

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**Université Kasdi Merbah – Ouargla**  
**Faculté des lettres et Sciences Humaine**  
**Département des langues Etrangères**



**ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANCAISE DE FRANÇAIS**  
**Antenne de l'Université Kasdi Merbah-Ouargla**

**Mémoire**

Pour l'obtention du diplôme de

**MAGISTER**  
Spécialité : **français**  
Option : **didactique**

Présenté et soutenu publiquement par

**khouiled sara**

**Titre :**

**Pour une compétence de la production écrite chez les  
apprenants de la quatrième année moyenne**

---

**Directeur de recherche :**  
**Pr Djamel kadik**

---

**Année universitaire : 2010/2011**

# *Introduction*

Tout enfant au stade d'apprentissage rencontre des difficultés, et c'est à l'enseignant de l'amener à les surmonter à travers les différents outils pédagogiques et les méthodes d'enseignement adoptés. Mais quand ces difficultés sont déclarées par les enseignants et les enseignés, elles deviennent une préoccupation qui mérite d'être un objet de recherche. C'est le cas de la production écrite à Ouargla, où l'enseignement du français langue étrangère en général et la production écrite en particulier reconnaissent des difficultés sérieuses qu'on va essayer de les tirer au claire dans cette thèse.

Les tentatives d'amélioration de l'apprentissage de cette langue ont toujours eu lieu. Sous forme d'efforts fournis dans l'intention de la reformulation du programme, de la part du ministère de l'éducation afin de le rendre plus accessible, et des organismes pédagogiques ; qui organisent des séminaires avec les enseignants de la langue française pour trouver les méthodes les plus pratiques pour transmettre le contenu de ce programme à nos apprenants, ces derniers peuvent trouver des difficultés scolaires et extrascolaires ; à savoir, des difficultés relatifs à: l'enseignant, l'établissement, la famille et la société à titre d'exemple.

En effet l'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie est d'amener l'apprenant à communiquer en écrit et en oral ; c'est de former un citoyen capable plus tard d'établir des relations dans les divers domaines avec les autre pays parlants cette langue, pour ce faire, le manuel scolaire est élaboré en se basant sur les quatre skills de la langue: compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et productions orale. D'après l'expérience qu'on a vu dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, on a choisi dans notre travail la compétence de la production écrite; parce qu'à Ouargla les enseignants et les apprenants déclarent souvent qu'ils trouvent des difficultés au cours de la pratique de cette activité.

La production écrite est une activité évaluative de l'apprenant, elle orne ses apprentissages et ses expériences. Au cours de sa pratique l'apprenant est influencé par trois facteurs dominants; psychologique, linguistique et socio-familial: la motivation d'apprentissage l'incite à aimer l'activité et à fournir plus d'efforts pour réussir son travail, il a besoin d'un bagage linguistique pour réaliser son activité de production écrite, l'encouragement de la famille, la vision de la société vis-à-vis des langues étrangères, ils jouent un rôle très important dans son apprentissage. Cela nous conduit à répondre sur les questions qui se posent d'elles-mêmes :

- Qu'est ce qu'une production écrite ?
- Quel statut occupe-t-elle en Algérie?
- Quelles sont les difficultés communes rencontrées au cours de la pratique de la production écrite en Algérie?

Sous la lumière des trois facteurs cités on a élaboré les hypothèses suivantes : les apprenants de Ouargla trouvent des difficultés dans la pratique de la production écrite en français langue étrangère parce que :

- 1- ils ne possèdent pas une motivation envers l'apprentissage du français langue étrangère
- 2- ils ne possèdent pas le bagage linguistique nécessaire pour réussir leurs productions écrites.
- 3- la famille et la société ne les aident pas à apprendre cette langue.

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses on a choisi un échantillon d'apprenants dans la quatrième année moyenne pour répondre au questionnaire, notre choix de cette classe d'examen n'était pas arbitraire ; parce qu'un apprenant au primaire est dirigé vers son exercice de production écrite par un thème déterminé, un ensemble de vocabulaire proposé par l'enseignant, qui est conditionné par un nombre de phrases précis ; face à cette position l'apprenant fait appel à ses acquis pour construire un texte qu'est le plus souvent le même

produit de tous les apprenants. Un apprenant au lycée est appelé à faire un travail de production écrite à thème divergent, mais qu'il a d'enjeux à utiliser les formes stylistiques de la langue, alors qu'on ne veut pas relater les difficultés rencontrés au sein de cette activité à la manipulation du style d'une langue qu'il lui est bien étranger. On a choisi deux écoles moyennes dont leurs apprenants ne vivent pas les mêmes conditions socio-familiales. Ces deux écoles sont Chahid Benmoussa à Ainelbaida et l'école moyenne Abider Alghifari au centre ville d'Ouargla.

On a réparti notre travail en quatre chapitres, dont on a réservé le premier pour le texte ; une production écrite veut dire donner naissance à un texte qu'est le contenant d'une forme écrite de la langue, on a cité quelques acceptation de diverses définitions de l'écrit et du texte, la construction du texte, du plus petit élément au plus grand que les apprenants ont en besoin dans la production écrite.

Dans le deuxième chapitre qu'on a intitulé la production écrite et didactique, on a fait appel : d'abor à l'aperçu historique de cette activité; les différentes approches qui ont marqué dans leurs méthodes l'écrit, la méthodologie traditionnelle, la méthodologie audio-orale, la méthodologie audio-visuelle, l'approche cognitive et l'approche communicative, ensuite, on a cité le fruit des recherches qui ont s'occupé à l'étude de cette activité; les modèles de la production écrite, les stratégies d'écriture en langue seconde, et le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans une classe de français langue étrangère.

Dans le troisième chapitre on a décrit le statut que la production écrite occupe en classe de la quatrième année moyenne de français langue étrangère en Algérie, on a cité la définition de la compétence, la compétence de la production écrite, les autres activités enseignées en classe de français langue étrangère, les deux facteurs espace et temps dans la classe. On a fini par l'étude

de notre échantillon à Ouargla; tout en citant le questionnaire posé aux apprenants, le résultat obtenu et la discussion générale de ce résultat.

Dans le dernier chapitre on s'est interrogé sur l'intérêt des autres activités dans la classe pour une compétence de production écrite, on a parlé des interactions lecture/écriture, écrit/oral, l'apprentissage linguistique et la production écrite, on a fini par un commentaire.

On a adopté les approches suivantes: une approche descriptive dans le premier et le deuxième chapitre, une approche analytique dans le troisième et le quatrième chapitre. On est confronté à quelques difficultés au cours de notre recherche ; il y a tant de travaux récents qui ont parlé de l'écrit en français langue étrangère, mais pour faire l'évaluation d'un échantillon de copies des apprenants il n'y avait pas de grille d'évaluation qui apporte la même correction d'une copie corrigée par plusieurs enseignants, de ce fait on a choisi le questionnaire pour laisser l'occasion aux apprenants de citer leurs point de vu, de déterminer les facteurs motivants et les facteurs entravant à réussir leurs productions écrites, et de déterminer les difficultés qu'ils trouvent lors de cet exercice. On a clôturé notre travail par quelques suggestions destinées aux apprenants d'Ouargla après avoir diagnostiqué leurs difficultés.

## Résumé

L'enseignement de la production écrite en français langue étrangère a pour objectif de mener les apprenants à la maîtrise d'une compétence de la communication écrite, c'est une activité évaluative qui orne toutes expériences et connaissances acquises de l'apprenant, mais aussi une activité de synthèse du fait de l'ensemble des facteurs extrascolaires qui influent la vie de l'apprenant et surtout l'exercice de la production écrite, à savoir la famille et la société. On a apporté notre étude sur un échantillon d'apprenants de la quatrième année moyenne à Ouargla, tout en prenant en considération les facteurs linguistiques, psychologique, socio-familial au cours de la production écrite, on est arrivé à noter : bien que les apprenants de Ouargla trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférences de la langue maternelle, les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison, ils manifestent une motivation intéressante envers la maîtrise de cette compétence, malgré que le rôle de la famille est quasi absente dans leur scolarité, qui est parmi les facteurs à considéré comme élément maitre à la réussite scolaire de l'apprenant.

## ملخص

هدف تدريس التعبير الكتابي باللغة الفرنسية هو تمكين التلميذ من إكتساب مهارات الإتصال الكتابي، وهو عبارة عن نشاط تقييمي لكل الخبرات والمعلومات المكتسبة لدى التلميذ، وهو ايضا نشاط يلخص لنا فعل مجموعة العوامل غير المدرسية التي تؤثر في حياة التلميذ وعلى ممارسته لهذا النشاط مثل الأسرة و المجتمع. إختارنا في دراستنا عينة من تلاميذ قسم السنة الرابعة متوسط في ورقلة حيث اخذنا بعين الإعتبار العوامل اللسانية، النفسية، الإجتماعية و الأسرية التي قد تؤثر على ممارسة التعبير الكتابي وتوصلنا إلى النتيجة التالية: رغم أن تلاميذ ورقلة يواجهون صعوبات في التعبير الكتابي بسبب الرصيد اللغوي المحدود في اللغة الفرنسية الذي ادت بهم إلى ظواهر مثل الإقتباس من اللغة الأم، وتكرار الأخطاء النحوية، الصرفية و الإملائية إلا أنهم أظهرت دافعية مهمة من أجل التمكن من هذا النشاط، رغم أن دور الأسرة تقريبا منعدم في متابعت تعليمهم و هي التي تعتبر مصدرا مهما لنجاح كل تلميذ.

## Summary

The aim of teaching written expression is to enable the student acquire writing skills. It is an evaluating activity to all experiences and obtained

information of the student. It is also an activity that summarizes the effect of a set of non scholar factors which influences the student's life and study such as family and society. The supply that we chose is from 4 year classes in a middle school in Ouargla. We took into consideration the linguistic, psychological, social and family factors that may impact written expression. We reached this result: students of Ouargla face difficulties in writing owing to notes poverty in French which leads to imitations of mother language and too much grammar, spelling and conjugating mistakes. However they show a great motivation to master such an activity though the role of family is totally absent in their learning life, it is the source and secret of success to every learner.



# Chapitre 1

*Écrit et  
textualisation*

Ecrire est un acte qui joint la pensée humaine, ils fonctionnent inséparablement l'un à côté de l'autre. Graphiquement parlant, il peut prendre deux formes possibles, prose ou poésie. Avant d'aller plus loin, les deux questions suivantes semblent évidentes: qu'est ce qu'un écrit ? Qu'est ce qu'un texte ? Dans ce premier chapitre on va citer diverses définitions de ces deux concepts clés dans la présente recherche : écrit et texte. Tout en s'appuyant sur plusieurs définitions de l'écrit et du texte selon plusieurs approches ; didactique, linguistique, psychologique et sociologique.

Ensuite on parlera de la construction du texte pour identifier les éléments nécessaires que l'apprenant doit savoir pour pouvoir rédiger un texte, les unités minimales, la composition de la phrase, la proposition noyau, l'amplification de la phrase, les liens de proposition à proposition, le paragraphe, le passage au texte, les types de textes, les thèmes abordés dans la composition de texte, la planification de texte et enfin les caractéristiques d'un texte écrit en langue étrangère.

## **1- Qu'est ce que l'écrit ?**

### **1-1 Définition de l'écrit**

L'enseignement des langues a pour objectif principal de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication écrite et orale, néanmoins on a besoin de l'écriture dans l'enseignement des autres matières que la langue, comme : mathématique, physique, les sciences naturelles... . Ainsi, l'écrit occupe une place très importante dans la société, il est dans les administrations, les hôpitaux, les entreprises, dans les relations familiales, amicales et sociales, dans les panneaux publicitaires, les annonces et toute sorte d'affichage.

A partir de ce champ si vaste où l'écrit est indiscutablement son maître par excellence, plusieurs définitions sont émergées afin de définir ce concept, comme il pourra avoir tant d'autres ; tant que les travaux et les recherches sur ce thème s'avancent en donnant des nouvelles méthodes et propositions qui servent à améliorer l'apprentissage de la langue. La divergence qui existe entre les

différentes définitions citées ci-après est dépendante à la diversité des idées et des approches :

Commençons par la définition citée dans le dictionnaire didactique de Jean Pierre CUQ, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est: « une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »<sup>1</sup>Autrement dit, c'est la transformation d'un message sonore en un message graphique.

La conception naturaliste de l'écriture nous a donnée une autre définition si différente, vers les années 1938, cette conception a considéré la langue comme une représentation fidèle de la pensée, sous la lumière de cette perception l'unité phrase -unité de construction de texte- est définie comme : « une phrase est élégante quand l'ordre des propositions et des mots reproduit le mouvement de la pensée [...] l'élégance du style ne peut résulter, pour eux, que de l'exacte propriété des mots du relief de la pensée dans une phrase qui en suit tous les contours. »<sup>2</sup>

D'autres définitions données par le dispositif théorique ancien pense que « l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant de quelques choses à dire ou à représenter. »<sup>3</sup>, alors que, « Le savoir écrire finalement est affaire de style, de don, ou de talent. »<sup>4</sup>

Pour définir l'écrit, Khrashen est centré sur une autre opposition si intéressante pour la production écrite, c'est la lecture/ écriture. Il fait appel à un nouveau concept 'compréhensible input' qui se trouve dans la lecture extensive de l'apprenant; lorsqu'il choisit ce qu'il veut lire, l'apprenant concentre sur le message véhiculé par le texte par laquelle il va pratiquer l'écriture puis il

---

<sup>1</sup> Jean Pierre CUQ, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003, pp. 78-79

<sup>2</sup> Cité par Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID et Yves REUTER, *didactique du français*, Coll. Savoirs en pratique, Paris, 2005, p. 163

<sup>3</sup> Cité par Jean Maurice ROIER, *la didactique du français*, Coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F. 2002, p 30

<sup>4</sup> Jean Maurice ROIER, *Ibid.* P. 30

améliore ses expériences en production écrite au moyen du contenu compréhensible représenté.

Ainsi Khrashen a souligné la différence qui se manifeste entre l'acquisition et l'apprentissage de la compétence en écrit ; selon sa distinction l'acquisition est un 'processus inconscient conduisant à la maîtrise d'une compétence' alors que l'apprentissage est un 'processus conscient conduisant à la maîtrise d'une compétence'. Avec l'ensemble de ces concepts il définit l'écrit : « c'est, en effet en lisant de façon extensive et prolongée que l'on prendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde »<sup>1</sup>

Pierre Martinez définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle : « produire relève alors d'un plaisir et d'une technique »<sup>2</sup>, il a met l'accent sur le processus d'enseignement / apprentissage de la production écrite, il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écrit, ces documents sont variées, on cite à titre d'exemple : la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau, la mise à l'écrit de la règle d'un jeu, la correspondances scolaires...ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence, ils leur permettent d'améliorer leurs créativité et leurs capacités de penser autrement.

D'autre part, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont donné deux définitions à l'écrit, dans un premier sens ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile « écrie, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer. »<sup>3</sup> Ils donnent une importance primordiale de la place de la langue maternelle dans l'apprentissage de la production écrite en langue seconde ; ils constatent qu'on peut remarquer que certaines constances qu'on trouve en langue maternelle varient tout dépendent au niveau linguistique en langue étrangère. Dans un deuxième sens

---

<sup>1</sup> Cité par Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, Coll. Didactique des langues étrangères, Ed. CLE International, Paris, 1999, pp. 70-71

<sup>2</sup>Pierre MARTINEZ, *la didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p. 99

<sup>3</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002, p.178

ils ont défini : « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. »<sup>1</sup>. Ils ont accordé de l'importance de la lecture, ils constatent que l'articulation lecture-écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; dont l'objet produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

D'après une approche psychologique, J R Hayes et L S Flower s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, ils définissent la production de texte : « une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens. »<sup>2</sup>

Rosier constate que les apprenants se mettent à écrire en français langue maternelle par le biais d'imitation des modèles proposés, « au collège le processus d'acculturation à l'écrit commence par la rédaction, la lettre, la description sur base de modèles canoniques qu'il convient d'imiter, (les portraits de la Bruyère). Au lycée paradoxalement, l'apprenant lit des textes mais doit en produire d'autres (la dissertation), ce qui problématise le phénomène d'imprégnation. »<sup>3</sup>

Fatima DAVIN-CHNANE dans une tentative de définition de l'écrit s'est appuyé sur les travaux qui se préoccupent du français langue étrangère et du français langue maternelle, parmi ces études on cite les travaux de: Bucheton, Bernardin, Moirand, Vigner, et d'autres, dans cette définition elle a fait appel aux types de textes: « il s'agit d'entraînement à l'expression écrite par le biais d'une familiarisation progressive avec les types d'écrit - entraînement à la rédaction collective puis individuelle de textes narratifs, descriptifs, explicatifs et argumentatifs. Nous avons accordé une place fondamentale au problème du sens dans les écrits pour habituer l'élève à écrire non pas seulement d'une façon

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 182

<sup>2</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Ibid. p.180

<sup>3</sup> Jean Maurice ROIER, Op. Cite, pp. 29-30

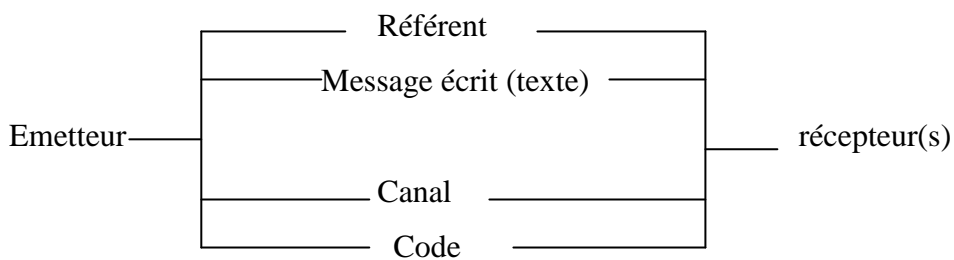
correcte mais aussi intelligible. Ceci dans le but d'une interaction lecture-écriture. »<sup>1</sup>

Santori et Rousset ont accordé à la compétence écrite la maîtrise de la syntaxe orale et au développement des compétences linguistiques, cette relation est nécessaire : « la maîtrise de la syntaxe orale nécessite un apprentissage, et s'il y a apprentissage il y a aussi évaluation de la langue et réinvestissement des acquis des normes grammaticales dans des moments de communication spontanés. Cela est valable aussi pour acquérir une compétence de l'écrit. Ainsi, pour accéder à une compétence communicative orale et écrite, nous paraît-il nécessaire de développer également et simultanément une compétence linguistique. »<sup>2</sup>

## 1-2 Schéma de la communication écrite

### 1-2-1 Les éléments du schéma de la communication écrite

Lorsqu'on parle de production écrite, il y a certes une communication écrite, d'après Roman Jakobson, le schéma suivant représente les différents éléments de cette communication.



Claude Peyrouet dans son livre *la pratique de l'expression écrite* a défini les six éléments de ce schéma:

1- l'émetteur : c'est celui qui rédige le message, dans une classe de langue les apprenants sont les émetteurs.

---

<sup>1</sup> Fatima DAVIN-CHNANE, des moyens d'enseignement du FLS au collège in [www.yahoo.fr](http://www.yahoo.fr)

<sup>2</sup> Www. Yahoo. Fr. 1993, Op. Cite

2- le lecteur : c'est celui qui reçu le message rédigé, dans la classe de langue l'enseignant est à la fois un lecteur et un correcteur.

3- le référent : c'est l'ensemble des êtres des objets, de choses dont il est question dans le texte. En somme, c'est le sujet de la communication. A l'écrit, le référent est seulement textuel.

4- le message écrit : c'est le texte, l'énoncé.

5- le canal : c'est la voie matérielle empruntée par le texte. En général, c'est la feuille de papier du livre, du journal, de l'affiche. Les apprenants rédigent souvent sur des feuilles de papiers

6- le code : c'est celui de la langue écrite. Toute langue est un code puisqu'elle se compose d'un ensemble d'éléments (le répertoire des mots) et de leurs règles de combinaison (la grammaire).<sup>1</sup>

### **1-2-2 Les fonctions du schéma de la communication écrite**

Claude Peyrouet dans son livre *la pratique de l'expression écrite* a défini aussi les six fonctions qui sont accompagnés aux six composants du schéma de la communication écrite :

« Fonction référentielle : correspond aux informations objectives transmises.

Fonction expressive : correspond aux émotions, sensations, sentiments, jugements exprimés, c'est la fonction de la subjectivité.

Fonction conative : correspond à toutes les implications du lecteur : questions, ordres, interpellations.

Fonction phatique : correspond à tous les éléments utilisés pour faciliter la lisibilité du message écrit : ponctuation, caractères d'imprimerie, mise en page, règles de la lisibilité.

Fonction métalinguistique : correspond aux définitions intégrées dans le texte : on définit et on explique un mot avec d'autres mots.

Fonction poétique : correspond à la transformation du texte en message esthétique. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Claude Peyrouet, *la pratique de l'expression écrite*, Coll. Repères pratiques Nathan, Ed. Nathan, Paris, 199, p. 134

<sup>2</sup> Claude Peyrouet, *Ibid.* P. 136

## 2-Qu'est ce qu'un texte ?

### 2-1 Définition du texte

L'écrit se manifeste sous forme de « texte ». En quatrième année moyenne les apprenants se préparent à écrire un texte à la fin de chaque séquence, c'est pour cette raison qu'on va le définir. On a choisi trois définitions de texte parmi tant d'autres pour les raisons suivantes : la première définition est par approche didactique, elle prend en considération le sujet écrivant, la deuxième est par approche linguistique, elle relate le texte et la langue, la dernière définit le texte par rapport à ses composants.

La notion du texte en psychologie du langage et en psycholinguistique, selon Bronckart, Fayol désigne : « l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication »<sup>1</sup>

Jean Michel Adam considère le texte dans deux aspects, le texte peut être aperçu comme un objet concret ou un objet abstrait: « est l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités (ce qu'on appellera la texture pour désigner les faits microlinguistiques et la structure pour les faits macrostructures) au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. Cet objet abstrait était celui des « grammaires de textes », il reste, dans une autre configuration épistémologique, l'objet théorique de la linguistique textuelle. Les textes comme objets concrets, matériels, empiriques. Chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine. Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une analyse textuelle ».<sup>2</sup>

Meyer a défini le texte autrement : « Le texte est un tout, et non un simple assemblage de propositions indépendantes (et analysables comme telles) que l'on aurait mises bout à bout. En fait, le sens d'un texte se détermine par ses

---

<sup>1</sup> Jean Pierre CUQ, Op. Cite, p.236

<sup>2</sup> Jean-Michel ADAM, *linguistique textuelle*, Coll. Fac. Linguistique, Ed. Nathan, Paris, 1999, p. 40



composants mais ne s'y ramène pas : chaque phrase du texte renvoie à ce dernier comme à son sens profond (Meyer 1986 :252.) »<sup>1</sup>

## **2-2La construction du texte**

Pour faire apprendre des compétences en production écrite, les apprenants commencent dans la première année de leur apprentissage de la langue -étrangère ou maternelle- par les plus petits éléments de la langue ; pour aller au fur et à mesure aux éléments les plus grands, cet apprentissage progressif leur permet d'acquérir tous les composants qu'ils en auront besoins pour la construction d'un texte.

Dans ce sens Monore a noté -d'après les études menées à l'université avec un groupe d'étudiants de différents niveaux de compétence linguistique en français langue étrangère- que: « ils utilisent en premier lieu des phrases simples, qu'ils coordonnent d'abord, après quoi ils recourent à la subordination et aux enchâssements ».<sup>2</sup>

Cette progression est, à titre d'exemple, dans le passage d'un simple mot à la formulation des énoncés, ce passage est considéré comme étant une étape principale : « Toute communication humaine se fait au moyen d'énoncés suivis, oraux ou écrits, qui vont d'un simple mot oral à plusieurs volumes écrits »<sup>3</sup>. Dans la même perspective, on commence par les plus petits vers les plus grands composants d'un texte, dont cette identification a fait appel à plusieurs domaines; le système graphique de la langue, la syntaxe, la rhétorique et la grammaire, et le passage d'un domaine à un autre se fait immédiatement.

### **2-2-1 Les unités minimales**

Dans un premier temps, on entame l'apprentissage de la langue avec les phonèmes et ses différentes formes syllabiques, en mettant l'accent sur la

---

<sup>1</sup> Cité par Jean Michel ADAM, Ibid. P. 26

<sup>2</sup> Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p. 69

<sup>3</sup> Jean Michel ADAM, Op. Cite, p. 24

représentation graphique et la prononciation. Ces phonèmes sont définis selon deux approches : dans une approche significative, une langue est un système combinatoire d'un nombre limité de signes, « les différents phonèmes -voyelle, consonnes, semi-voyelles – sont notés, dans la langue écrite, au moyen d'un système de signes appelés lettres »<sup>1</sup>

Une langue a virtuellement une forme sonore et une forme graphique ; dans le système graphique on distinguera entre deux unités minimales : « graphie ; n'importe quelle façon d'écrire quoi que ce soit. Et graphème ; unité bilatérale (signifiant + signifie) ; élément de système graphique »<sup>2</sup>

Selon le concept dressé par André Martinet, un principe de double articulation est le caractère principal du langage humain « dire que le langage humain est articulé, c'est dire que les diverses unités qui servent à élaborer ce langage se composent d'unités plus petites et servent elles-mêmes à poser des unités plus importantes »<sup>3</sup>. Les unités du niveau inférieur (phonèmes) se combinent pour former les unités du niveau supérieur (morphèmes), dans le premier cas, les signes de premier niveau sont des phonèmes, dans le second, ils sont des caractères.

Ces deux ensembles de signes de premier niveau peuvent être équivalents ; en Latin, les phonèmes et les lettres se correspondent presque exactement, en Français, aux 26 lettres (auxquelles il faut ajouter les caractères accentués et autres) correspondent 36 phonèmes dont bon nombre nécessitent plusieurs lettres et peuvent être écrits de différentes manières (o, au, eau...).

Dans la langue écrite il y a aussi deux autres formes de signes : les signes orthographiques ; ce sont : les accents ; (aigu, grave et circonflexe), le tréma, la cédille, l'apostrophe et le trait d'union. Et les signes de ponctuation, ce sont : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation, la virgule, le point

---

<sup>1</sup> Maurice GREVISSE, *Le bon usage*, Ed. J. DUCULOT, Bruxelles, 1969, p. 48

<sup>2</sup> Claude Gruaz, Renée Honvault, *variation sur l'orthographe et les systèmes d'écriture*, Ed. Champion, Paris, 2001, p. 23

<sup>3</sup> Kouidri Fatiha, Tounsi Mina, *Formation des professeurs de l'enseignement fondamental (français)*, Alger, 1999, p.169

virgule, les deux points, les points de suspension, les parenthèses, les crochets, les guillemets, le tiret et l'alinéa<sup>1</sup>. En outre Claude Gruaz et Renée Honvault proposent six niveaux de la représentation graphique de la langue « On trouve une gradation analogue dans le domaine de la graphématique :

(0) Partie d'une lettre (panse d'un a ; point sur un i ; barre du t) ; signe diacritique (^)

(1) lettre simple (o)

(2) lettre à signe diacritique (ô)

(3) ligature (œ)

(4) groupe de lettre : polygrammes (ou)

(5) syntagme graphique : deux lettres (ou graphies) autonomes (o-r = or) ».<sup>2</sup>

L'unité significative de la langue à deux faces : signifiant et signifié réfère avant tout à un son (un phonème). « Les phonèmes, tout d'abord, qui sont des unités non signifiantes même si elles permettent, par exemple dans les paires minimales, de faire apparaître des différences de sens, se groupent pour former les morphèmes, qui, eux, sont les unités minimales de signification ». <sup>3</sup>Chaque son (phonème) correspond à une lettre (graphème) distinct et que, réciproquement, chaque lettre ne possède qu'une valeur phonique, ce rapport symétrique biunivoque se manifeste sur trois plans : syntagmatique, paradigmatique et sémiotique:

« Au plan syntagmatique : une lettre peut correspondre à deux phonème consécutifs (graphie synthétique) : x = [ks] ou au contraire, deux ou trois lettres correspondent à un seul phonème (graphie composée) : ou [u]; ill = [j]. Une graphie composée se distingue par son caractère idiomatique : sa lecture ne correspond pas à la somme des valeurs soniques de ses éléments. C'est le cas des graphèmes oi = [wa] et oin = [w é] qui sont autant de graphèmes composés.

Au plan paradigmatique : un même graphème peut correspondre à deux phonèmes différents selon les conditions où ils se trouvent (graphie polysémiques) : c= [k] ou [s] ou bien un même phonème peut être transcrit par des graphies différentes (graphies synonymiques) : i, î , y, il, ill = [j] .

---

<sup>1</sup> Maurice GREVISSE, Op. Cite, pp.49-52

<sup>2</sup> Claude Gruaz, Renée Honvault, Op. Cite, pp. 25- 26

<sup>3</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, *La construction du texte*, Coll. CURSUS, Paris, 1998, pp.14-15

Au plan sémantique : il y a des graphies incomplètes où un coté du signe, le signifiant ou le signifié, se trouve absent. L'absence du signifiant forme une graphie zéro où un son prononcé n'est pas noté graphiquement. C'est le cas des abréviations et des sigles : Mme (madame) ». <sup>1</sup>

Le passage des morphèmes aux mots est un passage qualitatif, l'apprenant peut enrichir son bagage linguistique à chaque fois lorsqu'il regroupe des lettres, « Les mots ont une statue intermédiaire entre les morphèmes et les syntagmes. Comme dans le passage du phonème au morphème dans le passage du mot au syntagme il y a une statue qualitative. Exemple : le blanchisseur n'est pas seulement celui qui blanchit comme l'indique la combinaison de base blanchis et du suffixe d'agent -eur mais aussi celui qui lave et repasse. La signification de la proposition est faite du sens lexicaux mais aussi de relations grammaticales entre les syntagmes ». <sup>2</sup>

Les mots du français sont traditionnellement rangés en neuf catégories ou parties de discours ; ils sont séparés en deux groupe : mots variables ; le nom {enfant}, l'article {le, un, de..}, l'adjectif {petite, mon, chaque..}, le pronom {je, le mien..} et le verbe {avoir, dormir..}. Des mots invariables : l'adverbe {très, bien..}, la préposition {de, chez, à...}, la conjonction {et, que..} et l'interjection {ah, oh, ...}. <sup>3</sup>

D'après Claude Gruaz les unités linguistiques se déterminent à partir de deux procédés : la délimitation et l'identification, ces unités forment une continuité de structures toujours plus compliquées ; ils présentent les niveaux suivants : «0- morphème (partie d'un mot : é-ard, -têt-)

- 1- mot simple (tête)
- 2- mot dérivé (étêter)
- 3- mot composé (tête – à- tête ; tête-de-loup)
- 4- expression figée (coup de tête ; tenir tête à quelqu'un)

---

<sup>1</sup> Claude Gruaz, Renée Honvault, Op. Cite, pp. 24-25

<sup>2</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Op. Cite, pp. 14-15

<sup>3</sup> Maurice GREVISSE, Op. Cit. P.68

5- syntagme lexical libre (avoir mal à la tête). »<sup>1</sup>

## 2-2-2 La composition de la phrase

L'apprenant commence la rédaction par des phrases courtes et simples, dont il devra distinguer d'une part entre les classes de mots selon leurs valeurs grammaticaux ; verbe, nom, déterminant, pronom, adjectif, conjonction de coordination, préposition, et d'autre part l'organisation de ces unités dans la phrases ; en français sujet + verbe + complément de verbe. D'après Maurice GREVISSE la phrase ou la proposition noyau est : « Une proposition est tout mot ou tout système de mots au moyen desquels nous manifestons un acte de notre vie psychique : impression, sentiment, jugement, volonté. »<sup>2</sup>

### 2-2-2-1 La proposition noyau

Dans un premier pas de rédaction, les apprenants produisent des messages courts, résumés en une phrase simple, dans des situations de communication précises, par exemple un message de type « message-post it : par exemple vous n'avez pas trouvé votre mère chez-elle, quel message laissez-vous collé sur sa porte ? »<sup>3</sup> La réponse est à titre d'exemple "ma mère je reviendrai demain". La proposition noyau groupe autour d'un verbe à un mode personnel, les éléments que ce verbe appelle, tels que le sujet et les compléments de verbe, définissent sa valence, par exemple la phrase suivante se compose d'un verbe 'chanter' et d'une valence 'les oiseaux', selon l'analyse apportée ces deux composants s'appellent :

	Les oiseaux	chantent
Analyse grammaticale :	Sujet grammatical	verbe
Analyse logique :	Thème logique	prédictat

On parle de la valence de verbe lorsque « le verbe dans la proposition noyau, en fonction de son lexique, appelle un certain nombre d'unités, qui lui

---

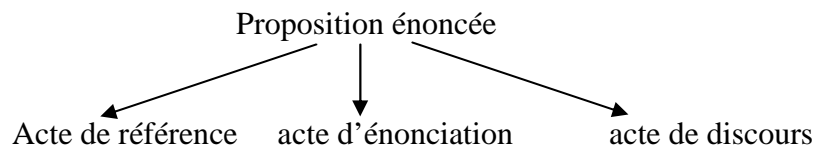
<sup>1</sup> Claude Gruaz, Renée Honvault, Op. Cite, pp. 25- 26

<sup>2</sup> Maurice GREVISSE, Op. Cite, p. 125

<sup>3</sup> Christine TAGLIANTE, *la classe de langue*, Coll. CLE, Paris, 2000, p. 55

sont indispensables sur le plan syntaxique comme sur le plan sémantique, c'est ce que l'on appelle la valence du verbe, exemple : il pleut en français, le verbe est obligatoirement au moins de valence, c'est la valence du verbe qui définit la proposition noyau. »<sup>1</sup>

D'après Jean Michel ADAM la construction de la valence du verbe est aussi appelée la proposition énoncée: « nous choisissons de l'appeler « proposition énoncée » pour souligner le fait qu'il s'agit, d'une part d'une unité résultant d'un acte d'énonciation et d'autre part, d'une unité liée c'est-à-dire constituant un fait de discours et de textualité »<sup>2</sup>, elle s'élabore sous forme de trois actes



« 1- acte de référence génératrice d'une représentation discursive :

Lorsque la proposition comporte un verbe, se pose d'une part la question de sa valence : verbe à une place {Claude court} deux place {Claude mange une tablette de chocolat} ou trois {Claude donne une tablette de chocolat à Mélanie} et d'autre part la valeur d'état {Claude est merveilleux} d'action {Claude téléphone} ou d'évènement {la tornade arrache les tuiles du toit}. A ce noyau propositionnel s'ajoutent très souvent des constituants périphériques tant du syntagme nominal que du syntagme verbal. »<sup>3</sup>

« 2- prise en charge énonciative (acte d'énonciation) : marqué par un très grand nombre d'unités de la langue :

- les faits de polyphonie: (locuteur / énonciateur) : prise en charge de la vérité /validité des propositions (l'é) ou non-prise en charge (l'é).
- les différentes sortes de discours rapportés: discours direct, discours indirect, discours narrativisé, discours indirect libre.

---

<sup>1</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Op. Cite, pp.13-14

<sup>2</sup> Jean Michel ADAM, Op. Cite, p.50

<sup>3</sup> Jean Michel ADAM, ibid. P.50

- les indications d'un support de perceptions et de pensée rapportées: effets de point de vu reposant sur une focalisation perceptive (voir, entendre, sentir, toucher, goûter) ou sur une focalisation cognitive (savoir : penser, représentée)

- les indices de personnes: depuis les pronoms jusqu'aux appellatifs (noms propres, substitues lexicaux et noms de qualité.

- les déictiques spatiaux et temporels: englobant la classe des embrayeurs, cette catégorie très large est constituée des éléments qui font référence à la situation dans laquelle l'énoncé est produit : adverbe (hier, demain, ici, aujourd'hui) groupes nominaux (ce matin, ouvrez cette porte) groupes prépositionnels (dans dix minutes), adjectifs (la semaine dernière) certains pronoms (il pense à moi), certains déterminants (mon arrivée).

- les temps verbaux: correspondent aux différents types de repérages par rapport à la position de l'énonciateur et se répartissent en divers plans d'énonciation.

- les modalités: modalités syntactico-sémantiques majeures ( thétiques : assertion et négation ; hypothétique :réel ou fictionnel ; hyperthétique : exclamation) ; modalités objectives ( devoir, falloir...) modalités intersubjectives ( impératif, question, devoir, pouvoir...) ; modalités subjectives ( vouloir, penser, espérer) ; verbes d'opinion ( croire/ savoir/ se douter/ ignorer/ convenir/ prétendre QUE) ;adverbes d'opinion( peut-être, sans doute, probablement, certainement...) ; lexèmes affectifs et axiologiques. Trois types d'unités grammaticales entrent dans cette catégorie textuelle : l'adverbe (ex:{ sincèrement/bizarrement, votre article est excellent}) le groupe prépositionnel (ex: {entre nous, je n'ai rien compris}, { par chance, il n'était pas là }) la proposition subordonnée (ex: { puisque tu m'aimes, c'est pas perdu !}) tandis que les modalisateurs d'énonciation portent sur le dire (ex: { franchement, je vais faire un tour} .. je dit franchement que P ; {si tu veux le savoir, je vais faire un tour} .. si tu veux le savoir, je te dis que P ) les modalisateurs d'énoncé portent sur le dit (ex: { malheureusement, les arguments manquent} .. je trouve malheureux que les arguments manquent). »<sup>1</sup>

« 3- valeur illocutoire et orientation argumentative : (acte de discours)

---

<sup>1</sup> Jean Michel ADAM, Op. Cite, pp. 50-51

Cette dernière dimension est complémentaire de la précédente ; c'est l'orientation argumentative : axiologisation et topoi. La valeur illocutoire des micro-actes de discours directs ou indirects »<sup>1</sup>

La proposition noyau est aussi appelée une unité textuelle, « On préfère dorénavant la terminologie d'unité textuelle à celle de phrase, qui est l'unité ultime de la description grammaticale, l'unité textuelle est l'unité minimale du texte »<sup>2</sup>. La proposition noyau s'est considérée comme l'unité de base dans la construction du texte, J Gardes Tamine et M A Pelizza ont défini une {unité de construction textuelle} : « si la phrase, en effet, est l'unité ultime de la description grammaticale, l'unité textuelle, elle, est l'unité minimale du texte. Elle se combine en paragraphe ou en strophe dans le cas de la poésie versifiée qui eux-mêmes s'enchaînent pour donner naissance à un texte » (1998 :15)<sup>3</sup>

### **2-2-2-2 L'amplification de la phrase**

Dans un niveau plus avancé, l'apprenant élargit sa production écrite, il est censé progresser linéairement du simple au complexe, de la composition de phrase à la composition du texte.<sup>4</sup> Autrement dit il amplifie ses phrases. Le terme amplification appartient à la tradition rhétorique, dans ce cadre elle désigne « le mode par lequel une production discursive est développée pour rassembler le plus grand nombre d'idées possibles en liaison avec son sujet, elle peut aussi consister à orner le style. »<sup>5</sup>

La compétence de la production écrite à l'école primaire se limite à la production de quatre ou cinq phrases, alors qu'au cours moyenne cette compétence se développe pour que l'apprenant doive :

- combiner ses phrases par coordination ou par juxtaposition (la pendule marque les heures et une sonnerie les annonces).

---

<sup>1</sup> Jean Michel ADAM, Ibid. P.52

<sup>2</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Op. Cite, p.15

<sup>3</sup> Jean Michel ADAM, Op. Cite, p.48

<sup>4</sup> Jean-louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, Op. Cite, p.152

<sup>5</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Op. Cite, p.15



- enrichir son idée à l'aide d'une phrase complexe (quand la pendule marche, on entend son tic-tac).
- passer des phrases uniquement déclaratives à d'autres modalités phrastiques (négative et interrogative).
- effectuer des manipulations phrastiques (déplacement par inversion et condensation de phrases expansées).
- réussir à écrire un paragraphe.<sup>1</sup>

Pour mener l'apprenant à l'amplification de ses phrases Maquet , Flot et Roy ont proposé un exercice de production de l'ordre de la description, à partir d'une matière référentielle supposée, connu de l'apprenant ou présentée à l'aide d'un support iconique. C'est ainsi qu'à partir de trois vignettes qui représentent une chambre, la boutique de l'épicier et la cour d'une ferme, on demande à l'apprenant de réaliser l'activité suivante: « énumérer tous les objets qu'on voit dans cette chambre, en commençant par les plus importants. Composer deux phrases sur la chambre.

Enumérer les objets qu'on voit dans une cour de ferme. Composer deux phrases sur la charrette et le puits et la mare »<sup>2</sup>

D'après Jean Michel ADAM la proposition noyau considèrent fort justement comme 'l'unité réelle de la communication', elles se combinent pour former des unités supérieurs : « l'unité textuelle produit par l'ensemble des procédés d'amplification, les propositions noyaux et ses unités textuelles, diversement combinées dans un texte écrit, se présentent généralement dans le cadre d'une unité de niveau supérieur qui est le paragraphe pour la prose, et la strophe pour les formes traditionnelles de la poésie »<sup>3</sup>

### **2-2-3 Les liens de proposition à proposition**

Le plus souvent, les unités textuelle comprennent plusieurs propositions, considérées dans leur rapports réciproques, elles se divisent en trois espèces ; la

---

<sup>1</sup> Jean-louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, Op. Cite, p.153

<sup>2</sup> Jean-louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, Ibid. Pp.153- 154

<sup>3</sup> Jean Michel ADAM, Op. Cite, p.49

proposition indépendante : est celle qui ne dépend d'aucune autre et dont aucune autre ne dépend: elle se suffit à elle-même, la proposition principale : est celle qui a sous sa dépendance une ou plusieurs autres propositions, et la proposition subordonnée : est celle qui est dans la dépendance d'une autre proposition, qu'elle complète<sup>1</sup>, ces trois propositions se disposent en trois modes principaux d'enchaînement : par juxtaposition, coordination, subordination. Alors que la corrélation : prend tantôt la forme d'une juxtaposition, tantôt celle d'une subordination. Et l'incise, qui insère un élément dans une phrase.

### **2-2-3-1 La juxtaposition**

Les phrases sont posées cote à cote et séparées par une pause ou une signe typographique à l'écrit ; la virgule, par exemple : le vent souffle, la pluie tombe, le tonnerre gronde. On va citer une série d'exemples de Gardes-Tamine JOELLE, ils expriment la juxtaposition des phrases : ces éléments peuvent être des groupes occupant une valence du verbe : {la maladie vous gagne de plus en plus, elle a gagné vos yeux, votre voix.}(Marguerite Duras, la maladie de la mort) ou ayant un statut de satellite : face à la mer noir, contre le mur de la chambre où elle dort, vous pleurez sur vous-même) (ibid.).Cela correspond à ce qu'on appelle le style coupé, puisque les articulations entre les propositions sont absentes, dont les éléments impliquent un seul verbe. À l'écrit on utilise des marques typographiques telles que les parenthèses, les tirets, ou à la rigueur la virgule.<sup>2</sup>

### **2-2-3-2 La coordination**

La coordination des phrases se manifeste sur deux plans : sur un premier plan, elle est : « la mise en relation de deux propositions dans un tout ou l'une et l'autre ont le même rôle : le vent souffle, la pluie tombe et le tonnerre gronde ».<sup>3</sup> Sur un deuxième plan, la coordination est une : « expression développée sémantiquement par un terme de liaison entre plusieurs propositions ou

---

<sup>1</sup>Maurice GREVISSE, Op. Cite, p.126

<sup>2</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Op. Cite, p. 27

<sup>3</sup> Gardes-Tamine JOELLE, *la grammaire*, Coll. CUSUS, Paris, 1998, p. 44

éléments : « Masson voulait se baigner, mais sa femme et Raymond ne voulaient pas venir (Camus, l'étranger). La liste des conjonctions de coordination, mais, ou, et, donc, ni, car, or, chaque proposition peut être amplifiée et soumise aux modalités de la phrase à condition qu'elles soient identiques, puisque la coordination ne peut relier que des unités équivalentes ». <sup>1</sup>

### **2-2-3-3 La subordination**

La proposition subordonnée implique une dépendance formelle et sémantique de l'une des propositions : je sors quand il ne pleut pas, « les deux propositions sont mieux intégrées dans un tout les liens qui les unissent sont explicités. Elle a pour rôle fondamentale de permettre à une proposition, et donc au verbe conjugué d'entrer dans la valence d'un autre verbe ou d'occuper une position de satellite dans l'unité aussi elle permet à un verbe conjugué de devenir un syntagme nominal :

Elle dit : dans ce cas c'est encor plus cher vs

Elle dit que dans ce cas c'est encor plus cher. » (M.Duras, la maladie de la mort.) » <sup>2</sup>

### **2-2-3-4 La corrélation**

La corrélation fait appel aux types des liens cités avant, elle se construit sur la base de l'interdépendance qu'elle prenne la forme d'une juxtaposition (ou d'une coordination) : " plus il parle, (et) plus il s'enferme", ou d'une subordination : "il est arrivé si doucement que je ne l'ai pas entendu", « la proposition corrélatrice ne dépend de la valence d'un verbe, mais elle se relie à un élément présent dans la proposition qui appelle une suite ». <sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Op. Cite, p. 28

<sup>2</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Ibid. P. 29

<sup>3</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Ibid. P. 30

## **2-2-4 De l'unité textuelle au paragraphe**

Toujours dans le sens d'amplification, les différents liens qu'existent entre les propositions noyaux permettent à l'apprenant d'arriver à construire une unité plus supérieure que la phrase, c'est le paragraphe pour la prose et la strophe pour les formes traditionnelles de la poésie. La combinaison d'un ensemble de paragraphes construit un texte écrit.

### **2-2-4-1 Définition du paragraphe**

Le mot paragraphe désigne : « une section de texte délimitée par des passages à la ligne. D'un point de vue historique à l'origine ce mot désignait un signe d'écriture, le signe &, utilisé pour marquer les différents étapes d'un exposé ». <sup>1</sup> Pour mieux faire comprendre la notion de paragraphe à nos apprenants on leur pose souvent la question suivante : combien y a-t-il de paragraphes dans un texte ? Pour donner la réponse, les apprenants font référence aux ses caractéristiques, on les cite dans les deux éléments suivants :

#### **2-2-4-1-1 La délimitation matérielle du paragraphe**

Le paragraphe est en premier lieu une unité typographique repérable par des marques matérielles, ces marques sont le retrait qui affecte la première ligne écrite et le retrait final, visible seulement si la dernière ligne ne s'achève pas au niveau de la précédente contre la marge de droite, ces deux retraits sont appelés des alinéas.

#### **2-2-4-1-2-Les éléments grammaticaux de contenu**

Le paragraphe se présente d'abord « comme une phrase ou une suite de phrases entre deux alinéas, c'est-à-dire comme un bloc de phrases tenant son unité d'un artifice graphique, l'alinéa. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Op. Cite, p. 71

<sup>2</sup> Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Ibid. P. 73

### **2-2-4-2 Les types de paragraphes**

Un paragraphe a trois types : thématique, générique ou énonciatif :

1- « paragraphe thématique : soit il est parlé d'un premier objet puis d'un second distinct du premier, soit il est parlé du même objet dans deux paragraphes successifs.

2- paragraphe générique : le changement de paragraphe coïncide avec le passage d'un type de discours à un autre type, la distinction est rendue encore plus sensible par le changement de thème et par le changement de temps : on passe du passé simple, qui est le temps du récit et signale les événements de premier plan, à l'imparfait qui sert à décrire, ou à évoquer des procès d'arrière-plan.

3- paragraphe énonciatifs : la démarcation des paragraphes est liée à l'énonciation, les artifices graphiques caractéristiques du paragraphe sont donc souvent étroitement liés à l'énonciation ».<sup>1</sup>

### **2-2-5 Le passage au texte**

À l'écrit, la structuration et la présentation logique et précise sont très importantes. Alors en passant à la construction du texte les apprenants confrontent des enjeux si différents à ceux qu'existent dans les niveaux inférieurs, c'est la cohérence et la cohésion du texte.

On sensibilise progressivement les apprenants à la façon dont se structure un texte écrit, en examinant comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de façon claire et logique (c'est le domaine de la cohérence), et comment les phrases se combinent entre elles à l'aide d'articulateurs pour former un tout qui présente un sens (c'est le domaine de la cohésion).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, Op. Cite, pp.76-78

<sup>2</sup>Jean-louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, Op. Cite, p.138

### **2-2-5-1 Les thèmes abordés dans la composition des textes**

Pour la rédaction d'un texte quatre thèmes sont abordés : le type de sujet, la préparation, l'évaluation et la motivation

La préparation, l'évaluation et la motivation sont trois facteurs qu'on les citera dans les chapitres suivants. Au niveau des sujets, ce thème dans la production écrite veut dire des sujets du type « une plume, un sou, un timbre poste, une montre, un jouet » que l'apprenant doit traiter en répondant aux questions suivantes : 1) quel est-il dans l'ensemble, quelles sont ses formes, ses dimensions, de quoi est-il fait ? Quelles sont ses différentes parties ? 2) à quoi nous sert-il ? Sont proposées aussi des lettres, au niveau du cours moyen, et pour le cours supérieur, des sujets de réflexion.

Jean-louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER constatent que la prépondérance est donnée aux narrations qui sont soit des récits d'expériences vécues, soit des récits imaginaires. La rédaction libre mettra en valeur tantôt la spontanéité et la fraîcheur des sentiments, tantôt le goût littéraire, tantôt l'ingéniosité intellectuelle des apprenants.<sup>1</sup>

### **2-2-5-2 La mise en texte**

Tous les aspects cités dans le processus de construction de texte pourraient donner l'impression que l'apprentissage de l'écrit est une montagne infranchissable. Les didacticiens proposent que les exercices de production écrite se fassent selon des étapes au cours desquelles l'apprenant travaille davantage à l'un ou l'autre des aspects d'un texte, sans toutefois négliger complètement les autres (Barnett 1989 ; Bisailon 1991 ; Chouffot et Whalen 1991 ; Ggrellet 1992), cette façon de procéder aurait pour résultat en allant chaque fois un peu plus loin, pour en arriver finalement à l'expression libre.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Jean-louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, Op. Cite, pp.154-155

<sup>2</sup> Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.114

### **2-2-5-3 La planification du texte**

Dans les processus rédactionnels, la planification occupe une place très importante, dans cette étape, l'apprenant met les idées principales de son texte, selon Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND il suit trois étapes :

«1- Analyse de la situation de la communication : écrire, c'est communiquer. Avant donc de communiquer à rédiger, il est important de bien comprendre que l'on veut établir un contact verbal avec d'autres pour partager une certaine information. Cette analyse, qui ne doit pas être négligée, peut toutefois comporter quelques difficultés dans la mesure où certaines données, entre autres celles qui ont trait aux destinataires, ne sont jamais connues ou accessibles dans leur totalité.

2- La recherche de la documentation : il s'agit de trouver des renseignements sur le sujet que l'on va présenter. Ces données pourront provenir des sources extérieures, par exemple de conversations, d'entrevues, de documents oraux ou écrites. Dans cette perspective, « l'atelier d'écriture » de Chouette ( Courtel et Mckinley 1990), méthode d'enseignement du français langue seconde destinée aux apprenants de neuf à douze ans, propose une première étape de remue-méninges qui vise à motiver les apprenants , à leur donner des idées de départ et à constituer une banque de mots.

3-L'utilisation de la structure de texte : une fois la documentation préparée ou, selon le cas, lorsque l'on a rassemblé certaines idées sur la tâche à accomplir, il est important de sensibiliser les apprenants au type de l'écrit qu'ils vont produire. Rien n'empêche non plus de présenter des modèles (différents types d'écrits) avant de commencer à recueillir une documentation. « André en 1993 souligne que toutes les combinaisons sont bonnes, la question importante étant moins celle du « quand » (quand doit-on présenter les modèles ?) Que celle du pour quoi faire ». Il ajoute que la lecture devient désirable dès lors que

les apprenants ont défini un projet d'écriture et qu'ils ont envie de le réaliser avec succès ».<sup>1</sup>

### **2-3- Les types de textes**

Sous la lumière de l'enseignement de type communicatif qui permet de mettre fin à l'isolement de la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca proposent de commencer l'apprentissage de la production écrite par la rédaction des différents types de textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, comme par exemple répondre à une invitation, demander une information, donner un conseil à fin de mettre l'apprenant dans une situation de production écrite.<sup>2</sup>

Il faut prendre garde que les types sont à reprendre dans deux sens très différents :

1-dans le premier sens il s'agit d'organisation dominante des genres, des textes appartenant à ces genres (les romans, les contes, les faits divers sont plutôt de l'ordre du narratif ; les éditoriaux, les essais sont plutôt de l'ordre de l'argumentatif)

2-dans le second sens ; il s'agit de séquences d'écrits réaliser (tout écrit étant poly typologique) ; ainsi dans un roman, à côté des séquences narratives existant des séquences descriptives, dialogales ou explicatives.

Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND estiment que la distinction entre les différents types des textes peut aider les apprenants à améliorer leurs écrits « Il est évident qu'une certaine aisance s'acquiert par la pratique d'exercices d'écriture de différents types de textes. Reste que certains discours peuvent demeurer complexes, l'apprenant écrit alors sans motivation en se débarrassant n'importe comment de la tâche ».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, pp. 93-97

<sup>2</sup> Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 180

<sup>3</sup> Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, pp.133-134



D'autre part Yves REUTER constate que les types de textes sont fondés soit sur les catégories d'unités linguistiques, soit sur des super-structures, des formes d'organisation globale des textes. Il a distingué cinq grands types : textes narratif, descriptif, explicatif argumentatif et dialogal :<sup>1</sup>

1-texte narratif : se caractérise par une succession d'événements et organisé en une intrigue autour d'un acteur humain ou anthropomorphisé, ce type est à l'architecture la plus codée.

2-texte descriptif : se définit "comme la mise en scène d'un lieu, d'un personnage, d'un objet." il se caractérise par l'expansion d'un thème, son thème est indiqué soit initialement, soit en cours, soit à la fin. Ce type a une architecture moins codée.

3-texte explicatif : il est fondé sur « le comment ? » ou « le pourquoi ? ». Il se caractérise par un passage d'une schématisation initial à un problème (question) à une explication (réponse en parce que), son architecture à codification floue.

4-texte argumentatif : consiste à la construction d'un texte visant à modifier les représentations ou les opinions du destinataire à propos d'un objet du discours, son architecteur est souple.

5-texte dialogal : il est moins structuré, il consiste à une construction en une succession d'échanges hiérarchisés. Il est composé d'unités dialogales (des échanges) comprenant plusieurs interventions thématiquement homogènes.

Ces types de texte sont les plus répondus dans le domaine de l'enseignement, alors que plusieurs d'autres tentatives dans la typologie d'un texte en eu lieu ; il s'agit d'une présentation parmi tant d'autres possibles.

Ces types de textes, on les exploite dans le domaine didactique, il convient de cerner les intérêts des usages didactiques des types de textes « leur grand intérêt est de mettre en lumière des régularités organisationnelles dans la formation des textes qui peuvent guider aussi bien la lecture que l'écriture et concerner les écrits les plus divers ; sociaux quelque soit le genre, scolaires

---

<sup>1</sup> Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Paris, 2002, p.p120-121

quelle que soit la discipline »<sup>1</sup>. Les compétences de lecture et d'écriture seraient spécifiées par les types de texte, c'est-à-dire qu'on n'écrirait et ne lirait pas de la même façon selon les types de textes

D'autre présentation donne deux types de textes selon Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND:

1-les textes narratifs : ce type de texte englobe les légendes, les conte, les fables, les récits... il se caractérise par une structure simple, de fait il est facilement accessible aux apprenants.

2-les textes informatifs : « il vise à informer le lecteur et à accroître ses connaissances dans un champ déterminé »<sup>2</sup> par exemple les annonces publicitaires et certains articles de journaux et de revues scientifiques.

Selon les études menées auprès d'étudiant universités portant sur les structures dans les textes informatifs, il y a cinq catégories qui correspondent à cinq types de structures : la description, l'énumération, la causalité, la résolution de problèmes et la comparaison.

2-1 la description : se caractérise par l'énoncé d'un certain nombre de renseignements généraux ou particuliers

2-2 l'énumération : présente une liste d'éléments reliés entre eux par un point commun, ces textes présentent des idées organisées par rapport à des évènements

2-3 la causalité : propose des idées en relation de cause à effet.

2-4 la résolution de problèmes : il se compose de deux parties ; la partie problème et la partie solution.

2-5 la comparaison : il fait ressortir des similitudes ou des différences entre deux ou plusieurs objets.

D'après Jean Michel ADAM le texte sera d'abord vu dans son contexte pragmatique, dans l'extratextuel communicatif, puis dans ses structures thématiques, où le thème, le (ce dont en parle le texte), se trouve à la fois dans l'extratextuel et le textuel. Ensuite, ce sont les relations sémantiques (sélection

---

<sup>1</sup> Yves REUTER, Op. Cite, p.122

<sup>2</sup> Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p. 21

d'éléments de sens) et syntaxiques (organisation linéaire des éléments) qui seront étudiées, de là, l'analyse rhétorique (choix de figures, d'arguments et de preuves) nous amènera encore vers l'extérieur, où le texte s'insère, de nouveau, dans l'extratextuel, dans le contexte idéologique<sup>1</sup>

Lita lundquist définit (1983 :10-11) six niveaux d'analyse qui possèdent chacune sa méthode, ses outils et ses concepts propres, ainsi Jean Michel ADAM a défini :

« 1- le niveau pragmatique: où l'on décrit le rapport entre le texte et ses usagers dans un environnement particulier. Ici seront traitées les fonctions, les formes de représentation et d'argumentation.

2- le niveau thématique: où il faut cerner le thème et la progression thématique du texte : thème principal et thème secondaires ; arguments, exemples, preuves, citations...s'il s'agit d'une œuvre de fiction, l'analyse thématique (l'analyse de contenu) consiste à dégager les éléments qui constituent l'univers fictif (personnages, lieu, temps, situation, etc.) dans un dialogue, le thème est à repérer de réplique en réplique.

3- le niveau sémantique : où l'on procède à une étude plus détaillée de la signification d'un mot, de la phrase et du texte. Seront à retenir, entre autres, une description du vocabulaire, une analyse de la phrase en {rôles casuels} et des relations interphrastiques établies par les {connecteurs}.

4- Le niveau syntaxique: où l'on caractérise l'organisation syntaxique du texte, entre autres : syntaxe et cohérence, syntaxe et acte de discours, et transformations de la phrase noyau.

5- le niveau rhétorique: où l'on traite les disciplines de l'ancienne rhétorique et quelques figures telles que la répétition, l'antithèse, l'ironie, la métaphore, la rime et l'allitération.

6- le niveau idéologique: où les aspects : pragmatique, thématique , syntaxique et rhétorique , seront articulés sur l'environnement social, tout d'abord par les concepts de sphère de production, d'acte de parole,d'horizon thématique et de significations idéologiques. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Jean Michel ADAM, Op. Cite, p.11

<sup>2</sup> Jean Michel ADAM, Op. Cite, pp.11-12

## **2-4- Les caractéristiques des textes écrites en langue seconde**

La production écrite en langue étrangère met l'apprenant devant des enjeux si différents que ceux de la langue maternelle, Wodley a fait la comparaison entre deux textes, le premier écrit par une étudiante française et le seconde par une étudiante habile de niveau universitaire en français langue seconde ; elle arrive qu'il y a une différence claire entre les deux textes. Le texte écrit en langue seconde est court, simple au niveau de la syntaxe, l'intégration d'information est inférieure, l'utilisation des constructions impersonnelles "il y a". Alors un texte produit en langue étrangère se caractérise par : <sup>1</sup>

1-des textes courts (Hall 1990 Silva 1992) : la production écrite en langue seconde est en général assez courte car les apprenants en langue seconde ont moins d'informations qu'en langue maternelle, ils produisent des courts énoncés avec un contenu limité.

2-un vocabulaire restreint : la production écrite en langue seconde contient un vocabulaire restreint, on utilise quelques mots plusieurs fois ; de fait un étudiant en langue seconde fait plus de redondance lexical qu'un étudiant en langue première.

3-une syntaxe simple : le texte en langue seconde se caractérise par une syntaxe simple, il est moins riche au moyen de conjonctions de coordinations' (Wodley1985).

4-davantage d'erreurs : la production écrite en langue seconde marque plus d'erreurs qu'en langue première, soit au niveau de la forme du texte ou de la syntaxe ; la cohésion et d'autres aspects.

De fait, les apprenants en langue seconde sont confrontés des difficultés en production écrite. Parmi les problèmes auxquels on se heurte, souvent assez longtemps, il faudrait citer :

---

<sup>1</sup> Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, pp. 64-65

- l'emploi aléatoire du lexique (insertion de termes familiers, surexploitation d'un vocabulaire de base assez limité et s'adaptant mal au sujet)
- la juxtaposition de phrases très simples et excessivement courtes
- les maladresses au niveau des rapports interphrastiques (y compris l'absence de tout rapport)
- les passages dont la présence ne se justifient aucunement du point de vue textuel
- les procédés typiques de l'oral : questions directes, exclamations et équivalents de phrase
- l'abus de noms propres combiné à une tendance générale au concret (même si le contexte immédiat ne se justifie pas)
- la cohésion textuelle très défailante : procédés anaphoriques mal exploités ou inexistants. »<sup>1</sup>

En Afrique, les meilleurs résultats durables dans l'apprentissage du français furent obtenus à l'aide du livre intitulé "livre unique" du type *Mamadou et Bineta* de *Dabène* comprenant des textes de lectures introduisant une grammaire et un vocabulaire immédiatement réutilisables, dictées et exercices de grammaire, modèles et sujets à traiter de rédaction, illustrations simplifiées et directement en rapport avec la vie de l'apprenant, avec son milieu.<sup>2</sup>

Au cours de production écrite, on constate aussi des différences entre un apprenant qui rédige en langue première et un autre qui rédige en langue seconde, pour celui qui écrit en langue seconde :<sup>3</sup>

1- un temps de rédaction plus long : l'apprenant en langue seconde a besoin de plus de temps à l'écriture parce qu'il révisé chaque fois ce qu'il vient d'écrire ; l'orthographe, les mots, ainsi, il est en train de traduire ses pensées dont il est plus difficiles qu'en langue maternelle (Hall1990).

---

<sup>1</sup> Claude BURIDANI, Milan BUNJEWAT, Jean-Christophe PELLAT, *L'écrit en français langue étrangère*, Coll. Travaux du centre de didactique du français, Paris, 1994, p.185

<sup>2</sup> Claude BURIDANI, Milan BUNJEWAT, Jean-Christophe PELLAT, *Ibid.* P.103

<sup>3</sup> Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND, *Op. Cite*, pp. 66-67

2-un répertoire de stratégies limité ou inadéquat : en général, les apprenants en langue seconde ne possèdent pas tant de stratégies d'écritures comme en langue première, car ils n'écrivent pas pour un public déterminé mais ils écrivent pour eux-mêmes, ce qui limite leurs activités d'écriture. (Flower1990). Ils ressemblent les apprenants inexpérimentés en langue première, qui font élaborer un ensemble d'idées retrouvées dans la mémoire, ils les regroupent, les écrivent sans aucune révision, leurs intérieurs de nature exocentrique, courts et elliptiques incompréhensibles pour le lecteur.

3-une compétence linguistique limitée : le texte écrit en langue seconde se caractérise par un vocabulaire restreint ; Cummins l'appelle un seuil linguistique au vu de la compétence linguistique minimale de l'apprenant. Il a suivi ses recherches avec un groupe d'enfants et d'adultes immigrants ou bilingues, il a remarqué qu'ils trouvent des difficultés de fonctionnements qui influencent différemment leur apprentissage en langue seconde ; tout dépend du seuil linguistique de chacun. (Cummins 1980).

Les apprenants en langue seconde doivent avoir une compétence linguistique minimale qui est considérée comme une base ou une ressource sur laquelle ils se sont appuyés au moment d'écriture en langue seconde. Edelsky a noté auprès d'un groupe d'enfants espagnols qui écrivent en anglais langue seconde que ces apprenants développent cette compétence en se préoccupant à la lecture éventuelle en langue seconde, tandis que les apprenants espagnophones qui n'ont pas développé cette compétence dans la langue cible, ils écrivent des textes courts, une syntaxe simple et pleine de fautes.

Zamel a constaté que la qualité des textes écrits en langue seconde est influencée par le niveau de la compétence linguistique développée chez l'apprenant, ceux qui sont moins habiles concentrent sur le vocabulaire et la grammaire alors que les apprenants compétents concentrent sur la sélection de leurs idées.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Claudette CORNAIR, et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p. 68

On termine ce chapitre en disant que l'apprentissage d'une compétence en production écrite en français commence par l'identification des éléments constitutifs d'un texte, ils sont hiérarchisés du plus petit élément qui est l'unité minimale de la langue (phonème et morphème), au plus grand élément qui est le paragraphe. Le passage d'un constituant minimal à un autre constituant immédiat plus grand fait des relations diverses entre ces éléments ; relation grammaticale, syntaxique, d'orthographe, de conjugaison, logique, et énonciative. En effet, selon le programme du manuel scolaire du français en Algérie, cette étape de l'identification de ces éléments constitutifs d'un texte est déjà acquise pour les apprenants de la quatrième année moyenne, ils ont à maîtriser la compétence de la production écrite d'un seul type de texte qui est le texte argumentatif.

## Chapitre 2

***La compétence de la  
production écrite et  
didactique***



Dans ce chapitre, on aborde le thème de la production écrite tout en mettant l'accent sur: d'une part, comment on l'enseigne selon les différentes approches (traditionnelle, audio-orale, audio-visuelle, cognitive et communicative). D'autre part, on cite une autre contribution qui s'est élaborée sous forme de modèles; elle a comme objectif de faire l'analyse des techniques et des processus de la production écrite. On tire au clair aussi les stratégies d'écriture en langue seconde et les facteurs qui influent cette activité; ceux qui sont relatifs aux deux partenaires les plus ciblés enseignant/apprenant (la motivation, l'intelligence, la perception de l'enseignant et le sexe), et ceux qui sont issus de la société et de la famille.

### **1- L'écrit selon les différentes approches**

La didactique de la production écrite en langue étrangère a évolué ces dernières années, beaucoup de chercheurs et des théories s'occupent de l'acte d'écriture en tant qu'une matière à part entière, ils s'inspirent de plusieurs situations d'apprentissage en langue maternelle et d'autres situations où l'acquisition des compétences rédactionnelles est en langue seconde. On cite les diverses formes d'exercices que la production écrite a pris à travers les différentes approches pédagogiques qui ont marqué l'enseignement de l'écrit:

#### **1-1 La méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction)**

La méthodologie traditionnelle est appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, puis elle a connu un grand succès au XIX<sup>e</sup> siècle. Elle a comme objectif principal de faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraire, et de former l'esprit des apprenants. Selon cette méthodologie la production écrite est basée sur la lecture pour faire la traduction des textes

littéraires en langue étrangère, elle porte surtout sur l'enseignement de la grammaire.<sup>1</sup>

Alors pour réussir une production écrite, cette méthodologie a mis l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire, C'est ce que Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont aussi confirmé: « les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase. Elaboration d'une phrase simple ou complexe. Etc.) Et proviennent évidemment d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires. Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite »<sup>2</sup>

Vu l'importance accordée à la grammaire dans l'enseignement des langues vivantes pour amener les apprenants à traduire des textes en langue étrangère, elle a pu constater une évolution ; au XVIII<sup>e</sup> siècle, elle était enseignée de manière déductive ; on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases. Au XIX<sup>e</sup> siècle, elle a connu l'introduction de la version-grammaire dont sa pratique qui consistait à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle, ce qui est expliqué par Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND: « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thème et en versions »<sup>3</sup>

D'après Henri Besse, cette méthodologie ne peut être considérée efficace pour amener les apprenants à la maîtrise d'une compétence de la production écrite ; car l'enseignement de la grammaire a été toujours limité ; les phrases

---

<sup>1</sup> Christine TAGLIANTE, *la classe de langue*, Coll. CLE International, Paris, P.U.F. 2000, p.31

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris, 1999, p. 5

<sup>3</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *Ibid.* P.4

proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles. Elle a accordé beaucoup de place à la traduction littéraire qu'à la grammaire de texte elle-même, la chose qui a donné naissance à un apprenant beaucoup plus traducteur que rédacteur compétent dans la langue cible.<sup>1</sup>

## **1-2 La méthodologie audio-orale**

La méthodologie audio-orale s'est développée à partir les années quarante dans les Etats-Unis, elle s'appuyait principalement sur le modèle structuraliste bloomfieldien, qu'elle associe aux théories behavioristes qui porte beaucoup plus sur le savoir-être des apprenants: « Elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'habitudes ou d'automatisme »<sup>2</sup>

Cette méthodologie a visé le développement de quatre aptitudes chez les apprenants dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire, mais elle a donné de l'importance à l'enseignement de l'orale. Pour arriver à la maîtrise de ces aptitudes, elle proposait deux manipulations de bases à travers l'exercice de répétition ou l'exercice de l'imitation ; la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre, par exemple : (l'enfant plante un arbre, la mère plante une fleur, elle arrose la fleur) ; l'apprenant doit être capable de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

---

<sup>1</sup> Ana Rodriguez SEARA, *l'évolution des méthodologies dans l'enseignement de français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* in [www.google.fr](http://www.google.fr)

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *Op. Cite*, p.5

Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND donnent un exemple de cette manipulation : « Le principe des exercices de transformation et de substitution (mise au point par les pédagogues anglais Palmer et West) est simple : il suffit de changer un ou plusieurs éléments dans les structures linguistiques déjà enseignées et d'amener l'apprenant à produire les réponses correspondantes. Si par exemple, on a enseigné *je prendrai du café*, dans le cadre d'une situation précise. Peut être un repas, on peut alors proposer des mots comme *thé* et *vin*. Alors, à la question qu'est-ce que vous prendrez ? l'apprenant est censé répondre de façon presque spontanée *je prendrai du thé ou je prendrai du vin*. »<sup>1</sup>

L'inconvénient tiré de cette méthodologie est que les apprenants rédigent d'une manière technique qui se base sur la grammaire de la phrase, et non pas intelligible ; ils n'arrivent pas à l'évocation d'autres exemples qui répond à la structure proposée de construction typiquement personnelle, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND citent un autre exemple d'une production écrite construit d'une manière technique : « Les exercices écrits ont surtout pour objectif de renforcer une structure linguistique : Former une phrase comparative :

Ex : le poisson-le chien (intelligent)

Le poisson est moins intelligent que le chien.

ou, le chien est plus intelligent que le poisson.

Les compositions que les apprenants doivent rédiger sont des genres d'imitation des textes présentés au début de la leçon. »<sup>2</sup>

### **1-3 La méthodologie audio-visuelle**

Au milieu des années 1950, P. Guberina de l'Université de Zagreb a donné les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro globale

---

<sup>1</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.5

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. p. 6

audio-visuelle), puis elle est apparue en France les années 1960-1970 d'où le premier cours élaboré de cette méthodologie est intitulé "Voix et images de France" qui vise l'enseignement des langues vivantes en entendant et en voyant des conversations qui font partie de la vie courante représentant par les outils nécessaires : « la langue étant définie comme un ensemble acoustico-visuel »<sup>1</sup>

Elle met l'accent sur la langue parlée de tous les jours ; autrement dit en donnant l'importance à l'expression orale et à la communication dans les situations de la vie courante, dont les apprenants imitent parfaitement les énoncés entendus, puis ils reproduisent intégralement les sons, le rythme et l'intonation, l'exercice de la production écrite est réalisé par la dictée des énoncés acquises en orale.<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont donné l'exemple d'un texte de dictée:

« Midi.  
Il est midi.  
Il va finir.  
Il finira.  
Elle a fini ?  
Elle a fini à midi. »<sup>3</sup>

Bien qu'elle vise l'enseignement des quatre habiletés, la méthodologie structuro-globale audiovisuelle donne la priorité à l'oral, alors que le passage à la production écrite tend à concrétiser l'orale par une trace graphique, autrement dit c'est un exercice de renforcement de l'oral, ce qui était souligné par Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND cette méthodologie a enseigné l'oral au dépend de l'écrit: elle « n'est certainement pas celle qui contribue le plus à faire de l'écrit une préoccupation première. On considère l'écrit comme un aspect peu utile. »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.7

<sup>2</sup> Christine TAGLIANTE, Op. Cite, p. 32

<sup>3</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.8

<sup>4</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. P.9

### **1-4 L'approche cognitive**

Un nouveau champ de réflexion s'ouvre dans les années soixante-dix, ils s'occupent à la mise en œuvre des processus mentaux dans des situations d'apprentissage, on cite à titre d'exemple les travaux d'Ausubel et Carroll en 1971, Newell et Simon en 1972. Vers les années quatre-vingt, les psychologues de la cognition entamaient leurs activités sur la rédaction de texte, tel que le modèle des processus rédactionnels de Hayes et Flower.<sup>1</sup>

Cette approche est considérée comme une tentative d'améliorer d'une part l'approche grammaire-traduction, et d'autre part elle exploite les points forts de l'approche audio-orale, elle donne une autre facette à l'enseignement des langues qui accorde une importance à l'équilibre entre l'oral et l'écrit et qui donne beaucoup plus d'importance à l'apprenant dans son apprentissage.<sup>2</sup>

D'après cette approche la production écrite reste canalisée par des méthodes techniques qui se basent sur la grammaire de la phrase en se référant aux exercices de substitution et de transformation des variables paradigmatiques, qui ne sont pas susceptibles d'amener l'apprenant à la maîtrise de cette compétence ; comme l'a confirmé Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND : « Les exercices proposés restent le plus souvent des prétextes pour faire de la grammaire : ils suggèrent timidement une certaine variété de tâches. Mais ne visent pas résolument à aider l'apprenant à résoudre ses difficultés d'écriture et à lui faire acquérir les stratégies d'apprentissage indispensables à la mise en place d'une compétence de communication en expression écrite »<sup>3</sup>

### **1-5 L'approche communicative**

Par opposition à la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle qui donnent naissance à des apprenants incapables d'utiliser les

---

<sup>1</sup> A PIOLAT et AELISSIER, *la rédaction de textes approche cognitive*, Coll. Textes de base en psychologie, Paris, P.U.F. 1998, p. 9

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.10

<sup>3</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. P.10

structures apprises en classe dans une situation de communication en présence d'interlocuteur de la langue cible, l'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970, elle accorde une importance à l'oral mais avec un passage très rapide à l'écrit ; les apprenants ont l'occasion de réagir dans des situations de communication orales et écrites de la vie courante.<sup>1</sup>

Pour ce faire, elle a mis en place des moyens qui permettent de satisfaire les besoins des apprenants, pour les amener à l'emploi de la langue au sein de différentes situations de communication de la vie courante, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND le montrent: « Les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis. »<sup>2</sup>

Cette approche a donné d'importance à la production écrite, alors pour accomplir la tâche, les apprenants ont des besoins variés et nombreux Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont cité à titre d'exemple : la compréhension des renseignements écrites, la rédaction d'une note de service, donner des indications par écrit...<sup>3</sup> elle propose une nouvelle démarche pour l'enseignement de la production écrite, qui se base sur la compétence de lecture afin d'exploiter son contenu dans la production écrite; « il s'agit d'abord de faire acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objectif des écrits non littéraires [...] et de s'appuyer ensuite sur cette compétence acquise pour passer progressivement à la production écrite. »<sup>4</sup>

Les tentatives de l'amélioration des approches ont souligné une progression importante de l'enseignement des langues vivantes ; Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'objectif culturel était prioritaire; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture en général. Ces connaissances accordaient une catégorie sociale et intellectuelle supérieures et distinguaient tout particulièrement l'apprenant de langue étrangère. Par contre, dès 1950, on a

---

<sup>1</sup> Christine TAGLIANTE, Op. Cite, pp.31-32

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.11

<sup>3</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. P.12

<sup>4</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. P.12

préférait l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considéré comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue.

Alors, l'enseignement des langues au milieu scolaire était à son apogée dans les années 1960, mais dans les années 1980 il était stagné. Parallèlement à cette situation, les études sont de plus en plus spécifiées de l'enseignement des langues étrangères. Elles s'occupent aux processus de formation, à l'analyse des publics et de leurs besoins pour déterminer des objectifs et des itinéraires d'apprentissage spécifique.

## **2- Les modèles de la production écrite**

A l'instar des travaux menés auprès de chaque approche, qui ont visé l'amélioration de l'enseignement des langues vivantes, comme on l'a cité avant on a pu constater en parallèle une progression à travers de diverses formes d'exercices de la production écrite. D'autres travaux ont été centrés sur cette activité en particulier, ils ont eu deux champs d'expérimentations opposés comme le cite Carter-Thomas SHIRLEY: « les défenseurs d'une analyse du produit fini et les partisans d'une analyse fondée sur le processus de rédaction. »<sup>1</sup>

Néanmoins, les chercheurs ont entamé ces travaux en se focalisant sur l'analyse du produit fini ; qui est le résultat du processus rédactionnel, alors que les travaux les plus récents se sont focalisés sur le processus rédactionnel en lui-même, ces derniers ont fleuri pour plusieurs raisons que Silva les a bien montré dans le livre de Carter-Thomas SHIRLEY, *La cohérence textuelle*: « cela provenait en partie d'une réaction contre l'utilisation des modèles et contre les approches jugées généralement trop prescriptives des études consacrées à l'analyse des erreurs et des études néo rhétoriques »<sup>2</sup> ce dernier ajoute de sa part une autre raison, depuis les années quatre-vingt, les psychologues et les

---

<sup>1</sup> Carter-Thomas SHIRLEY, *La cohérence textuelle*, Coll. Langue et parole, Ed. l'Hamattan, Paris, 1999, p.115

<sup>2</sup> Carter-Thomas SHIRLEY, *Ibid.* P.115



psycholinguistes trouvent plus d'intérêt dans les processus rédactionnels pour les protocoles verbaux dans les domaines à la fois de la compréhension et de la production de textes ( Hayes et Flower 1981, Fayol 1990).<sup>1</sup>

### **2-1- Le modèle de Rohmer en 1965 (un modèle linéaire)**

Rohmer a fait une expérimentation avec un groupe d'apprenant adulte, il a fini par l'élaboration de son modèle linéaire sur la production écrite, qui se base sur trois étapes: la pré-écriture, l'écriture et la réécriture : « la pré-écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées. Qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond »<sup>2</sup>

### **2-2- Les modèles des années 1980-1990 (des modèles non linéaires)**

Vers les années quatre-vingts ces recherches ont connu l'introduction des techniques et des procédés diverses qui ont contribué à manifester la créativité de l'apprenant ; comme les enregistrements vidéos, les questionnaires, et les méthodes qui demandent aux apprenants de penser tout haut pendant la production écrite, ces travaux ont fleuri en donnant des modèles de production écrite qui sont considérés comme non-linéaire, Carter-Thomas SHIRLEY l'explique : il est perçu comme une activité réursive en évolution constante à travers de nombreuses reformulations et retours en arrière.<sup>3</sup> Parmi ces modèles publiés au cours des années 1980-1990 on cite les modèles de: Hayes et Flower, Garrett, Bereiter et Scardamalia, Daschènes, Levelt, Van Galen.

Sylvie PLANE a montré que ces modèles étaient essentiellement descriptifs : « ils ont toutefois permis d'envisager la production verbale écrite

---

<sup>1</sup> Carter-Thomas SHIRLEY, Op. Cite, p. 115

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.26

<sup>3</sup> Carter-Thomas SHIRLEY, Op. Cite, p.115

comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout. »<sup>1</sup>, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont tiré un inconvénient de ces modèles ; ces derniers ont un peu négligé l'aspect socioculturel de l'écriture, un élément qui prend également de l'importance aujourd'hui.<sup>2</sup>

### **2-2-1-Le modèle de Hayes et Flower (1980)**

Hayes et Flower ont entamé leurs travaux à partir des étapes proposées par Rohmer, en faisant référence à la psychologie, et à la technique de la réflexion à haute voix, Sylvie PLANE a expliqué la démarche qu'ils ont suivie : « établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux et ayant pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions. »<sup>3</sup> Ce modèle est réparti en trois grandes composantes Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA les ont cités: « l'environnement de la tâche ou le contexte de production, la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée. Les processus de production écrite qui comprennent trois sous processus importants : 1- la planification 2- la mise en texte ou textualisation 3- la révision ou l'édition. »<sup>4</sup>

Ainsi ils ajoutent que ce modèle qui s'intéresse en premier lieu aux processus mentaux sous-jacents à l'acte de production écrite montre que « le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience et qu'il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme »<sup>5</sup> D'autre part Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND constate que ce modèle a évoqué aussi une composante très importante qui est la révision, dont son articulation avec les autres composantes permet d'accomplir la tâche demandée : « Le contexte de la tâche d'écriture

---

<sup>1</sup> Sylvie PLANE, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Coll. REPERE, Paris, P.U.F. 2004, p.296

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.132

<sup>3</sup> Sylvie PLANE, Op. Cite, p.297

<sup>4</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002, p.179

<sup>5</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Ibid. P.190

inclut toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture [...] c'est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte [...] ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. »<sup>1</sup>

### **2-2-2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia(1987)**

Bereiter et Scardamalia se sont basés sur l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture pour proposer deux descriptions, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont clarifié la démarche suivie dans chaque description:

La première est centrée sur les enfants ; qui sont des scripteurs malhabiles, n'ont pas davantage de connaître leurs lecteurs, ils produisent des textes de type narratif à partir d'association de structures simples, de mots connus ou courants, ce produit d'écriture imposée se caractérise souvent par un manque d'organisation et de cohérence. La deuxième description est centrée sur des scripteurs dotés d'habileté qui se considère en premier lieu comme une étape très essentielle à la construction du message qui est la recherche de matériel; de retrouver dans la mémoire à long terme les connaissances convenables au sujet, cette recherche doit être normalement bien comprise par les lecteurs, puisque les scripteurs l'ont travaillée et retravaillée en révisant la forme et le contenu.<sup>2</sup>

### **2-2-3 Le modèle de Deschènes(1988)**

Deschènes propose un modèle de production écrite pour le français langue maternelle, il considère la compréhension écrite comme une condition préalable à la production écrite ; ce modèle comprend deux grandes variables : la situation d'interlocution et le scripteur :

« La situation d'interlocution inclut tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'écriture et en particulier :

---

<sup>1</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p. 28

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. P. 30

La tâche à accomplir

L'environnement physique

Le texte lui-même

Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur

Les sources d'information internes »<sup>1</sup>

Selon Deschènes la variable « scripteur » comprend deux grands ensembles :

1-les structures de connaissances renvoient à l'ensemble des informations ; linguistiques, sémantiques, rhétoriques et référentielles. Elles sont dans la mémoire à long terme du scripteur.

2-les processus psychologiques se décomposent en cinq éléments :

La perception-activation

La construction de la signification

La linéarisation

La rédaction-édition

La révision

#### **2-2-4 Le modèle de Danesi et Mollica (1990)**

Le modèle de Danesi et Mollica a souligné l'interdépendance qui existe entre les deux hémisphères du cerveau ; lorsque l'individu traite les informations reçues : le coté gauche se chargerait de l'analyse et le coté droit ferait la synthèse. Selon ces recherches, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND constatent que c'est à l'enseignant de tirer parmi des deux hémisphères en combinant des approches à la fois structurales (déductive, formaliste) et communicatives (inductive).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p. 32

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. P.135

### **2-3 Un modèle de production écrite en langue étrangère: le modèle de Moirand**

Le modèle de Moirand est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux mise en œuvre durant l'activité d'écriture, il propose un modèle qui comporte les composantes suivantes :

- a- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- b- les relations scripteur/lecteur(s)
- c- les relations scripteur/lecteur/document
- d- les relations scripteur/document/ contexte extralinguistique.

Ce modèle met l'accent sur le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique « un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur ...et un lecteur »<sup>1</sup>

### **3- Quelques stratégies d'écriture en langue seconde**

Tant de chercheurs ont essayé de vérifier l'efficacité de quelques stratégies employées en langue seconde pendant la séance de la production écrite ; Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont évoqué dans leurs livre *la production écrite* le travail de Zamel qu'il l'a effectué en 1983, il a eu une expérience avec ses étudiants universitaires en langue seconde, ils ont eu pour objectif d'écrire des compositions basées sur la lecture, il a noté que ces étudiants se servaient des mêmes processus d'écriture qu'en langue maternelle.<sup>2</sup>

Scardamalia et Bereiter ont séparé les stratégies en deux types : « la stratégie d'énonciation des connaissances, qui consiste à formuler les informations au fur et à mesure qu'elles sont retrouvées en mémoire, et la stratégie de transformation des connaissances, qui prend en compte les contraintes provenant à la fois des connaissances conceptuelles et de l'organisation rhétorique, pour élaborer le texte. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.38

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ibid. P.57

<sup>3</sup> Sylvie PLANE, Op. Cite, p. 298

Ainsi, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND dans leur livre *la production écrite* ont cité les travaux de Raimès en 1983, les travaux de Waller et Wha en 1990, ils ont tous arrivé au même résultat avec des groupes d'étudiants en langue seconde, ils ont constaté que ces groupes qui ont un niveau de compétence linguistique, ils se servent aux mêmes stratégies d'écriture qu'en langue maternelle. « Chaque langue, disait Madame Gendreau-Massaloux au Congrès sur le français scientifique de 1990, se trouve confortée par l'apprentissage d'une autre. »<sup>1</sup>

Ces stratégies, en général, se constituent des étapes suivantes : la lecture de leurs écrits, la relecture, la modification des étapes de la planification, la révision; dont le passage d'une étape à une autre et dans les deux sens, Carter-Thomas SHIRLEY constate que d'après Gufoni « la production écrite s'élaborerait par une structuration rétrospective faite d'un mouvement d'aller-retour entre ce qui est écrit et ce qui reste à écrire »<sup>2</sup>

Tandis que les comportements des scripteurs se diffèrent de l'un à l'autre tout dépend de leurs traditions culturelles ; Zamel a eu une autre expérience avec un groupe d'étudiant qui ont fait la rédaction d'un texte en langue étrangère, il a remarqué que « quelques étudiants ont noté plusieurs idées alors que d'autres ont fait des diagrammes pour les aider à distinguer les idées principales des idées secondaires »<sup>3</sup>.

Avant de pouvoir écrire pour s'exprimer, pour communiquer - à l'oral ou à l'écrit - avec un destinataire, l'apprenant qui rédige en langue étrangère, bien qu'il sache déjà le faire dans sa langue maternelle, il apprend souvent à écrire, à tracer les formes graphiques qui correspondent aux sons qu'il entend qu'il discrimine dans sa langue maternelle ou étrangère.

C'est au cours de cette activité de transcription de l'oral que les éléments morphosyntaxiques et orthographiques nécessaires se structureront à la

---

<sup>1</sup> Claude BURIDANT, Milan BUNJEWAT et Jean-Christophe PELLAT, *l'écrit en français langue étrangère*, Coll. Travaux du centre de didactique du français, Paris, P.U.F. 1994, p. 121

<sup>2</sup> Carter-Thomas SHIRLEY, Op. Cite, pp.15-116

<sup>3</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Op. Cite, p.58

production écrite future.<sup>1</sup> Par exemple dans le cas des étudiants qui écrivent en langue seconde ont tendance de rester près de la surface de leur écrit et de se concentrer sur les erreurs au niveau phrastique.<sup>2</sup>

Claude BURIDANT, Milan BUNJEWAT et Jean-Christophe PELLAT ont cité les travaux de Teresa TOMASZKIEWICZ et Weronika WILCZYNSKA dans leur livre *l'écrit en français langue étrangère*, ces travaux ont proposé des stratégies probables par lesquelles les débutants scripteurs en langue seconde essayent de limiter les risques linguistiques possibles au cours de leur écrit ; ces stratégies générales résument les caractéristiques suivantes :

« - exploitation maximale d'éléments fournis dans la consigne même d'un travail ou suggérés lors du travail préparatoire

- « Citation » qui porte sur des morceaux de phrases ou des phrases entières, passage de tout autre style créé par l'étudiant, le tout frappant par son caractère hétéroclite)

- passages qui restent visiblement en dehors de la ligne thématique et/ ou argumentative,

- recours à des procédés qui frappent par leur caractère artificiel afin de rendre plus acceptables des éléments peu pertinents ».<sup>3</sup>

#### **4- Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant**

La production écrite ne peut être réalisé en classe de langue qu'en présence des trois pôles; l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Les deux premiers présentent un partenariat d'enseignement/apprentissage pour transmettre le savoir proposé d'effectué en classe, mais ils sont avant tout des individus qui ont des personnalités différentes ; ils possèdent des caractères et des comportements qui influent le déroulement de cette activité, qui ont par conséquence des retombées directes sur la production écrite; parmi tant d'autres facteurs qui jouent un double rôles - motivant ou entravant- on cite: la

---

<sup>1</sup> Christine TAGLIANTE, Op. Cite, p. 137

<sup>2</sup> Carter-Thomas SHIRLEY, Op. Cite, p. 117

<sup>3</sup> Cité par Claude BURIDANT, Milan BUNJEWAT et Jean-Christophe PELLAT, Op. Cite, p.186

motivation, l'intelligence, la perception de l'enseignant, la société, la famille et le sexe.

## **4-1 Le rôle de l'apprenant**

### **4-1-1 Définition du concept "apprenant"**

Au cours de notre recherche, on s'est confronté à deux autres appellations que l'apprenant, c'est l'élève et l'enseigné, Jean-Pierre CUQ les a différencié par leur rôle -passif ou actif- dans la situation d'apprentissage, il a cité la définition du concept "apprenant" dans le dictionnaire didactique: «il a été longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant »<sup>1</sup>.

Dans une approche psychologique, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont confirmé l'idée citée avant, ils constatent que par contre au rôle d'un apprenant, un élève ou un enseigné jouent un rôle passif en classe: « On pourrait, dans un premier temps, établir une distinction entre les élèves (ou enseignés, comme on le trouve parfois), et les apprenants. Les premiers seraient, au mieux, Ceux qui, bon gré mal gré, subissent un enseignement. Ils exercent, comme dit Philippe Perrenoud, leur métier d'élève. [...] les seconds seraient, parmi les élèves, ou à certains moments, ceux qui adoptent une posture d'apprentissage positive, et qui procèdent, selon l'expression de Bernard Charlot, à une véritable (mobilisation cognitives) pour s'approprier l'objet d'enseignement apprentissage. »<sup>2</sup>

D'après Christine TAGLIANTE avoir un rôle actif ; l'interaction en classe contribue à former la personnalité de l'apprenant, un futur citoyen qui est capable d'établir et de réussir des relations fonctionnelles ; économique, sociale,

---

<sup>1</sup> Jean Pierre CUQ, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003, page 20

<sup>2</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 132



politique, et culturelle ; « Ce jeune public, adolescent ou précoce, suit habituellement des cours de langue étrangère dite générale, dont le programme et la progression, voire la méthodologie d'enseignement, relèvent des cursus scolaires des pays où ils sont inscrits. »<sup>1</sup>

Alors, pour réussir son apprentissage Christine TAGLIANTE ajoute que l'apprenant a besoin des activités qui facilitent et favorisent la communication au sein de la classe. « On adoptera un rythme dynamique, en faisant varier ses modalités de travail : individuellement, à deux, à trois, en grand groupe, de façon à éviter la monotonie. Les activités doivent avoir un degré de difficulté qui correspond aux compétences des apprenants et leur proposer des tâches à réaliser. »<sup>2</sup>

D'autre part, il constate que certains apprenants ont envie d'apprendre une langue étrangère, chose qui les aide sans doute à s'améliorer, alors que certains d'autres ont des motifs qui les empêchent de l'apprentissage de la langue étrangère, ceci contribue à la variation de niveau des apprenants ; forts, moyens et faibles : « les motivations et les objectifs premiers de ce type de public sont très concrets : il s'agit de parler -et le plus souvent d'écrire- une langue étrangère suffisamment, correctement pour être capable de réussir à l'examen qui sanctionne ces compétences. »<sup>3</sup>

#### **4-1-2 L'intelligence de l'apprenant**

Le groupe d'apprenants dans les classes est hétérogène ; comme on l'a cité, leurs motivations donnent naissance à une variété des apprenants forts, faibles, ou moyens. Mais aussi leurs intelligences en jouent un rôle, ils n'ont pas les mêmes capacités pour établir des relations entre les choses, T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, dans leur livre *les fondements de l'action didactique* ont cité la définition suivante de l'intelligence:« Certains psychologues la considèrent comme étant la faculté de

---

<sup>1</sup> Christine TAGLIANTE, Op. Cite, p. 27

<sup>2</sup> Christine TAGLIANTE, Ibid. P. 47

<sup>3</sup> Christine TAGLIANTE, Ibid. P. 27

s'adapter à des situations nouvelles, d'autres comme la capacité de résoudre des problèmes complexes et abstraits. »<sup>1</sup>

Ainsi, ils nous ont tiré au clair que : premièrement cette faculté n'est pas restreinte, d'une part elle change avec le temps, d'autre part dans la diversité des situations problèmes : «la corrélation croissante entre l'intelligence et les performances scolaires est due à l'augmentation de la complexité des disciplines scolaires. »<sup>2</sup>, deuxièmes, certes elle a un impacte important sur le processus d'apprentissage, mais elle n'est pas la seule condition de la réussite scolaire des apprenants; « L'intelligence n'est pas le seul facteur qui détermine le rendement scolaire. D'autres facteurs importants, souvent cités sont la motivation et le milieu familial. »<sup>3</sup>

#### **4-1-3 La motivation de l'apprenant**

Les récentes recherches en psychologie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage pour tous les apprenants. D'après l'analyse de Wang, Haertel et Walberg en 1993, elle est notée parmi les éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire ; à coté on peut citer pouvoir et vouloir. V.Houdart-Merot dans son livre *des méthodes pour le lycée* l'a confirmé : « la motivation est bien l'une des clés de la réussite scolaire et toute réflexion sur l'acte d'apprendre doit en tenir compte »<sup>4</sup>. Ainsi, elle est considérée la plus importante parmi les conditions de la réussite scolaire, L.Duric montre que : « nombre d'auteurs suggèrent qu'avec la capacité d'apprendre, c'est la motivation qui est l'essence même de l'apprentissage »<sup>5</sup>

---

<sup>1</sup> T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, *les fondements de l'action didactique*, Coll. Pédagogie en développement, Ed. De Boeck et Larcier, Paris, 1996, p.94

<sup>2</sup> T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, Ibid. P. 100

<sup>3</sup> T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, Ibid. P. 100

<sup>4</sup> V.Houdart-Merot, *des méthodes pour le lycée*, Hachette éducation, Paris, 1992, p. 16

<sup>5</sup> Ladislav DURIC, *élément de psychologie de l'éducation*, Coll. la science et la culture, Ed. L'organisation des Nation Unis pour l'éducation, Paris, 1991, p. 89

Il s'agit donc d'un concept psychologique que Marie-Thérèse CHADUC, Isabelle de MECQUENEM et HARRALD PHILIPPE dans leur livre *les grandes Notions de pédagogie* le considère comme : « un concept extensif et polyvalent que les sciences de l'éducation ont adopté et légitimé, au point qu'il est couramment utilisé en pédagogie et que, dans ce contexte, il apparaît comme déterminant pour la réussite d'un apprentissage. »<sup>1</sup>

Du point de vue pédagogique, la motivation concerne les facteurs qui incitent l'apprenant à apprendre, c'est un paramètre de la réussite ou l'échec scolaire. D'après T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE il semble que pour être motivé il existe des degrés différents ; une hiérarchisation relative de : au bien des facteurs intrinsèques : c'est apprendre pour apprendre ; c'est-à-dire pour une satisfaction dans l'apprentissage, défi aux problèmes ..., au bien des facteurs extrinsèques : l'apprenant peut apprendre souvent sous l'influence d'une motivation venue de l'extérieur ; les parents, l'enseignant, les amis, la société, par exemple : apprendre pour éviter l'échec scolaire, apprendre parce qu'ils sont obligés de le faire par leur enseignant ou par leurs parents, apprendre pour avoir une récompense...<sup>2</sup>

D'après Yves REUTER amener un apprenant à être motivé envers l'activité de la production écrite, il est important que : d'une part l'enseignant leur montre l'utilité de l'écriture et des écrits : « Portant, nombre d'enquêtes et d'analyses montrent que l'utilité de l'écriture et des écrits est très inégalement construite chez les apprenants. Pour certains, il s'agit d'une évidence : ils "baignent" dans un milieu qui maîtrise l'écriture et la pratique constamment avec des formes et des usages très diversifiés [...]. D'autres, en revanche, c'est loin d'être une évidence : leur milieu ne pratique l'écrit que de façon restreinte et dans la tension avec des représentations et des discours d'accompagnement souvent contradictoires. »<sup>3</sup> De l'autre part, il s'agit de leurs sécuriser en leurs faisant

---

<sup>1</sup> Marie-Thérèse CHADUC, Isabelle de MECQUENEM et HARRALD PHILIPPE, *les grandes notions de pédagogie*, Ed. Armand Colin, Paris, 1999, p. 262

<sup>2</sup> T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, Ibid. P. 101

<sup>3</sup> Yves REUTER, *enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Ed. ESF, Paris, 2002, p. 99

comprendre qu'ils sont capables, et tout est mise en œuvre pour les aider à se mettre plus facilement à écrire.<sup>1</sup>

## **4-2 Le rôle de l'enseignant**

Dans les milieux de l'enseignement des langues étrangères, l'enseignant joue un rôle primordial pour amener ses apprenants à la maîtrise de la compétence de la production écrite ; sa compétence, sa motivation et sa perception des apprenants doivent être susceptible de les amener à cette compétence. Carter-Thomas SHIRLEY lui a accordé le rôle d'un guide; « il encouragerait ses élèves-scripteurs à prendre conscience de leur propre processus de rédaction et à adopter les mesures nécessaires à son amélioration »<sup>2</sup>

### **4-2-1 La compétence et la motivation de l'enseignant**

La compétence de l'enseignant renvoie à des connaissances de base, des connaissances acquises par expérience et par le biais de la formation continue formelle ou informelle. Elle doit être susceptible d'intégrer les apprenants dans une démarche active pour la réorganisation des savoirs initiaux. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont fait la distinction entre les enseignants par le facteur natif et non natif ; un enseignant natif a l'avantage de posséder la langue qu'il enseigne, en termes de la prononciation, de la finesse d'emploi syntaxique et lexical, cet argument est parfois monté en épingle par les centres de langue pour un succès infaillible pour l'enseignement.<sup>3</sup>

L'enseignant doit représenter un modèle, pour ainsi dire, idéal et susceptible d'être respecté de ses apprenants, pour maintenir leur motivation. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA constatent qu'un enseignant a un rôle triple : pour transmettre le contenu du programme du manuel scolaire il a un rôle d'un

---

<sup>1</sup> Yves REUTER, Op. Cite, p. 101

<sup>2</sup> Carter-Thomas SHIRLEY, Op. Cite, p. 116

<sup>3</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 138

organisateur et gestionnaire de formation, d'après Marie-Jos Gremmo il est le conseiller qui a pour tâche d'aider l'apprenant à développer sa compétence d'apprentissage et d'organiser la mise en disposition des ressources aux demandes des apprenants, il joue aussi le rôle d'un interlocuteur des apprenants<sup>1</sup>

La motivation de l'enseignant est susceptible de manifester celle des apprenants ; l'enseignant motivé a l'enthousiasme de chercher les outils et les méthodes pédagogiques les plus adéquates au niveau de ses apprenants, pour les inciter, les aident à surmonter leurs difficultés, et de développent chez eux des attitudes plus positives à l'égard de l'école. La motivation de l'enseignant apparaît donc comme une recherche de pratique pédagogique et des méthodes adoptées aux apprenants.

#### **4-2-2 La perception de l'enseignant**

La façon dont un enseignant perçoit la capacité d'apprendre de ses apprenants influence indirectement le processus d'apprentissage, en effet, certains enseignants se comportent de la même façon envers les apprenants qu'ils jugent faibles et ceux qu'ils estimaient forts. Tandis que certains d'autres donnent plus souvent l'occasion d'apprendre aux apprenants qu'ils estiment forts et tendent à imposer des règlements plus stricts à ceux qu'ils jugent faibles, par conséquent les apprenants qui sont jugés faibles ne font aucun effort pour apprendre, car ils savent que leur enseignant ne les interroge jamais et qu'il ne leur adresse la parole que pour les réprimander.

Sylvie PLANE a dépendu les pratiques de l'enseignant au cours de l'exercice de la production écrite des apprenants qu'ils sont le résultat d'un fait social collectif de l'enseignement historiquement construit; « Les pratiques des enseignants du travail et des moments d'écriture des élèves sont un fait social construit dans et par une histoire collective de l'enseignement, intériorisée par l'enseignant et à laquelle, il a donné sens (valeur) dans le cadre d'une expérience scolaire et professionnelle vécue dans différents milieux et groupes

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 140

donnés.»<sup>1</sup> Il ajoute que : « Les pratiques d'écriture en classe des enseignants sont organisées par des synthèses, des combinatoires, complexe de ces différents éléments touchant tout à la fois les disciplines, l'écriture, la conception de l'enseignement et des apprentissages, les avoirs d'expérience... »<sup>2</sup>.

Deux processus sont particulièrement à l'œuvre dans les médiations et les filiations des pratiques enseignantes de l'écriture scolaire. Le premier processus est celui de l'appropriation / réappropriation. Mais on peut parler davantage « d'appropriation quand l'enseignant cherche à s'approprier une démarche dans le sens des auteurs, fabricants, quand il s'inscrit dans leur visée stratégique.[...] nous pourrions plutôt parler de réappropriation quand un enseignant fait usage d'un produit culturel, pédagogique, didactique, en l'intégrant à sa propre logique d'action. »<sup>3</sup> Etudier les pratiques d'écriture, c'est également tenter d'élucider ce que les enseignants en font dans leur pratique.

## **5- L'organisation du travail de l'écriture en classe**

L'école est le lieu où les apprenants ont besoin des conditions spatio-temporelle qui leurs facilitent l'apprentissage, pour les amener à une maîtrise de la compétence de la production écrite, il est important de mettre à leurs porté une bibliothèque, une classe avec une disposition des tables qui favorise le travail collectif, en groupe ou individuel, et un volume horaire suffisant pour accomplir les tâches demandées. Picquenot ALAIN, Michel-Khayat MONIQUE et François LEBLOND estiment que ces conditions doivent être bonne pour les mener à la réussite scolaire: « les jeunes, souvent majeurs dans le lycée, ont besoin de bonnes conditions de vie et de bonnes conditions de travail dans leur établissement »<sup>4</sup>

Ainsi plusieurs enquêtes montrent que les apprenants partagent une vie scolaire ; ils perçoivent l'école comme un lieu de rencontre, chose qui doit être

---

<sup>1</sup> Sylvie PLANE, Op. Cite, p. 119

<sup>2</sup> Sylvie PLANE, Ibid. P. 120

<sup>3</sup> Sylvie PLANE, Ibid. P. 120

<sup>4</sup> Picquenot ALAIN, Michel-Khayat MONIQUE et François LEBLOND, *L'établissement scolaire*, Ed. Marketing, Paris, 1996, p. 12

prise en considération ; de l'exploiter pour créer un climat de concurrence et d'enthousiasme qui est susceptible de les inciter à s'intéressent beaucoup plus à l'apprentissage, sous la lumière de cette perception de l'école Yves REUTER l'a défini: « un état des relations – entre élèves, élèves et enseignant, élèves, enseignant et tâche – globalement et subjectivement perçu, de façon positive ou négative, par les acteurs concernés. »<sup>1</sup>

### **5-1- L'organisation de la classe**

Les chercheurs ont fait plusieurs tentatives de définition du concept "classe", Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA se sont référés aux plusieurs critères, d'après eux: selon l'âge des apprenants, "classe est un ensemble d'apprenants du même âge, réunis pour suivre un même cursus", selon le degré de compétence supposé atteint par les apprenants: c'est la valeur de base que lui donne Gilbert de Landsheere, "classe est une division correspondant à un degré des études particulières", d'autre part Robert Galisson et Daniel Coste se sont référés à un assemblage, "classe est un groupe de travail associant maître et apprenants dans la réalisation d'une tâche commune", à un lieu : "classe est le lieu où se déroule un enseignement".<sup>2</sup>

On estime que la classe est le lieu le plus favorisé pour un processus d'enseignement/apprentissage. Elle peut être préparée avec des supports pédagogiques qui rendent l'apprentissage d'une langue étrangère plus facile ; des supports vidéos, une bibliothèque, un tableau et des tables qui favorisent les trois façons de travail dont on se réfère pour réaliser les trois activités de la production écrite : préparation à l'écrit sous forme d'un travail de groupe, le moment de la production écrite qui est un travail individuel, et le compte rendu sous forme d'un travail collectif.

A côté de la préparation d'une classe de langue par les outils pédagogiques qui favorisent aux apprenants de se mettre plus facilement à l'apprentissage et la

---

<sup>1</sup> Yves REUTER, Op. Cite, p.100

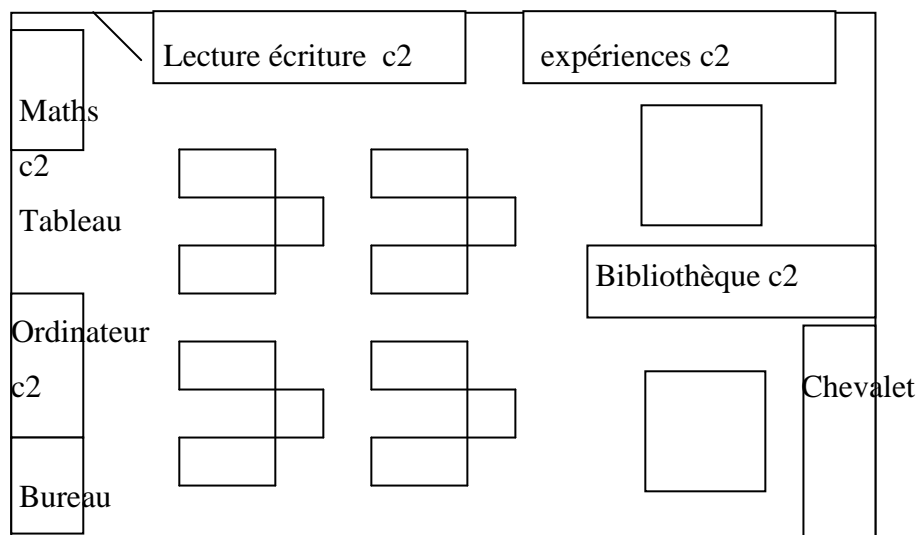
<sup>2</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p.p.120-121

maîtrise des compétences, Josette GADEAU, Colette FINET ont accordé de l'importance au facteur temps; ils ont considéré le temps et l'espace comme deux éléments primordiaux : «- 1 une organisation de la classe avec son aménagement spatial

- 2 une gestion du temps qui différencie
- temps collectifs
- temps d'ateliers.
- temps de chacun. »<sup>1</sup>

## 5-2- l'espace

La classe est avant tout un espace, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA l'ont défini: « C'est un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration. »<sup>2</sup> D'après Josette GADEAU, Colette FINET selon la surface de la classe nous pouvons mettre les tables en deux possibilités : dans une classe rectangle banal de 60 m<sup>2</sup>, il y a un espace collectif, espace de travail individuel ou collectif, espace ateliers et espace où les apprenants choisissent et empruntent : ils ont proposé le schéma suivant de l'organisation d'une classe: Schéma (1)



Josette GADEAU, Colette FINET, *évaluer les écrits à l'école primaire*, page 196

<sup>1</sup> Josette GADEAU, Colette FINET, *évaluer les écrits à l'école primaire*, Coll. Didactiques 1<sup>er</sup> degré, Ed. Hachette, Paris, 1991, p. 196

<sup>2</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 121



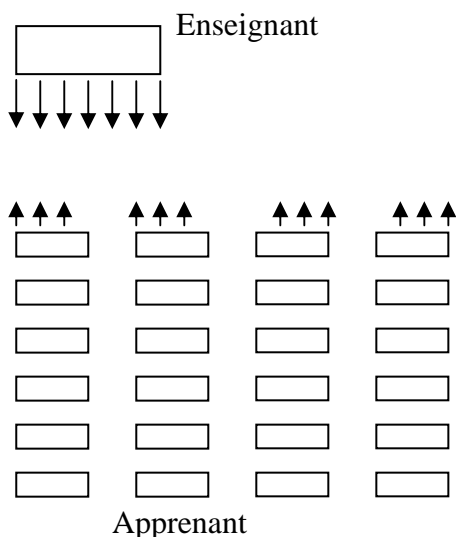
Ce modèle de l'organisation matériel d'une classe favorise des relations entre les deux partenaires les plus ciblés en deux sens pendant les différentes activités ; relations entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant, comme il a consacré davantage un lieu pour la bibliothèque, un atelier pour les travaux pratiques et un ordinateur, il nous semble que cette organisation donne beaucoup plus d'importance au rôle des apprenants dans la classe. Bien qu'elle favorise la maîtrise des différentes compétences en langue étrangère, elle reste une classe idéale, qui n'a pas encore eu lieu dans les établissements Algériens.

Christine TAGLIANTE a proposé une autre manière d'organiser la classe, son modèle consacre un temps limité pour le travail en groupe: « La relation pédagogique est passée de la verticalité à sens unique (enseignant élève), à l'horizontalité interactive. Sur les deux schémas suivants, les flèches concrétisent l'échange pédagogique. Vertical et presque uniquement dans le sens professeur/apprenant dans une relation de type traditionnelle (schéma 2-1) ; horizontale et interactive aujourd'hui (schéma2-2). »<sup>1</sup>

Schéma (2)

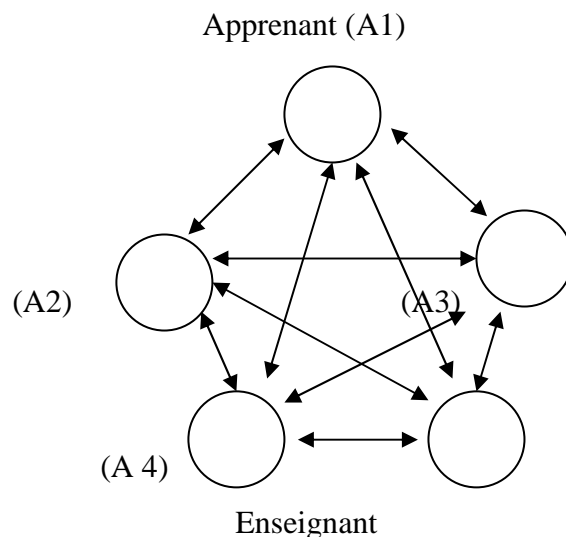
**Schéma 2-1**

**Le groupe classe**



**schéma 2-2**

**un sous-groupe dans la classe**



Christine TAGLIANTE, *la classe de langue*, page 15

<sup>1</sup> Christine TAGLIANTE, Op. Cite, p. 15

### **5-3- le temps**

L'enseignement des langues étrangères obéit à une organisation temporelle proposée par le système éducatif, elle est centrée sur des séances qui se déroulent en quelques minutes jusqu'à une heure, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA l'ont confirmé: « La classe est aussi caractérisée par la compression du temps : le nombre des séances est généralement choisi par l'institution. Et la durée des séances peut être variées de quelques minutes à une heure »<sup>1</sup> En Algérie une activité de production écrite en quatrième année moyenne est déroulée en trois séances de 45 minute pour chaque une, la préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu.

Le volume horaire proposé consacre des séances de rattrapage pour le groupe d'apprenants qui marquent un manque au cours de l'apprentissage, les capacités des apprenants ne sont pas les même, un groupe se satisfait du temps proposé pour la leçon du jour, un autre groupe a besoin de multiplier les exercices avec lesquels on ajoute des fois une séance pour la même leçon, il y a des apprenants qui ont besoin de prendre encor du temps. Yves REUTER montre qu'on peut dilater le temps pour rattrapé le manque constaté chez quelques apprenants: « Lorsqu'on s'aperçoit que les élèves n'ont pas intégré ou accepté cela et que le temps qu'on n'a pas voulu "perdre" fait constamment retour comme un obstacle. »<sup>2</sup> D'autre part Josette GADEAU, Colette FINET ont proposé de mettre avec ses apprenants des activités d'ateliers : -1 où les tâches peuvent : coexister, se diversifier, se combiner.-2 où les élèves peuvent : lire, écrire, expérimenter, consulter, discuter, dessiner<sup>3</sup>

### **6-L'écriture pratique sociale**

L'environnement social est parmi les facteurs à considéré pour justifier la réussite ou l'échec scolaire des apprenants, on cite à titre d'exemple la

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p.p. 122-123

<sup>2</sup> Yves REUTER, Op. Cite, p. 99

<sup>3</sup> Josette GADEAU, Colette FINET, Op. Cite, p. 197

motivation d'origine sociale qui conditionne l'adaptation de l'apprenant en contexte scolaire; les conditions socio-économiques et culturelles entravant de l'apprentissage, mènent à l'oubli des connaissances véritablement acquises par les apprenants. Cette influence sociale peut conduire l'apprenant d'être motivé ou démotivé à l'apprentissage de la langue.

Les pratiques des apprenants dans la classe sont menées sur des apprentissages scolaires et d'autres extrascolaires; au cours de la production écrite ils font appel d'un savoir scolaire ; grammaire, vocabulaire, orthographe et conjugaison correctes, mais aussi d'un savoir générale ; pour raconter ou décrire une situation de communication de la vie courante, Sylvie PLANE a constaté que : « l'école demande aux élèves d'avoir acquis des pratiques d'écriture qu'elle ne leur enseigne pas nécessairement, probablement parce qu'elles sont considérées comme naturellement acquises. »<sup>1</sup> Ainsi Yves REUTER l'a confirmé : « dès qu'ils se penchent dans la rédaction, les apprenants se réfèrent à la société dans le sens où ils traitent une problématique d'après des principes religieuses (de prohiber et de permettre), les traditions (des protocoles des fêtes), l'histoire de leur pays (colonisé, libre, la géographie, l'architecte...), le statut politique de leur communauté (les relations avec les autres pays...). »<sup>2</sup>

D'autre intervention de la société peut mener à la maîtrise de la compétence de la production écrite ; exercer cette activité en dehors de la classe, par les apprenants ou ses proches contribuent à manifester son utilité, mais on remarque qu'à Ouargla c'est rare de voir les parents, les amis et les voisins écrivent, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère ; car -dans la société- écrire est, souvent jugé, dépendant aux personnes douées, peu importe qu'ils sont scolarisé ou non.

Alors, l'écriture est un fait social ; bien que elle était considéré comme un travail au service aux rois à l'antiquité, quelques personnes produisaient des livres et des recueils tantôt à l'oral, tantôt à l'écrit à savoir, pour raconter ce qui

---

<sup>1</sup> Sylvie PLANE, Op. Cite, pp. 115-116

<sup>2</sup> Yves REUTER, Op. Cite, p. 65

c'est passé, pour décrire ce qu'il entourait...en prose et en poésie, Yves REUTER a montré que: «L'écriture est une pratique sociale [...] par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structure, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit».<sup>1</sup> D'ailleurs, au cours de l'exercice de la production écrite, on constate que les apprenants manifestent une motivation élevée lorsque nous leur proposons un sujet relatif à leur vie quotidienne ; aussi Sylvie PLANE a confirmé: « Les pratiques enseignantes d'écriture, les pratiques scolaires d'écriture, du travail et des moments d'écriture à l'école sont un fait social »<sup>2</sup>

Alors, pour amener les apprenants à une maîtrise de la compétence de la production écrite, ils ont à exploiter leurs apprentissages avec une certaine liberté dans leurs choix, Sylvie PLANE a décrit ce fait comme la circulation entre les acquis vu pour en tirer les nécessaires : « En écrivant, l'élève apprend à circuler dans les contenus du discours, les systèmes graphiques et leurs formes conventionnelles et la mise en mots et les normes linguistiques. Il apprend également à circuler entre du fait et du dit, de l'oral et de l'écrit, du déjà dit et du déjà écrit, par soi ou par autrui »<sup>3</sup>

Apprendre une langue étrangère éveille chez les apprenants des questions diverses de genres suivants : pourquoi faire apprendre cette langue ? Il s'agit d'une langue de quel pays ? Partant de ces idées, l'enseignement du français langue étrangère dans les institutions algériennes est perturbé par des représentations historiquement formées, l'Algérie était un pays colonisé par la France ; cela instaure un comportement de refus de tout ce qui concerne le colonisateur, et surtout de ne pas donner valeur à sa langue. Ceci dit est considéré parmi les facteurs entravant de l'apprentissage de la langue française dans l'Algérie.

## **7- l'influence de la famille sur la production écrite des apprenants**

---

<sup>1</sup> Yves REUTER, Ibid. P. 58

<sup>2</sup> Sylvie PLANE, Op. Cite, p.p. 115-116

<sup>3</sup> Sylvie PLANE, Op. Cite, p. 115

La participation du père comme de la mère dans la vie scolaire des apprenants est important: aider aux devoirs et aux leçons, conversation sur leurs journées scolaires, participation aux activités de l'école, suivi leurs études,... en effet dans les familles où le père intervient quotidiennement ou plus régulièrement, on remarque chez l'apprenant une motivation beaucoup plus importante pour apprendre et un plus grand plaisir à aller à l'école.

De plus, on observe que la préparation des enfants à l'entrée scolaire nécessite l'aide de la mère -les pères leur reconnaissent le mérite à cet égard- elles débordent l'imagination pour trouver des enjeux, des livres ou des activités éducatives pour favoriser l'apprentissage, des lettres, des chiffres et des couleurs pour montrer comment s'intéressent à un livre, ... . D'ailleurs, il est souhaitable, aussi que les pères présentent un modèle masculin d'intérêt envers l'apprentissage, les plus particulièrement pour les garçons.

Boudrien et Passeron indiquent, notamment, que les attitudes des familles socialement défavorisées diffèrent de celles des familles socialement favorisées. Ainsi, dans un milieu familial défavorisé, l'apprenant est censé être orienté vers une filière qui, elle-même, doit conduire à un emploi, alors que dans les milieux favorisés, on gratifie matériellement (argent, voyage...). Il est essentiel de mentionner aux parents l'importance de se tenir au courant de la vie scolaire de l'enfant et de son évolution au fil des années, d'encourager l'effort, de valoriser les réussites, de discuter les moyens d'apprentissage..., pour être comme étant un facteur efficace de motivation pour leurs enfants.

Ainsi T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE ont identifié deux sortes de facteurs culturels et familiaux qui sont susceptibles d'exercer une influence sur les prestations scolaires. Ils ont distingué entre des facteurs spécifiques et d'autre généraux: « 1) les facteurs culturels familiaux spécifiques : les facteurs pédagogiques et motivationnels qui touchent directement l'enseignement et 2) les facteurs culturels familiaux généraux : tous

les facteurs qui ne concernent pas directement l'enseignement, mais qui déterminent indirectement le choix de l'école et le succès scolaire. »<sup>1</sup>

## **8-l'influence du sexe sur la production écrite des apprenants**

Des recherches récentes révèlent un lien significatif entre la construction de l'identité sexuelle des enfants et leur réussite scolaire. Ainsi, l'apprenant reproduit le comportement qui s'adapte avec son sexe. A ce propos, Marie-Claude Béliveau affirme que les filles réussissent mieux que les garçons, ce qui est dû aux facteurs sociaux et aux facteurs neurologiques liés à la constitution du cerveau qui ne fonctionne pas de la même façon chez un garçon que chez une fille.

De plus, une autre différence réside dans les processus cognitifs de traitement de l'information. Pour plus de précision, l'ensemble des recherches faites permet de dégager certaines caractéristiques qu'on peut observer fréquemment chez les garçons et les filles, qui ont des retombées considérables sur leur apprentissage :

Une fille désire se faire aimer, en mettant tout en œuvre pour adopter des comportements acceptables qui la permettent d'être valorisée par autrui, elle est tenace influencée par l'attitude des parents et des professeurs, elle se démotive moins facilement et persévère davantage et elle valorise les études (comme étant un prestige social). Quant à un garçon, il est actif et aime la compétition, il apprend mieux en agissant et il aime jouer, contrairement à la fille, il a souvent d'autres activités que l'école pour se valoriser, par exemple : il peut se valoriser par le sport, les loisirs, leur force psychique... il est moins influencé que la fille par les commentaires des enseignants, il est intéressé par la réussite scolaire lorsque celle-ci devient l'occasion d'un défi.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> T. GEERLIGS, J. PETERS, N. LAGERWEIJ, R. VANDENBERGHE, Op. Cite, p. 204

<sup>2</sup> Gragnon, <http://www.tundp./articlemotivation>. Htm, p. 2

A partir de cela, il se trouve que ces caractéristiques entraînent les filles à adopter des comportements scolaires qui favorisent leur réussite et qui correspondent aux attentes des enseignants. Elles sont motivées à apprendre grâce à leurs caractéristiques psychologiques et intuitives qui sont, pour ainsi dire, innées et qui représentent les vrais motifs qui interprètent leurs comportements. Alors que cette perception pousse les garçons à éviter d'adopter un comportement semblable à celui des filles, comme les filles aiment l'école, les garçons considèrent qu'il leur faut se distancer de ces comportements et d'adopter d'autres qui manifestent, généralement, une perturbation scolaire ; tels que : ne pas écouter, ne pas s'inquiéter des ses mauvais résultats, faire rire les copains en classe... .

Ceci dit montre que les garçons ont toujours besoins d'être convaincus et de savoir à quoi leur sert l'activité avant de s'y engager. Ils ne s'intéressent pas à l'école car leur estime de soi ne peut être réalisée qu'en dehors de la classe où ils peuvent se manifester leurs forces et leurs capacités. Par ailleurs, leur nature active les attire vers les matières « technique » tout en négligeant les autres matières et leur importance. Certes la production écrite de l'apprenant sera distinguée entre l'écrit des filles et celle des garçons ; les garçons sont motivé à apprendre les matières scientifique vont écrire des textes moins qualifié par rapport aux textes des filles.

Pour amener les apprenants à la maîtrise de la compétence de la production écrite, il est à prendre en considération les caractères des filles qui sont naturellement différents de celles des garçons, en leurs proposant des thèmes qui font montrer leur motivation; comme les thèmes relatifs au sport pour les garçons, ou ce qui fait parti de la maison pour les filles, et de créer un climat de compétition et surtout les récompenser après chaque réussite.

On termine le chapitre en disant que la pratique de la production écrite est passée par plusieurs étapes à travers les différentes approches, l'enseignement de la production écrite s'est abordé en plusieurs façons : une traduction des textes souvent littéraire, des exercices d'imitation et de substitution en

proposant des nouvelles variations paradigmatique, la dictée de ce qui est appris en oral, écrire dans des situations de communication de la vie courante.

Ainsi, les travaux sur la production écrite ont fleuri en donnant des modèles d'écriture, ils étaient focalisés sur le produit fini ; qui est le résultat du processus rédactionnel, les travaux les plus récentes se focalisent sur le processus rédactionnel. Ces modèles étaient divisés en deux types : un modèle linéaire proposé par Rohmen en 1965, il fait appel les concepts de préécriture, d'écriture et de réécriture. Le deuxième type est les modèles non linéaire entre 1980-1990, ils ont abordé des supports pédagogiques comme les enregistrements vidéos, le questionnaire, et des méthodes qui demande à l'apprenant de penser tout haut pendant la pratique de la production écrite pour manifester sa créativité.

D'autres chercheurs ont travaillé avec des groupes d'apprenants différents, apprenants rédigent en langue maternelle et les autres rédigent en langue étrangère pour identifier les stratégies d'écriture en langue étrangère, ils ont noté que les apprenants font références aux même stratégies d'écriture qu'en langue maternelle, ces stratégies sont : la lecture, la relecture, la modification des étapes de planification et la révision.

On a abordé aussi des facteurs relatifs à la pratique de la production écrite (des facteurs relatifs à l'apprenant et à l'enseignant). La motivation est notée parmi les éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire, ainsi l'enseignant doit présenter un modèle, pour ainsi dire, idéal et susceptible d'être respecté de ses apprenants. Ainsi le facteur temps et espace est très important ; les apprenants ont besoin de bon condition de travail, ils perçoivent l'école comme un lieu de rencontre.



## Chapitre 3

***La production écrite en  
classe de français  
langue étrangère en  
Algérie***

Le système éducatif Algérien est engagé, ces dernières années, dans des changements profonds pour répondre aux défis de la société d'aujourd'hui, alors des efforts sont manifestés: celui des programmes scolaires récemment reformulés sous la forme de compétences, et celui des manuels scolaires. Partant de ces changements, notre question est: quel statut occupe la production écrite dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne en Algérie? Mais avant d'aborder cette question, il nous semble intéressant, au préalable, de revenir sur les notions de la compétence et la compétence de la production écrite. On clôture le chapitre par une étude de cas avec les apprenants de la classe de la quatrième année moyenne, on choisit un échantillon dans deux écoles moyennes à Ouargla pour identifier leurs difficultés en production écrite.

### **1-L'enseignement du français langue étrangère en Algérie**

Avant de définir les concepts qu'on a cité, il nous semble intéressant de donner une brève description de l'évolution de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, dans un premier temps, il fut enseigné à travers ce qu'on appelle les dossiers de langue, à travers cette méthodes on transmet aux apprenants une suite de connaissances, sans pratique. Pour remédier à cette situation, les pédagogues se sont tournés vers une nouvelle approche, l'approche dite par "les objectifs" ; cette dernière consistait à transmettre un savoir, puis à cibler un objectif, mais le savoir devenait parcellaire, cette segmentation de l'enseignement a fait perdre aux apprenants le sens de la finalité de l'école.

L'approche abordée dans les écoles aujourd'hui est l'approche par les compétences; qui sert à établir des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales en cherchant à développer un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème appartenant à une situation. Sous la lumière de cette approche, menons les apprenants à exercer la compétence visée dans la situation d'intégration ; c'est la meilleure occasion pour installer une compétence en donnant à l'apprenant l'occasion de l'exercer.

Pour mieux centrer l'enseignement du français langue étrangère, des efforts se sont manifestés au niveau de l'élaboration des manuels scolaires pour faciliter l'apprentissage de cette langue, c'est l'organisation didactique d'un ensemble d'activités ayant une cohérence interne et visant un même objectif, c'est-à-dire une compétence à installer. Claude BURIDANT, Milan BUNJEWAT et Jean-Christophe PELLAT ont accordé cette préparation à deux fonctions: « L'intervention pédagogique a deux fonctions : l'une en termes de contenu linguistique minimal ; et l'autre en terme de processus »<sup>1</sup>

## **2- Qu'est ce qu'une compétence de la production écrite à la quatrième année moyenne en Algérie?**

### **2-1- Définition de la compétence**

Jean Pierre CUQ, dans son *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, a cité la définition de la compétence en trois types : « Chomsky a introduit la notion de *compétence linguistique* pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rend capable de produire et de reconnaître les phrases correctes.[...] Hymes propose la notion de *compétence communicative*, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant compte des facteurs externes qui le conditionnent, [...] *une compétence socioculturelle*. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques. »<sup>2</sup>

Ainsi ce concept fait appel à plusieurs domaines ; on peut être compétent en mathématique, en linguistique ou en cuisine..., il qualifie des personnes qui possèdent certaines habiletés, d'après le dictionnaire Hachette elle désigne :

---

<sup>1</sup> Claude BURIDANT, Milan BUNJEWAT, Jean-Christophe PELLAT, *L'écrit en français langue étrangère*, Coll. Travaux du centre de didactique du français, Paris, 1994, p.p. 201-202

<sup>2</sup> Jean Pierre CUQ, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003, p.p. 48-49

« connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger. Faire la preuve de ses compétences. Une personne d'une compétence exceptionnelle. »<sup>1</sup>

Dans la vie courante, on peut contacter plusieurs personnes compétents, celles qui arrivent à gérer des situations coutumière ne nécessitant que des micros adaptation et l'application d'un certain nombre de procédures simples et répétitives par exemple: une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours. De même, à l'école, on cherche aujourd'hui à développer les compétences des apprenants, pour qu'ils puissent agir de manière efficace dans leurs études, dans leur milieu et plus tard, dans leur vie professionnelle, on définit ces compétences année par année et discipline par discipline ; cette divergence apparait au niveau des différents cycles d'apprentissage.<sup>2</sup>

## **2-2 La compétence de la production écrite**

Certains didacticiens insistent sur la compétence en didactique des langues étrangères ; tandis que, au cours de cette recherche on est arrivés à identifier une autre appellation que la production écrite; Yves REUTER a défini la compétence scripturale en quatre sens possibles:

- «1- Il s'agit d'abord, de ce qu'on estime, théoriquement, nécessaire pour accomplir des performances
- 2 - Il s'agit d'une hypothèse de travail [...] les performances supposent une compétence relativement spécifique.
- 3 - Il s'agit de ce que le chercheur reconstruit à propos de chaque sujet après avoir étudié [...] ses diverses performances, c'est le résultat de l'évolution de ce qu'il sait faire ou non en matière d'écriture.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire HACHETE, Ed, algérienne, Alger, 1993, p. 331

<sup>2</sup> Boubekeur BENBOUZID, *L'approche par compétence dans l'école algérienne*, Coll. PARE, programme d'Appui de l'Unesco à la Réforme du Système Educatif, 2006, p.p.18-19

4 - Le dernier sens possible serait lié aux acteurs et à leur secteur d'activités. Ainsi entendue, la compétence serait ce que les chercheurs en didactique de l'écriture estiment être de leur ressort pour faire progresser les élèves.»<sup>1</sup>

### **2-3-Les objectifs de la production écrite**

Les objectifs de la production écrite sont changeable d'une année à une autre, ils prennent en considération les capacités d'apprenants selon leurs âges; on attend d'un apprenant au primaire qu'il arrive à recopier correctement un passage écrit, de compléter un texte manquant des mots, de mettre en ordre un texte..., alors qu'avec un apprenant au moyen, la production écrite est basée sur de modèle canonique qu'il convient d'imiter un autre texte, un apprenant au lycée arrive à produire des textes proches de ceux qu'il a lu.

L'enseignement de la production écrite en français langue étrangère en Algérie a un objectif terminal; qui est bien la maîtrise des compétences en communication écrite. Ainsi elle revête une importance particulière pour les apprenants au moins pour deux raisons : d'une part, l'écriture a une fonction d'apprentissage dans les différentes disciplines ; d'autre part, les pratiques d'écriture sont socialement et scolairement différenciatrices <sup>2</sup>

Le programme du manuel de la quatrième année moyenne en Algérie, est élaboré autour d'un seul type de texte ; c'est le texte à dominante argumentative, alors que les principaux objectifs visés par l'enseignement de la production écrite dans cette année selon le guide du professeur langue : tamazight, français, anglais de la 4 année moyenne sont:

- organiser une argumentation selon un plan.
- présenter une opinion et l'étayer par des arguments et des exemples.

---

<sup>1</sup> Yves REUTER, *enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Ed. ESF, Paris, 2002, p. 69

<sup>2</sup> Sylvie PLANE, *l'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Coll. Repères, la France, 2004, p. 113

-exercer sa vigilance orthographique (orthographe d'usage et/ou grammaticale)<sup>1</sup>.

Selon le programmes de la quatrième année moyenne l'apprenant sera capable de :

- Reformuler le point de vu de l'énonciateur.
- Etayer un texte argumentatif à laide d'exemple, d'explication, de définition, de proverbes et de citation...
- Rédiger un court énoncé argumentatif sur un thème précis.
- Rédiger une lettre pour convaincre.
- Insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit.
- Traduire une image en énoncé argumentatif.<sup>2</sup>

#### **2-4- Les activités de la production écrite**

Les thèmes de la production écrite abordés dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne sont les suivants :

Projet 1 : Rédiger l'introduction et la conclusion d'une argumentation

Rédiger et classer des arguments pour étayer une prise de position

Rédiger un paragraphe à visée argumentative

Projet 2 : Rédiger une situation initiale

Compléter un récit par un dialogue

Enrichir un récit à visée argumentative par la description

Projet 3 : Compléter une affiche publicitaire

Ecrire un texte à partir d'une photographie

La production écrite peut avoir d'autres formes d'activités qui n'ont pas nécessairement comme finalité d'amener l'apprenant à rédiger un texte à

---

<sup>1</sup> Keltoum DJILALI et Anissa MELZI, *Guide du professeur langue : tamazight, français, anglais de la 4 année moyenne*, Office National des Publications Scolaires, 2006, p. 33

<sup>2</sup> Direction de l'enseignement fondamentale, *Programmes de quatrième année moyenne*, Commission Nationale des programmes, 2005, p. 33

dominante argumentative; Christine TAGLIANTE les a classé des plus simples aux plus complexes, elles se déclinent sous les types suivants :<sup>1</sup>

-L'écriture d'un message sur un post-it : par exemple vous n'avez pas trouvé votre père chez vous, quel message laissez-vous collé sur la porte ?

Vous avez reçu un coup de téléphone pour votre sœur en son absence, quelles notes avez-vous prises pour lui transmettre le message ?

-La reconstitution de messages: on propose des messages incomplets, dont des fragments auront été au préalable effacés, tachés ou déchirés. L'apprenant devra les reconstituer, en veillant à ne pas leurs dénaturer le sens.

-La rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances: selon le canevas proposé par Francis Debyser, on peut faire rédiger des phrases portant sur un thème précis, selon une matrice. La production que l'on obtiendra alors seront du même type au niveau de la structure mais varieront dans les idées et le lexique.

-La réponse à des sollicitations publicitaires: petites annonces, demandes d'abonnement à des périodiques, informations sur des locations de maisons de vacances ou de séjours...

-La rédaction d'une suite ou d'une amorce de récit: ce type de production, contraignante, développe plus facilement les capacités créatrices que des productions dites libres.

-Les productions des messages personnels adressés d'un apprenant à un autre ou à l'enseignant.

-Le récit de rêves: il s'agit le plus souvent d'un récit au présent narratif, qui permet le réemploi d'articulateurs temporels, même si la structuration, c'est le propre du rêve, peut parfois laisser à désirer.

-La présentation d'une personnalité: il s'agit de la rédaction d'un court article présentant une personne (connu ou non) à l'aide de son curriculum vitae

-La rédaction d'articles de journaux: (pour des élèves plus avancés)

Pour le journal du lycée. Dans un jeu de rôle où l'apprenant est un journaliste

---

<sup>1</sup> Christine TAGLIANTE, *la classe de langue*, Coll. CLE International, Paris, 2000, pp.54-55

-La rédaction de questions à poser: dans le cadre de la préparation d'une enquête.

## **2-5- L'évaluation de la production écrite**

L'activité de la production écrite doit être évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation créée en tenant compte des critères et leurs indicateurs. Les grilles d'évaluation sont différentes selon les sujets, et les critères évolueront en fonction de la tâche demandée à l'apprenant. Pour évaluer une production écrite d'un apprenant on se sert de critères de correction principaux:

C1- pertinence de la production : l'apprenant se sert des éléments des supports, il respecte les contraintes des formes à utiliser.

C2- cohérence de l'écrit : l'enchaînement, la clarté et la logique du contenu ; Les phrases forment un récit qui a du sens.

C3- correction de la langue : la compétence morphosyntaxique et la compétence lexicale ; les formes demandées sont écrites correctement.

En plus, il y a un quatrième critère qu'est le perfectionnement ; il fait appel à la capacité à exprimer de l'apprenant, à défendre un point de vue, à illustrer sa réflexion, à raconter, à synthétiser, à décrire, à nuancer ou à analyser. Selon les critères proposés à évaluer une production écrite d'un apprenant au moyen, ce dernier est compétent s'il réussit les trois critères minimaux cités plus haut ; alors qu'il n'est pas obligé de réussir le critère de perfectionnement. En générale, on se sert de trois critères minimaux, et d'un critère de perfectionnement.<sup>1</sup>

On cite une grille d'évaluation de la production écrite pour les classes de la quatrième année moyenne proposée par l'ensemble des enseignants de la cellule pédagogique :

---

<sup>1</sup> Boubekeur BENBOUZID, Op. Cite, pp. 47-48



<i>Critères</i>	<i>Indicateurs</i>	<b>01</b> point	<b>0.5</b> point	<b>0.25</b> point
Adéquation à la production 02 points	- compréhension du sujet - capacité à argumenter - capacité à expliquer	X	X X	
Cohérence 02points	- pertinence des idées - leur enchainement - mise en relation des différents passages (explicatif/argumentatif)	X	X X	
Correction de la langue 02 points	- utilisation correcte des connecteurs logiques - utilisation correcte des temps et des modes verbaux - respect des règles d'accord	X	X X	
Perfectionnement 01 point	- mise en page - lisibilité, soin - richesse des arguments		X	X X

### 3- Le manuel de la quatrième année moyenne du français langue étrangère en Algérie

Le programme du manuel de la quatrième année moyenne est élaboré en trois projets ; ce dernier est à la fois une démarche et un moyen pour transmettre à l'apprenant les compétences d'une manière dynamique. Ce qui revient à dire que l'apprenant joue un rôle actif du début jusqu'à la fin, depuis que l'idée même de projet est proposée jusqu'à sa finalisation. Chaque projet est réparti en trois séquences, la séquence est une suite d'activités : Oral, Ecrit, Grammaire pour lire et écrire et Evaluation formative (la production écrite)

D'après un extrait du programme algérien pour l'enseignement préparatoire, il est entendu par projet :

- une activité qui a l'assentiment d'un groupe d'enfants, après qu'ils aient échangé leur point de vue et leur avis sur la question, avec l'intervention directive de l'éducatrice.
- une situation réelle, inspirée de la vie des enfants, de leur vision des choses et de leurs expériences.
- un problème réel qui fait l'objet d'une recherche, d'une réflexion et d'un apprentissage.
- un véritable défi au regard des possibilités des enfants.
- le projet est finalisé dans les temps impartis, conformément à un planning préalablement élaboré.
- le projet peut faire l'objet d'une évaluation que ce soit dans le domaine des acquis ou dans le domaine des comportements qu'ils soient individuels, collectifs ou les deux à la fois.

Les différentes activités d'une séquence -sur le plan écrit et oral- ont souvent un thème en commun convergent vers une production écrite, c'est une méthode si intéressante pour mieux centrer l'enseignement de la langue française ; elle amène les apprenants à une meilleure exploitation des acquis au cours de la production écrite ; on cite à titre d'exemple le contenu de la séquence deux du projet deux dans le manuel de la quatrième année moyenne:

- Oral : retrouver les arguments utilisés pour défendre un point de vue.
- Ecrit : dégager les points de vue des interlocuteurs d'un dialogue, rédiger un dialogue pour argumenter.
- Grammaire : le vocabulaire de l'échange de propos, l'expression de l'hypothèse, le style direct et indirect.
- Evaluation formative (la production écrite) : compléter un récit par un dialogue.

Au cours de la pratique de la production écrite les apprenants ne se contentent pas seulement aux acquis vus dans la séquence ; ils font appel d'une part à leurs mémoires à long terme ; toutes les connaissances acquises, et d'autre part ils réinvestissent les pré-requis de la séquence et sur lesquelles l'enseignant

met l'accent au cours de l'évaluation de leurs productions écrites pour vérifier qu'ils ont atteint l'objectif ciblé.

### **3-1 Oral**

L'enseignement de l'oral sert à développer chez les apprenants leurs compétences de communication orale dans les différentes situations de la vie courante ; ils construisent des énoncés oraux pour raconter, décrire, présenter ou expliquer... . Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont constaté que cette compétence est accompagnée nécessairement à une autre qui est la compréhension : « L'expression est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel [...] mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler. »<sup>1</sup>

L'oral dans le manuel de la quatrième année moyenne est basée sur l'interprétation des images, cette activité s'intitule « *orale en image/en question* », elle contient deux titres :

1-« *j'échange avec mes camarades* » : ce sont des questions posées pour aider les apprenants à l'interprétation de l'image.

2-« *je vais vers l'expression écrite* » : les apprenants récapitulent ce qu'ils ont compris dans un petit texte écrit.

On cite à titre d'exemple : dans le projet un, séquence une, l'image support de la séance de l'orale est une bande dessinée, parmi les questions posées on cite:

-Quels sont les lieux dans lesquels se passent les différentes scènes ?

-Les camarades de Manolito ont-ils tous la même opinion sur lui ? Justifie ta réponse.

-Relis la série de vignettes 2 et 3. A quel personnage t'identifies-tu le plus, Manolito ou Mafalda ?

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002. p. 172

-Rédige un petit texte dans lequel tu exposeras ton opinion, suivie de trois arguments, sur ce qui est le plus important dans la vie.

L'orale a pour objectif de faire parler l'apprenant pour développer ses capacités de communication orale, en lui apportant les corrections des fautes commises sur le plan phonétique, de l'orthographe et de la grammaire des énoncés. Ainsi Robert GALISSON a relaté la compétence d'une communication orale à la phonétique : « la substance de l'expression quelque soit sonore (expression orale) ou graphique (expression écrite) est une masse physique, matérielle, dont l'analyse ne relève pas de la linguistique, mais de disciplines comme la phonétique acoustique par exemple, pour ce qu'est de sons. »<sup>1</sup>. D'autre part, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont vu la compétence de communication orale à la faculté de parler: « La maîtrise de la langue orale est souvent estimée à travers sa fluidité dans des échanges primaires : habileté à parler de façon continue, sans arrêt sur les mots, mais sans forcément employer des formulations élaborées.»<sup>2</sup>

Les objectifs ciblés dans le manuel de la quatrième année moyenne pendant la séance de l'orale sont:

- Réagir à une sollicitation
- Reformuler une argumentation écoutée en respectant sa structure
- Présenter une opinion à défendre et l'étayer par des arguments
- Donner son point de vue et l'illustrer par une anecdote
- Restituer une argumentation écoutée
- Arrimer son propos précédent
- Expliquer la dimension argumentative de l'image
- Présenter une opinion, justifier son point de vue

---

<sup>1</sup> Robert GALISSON, *dictionnaire de didactique et des langues*, Ed. Paperbak, 1976, p. 208

<sup>2</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Op. Cite*, p. 173

### 3-2 Ecrit

L'enseignement de la compréhension écrite dans la classe de français langue étrangère a pour objectif d'amener l'apprenant à dégager le sens véhiculé d'un texte écrit, et de répondre à ses questions de compréhension après avoir fait une lecture sélective. Robert GALISSON a constaté que: « dans l'enseignement en général, le texte désigne le plus souvent ce qu'est proposé à la compréhension, à l'analyse, ou à la mémorisation de l'apprenant.»<sup>1</sup> Les apprenants peuvent enrichir leurs bagages linguistiques et thématiques au cours de la lecture sélective d'un texte, ainsi ils produisent des courts énoncés oraux ou écrits en faisant référence au texte support du manuel ; Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont défini la lecture : « lire n'est pas un simple décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte. »<sup>2</sup>

Dans le manuel de la quatrième année moyenne une leçon de compréhension écrite est composée de trois parties: un texte support accompagné d'une image, des questions de compréhension, puis une activité de production écrite. On cite à titre d'exemple, la leçon de compréhension écrite dans le projet deux, la séquence une : le texte support est intitulé « *le coq, le chat et le souriceau* », l'image accompagnante représente les trois animaux cités dans le titre, parmi les questions de compréhension posées nous citons :

- Repère les passages dans lesquels s'exprime l'auteur.
- Pour quel animal le souriceau éprouve-t-il de la sympathie ?
- Relève la morale de cette fable. A quoi correspond-elle dans un texte argumentatif.

Cette activité est clôturée par un ensemble de conseil qui sert à orienter les apprenants pendant l'activité de la production écrite d'un texte à dominante

---

<sup>1</sup> Robert GALISSON, Op. Cite, p. 561

<sup>2</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA. Op. Cite, p. 160

argumentative, le conseil donné est le suivant: "dans une fable, le récit a la valeur d'un exemple développé pour appuyer une idée-prise de position exprimée dans la morale. Un énoncé descriptif peut être écrit pour servir une visée argumentative."

Il y a des objectifs généraux et d'autres intermédiaires visés par l'enseignement de la compréhension écrite dans le manuel scolaire en Algérie, la diversité des objectifs secondaires est dépendante aux thèmes abordés dans les manuels, et les types de textes supports choisis ; argumentatif, descriptif, dialogal ou scientifique. Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA appuient cette idée dans leur livre cours de didactique du français langue étrangère et seconde, ils ont cité deux objectifs principaux visés par l'enseignement de la compréhension écrite : «1) Faciliter l'accès au sens des textes écrits authentiques, 2) De développer rapidement le vocabulaire réceptif. C'est un objectif qui correspond à un besoin actuel et bien réel d'accéder à la compréhension de l'écrit authentique, non simplifié, dès les premiers stades de l'apprentissage. »<sup>1</sup>

Dans le manuel de la quatrième année moyenne l'objectif terminal de la compréhension de l'écrit est de construire du sens à partir d'un texte argumentatif lu. Les objectifs intermédiaires sont classés par séquence : <sup>2</sup>

- Identifier les paramètres d'une situation de communication.
- Identifier l'opinion défendue, les arguments, les exemples.
- Interpréter le point de vue du locuteur.
- Identifier la prise de position du locuteur.
- Retrouver les arguments utilisés pour défendre un point de vue.
- Identifier les paramètres d'une situation de communication.
- Etablir le lien image/texte, questionner de façon pertinente.
- Réagir à une consigne, soutenir l'interlocuteur.

---

<sup>1</sup> Claude BURIDANT, Milan BUNJEWAT, Jean-Christophe PELLAT, Op. Cite, p. 202

<sup>2</sup> Manuel scolaire de la quatrième année moyenne en Algérie

En didactique, Robert GALISSON a accordé de l'importance au document authentique : « on considère souvent l'accès aux « textes authentiques » comme un des objectifs à atteindre : l'apprenant doit être amené à lire, comprendre et éventuellement apprécier un texte en langue étrangère qui n'a pas été produit pour l'enseignement de cette langue. »<sup>1</sup>. Compréhension nécessite une lecture sélective des apprenants, qu'est un moyen conduisant vers l'enrichissement de leurs compétences linguistiques et communicatives. Elle n'est pas forcément liée à l'école, ils peuvent faire des lectures des supports extrascolaires tels que des revues, des magazines et des contes.

Amener l'apprenant à faire plusieurs lectures l'aide au cours de la pratique de la production écrite ; il fait des lectures et des relectures dans le but d'apporter des corrections pour rédiger un texte qui répond aux conditions de cohérence et de cohésion ; Yves REUTER a confirmé qu'une bonne lecture peut mener à la maîtrise d'une compétence de la production écrite : « lire peut contraindre ou restreindre a priori l'écriture – c'est parfois le cas en situation scolaire- quand écrire nécessite de s'ajouter à des cadres de relecture-évaluation proposés par l'enseignant qui consistent, trop souvent encore du point de vue du scripteur, à n'être pas lus pour ce qu'on a voulu écrire... »<sup>2</sup>

### **3-3 Grammaire pour lire et écrire**

Dans le manuel de la quatrième année moyenne « grammaire pour lire et écrire » prend sa place après les deux activités « oral » et « écrit » dans chaque séquence. Apprendre une langue ; c'est apprendre sa grammaire. Jean Pierre CUQ l'a défini : « Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement. »<sup>3</sup> Jean Maurice ROSIER a confirmé que l'orthographe ne peut être négligé dans l'apprentissage de la

---

<sup>1</sup> Robert GALISSON, Op. Cite, p. 561

<sup>2</sup> Yves REUTER, Op. Cite, p. 156

<sup>3</sup> Jean Pierre CUQ, Op. Cite, p. 117

langue : « L'orthographe en effet est dans le modèle traditionnel un élément survalorisé de l'acculturation à l'écrit »<sup>1</sup>

Au cours de la pratique de la production écrite l'apprenant ne fait pas seulement appel aux leçons de grammaire de la séquence; Jean Maurice ROSIER a constaté que au cours de la production écrite les apprenants ne se contentent pas seulement à la grammaire scolaire : « La grammaire scolaire ne permet pas de manipuler des énoncés, et son étiquetage, mélange de sémantisme et de faits syntaxiques, n'a pas comme finalité de fournir des outils au service de l'expression.»<sup>2</sup>

Dans le manuel du français de la quatrième année moyenne on cite quelques thèmes abordés de la grammaire:

- Le vocabulaire de l'argent
- Le pluriel des noms, les subordonnées COD. Les modes indicatifs ou subjunctifs dans les subordonnées.
- Les procédés d'énumération
- L'homonymie les adverbes en « emment »
- Le pluriel des adjectifs de couleur
- Le champ sémantique
- Les outils de la comparaison les valeurs de l'impératif

La grammaire a un rôle très important dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère, comme elle a une grande importance dans le sens d'instaurer des compétences en production écrite ; Jean Maurice ROSIER l'a confirmé : «la grammaire, en référence à la pratique de l'écrit, énoncé des règles (qu'il faut mémoriser) qu'elle illustre par des exemples empruntés aux {bons auteurs}. En fin, la croyance du temps considère que la leçon de grammaire accroît la compétence rédactionnelle et l'habileté stylistique. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Jean Maurice ROSIER, *la didactique du français*, Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p. 28

<sup>2</sup> Jean Maurice ROSIER, Op. Cite, p. 29

<sup>3</sup> Jean Maurice ROSIER, Ibid. P. 29



Dans le manuel de français langue étrangère de la quatrième année moyenne en Algérie, chaque leçon de grammaire est finie par une activité qui s'intitule « *je vais vers l'expression écrite* » cela montre que la production écrite reste approuver dans toutes les activités d'apprentissage du français langue étrangère, comme elle explique l'interaction existante entre les différentes activités et la pratique de la production écrite. Jean Maurice ROSIER a constaté que : « La compétence de l'apprenant qui conteste l'évaluation jugée trop subjective des enseignants dans la mesure, on le répète, où les savoirs requis pour concrétiser les objectifs d'écriture n'ont pas été enseignés. »<sup>1</sup>

#### **4- Etude de cas de la quatrième année moyenne à Ouargla**

##### **4-1 La démarche à suivre en classe lors d'une séance de la production écrite**

Pour étudier la pratique de la production écrite, on a assisté à une séance dans une classe de la quatrième année moyenne, à l'école Chahid Benmoussa à Ainelbaida à Ouargla, selon le programme, cette activité est répartie en trois phases, chaque phase se déroule en une heure ; la préparation à l'écrit, la production écrite ou la phase de rédaction, et le compte rendu:

Premièrement, la phase de la préparation à l'écrit, à l'aide d'un support l'enseignant a sensibilisé les apprenants à l'objectif langagier ou communicatif de la tâche à réaliser à l'écrit, il a proposé un texte à dominante argumentative, il l'a fait lire par quelques élèves, puis ils ont relevé ensemble les marques de subjectivités déjà vues dans les activités de compréhension écrite, de l'oral et de la grammaire.

Pour en savoir plus l'enseignant nous a informé qu'il y a d'autres supports lorsqu'il s'agit d'autres types de texte ; par exemple : des cartes postales, des cartons d'invitation, des messages, des publicités, des catalogues, des brochures,

---

<sup>1</sup> Jean Maurice ROSIER, Op. Cite, p. 30

des lettres amicales, des lettres formelles, des courriers électroniques, des interviews, des extraits de reportages, des notices d'utilisation, des programmes touristiques..., l'enseignant peut poser des questions directes sous forme d'un rappel d'informations acquises dans les autres activités.

Ensuite, dans la phase d'application l'enseignant a suivi les étapes suivantes :

- il a lu la consigne aux apprenants, et il a vérifié qu'elle a été bien comprise. De même il a expliqué le nouveau lexique abordé.
- il a expliqué la situation de communication
- l'enseignant a répondu sur les questions posées de ses apprenants, ils demandent l'explication ou l'écriture d'un mot difficile.

Enfin, la dernière phase est la plus importante, c'est la séance du compte rendu, l'enseignant a remis les copies des apprenants après les avoir corrigées, puis ils ont fait une autocorrection de leurs fautes, il a choisi un texte modèle d'un apprenant, il l'a écrit au tableau et l'a fait lire par les apprenants, puis ils l'ont recopiés sur leurs cahiers.

## **4-2 La forme expérimentale de l'étude**

### **4-2-1 La population**

On a choisi deux groupes d'apprenants qui vont à deux écoles différentes pour les raisons suivantes; une école qui se trouve au centre ville, ses apprenants ont de la chance de fréquenter les librairies et les cybercafés, ou les maisons de culture, c'est l'école fondamentale Abider Elghifari à Banithour.

La deuxième école se situe à quelques kilomètres de centre ville, ses apprenants sont privés de ce que leurs camarades en bénéficient, en plus c'est une région qui n'encourage pas souvent leurs filles à suivre leurs études tant qu'à leurs garçons, ils se caractérisent par un désintérêt d'apprentissage, c'est l'école fondamentale Chahide Benmoussa à Ainelbaida, le premier groupe est

divisé en deux classes de quatrième année de 35 apprenants. Le deuxième groupe est divisé en deux classes de quatrièmes années de 38 apprenants. Alors notre échantillon sera porté sur 146 apprenants.

#### 4-2-2 Technique du travail

##### 4-2-2-1 Le questionnaire

On a fait référence au questionnaire élaboré par Christine TAGLIANTE qui a pour objectif de vérifier la compréhension écrite, la compréhension orale et l'expression orale d'un public visé. La réponse de chaque question est portée sur les trois possibilités suivantes : toujours, rarement et jamais.

On a posé 32 questions qui visent à vérifier les compétences suivantes chez les apprenants d'Ouargla : la compréhension écrite et la compréhension orale, l'expression orale, les attitudes de l'apprenant dans la société qui peut contribuer à l'amélioration de son apprentissage, le rôle de la famille qui peut servir l'apprentissage de la production écrite, les stratégies d'écriture, les processus rédactionnels, des questions sur le produit fini de la production écrite. On l'a clôturé par une question directe qui donne l'occasion aux apprenants de citer leurs difficultés en production écrite.

<i>Phrases</i> \ <i>Choix</i>	<i>toujours</i>	<i>rarement</i>	<i>jamais</i>
1-lorsque l'enseignant émet une idée difficile à comprendre vous perdez le fil de la leçon et vous est difficile de le suivre			
2-lorsque l'enseignant parle, vous anticipez sur ce qu'il va dire			
3-lorsque l'enseignant parle, vous prenez mentalement des mots sur ce que vous n'avez pas compris, pour l'interroger ensuite			

4-si des mots difficiles vous arrivent, vous cherchez à deviner le sens en faisant des hypothèses			
5-vous préférez vous taire plutôt que de dire ce que vous pensez			
6-vous aimez donner votre point de vue			
7-il vous arrive de perdre le fil de votre pensée			

(Pour plus de détail voir annexe)

Clés d'analyse du tableau:

Toujours = (+), remarque : les questions 1,5 et 7 jamais (+)

Rarement = (+/-)

Jamais = (-), remarque : les questions 1,5 et 7 toujours (-)

D'autre part on a posé des questions directes aux enseignants de ces groupes d'apprenants, pour les raisons suivantes:

- Identifier les difficultés rencontrées lors de l'enseignement de la production écrite avec les apprenants d'Ouargla.
- Donner les fautes les plus fréquentes lors de la correction des écrits de leurs apprenants.
- Elles nous aident à donner des suggestions dans le sens d'améliorer l'apprentissage de la compétence de la production écrite.

#### **4-2-2-2 L'interprétation des réponses**

Les apprenants ont choisi une possibilité parmi les trois : s'ils ont l'habitude de se comporter toujours de la même façon exprimée dans la phrase, ils ont choisi toujours, s'ils le font de temps en temps, ils ont choisi rarement, s'ils n'ont pas du tout l'habitude de le faire ils ont choisi « jamais ». Selon les clés d'analyse citées avant, on a interprété les réponses des apprenants de la manière suivante :

1- on dit que les apprenants ont donné des réponses positives parce qu'ils ont choisi la possibilité « jamais » pour les questions 1, 5 et 7, la possibilité « toujours » pour toutes les autres questions. On pense que ces apprenants ont des capacités susceptibles à les amener à avoir plusieurs capacités, telle que la mémorisation, la lecture et la relecture, la maîtrise des structures grammaticales, ces compétences sont considérées nécessaires pour une compétence en production écrite.

2- on dit que les apprenants ont donné des réponses ni positives ni négatives (+/\_ ) parce qu'ils ont choisi la possibilité « rarement » pour toutes les questions. Nous pensons que ces apprenants ont quelques capacités susceptibles de les amener à avoir quelques compétences en quelques activités, c'est pour cette raison qu'on a classé les questions par critères pour déterminer les activités avec lesquelles les apprenants trouvent souvent des difficultés. On pense que ce groupe d'apprenants a besoin de changer certains comportements de refus vis-à-vis de l'apprentissage du français langue étrangère et de fournir plus d'efforts pour arriver à une compétence en production écrite.

3- on dit que les apprenants ont donné des réponses négatives parce qu'ils ont choisi la possibilité « toujours » pour les questions 1, 5, et 7, la possibilité « jamais » pour toutes les autres questions. On pense que ces apprenants se caractérisent par un désintérêt, une démotivation vis-à-vis de l'apprentissage du français langue étrangère, ces apprenants n'arrivent pas souvent à avoir une compétence en production écrite, ils ont besoin de changer leurs comportements de désintérêt et leurs idées sur les finalités de l'apprentissage de la langue.

On a interprété les réponses des apprenants en trois parties, on a pris les résultats globaux de questionnaire, nombre d'apprenants qui ont choisi des réponses positives, nombre d'apprenants qui ont choisi des réponses ni positive, ni négative, et le nombre d'apprenants qui ont choisi des réponses négatives, nous avons essayé de donner le statut de la production écrite des apprenants des deux écoles. Dans une deuxième étape nous avons divisé les réponses selon les

critères cités avant, pour déterminer les activités avec lesquelles les apprenants trouvent souvent des difficultés.

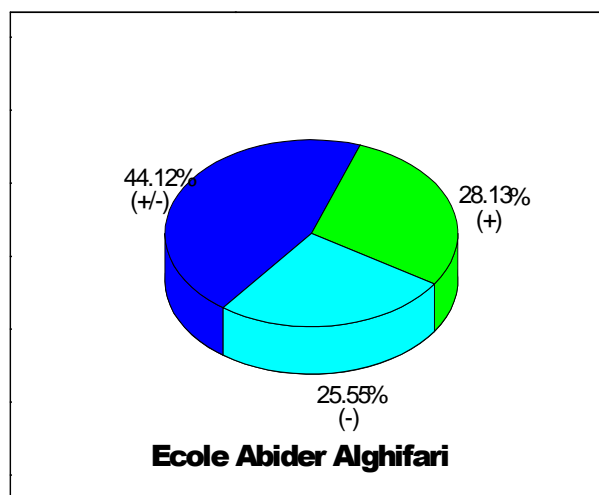
On a terminé avec une discussion du résultat dans laquelle nous avons comparé les réponses obtenues dans les deux écoles, puis on a essayé de relier les difficultés citées de la part des apprenants, et ceux qui sont citées de la part des enseignants.

### 4-3 Analyses de résultat

#### 4-3-1- Le résultat de questionnaire destiné aux apprenants

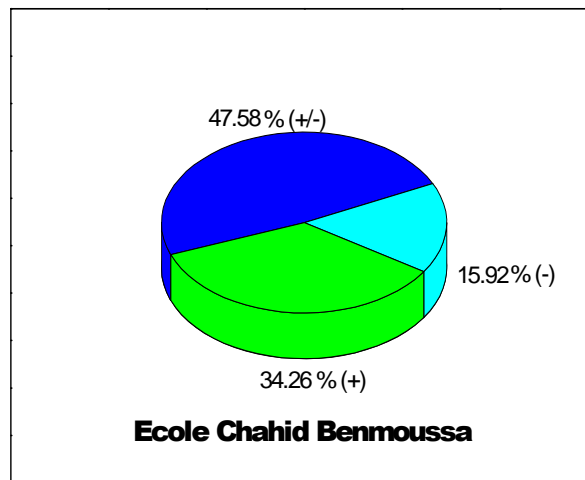
##### *Ecole Adider Alghifari*

70 élèves	→	2240 réponses
2240 réponses	→	100 %
0621 réponses (+)	→	28,13 % (+)
0974 réponses (+/-)	→	44,12 % (+/-)
0564 réponses (-)	→	25,55 % (-)



**Ecole Chahid Benmoussa**

76 élèves —————> 2432 réponses  
2432 réponses —————> 100 %  
0833 réponses (+) —————> 34,26 % (+)  
1157 réponses (+/-) —————> 47,58 % (+/-)  
0387 réponses (-) —————> 15,92 % (-)



#### 4-3-1-1 Résultat en nombre

Dans le tableau ci-dessous on a classé les réponses tout dépend au sens qu'elle apporte (+) (+/-) (-) et non pas sur les choix donnés toujours, rarement et jamais.

Chapitre 3 : la production écrite en classe de français langue étrangère en Algérie

Questions	Toujours (+)	Rare (+/-)	Jamais (-)	Questions	Toujours (+)	Rare (+/-)	Jamais (-)
1jamais (+) toujours(-)	08 élèves Jamais	45	15 Toujours	1 jamais (+) Toujours (-)	07élèves Jamais	62	06 Toujours
2	08	51	10	2	06	61	09
3	15	39	14	3	19	39	18
4	23	34	12	4	18	35	21
5 jamais(+) toujours(-)	19 Jamais	24	24 Toujours	5jamais(+) toujours (-)	16 Jamais	33	26 toujours
6	22	33	13	6	35	34	06
7jamais(+) Toujours(-)	17 Jamais	42	08 Toujours	7jamais(+) toujours (-)	11 Jamais	44	19 Toujours
8jamais(+) Toujours(-)	51 Jamais	17	00 Toujours	8jamais(+) toujours (-)	53 Jamais	14	08 Toujours
9 jamais(+) Toujours (-)	39 Jamais	23	05 Toujours	9jamais(+) toujours (-)	48 Jamais	18	03 Toujours
10	16	37	11	10	32	37	07
11	10	28	30	11	18	42	13
12	14	20	34	12	11	46	18
13	16	35	18	13	11	44	20
14	07	29	31	14	13	35	26
15	08	34	27	15	13	32	31
16	22	33	11	16	35	28	12
17	17	31	20	17	22	41	13
18	13	30	22	18	19	41	13
19	26	26	14	19	26	29	20
20	39	12	17	20	53	12	09
21	31	21	15	21	41	27	06
22	23	31	15	22	40	26	07
23	31	19	16	23	46	20	05
24	13	20	34	24	17	45	10
25	10	34	24	25	31	34	09
26	16	35	17	26	17	51	05
27	13	31	25	27	10	45	20
28	10	39	18	28	15	51	10
29	30	25	14	29	57	17	02
30	21	35	11	30	41	29	06
31	11	35	20	31	17	50	09
32	29	26	12	32	35	35	06
Total	621 (+)	974 (+/-)	564 (-)	Total	833 (+)	1157(+/-)	387(-)
Pourcentage	<b>28.13%</b> (+)	<b>44.12%</b> % (+/-)	<b>25.55%</b> (-)	Pourcentage	<b>34.26%</b> (+)	<b>47.58%</b> % (+/-)	<b>15.92%</b> (-)

*Ecole Abider Alghifari*

*Ecole Chahid Benmoussa*



#### 4-3-1-2 Résultat en pourcentage

<i>Les écoles ciblées</i>	<i>Chahid Benmoussa</i>			<i>Abider Aghifari</i>		
	(+)	(+/-)	(-)	(+)	(+/-)	(-)
<b>possibilités de réponse</b>						
<b>Les paramètres</b>						
Compétence en compréhension orale (questions 1à4)	16.45 %	64.81 %	17.77 %	19.57 %	61.24 %	18.48 %
Compétence en expression orale (questions 5à9)	42.90 %	37.64 %	16.32 %	42.90 %	40.29 %	14.49 %
Compétence en compréhension écrite (questions 10à14)	22.37 %	53.69 %	22.11 %	18.27 %	43.19 %	35.95 %
Les attitudes des élèves dans la société et dans la famille (questions 15à18)	29.28 %	46.72 %	22.70 %	21.74 %	46.38 %	28.99 %
Les stratégies d'écriture en langue étrangère (questions 19à22)	52.64 %	30.93 %	13.81 %	43.12 %	32.61 %	22.11 %
Les idées que l'élève a comprises sur le produit fini (questions 23à25)	41.23 %	3.42 %	14.91 %	26.08 %	35.27 %	35.75 %
Les processus rédactionnels (questions 26à32)	36.1 %	52.26 %	10.91 %	26.92 %	46.80 %	24.22 %
<b>Résultat total</b>	<b>34.26%</b>	<b>17.58%</b>	<b>15.92%</b>	<b>28.13%</b>	<b>44.12%</b>	<b>25.55%</b>

#### 4-3-1-3 Les réponses des apprenants sur la question directe

La question qu'on a posée aux apprenants des deux écoles est : quelles sont les difficultés que vous avez trouvées dans l'exercice de la production écrite en français langue étrangère ? Les réponses données par les apprenants étaient les suivantes :

	<i>Ecole Chahid Benmoussa</i>	<i>Ecole Abider Alghifari</i>
<b>Réponses différentes</b>	J'oublie ce que j'apprends que ce soit les mots ou les règles	Je ne connais pas le français mais j'aimerais bien l'apprendre
	J'ai besoin de l'aide de ma famille et de quelques enseignants mais ils ne le font pas	La démoralisation à cause de mes camarades lorsque je donne une réponse fausse
	Je ne peux pas utiliser le dictionnaire parce que je ne sais pas lire et je ne sais pas écrire.	Une grande difficulté en production écrite
	Je ne peux pas traduire mes idées en français	Rien
<b>Réponses en commun</b>	Je ne connais pas quelques mots en français et je ne peux pas les lire	
	Je connais les mots oralement mais je ne peux pas les écrire	
	Tout est difficile	
	On ne sait pas écrire le début de la production écrite	
	Je ne peux pas traduire mes idées de l'arabe en français	
	Je ne comprends pas la consigne et le sujet	
	La cohérence et la cohésion des idées et des phrases	
	Les conjonctions de coordination et la composition de la phrase	

### 3-3-2 Le questionnaire destiné aux enseignants

On a posé des questions directes relatives à la production écrite aux enseignants des deux écoles, Chahide Benmoussa et Abider Alghifari, on a cité deux réponses différentes à chaque question :

1- Quelles sont les fautes les plus fréquentes que vous trouvez lors de la correction de la production écrite de vos apprenants ?

Les enseignants des deux écoles ont répondu : « Les fautes les plus fréquentes dans la production écrite de nos apprenants sont généralement les fautes d'orthographe, de conjugaison, le non respect des règles de la grammaire française, par exemple : 'un ami de moi ', l'absence de la ponctuation, les interférences d'arabe. »

2- Quels sont les facteurs qui motivent vos apprenants à essayer de réussir leurs exercices de la production écrite en français langue étrangère ?

Les enseignants des deux écoles ont répondu : « les facteurs qui motivent les apprenants à réussir leurs productions écrites en français langue étrangère sont les suivants : le désir d'apprendre à écrire en français langue étrangère, présenter le travail écrit sous forme d'exercices à trous, texte donné dans le désordre, leur donner un travail semblable à celui qui a été fait dans la séance de la préparation à l'écrit. »

3- Quels sont les facteurs qui empêchent vos apprenants à essayer de réussir leurs exercices de la production écrite en français langue étrangère ?

Une enseignante a répondu : « Il nous semble que les facteurs les plus rencontrés sont : le bagage linguistique élaboré au cours de leur apprentissage est insuffisant, quelques apprenants ne sont pas motivés suffisamment, les représentations négatives qu'ils ont vis-à-vis de la langue française. » l'autre a répondu : « Manque de bagage linguistique, le désintérêt envers l'apprentissage de la langue française, le milieu où ils vivent ne les aide pas, ils ne possèdent pas une motivation pour améliorer leurs niveaux. »

4- Est- ce que l'enseignement de la production écrite nécessite d'autres activités et d'autres supports non programmés dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne ?

Une enseignante a répondu : « Le programme de quatrième année répond à tous les besoins nécessaires pour l'enseignement de la production écrite en consacrant toutes les activités et les supports pour cette finalité. » alors que

l'autre a répondu : « L'élève doit avoir une culture variée en dehors du programme, il doit faire la lecture des livres, des journaux...la culture générale dans les différentes domaines favorisent le travail de l'élève à l'écrit. »

5- A votre avis est ce que l'intelligence seul est suffisante pour que les apprenants rédigent des bons textes?

Une enseignante a répondu : « l'intelligence ne dépend pas du fait de bien écrire ou rédiger un texte, parce qu'on peut avoir des apprenants qui sont intelligents mais qui ne rédigent pas des bons textes ». L'autre a répondu : « ceux qui rédigent des bons textes ne sont pas forcément intelligents, mais la bonne base acquise en français langue étrangère, le milieu social, et les parents qui parlent cette langue les aident beaucoup ».

#### **4-4 Discussion générale**

Les groupes d'apprenants dans la classe sont souvent hétérogènes, il y a des apprenants jugés forts par rapport à leurs compétences, des apprenants jugés moyens et d'autres jugés faibles; que ce soit d'après l'évaluation du moyen général, que ce soit d'après l'évaluation apporté d'après une activité particulière. Alors on peut identifier trois types de classes : une classe ou il ya beaucoup d'apprenants faibles, est certes une classe en difficultés, qu'il faut les identifier pour les remédier afin d'arriver à un résultat acceptable vers la fin de l'année scolaire. Par contre une classe ou il y a beaucoup d'apprenants forts, c'est une classe qualifiée par la compétente. Ces deux types de classes sont considérés généralement comme étant des classes spéciales. Le dernier type est une classe ou il y a beaucoup d'apprenants moyens, ces apprenants ont des difficultés comme ils ont des compétences, elle est le type le plus dominant dans les écoles à Ouargla.

Sous la lumière de cette analyse on a apporté les jugements selon les niveaux d'apprenants dans la classe ; autrement dit si on qualifie les apprenants de la classe x qu'ils sont compétents ou non compétents en production écrite, il y a certainement quelques apprenants d'un niveau moyen et d'autre d'un niveau

faible. Le pourcentage total obtenu du questionnaire destiné aux apprenants montre qu'il y a une dominance du choix (+/\_ ) dans les deux écoles moyennes, de ce fait on estime que les apprenants de Abider Alghifari et les apprenants de Chahide Benmoussa ont un niveau acceptable en production écrite en français langue étrangère, à notre avis ce résultat est susceptible à être amélioré, ils possèdent des compétences mais aussi ils trouvent quelques difficultés qu'on a essayé de les identifier selon chaque critère :

Le pourcentage le plus élevé en compréhension écrite et en compréhension orale est le (+/-), de ce fait on pense que les apprenants ne participent pas dans ces deux séances d'une façon qui leur permet d'avoir le bagage nécessaire qui est considéré comme étant parmi les ressources à mobiliser pour réussir leurs productions écrites, d'après les difficultés déclarées par la plus part d'apprenants : « je ne comprend pas le français, je ne connais pas quelques mots en français et je ne sais pas traduire mes idées de l'arabe en français » on estime que les difficultés que les apprenants rencontrent en compréhension écrite et en compréhension orale sont dépendent aux textes proposés dans le manuel de la quatrième année moyenne ; ils sont destinés aux apprenants qui ont un niveau linguistique plus avancé en français langue étrangère que le niveau réel des apprenants dans les deux écoles. D'autre part ils sentent canalisés vers la réponse sur des questions directes et précises, même s'elles sont floues ou incompréhensibles en quelque part à leurs yeux, par conséquent ils sentent ennuyés et désintéressés vers l'apprentissage de cette langue.

En revanche, en expression orale le pourcentage noté est si élevé du choix (+) dans les deux écoles ; les apprenants montrent qu'ils sont très motivés à participer et à s'exprimer oralement, on pense que cela est dû à la liberté que l'apprenant peut sentir beaucoup plus en expression orale qu'à la compréhension de l'écrit. Ainsi, ils ont noté comme difficulté la démoralisation lorsqu'ils donnent des réponses fausses, ce qui n'est pas le cas dans cette séance car la possibilité de commettre les fautes en expression est déminuée parce qu'il s'agit d'une interprétation personnelle. Ces capacités favorisent davantage aux apprenants de manipuler leurs idées et d'exploiter les prés-requis pour produire

des phrases orales qui sont considérées comme une étape si nécessaire et primordiale pour passer à la production écrite.

D'après les réponses choisies qui concerne les attitudes de l'apprenant dans la société et la famille, qui peuvent l'aider à améliorer la compétence de la production écrite, on a noté une dominance du choix (+/-) ; on estime que le français est présent en quelque part dans la vie socio-familiale de l'apprenant, ils achètent de temps en temps des livres de français, ils fréquentent les expositions et les cybercafés, dont ils ont l'occasion d'apprendre le français langue étrangère hors la classe. Ils essaient de lire chez eux, ce qui montre qu'ils possèdent une motivation si intéressante vis-à-vis de l'apprentissage de français langue étrangère ; ils apprennent non pas pour avoir une note ou parce que l'enseignant leur oblige de le faire, mais pour qu'ils améliorent leur apprentissage tous seuls. De ce fait ils consacrent deux facteurs temps et espace illimité pour l'apprentissage de cette langue, ce qu'est le contraire au milieu scolaire. Conséquence forte ; tant qu'ils enrichissent leur bagage linguistique et thématique en lisant, ils se mettent plus facilement à faire leurs productions écrites.

Les apprenants des deux écoles ont noté un pourcentage élevé du choix (+) en stratégie d'écriture, comme on l'a cité dans les chapitres précédents ces stratégies consistent à : la lecture, la relecture, la modification des étapes de planification et la révision, ils les respectent parce qu'ils possèdent déjà cette compétence en exerçant la production écrite en langue maternelle ; d'après plusieurs travaux menés avec des apprenants, ces derniers ont manifesté qu'ils se sont servi des mêmes processus d'écriture qu'en langue maternelle, ainsi pour écrire en langue étrangère il faut qu'ils sachent le faire déjà en langue maternelle.

Dans le modèle d'écriture de Hayes et Flower déjà cité dans le chapitre deux, les processus d'écriture sont : la planification, la mise en texte et la révision ou l'édition. Les apprenants dans les deux écoles ont marqué une dominance du choix (+/-), on estime qu'ils ont besoin de prendre encore l'occasion pour exercer

la production écrite, par contre aux stratégies, les processus font appel aux compétences linguistique et communicative des apprenants, ce qui est différents des processus en langue maternelle.

D'autre part, les enseignants ont déclaré que leurs apprenants rencontrent des difficultés lors de la production écrite: ils ont remarqué que leur bagage linguistique est limité ; ils notent souvent au cours de la correction de leurs copies des fautes d'interférences d'arabe. Bien que ces apprenants ont manifesté une motivation de lecture en français langue étrangère, ils n'arrivent pas à satisfaire leurs besoin linguistiques pour la production écrite ; partant de ce résultat on pense que: ou bien ils ont besoin de lire encore, multiplier les types de textes, consacrer encor du temps pour la lecture. Ou bien ils ont besoin de comprendre comment ils font une bonne lecture d'un texte ; qui sert à enrichir leur savoir et savoir faire linguistique.

Ils ont noté aussi la fréquence des fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison ; à notre avis, le temps consacré pour les séances d'apprentissage linguistique ne leurs permet pas de multiplier les exemples et les exercices pour faire comprendre et mémoriser les règles grammaticales chez la majorité d'apprenants. Ainsi ils ont donné de l'importance à deux facteurs parmi celles qu'on les a cité avant, la motivation et la famille ; ils constatent que leurs apprenants n'ont pas le désir d'apprendre et d'améliorer leurs compétences en français langue étrangère, alors ce qui confirmé par les enseignants en disant que les apprenants sont démotivés est infirmé par ces derniers. On pense que les enseignants ont jugé la difficulté que leurs apprenants trouvent souvent lors de la production écrite à leurs démotivations sans aller chercher les vrais facteurs entravant de cette activité.

D'ailleurs, l'absence de la famille dans la vie scolaire de l'apprenant a donné lieu à la dominance de cette sorte d'idées ; on jugeant toujours les apprenants qu'ils sont démotivés envers l'apprentissage du français langue étrangère. on pense que les parents ne doivent pas être forcément parmi ceux qui parlent cette langue au foyer pour que leurs enfants soient compétents dans cette

langue, mais ils peuvent les sensibiliser à l'importance de la langue et les suivre au cours de leurs études dans la maison, à l'école et dans la société, et surtout les encourager et les récompenser, ils leurs donner de la confiance à leurs capacités et de la volonté pour réussir l'apprentissage du français langue étrangère. Les enseignants ont noté aussi que les types d'activités en production écrite les plus aimés par leurs apprenants et dans laquelle ils montrent des capacités, et une motivation envers la production écrite sont les sujets qui sont semblable à un travail déjà fait pendant la séance de la préparation à l'écrit, un texte à remettre en ordre, compléter un texte avec des mots manquants. On estime qu'ils font la production écrite d'une manière technique, ils n'arrivent pas à une véritable maîtrise d'une compétence de la production écrite.

On clôture le commentaire en disant que les apprenants de Ouargla ont manifesté une motivation et un désir envers l'apprentissage des compétences en français langue étrangère et la maîtrise de la production écrite, mais ils trouvent quelques difficultés au cours de la production de l'introduction du texte, et les stratégies d'écriture, ils ont un bagage linguistique limité, ils n'ont pas encore la capacité de mémoriser ; par conséquent ils ne pourront pas investir les lectures faites et les règles grammaticales à appliquer, ils ont parlé de la traduction de leurs idées et non pas de la production écrite en français langue étrangère, d'autre part, les enseignants et les apprenants de Ouargla ont confirmé que l'absence de la famille est très remarqué dans la vie scolaire des apprenants ; l'absence d'encouragement et du contrôle de la part des parents.

De ce fait, la première hypothèse qui suppose que les apprenants de Ouargla trouvent des difficultés dans la pratique de la production écrite en français langue étrangère parce qu'ils ne possèdent pas une motivation envers l'apprentissage du français langue étrangère est infirmée, alors que les deux autres hypothèses qui supposent qu'ils trouvent des difficultés dans la pratique de la production écrite parce qu'ils n'ont pas le bagage linguistique nécessaire ou parce que la famille et la société ne les aident pas à réussir leurs production écrite sont confirmées.



## Chapitre 4

*Pour une didactique  
efficiente de la  
production écrite en  
classe de français langue  
étrangère en Algérie*

Une classe de langue est souvent hétérogène; au sens de la vie sociale que les apprenants mènent, les facteurs socio-familiaux et psychologiques sont différents. Alors c'est aux enseignants -entant que les acteurs les mieux positionner par une relation directe avec les apprenants- de prendre en considération l'enjeu de leur faire apprendre une langue étrangère ; des compétences et des stratégies qui font partie d'un nouveau moyen de communication, et l'hétérogénéité des classes sociales où vit chaque apprenant. En parallèle, une activité de production écrite fait partie de l'apprentissage de cette langue et obéit aux mêmes conditions, chose qui va mener à plusieurs niveaux de production écrite ; moyen, fort et faible. Du même, on constate que cette activité prend des résultats différents d'une région à une autre, dont on a pris qu'un seul parmi tant d'autres, qui est le cas d'Ouargla.

Dans les chapitres précédents on a tenté d'élaboré une majorité de facteurs qui sont relatifs à la production écrite, on les a exploités dans les deux questionnaires destinés aux apprenants et aux enseignants. D'après les réponses citées, on a pu arriver à dire : bien que les apprenants d'Ouargla trouvent des difficultés au cours de la production écrite, ils manifestent une motivation intéressante vers la maîtrise de cette compétence. Chose qui nous a menés à porter ce dernier chapitre sur la question suivante : comment peut-on exploiter la motivation de nos apprenants pour les mener à la maîtrise de la compétence de la production écrite ?

Partant de cette interrogation, on revient aux difficultés mêmes des apprenants pour diminuer les possibilités de les rencontrer, en proposant des suggestions qui visent à la fois les processus de l'apprentissage de la production écrite, et les relations école-familles. Mais, il est bon au préalable de manifester le rôle des trois autres skills de la langue au cours de l'exercice de cette activité, pour ce faire, on a abordé les thèmes suivants: l'articulation lecture/écriture, l'interaction écrit/orale et l'apprentissage linguistique et sa relation avec la production écrite.

## 1-L'articulation lecture/écriture

Les travaux sur la production écrite ont marqué la présence efficace de la lecture pour développer cette compétence. Pierre MARTINEZ a cité dans son livre la didactique des langues étrangères que « la didactique de l'écrit amène à concevoir comment - développer chez l'apprenant des compétences générales en lecture. [...] - donner des stratégies de lecture sur des types de texte (publicitaires, journalistiques, etc.) avec des outils tels que des grilles lexicales, »<sup>1</sup>, on constate que P. MARTINEZ a relaté les deux activités lecture/écrit. En effet l'articulation ou la combinaison lecture/écriture contribue à améliorer la pratique de la production écrite, alors la question qui se pose est certainement la suivante : comment la lecture peut-elle contribuer à l'apprentissage des compétences en production écrite ?

La lecture dans le programme du manuel de français langue étrangère de la quatrième année moyenne en Algérie se fait en deux séances par séquence, pendant la compréhension de l'écrit et la lecture plaisir, les objectifs ciblés par les deux lectures ne sont pas les mêmes ; les apprenants ont à faire une lecture sélective du texte pour répondre aux questions de compréhension, ou ils ont à faire une lecture plaisir pour dégager la moralité visée par l'écrivain. Vers la fin de chaque lecture il y a une activité qui s'intitule « *je vais vers l'expression écrite* » ; c'est un exercice pour réaliser en écrit ce que les apprenants ont compris du texte ou de résumer la moralité tirée. Ils s'entraînent à s'exprimer oralement puis par écrit, comme ils peuvent considérer le texte support de la lecture plus tard comme un texte modèle et source lors de la pratique de la production écrite.

Bien que l'exploitation de cette lecture ne mène pas les apprenants à la production écrite purement personnelle, les apprenants réécrivent souvent ce qu'ils ont lu, ils ne fournissent aucun efforts pour faire les productions écrites demandées; à partir de cette articulation les didacticiens en tirent plusieurs

---

<sup>1</sup> Pierre MARTINEZ, *la didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F. 2002, p. 97

remarques, elle mène les apprenants à la rédaction technique et non pas intelligible. Elle mène l'apprenant à une opération de type intertextuel lorsque le texte source est déjà connu de l'apprenant, le texte produit ne sera plus une création mais une réécriture et qui permet d'établir une connivence entre le texte source, le scripteur et le texte à produire.<sup>1</sup>

Pour développer des compétences en production écrite par le biais de la lecture, elle ne doit pas être superficielle, d'un simple déchiffrement des mots et des phrases, mais une lecture approfondie en mettant l'accent sur : le sens véhiculé par le texte, les structures grammaticales utilisées, le vocabulaire et la conjugaison des verbes. Ainsi, « Combiné à la lecture, écrire établit une distinction par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte support et permet également un traitement plus constructif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en 'ouvrier' de la langue et du texte »<sup>2</sup>

D'ailleurs, diversifier les types de textes lus, que ce soit à l'école, que ce soit hors l'école, en faisant une lecture approfondie permet aux apprenants à faire la distinction entre les types de textes. L'articulation lecture / écriture, compréhension / production permet à l'apprenant de maîtriser certaines compétences scripturales qui s'occupe non pas des structures linguistiques de surfaces mais aussi aux types de texte choisis ; « les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrits, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, ordinaire ou extraordinaire, selon la célèbre formule instaurée par Michel Dabène »<sup>3</sup>

Au cours de la lecture, l'apprenant peut repérer des éléments dans les textes, qui l'aident à rédiger avec moins de difficultés. Le texte de la lecture est un

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002, p. 182

<sup>2</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Ibid.* P. 182

<sup>3</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, *Ibid.* P. 182

modèle de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, et de vocabulaire. D'après Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA la pratique de la production écrite est fondée sur : « la réécriture, la révision, la correction et favorisent une évaluation formative : il s'agit plus d'apprendre, de s'emparer de savoirs théoriques et de savoir-faire et de développer des compétences que de réussir une œuvre qui aurait des prétentions artistiques. »<sup>1</sup> Néanmoins certains didacticiens estiment que l'attention excessive portée à l'individu et le processus de création, dans certaines situations sont néfastes à la personne qui écrit.

## 2- L'interaction Oral/écrit

Comme en compréhension de l'écrit, en expression orale chaque leçon est finie par l'activité intitulée « *je vais vers l'expression écrite* », ce la veut dire que les apprenants peuvent exploiter les compétences acquises en expression orale pour réaliser un travail écrit qui nous a conduit à poser la question: comment pouvons nous exploiter des compétences d'expression orale au cours de la production écrite ?

En parlant de l'écrit et de l'oral, on estime certain différenciation et opposition entre les deux domaines, alors qu'au cours de l'apprentissage du français langue étrangère on les trouve étroitement liés ; apprendre à prononcer une syllabe, un mot ou une expression puis passer à les écrire immédiatement, en premier lieu, les apprenants passent par la graphie ; ils tracent les formes graphiques qui correspondent aux sons qu'ils entendent et qu'ils discriminent, en maîtrisant deux compétences qui s'apprennent en parallèle, dont l'apprentissage de l'une dépend de l'apprentissage de l'autre .

Alors le manuel du français langue étrangère manifeste cette relation oral/écrit. Claude BURIDANT, Milan BUNJEVAC et Jean-Christophe PELLAT constatent qu'un apprenant débutant commence par la graphie des lettres tout en l'associant à un son : « au premier contact d'une langue parlée étrangère, je ne suis en présence que d'une suite de sons dont la combinaison ne signifie rien et

---

<sup>1</sup> Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p. 183

j'ai recours en tant que lettré à une présentation écrite [...].Il convient donc de sensibiliser l'apprenant aux principales caractéristiques de l'oral afin qu'il en ait un degré de conscience suffisant (Piaget, 1974) qui lui permet d'utiliser l'écrit à bon escient (Catach, 1980), et de distinguer par exemple les graphèmes des phonogrammes (Sebastianoff, 1991) »<sup>1</sup>

Cette habileté d'interprétation de la graphie au service de la prononciation ne peut s'acquérir que par la connaissance explicite (Levelt, Siclair et Jarvella, 1978), d'un petit nombre de règles prosodiques très récurrentes (Wioland, 1991), Claude BURIDANT, Milan BUNJEVAC et Jean-Christophe PELLAT, dans leur livre *l'écrit en français langue étrangère* ont cité ces règles prosodiques :

« Nous rappelons brièvement les principales, à savoir l'importance :

- Du mot phonétique, unité minimale de production dans le discours, comme cadre des habitudes de prononciation.
- De l'identification du nombre de syllabes prononcées par mot phonétique.
- de la reconnaissance de la dernière syllabe prononcée de chaque mot phonétique,
- de l'équilibre temporel des mots phonétiques successifs,
- des trois positions syllabiques : accentuée, accentuable et inaccentuable,
- de deux structures syllabiques possibles : ouverte et fermée,
- des deux positions consonantiques possibles : forte en initiale de syllabe, faible en finale de syllabe,
- des affinités et des incompatibilités des sons en contact, qui permettent de situer n'importe quel fait de prononciation dans un ensemble cohérent, les quelques lois de position engendrant nécessairement les mêmes règles ».<sup>2</sup>

En effet, à l'oral on utilise certaines constantes que ne peut pas les adopter à l'écrit ; les gestuelles et les mimiques, alors qu'à l'écrit on s'intéresse plus au style, au rhétorique et à la création, cette divergence apparaît même au niveau des structures grammaticales utilisées ; « Mais l'écrit n'est pas une simple

---

<sup>1</sup> Claude BURIDANT, Milan BUNJEVAC et Jean-Christophe PELLAT, *l'écrit en français langue étrangère*, Coll. Travaux du centre de didactique du français, Strasbourg, 1994, p. 78

<sup>2</sup> Claude BURIDANT, Milan BUNJEVAC, Jean-Christophe PELLAT, Op. Cite, p. 78

transcription nécessaire de l'oral. Ce sont deux grammaires que l'apprenant doit apprendre à maîtriser pour pouvoir s'exprimer : la grammaire de l'oral et la grammaire de l'écrit. »<sup>1</sup>

D'autre part, l'oral et l'écrit ont des caractéristiques discursives différentes ; « il est d'usage d'opposer deux formes de discours : oral caractérisé par la linéarité et l'écrit par la spatialisation, chaque code ayant une structuration linguistique différente, et parallèlement, de confronter le discours scientifique, essentiellement écrit, au discours poétique oral, le premier transmettant un message monosémique référentiel, l'autre un message polysémique subjectif créé par son *oralisation* même. »<sup>2</sup>

Cependant on s'est intéressé dans ce travail de la compétence de la production écrite, et non pas d'une simple concrétisation de l'oral, alors on est arrivé à poser la question comment l'interprétation d'un support image dans le manuel de la quatrième année moyenne peut-il contribuer à développer des compétences qui facilitent à l'apprenant le passage à la compétence en production écrite ? L'apprenant normalement scolarisé passe assez aisément de l'oral à l'écrit, en utilisant sa première compétence du système pour de nouvelles connaissances sur sa langue écrite, mais aussi orale. L'écrit va, en effet, lui ouvrir à son tour des horizons insoupçonnés pour construire plus complètement son système, ce que l'on appelle la grammaire de sa langue.<sup>3</sup>

A l'expression orale l'apprenant parle plus spontanément qu'à l'écrit, dans un temps limité dont la correction des fautes commises se fait sur scène par l'enseignant ou les apprenants eux-mêmes. L'oral joue un rôle si intéressant au cours de l'apprentissage d'une compétence en production écrite ; l'apprenant peut reprendre le lexique, les mêmes phrases, ou le même sujet exploité à l'oral, puis on lui apportant la correction nécessaire de la conjugaison des verbes et l'orthographe des mots..., pour affiner le style et l'améliorer avec le temps.

---

<sup>1</sup> Christine TAGLIANTE, *la classe de langue*, Coll. CLE International, Paris, P.U.F. 2000, p. 137

<sup>2</sup> Claude BURIDANT, Milan BUNJEWAT, Jean-Christophe PELLAT, Op. Cite. P. 173

<sup>3</sup> Claude BURIDANT, Milan BUNJEWAT, Jean-Christophe PELLAT, Ibid. P. 123

Alors la relation qu'existe entre l'oral et l'écrit ne peut être négligée, et la dissociation des deux compétences est bien artificielle, elles ont des relations mutuelles ; l'apprenant peut aussi se servir de l'écrit pour développer des compétences à l'oral ou à l'écrit, « Utilisons donc sciemment, en français langue seconde, les deux codes de façon ensembliste, l'oral vers l'écrit, l'écrit vers l'oral, langue source et langue cible, et tris croisés dans les divers sens. »<sup>1</sup>

### **3- L'apprentissage linguistique et la production écrite**

La grammaire, l'orthographe, la conjugaison, et le vocabulaire ont pour objectif de mener l'apprenant à écrire correctement en français langue étrangère, , une faute commise est susceptible de changer la structure sémantique de la phrase. D'autre part ils aident les apprenants à l'apprentissage d'une compétence en production écrite, grâce aux diversités d'exercices dans chaque activité dont les apprenants utilisent des phrases simples et complexes, prennent du temps considérable dans les phases d'applications, ils s'apprennent comment produire un écrit par le biais d'une application correcte des règles.

L'apprentissage linguistique est nécessaire avant toutes phases de la production écrite, sous forme des leçons ou une révision d'éléments acquis, ainsi au cours de la production écrite on peut développer des compétences grammaticales par l'auto correction ou l'auto évaluation de la production écrite. On peut aussi apprendre de la grammaire en lecture, en expression orale, et en production écrite, chose qui place la grammaire dans une case reine dans le programme de la quatrième année moyenne.

### **4- Commentaire**

D'après les données citées dans les chapitres précédents, on a cherché les facteurs linguistiques, psychologiques et socio-familiaux qui influent la pratique

---

<sup>1</sup> Claude BURIDANT, Milan BUNJEVAT, Jean-Christophe PELLAT, Op. Cite, p. 123



de la production écrite pour améliorer cette compétence chez les apprenants d'Ouargla.

Pour se mettre à écrire les apprenants ont besoin d'un bagage varié : linguistique, rhétorique et intellectuel, ces informations sont mises à leur portée via un travail organisé des manuels scolaires, dont dans chaque manuel elles sont composées en projets puis en séquences, pour simplifier l'apprentissage de ce bagage important. Au cours du processus d'enseignement/apprentissage on a multiplié les activités de la langue pour installer chez les apprenants plusieurs compétences au même temps.

On a abordé ces activités une à une pour définir leurs contenus, de déterminer la relation qu'elles ont avec la production écrite. en effet, dans chaque activité il y a des exercices très importants qui sont considérés comme étant une étape préparatoire à la production écrite, par lesquels les apprenants s'entraînent à l'utilisation des règles grammaticales, à la construction des phrases simples et des phrases composées -orales et écrites-, à la manipulation de vocabulaire..., ce grand intérêt que les différentes activités comportent donne de l'occasion aux apprenants à passer plus facilement à la pratique de la production écrite.

En plus, nous avons noté qu'au cours de la pratique de la production écrite en français langue étrangère les apprenants d'Ouargla respectent souvent les stratégies d'écriture parce qu'elles sont les mêmes suivies qu'en langue maternelle ; la lecture, la relecture, la modification, et la révision. Alors qu'ils ont trouvé une difficulté avec les processus d'écriture, puisqu'ils font appel à leurs intelligence, leur bagage et leurs prés-requis ; ils consistent à la planification, la mise en texte et la révision.

A l'instar des besoins linguistiques cités, la motivation, la société et la famille sont considérés comme des facteurs importants, les apprenants d'Ouargla ont confirmé qu'ils ont une motivation élevée envers l'apprentissage du français langue étrangère, alors qu'ils ont déclaré l'absence du rôle de la

famille dans leur vie scolaire, ce qui est un facteur entravant à la réussite de leurs productions écrites.

Ainsi on a constaté qu'il y a d'autres facteurs relatifs à l'enseignement/apprentissage de cette compétence ; l'intelligence, la perception de l'enseignant, le sexe, et l'organisation de la classe, cependant nous n'avons pas noté une relation si importante pour qu'ils amènent les apprenants à réussir ou à échouer leurs productions écrites, mais, certainement ils influent l'enseignement de la langue. Ils peuvent être stimulants vers une maîtrise des différentes compétences de la langue, comme ils peuvent empêcher les apprenants de l'apprentissage ; les enseignants de la quatrième année moyenne ont confirmé que l'intelligence seule ne les mène pas à réussir leurs productions écrites, mais un milieu socio-familiale qui aide l'apprentissage, des acquis de base correcte de la langue les conduit à la maîtriser.

En finissant, on estime que les apprenants d'Ouargla ont besoin à améliorer leur bagage linguistique à travers les différentes activités abordé dans l'enseignement de la langue française ; elles sont des étapes préparatoires pour que l'apprenant puisse appliquer son exercice de production écrite. D'autre part nous constatons que la façon la plus efficace à surmonter les difficultés rencontrées au cours de la production écrite est de mettre nos apprenants à écrire le plus possible pour qu'ils surmontent les difficultés d'écriture en écrivant, de l'appliquer fréquemment et de le suivre par l'évaluation nécessaire.

C'est surtout le rôle des parents et des enseignants qui doivent sensibiliser les apprenants et les suivent constamment, de changer leurs idées de refus envers l'apprentissage de la langue française, et les encourager ; car la majorité d'apprenants déclarent leurs désintérêt de la langue ; sous-prétexte de sa difficulté et leur incapacité de l'apprendre, ils ont à les amener à faire confiance à leurs capacités.

Les facteurs relatifs à l'apprentissage de la compétence de la production écrite, on les a séparés en deux types ; facteurs invariables : (programmes,

classes, processus et stratégies d'écriture), et des facteurs variables : (la motivation, l'intelligence, la famille et la société). Un apprenant ne peut pas se mettre à écrire qu'avec l'apprentissage des facteurs invariables, ce sont des compétences et des éléments de base, il les acquit au cours de sa scolarité sous l'influence des facteurs variables qu'ils peuvent être des stimulants comme ils peuvent être des entravants de cet apprentissage.

Un apprenant qui est confronté à des facteurs variables entravant, rédige des textes qui se caractérisent comme les enseignants l'ont affirmé par plusieurs fautes ; en orthographe, et en vocabulaire, le manque de cohérence et de cohésion, l'interférence de la langue maternelle. Un apprenant qui est confronté à des facteurs variables stimulants de l'apprentissage rédige des textes avec moins de fautes, plus long par rapport à l'autre, comme ils ont davantage d'améliorer leurs styles d'écriture plus vite.

## **5 - Conseil pour la rédaction d'un texte**

Faire apprendre aux apprenants la compétence de la production écrite, c'est un passage progressif de la phrase simple au paragraphe, pour arriver à la construction d'un texte. Les textes rédigés en langue étrangère se caractérisent par les critères suivants: « On valorise en premier lieu la clarté. Ce qui signifie que l'on préfère les phrases simples aux complexes, {supprimer les car, les mais, les si}, et {supprimer les que et les qui...}, Et que l'on dévalorise à la fois les incorrections et les {ornements inutiles}. Pour apprécier la notion d'incorrection, on peut se référer aux nombreux opuscules des types {écrivez, n'écrivez pas}, {ne dites pas...mais dites..} dont les prescriptions hypernormatives s'attaquent, comme l'indique le sous-titre du livre d'E. Le Gal (ne dite pas mais dites, Delagrave, 1931) aux {barbarismes}, aux {solécismes} et autres {locutions vicieuses} »<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, *didactique du français*, Coll. Savoirs en pratique, Paris, mars 2005, p. 159

Afin de limiter les difficultés auxquelles tout apprenant se trouve confronté : Christine Tagliante propose de suivre les conseils suivants

« Il est recommandé de privilégier :

- de véritables situations d'écrit, qui ne peuvent être confondues avec des situations qui pourraient être réalisées à l'oral.
- permettre très rapidement une communication non artificielle (par exemple une correspondance scolaire). »<sup>1</sup>

D'autre part, Jean-louis CHISS, Jacques DAVID et Yves REUTER proposent les pistes suivantes qui pourront orienter et aider l'apprenant à l'organisation de son écrit ; « la phase de l'observation est essentielle au moment de *l'inventio*, Elle s'accompagne de mises en garde, au cours desquelles on précise que décrire ce n'est pas seulement énumérer les parties d'un objet ou d'une scène, mais c'est aussi opérer une sélection parmi les différents aspects de l'objet »<sup>2</sup>

D'autre part, la production écrite est relative aux éléments suivants : « le choix se fait en fonction de la subjectivité de descripteur (ses sentiments, son imagination) et de son activité réflexive [...]. Ce sont des produits du libre jeu des sens, de la mémoire, de l'association, de l'interrogation ou du sentiment, c'est-à-dire des sensations et des perceptions plus ou moins complexes, des images anciennes ou neuves, des comparaisons, des émotions. Ils peuvent être des produits de la réflexion et du jugement [...]. Pour aider l'élève dans la planification de son texte (*dispositio*), on lui propose des grilles de saisie de l'objet qui servent, en fait, de canevas à l'écriture, du type :

- commencer par une impression générale,
- faire suivre par des détails caractéristiques,
- finir éventuellement par une réflexion. »<sup>3</sup>

Pour maîtriser la compétence de la production écrite il faudra progressivement passer de la phrase au texte et les sensibiliser à la façon dont on

---

<sup>1</sup> Christine TAGLIANTE, Op. Cite, p. 137

<sup>2</sup> Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, Op. Cite. P.

<sup>3</sup> Jean-Louis CHISS, Jacques DAVID, Yves REUTER, Op. Cite, p.p. 158-159

doit structurer un texte écrit, en examinant comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présentent de manière claire et logique ; pour leur faire apprendre la cohérence du texte. Nous pouvons les faire passer à des exercices écrits en travaillant en groupe pour faire l'échange des idées dont on pourra les noter au tableau pour les aider à planifier leur texte. Ou discuter oralement un sujet. Rappeler certaines caractéristiques du type de texte que les étudiants ont à produire (lettre, message, invitation, article...)

- la rédaction se fait individuellement en classe et non pas à la maison

Ensuite, dans la phase d'observation nous sensibilisons les apprenants à la production de courts messages, résumés en une phrase simple, dans des situations de communications précises

L'enseignant peut conduire des activités qui permettent aux apprenants progressivement de parvenir les règles de progression, de l'isotopie, de la cohérence et de la cohésion pendant la rédaction d'un texte, cet apprentissage se fera à partir de textes y compris des textes qui ne respectent pas l'une de ces règles. Dès que possible, il peut utiliser les productions de ses apprenants et travailler avec eux sur ces copies, pour se concentrer sur une seule règle. Il est important dans ce cas d'utiliser une démarche de conceptualisation qui se résume en trois étapes :

1- observation du corps (texte écrit par l'apprenant avec un certain type de fautes)

2- relever et analyser des fautes grâce à des questions.

3- hypothèses sur les fautes et réécriture. L'enseignant vérifie les hypothèses avec ses apprenants, et c'est lui dans ce cas précis qui validera ou les infirmera.

La vérification pourrait se faire à l'aide de corpus non fautifs, produits aussi éventuellement par les apprenants. Ce genre d'activités aide énormément les apprenants à s'améliorer en production écrite, car ils vont directement entamer une réflexion sur le fonctionnement de la langue de l'écrit. Il est donc primordial de mettre en place ce genre d'activité très régulièrement.

## **6- Suggestions pour une pratique efficiente de la production écrite**

- l'utilisation du dictionnaire dans la classe du français langue étrangère est très intéressante dans le sens de l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, et de l'apprentissage des structures grammaticales, c'est un moyen de consolidation des acquis, et de préparation de bagage pour la pratique de la production écrite. La majorité d'apprenants n'ont pas l'habitude de travailler avec un dictionnaire de français: la plus part des bibliothèques des établissements scolaires à Ouargla ne sont pas dotés des dictionnaires, d'autres apprenants se contentent de poser la question à l'enseignant pour savoir le sens des termes qui ont besoin sans passer par le dictionnaire. De ce fait, on propose d'introduire le dictionnaire de français en classe comme un document d'accompagnement obligatoire à l'apprenant avec le manuel scolaire pour assurer qu'il y ait un enrichissement de leur vocabulaire.

- vu l'importance donnée à la lecture dans le développement de la compétence de la production écrite, on estime d'accorder plus du temps à cette activité qu'on l'a jugé la clé par excellence d'accéder à tout apprentissage. Car le temps imparti à cette activité si importante est de 45 minutes actuellement ce qu'est insuffisant.

- Les apprenants montrent plus d'intérêt et de motivation à ce qui est relative à la vie courante, relative au foyer, au marché, au sport... parce qu'il s'agit de leur propre culture, ils en ont tant d'informations et d'idées à exprimer, pour cela on propose de laisser -de temps en temps- le choix du sujet aux apprenants, ou de leur donner un thème relatif à leurs vies personnelles. A titre d'exemple nous citons le sujet suivant proposé par Taieb BOUGUERRA: « l'activité proposée, à partir de l'exemple « encore du couscous » rédigez un scénario à donner lieu au travail collectif suivant : « il est 21 heures. Le vieux Hadj Kaddour rentre chez lui, fatigué par une rude journée de travail. Affamé, son ventre parla à sa place. Il se dirigea directement vers la cuisine, souleva le

couvercle de la marmite, se frotta les mains et lança d'une voix où se lisait la joie (ou la colère) ; 'encore du couscous !' »<sup>1</sup>

- l'enseignement assisté par l'audio-visuel peut servir l'apprentissage de français langue étrangère, car l'élément vidéo améliore des compétences auditives et expressives si intéressantes au même temps, les apprenants auront l'occasion d'entendre un locuteur natif parlant la langue française, apprendre des expressions et des locutions utilisées dans des situations de communication différentes, comme il leur transmet la culture française par l'exposition des feuillets qui racontent le mode de vie des personnalités exemplaires, de visiter des différents sites touristiques. De ce fait on propose d'introduire l'audio-visuel dans les classes de langue.

- D'après CLAUDETTE CORNAIRE parmi les études menées au Etats-Unis, elles ont souligné une autre façon d'améliorer les compétences de production écrite en langue seconde « on apprend à écrire...en écrivant » un groupe d'étudiants ont pu améliorer leurs écrits lorsqu'ils écrivent quatre compositions après la formation qu'ils ont reçu pendant une année sur la rédaction des textes à caractère argumentatif »<sup>2</sup>, on propose de multiplier les séances de production écrite, et donner encore l'occasion aux apprenants de se mettre à écrire chaque semaine.

- le programme du manuel de la quatrième année moyenne répond à tous les besoins d'un apprenant pour développer des différentes compétences en français langue étrangère, mais il est important de l'autre côté que l'apprenant ait un bagage linguistique, certaines capacités qui lui permettent d'apprendre ce programme, les enseignants de quatrième année constatent que les textes de lecture sont riches au niveau linguistique, le facteur qui rend ces derniers difficiles à aborder par des apprenants peu expérimentés. De ce fait on propose de proposer des textes de niveaux différents, débutant, moyen, et d'un niveau

---

<sup>1</sup> Taieb BOUGUERRA, *didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, Ed. Office des publications universitaires, Alger, p. 123

<sup>2</sup> Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, *la production écrite*, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris, 1999, p.p. 63-73

avancé, pour que les apprenants s'entraînent d'avantage à la lecture au fur et à mesure et de plusieurs textes de mêmes thèmes.

- A la production écrite comme aux autres activités, l'enseignant fait des travaux de groupe pour donner l'occasion aux apprenants de changer d'idées, il a besoin de passer à côté de chaque apprenant pour l'orienter et le faire comprendre les point difficiles, néanmoins le nombre d'apprenant élevé en classe entrave souvent ce type de travail, d'ailleurs le déroulement de la leçon ne sera pas dans le bon sens avec une classe où il y a beaucoup d'apprenants ; ce qui veut dire plus de chuchotements, de bruits, et absence de concentration. De ce fait on propose d'organiser des classes qui répondent aux conditions d'apprentissage, en nombres d'apprenants, organisation matérielle, des outils d'apprentissage ; bibliothèque, ordinateurs...

- L'absence des parents dans la vie scolaire de leurs enfants a des retombés sur leurs résultats, l'échec ou la réussite. D'ailleurs, les enseignants et les apprenants des deux écoles Chahide Benmoussa et Abider Elghifari ont noté l'absence du rôle des parents vis-à-vis de l'apprentissage de la langue étrangère, la plus part des parents qui marquent leur présences à l'école ne donnent pas de l'importance au français langue étrangère, à leur tour les enfants vont laisser tomber l'apprentissage de cette langue devant une très simple difficulté vu qu'elle est considérée comme une matière secondaire, on propose de consolider la relation école/famille pour sensibiliser les parents et les apprenants à l'importance de l'apprentissage de cette langue.



# *Conclusion*

La production écrite est une activité très importante pour mieux faire centrer l'enseignement du français langue étrangère. Elle est l'objet de recherche des travaux qui s'occupent à identifier les moyens et les méthodes les plus adéquates pour une didactique efficiente d'elle. Ces recherches ont fleuri en divers domaines; la production écrite a eu sa place dans plusieurs méthodes et approches didactiques, d'autres travaux ont donné des modèles d'écritures qui se centrent sur l'analyse des processus de la pratique de la production écrite d'une part, et l'analyse du produit fini de cette activité de l'autre part.

En Algérie, l'enseignement du français langue étrangère adopte l'approche par compétence, qui centre sur l'apprenant, en lui donnant l'occasion d'exercer les compétences acquises dans des situations d'intégrations, dont l'apprenant mobilise ses ressources de façon intégrée dans l'intention de réaliser sa production écrite. Cet exercice a pour objectif de le mener à la maîtrise d'une compétence de la communication écrite, c'est une activité évaluative qui orne toutes expériences et connaissances acquises de l'apprenant, mais aussi une activité de synthèse du fait de l'ensemble des facteurs extrascolaires qui influent la vie de l'apprenant et surtout l'exercice de la production écrite, à savoir la famille et la société.

Parmi les facteurs stimulants les apprenants d'Ouargla à réussir leurs productions écrites, on a cité les stratégies d'écriture étant donné qu'ils font références aux mêmes stratégies qu'en langue maternelle, elles sont résumés dans les étapes de : la lecture, la relecture, la modification des étapes de

planification et la révision. Alors que les processus d'écriture qui se résument dans les étapes de : la planification, la mise en texte et la révision ou l'édition, ils sont parmi les facteurs qui représentent une difficulté aux apprenants d'Ouargla ; ils n'arrivent pas à les maîtriser parce qu'ils font appel à leurs propres capacités de mémorisation et de réflexion.

Ainsi, la motivation est notée parmi les éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire, l'enseignant doit présenter un modèle, pour ainsi dire, idéal et susceptible d'être respecté de ses apprenants. Alors que l'apprenant doit avoir cette motivation pour réussir ses apprentissages. Ainsi le facteur temps et espace est très important ; les apprenants ont besoin de bonnes conditions de travail comme ils perçoivent l'école comme un lieu de rencontre.

On a noté que les apprenants de Ouargla ont une motivation importante envers l'apprentissage des compétences en français langue étrangère, quoiqu'ils ont mentionné des difficultés rencontrées au cours de la pratique de cette compétence: il leur paraît difficile de rédiger l'introduction d'un texte, ils n'arrivent pas à exploiter correctement les stratégies d'écriture, ils ont un bagage linguistique limité, une mémorisation insuffisante qui ne leur permet pas d'investir leurs acquis, comme ils n'arrivent pas à traduire leurs pensées de la langue maternelle en français langue étrangère. Ainsi, l'absence du rôle de la famille dans la vie scolaire des apprenants a constitué un malaise des apprenants comme des enseignants ; il y a une absence quasi totale du contrôle des parents et un manque d'encouragement pour l'apprentissage des langues étrangères ; ceci fait naître les comportements de refus et de désintérêt vis-à-vis de la maîtrise de cette compétence.

En fin, On est arrivé à noter : bien que les apprenants de Ouargla trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférences de la langue

maternelle, les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison, ils manifestent une motivation intéressante envers la maîtrise de cette compétence, malgré que le rôle de la famille est quasi absent dans leurs vies scolaires, qui est à considérée parmi les facteurs de la réussite scolaire de l'apprenant.

Parmi les propositions qu'on a sériees nous citons d'importance : la consolidation de la relation école-famille dans le but de sensibiliser cette dernière à l'importance au rôle qu'elle occupe comme une condition nécessaire à la réussite scolaire de leurs enfants, et à ne pas mettre à l'écart l'apprentissage du français langue étrangère parce que l'absence de la maîtrise de cette langue pourrait leur constituer plus tard un obstacle au cours de leur vie professionnelle. Introduire le dictionnaire dans la classe de français langue étrangère comme un document de base obligatoire pour faciliter l'apprentissage de cette langue, donner plus d'occasions aux apprenants de se mettre à écrire pour surmonter les difficultés de mémorisation de stratégies et de la traduction de leurs pensées en français langue étrangère.

## Références bibliographiques

- 1- ADAM Jean-Michel, *les textes: types et prototypes*, Coll. Fac. Linguistique, Ed. Nathan, Paris, 1997
- 2- ADAM Jean-Michel, *linguistique textuelle*, Coll. Fac. Linguistique, Ed. Nathan, Paris, 1999
- 3- BENBOUZID Boubekeur, *L'approche par compétence dans l'école algérienne*, Coll. PARE, programme d'Appui de l'Unesco à la Réforme du Système Educatif, Ed. Dépôt légal, novembre 2006
- 4- BOUGUERRA Taieb, *didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, Ed. Office des publications universitaires, Alger.
- 5- BOYER Henri, BUTZBACH-RIVERA Michèle, PENDANX Michèle, *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Coll. Le français sans frontières, Ed. Corinne Both-Odot, Paris, 1994
- 6- BURIDANT Claude, BUNJEVAC Milan et PELLAT Jean-Christophe, *l'écrit en français langue étrangère*, Coll. Travaux du centre de didactique du français, Ed. Dépôt Légal, Strasbourg, 1994
- 7- CHADUC Marie-Thérèse, MECQUENEM Isabelle et PHILIPPE Harrald , *les grandes notions de pédagogie*, Ed. Armand Colin, Paris, 1999,
- 8- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, *didactique du français*, Coll. Savoirs en pratique, Ed. Dépôt légal, Paris, mars 2005
- 9- CICUREL Francine, BOURY Marianne, *interactions et discours professionnels*, Coll. Cediscor, Ed. Presse de la Sorbonne nouvelle, Paris, 2001
- 10- CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *la production écrite*, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris, 1999
- 11- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002
- 12-Direction de l'enseignement fondamentale, *Programmes de 4 année moyenne*, Commission Nationale des programmes, juillet 2005
- 13- DJILALI Keltoum et MELZI Anissa, *Guide du professeur langue :tamazight, français, anglais de la 4 année moyenne*, Office National des Publications Scolaires,2006
- 14- DURIC Ladislav, *élément de psychologie de l'éducation*, Coll. la science et la culture, Ed. L'organisation des Nation Unis pour l'éducation, Paris, 1991
- 15- GADEAU Josette, FINET Colette, *évaluer les écrits à l'école primaire*, Coll. Didactiques 1<sup>er</sup> degré, Ed. Hachette, Paris, 1991

- 16- GEERLIGS T. PETERS J. LAGERWEIJ N. VANDENBERGHE R. *les fondements de l'action didactique*, Coll. Pédagogie en développement, Ed. De Boeck et Larcier, paris, 1996
- 17- GREGOIRE Maia, MERLO Gracia, *exercices et activités complémentaires*, Coll. Grammaire progressive du français, Ed. CLE international, Paris, 1996
- 18- GREVISSE Maurice, *le bon usage*, Ed. J. DUCULOT, Belgique, 1969
- 19- GRUAZ Claude, HONVAULT Renée, *variation sur l'orthographe t les systèmes d'écriture*, Ed. Champio, Paris, 2001
- 20- G. Vigner, *la machine à écriture*, Coll. Pratique des langues étrangères, Ed. Dépôt légal, Paris, juin 1990
- 21- JOELLE Gardes-Tamine, *la grammaire*, Coll. CUSUS, Ed. Dépôt légal, Paris, janvier, 1998
- 22- JOELLE Garde-Tamine, DELLIZZA Marie-Antoinette, *la construction de texte*, Coll. CURSUS, Ed. Dépôt légal, Paris, 1998
- 23- KUIDRI Fatiha, TOUNSI Mina, *formation des professeurs de l'enseignement fondamental*, Alger 1999
- 24- LARDJANE Nouria, MALOUFI Noura, Mahdia TAHARI, Nabila ZIREG, *mieux lire pour mieux écrire*, Ed. CASBAH, Alger,
- 25- MARTINEZ Pierre, *la didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ? Ed. Dépôt Légal, Paris, 2002
- 26- ODILE, Jean VESLIN, *corriger des copies*, Coll. Nouvelles approches, Ed. Hachette, Paris, 1992
- 27- PEYROUTET Claude, *la pratique de l'expression écrite*, Coll. Repères pratiques Nathan, Ed. Nathan, Paris, 1991
- 28- PIOLAT A et PELISSIER A, *la rédaction de textes approche cognitive*, Coll. Textes de base en psychologie, Ed. Dépôt Légal, Paris, 1998
- 29- PLANE Sylvie, *l'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Coll. Repères, Ed. Dépôt Légal, la France, 2004
- 30- REUTER Yves, *enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Ed. ESF, Paris, 2002
- 31- ROSIER Jean Maurice, *la didactique du français*, Coll. Que sais-je ? Ed. Dépôt Légal, Paris, 2002
- 32- SHIRLEY Carter-Thomas, *la cohérence textuelle*, Coll. Lngue et parole, Ed. L'Harmattan, Paris, 1999

33- TAGLIANTE Christine, *la classe de langue*, Coll. CLE International, Ed. Dépôt Légal, Paris, 2000

34- V. Houdart-Merot, *des méthodes pour le lycée*, Hachette éducation, Paris, 1992

### **Les dictionnaires**

1- Dictionnaire HACHETE, Ed, algérienne, Alger, 1993.

2- CUQ Jean Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003

3- GALISSON Robert, *dictionnaire de didactique et des langues*, Ed. Paperbak, 1976

### **Citographie**

Www. Yahoo. Fr.

Gragnon, <http://www.tundp./articlemotivation.htm>

# *Annexe*



## Apprenant

	toujours	rarement	jamais
1-lorsque l'enseignant émet une idée difficile à comprendre vous perdez le fil de la leçon et vous est difficile de le suivre			
2-lorsque l'enseignant parle, vous anticipez sur ce qu'il va dire			
3-lorsque l'enseignant parle, vous prenez mentalement des mots sur ce que vous n'avez pas compris, pour l'interroger ensuite			
4-si des mots difficiles vous arrivent, vous cherchez à deviner le sens en faisant des hypothèses			
5-vous préférez vous taire plutôt que de dire ce que vous pensez			
6-vous aimez donner votre point de vue			
7-il vous arrive de perdre le fil de votre pensée			
8-vous vous laissez couper la parole par vos camarades			
9-vous coupez la parole de vos camarades			
10-vous répondez à toutes les questions de compréhension écrite			
11-vous aimez parler de vos lectures et confronter vos impressions avec des amis			
12-vous terminez la lecture d'un texte ou d'un livre, même si le début ne vous plaît pas			
13-vous retenez bien ce que vous avez lu et pour longtemps			
14-vous lisez chez vous			
15-vous aimez fréquenter les libraires et y feuilleter les ouvrages présentés			
16-vous voyez l'un de vos proches écrire en FLE			
17-la rédaction en FLE vous plaît			
18-vous essayez d'écrire chez vous			

	toujours	rarement	jamais
19-vous comprenez la consigne avant de commencer la rédaction			
20-vous rédigez sur les brouillons puis vous recopiez sur le propre			
21-vous relisez ce que vous écrivez plusieurs fois pour corriger et changer d'idées			
22-vous mettez un plan avant de commencer la rédaction			
23-vous savez la différence entre phrase, paragraphe, et texte			
24-vous rédigez en utilisant des phrases simples et des phrases complexes			
25-vous savez le type de texte que vous allez rédiger			
26-Les thèmes proposés comme sujet de production écrite vous plaisent			
27-Vous trouvez des difficultés à l'application des règles grammaticales quand vous écrivez			
28-Vous trouvez des difficultés à trouver les mots qui expriment vos idées.			
29-Vous utilisez le dictionnaire pour chercher le sens ou l'orthographe d'un mot que vous ne connaissez pas.			
30-Les textes que vous avez lus pendant la séance de compréhension écrite vous aident à amplifier vos textes de production écrite.			
31-Vous vous rappelez les phrases et les idées que vous avez abordées pendant la séance de l'expression orale pour l'exploiter dans vos écrits.			
32-Vous demandez l'aide de l'enseignant ou de l'un de vos familles pour rédiger un texte.			

Quelles sont les difficultés que vous confrontez lors de la rédaction en français ?

.....

.....

.....

.....

Classe :quatrième année moyenne

Activité: 04

**production écrite**

Durée: 02 heures

Objectif: - Produire des arguments pour étayer une prise de position.

---

## Déroulement de la leçon

---

I/-

### 1- Préparation :

- Manuel de l'élève (page 09) :

- A tout moment dans notre vie, nous sommes amenés à nous expliquer, à défendre notre point de vue, notre opinion sur de nombreuses questions.
- Cette opinion est l'idée directrice que nous défendons en utilisant des arguments.

- Pourquoi nous sommes amenés à nous expliquer?
- Pour défendre notre point de vue.
- Pour convaincre les autres de ce qu'on pense.

Point de vue = opinion = avis.

### 2- La subjectivité :

- Quand on s'explique, on défend notre point de vue, on emploie des mots et des expressions :
- Exemples :
  - A mon avis
  - Personnellement
  - Pour moi
  - Il me semble
  - Je suis convaincu(e) que
  - Je pense que - Je crois que, ... .

II/- Donne des avis à propos :

- Les cours de soutien.
- Le crédit
- La lecture, la télévision.
- L'arbre.

a)- Personnellement, je pense que les cours de soutien sont devenus indispensables pour tous les élèves surtout dans les matières essentielles.

b)- **A mon avis**, je suis convaincu qu'il est nécessaire de consacrer plus du temps à la lecture.

### III/- **Compléter une opinion par des arguments.**

#### **Exemples :**

L'arbre

A mon avis, il faut protéger l'arbre. D'abord, l'arbre est un être vivant. Ensuite, il fixe le sol à ses racines et nous offre de l'ombre. De plus, il produit les fruits pour notre alimentation. Enfin, l'arbre nous donne de l'oxygène qui permet toute vie.



## Table des matières

### Introduction

### Chapitre 01 : *Écrit et textualisation*

1- Qu'est ce qu'un écrit ?.....	06
1-1 Définition de l'écrit.....	06
1-2 Schéma de la communication écrite.....	10
1-2-1 Les éléments du schéma de la communication écrite .....	10
1-2-2 Les fonctions du schéma de la communication écrite.....	11
2- Qu'est ce qu'un texte ?.....	11
2-1 Définition du texte .....	11
2-2- La construction du texte .....	13
2-2-1 Les unités minimales.....	13
2-2-2 La composition de la phrase.....	13
2-2-2-1 La proposition noyau.....	17
2-2-2-2 L'amplification de phrase.....	17
2-2-3 Les liens de proposition à proposition.....	20
2-2-4 De l'unité textuelle au paragraphe.....	23
2-2-4-1 Définition de paragraphe.....	24
2-2-4-2 Les types de paragraphes.....	24
2-2-5 Le passage au texte.....	25
2-2-5-1 Les thèmes abordés dans la composition de texte.....	25
2-2-5-2 La mise en texte .....	26
2-2-5-3 La planification de texte.....	26
2-3 Les types de textes.....	27
2-4 Les caractéristiques des textes écrites en langue seconde .....	31

### Chapitre 02 : *La compétence de la production écrite et didactique*

1-L'écrit selon les différentes approches.....	37
1-1 La méthodologie traditionnelle.....	37
1-2 La méthodologie audio-orale.....	38

1-3 La méthodologie audio-visuelle.....	40
1-4 L'approche cognitive.....	42
1-5 L'approche communicative.....	42
2- Les modèles de la production écrite.....	44
2-1 Le modèle de Rohmer en 1965.....	45
2-2 Les modèles des années 1980-1990.....	45
2-2-1 Le modèle de Hayes et Flower en 1980.....	46
2-2-2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia en 1987 .....	47
2-2-3 Le modèle de Deschènes en 1988.....	47
2-2-4 Le modèle de Danesi et Mollica en 1990.....	49
2-3 Un modèle de production écrite en langue étrangère.....	49
3- Quelques stratégies d'écriture en langue seconde.....	49
4- Le rôle de l'apprenant et de l'enseignant.....	51
4-1 Le rôle de l'apprenant.....	52
4-1-1 Définition du concept "apprenant" .....	52
4-1-2 L'intelligence de l'apprenant .....	53
4-1-3 La motivation de l'apprenant .....	54
4-2 Le rôle de l'enseignant.....	56
4-2-1 La compétence et la motivation de l'enseignant.....	56
4-2-2 La perception de l'enseignant.....	57
5- Organisation du travail de l'écriture en classe.....	58
5-1 L'organisation de la classe.....	59
5-2 L'espace .....	60
5-3 Le temps .....	62
6- L'écriture pratique sociale.....	63
7-L'influence de la famille et de la culture sur la production écrite des apprenants.....	65

### **Chapitre 03 : *La production écrite en classe de français langue étrangère en Algérie***

1- l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.....	70
2- Qu'est ce qu'une compétence de la production écrite en quatrième année moyenne en Algérie ?.....	71

2-1 Définition de la compétence.....	71
2-2 La compétence de la production écrite.....	72
2-3 Les objectifs de la production écrite.....	73
2-4 Les activités de la production écrite.....	74
2-5 L'évaluation de la production écrite.....	76
3- Le manuel de la quatrième année du français langue étrangère .....	77
3-1 Oral .....	79
3-2 Ecrit .....	81
3-3 Grammaire pour lire et écrire .....	83
4- Etude de cas de la quatrième année moyenne à Ouargla .....	85
4-1 La démarche à suivre en classe lors de l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère.....	85
4-2 La forme expérimentale de l'étude.....	86
4-2-1 La population.....	86
4-2-2 Techniques du travail.....	87
4-2-2-1 Le questionnaire.....	87
4-2-2-2 L'interprétation des réponses.....	88
4-3 L'analyse de résultat.....	90
4-3-1 Le résultat des questionnaires.....	90
4-3-1-1 Résultat en nombre .....	91
4-3-1-2 Résultat en pourcentage .....	93
4-3-1-3 Les réponses des apprenants sur la question directe .....	93
4-3-2 Le questionnaire destiné aux enseignants .....	94
4-4 Discussions générales.....	96

**Chapitre 04 : *Pour une didactique efficiente de la production écrite en  
classe de français langue étrangère en Algérie***

1- L'articulation lecture /écriture.....	103
2- L'interaction écrit/oral.....	105
3- L'apprentissage linguistique et la production écrite.....	108
4- Commentaire.....	108
5- Conseils pour la rédaction d'un texte.....	111

6- Suggestion .....	114
---------------------	-----

**Conclusion**

**Annexe**

**Référence bibliographique**