

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique

Université Ibn Khaldoun -Tiaret

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères



Mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique du français langue étrangère

Intitulé

*L'impact de l'usage lexical à caractère journalistique sur la production écrite en classe de FLE : Cas des apprenants de*

*La 3<sup>ème</sup> année moyenne.*

Présenté par : M<sup>me</sup> BERRANI Asma

M<sup>me</sup> CHEKARI Malika

Sous la direction de : M. ISSAD Djamel

Membres du jury :

Président : M.BENAMARA Mohamed MA-A Université de Tiaret.

Rapporteur : M.ISSAD Djamel MC-B Université de Tiaret.

Examineur : M.MEHDI Amir MC-A Université de Tiaret.

Année universitaire : 2019/2020

# *Remerciements*

*Nous remercions Allah le tout puissant qui nous a donné la volonté et la vigueur pour réaliser ce travail.*

*Nous remercions tous ceux qui ont participé à la réalisation de ce travail de près ou de loin.*

*Toute notre gratitude va vers notre encadreur pour ses orientations, ses conseils, ses remarques judicieuses et sa disponibilité.*

*Nous remercions les membres du jury d'avoir accepté d'examiner notre travail.*

## Dédicace

Je dédie ce modeste travail à mes parents qui m'ont mise au monde, m'ont encouragée et m'ont soutenue dans le bonheur et le malheur.

A mes chères sœurs et ma petite fille.

Et une privilégiée, ma sœur Berrani Nadjet.

A mon mari pour son soutien et son aide.

A mon enseignant : Dr ISSAD DJAMAL.

A mes amis de la promotion de Master.

## Dédicace

Je dédie ce modeste travail:

Aux deux personnes les plus chères au monde  
pour moi: Ma mère et mon père, que dieu les  
garde.

A mes frères et mes sœurs

A mon mari

A mon encadreur

A tous mes amis

A toute la promotion de deuxième année master,  
département de français.

## Sommaire

<b>Introduction générale :</b> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Chapitre I :</b> L'apprentissage du lexique en classe de FLE.	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Chapitre II :</b> L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE .	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Chapitre III :</b> Cadre méthodologique de la recherche et analyse du corpus.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Conclusion générale</b> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Table des matières</b> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Annexes</b> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>



# Introduction Générale

## **Introduction générale :**

Le but de l'enseignement d'une langue étrangère est d'apprendre à communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cela permettrait à l'apprenant d'entrer en contact avec d'autres cultures.

L'apprentissage de la langue française au cycle moyen repose sur les quatre grandes compétences : compréhension de l'oral, production orale et compréhension de l'écrit, production écrite.

La production écrite est l'une des activités qui a pour objectif la construction du sens par l'apprenant dans différents types de textes qui remplissent les conditions linguistiques intentionnelles. Elle cherche à aider l'élève à maîtriser la compétence de l'écrit. Pendant la réalisation de cet exercice de l'écrit, l'élève fait des erreurs différentes, à l'exemple des erreurs lexicales.

Nous nous sommes intéressées à ce sujet, parce que notre expérience d'enseignantes dans le cycle moyen, nous a fait constater que l'enseignement/apprentissage du lexique pose de nombreux problèmes, notamment aux apprenants qui n'arrivent pas à tenir des discours corrects à l'oral et à l'écrit.

La majorité des apprenants trouvent beaucoup de difficultés lors de la rédaction d'une production écrite, à l'instar des apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne, dans le projet 01 (rédige un fait divers « l'accident »), qui ne maîtrisent pas le lexique à caractère journalistique.

Cela nous a poussées à poser la question suivante qui représente notre problématique:

L'usage lexical à caractère journalistique pendant plusieurs séances favorise –t-il l'amélioration d'une production écrite ?

A partir de cette question principale découlent des questions subsidiaires :

- Quelles sont les difficultés lexicales rencontrées par les apprenants de la 3<sup>ème</sup> AM lors de la réalisation d'une production écrite ?
- Quelles sont les différentes activités qu'on peut faire avec ces apprenants pour enrichir leur lexique journalistique ?

Pour apporter des réponses à notre problématique et nos questions de recherche, nous allons proposer les hypothèses suivantes :



-l'usage lexical à caractère journalistique pendant plusieurs séances faciliterait chez les apprenants de la 3<sup>ème</sup> AM la rédaction d'une production écrite.

-L'activité de vocabulaire ainsi que d'autres points de langue enrichiraient le lexique des apprenants.

-La compréhension de l'écrit serait un moyen efficace pour aider les apprenants à mieux mémoriser le lexique.

Notre objectif est de montrer l'efficacité de l'usage lexical à caractère journalistique sur l'apprentissage de la production écrite en classe de FLE chez les apprenants de la 3<sup>ème</sup> AM.

Nous nous sommes basées sur la méthode expérimentale et analytique.

Pour vérifier nos hypothèses, notre étude va s'articuler autour de trois chapitres qui représentent l'ossature d'ensemble et les grands axes de réflexion, relativement autonomes mais complémentaires :

- Un cadre conceptuel qui nous amène à nous interroger sur l'apprentissage du lexique en classe de FLE et sur l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE.
- Un cadre pratique dans lequel, nous présenterons notre méthodologie de recherche, notre outil de recherche et analyserons le corpus composé de copies d'apprenants du groupe expérimental et de celles du groupe témoin , avec l'interprétation des résultats obtenus.

Enfin, cette recherche est achevée par une conclusion générale, où nous ferons une petite synthèse de notre travail.

# Chapitre I :

## L'apprentissage du lexique en classe de FLE

## **Introduction :**

Les apprenants ont des difficultés en production écrite. La majorité d'entre eux sont incapables de produire un simple écrit. Ils trouvent des difficultés au niveau lexical.

Le lexique a été l'objet d'étude de plusieurs recherches. Il est un terme riche, si bien que les résultats de ces recherches ont été nombreuses et aussi diverses. Le lexique est un ensemble de signes choisis arbitrairement pour désigner les objets, les actions, les sentiments et les concepts.

### **I.1. Le Lexique :**

Chaque langue est constituée de mots. C'est à dire d'un lexique et d'un vocabulaire.

Apprendre une langue étrangère consiste à apprendre le lexique de cette langue qui contient tous le vocabulaire pour bien communiquer et comprendre l'autre.

Il convient généralement d'appeler lexique, l'ensemble des mots constituant une langue.

Le terme Lexique (du grec « Lexis ») signifie pour WAGNER : « L'ensemble des mots au moyen desquels les membres d'une communauté linguistique, communiquent entre eux» (WAGNER, 1967 :17). Il constitue, donc la source commune à partir de laquelle les individus parlant la même langue, puisent les mots ou les unités lexicales afin de les utiliser à des fins communicatives.

Pour définir cette notion nous faisons appel au dictionnaire de lexicologie française qui présente le lexique comme : « un ensemble des lexies (c'est -à- dire des mots et locutions) d'une langue et des mécanismes de formation impliquée »(TOURNIER, N. et TOURNIER, J.2009 : 217).

Autrement dit, le lexique est un ensemble de mots qui obéissent aux règles de forme données.

D'ailleurs, il ne faut pas confondre entre le lexique qui est relatif à une langue et le vocabulaire qui correspond au discours.

Et selon JEAN-PIERRE ROBERT le Lexique est: «L'ensemble des unités d'une langue» (ROBERT, J.P. 2011 : 145).Ainsi, l'unité lexicale est appelée soit mot soit lexème. Dans la même perspective, les deux didacticiens R. GALISSON et D. COSTE ajoutent que le

couple «Lexique/Vocabulaire» renvoient aux oppositions langue/parole (terminologie de F.de Saussure) et langue/discours (terminologie de Guillaume) : le lexique renvoie à la langue et le vocabulaire au discours.

### **I.1.1. Que signifie le terme lexème :**

Dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE, le lexème est assimilé au morphème (morphème lexicale) ou à l'unité de signification (souvent supérieur au mot) plus souvent on cherchera à désigner le morphème grammatical du morphème lexical.

Le dictionnaire de lexicologie française définit le lexème comme : « une unité lexicale minimale considérée abstraitement comme l'est le phonème, c'est – à – dire abstraction faite de ses diverses réalisations éventuelles »(TOURNIER, N. et TOURNIER, J. 2009 : 209).

On appelle aussi un lexème, un morphème lexical qui apparaît souvent sous forme d'un mot (exemple : le mot arbre est un lexème).

D'ailleurs, on cherche le lexème dans le mot lui-même en distinguant entre le morphème lexical et le morphème grammatical, par exemple le mot « **regardait** » se compose de deux morphèmes : le premier « **regard** » c'est un lexème et le deuxième « **ait** » qui indique une marque de conjugaison s'appelle un morphème grammatical.

Martinet propose une appellation différente, il propose le terme monème pour désigner l'unité significative de première articulation, il suggère ensuite de distinguer lexème et morphème, le lexème trouve sa place dans le lexique et le morphème dans la grammaire.

### **I.1.2. Que signifie l'unité lexicale (lexie) :**

Dans le dictionnaire de la linguistique, la lexie se définit comme suit : « la lexie est l'unité fonctionnelle significative du discours, contrairement au lexème, unité abstraite appartenant à la langue. La lexie simple peut être un mot : chien, table. La lexie composée peut contenir plusieurs mots en phase d'intégration ou intégrés ».(DUBOIS.J, 1994 : 282).

D'ailleurs, selon le dictionnaire de la lexicologie française, la lexie se définit comme : « unité lexicale mémorisée au cours de l'apprentissage d'une langue et constituant un élément de la compétence d'un usager »(TOURNIER, N. et TOURNIER, J. 2009 : 215). Par exemple : livre, antivirus...etc.

Dans le dictionnaire hachette, le lexique est défini comme suit : «Toute unité du lexique, mot unique ou expression lexicalisée»(Dictionnaire hachette 2005).

### **I.1.3. Que signifie le terme monème :**

En linguistique, un monème est la plus petite unité porteuse de sens. On lui préfère aujourd'hui le terme morphème, dont il est proche par le sens dans les développements du linguiste français ANDRE MARTINET. Selon ce dernier, le terme de monème aurait été lancé par HENRI FREI. Il s'agit ainsi d'une entité abstraite développée par MARTINET, pour rendre compte de sa notion de double articulation des unités constitutives de la langue. Les monèmes y sont des unités de première articulation qui possèdent forme et sens. Ceux-ci ne coïncident pas toujours avec un mot. Par exemple, dans mangeais, on peut retrouver deux unités de sens distinctes : l'action de manger et l'indication d'une temporalité. On distingue donc dans ce mot deux monèmes : mange et ais. Martinet appelle les unités de deuxième articulation, les phonèmes, qui désignent les plus petites unités de son qui forment les monèmes.

#### **I.1.3.1. Les monèmes lexicaux :**

Leur nombre dans une langue n'est jamais limité puisque des lexèmes nouveaux apparaissent afin de satisfaire de nouveaux besoins communicatifs alors que d'autres disparaissent. Il ne faut pas oublier comme le précise A. MARTINET que :

«L'apparition de nouveaux besoins de communication entraîne celle de nouvelle désignation, les progrès de la division du travail ont pour conséquence la création de nouvelles fonctions et de nouvelles techniques»(MARTINET, A. 1970 : 119).

« Les monèmes lexicaux (lexèmes) sont ceux qui appartiennent à des inventaires illimités » cela veut dire que les monèmes lexicaux sont des éléments qui appartiennent à un inventaire. La création de nouveaux lexèmes est éternelle car il y a des unités qui apparaissent pour satisfaire les besoins des communautés et d'autres disparaissent en parallèle avec le temps et l'évolution des communautés.

#### **I.1.3.2. Les monèmes grammaticaux :**

Les monèmes grammaticaux sont des éléments relatifs à la grammaire (des articles, des pronoms, des conjonctions, des prépositions...etc.)

Contrairement aux monèmes lexicaux qui sont illimités, les monèmes grammaticaux sont trouvés sous un nombre limité.

Selon A.MARTINET: « les monèmes grammaticaux sont ceux qui alternent dans les positions considérées avec un nombre relativement réduit d'autres monèmes »(MARTINET, A. 1970 :118).

Donc ces unités servent à marquer une fonction grammaticale.

Les monèmes grammaticaux nous permettent de faire une distinction lexique – grammaire.

La liste des éléments composant le lexique est illimité. Celle-ci ne pourra jamais être un système clos puisque de nouveaux éléments s'ajoutent à toute langue donnée pour satisfaire de nouveaux besoins.

La grammaire quant à elle est :« Constituée par un ensemble de petits systèmes à l'intérieur desquels s'opposent des termes peu nombreux : par exemple, dans le système du nombre, un singulier, un pluriel éventuellement un duel, rarement plus»(PERROT, J. 1973 : 283).

Pour conclure nous dirons que le lexique et la grammaire apparaissent comme indispensables comme le souligne F. De Saussure, la place du lexique est aussi fondamentale que celle des faits étudiés dans la grammaire. Autrement dit, pour lui, le lexique et la grammaire sont deux niveaux interdépendants.

## **I.2. L'interférence :**

Puisque nos apprenants sont bilingues, ils doivent à des normes différentes dans contextes différents , ce qui entrainera la production d'interférences, notion des nécessaire à définir pour ce faire , selon TABOURET-KELLER ce concept désigne : «Le processus qui aboutit à la présence dans le système linguistique donné, d'unités et souvent de modes d'agencement appartenant à un autre système» (TABOURET-KELLER, 1969 : 308).

C'est - à- dire l'apprenant introduit des éléments ou des structures correspondants à celles que portent les éléments de sa langue de départ lors de son passage vers une langue étrangère.

Dans le même ordre d'idées Weinich affirme qu'il existe trois niveaux d'interférences :

- a- Les interférences phoniques.
- b- Les interférences grammaticales.
- c- Les interférences lexicales.

Si l'interférence peut se réaliser à ces trois niveaux, c'est plus spécialement dans le domaine lexical qu'elle est inévitable. D'ailleurs pour WEINICH : «les unités lexicales jouissent d'une diffusion facile (comparativement aux unités phonologiques ou aux règles grammaticales) et il suffit d'un contact minimum pour que les emprunts se réalisent»(WEINICH, 1973 : 644). Il existe différentes types d'interférences :

### **I.2.1. L'emprunt :**

Selon le dictionnaire Hachette, l'emprunt est un : «processus par lequel une langue s'incorpore un élément significatif d'une autre langue »(Dictionnaire hachette 2005).

C'est aussi l'utilisation pure et simple dans une langue d'un lexème appartenant à une langue étrangère.

### **I.2.2. Le calque :**

En linguistique et plus précisément en lexicologie, le calque c'est un type d'emprunt lexical qui consiste à traduire littéralement le terme emprunté d'une langue à une autre.

Dans le dictionnaire de la lexicologie française le calque se définit comme : « une variété d'emprunt sémantique ou le signifiant de la lexie étrangère n'est pas emprunté, mais la lexie étrangère est transposée littéralement dans la langue d'accueil »(TOURNIER, N et TOURNIER, J.2009 : 56).

Et pour A.MARTINET qui dit au sujet du calque : « qu'il soit parfait au approximatif va constater dans la combinaison de deux ou plusieurs unités significatives existant dans une langue» (MARTINET, A. 1970 : 169).

Autrement dit le calque consiste à emprunter des termes sans garder leurs signifiants, par exemple: été indien/indian, sommer sont des lexies calquées sur l'anglais.

### **I.3. La typologie du lexique :**

#### **I.3.1. Le lexique global :**

Il désigne « tous les mots d'une langue que tous les sujets parlant peuvent utiliser dans leurs communications » (GENOUVRIER, PEYTARD, 1970 : 181).

#### **I.3.2. Le lexique individuel :**

Il forme une partie intégrante du lexique global. Le lexique individuel désigne « l'ensemble des mots qu'un individu utilise dans ses propres communications » (Idem, 1970 : 181).

### **I.4. Le lexique et le vocabulaire :**

Le terme vocabulaire présente, dans sa part, l'ensemble des mots qu'un locuteur donné puise de son lexique individuel, afin de les employer dans une communication spécifique. Ce qui fait que le vocabulaire est « la réalisation d'une partie précise du lexique individuel » (PICOCHÉ, J, 1987 : 44).

Le vocabulaire se divise en deux types :

#### **I.1.4.1. Le vocabulaire actif :**

Il désigne « les mots produits souvent par un sujet parlant donné » (NIKOLAS-SALMINEM, 1997 : 28).

#### **I.1.4.2. Le vocabulaire passif :**

Il désigne « les mots dont le locuteur peut comprendre le sens, mais qu'il n'a pas l'habitude d'employer dans ses communications » (Idem, 1997 : 28).

Si bien que le domaine du lexique a été enrichi et approfondi par les recherches. Mais grâce à la genèse du savoir, les études ne s'arrêtent jamais d'apporter de nouveaux résultats et d'aborder plusieurs nouvelles pistes d'étude.

### **I.5. Le lexique et l'enseignement :**

Depuis les méthodes traditionnelles jusqu'à nos jours, les didacticiens accordent toujours une place importante pour l'enseignement du lexique. C'est pour cette raison, nous trouvons plusieurs modèles et approches visant la réalisation de cette fin.



### **I.5.1. L'approche sémantique :**

Cette approche repose sur l'étude des relations qui existent entre les mots, en considérant le lexique comme un système, où chaque mot n'a de sens que par rapport aux autres.

Les mots peuvent avoir des relations de :

#### **I.5.1.1 Synonymie :**

Les synonymes sont les mots qui ont le même sens. Mais, selon PICOICHE : « deux mots ne sont pas exactement équivalents » (PICOICHE, J.1993 :41).

A partir de ce principe, on arrive à aboutir à la constitution des champs lexicaux génériques. Chaque champ contient des hyponymes présentés par un mot générique ou hyperonyme désignant le genre du champ. Ensuite, par l'analyse sémique, on peut dégager les traits de différences ou sèmes des hyponymes et aussi dégager des polysémies, « la mise en rapport d'un seul signifiant avec plusieurs signifiés » (GENOUVRIER, PEYTARD, 1970 :207 ).

#### **I.5.1.2 Antonymie :**

« Les mots de sens opposés » (PICOICHE, J.1993 :45).

#### **I.5.1.3. Le niveau de la langue :**

« Les relations sémantiques entre les mots peuvent être repérées par rapport au niveau du langage » (PICOICHE, J.1993 : 46).

### **I.5.2. L'approche syntaxique :**

Pour étudier les mots, cette approche repose sur l'analyse syntaxique. On vise à traiter la fonction du mot au sein d'un syntagme et à démontrer les règles régissant leurs emplois et le choix des places occupées. (Beltrami, L'enseignement du lexique au Cycle 1, consulté le 22/02/2020 à l'adresse <http://www.eduFLE.net/>).

Le but de cette approche est d'accéder au sens des mots par la description syntaxique. Prenons comme exemple : la classification des mots par le biais des traits syntaxiques (nom concret/abstrait, nom animé/non animé, etc.)

### **I.5.3. L'approche fréquentielle :**

Elle consiste à enseigner un lexique sélectionné par rapport à sa fréquence. Certains chercheurs ont élaboré des listes du lexique le plus utilisé dans les situations de communication courantes, à partir des études statistiques, par exemple : la liste du Français Fondamental faite d'un corpus oral réuni en 1956. (PICOCHÉ, J. 1993 :58 )

### **I.5.4. L'approche référentielle :**

Cette approche présente les mots en s'appuyant sur l'identification de la relation qui existe entre le mot et le référent qui le représente dans le monde réel. (Beltrami, L'enseignement du lexique au cycle 1, consulté le 22/02/2020 à l'adresse <http://www.eduFLE.net/>)

### **I.5.5. L'approche formelle ou des familles de mots :**

Elle puise ses informations de la morphologie. On se penche à éclairer les structures des mots et à observer ses éléments constituants. Tous cela, se fait spécialement par l'étude du phénomène de la dérivation (Idem, 1993 : 7).

## **I.6. L'apprentissage d'une langue étrangère :**

L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école ne relève pas de l'activité naturelle, dans ce cas l'apprenant est devant des contraintes liées à l'écart entre le fonctionnement de sa langue maternelle et celui de la langue étrangère (la langue française en Algérie).

Et pour apprendre une langue étrangère, il faut tout d'abord la comprendre pour aboutir à l'étape de la production qui reflète l'acquisition de cette langue.

Selon DUQUETTE et TREVILLE, on a trois phases qui caractérisent l'apprentissage d'une langue étrangère.

La première c'est la phase cognitive qui dépend de la compréhension de cette langue, et l'autre associative (phase d'inter langue).

DUQUETTE et TREVILLE définissent l'inter langue de l'apprenant comme : « le système structuré qui se construit aux diverses types du développement de sa langue étrangère » (DUQUETTE. L et TREVILLE. M ,1996).

Pendant cette phase, l'apprenant lutte contre beaucoup de contraintes pour accéder à la maîtrise de cette langue.

La dernière phase s'appelle l'étape autonome. Concernant cette phase, on a deux courants qui s'opposent, l'un indique que le facteur responsable de l'acquisition d'une langue

est l'environnement (la conception béhavioriste), l'autre déclare que l'activité cognitive de l'apprenant est la seule qui lui permet d'acquérir une langue étrangère (la grammaire générative transformationnelle).

Donc l'apprentissage d'une langue étrangère comporte des difficultés qui peuvent être des sources d'erreurs.

### **I.6.1. La langue source : (L1) (la langue maternelle) :**

On appelle une langue maternelle la première langue qu'un enfant apprend.

Dans le cas où l'enfant acquière d'autres langues simultanément par ses parents ou d'autres personnes, on considère chacune de ces langues comme une langue maternelle.

Nous pouvons aussi assimiler la notion de langue maternelle à celle de langue source en didactique de langue étrangère.

Pour acquérir une langue maternelle, l'enfant passe par plusieurs étapes :

Au tout début, il enregistre littéralement les phonèmes et les intonations de la langue malgré qu'il ne peut pas les reproduire, ensuite il les reproduit, enfin il articule les mots et commence à organiser ses phrases en assimilant le lexique, la syntaxe et la grammaire tout au long du processus de son apprentissage.

### **I.6.2. La langue cible :**

Elle se définit comme : « la langue que quelqu'un /une souhaite apprendre ou laquelle quelqu'un souhaite traduire » (Portail du fle, info/ glossaire/ langue cible, htm ,Consulté le 25-01-2020).

Par exemple, un dictionnaire de l'arabe vers le français, ici l'arabe est la langue source et le français c'est la langue cible. L'enfant apprend sa langue maternelle par acquisition naturelle, par contre il apprend à l'école d'autres langues vivantes étrangères, et pour acquérir ces langues étrangères, l'enfant doit conceptualiser sa langue source afin de pouvoir analyser le fonctionnement de la langue cible.

### **I.6.3. La langue étrangère et la langue seconde :**

Dans les écoles algériennes, le français est considéré comme une langue étrangère, c'est-à-dire une langue qui ne possède pas le statut d'une langue maternelle. Il est enseigné comme une matière au sein d'un programme.

On peut définir la langue seconde (FLS) comme la langue de scolarité, c'est le français parlé à l'étranger qui a un statut particulier. Elle permet aux étrangers de communiquer avec autrui et aussi de suivre leurs différents cours.

Le FLS assure également un passage très important entre le français langue étrangère et le français langue maternelle car il permet d'améliorer la communication simple et un usage parfait de la langue française, donc : « le français langue seconde a donc pour objectif de permettre à l'élève malgré ses difficultés linguistiques de suivre une scolarité normale. Toutes les classes à quelques rares exceptions près étant hétérogènes » ([http://www.cndp.fr/bien lire/04- média/ a-fle- imp- htm](http://www.cndp.fr/bien lire/04-média/a-fle-imp-htm)) (Consulté le 22-03-2020).

#### **I.6.4. La langue vivante (1ère langue étrangère étudiée) :**

On appelle une langue vivante chaque langue ayant des locuteurs qui l'utilisent spontanément pour la communication interpersonnelle.

L'enfant acquiert sa langue maternelle dans sa famille et son entourage, ensuite il apprend une autre langue à l'école, donc il est obligé d'utiliser cette langue vivante en plus de sa langue maternelle.

En Algérie, le français est la première langue étrangère étudiée à partir de la 3ème année primaire, donc elle a un statut d'une langue vivante parmi les autres langues (l'Anglais occupe la 2ème place après la langue française).

Toutes les notions qu'on a présentées ont débouché sur le rapport entre les difficultés de la production écrite chez les apprenants du cycle primaire et les facteurs qui provoquent ces obstacles.

Ce sont des concepts linguistiques qui dépendent de l'apprentissage et qui peuvent être des portes pour étudier les erreurs lexicales.

#### **I.7. Le lexique ou le vocabulaire :**

Selon JEAN PIERRE CUQ : « le Lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe sociale, ou d'un individu... » (CUQ, J.P. 2003 : 155).

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, JEAN PIERRE CUQ annonce que : «dans l’usage courant, le terme vocabulaire désigne l’ensemble des mots d’une langue... » (Ibid. : 246).

Le vocabulaire est une réalisation du lexique, le lexique est la somme des vocabulaires utilisés. On désignera par vocabulaire des domaines spécifiques de l’expérience (vocabulaire de l’école, de l’armée, et de la marine...)

Lexique et vocabulaire sont deux concepts qui, par nature, sont étroitement liés.

Il n’y a de lexique que par la réalisation effective des vocabulaires.

Il n’y a de vocabulaire que dans la mesure où un lexique offre différentes réalisations potentielles.

## **I.8. Approche de l’enseignement/apprentissage du lexique :**

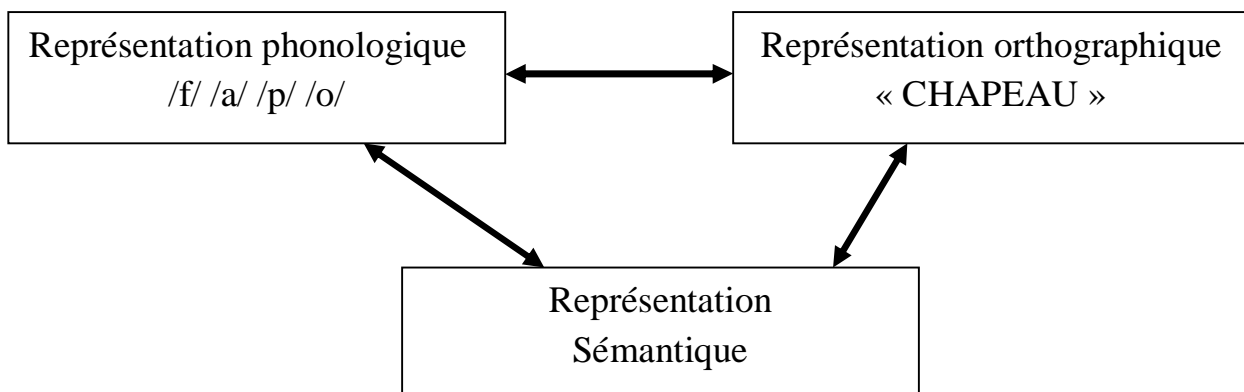
### **I.8.1. Le lexique mental :**

Durant une production écrite, beaucoup de connaissances sont en lien avec le vocabulaire employé par le sujet.

Le lexique mental est le processus cognitif qui permet l’utilisation de ce vocabulaire. Il correspond à l’ensemble des représentations phonologiques, scripturales et sémantiques des mots que le sujet connaît, son acquisition se fait tout au long de la vie du sujet, mais avec une intensité inégale selon l’âge et le milieu socioculturel de la personne.

Voici un schéma des trois pôles représentant le lexique mental.

#### **-Schéma du lexique mental :**



Le lexique mental ne serait donc pas spécifique de la production écrite car, il serait utilisé dans toutes les activités langagières. Néanmoins le lexique mental interviendrait en production écrite dans le choix du vocabulaire durant la mise en texte, choix qui se fait en lien avec la mémoire à long terme, selon le modèle de HAYES et FLOWER. En effet, le lexique mental serait directement relié à la mémoire à long terme, puisqu'il consiste essentiellement en un stockage de mots qui peuvent être réutilisés longtemps après leur apprentissage.

### **I.9. Les objectifs d'une approche lexicale :**

L'enseignement du vocabulaire s'appuie sur l'ensemble des activités proposées par l'enseignant en classe de langue en vue de développer chez l'apprenant une compétence de communication pour qu'il puisse être capable d'utiliser la langue au sein ou en dehors de la classe.

L'enseignant doit amener l'apprenant à développer ses capacités langagières, en particulier la compétence lexicale qui est l'un des éléments fondamentaux pour l'apprentissage d'une langue étrangère, elle favorise la compréhension des unités lexicales et l'utilisation des mots dans un contexte situationnel, elle donne aussi la capacité de bien parler et communiquer, parce que l'acquisition de la langue étrangère a besoin d'utiliser des savoirs linguistiques dans une situation de communication pour répondre aux objectifs et aux besoins des apprenants.

### **I.10. Qu'est-ce qu'une compétence ? :**

La compétence est une qualification professionnelle, elle se décline en savoirs connaissances, en savoir-faire (pratique) et en savoir être (comportement relationnel) ainsi qu'en des aptitudes physiques. Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE de JEAN PIERRE ROBERT la compétence est définie comme suit, «Une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier » (ROBERT, J.P. 2008 :38), C'est-à-dire la mise en pratique du savoir ou du savoir-faire.

#### **I.10.1. La compétence lexicale :**

Selon TREVILLE et DUQUETTE la compétence lexicale est « la Capacité à manipuler les mots » (DUQUETTE, L. et TREVILLE, M.C. 1996 :98). A partir de cette définition, nous pouvons dire que la Compétence lexicale est la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose d'éléments lexicaux et d'éléments grammaticaux.

## **I.10.2. Les composantes de la compétence lexicale**

### **I.10.2.1. La composante linguistique :**

C'est la connaissance des unités lexicales, leurs formes orale et écrite, leurs structures et leur sens. La composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

### **I.10.2.2. La composante référentielle :**

C'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.

### **I.10.2.3. La composante socioculturelle :**

C'est-à-dire « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interactions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations des objets sociaux. »(MOIRAND, S. 1982 :20).

### **I.10.2.4. La composante stratégique :**

C'est la capacité de choisir les mots convenables dans une situation de communication pour atteindre un objet précis.

## **I.11. L'apport de l'approche par les compétences à l'enseignement du FLE :**

L'approche par les compétences à l'école s'est développée progressivement en s'installant d'abord dans l'enseignement technique et professionnel, pour être ensuite appliquée dans l'enseignement fondamental et, depuis les années 2000 dans toutes les sections d'enseignement. Elle est connue par le sigle (APC).

L'influence de l'approche par compétences dans le domaine de l'évaluation et de la formation est considérable, à nos jours la plupart des programmes sont élaborés en termes de compétences attendus. Dans le processus enseignement/ apprentissage, on dit également qu'un élève a acquis une compétence lorsqu'il sait quoi faire, comment faire et pourquoi faire dans une situation précise. L'approche par les compétences permet à l'élève d'acquérir des compétences durables, susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans sa vie quotidienne.

Son objectif est de garantir une meilleure transmission du savoir. Les activités de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage. Elle vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec.

En ce sens, FRENAY MARIANNE a dit «Une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente des ressources afin de répondre à une situation complexe. Les ressources auxquelles elle fait appel sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir être.

L'élève est susceptible de recourir tant à des ressources propres qu'extérieur(...) l'approche pédagogique par compétence prétend exploiter la complexité des situations présentés aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation. En rupture avec les méthodologies qu'ils l'ont précédée, elle se centre non pas sur les contenus et les processus à apprendre mais sur leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes» (FRENAY MARIANNE .1997).

L'approche par compétence met donc l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes à l'école tout comme dans la vie. Elle a pour objectif de créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissage.

### **I.11.1. Les principales valeurs de l'approche par compétences**

Chaque approche et méthodologie a pour but d'améliorer l'apprentissage et le niveau des apprenants dans l'enseignement. Selon PHILIPPE PERRENOUD, les principales valeurs de l'approche par compétence sont :

#### **a. Le premier principe :**

L'enseignant veille à créer les situations d'apprentissage porteuses de significations pour l'apprenant pour qu'il puisse relier les savoirs à des pratiques sociales qui font partie de son environnement socioculturel.

#### **b. Le deuxième principe :**

C'est la création d'un apprentissage en situation. Donc l'approche se repose sur la « situation » qui est le centre de l'intégration des savoirs, l'apprenant doit mobiliser ses connaissances dans les différentes situations et circonstances rencontrées.



### **c. Le troisième principe :**

Pratiquer une évaluation formative, en situation de travail pour évaluer le niveau atteint et remédier aux lacunes de l'apprenant.

### **d. Le quatrième principe :**

La différenciation, chaque apprenant apprend à sa manière, il a son propre rythme et caractère, ses compétences spécifiques et ses difficultés particulières, tenir en compte de cette diversité qui permet de garantir l'égalité des potentialités et des chances de réussite pour tous les apprenants.

Enfin, on peut dire que les principales objectifs de l'approche par compétence répondent aux besoins de l'apprenant, ils ont pour but de réduire l'échec scolaire chez les élèves, elles placent l'apprenant au centre de l'action éducatif pour qu'il soit un acteur actif dans le processus enseignement/ apprentissage.

### **I.11.2.La relation maître-élève :**

Nous revenons à la relation entre l'enseignant et l'élève qui est au centre de toute entreprise pédagogique. La conception de cette relation est étroitement liée aux références théoriques et aux expériences de chacun. Pour leur part, les novateurs recourent aux principes que l'on retrouve à la base du constructivisme pour décrire le rôle de l'enseignant que celui de l'élève. Pour eux l'élève est responsable de son apprentissage, on s'attend qu'il soit actif, curieux, il doit recueillir de nouvelles informations, apprendre par de nouvelles façons, savoir utiliser de nouvelles technologies pour avoir accès à de nouvelles informations et les partager.

Alors que la part de l'enseignant consiste à : Planifier, organiser des activités, conseiller, accompagner, encourager, faire des suggestions, mais ne jamais imposer, encourager le développement d'une pensée indépendante. L'enseignant doit prendre en considération les possibilités, les forces, les besoins aussi les sentiments de l'apprenant.(BOUTIN, G. JULIEN, L.2000).

### **I.12. La place du vocabulaire dans l'enseignement:**

De l'enseignement du vocabulaire on peut repérer trois principaux types de problèmes.

D'abord un problème relatif aux élèves, ensuite deux problèmes relatifs à l'enseignement du lexique, à ce sujet Philippe Vancomelbeke souligne que la place du vocabulaire dans l'enseignement est un paradoxe dans la mesure où il existe des dizaines de

milliers de mots (VANCOMELBEKE PHILIPPE.2004 :07), ce qui rend l'apprentissage du vocabulaire plus complexe que celui de la grammaire. Même idée chez LEON (2008) pour elle :

Le vocabulaire est aussi important que la Grammaire et l'orthographe, il faut inverser les tendances et mettre le vocabulaire en premier plan, (LEON RENEE.2008 :122).Elle estime, par ailleurs que la moindre place accordée au vocabulaire explique le déficit qu'ont les élèves, la manière dont ce vocabulaire est enseigné, M. cellier reproche à l'enseignement du vocabulaire d'être un enseignement de mots nouveaux fait «majoritairement au hasard» (CELLIER MICHELINE.2008 :08).C'est de manière évidente qu'elle dénonce cet enseignement du lexique.

Enfin, un problème relatif aux enseignants, ils auraient peu ou pas de formation dans le domaine de lexicologie, A quoi s'ajoute le fait qu'il existe peu d'ouvrages consacrés au vocabulaire et ceci contrairement aux autres domaines (grammaire, orthographe).C'est donc un problème constant.

### **I.13. Le rôle de l'enseignant :**

L'enseignant a un rôle important pour aider les élèves à apprendre et mémoriser le lexique. Il travaille avec eux l'aspect sémantique : le sens des mots et les relations de sens entre les mots, le champ lexical et enfin les registres de langue. Il travaille aussi sur l'aspect morphologique en pratiquant des activités de dérivation et de composition .L'enseignant doit concevoir un enseignement progressif, systématique et organisé sur les notions qu'il travaille avec ses élèves.

### **I.14. La relation enseignant -apprenant en classe du FLE :**

Dans le processus d'enseignement –apprentissage du FLE, la relation entre l'enseignant et l'apprenant est très importante, d'où l'enseignant devient une personne ressource et l'apprenant un partenaire actif, et ceci, on favorisant l'apprentissage en classe de FLE et en impliquant davantage l'apprenant dans sa propre formation scolaire.

En classe de FLE, l'enseignant est un animateur et un modèle car il s'agit d'enseigner des comportements et non pas seulement une matière. Donc, l'enseignant doit résoudre différents problèmes dans un dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE.

La relation qui s'établit avec l'apprenant est constituée de divers moyens mis en œuvre par l'enseignant pour guider et valoriser son pouvoir personnel dans le but de conduire ses apprenants à la réussite.

### **I.15. Les difficultés lexicales en classe de FLE :**

Des difficultés liées à l'enseignement du vocabulaire apparaissent de manière constante. D'abord, les apprenants ne s'approprient pas les mots appris par manque d'activités lexicales, ils restent dans un vocabulaire passif.

MARIE-NOELLE ROUBAUD dit « qu'un mot connu, compris représente le vocabulaire passif. Il devient actif si le mot peut être réutilisé dans l'autre contexte, dans d'autres disciplines » (ROUBAUD, M.-N. 2011:19). Les constats permettent de voir différemment l'enseignement du lexique et de mettre en place non seulement de nouveaux objectifs mais aussi d'aller vers de nouveaux horizons.

### **I.16. Le fait divers :**

Le « fait divers » apparaît comme un des genres journalistiques. Sa définition courante que l'on peut trouver dans le glossaire des termes de la presse écrite est la suivante : « un événement plus ou moins important qui ne relève ni de l'actualité mondiale, ni de la politique, ni de l'économie. Le fait divers est un accroc à l'ordre social, le plus souvent malheureux : accident de toute sorte, catastrophe aérienne, drame conjugal, enlèvement, mort d'une star ...

En argot journalistique, le fait divers se dit 'chien écrasé' », ce dernier terme étant « le plus bas degré de la hiérarchie des informations. Est donc devenu, dans l'argot journalistique, l'équivalent des faits divers. «Faire les chiens écrasés signifie couvrir les faits les moins importants, voire les plus sordides »

Cependant les chercheurs en fait divers soulignent qu'il pose des problèmes et que les critiques, les auteurs de manuels de journalisme et les historiens ne semblent pas faire l'unanimité autour de sa définition.

Ces difficultés, concentrées en quelque sorte dans le terme même de ce « mauvais genre », étaient la raison pour laquelle ses études paraissaient n'intéresser personne, sauf les historiens des médias. Il est vrai que le sens littéral de la notion suggère que ce genre devrait rassembler tous les faits qui ne se laissent pas ranger dans d'autres genres ; il n'offre donc aucun outil heuristique.

Le «Fait divers», un genre rédactionnel et métadiscursif analyse. Pourtant c'est un genre, attesté par le Trésor de la langue française, une catégorie opératoire, communicationnelle au niveau du discours journalistique. Longtemps délaissé, le fait divers attire aujourd'hui l'attention des linguistes, peut-être à cause de l'intérêt grandissant porté aux genres. Dupied et Lits, dont les seuls noms évoquent les recherches contemporaines poursuivies dans le domaine du fait divers, essaient d'en donner une définition synthétique, croisée à partir d'autres définitions attribuées aux critiques et aux manuels de journalisme. Il s'ensuit que « le fait divers relie (donc) deux termes d'une façon anormale, faisant surgir l'extraordinaire parce que les mises en scène des faits sont des dérogations aux normes établies, des déclinaisons de l'ambivalence humaine ; les personnages qu'il met en scène, fréquemment réduits à leur rôle type dans un schéma narratif redondant, sont atteints dans leur quotidien. Structurellement, c'est un texte qui voile son énonciation et qui, même narratif (et construit selon une structure chronologique), contient des descriptions et des dialogues ».

Le fait divers est en effet un genre protéiforme, cependant identifié grâce à l'étiquette dénominative, qui est en fait un genre autorail. Les spécialistes distinguent entre des articles longs traitant des actes de délinquance et ceux brefs, réduits au minimum informationnel. Les premiers en tant qu'articles (l'article est aussi un genre journalistique) apparaissent plutôt dans des journaux, revues spécialisées, consacrés aux cruautés, comme par exemple *Détective*, ou *Le Nouveau Détective*, ou bien à des pages rubriquées comme « Pays », « Société » ou « Justice », dans ce dernier cas, les faits rapportés concernent l'ensemble de la société (par exemple le cas de la pédophilie organisée, le mobbing au travail, de grandes catastrophes...), souvent des hommes politiques, artistes, personnages des premières pages en sont des héros et l'on revendique la politique du pays, sa jurisprudence ou sa sécurité.

Des formes brèves, qualifiées de « faits divers » par les dictionnaires des médias, sont munies d'une information générique péri textuelle qui oriente le lecteur dans l'interprétation.

Dans certains quotidiens, elles occupent une place marginale, se trouvant soit en bas de page (par exemple dans *Ouest-France*), soit dans une colonne de brèves en marge de la page (par exemple dans *La Nouvelle République*, *La Voix du Nord*, *La Libre Belgique*).

Cette topographie journalistique signale la position des faits relatés comme marginaux et moins importants par rapport aux autres événements de la rubrique bien qu'attrayants par leur dramaturgie spectaculaire. Du point de vue de l'hyper structure, le fait divers se trouve dans un paratexte composé d'une constellation d'informations secondaires et

ne constitue pas le texte principal de la page (quoique des articles traitant une information à caractère sordide soient aussi possibles).

L'ement et la distribution des faits divers dans des pages de journaux sont affaire de leur ligne éditoriale et donc d'un travail rédactionnel.

### **I.16.1. La Définition du fait divers :**

Un fait divers est un article de presse qui rapporte un évènement réel. Il nous renseigne sur la réalité d'une société à un moment donné de son évolution. Il s'agit d'un récit d'événements variés, insolites, inattendus considérés comme peu importants.

Un fait divers n'appartient à aucune actualité : il n'est ni politique, ni social, ni économique, ni culturel et pourtant il occupe une surface importante des journaux et hebdomadaires. Alimenté par les accidents, les catastrophes naturelles, les curiosités de la nature, les actes héroïques, les crimes ou les suicides, il décrit ce qui semble hors du commun quotidien, que ce soit par l'action elle-même ou par la spécificité des personnes impliquées. Ses règles particulières d'écriture confirment sa place hors de l'actualité.

### **I.16.2. Les Caractéristiques du fait divers :**

Questions auxquelles répond le fait divers

Le journaliste se base sur cinq questions principales pour rapporter un fait divers : Qui ?, Quoi ?, Où ?, Quand ?, Pourquoi/Comment ?

<b>Catégorie</b>	<b>Question</b>	
Événement	Qui ? Quoi ?	la source de l'information et l'évènement proprement dit.
Lieu	Où ?	le lieu où cela s'est produit.
Temps	Quand ?	le moment, la date de cet évènement.
Causes	Pourquoi? Comment?	objectif visé.
Conséquences	Quoi ?	les suites.

### I.16.3. Les caractéristiques linguistiques :

On utilise :

- **le passif sans ou avec le complément d'agent** (on ne sait pas qui),
- **les temps verbaux** : Le **passé composé** est le temps le plus employé dans un fait divers parce qu'on raconte des événements proches du moment de l'énonciation. On emploie d'autres temps dans les circonstances (le plus-que-parfait, l'imparfait, le présent,...)
- **l'accord du participe passé**,
- **le titre** : sous forme nominale (exemple : Vol de la statue),
- **des compléments circonstanciels** (de lieu, de temps, ...),
- **des prépositions**,
- **les rapports cause – conséquence**,
- **des connecteurs**.

### I.16.4. Les éléments qui composent un fait divers :

#### a- Les titres :

Les titres sont en caractères gras. Le fait divers en contient généralement deux:

- **un appel de titre**: pour situer le domaine de l'article, le lieu (**Le Parisien. 5 mai 2013 – Actualité – Faits divers**)
- **un titre principal** : Il doit être percutant, accrochant, très condensé, clair (non pas vague).  
Ses fonctions: bref résumé du texte (on parle des choses très concrètes, on donne l'essentiel, l'information principale).

Il peut avoir deux fonctions:

- **une fonction informative** (lorsqu'il donne l'information sur le thème).
- **une fonction incitative** (lorsqu'il contient des éléments qui intriguent, son objectif est de pousser à lire l'article, il doit attirer l'attention par le choix des mots).

#### b- Le contenu d'un fait divers :

Un fait divers contient des actions (ce qui s'est passé) et des circonstances (les détails de temps, de lieux, de personnes, de cause, de résultat).

#### c- Organisation de l'information:

Il n'y a pas d'ordre chronologique.

### **La première phrase /Le premier paragraphe**

Dans le premier paragraphe, on présente ce qui s'est passé (l'événement) et le résultat de ce qui s'est passé. La première phrase est une reprise du titre et on commence, donc, par la conséquence.

Les paragraphes suivants/ le récit.

Dans les paragraphes suivants, on revient sur les circonstances, on commence à raconter et on suit l'ordre chronologique.

## **I.17 Conclusion :**

Dans ce chapitre, nous avons essayé de définir les concepts de base élémentaire à notre présente recherche et nous avons cherché à expliquer les difficultés lexicales que rencontrent les apprenants en classe de langue étrangère.



# **Chapitre II :**

## **L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE**

## **Introduction :**

La production écrite est une activité langagière complexe, elle nécessite la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants et beaucoup d'entre eux rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction d'un texte en FLE.

### **II.1. Qu'est-ce que l'écrit :**

Selon JEAN PIERRE ROBERT: «En didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable: écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie...etc.» (ROBERT, J.P. 2008: 76).

L'écrit comme l'oral suppose l'existence d'un code constitué par l'écriture et défini comme étant : «Un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée» (Ibid. : 76).

Ces signes graphiques varient selon la langue (le signe alphabétique du français, le hiéroglyphe de l'égyptien et l'idéogramme du chinois ou le domaine de l'activité humaine de signes musicaux dont l'ensemble constitue l'écriture musicale).

L'écrit a un caractère spécifique irréductible à l'oral : c'est un système de traces et non de sons .C'est là, la grande faiblesse des manuels mixtes, ceux qui traitent l'ensemble de l'expression écrite et orale, l'originalité de l'écrit n'y ressort pas. Or leur méthode traite exclusivement de l'expression écrite. Pour faire bien sentir cette différence, le mieux était de l'aborder en premier .C'est ce que font l'ensemble des enseignants.

L'écrit occupe une place importante dans les sociétés, il est partout présent : dans les administrations, les relations familiales, amicales et sociales.

A partir de ce champ si vaste, l'écrit est indiscutablement le maître par excellence, plusieurs définitions ont émergées, commençons par la définition citée dans le dictionnaire de JEAN PIERRE CUQ : «utilisé comme substantif, ce terme désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé sur un support, une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue» (CUQ, J.P. 2009 : 78-79).

A partir de ce passage, nous comprenons que l'écriture est un outil pour exprimer de telle ou telle façon la pensée par le langage écrit sur un support. D'autre part, ISABELLE GRUCA et JEAN-PIERRE CUQ ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : « Ecrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer » (GRUCA, I. et CUQ, J.P. 2002 : 178). Dans un deuxième sens, ils le définissent ainsi : « Ecrire, c'est donc produire une Communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une Langue étrangère » (Ibid. : 182). Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en Production écrite chez l'apprenant, de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

## **II.2. Définition de la production écrite :**

En didactique des langues étrangères et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité de construction de sens, l'enseignement vise-à développer chez les apprenants des capacités à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative.

L'apprenant est donc formé à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite, selon JEAN PIERRE CUQ et ISABELLE GRUCA: « Est une activité mentale, complexe de construction de connaissance et de sens » (CUQ, J.P. et GRUCA, I. 2003 : 180).

La production écrite n'est pas une simple copie et / ou un enregistrement d'un flot de mots et d'idées. Aussi, elle ne consiste pas non plus à accoler des phrases où des propositions grammaticalement valables.

Cette activité qui paraît aisée à certains fait est loin d'être facile et accessible elle fait appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale

## **II .3. La place de l'écrit dans les différentes approches didactiques :**

L'acte de communiquer en langue étrangère reste toujours un objectif essentiel de l'enseignement de langue. Sans oublier le grand souci des méthodologies et pédagogies, celui d'apprendre à l'apprenant de s'exprimer oralement et par écrit dans la langue étrangère.

Ce qui nous intéresse, c'est le statut et la place de l'écrit à travers l'enchaînement des méthodologies qui reste instable dans le cadre d'une succession au pouvoir des deux éléments de la langue (l'écrit et l'oral), où l'écrit a prédominé l'oral, mais grâce à la technologie, cette prédominance est bouleversée. Dans telle méthode, nous accordons la primauté à l'écrit, dans telle autre la priorité est donnée à l'oral. Sans oublier que chaque approche retient des fondements théoriques qui argumentent en faveur de leur choix.

Nous allons à présent faire un rappel de certaines approches et évoquer les grandes tendances didactiques qui abordent dans ce sens.

La méthode traditionnelle, les MAO, les MAV et l'approche communicative. Pour n'énumérer que les grands moments du renouveau en didactique, car ces méthodes constituent la vraie image du statut variable de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères.

Les unes donnent la primauté l'oral. A titre d'exemple, les MAV accordent la priorité absolue à l'enseignement de la langue orale, car ces pédagogies considèrent l'écrit comme code second, les autres donnent plus d'importance à l'enseignement de l'écrit. Nous pensons à l'approche communicative où l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance.

La communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral.

Enseigner l'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme le souligne SOPHIEMOIRAND dans situations d'écrit : «Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (MOIRAND, S.1979 : 09).D'autres approches cherchent à mener les deux plans à la fois, nous pensons ici, à l'approche cognitive qui accorde une certaine importance à l'écrit et recommande même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues.

#### **II.4. L'apprentissage de l'écriture en classe de FLE :**

L'écriture est considérée comme une activité dont le but premier est de produire du sens. Pour écrire, il faut acquérir des compétences qui permettent le respect de la microstructure (syntaxe, orthographe) mais également le respect de la macrostructure (caractéristiques de type d'écrit, de son enjeu...). Ecrire dans une langue nécessite de prendre conscience qu'on peut écrire dans cette langue mais cela est insuffisant car il faut aussi pouvoir comprendre toutes les caractéristiques du système d'écriture de cette langue. Aussi, le déchiffrement d'un texte (correspond aux compétences de bas niveaux) ne suffit pas pour lire

réellement un texte car il ne suffit pas de décoder un texte à travers des signes visuels, des mots pour écrire réellement. Il faut donner du sens à l'écrit qu'on produit et permet au destinataire de comprendre le sens de cet écrit (correspond aux compétences de haut niveau). Ecrire un texte suppose que l'on imagine les effets probables de la forme et du contenu du texte sur un destinataire que l'on ne connaît pas forcément. L'apprenant qui rédige un texte en milieu scolaire le fait souvent pour montrer ses connaissances dans une matière ou une autre. Le texte sera souvent une répétition des informations déjà connues, dans la plupart des cas, l'enseignant possède toutes les connaissances, que l'apprenant peut avoir dans le domaine concerné, l'apprenant n'éprouve donc pas le besoin d'élaborer des stratégies pour présenter des informations nouvelles à son enseignant.

## **II.5. Les obstacles rencontrés par les apprenants en production écrite :**

Si l'on ne considère que la démarche intellectuelle, peu nombreux sont les enfants qui ont envie d'écrire et qui y trouvent une distraction. La production d'un texte demande du temps pour inventer.

Etant donnée leur durée limitée, de plus. Comme certains apprenants sont plus lents que d'autres, le problème des différences individuelles se manifeste lors de ces activités.

Comment les apprenants perçoivent-ils la production d'écrits scolaires ?

Il semble qu'en classe, l'apprenant écrit moins pour réussir dans un système qui lui fait craindre la note, l'erreur, le pouvoir de l'enseignant qui évalue la sanctionne, et le jugement de ses pairs. Conscient de ses lacunes et des nombreuses capacités dont il doit faire preuve dans sa production, il redoute la tâche, parfois il n'ose même pas s'y lancer si, en outre, l'écrit ne lui apparaît pas comme une nécessité de communication authentique, où trouver la motivation pour entreprendre cet effort ?

Une autre difficulté qui semble importante, l'acte de réécriture, tous les apprenants qui écrivent savent que c'est un travail indispensable pour obtenir un écrit lisible et compréhensible.

Les apprenants n'ont pas réellement conscience de cette nécessité. Ils trouvent cette révision contraignante et fastidieuse, car de nombreuses difficultés apparaissent :

D'ordre affectif : les apprenants n'osent pas, ils ont peur de produire un texte pauvre, ils ont peur de la réaction et du jugement de leur enseignant. Peur de la page blanche, souvent

face au début d'une production d'écrit, les apprenants ont le sentiment de se rejeter dans le vide et ne savent pas comment commencer.

D'ordre imaginatif : à cause du désintérêt car les apprenants n'ont rien à dire sur le sujet imposé, les situations qui leur sont proposées ne tiennent pas compte de leurs désirs et de leurs préoccupations, ils n'adhèrent pas à la tâche d'écriture qu'on leur propose, un désintérêt dû à la mise en œuvre de la tâche ; pourquoi écrire si ce qu'on écrit n'est lu par personne ? On remarque que, lorsqu'un apprenant produit un texte, il est censé s'adresser à quelqu'un d'autre que son enseignant, or c'est de ce dernier qu'il s'agit en réalité, il produit un texte pour être évalué. Les consignes données suscitent souvent l'écriture de contenus affectifs dont la réponse est une évaluation d'ordre orthographique : il est important de noter que l'exactitude orthographique ne sera pas forcément recherchée dans un premier temps. En effet, si l'objet de ce travail est la dédramatisation de la production d'un écrit, il faut éviter de mobiliser les apprenants sur l'orthographe. Ce point se justifie également de fait que les textes produits seront avant tout destinés à être lus à haute voix à leurs camarades. Selon A.M.CHARTIER : «La capacité d'invention des enfants est fortement gênée par la charge de travail que représente la réalisation matérielle du texte (tout ce qui est relié à l'encodage graphique) » (CHARTIER, A.M. 1998 :194).

En général, les apprenants présentent des difficultés de différents ordres face à l'acte d'écrire :

- ils n'éprouvent pas le besoin d'écrire ;
- ils manquent d'idées ;
- ils ne savent pas ce que l'on attend d'eux ;
- ils ont peur du jugement ;
- ils ont des difficultés en langue ;
- ils ne sont pas suffisamment invités à écrire ;
- ils sont soumis à une surcharge cognitive.

Cette activité est déjà complexe en langue maternelle, c'est d'autant plus en langue étrangère comme l'explique F. MANGENOT (1996) qui reprend à son compte le classement de WOLFF sur les difficultés rencontrées par l'apprenant.

En langues étrangères, le scripteur rencontre les mêmes difficultés que le natif, mais plus accrues, ces difficultés sont d'ordre :

- Linguistique : la maîtrise de la langue, et notamment celle du lexique, pose problème.
- Cognitif : l'apprenant peine à mettre en œuvre des stratégies de production textuelle, même si elles sont déjà automatisées en langue maternelle.
- Socioculturel : chaque langue possède des caractéristiques qui lui sont propres et que l'apprenant ignore.

## **II.6. Comment remédier aux difficultés et aider l'apprenant à mieux rédiger en FLE?**

Pour remédier aux difficultés rencontrées par l'apprenant en production écrite, il doit avoir une relation claire et régulière avec l'écrit, pour cela, il faut :

- Construire une représentation juste de l'écrit et de ses fonctions afin de donner du sens à la production écrite : comme nous l'avons déjà cité, l'apprenant doit faire l'expérience (de l'utilité et des fonctions diverses de l'écrit). Et (du pouvoir que donne une maîtrise suffisante de l'écrit). L'écrit sert à quelque chose, répond à des intentions, permet de communiquer.

- Favoriser les interactions positives avec l'écrit, si l'apprenant se représente précisément la tâche d'écriture, les éléments de la situation de communication et les enjeux, il ne se sentira pas en situation d'échec, car il détiendra les cartes pour parvenir à la production du texte demandé. Pour cela la pratique doit-être régulière, tout au long de la scolarité.

- Donner les outils afin d'acquérir des stratégies d'écriture : ce dernier point est souligné dans les textes officiels parce que l'élaboration et l'utilisation d'outils rendent moins complexe l'explication des critères de fonctionnement de l'acte d'écriture. Cela permet aussi, d'éviter le sentiment de blocage. De plus, ces outils vont permettre à l'apprenant de gagner de l'assurance en acquérant une certaine autonomie.

Ainsi, la mise en place d'un projet d'écriture va permettre aux apprenants de modifier leur représentation erronée de l'écrit, d'accorder du sens à l'écrit et d'avoir l'envie d'écrire.

En effet, on écrit avec un but déterminé et dans le cadre d'une interaction sociale. Et pour aider les apprenants davantage dans cette tâche, il faut comme le rappelle (COLETTE RINGO, 1988 : 55-88).prévoir :

- un projet d'enseignement : des objectifs, des capacités à construire ;
- des tâches pour les apprenants : écrire pour qui ? Quoi ? Pour quoi faire ?

- des modalités de lecture et de réécriture des textes produits ;
- des outils d'écriture produits en classe ;
- des exercices pour aider les apprenants à dépasser les difficultés rencontrées au cours de leur tâche d'écriture.

Dans le but que les apprenants ne soient pas bloqués à cause d'un manque d'idées, de problèmes d'organisation ou de maîtrise de la langue, le travail peut s'effectuer en petits groupes .En effet, ce mode de travail devrait faciliter l'écriture, chacun apporterait sa pièce à l'édifice.

Pour changer les sujets qui reviennent souvent comme « imaginez la suite », il faut leur proposer de nouvelles procédures pour leur apporter une émulation plus forte.

De ce fait, ils auront le courage d'aller au-delà des obstacles pour atteindre ce but qu'est la production. L'image peut-être un élément inducteur, les supports visuels seraient en lien avec la production d'écrits, des auteurs comme C. GARCIA-DEBANC (1986), le groupe EVA (1991) et le groupe de recherche d'Ecouen (1994) proposent de mettre en place des dispositifs pour faciliter la réalisation des productions écrites des apprenants, on distinguera deux types d'aides :

Des aides pour gérer la complexité interne des composants du processus rédactionnel; dans ce cas l'enseignant peut fournir aux enfants des outils, comme des textes ressources afin d'améliorer la connaissance des apprenants sur le sujet, le schéma du texte choisi, le lexique à utiliser...etc.

Des aides pour gérer la complexité due à la gestion simultanée de toutes les composantes du processus rédactionnel, l'enseignant peut prendre en charge un certain nombre de tâches liées à la production d'écrits comme le choix des types de texte, ses enjeux etc., il peut également faire réaliser aux apprenants des grilles d'évaluations qui récapitulent les critères auxquels doit répondre le texte à produire.

De la même façon, on pourra activer le procédé de la révision en faisant prendre conscience aux apprenants de la nécessité de réviser un texte et en leur proposant une lecture collective de leurs productions. Aussi pour le problème de la réécriture, l'enseignant pourra, autant que possible, valoriser ce travail, le rendre plaisant en favorisant l'émergence du sens, la prise de conscience de son utilité, afin que les apprenants ne le perçoivent pas comme un ennuyeux travail de recopiage. Pour ce faire, il est sensé les aider à résoudre leur difficultés



grâce à l'observation réfléchie de la langue, en s'appuyant sur les productions. Ainsi les apprenants acquièrent, réinvestissent et s'approprient des savoirs, et des savoir-faire qui deviennent des critères de réussite lors des réécritures successives de la production. De plus, une grille de relecture construite avec les apprenants, pourrait être utile dans ce cas. Avec l'introduction de l'idée du projet d'écriture, on essaie désormais de s'appuyer sur le vécu des apprenants pour organiser les apprentissages, il n'y a donc pas des « sujets » mais des situations de communication qui invitent à l'expression active. Les apprenants semblent y trouver motivation supplémentaire puisque l'acte d'écrire a véritablement un sens pour eux. Leurs écrits sont destinés à quelqu'un ou destinés à être lu à l'ensemble de la classe.

Il n'est donc plus seulement considéré comme une évaluation redoutée, ce qui importe désormais, c'est des textes divers. Des activités d'écriture nouvelles se mettent alors en place, pour parvenir à ce que les apprenants soient amenés à produire des écrits le plus tôt possible.

Des chercheurs ont proposé le procédé de la « dictée pour l'apprenant » dont le fonctionnement consiste à parler d'écrit. L'apprenant confie à l'adulte que sait lire et écrire le texte qu'il ne peut faire seul. Aussi, pour tenter de rompre avec l'ennui et l'angoisse ressentis par les apprenants, on essaie de les placer en situation de jeu à travers la mise en place de jeux poétiques et de jeux d'écriture (acrostiches, calligramme...). Ces pratiques permettent de le valoriser en tant que « créateur » et lui donnent le plaisir de jouer avec les mots. La résolution, d'après Jean Pierre Robert, passe d'abord par une fréquentation assidue des textes, c'est en lisant qu'on apprend à écrire. La lecture permet, en effet, au scripteur :

- d'améliorer sa compétence linguistique (en vocabulaire, grammaire, orthographe, etc....) ;
- de se familiariser avec les différents types d'écrits qu'il aura à produire
- (Par exemple, des écrits fonctionnels, comme le C.V, la lettre, le compte rendu, etc....) ;
- de s'appropriier les particularités socioculturelles de la langue cible (une lettre de félicitations ou de remerciements revêt différentes formes d'une langue à l'autre).

## **II.7. Qu'est-ce qu'une stratégie d'écriture ? :**

Dans un sens général, une stratégie : Est un ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis.

Les stratégies sont des connaissances ils peuvent donc être apprises dans la mémoire à long terme des apprenants. Notons au passage que les connaissances sont de trois sortes: les

connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

Le premier type de connaissances correspond aux savoirs, le deuxième aux savoir-faire et le troisième au quand et au pourquoi.

Pour O'Malley et Chanot, il existe trois types de stratégie d'apprentissage : cognitive, métacognitive et socio-affective.

De ces stratégies nous nous intéressons particulièrement par celles de l'apprentissage de l'écriture.

### **II.7.1. Les stratégies cognitives :**

Wender les définit comme des démarches ou des opérations mentales par les quelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistique .O'Malley et Chamot ajoutent que ces stratégies opèrent directement sur l'information entrante, de façon à favoriser d'apprentissage de l'écriture.

#### **Les stratégies cognitives sont les suivantes:**

- La répétition : est indisponible. Elle seule permet de garder dans un souvenir les caractères originaux d'un fait, de données.
- Le regroupement : organisation et classement du matériau à apprendre en fonction de ses caractéristiques sémantiques ou syntaxique dans le but d'en faciliter la récupération du code linguistique ou de faciliter la répétition.
- La déduction/l'induction: appliquer des règles apprises ou supposées par
- L'apprenant pour produire et comprendre la langue étrangère.
- La traduction: utilisation de la langue maternelle comme une passe pour la compréhension et/ou pour la production en langue étrangère.
- La représentation auditive: pour mémoriser ou récupérer.
- La paraphrase: suppléer au manque de vocabulaire ou aux compréhensions en situation de communication par la circonlocution ou la paraphrase.
- Le contextualisation : assister la compréhension ou la récupération en plaçant un mot ou une phrase dans une séquence langagière ou dans une situation d'énonciation.
- La révision: elle qui consiste à revoir successivement un contenu.

### **II.7.2. Les stratégies métacognitives :**

Ces stratégies sont la capacité de l'apprenant à réfléchir sur son propre fonctionnement cognitif et à acquérir une certaine connaissance de son fonctionnement.

- La planification : quand l'apprenant planifie son discours, prévoit l'objectif et son intention de communication.
- Le contrôle: l'apprenant vérifie et corrige sa performance au cours d'une tâche d'écriture.
- (vérifier et corriger sa production).
- L'autoévaluation: vérifier le résultat de la compréhension après d'exécution d'une activité langagière de réception, ou évaluer la production langagière après sa réalisation.

### **II.7.3. Les stratégies socio-affectives :**

Ces stratégies font référence au mode d'interaction de l'apprenante avec l'autre apprenant ou avec des locuteurs natifs, en vue de faciliter l'appropriation de la langue étrangère.

Il y a deux types distingués par O'Malley et Chamot sont :

- Coopération: travailler avec autrui pour résoudre un problème, partager des informations, obtenir un retour sur une activité orale ou écrite.
- Demande de clarification: solliciter l'enseignant ou un natif pour obtenir une répétition, des explications, une reformulation, des exemples.

### **II.8. Les difficultés de l'écrit en classe de FLE :**

Écrire est une activité complexe dans laquelle plusieurs opérations intellectuelles sont mobilisées. Ainsi, l'écrit c'est la maîtrise de la structure interne, c'est avoir un bagage lexical conséquent et c'est surtout avoir des qualités rédactionnelles qui font qu'une production n'est pas simplement juxtaposition de phrases mais c'est un travail réfléchi. Et Parmi les obstacles que rencontrent les apprenants durant la réalisation d'une production écrite, nous citerons deux éléments :

### **II.8.1. La motivation :**

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les besoins fondamentaux des apprenants. Abraham Maslow est arrivé à cette conclusion que le désir majeur, le besoin fondamental de tout être humain est de développer son potentiel personnel.

D'autres, comme les théoriciens du béhaviorisme El. DECI et R.M. RYAN le rejoignent en affirmant que l'individu possède en lui un besoin d'autodétermination. Mais, surtout c'est RATH, disciple de MASLOW, qui a précisé sa conception en énumérant ces besoins comme conditions essentielles à la motivation.

La motivation est un facteur très important dans le processus de l'apprentissage. Pour HAYES : « (...) L'importance de la motivation en écriture m'est apparue lors d'une étude que j'ai réalisée avec Karen Schriver, Charles Hills et Jill Hatch, visant à évaluer un programme informatisé destiné à améliorer le style en écriture ».

Parfois, les enseignants sont face à des apprenants peu motivés, ils perçoivent généralement la chose négativement et souvent ne se donnent pas la peine de chercher les origines des difficultés et lacunes éprouvées chez les apprenants.

A agir ainsi, c'est échoué dans sa mission pédagogique, c'est ignorer l'aspect psychologique de l'apprenant.

Il est nécessaire de cerner les éléments qui favorisent ou défavorisent la motivation des apprenants et d'agir en fonction de ces données. La recherche de NELSON (1988) démontre clairement que les apprenants rédigent leurs travaux de recherche et les activités de classe dans un contexte de compétition. Nelson montrait les différents moyens par lesquels l'activité cognitive ; en particulier l'écriture, influencent la motivation et l'affectivité.

L'enseignant doit être présent auprès des apprenants qui rencontrent des difficultés, c'est une obligation absolue, il ne peut pas les abandonner.

Dans le cas des apprenants démotivés, l'enseignant doit être vigilant en classe, il se doit de déceler les indicateurs de la motivation chez ses apprenants.

Des indicateurs comme le choix d'entreprendre une activité d'apprentissage et non de l'éviter. Dans le cas contraire, son rôle est d'encourager les apprenants motivés en leur proposant de contourner les difficultés grâce aux stratégies d'apprentissage.

Les apprenants en difficulté d'apprentissage ont souvent des problèmes de motivation. Leurs difficultés à apprendre, leurs nombreux échecs et l'image qu'ils ont aux yeux des autres apprenants amènent bon nombre d'entre eux à se démotiver et à perdre tout intérêt à apprendre en contexte scolaire.

Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour se convaincre de l'importance de se préoccuper de la motivation à apprendre de tous les apprenants y compris ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Voici celles que nous considérons les plus importantes.

- Dans bien des cas, l'enseignant est le seul modèle « d'apprenant » que l'enfant peut observer.

Dans le passé, tous les adultes se donnaient la tâche d'éduquer les enfants en étant pour eux des modèles à suivre. Or, dans nos sociétés occidentales modernes, les différents acteurs sociaux (politiciens, hommes de loi, gens des communications, etc.), délèguent cette responsabilité aux enseignants.

De plus, les parents sont de moins en moins présents dans le processus d'éducation de leurs enfants. En effet, ils sont devenus rares les enfants qui ont la chance d'observer leurs parents en train d'apprendre et surtout de prendre plaisir à apprendre. Pour plusieurs enfants, l'enseignant est le seul adulte dans leur vie qu'ils peuvent observer apprendre et surtout aimer apprendre.

Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir. Les plus récentes recherches en psychopédagogie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage et ce, pour tous les apprenants. L'analyse de WANG, HERTEL et WALBERG(1993), de plus de 260 textes scientifiques, les amène à conclure que la motivation, tout comme les stratégies d'apprentissage efficaces, font partie des sept éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire. Pour apprendre, il faut donc pouvoir, c'est-à-dire avoir de bonnes stratégies et il faut vouloir, c'est-à-dire être motivé.

Apprendre à l'école n'est pas toujours intrinsèquement motivant, il faut le support et les encouragements de l'enseignant.

On ne peut espérer que l'apprenant trouve toujours en lui la motivation intrinsèque qui l'amène à s'investir et à persévérer dans ses apprentissages à l'école. Les plus récentes études sur la motivation intrinsèque (SANSONNE et HARACKIEWICZ, 2000) démontrent que l'on

doit bien sûr viser à ce que les apprenants soient motivés intrinsèquement, mais que cette motivation demande généralement d'être initiée et maintenue par des incitatifs tels que le support et les encouragements des enseignants.

Les apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage sont plus susceptibles que les autres d'avoir une motivation faible ou une motivation « fragile ».

Les nombreux échecs qui façonnent leur histoire scolaire, les amènent souvent à abdiquer et se dire que quoi qu'ils fassent, le succès n'est pas à leur portée. L'école n'est pas un endroit où ils peuvent s'épanouir comme les autres apprenants, mais un lieu qui leur envoie constamment une image de soi négative.

Pourquoi bon nombre d'apprenants en difficulté d'apprentissage sont démotivés en classe, alors que d'autres demeurent motivés.

Ils sont démotivés, car ils ...

- jugent inutiles ou inintéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées;
- se sentent incapables de faire ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires;
- ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on leur demande de faire et croient que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux.

Bien sûr, d'autres causes peuvent être à l'origine de la démotivation des apprenants en difficulté d'apprentissage à accomplir des activités en classe, mais selon l'état de la recherche, on peut affirmer que les principales raisons résident dans l'absence ou le faible niveau de l'une ou l'autre des perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle de l'apprenant.

### **II.8.2. La mémorisation :**

Il y a des techniques pour mémoriser. Chacun doit trouver la sienne, ce ne sera pas une perte de temps et le travail à plusieurs est recommandé (interdisciplinarité). D'où l'intérêt pour l'enseignant de posséder des connaissances de base sur le fonctionnement du cerveau et de ses relations avec les langues.

Madame TROCME FABRE déclare dans « j'apprends donc je suis » :

« La mémoire de l'élève est un champ à la fertilité puissante qui ne demande pas que d'être intensivement exploité .... », ou bien « Mobiliser la mémoire de l'apprenant, c'est lui permettre d'établir des relations avec ce qu'on lui propose d'apprendre, c'est lui montrer mieux, lui faire découvrir l'intérêt, le bénéfice qu'il peut en tirer, le potentiel de découverte, d'exploration, d'innovation de ce champ nouveau dans lequel s'inscrit la langue étrangère».

L'Américaine J.O. CARY écrit en 1975. « Apprendre une langue consiste, dans une première étape, à savoir établir des correspondances entre des suites de sons et la signification d'un message. C'est seulement quand ces correspondances se sont établies pour un certain nombre d'énoncés que peut s'amorcer le processus d'analyse et la constitution d'une grammaire. »

L'apprentissage d'une langue étrangère recourt, comme tout type d'apprentissage à la mémoire. Un jeune apprenant mis face à une langue nouvelle, doit passer par le stade de la mémorisation des nouveaux sons et des nouvelles graphies et des règles combinatoires qui les régissent.

On admet aujourd'hui qu'il existe deux types de mémoire :

- A- La mémoire à court terme :** Ou mémoire de travail qui stocke des éléments pour un laps de temps limité et ne peut traiter que peu d'éléments à la fois.
- B- La mémoire à long terme:** Où sont emmagasinées les connaissances destinées à être conservées. La capacité de cette mémoire est supposée illimitée.

L'existence de ces deux mémoires peut expliquer certaines lacunes en rapport avec la compréhension des textes en langue étrangère.

On peut dire de tout cela, qu'il est essentiel pour un enseignant d'avoir en vue le facteur de la mémoire, afin de pouvoir contourner les problèmes qu'il peut générer et de comprendre l'origine de certaines difficultés, et ce, pour mieux y remédier.

## **Conclusion :**

Dans ce chapitre, nous avons défini l'écrit, la production écrite et les différentes stratégies d'écriture et aussi, nous avons cherché à expliquer les difficultés rencontrées lors de la production, les remèdes proposés pour réaliser cet acte de production écrite dans une langue étrangère avec toute sa diversité. Dès lors, la production écrite est conçue comme un acte de communication et d'interaction.



# Chapitre III :

## Cadre méthodologique de la recherche et analyse du corpus

## **Introduction :**

Pour donner un sens à notre partie pratique qui repose essentiellement sur le lexique comme étant un moyen efficace dans l'amélioration de la production écrite chez les apprenants, nous allons mener une expérience sur le terrain qui pourrait nous permettre de répondre à notre interrogation concernant le sujet, ainsi que la vérification de nos hypothèses.

Nous voulons à travers cette expérimentation montrer et prouver l'importance du lexique dans l'apprentissage de la production écrite.

Nous proposons donc dans notre expérimentation, une séquence didactique qui contient des activités basées sur le lexique, dont l'objectif principal est d'amener les apprenants à rédiger un texte cohérent.

### **III.1. La méthodologie de la recherche :**

Nous avons procédé par une situation de classe, des apprenants de 3<sup>ème</sup> année moyenne ont été mis à l'épreuve à partir d'une expérimentation sur l'impact de l'usage lexical à caractère journalistique sur l'apprentissage de l'écrit (enrichir le vocabulaire des apprenants pour la rédaction écrite).

Conformément à une démarche expérimentale classique dans laquelle l'enseignement explicite axé sur le lexique à caractère journalistique pendant quelques séances constitue la variable indépendante.

Pour assurer un minimum de fiabilité à la comparaison, nous avons choisi deux groupes d'apprenants issus du même milieu socio-économique. Nous avons considéré le groupe jugé « un peu plus faible » par les enseignants en production écrite comme le groupe expérimental, l'autre groupe comme le groupe témoin.

#### **III.1.1. Le lieu :**

Notre expérimentation s'est effectuée dans le collège d'enseignement moyen « Oukil Mohamed » d'Aïn el Hadid, wilaya de Tiaret située dans l'ouest algérien.

Ce collège assure la scolarité des élèves de tous les niveaux, dont des filles et des garçons. Le nombre des enseignants est de trente deux, dont cinq enseignantes de la langue française.

### **III.1.2. L'échantillon :**

Nous avons fait l'expérience avec deux classes parallèles de 3<sup>ème</sup> AM du collège précité. La première, constituant le groupe témoin et comprenant quarante-deux apprenants et la seconde, le groupe expérimental comprenant, elle aussi quarante-deux apprenants.

Des productions écrites à caractère journalistique (fait divers) ont été proposés pour étudier et obtenir le résultat concernant l'impact de l'usage lexical sur l'apprentissage de l'écrit en classe de 3<sup>ème</sup> AM.

Nous avons choisis de travailler avec ce niveau scolaire pour montrer qu'il faut donner aux apprenants un bagage lexical nécessaire pendant toutes les séances afin d'arriver à bien rédiger une production écrite (fait divers).

### **III.1.3. Procédure avec le groupe expérimental :**

Nous entamons notre recherche avec le groupe expérimental, il s'agit du premier Projet du programme de 3<sup>ème</sup> AM intitulé : « **Réaliser un palmarès de faits divers pour le journal ou le blog de l'école** ». Et de la troisième séquence didactique intitulée : « **Rédige ce fait divers en y insérant le témoignage d'une personne présente au moment des faits pour le publier dans le journal de ton école** ».

Nous avons donné une consigne à appliquer pendant les séances de compréhension de l'écrit, de vocabulaire, de grammaire et de conjugaison.

La consigne était de travailler et d'insister sur le lexique à caractère journalistique pendant toutes ses séances, afin de permettre à l'apprenant d'avoir un bagage lexical qui lui permettrait d'améliorer sa production écrite.

#### **➤ Déroulement de la séance de production écrite avec le groupe témoin et le groupe expérimental :**

**Durée :** 1 heure.

**Support :** Le manuelle scolaire.

**Page :** 64.

**Objectif d'apprentissage :**

- ◆ L'apprenant devrait être capable de produire à l'écrit un fait divers « accident ».

**1). Rappel du thème du projet et de la séquence.**

**2). Consigne d'écriture :**

En sortant du collège, tu as été témoin d'un accident de la circulation. Un enfant a été renversé par une voiture.

Rapporte cet accident sous forme d'un fait divers.

### 3). Critères de réussite :

- Tu précise le fait, le lieu et le moment de l'accident.
- Tu racontes dans un ordre chronologique comment s'est passé l'accident.
- Tu finis ton article en indiquant si la victime est hors de danger.

### 4. La grille d'analyse<sup>1</sup>:

Critères de réussite	Oui	Non
Un titre accrocheur sous forme d'une phrase nominale.		
Le chapeau		
Le texte en colonnes		
Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?		
L'emploi du vocabulaire de l'accident.		
L'emploi du passé composé		
L'emploi des substituts lexicaux et grammaticaux		
L'utilisation de la forme passive.		

### III.2. Analyse des données :

L'analyse des données a été opérée de la manière suivante : toutes les réponses obtenues par rapport à la grille d'analyse sont regroupées dans des tableaux individuels.

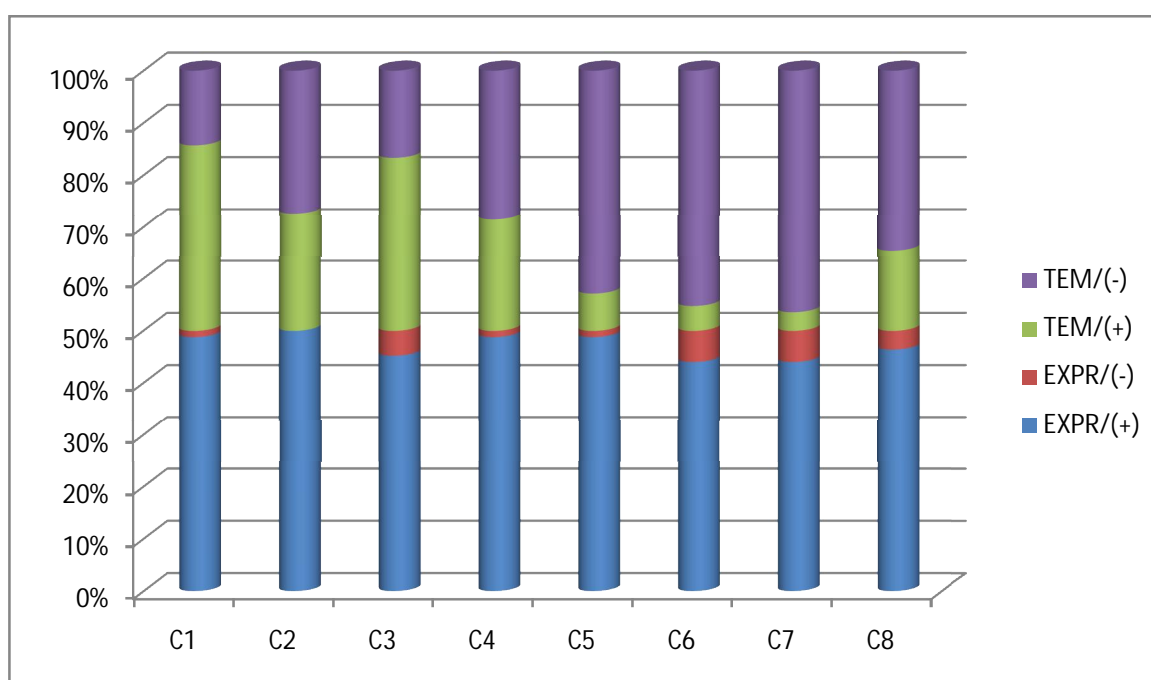
Chaque tableau est suivi par un histogramme et une analyse des réponses.

---

<sup>1</sup> - Grille d'analyse tirée du manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> AM, Ed, Office National des Publications Scolaires, 2018-2019, P64.

Critères	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Nombre de réponses positives	Nombre de réponses négatives	Nombre de réponses positives	Nombre de réponses négatives
C1	41	01	30	12
C2	42	00	19	23
C3	38	04	28	14
C4	41	01	18	24
C5	41	01	06	36
C6	37	05	04	38
C7	37	05	03	39
C8	39	03	13	29

**Tableau : Analyse des critères de réussite (G TEM et G EXPR).**



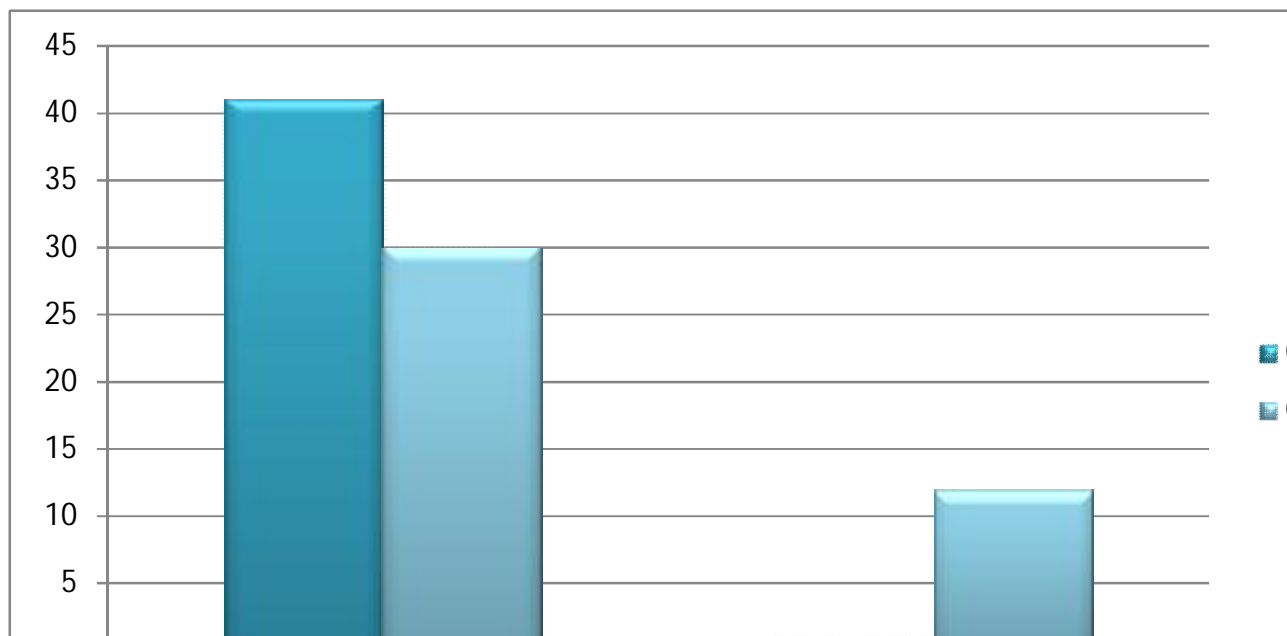
**Histogramme : Analyse des critères de réussite (G TEM et G EXPR).**

### III.2.1. Analyse des données recueillies :

#### Critère 01 :

Groupes	Groupe expérimental	Groupe témoin
N.de réponses positives	41	30
N.de réponses négatives	01	12

**Tableau 1 : Ecriture d'un titre accrocheur sous forme d'une phrase nominale.**



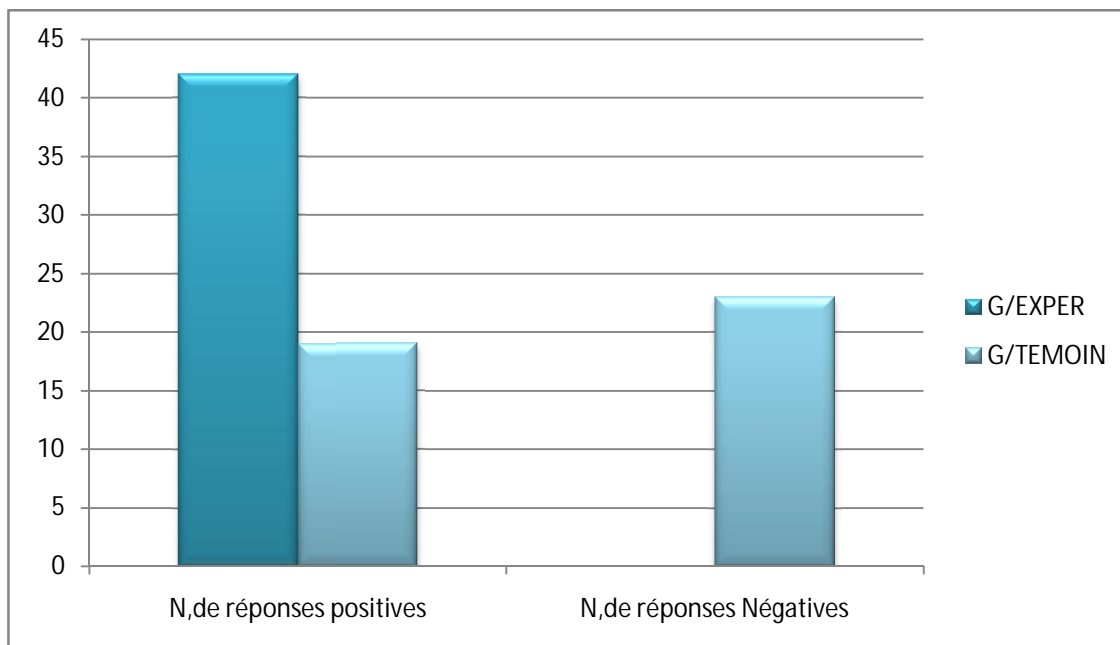
**Histogramme 1 : Ecriture d'un titre accrocheur sous forme d'une phrase nominale.**

La grande majorité des apprenants du groupe expérimental 97,61 % ont pu employer un titre accrocheur sous forme de phrase nominale, tandis que 71,42 % du groupe témoin l'ont fait.

#### Critère 02 :

Groupes	Groupe expérimental	Groupe témoin
N.de réponses positives	42	19
N.de réponses négatives	00	23

**Tableau 2 : Ecriture du chapeau.**



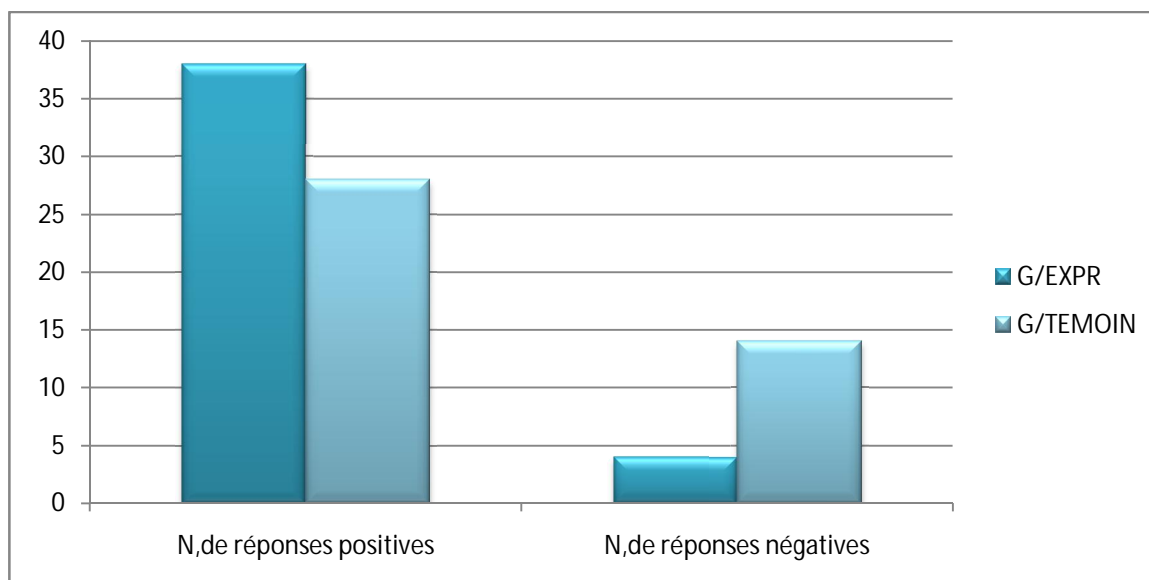
**Histogramme 2 : Ecriture du chapeau.**

La totalité des apprenants du groupe expérimental ont bien écrit le chapeau d'un fait divers, par contre 45,23 % seulement du groupe témoin l'ont fait.

**Critère03 :**

Groupes	Groupe expérimental	Groupe témoin
N.de réponses positives	38	28
N.de réponses négatives	04	14

**Tableau 3 : Ecriture du texte en colonnes.**



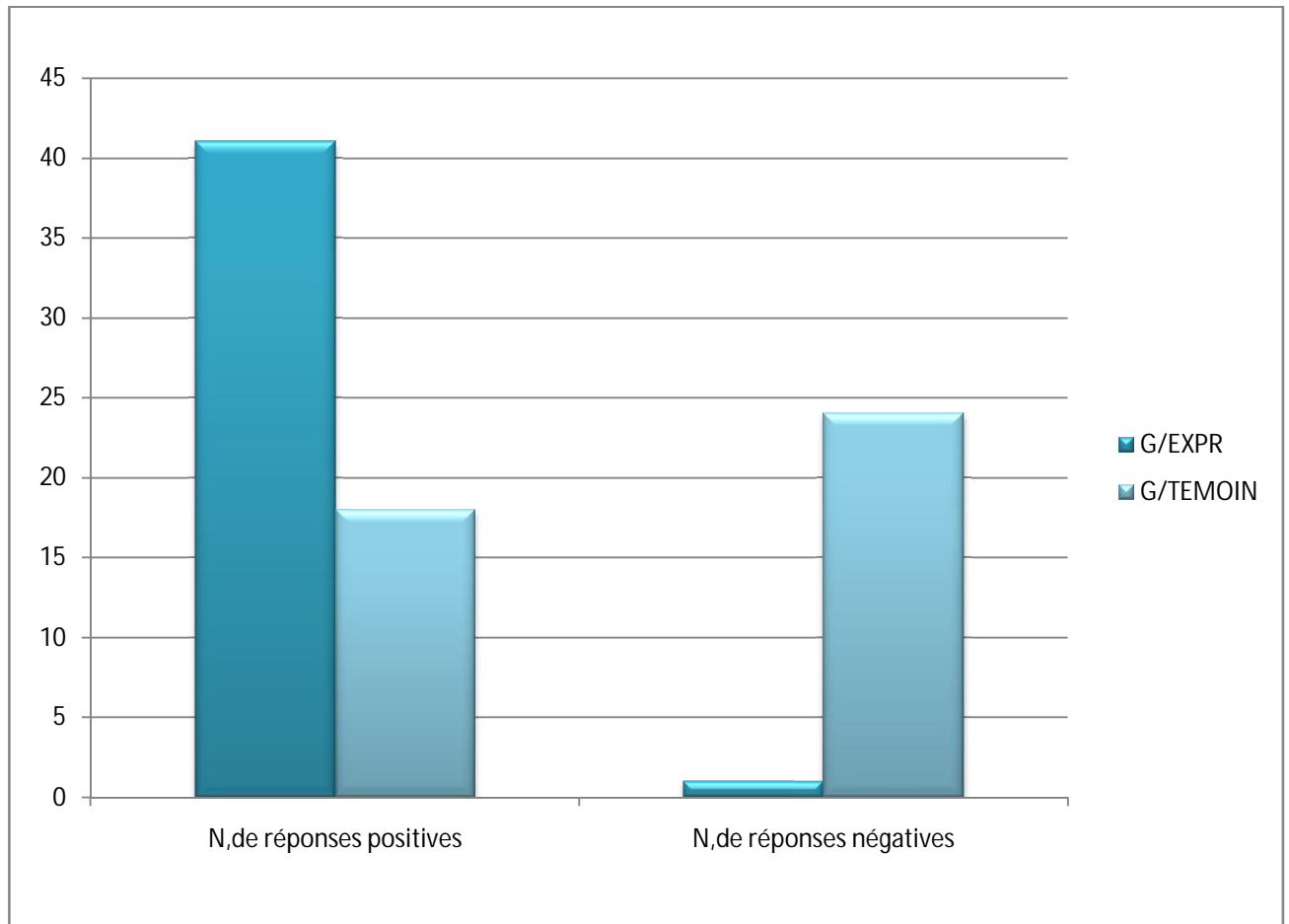
**Histogramme 3 : Ecriture du texte en colonnes.**

La majorité des apprenants du groupe expérimental, c'est-à-dire 90,47 % ont écrit le texte en colonnes, ils ont respecté la forme d'un fait divers, par contre 66,66 % du groupe témoin l'ont fait.

#### Critère 04 :

Groupes	Groupe expérimental	Groupe témoin
N.de réponses positives	41	18
N.de réponses négatives	01	24

**Tableau 4 : Réponses aux questions qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ?**



**Histogramme 4 : Réponses aux questions Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ?**

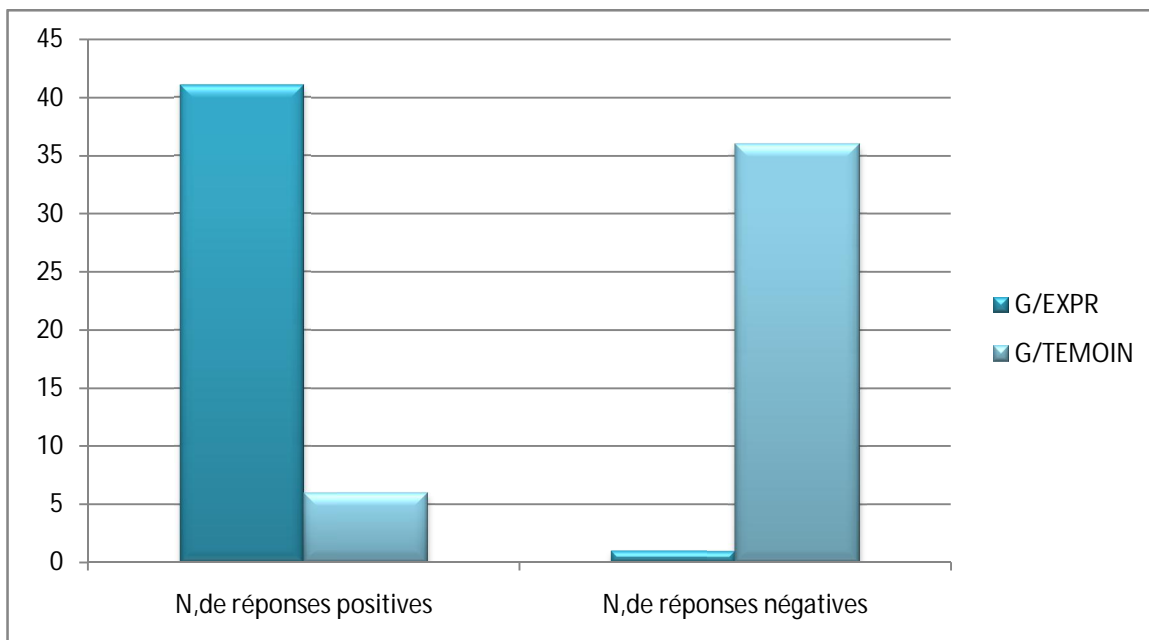
97,61 % des apprenants du groupe expérimental ont bien su utilisé la situation de communication d'un fait divers, contre 42,85 % du groupe témoin qui l'ont fait.

#### Critère 05 :

Groupes	Groupe expérimental	Groupe témoin
N.de réponses positives	41	06
N.de réponses négatives	01	36

**Tableau 5 : L'utilisation du vocabulaire de l'accident.**





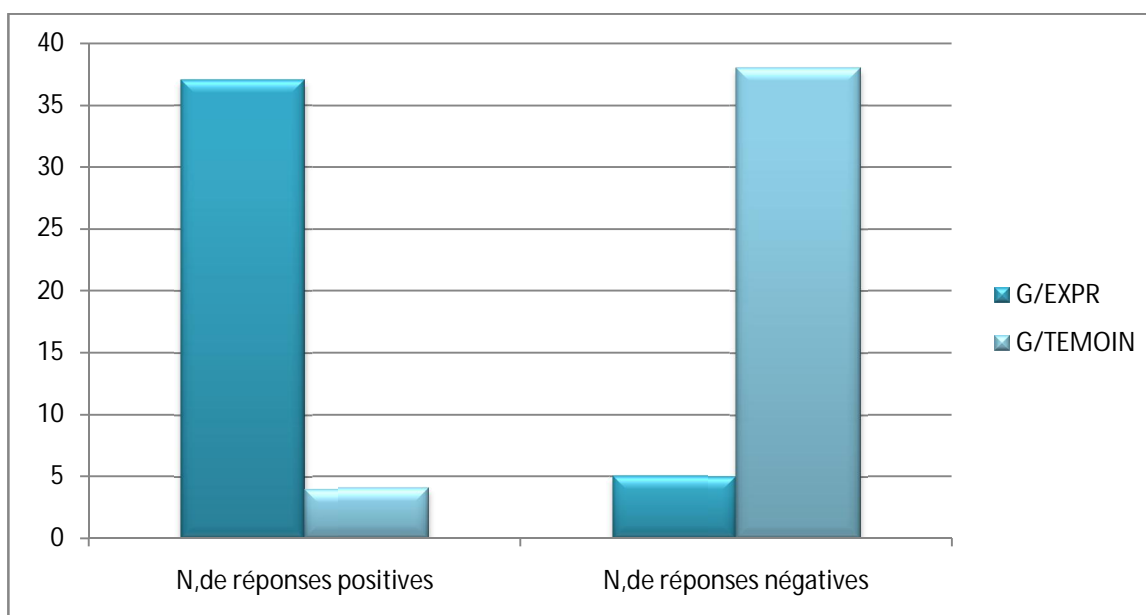
**Histogramme 5 : L'utilisation du vocabulaire de l'accident.**

La grande majorité des apprenants du groupe expérimental, c'est-à-dire 97,61% ont utilisé le vocabulaire d'un fait divers, par contre 14,28 % seulement du groupe témoin l'ont fait. Les productions écrites du groupe expérimental sont plus riches du point de vue lexical que celles de l'autre groupe.

**Critère 06 :**

Groupes	Groupe expérimental	Groupe témoin
N.de réponses positives	37	04
N.de réponses négatives	05	38

**Tableau 6 : Rapporter des faits au passé composé.**



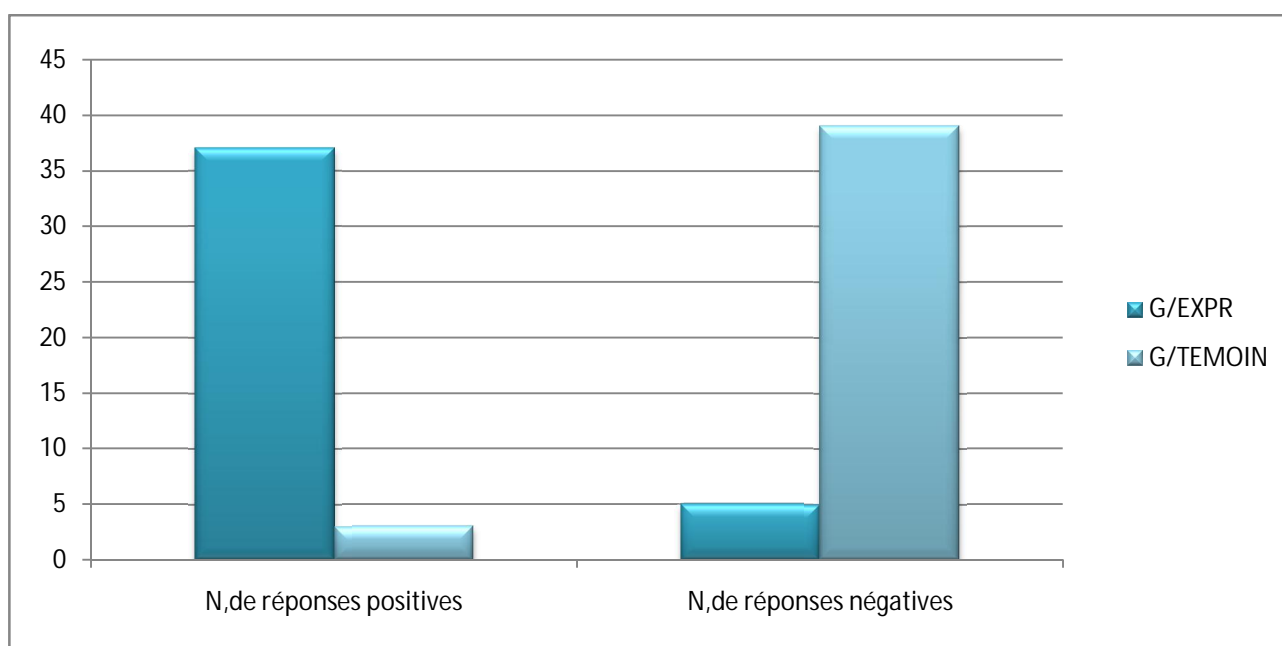
**Histogramme 6 : Rapporter des faits au passé composé.**

88,09 % des apprenants du groupe expérimental ont employé le passé composé pour rapporter les faits, alors que 09,52 % seulement du groupe témoin l'ont fait.

**Critère 07 :**

Groupes	Groupe expérimental	Groupe témoin
N.de réponses positives	37	03
N.de réponses négatives	05	39

**Tableau 7 : Emploi des substituts lexicaux et grammaticaux.**



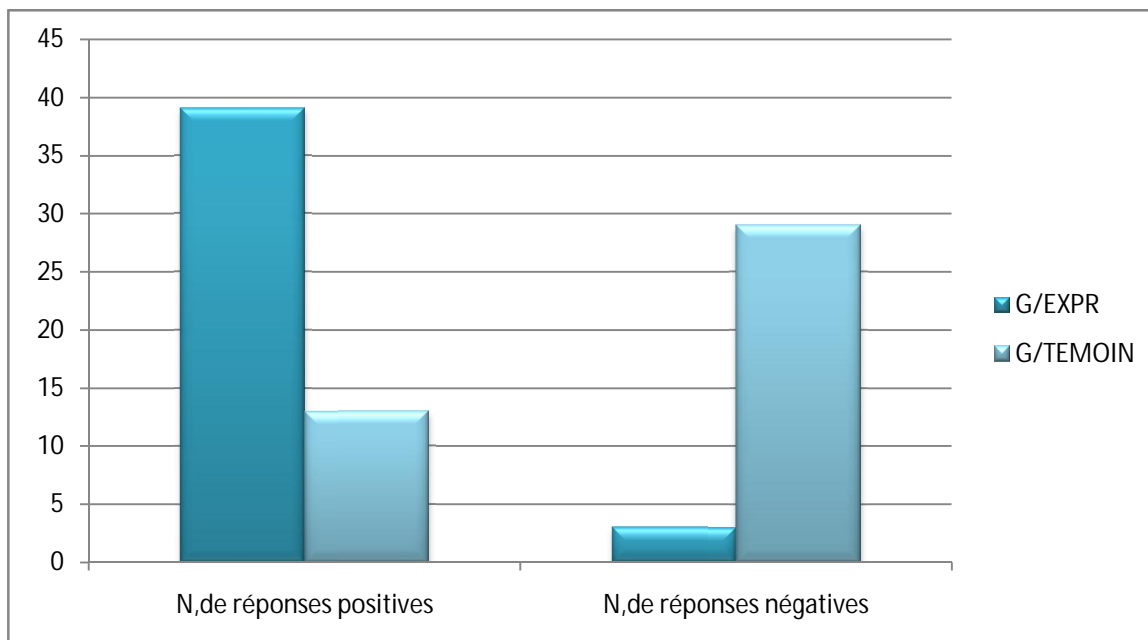
**Histogramme 7 : Emploi des substituts lexicaux et grammaticaux.**

88,09% des apprenants du groupe expérimental ont recours à la substitution grammaticale ou lexicale, par contre 07,14 % seulement du groupe témoin l'ont fait. Les productions écrites du groupe témoin contiennent beaucoup de répétition.

**Critère 08 :**

Groupes	Groupe expérimental	Groupe témoin
N.de réponses positives	39	13
N.de réponses négatives	03	29

**Tableau 8 : Emploi de la forme passive.**



### **Histogramme 8 : Emploi de la forme passive.**

92,85% des apprenants du groupe expérimental ont utilisé la passivation contre 30,95 % du groupe témoin qui l'ont fait.

### III.3. Interprétation et discussion des résultats :

Dans une recherche universitaire sur l'impact de l'usage lexical à caractère journalistique sur l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE, nous avons essayé de répondre à notre interrogation concernant le sujet, ainsi que la vérification de nos hypothèses.

Pour le 1<sup>er</sup> critère, la grande majorité des apprenants du groupe expérimental 97,61 % ont pu employer un titre accrocheur sous forme de phrase nominale, 71,42 % du groupe témoin l'ont fait. C'est un titre qui t'incite à lire le texte, d'où son importance.

Pour le 2<sup>ème</sup> critère, la totalité des apprenants du groupe expérimental ont écrit le chapeau d'un fait divers, contre 45,23 % du groupe témoin qui l'ont fait. Et on connaît l'importance du chapeau pour la suite du travail, il nous donne un aperçu général sur le texte.

Pour le 3<sup>ème</sup> critère, 90,47 % des apprenants du groupe expérimental ont écrit le texte en colonnes, ils ont respecté la forme d'un fait divers, contre 66,66 % du groupe témoin qui l'ont fait. Ils ont mis en exergue cette différence de forme avec les autres types de textes.

Pour le 4<sup>ème</sup> critère, 97,61 % des apprenants du groupe expérimental ont bien su utilisé la situation de communication d'un fait divers, contre 42,85 % du groupe témoin qui l'ont fait. Dans ce cas de figure comme dans beaucoup d'autres, la situation de communication est très importante pour l'écriture d'un bon texte (cohérent, pertinent,...)

Pour le 5<sup>ème</sup> critère, 97,61 % des apprenants du groupe expérimental ont utilisé le vocabulaire d'un fait divers, par contre 14,28 % seulement du groupe témoin l'ont fait. Les productions écrites du groupe expérimental sont plus riches du point de vue lexical que celles de l'autre groupe. L'effet de l'enseignement explicite basé sur le lexique à caractère journalistique, y est apparent.

Pour le 6<sup>ème</sup> critère, 88,09 % des apprenants du groupe expérimental ont employé le passé composé pour rapporter les faits, alors que 09,52 % seulement du groupe témoin l'ont fait.

Pour le 7<sup>ème</sup> critère, 88,09% des apprenants du groupe expérimental ont eu recours à la substitution grammaticale ou lexicale, contre 07,14% du groupe témoin qui l'ont fait. Les productions écrites du groupe témoin contiennent trop de répétition.

Pour le 8<sup>ème</sup> critère, 92,85% des apprenants du groupe expérimental ont utilisé la passivation, contre 30,95 % du groupe témoin qui l'ont fait.

Comme le montre le taux de réussite des apprenants du groupe expérimental, le fait de suivre un enseignement explicite axé sur le lexique à caractère journalistique et d'en prendre conscience semble fournir aux apprenants des outils nouveaux de régulation de la production écrite assurant un certain niveau d'efficacité et de réinvestissement des connaissances. En d'autres termes, cet enseignement explicite suivi fait naître chez les apprenants des capacités de construction de la signification et de transfert qui font défaut aux apprenants du groupe témoin. Grâce à ces capacités sur le lexique à caractère journalistique, ils semblent pouvoir mieux écrire.

Les résultats obtenus par les apprenants de la troisième année moyenne du groupe témoin révèlent quelques problèmes en production écrite.

## **Conclusion :**

Le groupe expérimental a fait du bon travail, les résultats sont là pour le confirmer, donc l'enseignement explicite basé sur le lexique à caractère journalistique a donné ses fruits, à savoir la rédaction d'articles de presse, style journalistique.

# Conclusion Générale

## **Conclusion générale :**

La production écrite joue un rôle important tout au long du cheminement scolaire. Elle présente des difficultés pour un nombre considérable d'apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne et nécessite plusieurs compétences à l'instar de la compétence lexicale dont l'apprenant a besoin pour pouvoir produire correctement à l'oral et à l'écrit.

Dans le cadre de la didactique du FLE, l'enseignement /apprentissage du lexique est un domaine central qui a fait couler beaucoup d'encre. C'est dans ce domaine que s'inscrit notre travail de recherche qui porte sur l'impact de l'usage lexical à caractère journalistique sur l'amélioration d'une production écrite.

Notre travail de recherche a été mené dans l'intention de répondre à la problématique suivante : « l'usage lexical à caractère journalistique pendant plusieurs séances favorise –t-il l'amélioration d'une production écrite ? ».

Pour répondre à cette problématique et confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ, nous avons divisé notre travail en deux parties :

Une partie théorique qui comprend deux chapitres traitant de « l'apprentissage du lexique en classe de FLE » et de « l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE ».

Et une partie pratique où nous avons mis l'accent sur la méthodologie de recherche et sur l'expérimentation en analysant le corpus puis en interprétant les résultats auxquels nous avons abouti.

Nous avons choisi la méthode expérimentale qui s'est déroulée à l'établissement « Oukil Mohamed » d'Aïn El Hadid avec les apprenants de la 3<sup>ème</sup> AM qui ont représenté l'échantillon de notre travail de recherche.

En analysant le corpus, nous avons remarqué que l'usage lexical à caractère journalistique pendant plusieurs séances favorise l'amélioration d'une production écrite chez les apprenants du groupe expérimental, donc nous pouvons dire que cet usage lexical est bénéfique pour la rédaction d'un écrit.

Finalement, l'activité de vocabulaire et l'usage lexical pendant plusieurs séances aident l'apprenant à améliorer sa production écrite, il faut donc lui donner le bagage nécessaire pendant toute la séquence.



# Bibliographie

## Références bibliographiques :

### Les ouvrages théoriques :

- 1- **BOUTIN G, JULIEN L.** « *des compétences, son impact sur l'éducation et L'obsession de la formation des enseignants* », Montréal, édition Nouvelles, 2000.
- 2- **CELLIERMICHELINE**, « *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire* », Paris, 2008.
- 3- **CHARTIER ANNE MARIE, CHRISTIANECLESSE et JEANHEBRAND.** « lire, écrire, produire des textes au cycle2 », Paris, Hatier pédagogique, 1998.
- 4- **DUQUETTE L et TREVILLE M.**, « *enseigner le vocabulaire en classe de langue* », hachette, Paris, 1996.
- 5- **FRENAYMARIENNE MAROY CHRISTIANE**, « l'école, 6ans après le décret ' mission '1997 », (chapitre : les compétences à la recherche d'équité par caroline LETOR ? Vincent VADENBERGHE, Jean –Louis JADOULLE).
- 6- **GENOUVRIER E, PEYTARD, J.**, « *linguistique et enseignement de français* », Paris, Librairie Larousse, 1970.
- 7- **GRUCA, ISBELLE et CUQ, JEAN PIERRE** « *cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde* » coll. FLE, Presse universitaire de Grenoble, 2002.
- 8- **KELLERANDREE TABOURET** « *plurilinguisme et interférence, en la linguistique le guide alphabétique*» Paris, 1969.
- 9- **LEONRENEE** « *enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école, pourquoi et comment ?* », hachette éducation, nouvelle édition, Paris, 2008.
- 10- **MARTINET ANDRE**« *éléments de linguistique générale* »,1970.
- 11- **MOIRAND SOPHIE**, « *situation d'écrit, compréhension en français langue étrangère* », Paris, CLE international, Paris, 1979.
- 12- **NIKLAS –SALMINEN, A.**, « *La lexicologie* », Collection Cursus, Paris, Armand Colin, 1997.

**13- PERRENOUD PHILIPPE**« *construire des compétences dès l'école* », ESF édition, collection pratique et enjeu pédagogique », 1997.

**14- PERROT JEAN** « *grammaire générale* », 1973.

**15- PICOCHÉ, JACQUELINE**« *didactique du vocabulaire français* », Paris, Nathan, 1993.

**16- RINGO COLETTE**« *enseigner l'écriture, rencontres pédagogiques* », 1998.

**17- ROUBAUD MARIE-NOULLE** « *l'école aujourd'hui* », 2011.

**18- VANCOMELBEKE PHILIPPE** « *enseigner le vocabulaire* », Paris, Nathan, 2004.

**19- WAGNER ROBERT-LEON**, « *Les vocabulaires français* », Paris, Librairie Marcel DIDIER, 1967.

**20- WEINICH** « *langue en contact* », Paris, 1973.

### **Les dictionnaires :**

**1- CUQ JEAN PIERRE**,« *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », 2003.

**2- DUBOIS. J**, « *Dictionnaire de linguistique* », Paris, 1994.

**3- ROBERT JEAN PIERRE**, « *Dictionnaire pratique de didactique du « FLE »* », Paris, l'essentiel français, 2ed, 2008.

**4- TOURNIER, N. et TOURNIER,J.** « *Dictionnaire de lexicologie française* », ellipses édition marketing S.A, 2009.

**5- Dictionnaire hachette**, 2005.

### **Les mémoires :**

**1- Le mémoire** : BENAFOU Sabrina, *Les difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite, cas des étudiants de 1ère année licence*, de l'université Mohamed Boudiaf de M'Sila, 2014.

**2- Le mémoire** : KANDSI Sadia, *Les difficultés lexicales des apprenants adultes de la langue française lors de la réalisation d'une production écrite*, de l'université de Tizi- Ouzou,

### **La sitographie :**

**1** - Portail du fle, info/ glossaire/ langue cible, htm. (Consulté le 25-01-2020)

**2** - [Http://www.cndp. Fr/ bien lire/ 04- média/ a-fle- imp.- htm](http://www.cndp.fr/bien lire/04- média/ a-fle- imp.- htm). (Consulté le 22-03-2020)

**3** - BELTRAMI, *L'enseignement du lexique au cycle 1*, (consulté le 22/02/2020) à

l'adresse <http://www.eduFLE.net/>

- Définition du lexique mental et l'hypothèse de ce paragraphe réalisées dans l'ouvrage de Marie -Dominique Gineste, Jean François Leny. Psychologie cognitive du langage.

- Schéma du lexique mental extrait du livre d'accompagnement REPER .CE 1 .vision novembre 2011, outil de repérage pédagogique collectif.

## Table des matières

<b>Introduction générale</b> .....	1
<b>Chapitre I : L'apprentissage du lexique en classe de FLE</b>	
Introduction.....	3
<b>I.1. Le lexique</b> .....	3
<b>I.1.1. Que signifie le terme lexème</b> .....	4
<b>I.1.2. Que signifie l'unité lexicale</b> .....	4
<b>I.1.3. Que signifie le terme monème</b> .....	5
<b>I.1.3.1. Les monèmes lexicaux</b> .....	5
<b>I.1.3.2. Les monèmes grammaticaux</b> .....	5
<b>I.2. L'interférence</b> .....	6
<b>I.2.1. L'emprunt</b> .....	7
<b>I.2.2. Le calque</b> .....	7
<b>I.3. La typologie du lexique</b> .....	8
<b>I.3.1. Le lexique global</b> .....	8
<b>I.3.2. Le lexique individuel</b> .....	8
<b>I.4. Le lexique et le vocabulaire</b> .....	8
<b>I.4.1. Le vocabulaire actif</b> .....	8
<b>I.4.2. Le vocabulaire passif</b> .....	8
<b>I.5. Le Lexique et l'enseignement</b> .....	8
<b>I. 5.1. L'approche sémantique</b> .....	9
<b>I.5.1.1. Synonymie</b> .....	9
<b>I.5.1.2. Antonymie</b> .....	9
<b>I.5.1.3. Le niveau de la langue</b> .....	9
<b>I.5.2. L'approche syntaxique</b> .....	9
<b>I.5.3. L'approche fréquentielle</b> .....	10
<b>I.5.4. L'approche référentielle</b> .....	10
<b>I.5.5. L'approche formelle ou des familles des mots</b> .....	10
<b>I.6. L'apprentissage d'une langue étrangère</b> .....	10
<b>I.6.1. La langue source :(L1) La langue maternelle</b> .....	11
<b>I.6.2. La langue cible</b> .....	11
<b>I.6.3. La langue étrangère et langue seconde</b> .....	11
<b>I.6.4. La langue vivante :(1ere langue étrangère étudiée)</b> .....	12

<b>I.7.</b> Le lexique ou le vocabulaire .....	12
<b>I.8.</b> Approche de l'enseignement / apprentissage du lexique .....	13
<b>I.8.1.</b> Le Lexique mental .....	13
<b>I.9.</b> Les objectifs d'une approche lexicale .....	14
<b>I.10.</b> Qu'est-ce qu'une compétence ? .....	14
<b>I.10.1.</b> La compétence lexicale .....	14
<b>I.10.2.</b> Les composantes de la compétence lexicale .....	15
<b>I.10.2.1.</b> La composante linguistique .....	15
<b>I.10.2.2.</b> La composante référentielle .....	15
<b>I.10.2.3.</b> La composante socioculturelle .....	15
<b>I.10.2.4.</b> La composante stratégique .....	15
<b>I.11.</b> L'apport de l'approche par les compétences à l'enseignement du FLE.....	15
<b>I.11.1.</b> Les principales valeurs de l'approche par les compétences .....	16
<b>I.11.2.</b> La relation maître –élève.....	16
<b>I.12.</b> La place du vocabulaire dans l'enseignement .....	17
<b>I.13.</b> Le rôle de l'enseignant .....	17
<b>I.14.</b> La relation enseignant /apprenant en classe de FLE .....	18
<b>I.15.</b> Les difficultés lexicales en classe de FLE .....	19
<b>I.16.</b> Le fait divers .....	19
<b>I.16.1.</b> La définition du fait divers .....	21
<b>I.16.2.</b> Les caractéristiques du fait divers .....	21
<b>I.16.3.</b> Les caractéristiques linguistiques .....	22
<b>I.16.4.</b> Les éléments qui composent un fait divers .....	22
Conclusion .....	24

## **Chapitre II : L'apprentissage de l'écrit en classe de FLE**

Introduction.....	25
<b>II.1.</b> Qu'Est –ce que l'écrit ?.....	25
<b>II.2.</b> Définition de la production écrite.....	26
<b>II.3.</b> La place de l'écrit dans les différentes approches didactiques .....	26
<b>II.4.</b> L'apprentissage de l'écriture en classe de FLE.....	27
<b>II.5.</b> Les obstacles rencontrés par les apprenants dans la production écrite.....	28
<b>II.6.</b> Comment remédier ces difficultés et aider l'apprenant à mieux rédiger en FLE.....	30
<b>II.7.</b> Qu'est – qu'une stratégie d'écriture .....	32
<b>II.7.1.</b> Les stratégies cognitives.....	33
<b>II.7.2.</b> Les stratégies métacognitives .....	34

<b>II.7.3.</b> Les stratégies socio – affectives.....	34
<b>II.8.</b> Les difficultés de l’écrit en classe de FLE .....	34
<b>II.8.1.</b> La motivation .....	35
<b>II.8.2.</b> La mémorisation .....	37
Conclusion .....	39

### **Chapitre III : Cadre méthodologique de la recherche et analyse du corpus.**

Introduction.....	40
<b>III.1.</b> Méthodologie de recherche .....	41
<b>III.2.</b> Analyse des données .....	42
<b>III.3.</b> Interprétation et discussion des résultats .....	50
Conclusion .....	52
<b>Conclusion générale</b> .....	53
<b>Bibliographie</b> .....	54
<b>Table de matière</b> .....	57
<b>Annexes</b>	

# Annexes



## Je lis et je comprends

OUARGLA

### 5 personnes d'une même famille asphyxiées par le gaz

Cinq personnes d'une même famille ont été retrouvées mortes samedi en fin d'après-midi asphyxiées par le gaz à leur domicile dans la commune de Rouissat, a-t-on appris, hier, auprès des services de la protection civile de la wilaya de Ouargla. Les victimes, le père, la mère et leurs trois enfants âgés entre 2 et 7 ans, sont mortes suite à une émanation de gaz de leur appareil de chauffage, à leur domicile sis au quartier Ziayna, commune de Rouissat, dans la périphérie de Ouargla, a-t-on précisé. Une enquête a été ouverte par la gendarmerie nationale pour déterminer les circonstances de cet accident tragique.

Dans un autre cas similaire, trois autres personnes ont été

sauvées in extremis d'une mort certaine dans la même journée au quartier Ennasr de Ouargla, selon la protection civile. Les victimes, une dame de 47 ans, une jeune fille de 21 ans et un jeune de 16 ans, asphyxiées suite à une fuite de gaz de ville, ont dû leur salut à la promptitude de l'intervention de la protection civile qui leur a prodigué sur place les premiers soins avant de les évacuer vers l'hôpital Mohamed-Boudiaf, à Ouargla.

La direction de la protection civile de Ouargla a tenu à rappeler aux citoyens les précautions d'usage dans l'utilisation des installations à gaz, en veillant notamment à la conformité des équipements et installations, à leur entretien régulier par un personnel qualifié et à l'aération des lieux.

El Moudjahid du 30.01.2012

Compréhension de l'écrit



## La voix passive

THENIA (BOUMERDES)

### 5 blessés dans une collision entre deux trains

Cinq personnes ont été blessées dans une collision, hier, entre un train de voyageurs et un autre de marchandises près de Thenia. Le choc a provoqué le déraillement du premier wagon électrique. Les blessés ont été évacués



vers l'hôpital de la ville par les éléments de la protection civile.

Cette collision a causé d'importantes perturbations du trafic ferroviaire sur la ligne Alger-Thenia.



### Je lis et je repère

- De quel accident s'agit-il ?
- Qu'est-ce qui a provoqué le déraillement du wagon électrique ?
- Qui a évacué les blessés vers l'hôpital ? Relève du texte la phrase qui justifie ta réponse.

### J'ANALYSE

Phrase A	Phrase B
- Les éléments de la protection civile ont évacué les blessés vers l'hôpital.	- Les blessés ont été évacués vers l'hôpital par les éléments de la protection civile.

E

un enfant blessé dans un accident

L'élève de mon collège a été renversé  
par une voiture.

Un élève du Qukil Il a été évacué à  
Mohamed de 13 ans a polyclinique pour  
été renversé par une recevoir les soins  
voiture, Lundi 10<sup>h</sup>00 nécessaires.

Blog. Qukil,

E

un élève blessé dans un accident  
un élève de mon école a été blessé  
dans un accident d'une voiture.

un élève du collège  
Oukil Mohamed,  
Ain El Hadid, âgé  
2 ans a été blessé  
dans l'épaule droite  
le mardi après 12:00

Il a été frappé par  
une voiture.

L'ecolier a été évacué  
à polyclinique pour  
recevoir les soins  
nécessaires.

Blog-oukil-com

E

### Un élève blessé dans l'accident de voiture

Lundi à 10:30, Un élève  
de mon école âgé de 13 ans,  
a été frappé par une  
voiture.

Un élève de mon  
école Oubil  
Mohamed Amr El  
Ladid âgé de 13  
ans, Il a été  
blessé par une  
voiture.

L'élève a  
été évacué à  
l'hôpital  
pour recevoir  
les soins  
nécessaires.

[Blog.Oubil.com](http://Blog.Oubil.com)

- Un élève du collège

ou Bil Mohamed

blessé dans l'accident.

- Un élève du collège ou Bil

Mohamed a été blessé dans un

accident. Samedi 13/08/2018

un élève du 2<sup>e</sup> étage

collège ou Bil été emporté

Mohamed à l'école

Ain El Hadid clinique

âgé de 13 ans pour recou

a été blessé de les jours

a été renversé méchant

pour une voiture

E

accident de la route

Le 16 Mai 2019 Lundi à 12:00 h une  
Vanture qui a frappé un élève de main  
école.

un élève de collège  
Oukil Mohamed  
Aïn El Hadid de  
13 ans

l'élève blessé  
l'élève a été  
évacué à poly-  
clinique pour  
recevoir les soins  
nécessaires.

Blog Oukil Mohamed  
03/12/2019.

↖

Le accident de sin El Hadid et Brenda.

Le Lundi 05 Octobre 2019, un accident et sin El Hadid  
de Southampton pour rejoindre la ville de Brenda  
et sin El Hadid in accident traque vers l'hôpital  
et en beland dans un ordre chronologique comment  
s'est passé l'accident.

D'après el aratan



T

Le titeron naceriete des canestois

• En sortant du collège, tu as été témoin.  
Le 10 octobre 2019 de A ciint de bino  
elletit. Le hémmeche 14 octobre de  
accala 2019 de e he. ceter de telrge la  
vte 8.

En cours de Le D'elut haut come  
tois 14 mars de cema

T

## { l'accident de l'accident }

(il y a soit on la recueille il y a une)  
base de et de la cause.

En sortant du collège, Tu as été  
témoin d'un accident de la circulation  
un enfant a été renversé par une voiture.  
Le lundi passé un accident  
entre un enfant et un  
voiture l'enfant blessé et nous  
emmené vers l'hôpital.

Le 20 Mai 2019  
El Water

T

Le je Lundi 11 octobre 2017 en  
sortant du college temeim  
accident.

on petit enfant  
a ete uenise  
par une voiture  
ete L'enfantte 11  
est sorti la  
venue.

L'enfant a ete  
uenerese par  
la voiture Des  
homme a ugrade  
l'accident Jhsa  
evacue vrsā.

2017/10/11

## La certification en Habitudes

- Le petit garçon un accident  
est un enfant comme tous les autres & est  
présent en compagnie & habituellement  
travaille à l'école de côté avant de les  
remettre aux responsables de  
l'accident en l'attendant & on fait par  
telle personne une autre promesse  
de la certification un petit garçon

un accident qui a été  
dans la grande chambre  
sur le lit & l'ambulance

## **Résumé :**

Nous avons voulu par ce travail de recherche, trouver une méthode pour améliorer la production écrite chez les apprenants de la 3<sup>ème</sup> année moyenne (groupe expérimental).

Après l'expérimentation menée auprès de ces apprenants, nous pouvons dire que l'activité de vocabulaire et l'usage lexical pendant plusieurs séances, les aident à améliorer leurs écrits.

Donc, il faut donner aux apprenants le bagage lexical nécessaire pendant toute la séquence pour arriver à bien rédiger un écrit, dans le cas de ces apprenants un fait divers.

**Mots-clés :** Enseignement/Apprentissage – Usage lexical – Production écrite – Fait divers.

## **Abstract :**

From this research, we wanted to find a method to improve written production for middle third year learners (the experimental group).

After conducting the experiment with these students, we can say that vocabulary activity and the use of the dictionary during several lessons helps them improve their writing.

Therefore, learners must be given the necessary lexical baggage throughout the sequence to succeed in good writing for middle third year learners (news).

**Key-words :** Teaching/Learning – Lexical Use – Written Production – News.

## **ملخص :**

من خلال هذا العمل البحثي، أردنا إيجاد طريقة لتحسين الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط (المجموعة التجريبية)

بعد إجراء التجربة مع هؤلاء التلاميذ، يمكننا القول إن نشاط المفردات و استخدام المعجم خلال عدة حصص يساعدهم على تحسين كتابتهم.

لذلك، يجب أن نمنح المتعلمين الأمتعة المعجمية اللازمة طوال التسلسل للنجاح في كتابة جيدة لمتدريسي السنة الثالثة متوسط (خبر).

**الكلمات المفتاحية :** التعليم/التعلم - الاستخدام المعجمي - إنتاج كتابي - خبر