

République Algérienne Démocratique & Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche
Scientifique
Université Mohamed Khider - Biskra
Faculté des lettres et des langues
Département des Lettres et des langues Etrangère
Filière de français

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master

Option : fle et didactique des langues-cultures

**La mise en place de la compétence
scripturale en classe de FLE:**

**Cas des apprenants de la 1^{ère} année secondaire du Lycée
Ziri Ben Menad à Bousaada**

Directeur de recherche:
M. Dakhia Mounir

Présenté par :
Chittah Djamel

Membres du jury :

M.GUEROUF
MLLE.AOUICHE

Année universitaire

2012-2013

Remerciement

*Toute ma gratitude à mon encadreur
M. Dakhia Mounir qui a bien voulu
m'encadrer et dont les conseils et les
orientations m'ont permis d'enrichir et
de finir cette recherche.*

Dédicace

Je dédie ce modeste travail:

A mon père, ma mère, mes frères et sœurs.

A Omar et son fils Ahmed.

A la mémoire de mes grands pères.

*A mes amis: Hicham, Mourad, et tous mes
Amis.*

Table des matières

Introduction générale.....	6
Chapitre1: Autour de l'appropriation de l'écrit.....	10
1- Introduction.....	11
1- 1 Qu'est que l'écriture.....	12
1- 2 L'importance des compétences en écriture.....	14
1- 3 L'écrit et la relation lecture-écriture.....	16
1- 4 Passer de savoir aux savoir faire: un enjeu primordial pour l'élève.....	17
1- 5 conclusion.....	19
Chapitre2:Aperçu des processus d'enseignement de l'écriture.....	20
2- Introduction.....	21
2- 1 Le chantier d'écriture.....	21
2- 2 Les contraintes liées à l'appropriation de l'écrit en FLE.....	22
1- 1 classement des erreurs.....	22
2- 3 Les processus rédactionnels.....	24
2- 4 Quels objectifs viser lors du projet d'écriture.....	26
2- 5 Nécessité d'une confrontation fréquente à l'écrit.....	27
2- 6 Apprentissage des connaissances rédactionnelles.....	28
2- 7 conclusion	30
Chapitre3: Analyse et interprétation des résultats.....	31
3- Introduction.....	32
3- 1 Description de questionnaire.....	32
3- 2Analyse des résultats obtenus.....	32
3- 3 Analyse diagnostique de productions écrites des élèves.....	45
3-4 Grille d'analyse.....	49

3- 5 Suggestion et solutions proposés.....	50
Synthèse.....	52
Conclusion générale.....	54
Références bibliographiques.....	56
Annexes.....	57

Introduction générale:

L'écriture comme mode d'expression et de communication a longtemps représentée un point de focalisation des professeurs de français de l'école algérienne dont l'objectif est de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit. L'amélioration de la qualité de l'enseignement de "FLE" a constituée ainsi la préoccupation majeure des didacticiens afin de permettre aux apprenants la réalisation d'une production écrite de qualité.

Il est à noter que les apprenants dans les établissements scolaires maîtrisent mal les règles liées au code langagier, voire écrivent peu en classe, ce qui explique qu'ils ne possèdent pas les compétences requises qui aident à la rédaction. L'apprentissage de l'écrit est souvent une application de stratégies efficaces tout au long du processus d'écriture plutôt qu'à l'acquisition d'un ensemble de règles grammaticales, lexicales et syntaxique:

*« Le manque de stratégies utilisées par les élèves lors de la révision se manifeste par leur incapacité à traiter leur texte à un niveau plus élevé que celui de la microstructure ».*²

La place qu'occupe la didactique de l'écriture s'explique par cette insertion institutionnelle, et à travers ce lien étroit de l'écriture à l'enseignement du français langue étrangère.

Les travaux sur la production écrite sont souvent rares dans les différents domaines de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive, malgré les évolutions et les préoccupations en ce qui concerne l'écriture en faveur de l'oral auquel on accordait une importance démesurée dans le cadre des méthodes audio-orales et audio-visuelles. Cependant, on a constaté dans les nouveaux programmes une réhabilitation de l'écrit qui était longtemps relégué au second rang, surtout avec l'introduction des technologies de

² MEMOIRE DE MAGESTER, DIFFICULTES D'ORDRE COGNITIF A L'ECRIT, Promotion:2006, P2.

l'information et de la communication: (les Tic) qui n'ont pas tardé à attribuer à l'écrit un rôle déterminant dans la scolarisation et la réussite scolaire des apprenants.

De ce constat, le choix de ce sujet nous renvoyait à ce qui nous a posé le plus de problème dans notre cursus au niveau de la pratique de l'écrit, en tenant compte que cette activité d'écriture n'était pas réellement atteinte par ceux qui sont censés l'avoir acquise, à savoir les apprenants de première année secondaire. En ce sens, il nous est apparu donc nécessaire de s'interroger sur les difficultés que pouvait rencontrer un élève au moment de l'activité (lecture-écriture).

D'après ce qui vient d'être dit, nous nous interrogerons sur les questions suivantes:

-Pourquoi les apprenants de première année secondaire éprouvent-ils des difficultés tout au long du processus d'écriture?

-Quelles sont les stratégies qui permettent aux apprenants de mettre en place leurs ressources cognitives pour contrôler d'autres aspects de leurs productions écrites en se référant au modèle de Hayes et Flower.

A partir de ces questions soulevées, nous nous postulons les hypothèses suivantes:

-Les difficultés qui éprouvent les apprenants pour mobiliser leurs acquis sont dues à la mauvaise gestion des activités d'écriture, ce qui provoque une surcharge cognitive freinant leurs performances.

-Les apprenants ne sont pas dotés de stratégies à l'écrit qui leur permettent de gérer le fonctionnement de leurs productions écrites.

L'objectif de ce travail est d'améliorer, à partir des particularités de l'individu, la réaction de l'apprenant face à une activité cognitive qui est l'écriture et, développer une compétence scripturale tout en cherchant à connaître où réside les difficultés qui encombrent une meilleure production écrite.

Nous opterons appliquer donc en premier lieu, la démarche descriptive pour attribuer une description bien déterminée du phénomène observé et d'entourer par la suite plus précisément le thème en question. En second lieu, la description du questionnaire et l'analyse des copies de la production écrite des apprenants vont nous permettre d'identifier les difficultés affrontées afin d'y apporter des suggestions pertinentes.

Notre travail de recherche est scindé en trois chapitres, le premier se constituera des aspects théoriques dans lesquels nous expliquons la notion de l'écriture, l'importance des compétences dans l'amélioration de l'écrit, alors que le deuxième sera consacré à l'étude des différents types de fautes que rencontrent les apprenants au cours de la pratique de l'écrit (linguistique) et la valeur du chantier d'écriture, le troisième portera une description du questionnaire suivie d'une étude analytique d'un texte explicatif produit par les élèves de première année secondaire afin de pouvoir donner une proposition voire des remédiations adéquates.

Chapitre I :

Autour de l'appropriation de l'écrit

Depuis des années, l'enseignement de l'écrit a pris une place importante au sein de nos établissements scolaire voire auprès de nombreux spécialistes. Les évolutions de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage ont abouti à un changement incontournable dans la didactique de l'écrit. Ces transformations ont été rapidement ressenties au niveau de l'objet (texte) aussi bien que du côté du sujet apprenant (scripteur).

L'apprentissage de l'écriture n'aura lieu qu'on situation de communication. L'apprenant dans son parcours éducatif est appelé, mainte fois, à produire voire à reproduire des énoncés afin d'améliorer sa production écrite. Maîtriser des compétences écrites exige de la part du sujet écrivant, à côté des connaissances sur la langue et les règles régissant les textes, l'appropriation des savoirs contextuels et l'acquisition de certains processus mentaux.

1-1 Qu'est que l'écriture:

L'écriture est une activité mise en œuvre par un émetteur sur un destinataire, pour transmettre en signe matériels (graphie ou lettre) le langage oral du sujet écrivant.

« L'écriture, telle que nous le concevons ici, n'est ni un médium, ni un code. C'est la rencontre de deux langages, un langage phonique et un langage de traces. Les relations entre les deux peuvent être extrêmement variables selon le degré de soumission de l'un à l'autre. »³

La compréhension du langage va de l'énoncé à la représentation mentale tandis que la production du langage fait le mouvement inverse en découlant de la représentation mentale à l'énoncé. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à écrire pour.

L'enseignant de français langue étrangère doit prendre en considération que les activités d'expression écrite proposées aux apprenants, doivent être dans une situation de communication dans laquelle des moyens et des circonstances spatio-temporelles sont bien déterminés, pour amener l'apprenant à utiliser ce qu'il a appris antérieurement.

«L'expression écrite sera abordée dans la perspective d'une approche communicative qui privilégie l'interaction. Les apprenants travailleront dans l'esprit de l'atelier d'écriture, lieu d'apprentissage et de partage d'expériences réelles ou imaginaires qu'ils construiront avec les connaissances et les moyens linguistiques dont ils disposent.»⁴

³ ESCARPIT, Robert, L'ECRIT ET LA COMMUNICATION, collection "que sais-je" presse universitaire de France, 1993, p 17.

⁴ www.form-a-com.org.(Le05/04/2007),(23/12/2013) à 10:25.

S'exprimer à l'écrit, c'est chercher à combler un manque chez le destinataire (à qui l'on donne une information), ou chez l'émetteur (qui cherche à s'enquérir). Le destinataire ignore le contenu du message qu'il va recevoir. Il a certes la possibilité de le prévoir, d'anticiper, avec une plus ou moins grande précision, mais il demeure une part essentielle du message à découvrir.

Si l'on veut placer l'apprenant dans une situation de communication authentique, il conviendra de préserver cet enjeu de la communication écrite en évitant ce déficit de code utilisée perpétuellement à l'information:

« On ne pourra sans doute pas s'en passer, mais on n'en conjurera les périls et on n'en tirera un bénéfice réel pour le développement que si l'on développe parallèlement la communication écrite. »⁵

Donc, l'authenticité est exigée en expression écrite pour le sujet écrivant, à travers la mise en situation de la production écrite. La simulation est ici également nécessaire.

C'est donc par la mise en situation authentique que l'expression écrite pertinente pourra remplir son but : mettre l'apprenant dans une situation de communication déterminée à laquelle il devra approprier son discours, conformément aux contraintes linguistiques, discursives et socioculturelles qu'elle contient. On comprend dès lors que l'expression écrite, située dans un contexte situationnel, ne peut être confondue avec la capacité à produire une phrase correcte dans un exercice de grammaire.

Nous notons une différence importante entre la communication orale et la communication écrite : celle-ci est différée, c'est-à-dire

⁵ www.form-a-com.org.(Le05/04/2007),(23/12/2013) à 10:25.

qu'expression et compréhension ne sont pas simultanées à l'écrit. La difficulté à l'écrit, pour les apprenants, sera d'adapter leur discours étant donné qu'on ne s'exprime pas de la même manière à l'écrit et à l'oral.

« Il s'agit donc d'un système de communication parallèle au système oral, mais différent de lui dans ses origines comme dans son fonctionnement. »⁶

Au fur et à mesure de l'apprentissage, la longueur et la complexité des productions des élèves progresseront selon un ordre croissant. Dès la première production, il faut insister sur la structuration et la cohérence dans l'activité de production écrite des textes.

Il est important de solliciter des productions écrites correspondant à des besoins pratiques de la vie quotidienne. C'est pourquoi la forme épistolaire est l'une des premières introduites en production écrite.

L'expression écrite ce n'est pas une activité sans sens ni but, et, la correction des erreurs n'est pas l'objectif intégrale des activités d'expression écrite. Hors de nos salles des langues ou du département de français, lorsque des personnes écrivent, c'est parce qu'ils ont une information à communiquer à quelqu'un.

1-2 L'importance des compétences en écriture:

Pour un apprentissage systématique en écriture il est indispensable d'avoir un ensemble de connaissances, habiletés et des compétences langagières. L'apprenant en classe de fle doit se fournir des compétences en écrit leur permettent, grâce aux connaissances intuitives qu'il a des règles de sa langue, de produire un nombre infinie de phrases. Cette notion se diffère de celle de performance qui

⁶ ESCARPIT, Robert. Op, Cite, p111.

recouvre la réalisation d'un acte du langage, réalisation qui n'a pas trait à un contexte social où une situation précise.

La performance démontre la maîtrise de la compétence. En outre, la compétence communicative demeure définie par rapport à la notion de compétence linguistique. Ces deux dernières s'avèrent adéquates pour une définition de compétence d'écriture en langues étrangère. La première consiste à considérer qu'une production écrite soit formellement possible c'est-à-dire qu'elle est grammaticalement correcte et la seconde à ce qu'elle soit appropriée c'est-à-dire qu'elle est adaptée à la situation de production: à savoir au contexte. D'après Philippe Perrenoud la compétence est:

« La faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations. »⁶

La capacité langagière est une notion qui se prête précisément à l'étude des activités en tant qu'action humaine: l'interprétation, la compréhension, la mémorisation et la production des énoncés oraux ou écrits, appelés en d'autres termes (texte).

L'étude de l'écriture doit être adhérent dans un contexte précis qu'il s'agit en ce cas là d'un contexte institutionnel dans lequel elle aura compris à travers différentes dimensions: saisir la notion de capacité langagière permet de ne pas limiter, réduire l'écriture à une stricte compétence de production d'un texte et de l'envisager dans son hétérogénéité.

En effet, produire un texte n'implique pas seulement qu'une succession de phrases soient rédigé par l'apprenant, mais plutôt d'être sensible à la lecture et à un style particulier qui leur permet de

⁶ Propos recueillis par PAOLA GENTIL et ROBERTA BENCINI, in Perrenoud Philippe, Construire des compétences, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève, P3.

développer son propre style, de pouvoir inscrire ses écritures dans un genre de discours particulier, de trouver sa voix. Cela exige que l'apprenant doive être exposé à des textes, à des genres, à les comprendre, savoir les reproduire les travailler et les personnaliser.

1-3 L'écrit et la relation lecture-écriture:

La lecture et l'écriture sont considérées comme les deux versants d'un même objet: la langue écrite. En effet, lorsque l'apprenant est confronté à des activités d'écriture, il ne doit plus seulement construire du sens en décodant des signes qui ont été écrits par d'autres, mais plutôt de construire du sens en produisant des signes écrits qu'il doit mettre en forme en tenant compte des règles grammaticales, orthographiques et lexicales qui régissent le français écrit.

Pour l'apprenant, la nécessité d'automatiser des gestes moteurs: tenue du crayon, formation de lettres, faire du plan d'écriture, afin de dégager de l'énergie cognitive pour l'activité même de production écrite (organisation des idées) constituent un autre facteur qui vient complexifier la tâche

Le dictionnaire de la didactique de J.P.CUQ définit l'écrit comme:

« Un terme qui désigne dans son sens le plus large [...] une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »⁷

Les activités écrites ont pour objectif de doter l'apprenant, d'une compétence de production graphique comme moyen de communication, autrement dit ce n'est qu'en écrivant sans cesse, qu'en copiant d'un jour à l'autre, que l'apprenant arrive à maîtriser l'art d'écrire, qui devient avec le temps un instrument d'expression.

⁷ CUQ, Jean-Pierre. DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SECONDE, CLE international, Paris, 2003, P78

Le fait de parler de la trace graphique, nous conduit vers l'identification du graphème:

« C'est une unité graphique polyvalente dont le rôle varie selon les types d'écriture [...] il a en premier lieu une valeur phonique [...] il a aussi un rôle sémantique et peut exercer d'autres fonctions que la simple transcription des sons. ».⁸

Nous constatons aussi qu'il existe une relation étroite entre la lecture et l'écriture. L'écriture est tributaire de la lecture, car le fait de répéter à chaque fois l'activité de lire un mot, une phrase, un texte, permet à l'apprenant la mémorisation des formes orthographiques et donc se rappeler de leurs formes.

Donc, nous pouvons dire que la lecture représente un moyen important dans l'acquisition du code écrit.

En même temps, l'apprenant-lecteur a besoin d'identifier la forme phonographique du mot lu, car celui-ci est constitué d'un ensemble de lettres qui correspondent au langage oral.

1- 4 Passer de savoir au savoir-faire: un enjeu primordial pour l'apprenant:

Il est essentiel que les apprenants arrivent au lycée en connaissant bon nombre de règles linguistiques. Dès le début de l'année, ces derniers sont capables, quand on les sollicite, de formuler des règles orthographiques, grammaticales, lexicales... En revanche, dans leurs productions écrites, ces mêmes apprenants ne savaient pas obligatoirement les appliquer. C'est la phase de mise en pratique de leurs savoirs au quotidien qui pose le plus de problème pour eux:

«L'exactitude de la syntaxe, du sens, les liaisons justes, le choix du vocabulaire valorisent considérablement votre texte ».⁹

⁸ Cuq, Jean-Pierre, Op, cite, p 119

⁹ VINCENT, Gaston. NICOLAS, Pierre, L'ECRIT HAUT LA MAIN, édition: eyrolles, 2011, p49.

Comment faire pour que les savoirs linguistiques des apprenants deviennent des savoir-faire?

Tout d'abord, il faut reconnaître que la démarche pédagogique préconisée par les programmes vise à impliquer davantage l'apprenant dans son apprentissage. L'enseignant n'est plus celui qui dicte la norme de façon autoritaire. Mais, il doit laisser les enfants partir de leur propre observation de la langue, dans l'application des règles au moment de production des énoncés.

Ces derniers, guidés par leur professeur, sont en mesure de repérer un certain nombre d'éléments, d'en analyser le fonctionnement et d'en déduire une règle, en passant par les étapes suivantes: observation, réflexion, élaboration de la règle. Ces trois attitudes réunies représentent un comportement d'ordre scientifique et permettent donc à la fois d'insister sur la logique du système et de développer les capacités de raisonnement dialectique chez les apprenants.

En pratique de classe, la phase d'échanges entre des apprenants a une valeur importante. La règle est élaborée progressivement par eux à travers des approches successives. Le fait de chercher un principe de fonctionnement de la langue, de le trouver, de le formuler eux-mêmes, rend ces apprenants réellement acteurs dans leurs apprentissages.

De plus, cette démarche a l'avantage de prendre en considération la conceptualisation de l'écrit que possède chaque apprenant. Ce dernier n'est pas dénué de connaissances sur la langue, il est indispensable d'en tenir compte pour le faire progresser.

Pour ce faire, il paraît beaucoup plus nécessaire, de s'interroger avec l'apprenant sur les procédures qu'il met en œuvre pour résoudre les problèmes liés à la maîtrise de l'écrit, au lieu de simplement mesurer dans ses productions les écarts par rapport à la norme.

Il convient effectivement de gérer les erreurs autrement que sur le mode de la prescription. Le professeur doit développer chez ses apprenants leur capacité à raisonner sur la langue pour qu'ils soient à même ultérieurement de sélectionner la graphie qui convient dans leurs propres écrits.

Finalement, démarche pour améliorer le vaste domaine de l'expression écrite est bien loin de proposer des solutions exhaustives. On privilégie plutôt une approche de la langue qui permet aux apprenants d'acquérir une certaine autonomie. Le but ultime de l'enseignement des connaissances linguistiques c'est de mener l'apprenant à poser des questions sur ce qu'il est en train d'écrire et d'y apporter des solutions.

La production écrite est une activité mentale complexe. Le rédacteur doit en effet, disposer des informations sur le contenu du texte à produire et des connaissances sur la langue nécessaires à leur mise en mots. Une meilleure activité de production écrite doit se faire tout en possédant des connaissances linguistiques et des modèles utiles dans l'activité rédactionnelle qui permettent de comprendre les progrès dans l'analyse et la compréhension de la production de texte.

Chapitre II:

Aperçu des processus d'enseignement de l'écriture.

Entamer une activité d'écriture peut se faire de différentes manières à savoir: la poésie l'image le projet d'écriture...

Il est nécessaire de susciter chez l'apprenant le besoin d'écrire pour communiquer, tout en valorisant cet acte d'écriture au sein de nos écoles. Pour ce faire, le projet d'écriture semble donc l'une des solutions cruciales qui permettent à faciliter l'engagement dans l'écriture. En effet, pénétrer dans ce projet, c'est entrer dans une véritable situation de communication dont ce projet n'est qu'un moyen pédagogique permettant d'atteindre certains objectifs d'écrit souhaités et de donner la possibilité de ne plus poser la traditionnelle question : comment faire pour réaliser des écrits de qualité?.

2-1 Le chantier d'écriture:

Le chantier d'écriture peut être défini comme un modèle d'apprentissage qui aide à la fois l'enseignant et l'apprenant à retrouver des repères pour se situer, de déterminer les défaillances, de connaître les acquis, les stratégies à mettre en œuvre afin d'atteindre leur objectifs en écriture.

Weiss et Gross dans *La pédagogie du projet et l'initiation à la lecture* définissent le projet comme

« Une tâche de grande ampleur vers la réalisation de laquelle tend le groupe qui l'a choisie, qui motive la totalité de ses activités au cours d'une période donnée jusqu'au résultat concret, matérialisé »¹⁰.

Il engage toute la classe dans un projet d'apprentissage de l'écrit dans lequel on suscite l'individualisation globale au début de la construction de la compétence en matière de l'appropriation de l'écrit, tout en sollicitant les acquis de tous. Cette démarche vise essentiellement à fournir aux apprenants les habiletés nécessaires à

¹⁰ Mémoire professionnel de français, IUFM Montpellier site de Nîmes, projet d'écriture au cycle 3

produire un texte pertinent et d'élaborer avec eux des stratégies voire des outils qu'ils puissent l'utiliser dans d'autres situations. Le projet fut également centré sur la réalisation d'un écrit qui n'avait pas été encore exploité en classe.

La mise en place de ce projet suscite l'enthousiasme des apprenants et apparaît d'emblée comme motivant également pour eux.

2-2 Les contraintes liées à l'appropriation de l'écrit en FLE:

1-1 classement des erreurs communes:

Tout scripteur, dans sa tâche rédactionnelle, n'est pas à l'abri des erreurs communes dont souffrent la plupart des apprenants dans leur cycle éducatif. Elles constituent des obstacles considérables vers la réalisation de la communication écrite entre individus.

C'est pourquoi nous avons jugé utile en quelque sorte de rappeler les erreurs communes que nous allons les classer selon six catégories: (syntaxique, orthographe lexicale, grammaticale, sémantique, ponctuation et coupure de mots en fin de ligne).

Les erreurs classées en orthographe lexicale (ou orthographe d'usage) concernent ce que les auteurs appellent les graphies (graphèmes) en précisant quelles catégories d'erreurs rentrent dans ce domaines: les accents, les terminaisons de mots, les lettres géminées, les mécanismes de suffixation, les affixes, l'apostrophes, la majuscule.

En ce qui a trait à la catégorie grammaire, dont on cite principalement la conjugaison des verbes et les accords; La relation sujet-verbe: ordre canonique, situation inversion, influence sémantique prépondérante, irrégularités formelles. Les types d'accords concernent: l'accord de verbe, du participe passé, de nom, du

déterminant, de l'adjectif, des mots invariables et du pronom relatif. D'autres types du classement d'accord à citer: l'accord en contact et l'accord à distance et l'identification du genre et du nombre.

En plus de la conjugaison et des accords, les erreurs de l'orthographe grammaticales qui renvoient à la formation du féminin et du pluriel, du nom et de l'adjectif, du prénom et du déterminant, et du participe présent. Il y a aussi dans les erreurs d'accords celles qui relèvent de la confusion "é" "er", des terminaisons "i" "is" "it" "u" "us" " ut". Les sous-domaines de la phrase simple et complexe renvoient à la concordance des temps et à la subordonnée relative, de la phrase incomplète et de l'ordre des mots dans la phrase, et l'absence des connecteurs logiques.

Certaines recherches montrent que parfois la surcharge cognitive est souvent l'une des causes faisant obstacles aux scripteurs. En particulier, s'il s'agit des marques morphologique du nombre, du genre, du personne, impliqueraient une lourde charge cognitive parce que gérer l'accord requiert beaucoup d'attention en écrit du fait que la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'orale, ce qui rend impossible de l'appréhender par le scripteur.

Il est connu que l'accès aux mots et aux énoncés se ferait à travers la forme phonologique des énoncés, ceux-ci vont être transcrits sous forme graphitique:

*« L'amélioration des aspects lexicaux dans les productions d'écrit peut passer par la communication orale (notamment à travers sa fonction réflexive ».*¹¹

Dans la mémoire à court terme, il y aurait la forme phonologique (et non visuelle) des mots. Comme les marques du genre, du nombre

¹¹ FRANCIS, Crossman. SYLVIE, Plane, LES APPRENTISSAGES LEXICAUX, LEXIQUE ET PRODUCTION VERBALE. Collection éducation et didactique, presse universitaire, 2008, p106.

et de la personne n'ont pas de correspondants phonologiques, il y a alors des erreurs.

2-3 Les processus rédactionnels:

La production des textes doit passer par certaines étapes nécessaires pour accomplir une activité d'écriture pertinemment, tout en s'appuyant sur un modèle de rédaction précis. En psychologie cognitive, l'écriture est décrite comme un processus complexe que (Hayes et Flower) l'ont proposé sous le fameux modèle rédactionnel.

Les parties constitutives de ce modèle sont: l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture. Le scripteur quant il s'engage dans son activité d'écriture, il va être exposé aux circonstances environnementales qui influencent sa performance en écriture :

« Les approches centrées sur l'environnement de l'apprenant s'intéressent aux effets des éléments extérieurs sur la capacité d'apprentissage de l'individu notamment en analysant les corrélations voire les liens de causes à effets, entre caractéristique familiales socioculturelles et performances individuelles. »¹²

Il s'agit ici du sujet du texte qui a été écrit et de la motivation qui entour le scripteur. Ce dernier doit avoir une mémoire à long terme comprenant les connaissances sur le sujet du texte, sur le destinataire et sur la forme d'un texte à savoir (le plan, les réponses aux questions qui? Quand? Quoi? Où? Comment?).

Les processus d'écriture se distribuent en trois sous parties : la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et flower).

En premier lieu, la planification qui comporte le recouvrement des informations dans la mémoire à long terme, l'arrangement de ces

¹² BARAK, B. L'EXPRESSIO LINGUISTIQUE ET SES RALATIONAVEC L'AME ET LE CORPS, culture psychologique, janvier, 1922, p 141.

informations et la planification des finalités inhérentes avec le choix des informations adéquates à la rédaction (le sujet du texte).

Cette procédure d'écriture aide le scripteur à prendre des informations de l'environnement de l'activité voire de la mémoire à long terme pour établir un plan facilitant à atteindre son objectif. Ce plan que par lequel le scripteur peut écrire des phrases qui correspondent aux informations qui existent dans la mémoire à long terme: il s'agit là de la mise en texte.

Deuxièmement, la révision qui est un processus important au sein de ce modèle par rapport à la place qu'elle occupe. Elle donne au scripteur la possibilité d'améliorer la qualité du texte produit (écrit lors de la mise en texte) jointe aux buts désignés. La révision est une activité itérative c'est-à-dire qu'elle survient à n'importe quel moment de la rédaction.

Elle s'est scindée en deux fonction: d'une part la lecture c'est-à-dire lorsque le rédacteur peut détecter les lacunes aux normes de la langue écrite et les imprécisions sémantique et, d'autre part, la phase de correction qui permet aux rédacteurs de repérer et de corriger les fautes linguistiques de savoir (orthographe, syntaxe, lexique, vocabulaire). Il est noté que les trois sous-parties ne sont pas linéaires, mais plutôt elles se répètent à chaque fois que cela est nécessaire.

Il s'agit de la tâche fonctionnelle complexe fondé sur une récurrence indéterminée entre la planification, la rédaction et la révision, étapes dont l'apprenant peut les manier selon un libre enchaînement: « *Quand la reproduction d'une figure simple sera possible, l'apprentissage, la répétition permettront à des schèmes moteurs cérébraux de se constituer et aussi au geste de s'automatiser.* ».¹³

¹³ ROBERT, Olivaux, PEDAGOGIE DE L'ECRIURE ET GRAPHOTHERAPIE, édition : réimprimée, 2008, p10.

La rédaction est une activité dans laquelle la planification cède davantage de place à la mise en texte et à la révision. Au sein de l'activité d'écriture la mise en texte et la révision se sont inhérentes au lexique, à la grammaire de la phrase, à la structure du texte et au discours.

2- 4 Les objectifs visés lors du projet d'écriture

Travailler la production d'écrits en adoptant une démarche de projet qui implique divers types d'apprentissages pour installer une compétence scripturale. Donc, on distingue cinq types d'objectifs :

- d'ordre expérientiel, permettant à l'apprenant de faire l'expérience de l'utilité de l'écrit et de ses différentes fonctions, du pouvoir qu'en donne sa maîtrise, et du plaisir que peut procurer sa production. De ce fait, la production d'écrit est davantage ressentie comme un moyen de mener à terme un projet plutôt qu'un exercice fastidieux.
- visant à construire une représentation positive de son interaction avec l'écrit, c'est-à-dire, se représenter l'écrit comme un élément dynamique inscrit dans un véritable projet et donc pertinent, efficace et valorisant. Mais aussi construire une représentation positive de soi comme sujet écrivant et se représenter précisément l'activité d'écriture.
- Linguistiques, nécessaires à la production d'un texte précis dans une situation précise.
- d'apprentissage de méthodes de travail : gérer un projet, élaborer des outils...
- de connaissances socio-économiques de l'écrit.

De la même façon, écrire, c'est attribué au projet d'écriture des objectifs d'ordre disciplinaire et des enjeux éducatifs plus globaux:

« L'efficacité pédagogique de l'écriture tient plus globalement à la variété et à la vivacité pour ne pas laisser le lecteur et pour maintenir son esprit en veil ».¹⁴

Le projet d'écriture semble donc un moyen pédagogique permettant aux apprenants l'acquisition d'une compétence scripturale.

Mais bien que le projet soit avant tout du côté de l'apprenant, la tâche du maître se révèle importante en ce qui concerne la définition des objectifs et l'organisation du travail. Cet outil permet à l'enseignant de clarifier la tâche des élèves à différents niveaux : situation de communication, produit fini, caractéristiques du texte, structure d'ensemble et linguistique du texte. Ainsi, avant d'engager les apprenants dans un projet, il s'avère fondamental que le maître soit au clair avec l'aboutissement du travail. De plus, cet outil de préparation facilite une définition précise des objectifs à atteindre.

2- 5 Nécessité d'une confrontation fréquente à l'écrit:

A chaque fois que l'enseignant demande à ses apprenants de rédiger un texte, ils se retrouvent encombrer par rapport à la rareté de la confrontation de ce genre d'activité d'écriture. Donc, l'enseignant doit recourir systématiquement à l'écrit par la grande majorité des activités appliquées en classe, parce que les apprenants qui avaient des difficultés à l'écrit qu'à l'orale se retrouvent constamment en échec.

Le rôle de l'enseignant dans cette étape réside à connaître comment trouver un milieu favorable pour éviter d'étioler la motivation de ses apprenants. Cela peut se réaliser à travers une concentration itérative sur l'écrit qui bloque souvent l'apprentissage de la majorité des classes de secondaires. Cette difficulté de l'acte d'écriture s'il est absolument liée à un manque de confrontation à la

¹⁴ WWW.ANNABAC.COM.(Le 15/02/2011) (le24/05/2013) à 17:18.

situation du scripteur, ne peut se résoudre quasiment par une brutale immersion dans le monde de l'écrit, être exigeant en ce qui concerne le respect des règles de base de l'écriture à savoir: l'orthographe, le lexique, la grammaire...

La constance de cette attitude pédagogique par l'enseignant envers ses apprenants, sera le garant de l'importance accordée à la trace écrite qui est une partie intégrante et non superflue de la langue. Pour ce faire, l'enseignant peut vérifier le développement de la capacité à recopier correctement un texte de la bande dessinée sous la forme d'une fable, en changeant les mots soulignés ensemble par d'autres mots en s'aidant de la liste distribuée aux élèves.

Pour réaliser une production écrite, les apprenants disposaient du texte d'affiche. Parmi les attentes de tel travail précisément est l'amélioration de l'acquisition de l'orthographe et du vocabulaire au sein de classe, la compétence de la mise en page et de la ponctuation. Le choix d'un tel exercice qui contribue à inciter l'apprenant à mettre en jeu des capacités de copier, tout en concentrant davantage sur la façon dont s'écrivent certains mots.

2-6 Apprentissage des connaissances rédactionnelles :

Le fait de produire un texte est un travail qui passe souvent par des paramètres ordinaires de clarté (lisibilité, cohésion, respect des lois, orthographiques et syntaxiques) ce qui demande une formation considérable reliée à une intensive pratique de la part du scripteur :

« Il est extrêmement important de fournir aux lecteurs débutants un enseignement explicite et bien organisé des bases orthographiques et phonologiques de la langue écrite. »¹⁵

¹⁵ [Http://www.ccdmd.qc.ca/fr](http://www.ccdmd.qc.ca/fr). Le (14/04/2013), à 90:09.

Prématurément, l'apprenant commence à apprendre, à contrôler le mécanisme de la langue écrite, dans de nombreuses conditions et de manière excessivement diversifiée.

L'écriture peut être évoquée dans différents domaines d'éducation familiale comme par exemple l'instruction traditionnelle de l'écriture scolaire. Très tôt l'écriture varie en commençant par le mot, l'apprenti va sauter à la phrase puis au texte intégral, dont il connaîtra les différents types (narratif, descriptif, argumentatif, informatif) et les différents modèles (littéraire, communicatif, journalistique, etc.)

Autrement dit, il va acquérir la compétence de l'écriture en utilisant plusieurs instruments, du papier – crayon à l'utilisation du micro-ordinateur.

En dernier lieu, l'apprenant va apprendre à articuler et varier ses types d'écriture en parallèle avec la situation du sujet traité et selon les aptitudes de récepteurs ; écrits de l'école, écrit pour soi-même ou personnel, écrit amusant. Ces nombreuses expérimentations vont guider l'accroissement et l'amélioration de l'appropriation de l'écrit chez les scripteurs ; différents aspects, différents niveaux d'expérimentation non seulement individuels mais aussi collectif.

Dans toutes les situations de rédaction, un sujet peut être libéré : des années sont indispensables afin d'accéder à un degré acceptable d'estimation rédactionnelle est par comparaison aux autres obtentions de l'apprenant (comme la marche, la parole, la pratique du sport, etc.)

Cependant, il est tout à fait logique de toujours avancer dans le domaine de l'écrit tout en dépassant le cadre scolaire (comme par exemple de faire des écrits journalier afin de s'améliorer de plus en plus). Il est question alors d'une acquisition spécialement longue, car il présume l'apprentissage d'un ensemble changeant de

connaissances (linguistiques et métalinguistique, comme la maîtrise de sa propre production écrite qui lui permette d'être avant tout efficaces et actif sur l'aspect développemental.

Or les apprenants n'utilisent que très rarement, voire pas du tout, ces stratégies ; c'est donc à l'enseignant de les encourager à y faire appel, à les réactiver au besoin, à s'assurer qu'elles sont maîtrisées et à vérifier qu'elles sont transférées correctement.

Chapitre III: Cadre pratique

Analyse et interprétation des résultats

Pour faire un travail de recherche on ne doit pas se contenter seulement des concepts théoriques pour soutenir le thème traité, mais on doit recourir à des outils de recherches comme le questionnaire, l'entretien, afin de donner une crédibilité au travail et mettre en évidence les résultats obtenus.

3-1 Description de questionnaire:

Le travail de recherche à besoin d'un outil de vérification adéquate pour qu'il soit consolider, à savoir un questionnaire distribué aux apprenants en question. Donc nous avons opté de faire ce questionnaire pour renforcer ce que nous avons fait dans le deuxième chapitre. Ce questionnaire est distribué aux élèves de première année secondaire (au nombre de 33) qui constituent la catégorie d'échantillon choisi.

Ces élèves peuvent être considérés comme un ensemble hétérogène des apprenants de lycée Ziri Ben Menad de la ville du Bou saada. Notre outil de vérification comporte (12) questions qui visent à repérer où réside le problème de l'écrit en touchant certains cotés de la vie de l'élève: social, culturel, linguistique.

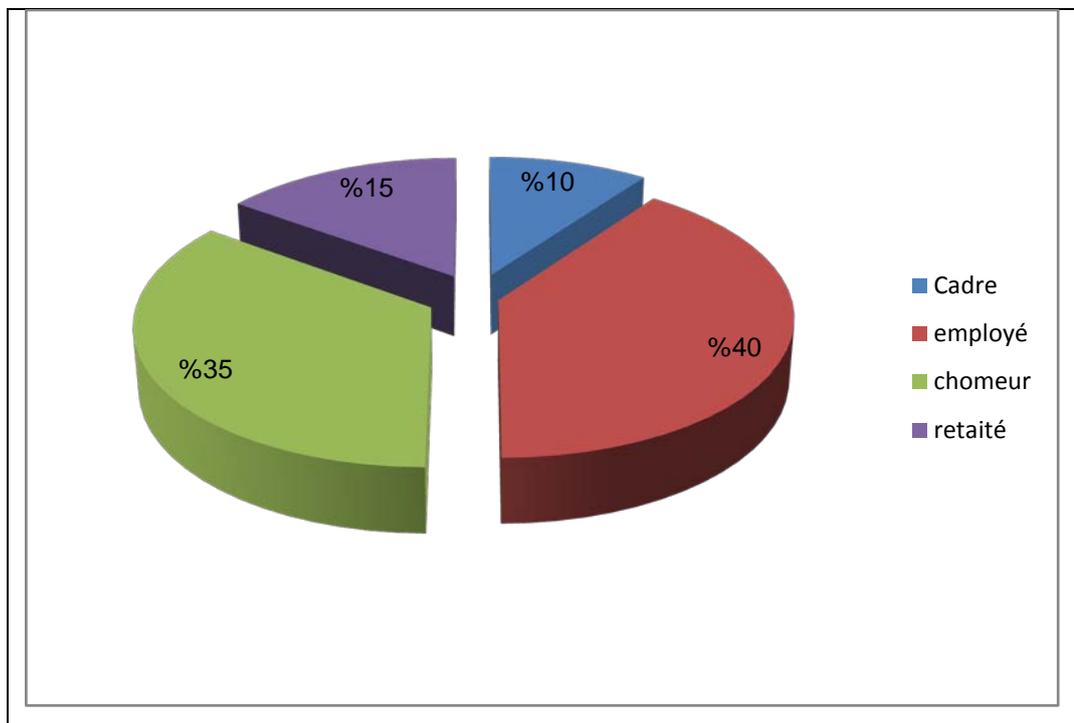
Déterminer les obstacles que les élèves rencontrent au moment de la production écrite et mettre en œuvre des stratégies afin d'y remédier reste l'une des finalités majeures de ce travail. Il est considéré comme un outil de vérification diagnostique aux problématiques du départ.

3-2 Analyse des résultats obtenus:

Question n°1:

1-Quelle profession vos parents exercent-ils ?

Profession	Pourcentage
Cadre	10%
Employé	40%
Chômeur	35%
Retraité	15%



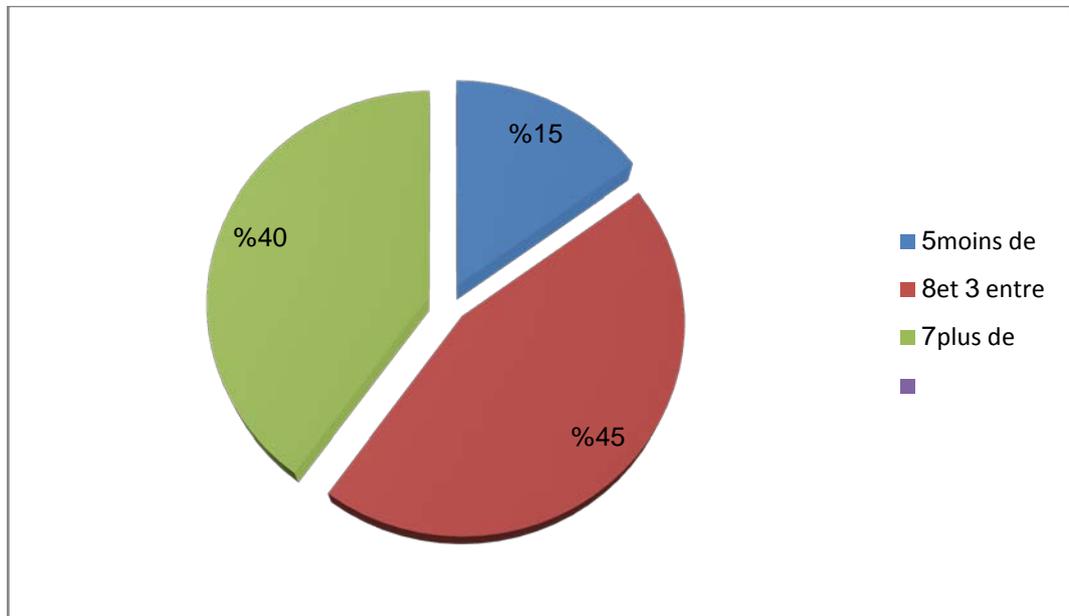
1-Les réponses qui se dénotent de cette question, montrent que la plupart des élèves sont issus d'un milieu familial modéré voire des familles modestes, et que leurs parents ont tellement des préoccupations au point où ils n'arrivent pas à consacrer une partie de leur temps pour soutenir leurs enfants, que se soit, dans l'orientation ou dans le demain des études. Ainsi, nous constatons qu'un nombre réduit des parents de ces élèves est un cadre (peut être des enseignants ou travail dans des sociétés privés ce qui donne l'avantage

et encourage leurs enfants par rapport à ceux qui leurs parents ne travaillent pas.

Question n°2:

2-Combien êtes-vous dans la famille?

Choix	Pourcentage
Moins de 5	15%
Entre 3 et 8	45%
plus de 7	40%



2-Pour qu'une meilleure prise en charge des enfants par leurs enfants soient installés, leurs nombre doit être réduit, alors dans que dans ce cas là, il apparaît qu'ils sont nombreux ce qui va diminuer et influencer leurs niveau scolaire par rapport au peu du temps consacré à eux en matière de l'apprentissage d'une nouvelle compétence linguistique.

Tandis que nous devons prendre en considération cette catégorie des parents, même s'ils sont en minorité, mais qui collaborent

positivement à l'amélioration de l'appropriation de l'écrit qui se considère comme un moyen de communication dans la vie quotidienne et un outil aidant à apprendre d'autres langues.

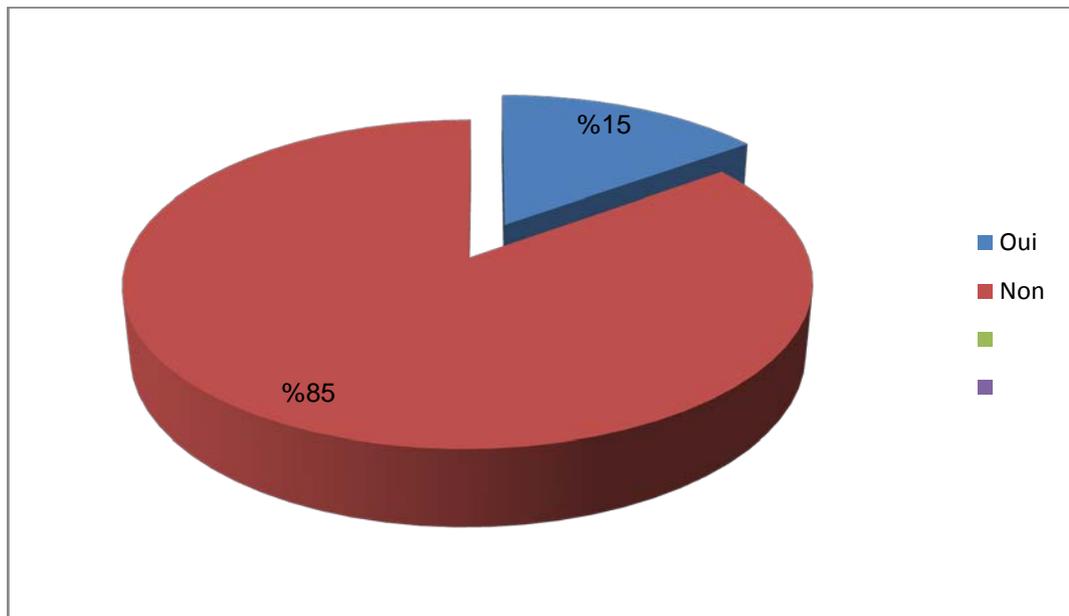
Question n°3:

3-Est-ce que vos parents parlent français à la maison.

-Oui.....

Non.....

Oui	15%
Non	85%



3-Il est connu que les élèves issus de familles cultivées ont une aptitude à apprendre facilement, de ceux qui viennent de familles qui donnent moins d'importance aux écoliers. A travers cette question, on a déduit que seulement 15% des élèves répondent par oui, alors qu'une majorité reconnaissent qu'ils n'utilisent pas du français dans la communication à la maison. En se référant aux deux réponses précédentes, on peut dire que ceux qui appartiennent aux familles où

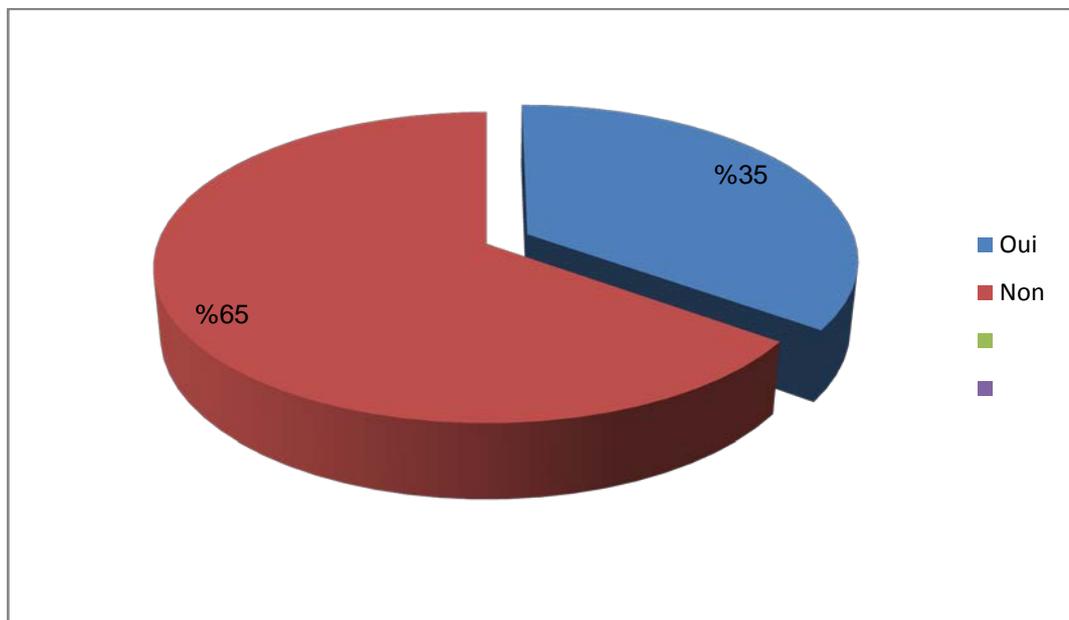
les parents ont un niveau considérable, portent un intérêt particulier à l'apprentissage et leurs acquis sont en développement permanent.

Question n°4:

4-Est-ce que vous regardez des chaînes françaises dans votre maison?

Oui..... Non.....

Oui	35%
Non	65%



4-Le taux de 35% des élèves qui regardent les chaînes françaises, que se soit à la maison ou ailleurs, prouve qu'une catégorie importante des élèves cherchent à s'enquérir en français, poussés par la curiosité de savoir un autre monde que celui dont ils vivent. S'il s'agit de reste des élèves qui ont répondu par non et qui sont presque la majorité de (65%), sont influencés absolument par leur milieu arabophone et ils s'abstiennent d'border les chaînes étrangères.

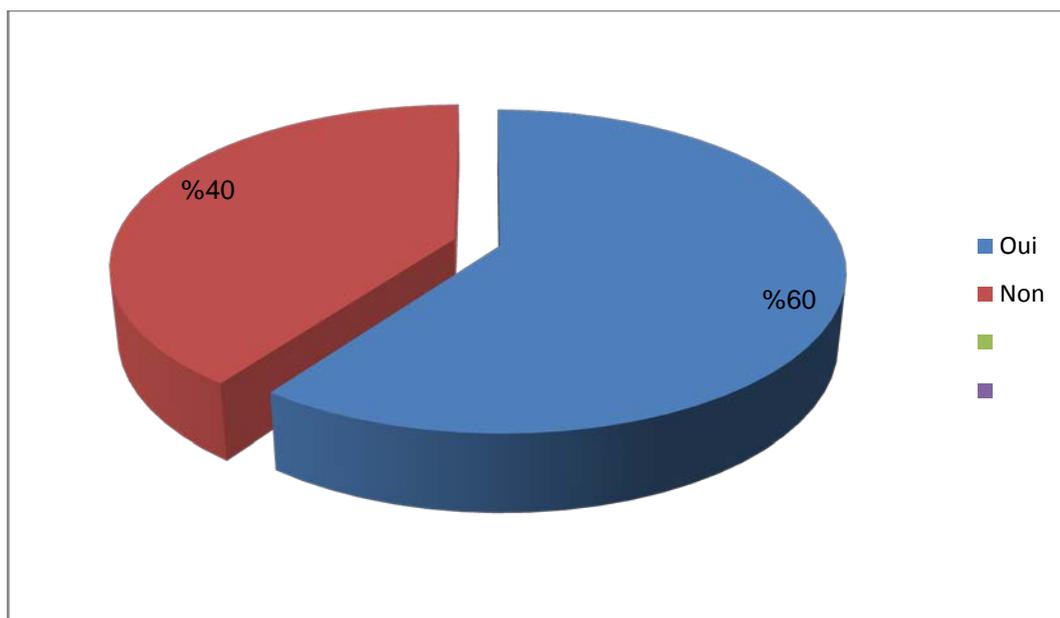
Question N°5:

5-Fréquentez- vous une bibliothèque ? (à la maison, à l'école...)

Oui.....

Non.....

Oui	60%
Non	40%



Question N°6:

6-Est-ce que vous vous la rendez souvent ?

Oui.....

Non.....

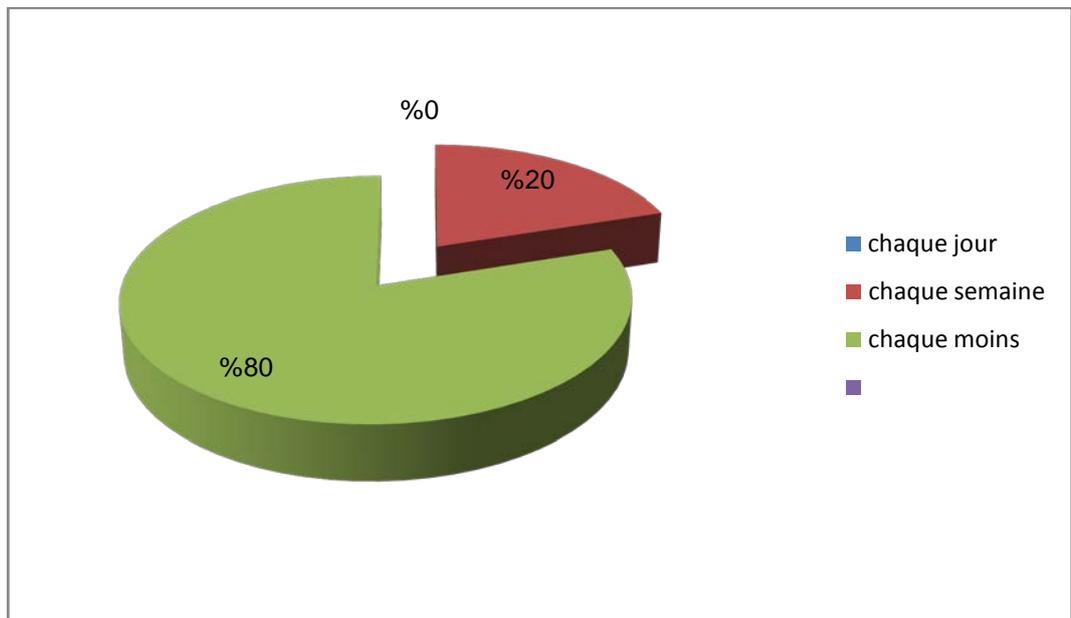
-Si Oui, vous la fréquentez:

-Chaque jour..... Une fois par semaine..... Une fois par mois.....

Choix	Pourcentage
Chaque jour	0%
Chaque semaine	20%

Chaque mois

80%



6-D'après les réponses obtenues auprès des élèves on a compris que 60% d'entre eux fréquentent une bibliothèque (la majorité fréquentent la bibliothèque de l'école). En plus, 30% des élèves ne partent qu'une fois par semaine, en revanche, ceux qui vont à la bibliothèque chaque jour n'existent pas. Quand on fréquente une bibliothèque cela va permettre de faire la lecture, qui représente un pas crucial vers la réalisation des écrits considérables, parce que c'est à travers la lecture qu'on puisse saisir la forme graphique de la langue écrite.

Question N°7:

7--Est-ce que votre bibliothèque contient des ouvrages en français?

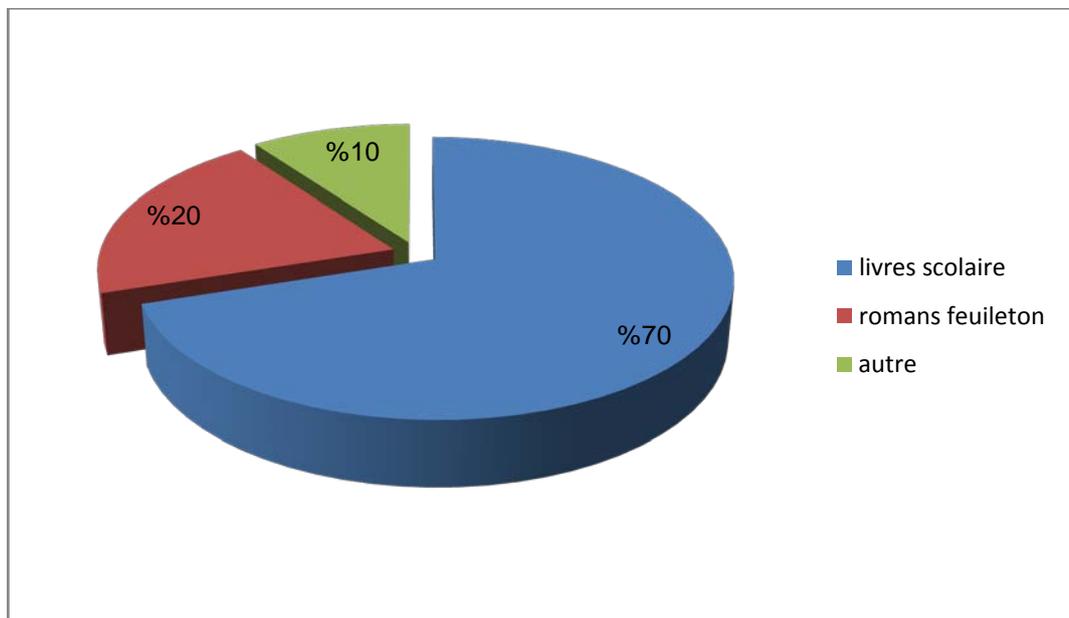
Oui.....

Non.....

-Si oui, quel genre de livres préférez-vous?

-Livre scolaire.....-Romans feuilleton..... -Autres.....

Livres	Pourcentage
Livres scolaires	70%
Romans feuilleton	20%
Autre	10%



7-Les questions précédentes se portent sur la lecture qui permet ce passage facile à l'apprentissage de l'écrit. C'est vrai que ces élèves lisent au moins des manuels scolaires au début, mais à travers le temps, ils vont s'habituer à la lecture qui aide à appréhender le lexique et le vocabulaire nécessaire à tout acte d'écriture. Ce qui intéresse les formateurs de plus, c'est que les élèves lisent.

Question N °8

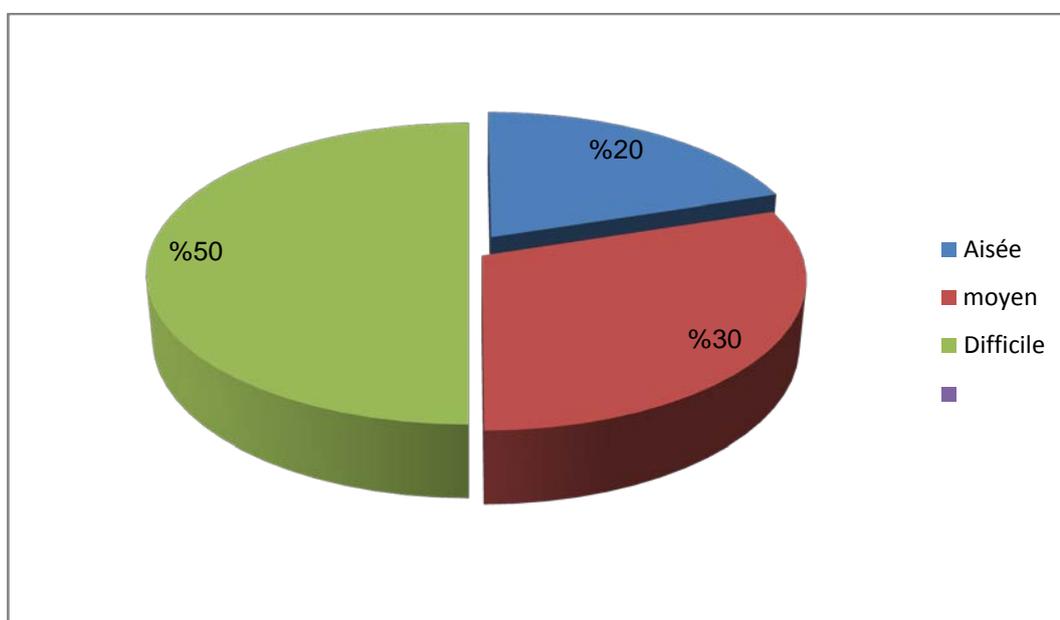
-8-La lecture en langue française est pour vous :

-Aisée.....

-moyen.....

-Difficile.....

Choix	pourcentage
Aisée	20
Moyen	30
Difficile	50



8-Les réponses obtenues de cette question montrent qu'il y a un obstacle au niveau de la capacité d'écriture chez les élèves, donc, comment peut-on solliciter un élève qui ne savait même pas lire, ou bien lire avec obstacle, de nous écrire un texte cohérent. Les règles qui gèrent l'aspect oral de la langue sont presque les mêmes règles qui manipulent la langue écrite. «L'écriture lui en fournit un. Mais nous l'avons

vu, l'écriture n'est pas un simple médium. Elle ne se contente pas d'être un objet qu'on manipule: c'est la rencontre d'un langage avec un autre »¹⁶

Question N°9:

9- Comme vous fait à l'école l'activité de production écrite,

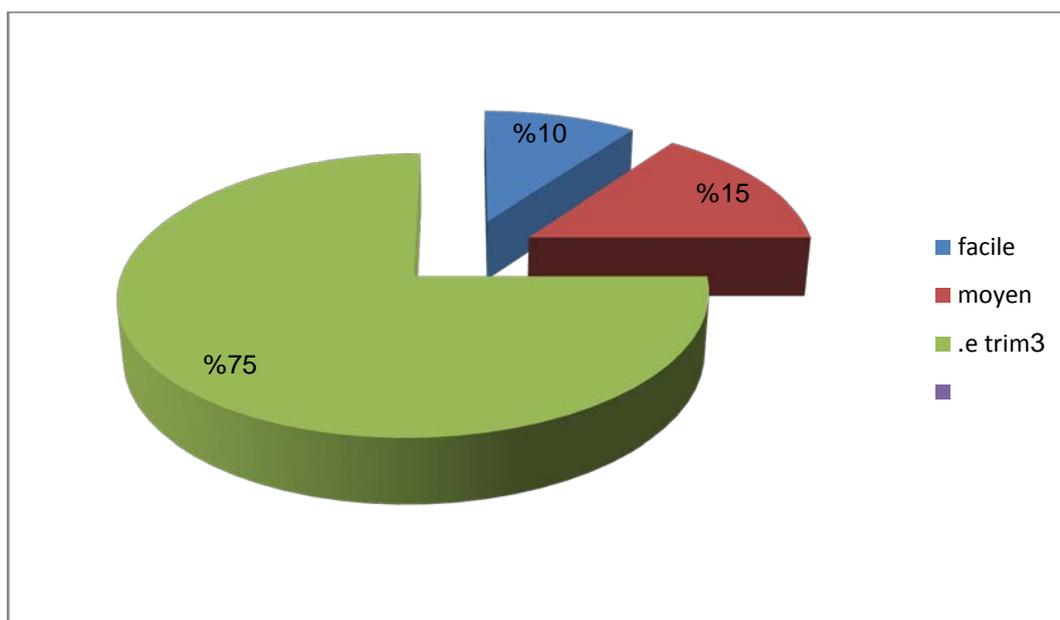
Vous la trouvez?

-Facile.....

- moyen.....

-difficile.....

Choix	Pourcentage
Facile	10%
Moyen	15%
Difficile	75%



9-On conçoit que les élèves considèrent cette activité d'écriture comme difficile et, cela ce que nous avons tâtonné à travers le questionnaire d'une part, et d'autre part, des productions écrite faisaient en classe de première année secondaire. Atteindre un niveau acceptable dans l'écriture a besoin de préoccupation hâtive par les

¹⁶ ESCARPIT, Robert, op cite, p 15

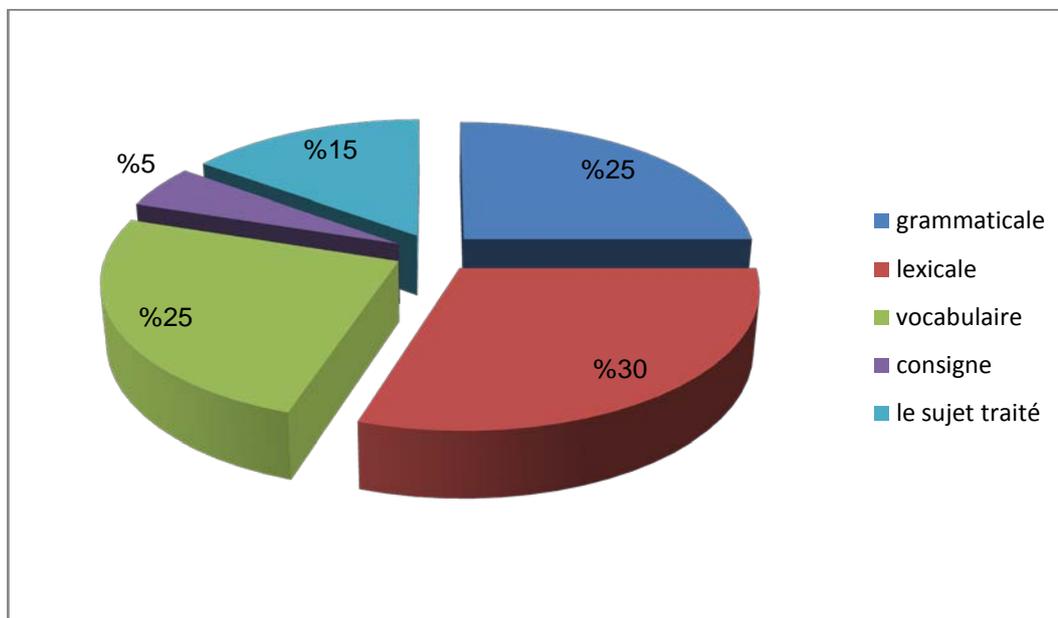
enseignants à leurs élèves. Créer un soubassement est important, surtout dans les années premières de l'enseignement (à partir de deuxième année primaire).

Question n°10:

10- Où réside la difficulté à votre avis?

- Grammaticale..... -lexical..... -vocabulaire.....
- consigne..... -le sujet traité.....

Choix	pourcentage
Grammaticale	25
Lexicale	30
Vocabulaire	25
Consigne	5
Le sujet traité	15



10-Il me semble dès le début que la majorité des élèves souffrent des difficultés variées: lexicale, grammatical, vocabulaire qui

empêchent l'accomplissement idéal de cette activité. Les réponses obtenues montrent que l'écriture est une tâche difficile qui exige, au moment de la rédaction, une attention particulière à toutes les parties constitutives de la langue tout en commençant par la planification jusqu'à la révision finale.

Question n °11:

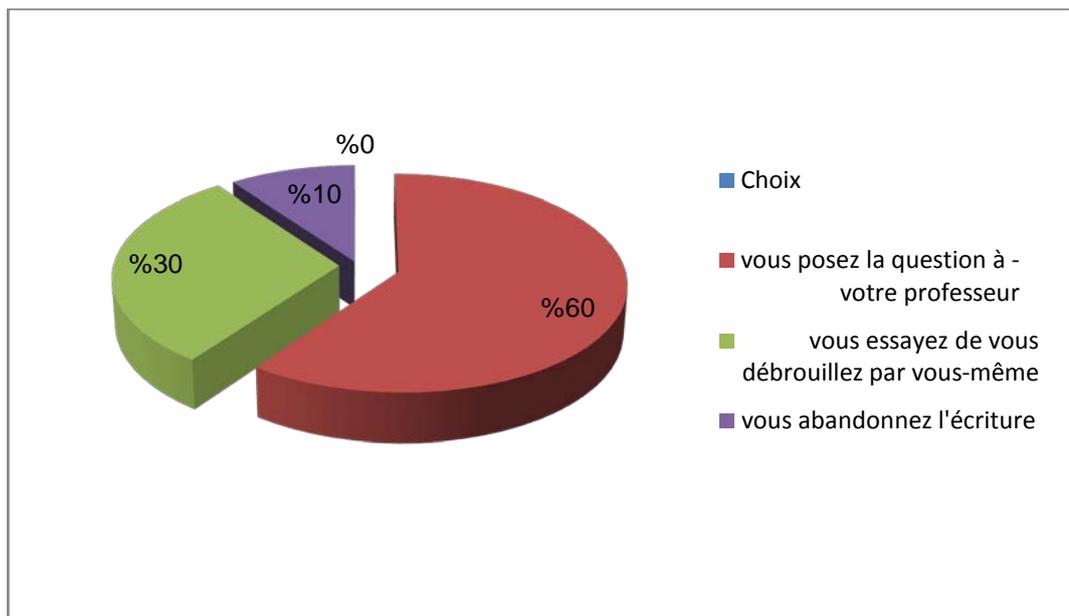
11- Que fait vous quand vous rencontrez l'une de ces difficultés?

-vous posez la question à votre professeur.....

-vous essayez de vous débrouillez par vous-même.....

-vous abandonnez l'écriture.....

Choix	Pourcentage
-vous posez la question à votre professeur	60%
vous essayez de vous débrouillez par vous-même	30%
vous abandonnez l'écriture	10%

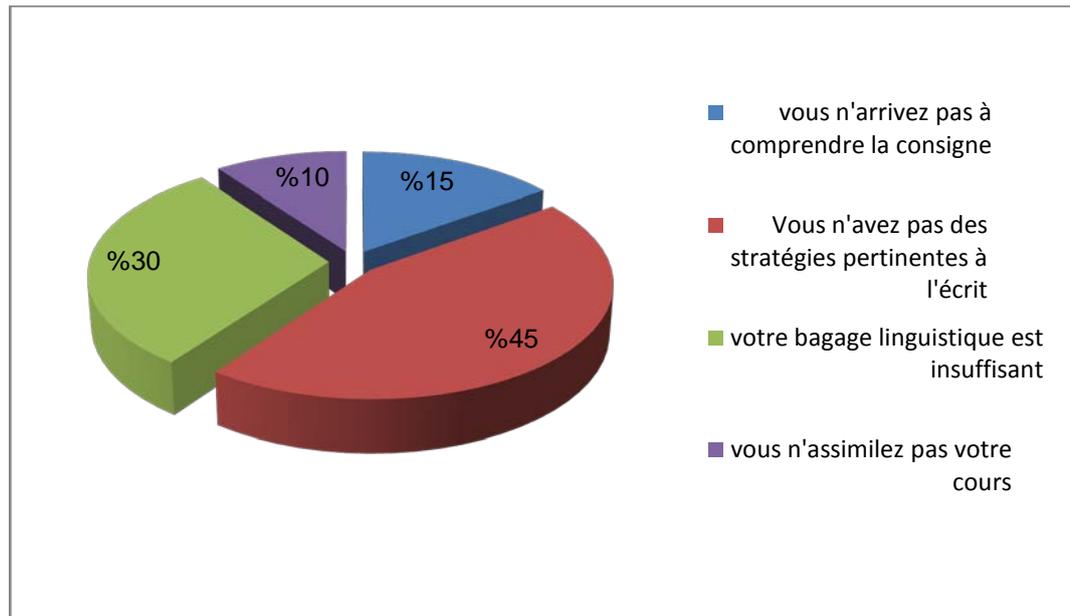


11- Nous constatons que les difficultés rencontrées obligent (60%) certains élèves à solliciter la résolution des problèmes auprès leurs enseignants, pour régler ce qui représente une difficulté pour eux. L'enseignant connaît bien ces difficultés dont souffrent ces élèves, donc il doit essayer de leurs retrouver des solutions, en s'appuyant sur le projet d'écriture qui permet de faire un travail collectif et individuel afin d'améliorer les capacités de l'écrit chez ces apprenants.

Question n°12:

- 12-Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis? Parce que :
- vous n'arrivez pas à comprendre la consigne.....
 - Vous n'avez pas des stratégies pertinentes à l'écrit.....
 - votre bagage linguistique est insuffisant.....
 - vous n'assimilez pas votre cours.....

Choix	Pourcentage
-vous n'arrivez pas à comprendre la consigne	15%
Vous n'avez pas des stratégies pertinentes à l'écrit	45%
- votre bagage linguistique est insuffisant	30%
-vous n'assimilez pas votre cours	10



12- Cette question est très importante dont la réponse montre que certains élèves ont un bagage linguistique, à savoir ceux qui ont subits une aide de leurs parents à la maison, mais le problème rencontré par ces apprenants réside qu'ils ne sachent pas comment utiliser ce bagage, ce qui nous pousse à réfléchir au modèle de (Hayes et flower) qui donne les processus nécessaires à la planification d'une tâche d'écriture.

3-3 Analyse diagnostique de productions écrite des élèves:

A- Le publique: Les données écrites ont été recueillies auprès des élèves de première 1^{ère} année secondaire.

B- Le lieu: lycée Ziri Ben Menad à BOU SAADA.

C- Le sujet: « *rédigez un texte dans lequel vous présentez et expliquez les principales règles d'un jeu sportif de votre choix x.* »

D- Analyse du corpus: Nous présentons ci-dessous les erreurs relevées de copies des apprenants, en classe de première année secondaire:

Le premier phénomène, que l'on peut constater sur ces écrits produits par les apprenants, est celui du problème de la liaison entre des phrases. Effectivement, les apprenants ont tendance à juxtaposer les informations et les phrases en ne mettant pas de coordonnants entre elles.

Le second constat que l'on peut faire est celui du manque de contenu ou du manque d'idées dans les textes produits. Les apprenants ne produisent jamais plus de quelques lignes. Pour ceux qui ont un déficients cognitifs, sont plutôt dans une stratégie d'énonciations des connaissances et des informations au fur et à mesure de leurs récupérations en mémoire, ce qui peut influencer la qualité des écrits produits.

La difficulté de décentration se voit à travers le manque de coordonnants, d'informations sur les lieux, le moment. Il est très difficile, pour eux, d'ajouter des compléments circonstanciels. Il est noté que la rigidité de la pensée de ces apprenants est très évidente parce qu'ils ne tiennent pas compte du lecteur et de sa compréhension du sens de leurs écrits.

Tout d'abord, un tiers de la classe avait de très grandes difficultés avec la syntaxe . Certains pouvaient rédiger vingt lignes sans aucune ponctuation : ni majuscule au début des phrases, ni point à la fin, ni tout autre signe.

On peut également percevoir la difficulté de savoir où arrêter les idées où de les continuer. Certains textes sont dépourvus de façon

quasi-totale de ponctuation, ce qui donne l'impression que le tout était une seule idée.

D'autres utilisaient certes la ponctuation mais de façon totalement incohérente, ajoutant des majuscules au gré de leurs envies. D'ailleurs, faire des phrases trop longues, qui font obstacle à la compréhension, est une tendance assez générale chez les apprenants. Ces derniers rencontrent de nombreux problèmes avec l'orthographe sous ses différents aspects: comme la confusion entre les mots (spécial et spessiale).

La conjugaison est aussi une dimension qui demande un travail approfondi avec la classe, l'immense majorité des apprenants sont incapables d'accorder le verbe avec son sujet ou d'identifier les principaux temps de l'indicatif.

En plus, les textes produits ne comportent pas une modalité pédagogique particulière pour travailler la cohérence textuelle.

Les apprenants ne prennent pas en considération le côté de la compréhension qu'aura le lecteur potentiel de leur texte. Ainsi, nous avons l'impression que ils écrivent tous ce qu'il leurs vient dans la tête, alors qu'il est intéressante de comprendre la nécessité d'une organisation avant d'écrire. Nous nous heurtons à l'obstacle de la capacité à abstraire et à la difficile évocation de ce qui est non-conscient.

C'est, dans ce cheminement qui conduit des idées au texte, qu'un étayage spécifique doit se construire. L'outil devra faciliter la perception des liens logiques et de l'organisation des idées dans le texte ; deux facteurs non conscientisés lors de l'acte d'écrire.

Il existe deux types de décentration lors d'une activité de production d'écrits. Les apprenants doit se distancier par rapport à son écrit et se mettre dans la place du lecteur.

Planifier est un vocable assez complexe et absent dans les productions écrites ce qui a empêché une meilleure compréhension de texte. Nous pouvons, tout de même, signaler que la réflexion sur la langue ne paraît pas accessible à tous. Ici, seuls trois des élèves qu'ils ont réussis pas tellement à organiser leurs travaux.

Nous nous rendons compte que la notion d'enchaînement d'idées est confuse pour les élèves. Il faut faire un côté idées et un côté de mise en texte. La production d'écrits requiert une réflexion et une construction sur les concepts évoqués ce qui n'est pas le cas dans les textes produits. Il n'y a pas une stratégie de la conscientisation de l'émission des idées ainsi qu'aux relations qu'elles entretiennent entres-elles.

Le travail mis en œuvre présente que, ce qui importe les élèves c'est de remplir la feuille pour éviter de la laisser vide. Nous percevons leur difficulté à conscientiser le processus intellectuel pour produire un texte de qualité. S'il s'agit de la cohérence du texte on ne voit jamais un recours aux connecteurs logiques permettant au lecteur de faire les mêmes liens qu'eux ont censé faire dans leurs esprits. Ces stratégies sont donc à repenser pour ce type de public.

Nous nous apercevons, que le retour sur le texte écrit dans l'objectif de l'améliorer est complexe à mettre en œuvre. Nous continuons avec la confusion de genre mutuelle féminin-masculin.

Concernant l'hierarchisation au sein du texte, il n'y pas une probabilité entre les faits relatés avec la difficulté à construire la logique temporelle du texte. Les apprenants déficients cognitifs présentent des difficultés à mettre du sens derrière un connecteur.

C'est une des raisons pour laquelle leurs textes en sont généralement dépourvus.

3-4 Grille d'analyse:

Classement Des fautes	genres des fautes			Grammaticales
	Orthographe- Lexicales	Orthographe- grammaticales	Syntaxes	
L'accent	✓			
La terminaison des mots	✓			
Les affixes	✓			
La majuscule	✓			
apostrophe	✓			
Les accords				✓
Relation sujet verbe				✓
Participe passé				✓
Formation du féminin		✓		
Ponctuation			✓	
Rapports logiques		✓		
Les pronoms relatifs				✓
Lettres gémées	✓			

3-5 Suggestion et solutions proposés:

La production écrite est une activité complexe qui s'applique par l'apprenant et qui consiste à mettre par écrit les idées qu'il a en tête, selon une consigne recommandée par l'enseignant. En classe, les apprenants passent peu de temps à la pratique de l'écrit et, quand ils le font, le manque des stratégies nécessaires appliquées à l'écrit et les exigences de temps réapparaissent de nouveau pour influencer notre travail. Par conséquent, des scripteurs débutant ont tendances à prendre en considération que les aspects liées aux codes linguistique (vocabulaire et grammatical, etc.) au lieu de s'intéresser aux aspects discursifs du texte à produire à savoir: la cohérence, la clarté, l'organisation des idées, le respect de l'intention et du destinataire. Parmi les problèmes qu'on doit éviter pendant l'écriture c'est de ne pas donner une importance au destinataire, est souvent ce qui caractérise les écrits de scripteurs novices.

Ainsi, ces derniers ont tendance à rédiger leurs textes tout en faisant une énumération d'idées telles qu'elles leurs viennent en tête, alors que d'autres se renoncent à l'écriture quand ils n'ont plus d'idées, comme elle montre la question numéro (11 dans le questionnaire)

Il est nécessaire que les élèves apprennent des stratégies liées au processus de révision c'est-à-dire chercher les erreurs de surface ce qui permettent à évaluer et à améliorer leur texte avec succès.

Les habiletés et les stratégies en écriture sont importantes du fait qu'elles contribuent à se soucier de ce qui précède et ce qui suit des phrases pour planifier et à organiser leurs idées en détectant les erreurs de façon systématique. Face à un échec itératif l'élève à un effet

négatif sur la perception de sa compétence et qu'il a besoin d'une source de motivation, de réussite pour accomplir son activité d'écriture.

Devant une tâche aussi complexe que l'écriture, le manque des supports explicites et concrets concernant la méthode de planifier, d'organiser, et de réviser peut réduire l'étendue du développement de la compétence en écriture. A cet effet, le modèle de l'écrit de (Hayes et Flower), et le chantier d'écriture peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité de l'écriture chez les apprenants qui ont en un déficit.

Synthèse:

Les recherches antérieures ont tenté de monter les difficultés rencontrées par les apprenants novices dans le domaine de l'écrit. A cet effet, toute action pédagogique doit prendre en considération que l'apprenant est un élément principale qu'on doive lui donner une autonomie quasi-totale dans la réalisation des activités d'écriture réussis.

L'enseignant doit encourager chez ses apprenants l'envie et le plaisir d'être participatif dans leur apprentissage et créer un climat favorable aidant à la résolution des différentes situations problèmes. En regardant les graphiques correspondant aux réponses des élèves nous pouvons faire le bilan suivant : les hypothèses de départ ont été confirmées, à savoir que les apprenants éprouvent des difficultés parce qu'ils n'ont pas des connaissances linguistiques suffisantes, et une mauvaise gestion parce qu'ils n'ont pas doté des stratégies d'écritures.

D'un point de vue pédagogique, il conviendrait de s'interroger sur le rôle de l'enseignant dans cette activité. A cet égard, l'enseignant est l'intermédiaire entre l'apprenant et ses acquis. Ainsi, son rôle sera plutôt celui de lui indiquer les chemins à suivre dont l'apprenant peut profiter dans l'atelier d'écriture comme la planification, la mise en texte et la révision.

Donc, l'enseignant doit se veiller à installer chez ses apprenants des connaissances linguistiques et des stratégies d'écriture convenablement utilisées par l'apprenant, et qui vont lui permettre d'atteindre l'objectif du départ qui est de dépasser les difficultés de l'écrit.

Pour atteindre les objectifs évoqués dans cette étude, il faut également prendre en compte les apprenants dans ses particularités, de retrouver où se réside leurs points faibles en expression de l'écrit. Pour le savoir, il est nécessaire de consacrer plus de temps à l'évaluation diagnostique pour déterminer le niveau de chacun au début et une évaluation sommative afin de vérifier leurs acquis. Afin de proposer des activités qui touchent précisément les lacunes repérées.

Conclusion:

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, vise essentiellement à installer une compétence scripturale à la lumière des difficultés de l'écrit affrontées par les apprenants de première année secondaire.

Ces derniers éprouvent des difficultés d'ordre linguistiques: vocabulaire, grammaticale, lexicale... Et d'autres, au niveau de la planification, de la mise en texte et de la révision qui sont cités par le modèle de (Hayes et Flower).

Le questionnaire recueilli et le texte produit par les apprenants nous ont révélés la difficulté de passage à l'écrit de la majorité des apprenants de secondaires. Apprendre à bien rédigé n'implique pas seulement d'avoir des connaissances linguistiques accumulées, ce n'est pas parce que l'on maîtrise des règles de grammaires et du vocabulaire vont nous permettre de connaître à écrire probablement.

En fait, une prise de conscience de règles de la grammaire par les apprenants est un gain, mais ne conduit pas souvent à développer une compétence scripturale. Ce qui est important, c'est de développer du savoir-faire chez ces apprenants et cela ne se fait que par l'action (apprendre à écrire en écrivant).

L'écriture est une activité complexe dans laquelle le scripteur doit recourir à réaliser des opérations de différents niveaux, qui demandent la mobilisation des ressources inhérentes aux fonctions attentionnelles et exécutives.

En fin, il est à notre que notre travail de recherche ne peut être considéré qu'un pas préliminaire envers d'autres recherches visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement fourni aux apprenants.

Références bibliothèques

I- OUVRAGES:

1-ESCARPIT, Robert, L'écrit et la communication, collection "que sais-je" presse universitaire de France, 1993.

2-CUQ, Jean-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003.

3-VINCENT, Gaston. NICOLAS, Pierre, L'écrit haut la main, édition: eyrolles, 2011.

4-FRANCIS, Crossman. SYLVIE, Plane, les apprentissages lexicaux, lexique et production verbale. Collection éducation et didactique, presse universitaire, 2008.

5-ROBERT, Olivaux, PEDAGOGIE DE L'ECRITURE ET GRAPHOTHERAPIE, édition : réimprimée.

6-BARAK, B. L'EXPRESSIO LINGUISTIQUE ET SES RALATION AVEC L'AME ET LE CORPS, culture psychologique, janvier, 1922.

II- SOURCES ELCTRONIQUES:

1- www.form-a-com.org (Le05/04/2007),(23/12/2013) à 10:25.

2- <http://www.ccdmd.qc.ca/fr.Le> (14/04/2013), à 90:09.

3- www.site-magester.com, (Le02/03/2013), à 13:02.

4- www.edufle.net. Le (16/04/2013), à 17:23.

5-www.anabac.com. (Le 15/02/2011) (le24/05/2013) à 17:18.

III-THESES:

1-Mémoire professionnel de français, IUFM Montpellier site de Nîmes, projet d'écriture au cycle 3

2-ZENAGA, LYNDA, Difficulté d'ordre cognitif à l'écrit. Etude d'une production réalisée par un groupe d'étudiants de 2^{ème} année du Département de français de l'université de BATNA. Option didactique, 2006.

ANNEXES:

Questionnaire:

- Questionnaire distribué aux élèves de 1ère année secondaire du lycée Ziri Ben Menad pour s'enquérir sur la pratique de l'écrit à l'école.

-Merci pour votre collaboration.

Sexe:.....

Age:.....

1-Quelle profession vos parents exercent-ils ?

Votre mère.....votre père.....

2-Combien êtes-vous dans la famille?

.....

3-Est-ce que vos parents parlent français à la maison.

Oui.....

Non.....

4-Est-ce que vous regardez des chaînes françaises dans votre maison?

Oui.....

Non.....

5-Fréquentez- vous une bibliothèque ? (à la maison, à l'école...)

Oui.....

Non.....

6-Est-ce que vous vous la rendez souvent ?

Oui.....

Non.....

-Si Oui, vous la fréquentez:

-Chaque jour..... Une fois par semaine..... Une fois par

mois.....

7-Est-ce que votre bibliothèque contient des ouvrages en français?

Oui.....

Non.....

-Si oui, quel genre de livres préférez-vous?

-Livre scolaire..... -Romans feuilleton..... -Autres.....

8-La lecture-écriture en langue française est pour vous :

-Aisée.....

-moyen.....

-Difficile.....

9-Comme vous fait à l'école l'activité d'expression écrite,

Vous la trouvez?

-Facile.....

- moyen.....

-difficile.....

10-Si c'est difficile, où réside la difficulté?

-Grammaticale..... -lexical..... -vocabulaire.....

-consigne..... -le sujet traité.....

11-Que fait vous quand vous rencontrez l'une de ces difficultés?

-vous posez la question à votre professeur.....

-vous essayez de vous débrouillez par vous-même.....

-vous abandonnez l'écriture.....

12-Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis? Parce que :

-vous n'arrivez pas à comprendre la consigne.....

-votre bagage linguistique est insuffisant.....

-vous n'assimilez pas votre cours.....

