2 Le questionnaire:

Le questionnaire est un instrument de collecte de données. Selon R.GHIGLIONE et R.MATALON (1978 : 98), le questionnaire « *est un instrument rigoureusement standardisé à la fois dans le texte des questions et dans leur ordre. Dans le but d'assurer la comparabilité des réponses de tous les sujets, les questions doivent être posées de la même façon* ».

Le questionnaire permet de donner aux enseignants et aux apprenants l'occasion de s'exprimer librement et d'une manière anonyme. Etant bien cadré il nous permettra de collecter des informations précises, ciblées et plus objectives.

Afin que notre enquête soit conduite avec rigueur, méthodologie et objectivité, nous avons veillé à mettre en œuvre deux questionnaires réfléchis autour de notre problématique.

### **III.3.1.3 Notre questionnaire**

Dans notre questionnaire nous expliquons dans la partie introductive à nos enquêtés l'objet de notre recherche, en essayant de les mettre en confiance en leur garantissant l'anonymat. Ensuite, les questions que nous leur avons posées traitent des difficultés qu'ils rencontrent en production écrite.

Ainsi, nous avons prévu des questions variées, claires, précises et sans ambiguïtés. Avec une alternance entre des questions ouvertes et fermées :

#### **a. Question ouverte**

Une question ouverte est une question pour laquelle il n'y a pas de réponses préétablies. Proposées au répondant, celui-ci est donc entièrement libre dans sa réponse. La question ouverte permet d'obtenir des données qui n'ont pas forcément été envisagées lors de la conception d'un questionnaire ou d'avoir des explications complémentaires relatives à une insatisfaction.<sup>2</sup>

#### **Exemple :**

Comment classer-vous vos idées pour bien respecter la consigne de la production écrite?

#### **b. Question fermée**

Une question fermée est une question pour laquelle la personne interrogée se voit proposer un choix parmi des réponses préétablies. La question fermée peut être unique ou à choix multiple. Les questions fermées facilitent le traitement des réponses, mais nécessitent une connaissance préalable permettant de proposer les réponses adéquates, sous peine de retrouver un grand nombre de réponses sous le choix « autres ».<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Disponible sur le site : <http://www.definitions-marketing.com/definition/question-ouverte/> (consulté le 24/06/2016).

<sup>3</sup> Disponible sur le site : <http://www.definitions-marketing.com/definition/question-fermee/> (consulté le 24/06/2016).

**Exemple :**

Je fais souvent des lectures ?

-Oui  -non

**c. Questionnaire à choix multiples**

Un questionnaire à choix multiples ou multiple (QCM) est un outil d'enquête ou d'évaluation utilisé dans l'enseignement ainsi que dans les enquêtes quantitatives en recherche sociale et le marketing. Dans l'enseignement, c'est un procédé d'évaluation dans lequel sont proposées plusieurs réponses pour chaque question. Une ou plusieurs de ces propositions de réponse sont correctes. Les autres sont des réponses erronées, également appelées « distracteurs » (ou "leurres"). Le QCM permet à un enseignant de voir qu'un candidat a bien compris et retenu une réponse juste et qu'il est capable d'identifier les erreurs.

**Exemple :**

La langue pour toi est-elle ?

- Importante ;
- Secondaire ;
- Non intéressante.

**III.3.2. Pré -test du questionnaire :**

Il s'agit d'une phase fondamentale qui consiste à mettre à l'épreuve notre questionnaire. Nous l'avons soumis à une dizaine d'enquêtés ayant les mêmes caractéristiques afin de le tester. Elle est donc centrée sur l'évaluation du questionnaire lui-même. L'approche est ici plus qualitative que quantitative Il s'agit d'évaluer la clarté et la précision des termes utilisés et des questions posées, la forme des questions, l'ordre des questions, l'efficacité de la mise en page, éliminer toutes les questions ambiguës, repérer les omissions, voir si le questionnaire est jugé trop long...

**III.3.3. Déroulement de l'enquête**

Après la réalisation de nos questionnaires nous sommes allés à l'établissement de notre choix. Nous avons donné 50 questionnaires destiné aux élèves à deux des enseignants de français des deux classes de 2eme année LPH, et nous leurs avons demandé de les



distribuer à leurs élèves. Après ça tous les apprenants ont répondu aux questionnaires juste après nous les avons tous récupérés.

### **III.3.4. L'observation**

Peut être définie comme un regard porté sur une situation sans que celle-ci soit modifiée. Regard dans l'intentionnalité et de nature très générale et agit au niveau du choix de la situation et non au niveau de ce qui doit être observé dans la situation, le but étant le recueil de données afférentes à la situation.<sup>4</sup>

Nous avons assisté à des cours de la production écrite dans les classes de 2 années LPH. En fait –chacune des deux activités prend 1 h de temps. Lors de la séance la production écrite l'enseignant commence par poser des questions en rapport avec le thème qui sera abordé afin d'éveiller l'intérêt ensuite il diffuse un support visuel que les apprenants devaient observer pour répondre aux questions posées par leur enseignant.

Durant toute cette séance et les autres séances observées, nous avons constaté un manque de dynamique générale d'une part, et de dynamique interactionnelle d'autre part. Nous pensons que l'ambiance de la classe reste un peu tendue et les apprenants sont ailleurs. Les activités pratiquées en classe restent un peu monotones et ne correspondent plus aux besoins réels de nos apprenants.

Nous nous proposons dans cette partie d'analyser le questionnaire destiné aux apprenants. Mais avant de présenter les résultats obtenus, nous exposons le processus méthodologique suivi pour les atteindre, de la préparation des données à la codification des variables jusqu'à l'interprétation des résultats.

## **III.4. Objectif de la recherche :**

### **III.4.1. Objectif d'apprentissage de la langue française :**

Aujourd'hui, la langue française tient en réalité une grande place en nos vies, elle est enseignée à partir de la 3<sup>ème</sup> année primaire en Algérie, cette dernière est une langue de communication internationale, le français est aussi la 2<sup>ème</sup> langue étrangère la plus enseignée au monde après l'anglais.

Apprentissage de la langue française couvre plusieurs champs dans une progression organisée.

---

<sup>4</sup> Disponible sur le site : <http://www.afsp.info/omas/agregation/archives/methodes/empirisme001.pdf> (aout 2016).

À la cour de sa scolarité, l'apprenant est conduit vers l'usage d'une production écrite. Il doit cerner progressivement les usages et les supports de l'écrit.

Apprenant apprend envisage et la langue comme un Object manipulable, pas seulement pour le sens qu'elle vécue mais comme Object d'observation et d'analyse cette étape, déterminante en grande section, est indispensable a une entrée efficace dans la lecture alors on a un objectif spécifique de l'apprentissage du français chez les apprenants ; il s'agit plus particulièrement de permettre à l'étudiant : d'apprendre à mieux comprendre le fonctionnement du français ... de faire une effusion critique sur la variation du français afin de mieux pouvoir à tenir compte dans la pratique professionnelle.

#### **III.4.2.Objectif de la lecture :**

Il faut savoir que lecture est la clé d'apprenti, usage de la langue la lecture permet l'apprenant d'assimiler les connaissances de la prononciation pour atteindre les objectifs l'enseignant doit choisir le support adapte au niveau de l'apprenant, l'embellir aussi par une joli écriture, par un beau dessin et par une couleur attirante.

Les objectifs de l'enseignement de la lecture est la lecture c'est l'action de déchiffrer ce qui est récrit et d'en saisir le sens, un enseignement efficace de la lecture au primaire permet à l'ensemble des élèves de devenu des lectrices et des lecteurs fortement motivée comprenant le contenu de leur lectures et sachant appliquer et communiquer leur connaissances et leur réhabilite dans de nouveaux contexte donc on a ainsi quelque objectif lequel:

- Mucher la langue des apprenants par de nouvelles structure l'lexical et syntaxe.
- Distinguer des unités de sens dans un texte
- Amener l'apprenant s'exprimer
- Amener l'apprenant à rechercher les informations essentielles véhiculées par le texte

#### **III.4.3. Objectif de la consigne :**

Elle permet également une formulation avec parfois les termes des apprenants qui sont mieux compris par certains apprenants, en effet l'apprenant doit comprendre ce qu'on attend de lui pour pouvoir répondre dans les meilleurs conditions à la consigne pour réussir de rédiger une bonne consigne il faut :

- Formule à l'impératif.
- Claire et précis afin de mettre l'étudiant en confiance et de favorise se réussite.

- On a quelque type de consigne (consigne-buts, consigne procédures, consigne de guidage) il faut lisez les consignes.
- Faire souligner les verbes d'action.
- Demander aux apprenants s'ils ont des questions.
- Commencer l'activité.

En dernier l'objectif de la consignes est de réaliser le geste graphique en respectant le tracer de monde et d'autre étant de ne pas dépasser le couloir d'écriture .

## II.5.Présentation et préparation des données

### III.5.1. Préparation des données

Au moment de l'analyse, chaque question renvoie à une variable, soit une quantité susceptible de prendre plusieurs valeurs. L'ensemble des réponses à une question sont les modalités de chaque variable (autrement dit, les valeurs différentes, pas nécessairement numériques, qu'elle peut prendre).<sup>5</sup>

**Exemple :** La langue pour toi est-elle ?

- Importante ;
- Secondaire ;
- Non intéressante.

«La langue pour toi est-elle » est une variable.

«Importante, Secondaire, Non intéressante » sont des modalités d'une variable.

L'analyse des résultats consistera à mettre en relation les variables et comparer les résultats obtenue avec ceux qu'on attendait au moment de la formulation des hypothèses.

### III.5.2.Traitement des données

Dans un premier temps, on opère une série de tris à plat sur l'information à partir de laquelle on va étudier chaque variable de l'objet d'enquête une à une, puis on illustre avec un graphe.

---

<sup>5</sup> Disponible sur le site:

[http://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit\\_guide\\_de\\_méthodologie\\_de\\_l'enquête.pdf](http://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_méthodologie_de_l'enquête.pdf) (consulté le 22 août 2016).

### III.5.3. Le tri à plat

La première étape du traitement d'un questionnaire a pour objet la description simple de l'information. Elle est réalisée à travers l'opération de tri à plat, c'est-à-dire le calcul de la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponses pour chaque question. Ces distributions à une seule variable constituent les exemples les plus simples des tableaux statistiques.

**Exemple :**

La langue française pour toi est-elle ?	Effectifs	Pourcentages
Importante ;	38	76%
Secondaire ;	11	22%
Non intéressante.	1	2%
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

38 = Le nombre d'effectifs ayant répondu à la modalité «Importante ». Le premier pourcentage 76% est obtenu en utilisant la règle de trois, qui consiste à multiplier le nombre de réponses par 100, puis diviser le résultat sur le total d'effectifs :  $(38 \times 100) / 50 = 76\%$ .

Le plus souvent, les pourcentages sont donnés avec des valeurs arrondies à l'unité. Le chiffre après la virgule qui est inférieur à 0.5 est supprimé, il est arrondi à l'unité supérieur s'il est au-dessus 0.5, il est conservé s'il est exactement de 0.5.

**Exemple:** Les leçons de compréhension et de production orales vous les abordez

-Durant la même séance : le pourcentage obtenu est de 33.33% et il devient 33% car le chiffre après la virgule est inférieur à 0.5.

-Durant deux séances différentes : le pourcentage obtenu est de 66.66% on l'arrondit car le chiffre après la virgule est supérieur à 0.5 et il devient 67%.

### III.5.4. Représentations graphiques

Pour l'interprétation des données nous avons utilisé des diagrammes en barres disjointes qui permettent d'illustrer les résultats obtenus. Cette représentation graphique répond à deux types d'objectifs ;

- ✓ C'est un moyen de communication qui permet de véhiculer une information

- ✓ C'est un instrument de travail qui permet d'avoir une vue d'ensemble synthétique du phénomène étudié.

### **III.6.Présentations des résultats :**

Nous nous proposons de présenter les résultats obtenus par des tableaux contenant le nombre des effectifs et des pourcentages, illustrés par des graphes (diagrammes en barres disjointes) qui sont expliqués dans des commentaires.

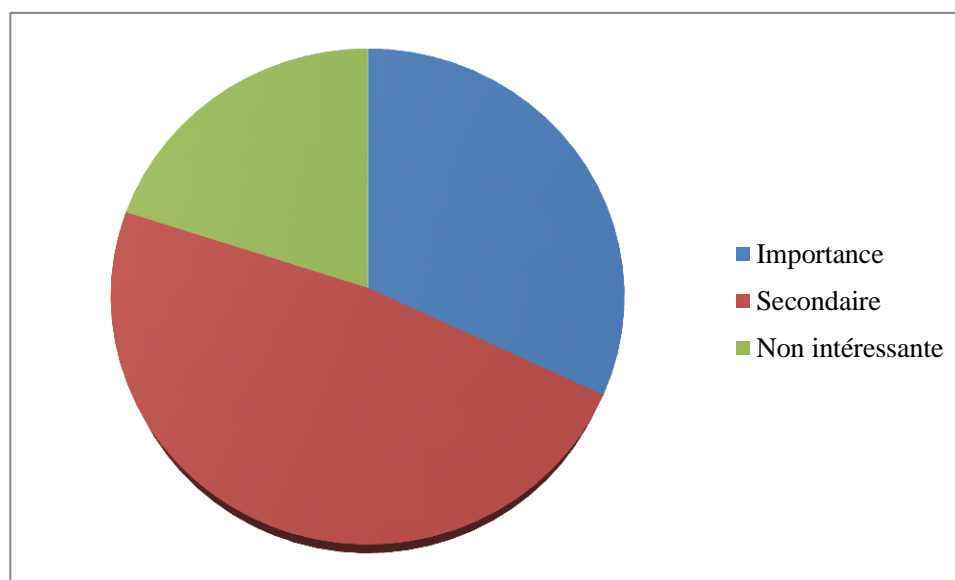
### III.7. Analyse du questionnaire

#### 1. Importance de la langue française chez les apprenants

La langue française pour toi est-elle ?

**Tableau n°1** : Age des apprenants

	Effectifs (apprenants)	Pourcentages %
Importante	16	32%
Secondaire	24	48%
Non intéressante	10	20 %
<b>TOTAL:</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure n°1** : Importance de la langue française chez les apprenants

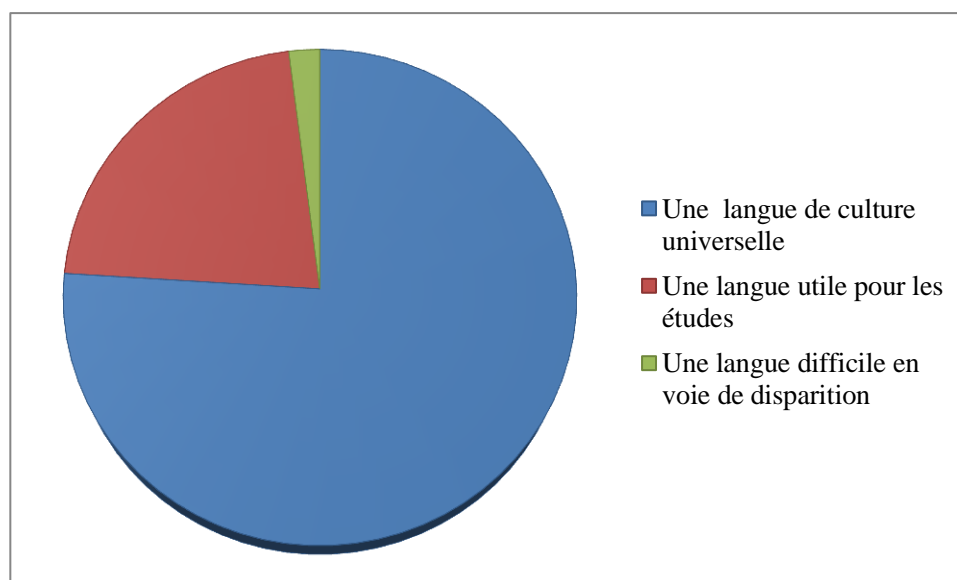
Sur 50 apprenants, 24 ont répondu que la langue française est importante (48%) comme c'est indiqué dans le tableau, 17 sur 50 c'est-à-dire (34%) des apprenants la langue française est Secondaire et enfin 9 sur 50 apprenants soit (18%) ne leur intéresse pas.

## 2. La valeur de la langue française

La langue française représente pour vous ?

**Tableau N°2** : La valeur de la langue française

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Une langue de culture universelle	38	76%
Une langue utile pour les études	11	22%
Une langue difficile en voie de disparition	1	2%
<b>TOTAL :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure n°2** : La valeur de la langue française

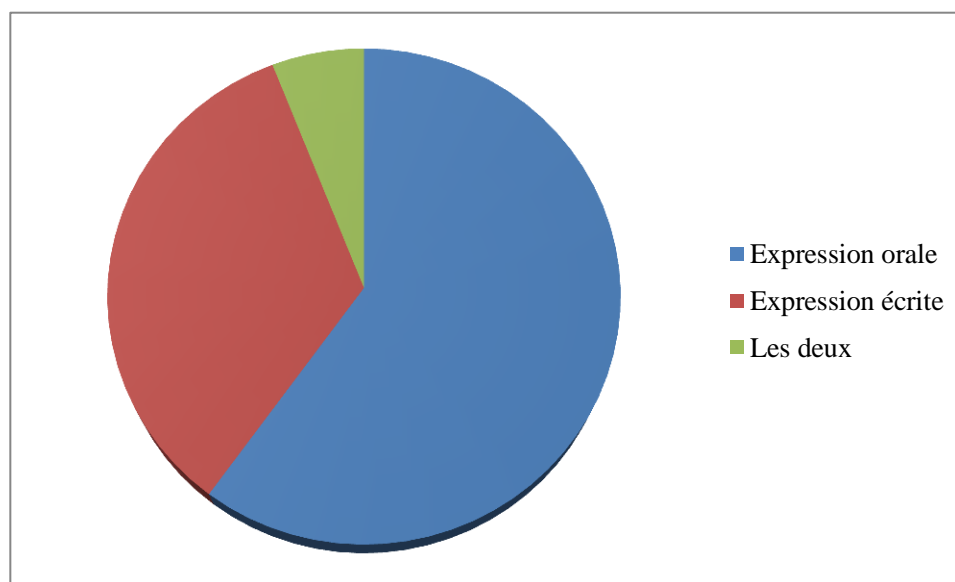
La majorité soit (76%) ont répondu qu'ils distinguent que c'est une langue de culture universelle et seulement (22%) qui ont répondu que c'est une langue utile pour les études, tandis que 2% voient que c'est une langue difficile en voie de disparition.

**3.L 'expression préféré**

Concernant les expressions, préférez-vous :

**Tableau N°3** : L 'expression préféré

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Expression orale	30	60%
Expression écrite	17	34%
Les deux	3	6%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure n°3** : L 'expression préféré

Comme l'indique le tableau (60%) des apprenants ont préféré la Expression orale (34%) préfère l'expression écrite et enfin une minorité seulement soit (6%) préfère les deux expression.

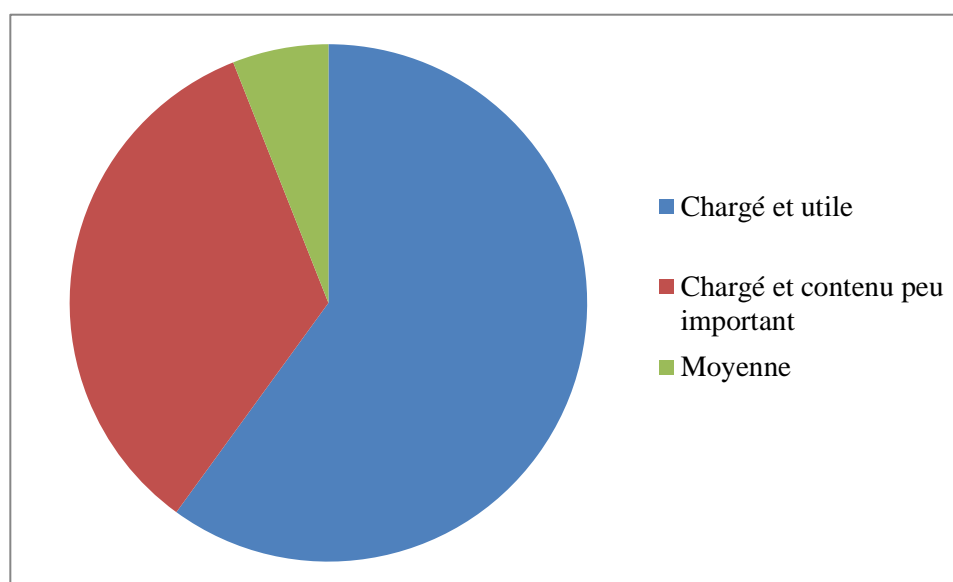


#### 4. L'utilité de la langue française :

Comment juges-tu le programme scolaire ?

**Tableau N°4** : L'utilité de la langue française

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Chargé et utile	30	60%
Chargé et contenu peu important	17	34%
Moyenne	3	6%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure n°4** : L'utilité de la langue française

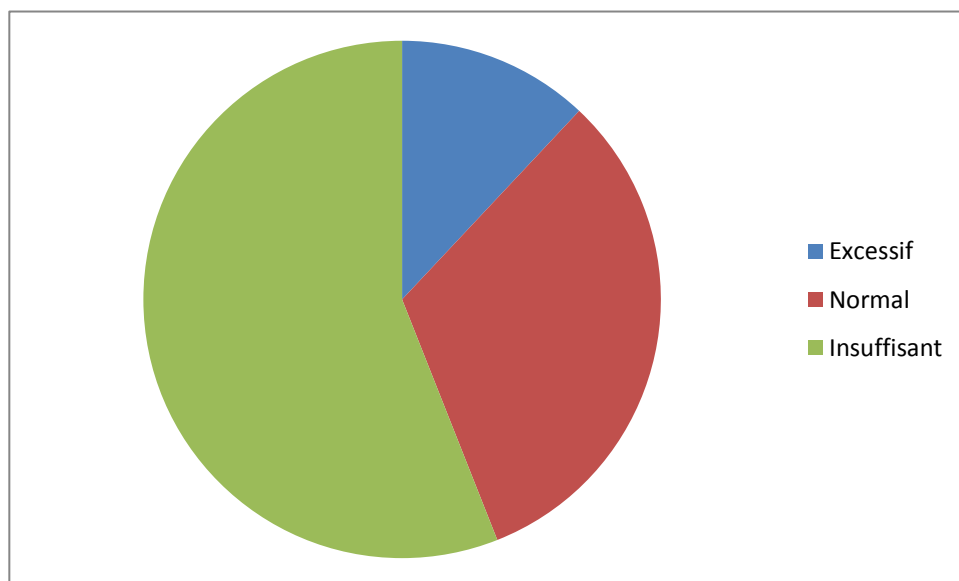
Nous avons remarqué dans le tableau précédant que les apprenants juges que le programme scolaire est chargé et utile avec le pourcentage qui n'est pas négligeable 60% .17 sur 50 juges qu'il est Chargé et le contenu est peu important, la minorité restantes juges qu'il est moyen.

### 5. la charge du programme :

Le nombre des séances est :

**Tableau N°5** : la charge du programme

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Excessif	6	12%
Normal	16	32%
Insuffisant	28	56%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure n°5** : la charge du programme

- Selon les résultats figurants dans le secteur nous remarquons que :

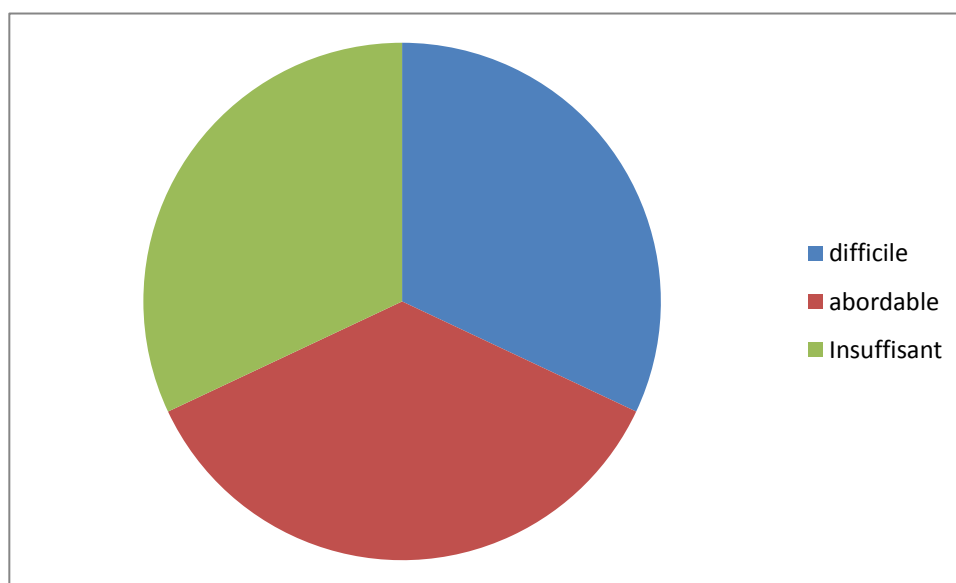
- 12 % des apprenants avouent que le nombre de séances est excessif.
- 32% déclarent qu'ils que le nombre est normal.
- 56% des apprenants ont besoin de plus de seances.

### 6. difficultés auquel les apprenants trouvent dans l'épreuve du français

A l'examen, l'épreuve de français vous a paru :

**Tableau N°6 :** difficultés auquel les apprenants trouvent dans l'épreuve du français

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
difficile	16	60%
abordable	18	34%
Très facile	16	6%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure n°6:** difficultés auquel les apprenants trouvent dans l'épreuve du français

- Selon les résultats figurants dans le secteur nous remarquons que :

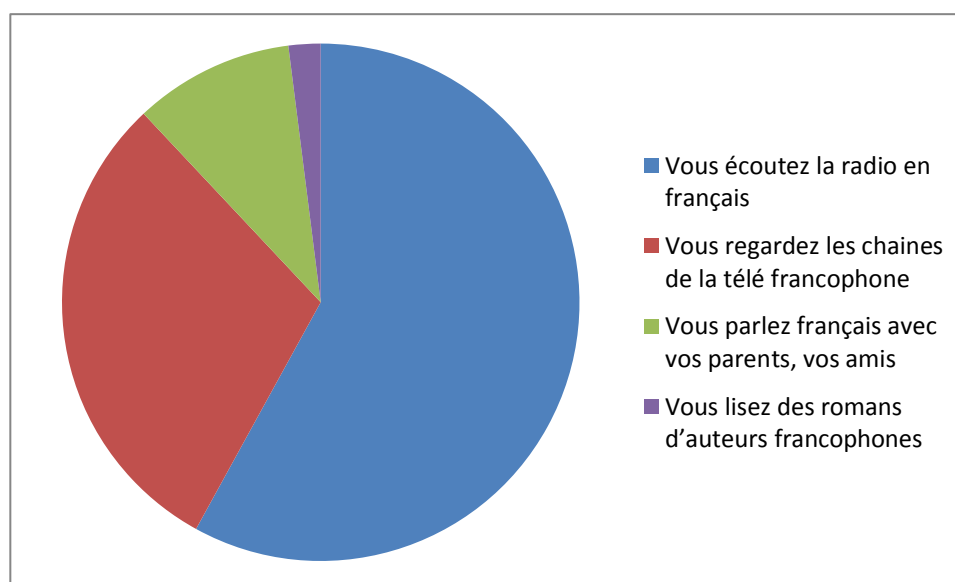
- la plus par des apprenant avec 60 % des apprenants déclarent que l'examen est difficile.
- 80% déclarent qu'ils est adorable.
- 6% des apprenants avouent qu'il est facile.

### 7. l'amélioration du niveau en langue française

Pour améliorer votre niveau en langue française

**Tableau N°7** : l'amélioration du niveau en langue française

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Vous écoutez la radio en français	29	58%
Vous regardez les chaînes de la télé francophone	15	30%
Vous parlez français avec vos parents, vos amis	5	10%
Vous lisez des romans d'auteurs francophones	1	2%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure n°7.** l'amélioration du niveau en langue française

D'après le tableau on a remarqué :

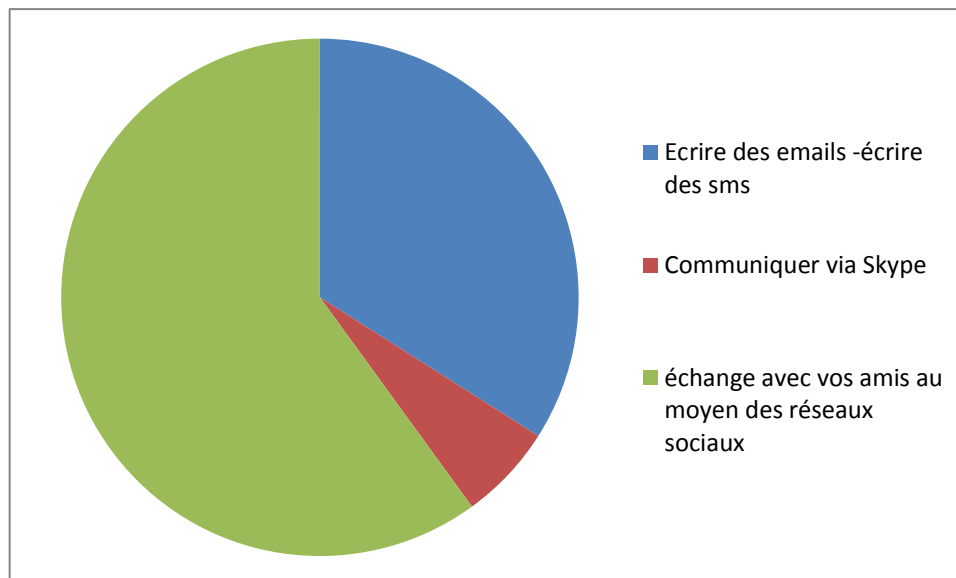
- 29 apprenants ce qui représente 58% déclarent qu'ils écoutent la radio en français.
- 30% des apprenants annoncent qu'ils regardent les chaînes de la télé francophone.
- 10% parle le français avec leurs parents et leurs amis.
- 01 apprenant mentionne qu'il lit les romans d'auteurs francophones.

**8.l'usage de la langue française :**

Quel usage faites-vous actuellement de la langue française :

**Tableau N°8 :** l'usage de la langue française

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Ecrire des emails-écrire des sms.	17	34%
Communiquer via Skype	3	6%
échange avec vos amis au moyen des réseaux sociaux	30	60%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

**Figure n°8 :** l'usage de la langue française

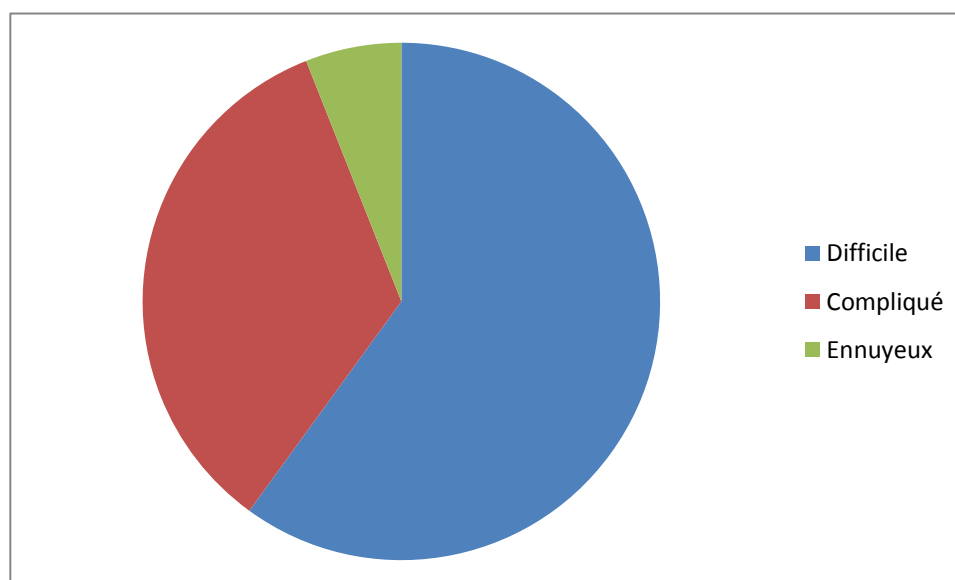
- La totalité des apprenants (60%) échange avec leurs amis au moyen des réseaux sociaux.
- 34% utilise le français en envoyant des e-mails et des Sms.
- 06 % parle sur Skype.

### 9. l'envie d'apprendre la langue française :

Je n'aime pas apprendre le français car c'est :

**Tableau N°9** : l'envie d'apprendre la langue française

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Difficile	30	60%
Compliqué	17	34%
Ennuyeux	3	6%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure n°9** : l'envie d'apprendre la langue française

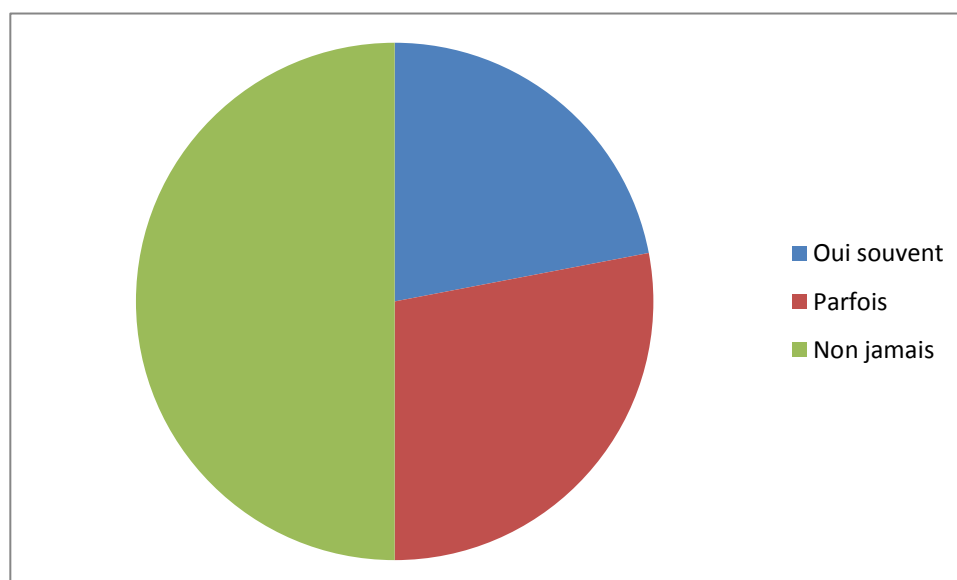
60% des apprenants n'aime pas apprendre le français car il est difficile pour eux, 34% trouve que le français est compliqué, les 06% restante trouve qu'il est ennuyeux.

### 10. l'écoute des chansons

Vous écoutez des chansons françaises :

**Tableau N°10** : l'écoute des chansons

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Oui souvent	11	22%
Parfois	14	28%
Non jamais	25	50%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure n°10** : l'écoute des chansons

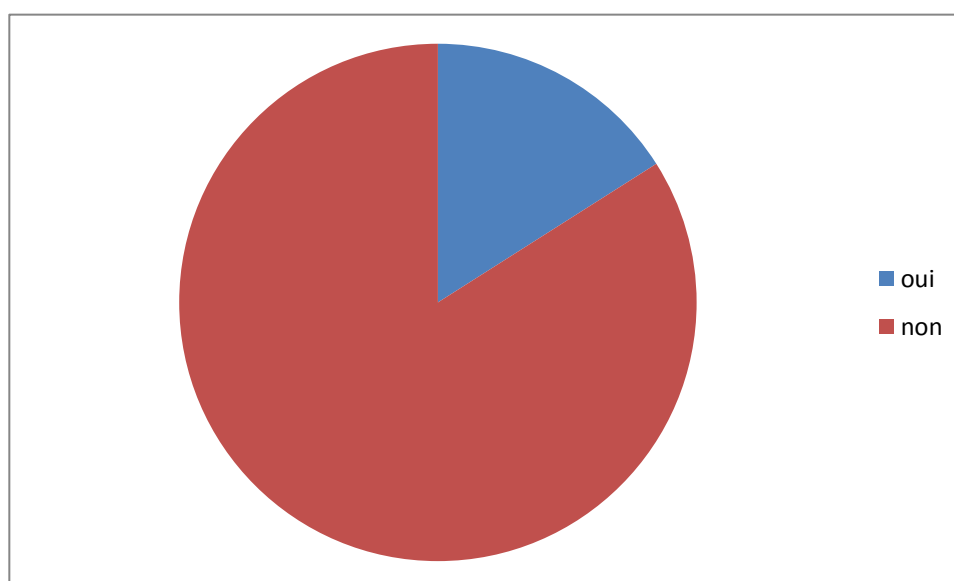
La moitié de la classe (50%) n'écoute pas les chansons françaises. Par contre 22% des apprenants déclarent qu'ils écoutent les chansons souvent, le reste des apprenants 28% écoutent les chansons françaises de temps en temps.

### 11. Le taux de lecture

1) Je fais souvent des lectures ?

**Tableau N°11** : Le taux de lecture

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	8	16%
non	42	84%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure N°11** : Le taux de lecture

- Le secteur présente les degrés de l'importance de la séance de la compréhension de l'écrit des lectures chez les apprenants. Ce secteur nous montre :

→ 16% ce qui représente seulement 8 apprenants font souvent des lectures.

→ 84% déclarent qu'ils ne font pas des les lectures en français.

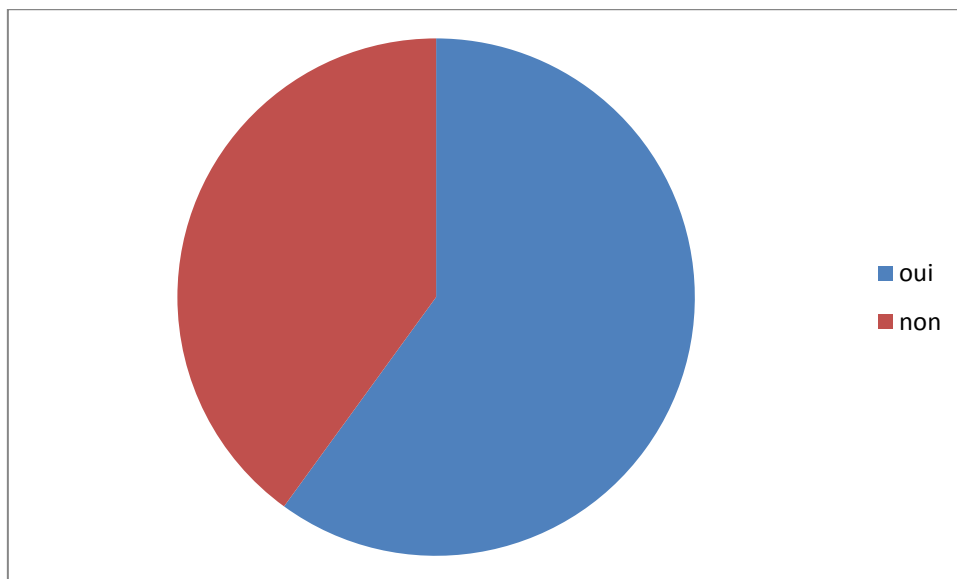


## 12. L'essai de retenir les expressions et les synonymes des mots

J'essaye de retenir les explications et les synonymes des mots ?

**Tableau N°12 :** L'essai de retenir les expressions et les synonymes des mots

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	30	60%
non	20	40%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure N°12 :** L'essai de retenir les expressions et les synonymes des mots

Le secteur représente le retient des explications et des synonymes des mots:

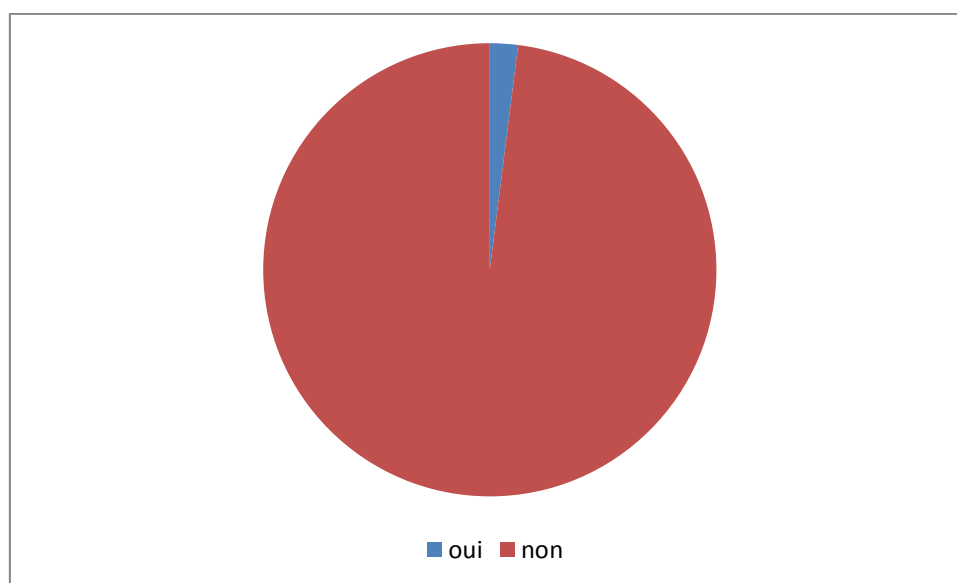
→ 60% des des apprenant essayent de retenir des explications et des synonymes des mots tandis que 40% déclarent qu'ils ne retient pas les synonymes et les explications des mots.

**13. Le taux des apprenants qui résume un livre après l'avoir fini**

Quand je finis de lire un livre, j'en fais un résumé ?

**Tableau N°13 :** Le taux des apprenants qui résume un livre après l'avoir fini

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	1	2%
non	49	98%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure N°13 :** Le taux des apprenants qui résume un livre après l'avoir fini

D'après les résultats nous remarquons que 98% des apprenants n'ont jamais fini un livre.

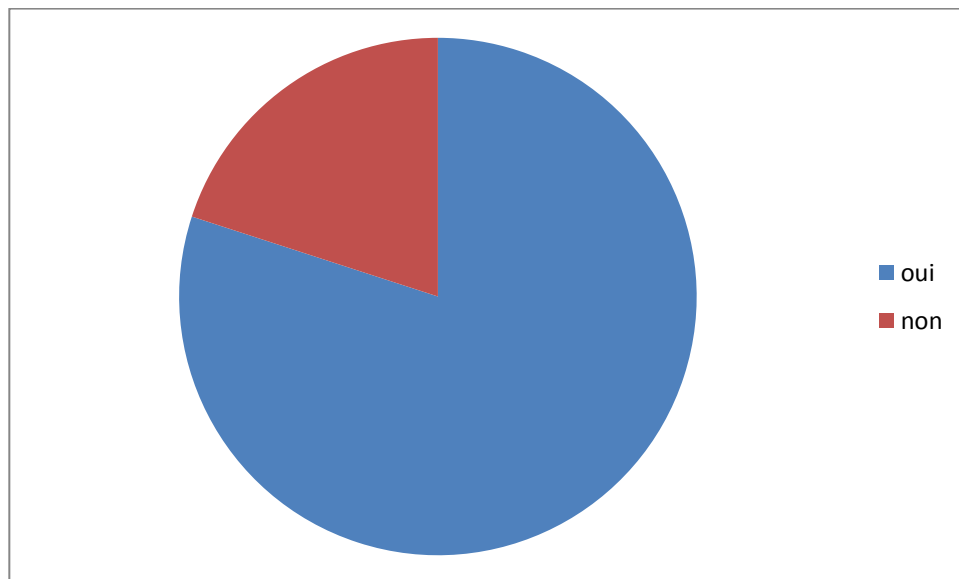
- 01 apprenant avec un pourcentage de 02 % fait un résumé quand il finit un livre.

**14. le taux d'élève qui procède un dictionnaire :**

As-tu un dictionnaire de français ?

**Tableau N°14 :** le taux d'élève qui procède un dictionnaire

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	40	80%
non	10	20%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure N°14 :** le taux d'élève qui procède un dictionnaire

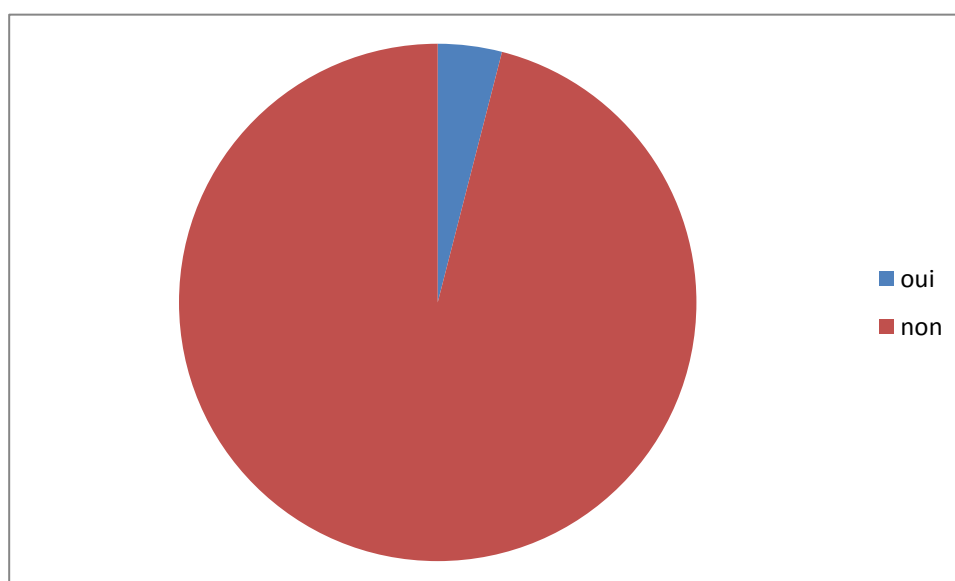
La plupart des apprenants ont des dictionnaires 80% le reste des apprenants n'ont pas le dictionnaire.

**15. L'utilisation d'un dictionnaire pendant la lecture :**

Utilises-tu le dictionnaire pendant la lecture ?

**Tableau N°15 :** L'utilisation d'un dictionnaire pendant la lecture

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	2	4%
non	48	96%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure N°15 :** L'utilisation d'un dictionnaire pendant la lecture

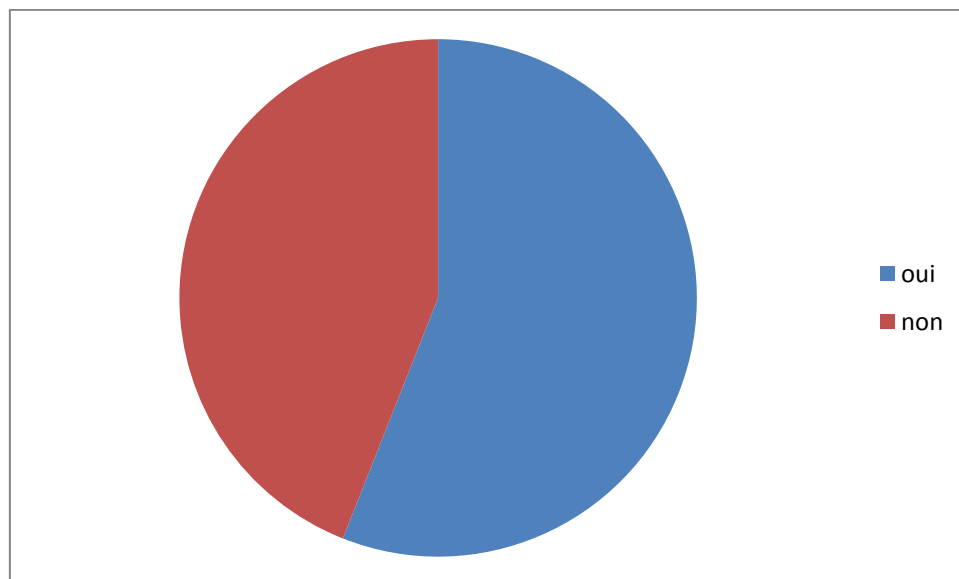
La majorité des apprenants ont répondu non 96% et les 04% restantes n'utilisent pas le dictionnaire pendant la lecture.

**16. L'utilisation du français pour communiquer avec les amis :**

Est-ce que vous utilisez le français pour parler avec vos amis ?

**Tableau N°16 :** L'utilisation du français pour communiquer avec les amis

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	28	56%
non	22	44%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure N°16 :** L'utilisation du français pour communiquer avec les amis

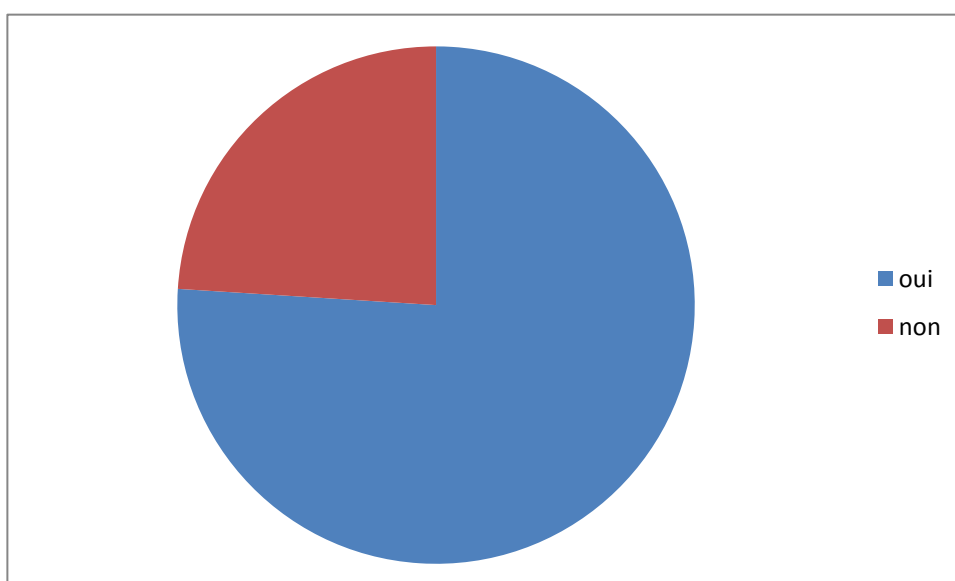
Presque la moitié des apprenants parlent le français avec leur amis 56%

**17. La maitrise du français**

La maitrise du français peut-elle vous aider dans d'autres matières ?

**Tableau N°17 : La maitrise du français**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	38	76%
non	12	24%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure N°17 : La maitrise du français**

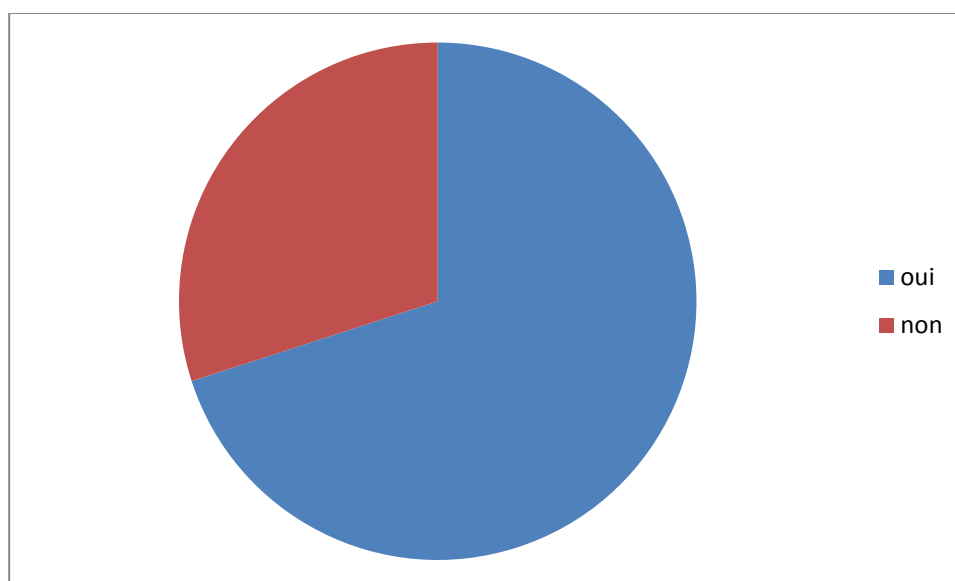
76% des apprenants ce qui présente 38 élèves ont répondu par oui et le reste 24% ont répondu non.

**18. L'importance de la lecture :**

La lecture permet-elle de mieux parler le français?

**Tableau N°18 : L'importance de la lecture**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	35	70%
non	15	30%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

**Figure N°18 : L'importance de la lecture**

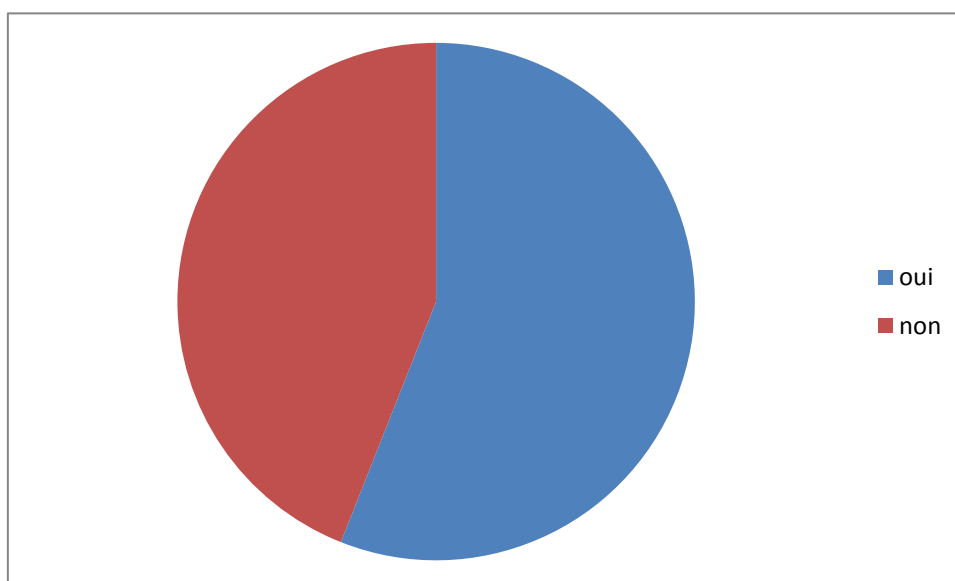
Les résultats mentionnés dans le secteur est presque identique. Nous remarquons que 70% des apprenants la lecture leur permet de mieux parler le français, 30% des apprenants ne leur permet pas de parler le français.

**19. La pratique de la langue française dans le milieu scolaire :**

Les apprenants parlent- ils français dans le milieu scolaire

**Tableau N°19 :** La pratique de la langue française dans le milieu scolaire

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	28	56%
non	22	44%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

**Figure N°19 :** La pratique de la langue française dans le milieu scolaire

20% des apprenants ont choisi l'expression orale

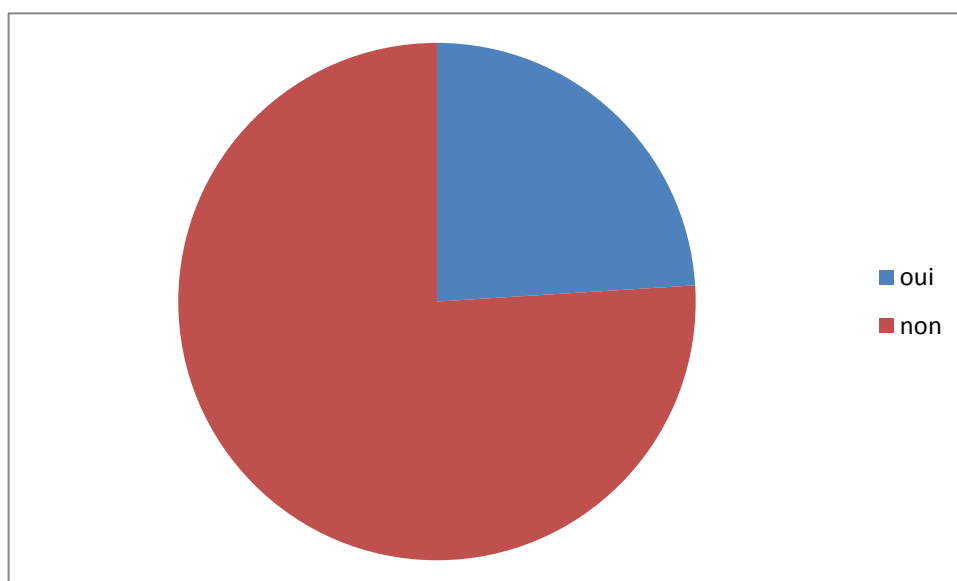


**20. Le niveau des apprenants :**

Leur niveau leur permet-ils de bien maîtriser la langue française ?

**Tableau N°20 : le niveau des apprenants**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	12	24%
non	38	74%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

**Figure N°20 : le niveau des apprenants**

Nous pouvons constater à partir de ce schéma que :

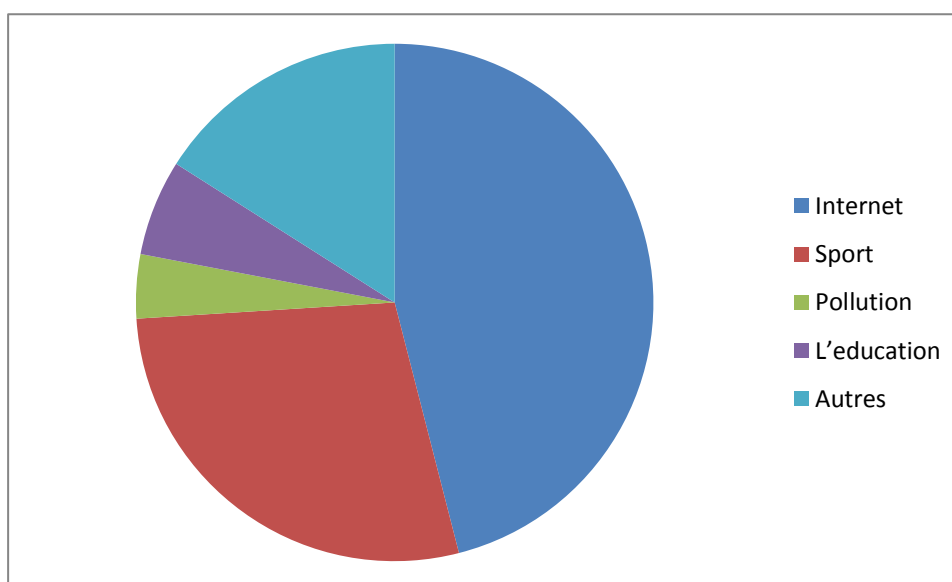
24% des apprenants leur niveau leur permet de bien maîtriser la langue française , par contre 74% ne leur permet pas.

## 21. Les sujets de rédactions :

Quels sont les sujets de rédaction que vous préférez ?

**Tableau N°21** : Les sujets de rédactions

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Internet	23	46%
Sport	14	28%
Pollution	2	4%
L'éducation	3	6%
Autres	8	16%
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>



**Figure N°21** : Les sujets de rédactions

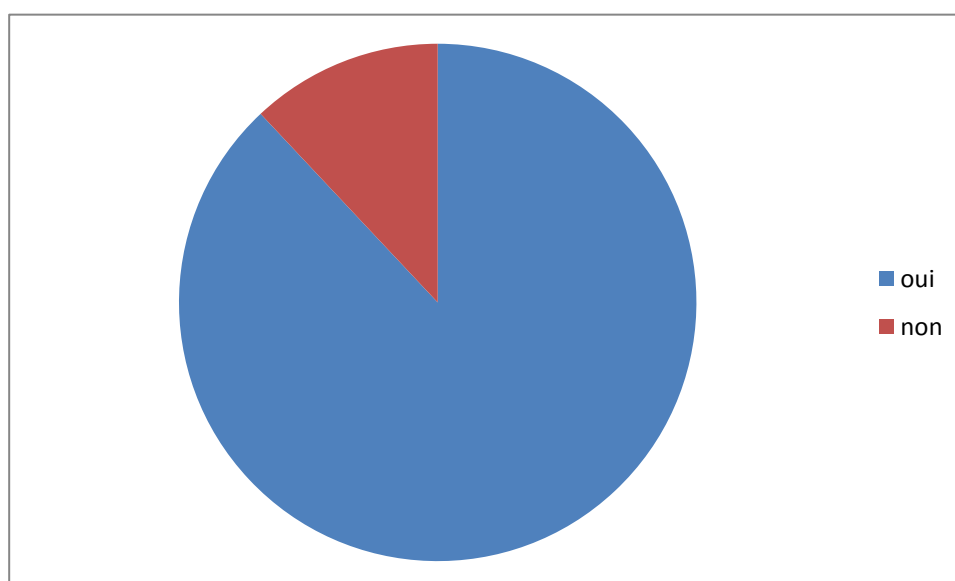
La plupart des apprenant (46%) préfère faire des rédaction sur l'internet et le sport (28%), certains apprenant préfèrent la les rédaction sur la pollution (06%), les autres apprenant préfèrent des sujet divers.

**22. L'importance de la consigne :**

La consigne de la production écrite est-elle importante pour vous ?

**Tableau N°22 : L'importance de la consigne**

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
oui	44	88%
non	6	12%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

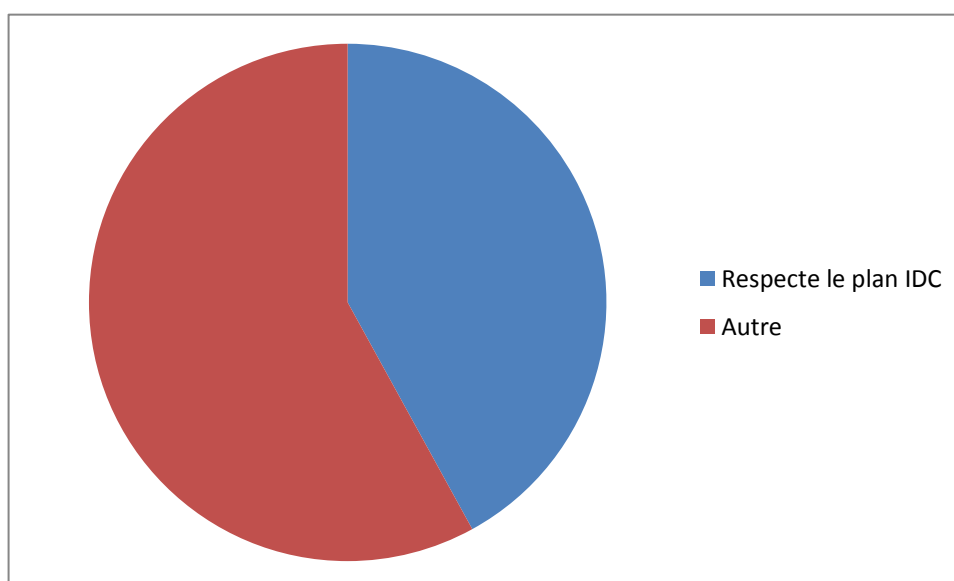
**Figure N°22 : L'importance de la consigne**

La majorité des apprenant avouent que consigne la production écrite est très importante pour eux avec un pourcentage de 88%, les autres apprenant déclarent que la consigne de la production écrite n'est pas importante.

**23. Le classement des idées :****Tableau N°23 :** Le classement des idées

Comment classez-vous vos idées pour bien respecter la consigne de la production écrite ?

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Respecte le plan IDC	21	42%
Autre	29	58%
<b>Total :</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

**Figure N°23 :** Le classement des idées

D'après ces résultats nous signalons que :

→ 42% des apprenants respecte le consigne de la production écrite.

58 % donnent d'autres suggestions.



# CONCLUSION

Au terme de cette étude réservée aux difficultés et aux obstacles dans la compréhension de l'écrit, rencontrés surtout par les apprenants de la deuxième année secondaire, nous constatons que la compréhension de l'écrit est une compétence de communication de la langue étrangère qui est très nécessaire à l'apprentissage d'une langue mais elle est aussi une compétence assez difficile à faire bien acquérir aux apprenants.

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons essayé d'atteindre notre objectif, d'identifier et repérer les difficultés de la compréhension de l'écrit chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire et essayer de trouver des remèdes. Notre enquête est réalisée au lycée

«Cheikh Bouamama » auprès de 50 apprenants, d'après l'observation des séances de la compréhension de l'écrit et les représentations des enseignants ainsi les réponses des apprenants à travers le questionnaire, nous avons obtenu les résultats suivants :

- ✓ une mauvaise maîtrise des mécanismes de base de la lecture c'est-à-dire une faible qualité de lecture de taux (75%)
- ✓ L'absence d'une démarche bien précise pour l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit.
- ✓ Manque de motivation chez les apprenants.
- ✓ Carence en matière de connaissances linguistiques (les règles de fonctionnement de la langue) et extralinguistiques (notamment la maîtrise du fonctionnement des matériaux didactiques).
- ✓ L'influence négative de milieu extrascolaire sur l'apprenant ainsi l'utilisation restreint du français.
- ✓ Manque d'intérêt aux séances de la compréhension de l'écrit □ Manque de vocabulaire.
- ✓ l'influence des programmes sur l'apprentissage de la compréhension de l'écrit. Ces programmes ne sont pas suffisants pour développer chez l'apprenant les compétences nécessaires qui lui permettent d'avancer dans son acquisition du savoir.

Au cours de notre recherche, nous pouvons dire que les causes des difficultés de la compréhension de l'écrit sont profondes et pour les remédier il faut d'abord être conscient de leurs existences. En effet, les enseignants proposent les solutions suivantes:

- ✓ l'intégration des outils informatique au sein des établissements scolaires.
- ✓ Réintégration de la lecture magistrale en classe (cette lecture a été interdite par les inspecteurs de la matière).
- ✓ Renforcer les séances des travaux dirigés (TD).
- ✓ Encourager la lecture pour enrichir le vocabulaire des apprenants. lecture joue un grand rôle afin de remédier les difficultés de la compréhension de l'écrit.
- ✓ Multiplier les lectures et les stratégies à adopter pour une meilleure lecture assurant l'objectif premier : comprendre et savoir comprendre.

D'après les résultats obtenus nous pouvons confirmer nos hypothèses, une seule hypothèse est infirmée que le temps consacré à la compréhension de l'écrit est largement suffisant pour installer cette compétence en classe de FLE.

Enfin, on peut dire que cette étude n'est qu'un point de départ qui peut constituer une initiation à une recherche plus approfondie dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

Nous savons que notre travail de recherche présente encore des lacunes, même des imperfections mais nous espérons qu'il est utile à l'amélioration de l'enseignement de la compréhension écrite et des langues étrangères au lycée.



**REFERENCES**

**BIBLIOGRAPHIQUES**



**1 Ouvrages**

- CLAUDE Germain, *les stratégies d'apprentissage*, E.M.D S.A.S, Mars 2008.
- CHABANNE Jean-charles et BUCHETON Dominique, *les différents modèles didactiques d'écriture et les formes d'évaluation correspondantes*, HAL, décembre 2013.
- LEBRUN Marcel, *Théories et méthodologies pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les tics dans l'éducation*, Boeck université, février 2007.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984). Text production : toward a science of composition. Norwood, NJ: Ablex.
- BRAND, A. G. (1989). The psychology of writing : the affective experience. New York: Greenwood Press.
- DELL, G. S. (1988). The retrieval of phonological forms in production : tests of predictions from a connectionist model. *Journal of memory and language*, 27, 124-142.
- ELLIS, A. W. (1988). Normal writing processes and peripheral acquired dysgraphias. *Language and Cognitive Processes*, 3, 99-127.
- GARRETT, M. F. (1988). Processes in language production. In J. F. J. NEWMAYER (Ed.), *Language : psychological and biological aspects*, vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press.
- HARLEY, T. A. (1984). A critique of top-down independent levels of speech production : Evidence form non-plan-internal speech errors. *Cognitive Science*, 8, 191-219.
- HAYES, J. R., & FLOWER, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive processes in writing* . Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- HOLYOAK, K. J. (1991). Symbolic connectionism : oward thord generation theories of expertise. In K. A. ERICSSON & J. SMITH (Eds.), *Toward a general theory of expertise*. Cambridge, CA: Cambridge University Press.
- LEVELT, W. J. M. (1992). Accessing word in speech production : stages, processes and representations. *Cognition*, 42, 1-22.
- MARGOLIN, D. I. (1984). The neuropsychology of writing and spelling : semantic, phonological, motor and perceptual processes. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36a, 459-489.
- MARTLEW, M. (1983). Problems and difficulties : cognitive and communicative aspects of writing. In M. MARTLEW (Ed.), *The psychology pf writen language*. New York: Wiley & Sons.

- NYSTRAND, M. (1989). A social interactive model of writing. *Written communication*, 6, 66-85
- VAN GALEN, G. P. (1991). Handwriting : issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10, 165-191.
- ZESIGER, P. (1995). *Ecrire*. Paris: PUF.

## **2. Dictionnaire**

- CUQ J.P, dictionnaire de didactique du français L E et L S(2003)

## **3. Articles**

- ZELITI Abdeslam, *Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite, synergie* Algérie N 09,2010.
- LEBRUN Marcel, *Quand les technologies propulsent la pédagogie de l'apprentissage et de la formation pédagogique des enseignants*, I.P.M, Belgique

## **4. Revues**

- Sébastien LANGEVIN, *didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, CLE international, janvier 2012.

## **5. Citographies**

- [www.unifr.ch](http://www.unifr.ch) consulté le 31 avril 2018 à 10h
- [www.taalecole.ca](http://www.taalecole.ca) consulté le 31 avril 2018 à 10h

## **6. Mémoire**

- CHELLOUAI Nahla, *Difficultés et obstacles de l'enseignement/apprentissage de la production écrite université de Biskra 2013*



# **ANNEXES**

Université de tiaret - ibn khaldoun

ascri salah

Faculté des lettres et des langues

ben abdelkbir lamise

Département des langues étrangères

Objet : questionnaire a l'intention des lycéens

Sujet : difficulté en production écrite

## I. Questions à choix multiples (QCM) :

- 1) La langue française pour toi est-elle ?
  - Importante
  - Secondaire
  - Non intéressante
- 2) Comment juges-tu le programme scolaire ?
  - Chargé et utile
  - Chargé et contenu peu important
  - Moyen
- 3) Le nombre des séances est :
  - Excessif
  - Normal
  - Insuffisant
- 4) a l'examen ,l'épreuve de français vous a paru :
  - difficile
  - abordable
  - très facile
- 5) Pour améliorer votre niveau en langue française
  - Vous écoutez la radio en français
  - Vous regardez les chaînes de la télé francophone
  - Vous parlez français avec vos parents ,vos amis
  - Vous lisez des romans d'auteurs francophone
- 6) Quel usage faites-vous actuellement de la langue française :
  - Ecrire des emails -écrire des sms
  - Communiquer via skype
  - échange avec vos amis aux moyen des réseaux sociaux
- 7) La langue française représente pour vous :
  - Une langue de culture universelle
  - Une langue utile pour les études
  - Une langue difficile en voie de disparition
- 8) Je n'aime pas apprendre le français car c'est :
  - Difficile
  - Complicqué
  - Ennuyeux

9) Concernant les expressions ,préférez vous :

- Expressions orale
- Expressions écrite
- Les deux

10) Vous écoutez des chansons françaises :

- Oui souvent
- Parfois
- Non jamais

## II. Questions fermées :

- 1) Je fais souvent des lectures ? oui / non
- 2) J'essaie de retenir les explications et les synonymes des mots : oui / non
- 3) Quand je finis de lire un livre, j'en fais un résumé. oui / non
- 4) As-tu un dictionnaire de français ? oui  / non
- 5) Utilises-tu le dictionnaire pendant la lecture ? oui / non
- 6) Est-ce que vous utilisez le français pour parler avec vos amis ? oui / non
- 7) La maîtrise du français peut -elle vous aider dans d'autres matières oui / non
- 8) La lecture permet-elle de mieux parler le français ? oui / non
- 9) Les élèves parlent - ils français dans le milieu scolaire oui / non
- 10) Leur niveau leur permet- ils de bien maîtriser la langue française oui / non

## III. Questions ouvertes :

1) Quels sont les sujets de rédaction que vous préférez ?

..... sport .....

2) Pourquoi ? citez en moins 3 raisons

..... j'adore sport .....

3) Pourquoi un nouveau sujet de production écrite parait-il difficile ?

..... Oui / .....

4) La consigne de la production écrite est-elle importante pour vous ?

.....  
.....

5) Pourquoi ?

.....  
.....

6) Pourquoi faites-vous beaucoup de faute de langue (grammaire, conjugaison) ?

.....  
.....

7) Pour enrichir votre vocabulaire en langue française, faites-vous recours à la traduction ?

.....  
.....

8) Quels genre de dictionnaire utilisez-vous ? (dictionnaire bilingue, dictionnaire français)

.....  
.....

9) Pourquoi ?

.....  
.....

10) C'est quoi le plan du texte ?

.....  
.....

11) Comment classez-vous vos idées pour bien respecter la consigne de la production écrite ?

.....  
.....

## ملخص

دراستنا هي جزء من تعليم الإنتاج الكتابي. يحاول الرد على الصعوبات في تعلم الإنتاج الكتابي التي لوحظت لدى متعلمي المدارس الثانوية. من بين هؤلاء ، حاولنا حشد ودمج إنجازات الإنتاج الكتابي لدى طلاب المدارس الثانوية ، ولاحظنا صعوبات لغوية: صعوبات لغوية وإملائية وصرفية ، ولكن أيضاً صعوبات اجتماعية وثقافية. اخترنا دراسة وصفية وتحليلية مع الاعتماد على الدراسات السابقة.

## Résumé

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de la production écrite. Elle tente de répondre aux difficultés d'apprentissage de la production écrite constatées au niveau des apprenants du secondaire. Parmi celles-ci, On a essayé de mobiliser et d'intégrer les acquis de la production écrite chez lycéen on a remarqué des difficultés d'ordre linguistiques : lexicales, orthographiques et morphosyntaxiques, mais aussi des difficultés d'ordre socioculturelles. Nous avons opté pour une étude descriptive et analytique tout en se basant sur des études antérieures.

## Abstract

Our study is part of the didactics of written production. It tries to respond to the difficulties in learning written production observed in secondary school learners. Among these, we tried to mobilize and integrate the achievements of written production in high school students, we noticed linguistic difficulties: lexical, orthographic and morphosyntactic, but also socio-cultural difficulties. We opted for a descriptive and analytical study while relying on previous studies.