



**Université Abderrahmane Mira-Bejaïa**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de français**

**Mémoire de Master**  
*Option: Didactique*

**L'écrit dans l'enseignement/apprentissage  
du FLE en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne  
algérienne**

**Présenté par**

M<sup>lle</sup> SAIDI Samia

M<sup>lle</sup> SAMAHY Katia

**Date de soutenance :** le29/09/2020

**Devant le jury composé de :**

Dr. BENAMER BELKACEM F .....Présidente

DrOUYOGOUTE.S.....Rapporteuse

Dr.TOUATIR.....Examinatrice

**Année universitaire : 2019/2020**

# Sommaire

<b>Introduction générale</b> -----	06
<b>Chapitre I : Cadrage théorique</b> -----	12
1. La place de l'écrit à travers les différentes méthodologies et approches d'enseignement du FLE-----	12
2. Les méthodes d'enseignement de l'écrit en classe de FLE ----	15
3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien -----	17
<b>Chapitre II : Cadrage méthodologique et analyse du corpus</b> -----	23
1. Protocole de l'enquête -----	23
2. L'outil d'investigation -----	24
3. Analyse du questionnaire-----	24
4. Place de l'écrit dans les observations de classe -----	42
5. Déroulement des séances observées -----	43
6. Synthèse générale-----	46
<b>Conclusion générale</b> -----	49
<b>Références bibliographiques</b> -----	52
<b>Table des matières</b> -----	55
<b>Annexe(s)</b> -----	58

# REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous remercions **Dieu** tout puissant de nous avoir donné la force pour mener à terme ce travail.

Ensuite, nos remerciements vont spécialement à notre directrice de recherche M<sup>me</sup> **OUYOUGOUTE Samira** d'avoir accepté de nous encadrer et de nous avoir fourni des conseils, des encouragements et des orientations avec beaucoup de compréhension et de patience à notre égard. Nous remercions également madame « **SAMAHI Nadia** » pour son aide et ses conseils.

Finalement, nous tenons à remercier les membres de jury d'avoir accepté d'évaluer notre travail et tous ceux qui nous ont soutenues de près ou de loin.

# *Dédicaces*

Je dédie ce modeste travail à :

Mes chers parents pour leurs encouragements et sacrifices.

Mes chers frères **Chaoiki** et **Ramzi**.

Ma chère et unique sœur **Lissia**.

Monbinôme **Katia**.

Mes amies.

Et à tous ceux qui m'ont toujours aidée et encouragée

**SAIDI Samia**

Je dédie ce présent travail à :

Mes parents, que Dieu les garde,

Aux personnes les plus chères à mes yeux,

Mes sœurs **Fouzia** et **Nadia** et mes frères **Azzedine** et **Nabil**,

Mes copines **Tinhinane**, **Ahlam** et notamment mon binôme **Samia**,

Et à toute personne qui m'a aidée et qui m'a soutenue durant la réalisation de notre travail.

**SAMAHI Katia**

# **Introduction générale**

Apprendre une langue étrangère n'est pas une tâche assez facile pour un apprenant, comme c'est le cas pour son enseignement ; car il s'agit, pour lui, d'apprendre une nouvelle langue/ culture et l'acquisition de nouvelles méthodes de pensée et de travail qui peuvent être différentes de celles qui existent dans ses langues premières.

Selon Robert Galisson et Daniel Coste l'apprentissage de la langue étrangère est défini comme suit :

*L'apprentissage en milieu scolaire de toute langue naturelle autre que L1 relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou, étrangère, quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève<sup>1</sup>.*

Durant son apprentissage d'une langue étrangère, l'élève rencontre de multiples difficultés qui peuvent toucher les quatre composantes de la compétence communicative, à savoir : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. Ces dernières sont considérées comme noyaux de l'enseignement du FLE.

Depuis la dernière réforme, le système éducatif algérien adopte dans son enseignement l'approche par compétences. Dans le processus d'enseignement/apprentissage l'APC (l'approche par compétences), permet à l'apprenant d'acquérir des compétences durables comme la compétence de l'écrit. Cette dernière, a eu une place importante que cette approche lui a accordée notamment avec l'évolution technologique de la communication. L'écrit dispose alors, tout comme l'oral, d'une position fondamentale au sein des activités scolaires et la vie sociale comme il joue un rôle crucial dans la réussite scolaire.

*L'écrit est un outil culturel qui permet de communiquer avec autrui par le biais de signes, de chiffres, de schémas, de plans, de mots, de phrases et de textes. Il permet ainsi de «représenter» des situations (les nommer, les décrire, les relater, les raconter) pour un destinataire souvent inconnu. Il introduit également une distance réflexive dans la construction des savoirs et induit une autre manière de penser. »<sup>2</sup>*

L'écrit n'est plus comme dans les méthodologies anciennes, il est considéré comme un savoir et un savoir-faire spécifiques permettant à l'apprenant de s'exprimer par une compétence appelée la production écrite (ou l'expression écrite). Cette dernière est l'une des quatre compétences communicatives de base s'intégrant dans un projet

---

<sup>1</sup> GALISSON, R., & COSTE, D., « Dictionnaire de didactique des langues », éd : Hachette, Paris, 1976, p.108

<sup>2</sup>Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Ressources maternelles, « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie III - L'écrit - Texte de cadrage », éd : Eduscol, 2015, p.04

<http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> consulté le 07/12/2019

d'enseignement/apprentissage de la langue. La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité additionnelle à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs (des connaissances) mais aussi des savoir-faire (la pratique).

Dans le domaine des langues étrangères, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes qui répondent à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus.

A ce propos, Thomas a expliqué que : « *Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes mais que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)...* ». <sup>3</sup>

Dans ce cas, l'apprenant est celui qui est autodidacte, c'est-à-dire celui qui apprend tout seul avec l'aide d'un enseignant qui le guide durant cet apprentissage.

Selon Thomas, lorsqu'il écrit un texte, l'apprenant cherche à créer un lien avec une ou plusieurs personnes, autrement dit il écrit pour un but communicatif. L'objectif de la production écrite réside dans l'expression elle-même en tant qu'objet de communication et non pas une simple évaluation pour l'élève ; c'est l'une des manifestations des acquis et des connaissances (prérequis) déjà installés chez l'apprenant.

En Algérie, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire dès 2003 alors qu'il était enseigné auparavant à partir de la quatrième année primaire. Ces changements concernant l'introduction de cette langue confirme que cette langue devient de plus en plus indispensable. La réalité du terrain algérien indique que cette langue occupe un statut privilégié car elle continue à se manifester jusqu'à présent<sup>4</sup> comme étant la première langue étrangère et la deuxième langue parlée après l'Arabe.

---

<sup>3</sup> SHIRLEY, C-Th., « *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit* », éd : L'harmattan, Paris, 2000.

<sup>4</sup> OUNIS, F., « *Rivalité entre le français et l'anglais : mythe ou réalité* », Université de Batna, 2012, p.87

<https://gerflint.fr/Base/Algerie17/ounis.pdf> consulté le 28/01/2020

Durant son apprentissage de cette langue, l'apprenant rencontre des difficultés au niveau de la production écrite dite aussi expression écrite. Ses incompétences sont considérées aujourd'hui comme étant un signe d'apprentissage de la langue et non pas un obstacle qui le freine.

Nous remarquons alors que les productions écrites des apprenants algériens demeurent submergées des erreurs commises par les apprenants dans les différentes activités malgré le changement des programmes et l'application de nouvelles approches et démarches pédagogiques.

Cette présente recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, notre intérêt portera sur l'apprentissage de l'écrit en Algérie notamment l'apprentissage de la compétence de production de l'écrit. Notre choix sera fixé sur le cycle moyen plus précisément sur la classe de la 4<sup>ème</sup> année moyenne. Nous avons choisi de travailler sur ce sujet en raison du niveau bas des élèves qui s'étend d'une année à l'autre et en vue de comprendre et d'expliquer les difficultés rencontrées par les élèves lors d'une épreuve de rédaction.

Face aux problèmes de production rencontrés par les élèves algériens, il nous a semblé intéressant de nous occuper dans notre recherche à l'étude des difficultés de production écrite ainsi que les obstacles qui entravent l'apprentissage de l'écrit. Et nous tenterons d'identifier les types d'erreurs commises par les élèves et de proposer des solutions pour y remédier.

Dans le processus enseignement/apprentissage la tâche d'écriture est privilégiée, mais elle est souvent difficile à identifier et à gérer par les enseignants et pénible pour les apprenants parce qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques<sup>5</sup>. Dans le cadre de cette recherche notre problématique s'annoncera ainsi :

- Quelle est la place accordée à l'écrit dans les pratiques enseignantes en 4<sup>ème</sup> année moyenne ?
- Quelles difficultés rencontrent les élèves de 4<sup>ème</sup> AM en compréhension et en production de l'écrit ?
- Comment les enseignants réagissent-ils face aux erreurs des élèves ? et quelles remédiations proposent-ils ?

---

<sup>5</sup>DJEMAA, B., « Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet », *Multilinguales* [En ligne], 7 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2018, consulté le 18 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/702> ; DOI : 10.4000/multilinguales.702

Afin de fournir des réponses provisoires à notre problématique, nous émettons les hypothèses suivantes :

- 1- Le manuel et le programme proposent des activités sous forme de séquences didactiques suivant les directives et les dernières réformes.
- 2- Les apprenants n'arrivent pas à produire des textes cohérents et structurés conformes à ce qui est demandé. Nous supposons que :
  - ces derniers rencontrent des difficultés diverses qui peuvent être d'ordre grammatical, syntaxique, lexical, etc.
  - Il se peut également que les véritables raisons des erreurs commises renvoient au manque de lecture ou bien au programme qui semble difficile pour ces élèves et compliqué.
- 3- Les enseignants sont conscients de l'importance de l'erreur en classe de FLE nous suggérons que :
  - La correction et l'explication des erreurs des élèves pourraient aider à renforcer leurs niveaux à l'écrit.
  - La mise en pratique de la révision pourrait aussi concourir à l'amélioration de la production écrite.

Pour affirmer nos hypothèses suggérées, nous avons planifié le plan de recherche suivant :

- Nous avons élaboré un questionnaire d'enquête destiné d'une part, à une quarantaine d'apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne (4<sup>ème</sup>AM). Et d'autre part, à une dizaine d'enseignants de cette classe dans le but d'obtenir des données à propos de leurs pratiques d'écriture. Nous avons choisi la 4<sup>ème</sup> AM vue que c'est la classe finale du cycle moyen, aussi par rapport à leur niveau d'apprentissage qui est censé être suffisamment avancé et donc bien préparé à mieux écrire.
- Ensuite, nous avons déplacé à l'une des classes de la 4<sup>ème</sup> année au collège de Bouakaz de la wilaya de Bejaïa menés d'une grille d'observation. Cette dernière, nous a permis d'être sur le terrain avec les apprenants et leur formateur (enseignant) en les observant dans le but d'accomplir nos consignes notées dans notre grille d'observation.

Notre recherche comportera deux chapitres essentiels :

Tout d'abord, nous commencerons par le 1<sup>er</sup> chapitre que nous consacrerons à la théorie qui éclairera et expliquera les notions de base sur lesquelles est centré notre travail de recherche.

Puis, nous allons passer au 2<sup>ème</sup> chapitre qui portera sur notre méthodologie et notre analyse qui nous permettra d'analyser, d'étudier ainsi que d'expliquer nos démarches suivies pendant notre recherche.

# **Chapitre I : Cadrage théorique**

Dans ce chapitre, nous mettrons l'accent sur la place octroyée à l'écrit à travers les différentes méthodologies et approches d'enseignement du FLE.

Il sera question ensuite d'exposer les méthodes et les démarches suivies dans l'enseignement de l'écrit en classe.

Enfin, nous allons situer la notion de l'écrit dans le système éducatif algérien à travers ses trois paliers, plus précisément le collège où nous nous focaliseront sur les classes de 4<sup>ème</sup> année moyenne.

## **1. La place de l'écrit à travers les différentes méthodologies et approches d'enseignement du FLE**

L'enseignement a connu plusieurs méthodologies et approches d'enseignement du FLE à travers le temps : Méthodologie traditionnelle, Méthodologie directe, Méthodologies SGAV, Approche communicative et Approche par les compétences.

### **1.1 La méthodologie traditionnelle**

Au début, la méthodologie traditionnelle se basait sur la grammaire, la traduction, la lecture-traduction et la littérature. Puren nous a apporté que : «*C'est aux Anglo-saxons que certains didacticiens français contemporains ont emprunté l'appellation de méthode grammaire/traduction.*»<sup>6</sup> Elle était un ensemble de règles dont son enseignement se centrait sur l'écrit. Elle a été considérée inefficace puisqu'elle proposait un modèle d'enseignement reproducteur qui rejetait toute créativité de la part de l'élève. L'interaction dans la classe se faisait en sens unique du professeur vers les apprenants, ce dernier refusait l'erreur. Cette méthodologie accordait plus d'importance à la langue écrite qu'à la langue orale. L'écrit était placé au premier plan. Les exercices et les activités utilisées en classe étaient essentiellement écrits.

### **1.2 La méthodologie directe**

La méthodologie directe a vu le jour en réaction à la méthodologie traditionnelle. Elle s'élaborait en fonction de nouveaux besoins sociaux actualisés par la révolution industrielle. Elle s'appuyait sur les éléments non-verbaux de la communication ; la mimique et les gestes, mais aussi sur les dessins, les images, etc.

---

<sup>6</sup> PUREN, C., « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », éd : Nathan-CLE international, Paris, 1988, p. 17

D'après Puren<sup>7</sup>, cette méthodologie est considérée comme la 1<sup>ère</sup> méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères tel que le français. Au moment où l'apprenant était lui aussi un élément essentiel qui participe activement dans la construction de ses apprentissages, l'enseignant jouait un rôle très important en parlant uniquement en langue étrangère et en fournissant des efforts oraux en classe.

Dans la méthodologie directe, l'écrit occupait la seconde place après l'oral. L'objectif principal à atteindre était donc= enseigner l'oral et non pas l'écrit.

### 1.3 La méthodologie SVAV

Par la suite, elle apparaît la méthodologie nommée SGAV (Structuro Globale Audiovisuel) qui utilisait selon Puren<sup>8</sup> spécifiquement l'image et le son dans son enseignement/apprentissage des langues étrangères. Elle s'intéressait à la communication verbale du français courant.

Dans cette méthodologie, l'apprenant ne joue pas un rôle actif, il ne prend pas d'initiative (décision), il est destiné à un apprentissage basé sur la communication et l'expression notamment verbale.

Dans la méthodologie SGAV, l'écrit était placé en second lieu. Il n'était qu'un prolongement de l'oral. Besse dit que : « *Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale, l'écrit n'est considéré comme un dérivé de l'oral, priorité accordée au français parlé* »<sup>9</sup>. Elle considérait que la lecture fait perdre le vrai sens de la langue. Par conséquent, l'apprentissage de la lecture et l'écriture était retardé.

### 1.4 L'approche communicative

A travers le temps, l'enseignement a connu l'apparition d'une nouvelle approche communicative qui était une remise en cause de méthodes audio-orales et audio-visuelles. Tel que l'affirmait Aslim-Yetis dans son article, en la définissant par : « *une méthodologie qui a suscité un réel renouvellement dans le domaine de la didactique des langues.* »<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid., P.192

<sup>9</sup> BESSE, H., « *Méthodes et pratiques des manuels de langue* », éd : Crédif-Didier, Paris, 1985, p.44.

<sup>10</sup> ASLIM, Y., « *Internet pour l'approche communicative* », 2011, p.51

[https://www.researchgate.net/publication/318883998\\_INTERNET\\_POUR\\_L'APPROCHE\\_COMMUNICATIVE](https://www.researchgate.net/publication/318883998_INTERNET_POUR_L'APPROCHE_COMMUNICATIVE), consulté le 24/03/2020

L'enseignement d'une langue étrangère selon cette approche était de faire acquérir à l'apprenant la compétence communicative dont il avait besoin à travers la maîtrise d'un certain nombre d'actes de paroles. Plus l'utilisation des documents authentiques (réels) comme supports pour la préparation des activités d'apprentissage aux élèves. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est-à-dire acquérir une certaine compétence de communication orale et écrite.

Les moments accordés à l'écriture étaient insuffisants. L'apprentissage de l'écrit était souvent limité à l'espace- phrase, cependant la phrase ne représente pas un champ suffisant pour aborder les vrais problèmes de l'écrit (cohérence, cohésion,...). Pour ces raisons, l'approche communicative avait accordé plus de temps à la compréhension écrite qui permet à l'apprenant d'être en contact avec un type textuel afin d'identifier ses caractéristiques en utilisant une lecture silencieuse dont l'objectif était de produire le même type de texte.

L'approche communicative encourageait l'apprenant à être actif en classe et en essayant de prendre des initiatives. Concernant l'enseignant, il était toujours présent à l'écoute de ses apprenants.

### **1.5 L'approche par les compétences**

Pour conclure, Nous avons l'approche par les compétences, qui est présente aujourd'hui avec son application dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie, comme nous l'a souligné le ministère de l'éducation nationale en disant que :

L'Algérie ayant résolu d'opérer sur son système éducatif la réforme profonde qu'il requérait, a opté pour l'approche dite par les compétences. Outre de mettre en œuvre un programme rénové, actualisé, alliant savoir, savoir-faire et savoir-être, il était impératif d'inscrire les modifications qui allaient être opérées sur un registre attrayant pour l'apprenant, rationnel et efficient pour le formateur.<sup>11</sup>

Elle a été adoptée pour décrire les programmes scolaires des trois cycles d'enseignement (primaire, collège et lycée).

Une place importante est donnée à l'écriture de plusieurs façons telles que l'écriture en projet. Cette dernière a participé dans l'amélioration de l'esprit d'équipe chez les apprenants, dans le développement des compétences scripturales (graphiques) et aussi un déblocage vis-à-vis de l'écrit ; longueur des écrits et une structuration meilleure.

---

<sup>11</sup> BENBOUZID, B., « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* », éd : ONPS, Alger, 2006, p.11  
[unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf](https://unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf) consulté le 24/03/2020

Dans l'approche par les compétences, la production écrite est désignée par la situation d'intégration dans laquelle l'apprenant est invité à exercer sa compétence en réalisant une production écrite personnelle.

## 2- Les méthodes d'enseignement de l'écrit en classe de FLE

L'enseignement de l'écrit est une démarche complexe qui demande de bonnes pratiques, propositions et méthodes. L'école et la classe représentent le terrain par excellence pour sa mise en valeur. Sur le plan linguistique, la production écrite est perçue comme « *une activité intellectuelle et linguistique qui implique des habilités de réflexion et des habilités langagières.* »<sup>12</sup>

L'écrit présente un projet d'apprentissage, il est présent dans toutes situations de classe. Mais la question que tout enseignant de l'écrit doit poser est : comment enseigner l'écrit ? Quelles démarches mettre en pratique ?

Pour arriver à une bonne réalisation de l'activité de l'écrit en classe, l'enseignant devrait adopter des stratégies d'enseignement selon le niveau des élèves et leurs besoins réels. Comme il est censé être attentif et donner la chance à tous les élèves de la classe mais aussi il doit prendre en considération plusieurs éléments comme le choix des documents, les activités proposées, etc.

Dans les nouveaux programmes d'enseignement /apprentissage, l'enseignement se fait dans le cadre de la séquence didactique. Cette nouvelle démarche facilite l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Elle se présente comme « *de modules d'enseignements organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée* »<sup>13</sup> c'est-à-dire un ensemble d'activités scolaire organisées de manière systématique au tour d'un genre de texte oral ou écrit.

L'enseignement par séquence didactique se fait par plusieurs étapes. Celles-ci sont représentées par J. Dolez et B. Schneuwly<sup>14</sup> comme suit :

---

<sup>12</sup> ROBERT, J-P., « *Dictionnaire pratiques du FLE* », éd : OPHRYS, 2008, Paris, p.174

<sup>13</sup> DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B., « *genres et progression en expression orale et écrite. Elément de réflexion à propos d'une expérience romande* », in. K.Canavat (coord.), Types et genre textuels, enjeux : *Revue de didactique du français*, N 37-38 ? Namur : CEDOCEF, 1996, p.49-75

<sup>14</sup> DOLZ, J. et SCHNEUWLY B., « *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* », éd : ESF, Paris, 2009, p.94

➤ **La mise en situation**

Dans cette étape, l'enseignant vise à présenter l'objet et l'objectif de la séquence, c'est-à-dire sensibiliser les élèves et les mettre dans le contexte, c'est donc une orientation à la production initiale.

➤ **La production initiale**

Lors de cette démarche, les élèves tentent d'élaborer un texte oral ou écrit ce qui leur permet de prendre conscience de leurs problèmes. L'intérêt de cette démarche est de tester le niveau des élèves et déterminer leurs pré-requis. Dans notre cas il s'agit d'une évaluation diagnostique.

➤ **Les modules**

Il s'agit d'un ensemble d'activités qui permettent de travailler les problèmes apparus dans la production initiale. Le choix de ces activités dépend des besoins des élèves.

➤ **La production finale**

C'est l'étape dans laquelle l'élève met en pratique les notions et outils élaborés séparément dans les modules. C'est donc le résultat de la séquence didactique. En fait, la séquence didactique constitue un moyen efficace pour la formation et l'amélioration des élèves au niveau de l'écrit.

## 2.1 Les démarches à suivre dans une séance d'expression écrite

Dans un cours réservé à la production écrite, l'enseignant d'une langue étrangère :

*«S'interroge sur ce qui a marché et sur ce qui n'a pas marché dans son enseignement pour pouvoir corriger ou perfectionner.»<sup>15</sup>*

Selon ce même auteur, l'enseignant est face à plusieurs tâches qu'il doit accomplir :

- 1- Motiver les élèves en leur donnant le plaisir de s'engager dans l'activité.
- 2- Il doit lire et expliquer la consigne pour faciliter la tâche et s'assurer de la compréhension de tous les élèves.
- 3- Expliquer la situation de communication.
- 4- Il doit rappeler certaines caractéristiques de type de texte à produire.
- 5- Stimuler la rédaction individuelle.

---

<sup>15</sup> KHAN, G., « *Des productions de l'écrit* », éd : Hachette, Tunisie, 1993, p.114

- 6- Encourager l'utilisation du brouillon qui leur permettra de supprimer, déplacer ou de remplacer ses idées.
- 7- Circuler dans les rangs et attirer leur attention sur les éventuelles erreurs, sans toutefois les perturber.<sup>16</sup>
- 8- Après la remise des productions, l'enseignant corrige les copies en soulignant les erreurs commises par les élèves et en repérant les erreurs les plus fréquentes, pour élaborer des exercices de remédiassions pour chaque type d'erreurs afin qu'ils puissent graduellement produire des textes cohérent et bien structurés.

La suite de ce chapitre sera réservée à la place de l'enseignement de l'écrit dans le système éducatif algérien. Notre intérêt sera focalisé sur sa place dans les manuels scolaires de français et plus particulièrement ceux de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

### 1.3 L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du FLE a connu plusieurs réformes depuis l'indépendance. Un projet d'enseignement/apprentissage de langue est basé sur quatre compétences communicatives importantes : expression orale, expression écrite, production orale et production écrite. Cette dernière, n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire, spécialement au collège dont se focalisera notre étude, il demeure relativement complexe : il implique non seulement des savoirs (des connaissances) mais aussi des savoir-faire (la pratique).

Le ministre de l'éducation nationale a apporté que depuis le début du 20<sup>ème</sup> siècle, des commissions nationales ont été installées par le président de la république algérienne dont la commission nationale de réforme (CNRSE) faisait partie, en disant :

*Consacrées à l'explication et à l'explicitation de l'approche par les compétences, les contributions qui composent le sommaire du présent ouvrage se donnent à lire comme autant d'éléments d'un discours pédagogique résolument en cohérence avec les ambitions et les missions assignées au système éducatif national, telles qu'elles ont été définies par la commission de réforme mise en place par le Chef de l'Etat*<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Karim, Kh., enseignant de français et auteur « enseignement/apprentissage de la production écrite », 5 Mars 2011. Consulté le 28/12/2019

<sup>17</sup> BENBOUZID, B., « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie », éd : ONPS, Alger, 2006, p.10

En ayant comme mission l'organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statut des enseignants et intégration au nouvel environnement économique, social et culturel. Dès que sa mission sera accomplie, ses recommandations seront transmises à une nouvelle commission nationale des programmes (CNP) laquelle portait des groupes spécialisés de disciplines (GSD) qui traduisaient les nouvelles orientations sous formes de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires .

Les programmes scolaires concernant les trois cycles d'enseignement/apprentissage (Primaire, collège et lycée) sont adoptés par l'approche par les compétences comme nous l'avons déjà cité. Parmi les axes principaux de la réforme de 2002 selon TAWIL.S celui de : « *La réorganisation en termes de durée de l'enseignement fondamental : primaire de 5 ans au lieu de 6 et enseignement moyen (collège) de 4 ans au lieu de 3* ». <sup>18</sup>Autrement dit, le cycle moyen a subi un changement en ajoutant une année à ce cycle, dont la durée sera de quatre années (1<sup>ère</sup> AM, 2<sup>ème</sup> AM, 3<sup>ème</sup> AM et 4<sup>ème</sup> AM) au lieu de trois ans (7<sup>ème</sup> AF, 8<sup>ème</sup> AF et 9<sup>ème</sup> AF dans l'ancienne réforme).

Aujourd'hui, avec l'application de la réorganisation du système éducatif (à partir du 20<sup>ème</sup> siècle) qui prône une approche par les compétences, marqué par le retour au cycle moyen, nous avons remarqué qu'une place dominante est accordée à l'écrit et la même chose pour la procédure d'apprentissage chez les élèves, tel qu'il nous l'a affirmé le ministre Benbouzid en disant :

*Mais, tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener* <sup>19</sup>

### 1.3.1 L'enseignement/apprentissage de la production écrite au niveau du collège

Au niveau du palier moyen, la production écrite est prise en charge en tant que compétence permettant à son apprenant d'écrire un texte en faisant appel à la langue française. Avec cette nouvelle conception, l'apprenant est mis au centre de l'activité donnée notamment depuis la nouvelle réforme du système éducatif que le professeur Nouredine Tualbi a décrit comme :

*Le fait est que l'équation préalablement analysée par la Commission nationale de réforme du système éducatif appelle désormais à privilégier les situations de formation devant permettre à tous*

---

<sup>18</sup> TAWIL, S., Chef de projet à l'UNESCO, OP, Cit, p.35

<sup>19</sup> Ibid., p.10

*les acteurs l'acquisition d'une plus grande compétence pédagogique : maîtrise de la planification des flux scolaires et formation permanente de cohortes entières d'enseignants, introduction des technologies de l'information et de la communication, restructuration globale de la pédagogie et des programmes afin d'améliorer la qualité des apprentissages autant que leur pertinence ...*<sup>20</sup>

En dehors de la classe, l'activité d'écriture reste une activité individuelle selon Cuq qui précise que : « *Ecrire reste associé, dans les représentations sociales, à une activité réservée aux professionnels en particulier aux écrivains, une attention particulière étant accordée à la forme et au style.* »<sup>21</sup> Malgré les situations d'intégrations ainsi que les projets de classe proposés dans le but de rendre les apprenants autonomes dans leurs apprentissages.

Au cours de la pratique de la production écrite, l'apprenant est influencé par trois facteurs dominants : psychologique, linguistique et socio-familial, c'est-à-dire il a besoin d'un bagage linguistique pour réaliser son activité de production écrite, un encouragement de sa famille et l'intention de sa société vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères. Tous ces facteurs jouent un rôle dominant dans son apprentissage. D'ailleurs Cuq et Gruca.I ont expliqué cela en disant :

*La compréhension suppose la connaissance du système phonologique et textuel, la valeur et sémantique des structures linguistiques véhiculées mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté, sans oublier les facteurs extralinguistiques.*<sup>22</sup>

### **1.3.2 L'enseignement/apprentissage de la production écrite dans la classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

Les apprenants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne sont appelés pendant chaque séquence à étudier une leçon de production écrite et une leçon de préparation à l'écrit ce qui donne la rédaction de neuf productions écrites ; plus neuf autres productions écrites dans la séance de préparation à l'écrit et cela sans compter les productions écrites des devoirs et des compositions. Ce qui donne la totalité d'une vingtaine de réalisations écrites par an, un nombre assez suffisant pour les apprenants du collège.

Les types de productions écrites à réaliser en 4<sup>ème</sup> année moyenne varient entre les modèles : descriptifs argumentatifs, narratifs argumentatifs et explicatifs argumentatifs. Leur

<sup>20</sup> Pr Noureddine, T-Th., Directeur national du PARE, OP, Cit, p.21

<sup>21</sup> CUQ, J-P., « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd : Clé International, Paris, 2008, p.79

<sup>22</sup> CUQ, J-P., & GRUCA, I., « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », 1<sup>ère</sup> éd : PUG, 2002, p.157

programme est basé sur plusieurs compétences qui sont considérées comme étant des objectifs d'apprentissage de l'écrit qui feront l'objet d'évaluation à l'épreuve du BEM. Parmi ces objectifs d'apprentissage, nous avons choisi de nous baser sur ceux qui touchent beaucoup plus à notre travail. Ces dernières sont les suivantes :

- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- Maîtriser les règles principales d'orthographe grammaticale et lexicale.
- Avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire et correcteur d'orthographe).
- Être capable à reconnaître puis corriger ses erreurs et les erreurs de ses camarades de classe.

### 1.3.3 L'erreur dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE dans le cycle moyen

Au cycle secondaire, l'apprentissage du FLE a une importance particulière étant donné son rôle essentiel dans la vie que ça soit sociale ou scolaire. Cet apprentissage demeure submergé des erreurs (fautes) commises par les apprenants dans les différentes activités données malgré la réorganisation des programmes scolaires et l'application de distinctes démarches et méthodes d'enseignement/apprentissage pédagogiques.

L'erreur est considérée comme étant une partie intégrante (inclusive) du processus d'enseignement/apprentissage du FLE. L'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'inter-langue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système.<sup>23</sup>Plusieurs définitions ont été accordées à cette notion d'erreur, tel que la définition donnée par Lennon qui dit qu'une erreur est « *une constriction ou combinaison linguistique qui dans un contexte donné ne peut être produite par l'utilisateur maîtrisant une langue maternelle* »<sup>24</sup>Cependant, les erreurs sont indispensables à l'apprentissage notamment d'une langue.

---

<sup>23</sup> CUQ, J-P., « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », éd : Clé International, Paris, 2008, p.87

<sup>24</sup> LENON, P., (1991). « *Error : some problems of definition and identification. Applied Linguistic* », 12(2), 180-195 cités dans l'Article de BOURRAY, M., « *L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe du FLE : repérage, traitement et remédiation* », Université Moulay Ismail, Maroc, 2016, p.164  
[www.researchgate.net/publication/314275031\\_L](http://www.researchgate.net/publication/314275031_L) consulté le 08/12/2019

Malgré que l'erreur fût un signe de l'inadaptation mais aujourd'hui, cette idée a changé régulièrement à travers le temps parce qu'on s'est rendu compte qu'on peut apprendre de ses erreurs et qu'il n'y a pas de progrès sans erreurs ; d'après Jean-Pierre un traitement pédagogique de l'erreur commise (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants.<sup>25</sup>

Pour en finir, l'erreur permet l'évolution et le progrès dans l'enseignement apprentissage de l'écrit en classe de FLE notamment en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne qui sont considérés par un examen final et qui sont obligés d'avoir un bon niveau d'écriture.

Nous pouvons dire que l'écrit est un domaine complexe qui existait depuis longtemps dans tout enseignement/apprentissage des langues étrangères surtout en classe de FLE.

Dans ce premier chapitre, nous avons commencé par un bref historique sur la production écrite et son statut à travers les différentes méthodologies et approches pédagogiques qui ont marqués l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Puis, nous avons abordé les méthodes d'enseignement de l'écrit en classe de FLE ainsi que les démarches adoptées lors de la séance d'expression écrite qui jouent un rôle très important tout au long du cheminement scolaire, afin d'améliorer les productions écrites des élèves.

Pour terminer, nous avons entamé l'écrit dans le système éducatif algérien au niveau du collège, plus précisément en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne en expliquant la place de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère auparavant et au présent.

---

<sup>25</sup> Ibid.

## **Chapitre II :Cadrage méthodologique et analyse du corpus**

Dans ce second chapitre, nous allons aborder l'aspect pratique de notre recherche. Dans un premier lieu, nous allons commencer par décrire notre protocole de l'enquête. Dans un deuxième, nous allons présenter l'outil d'investigation mis en place dans le but de répondre à nos hypothèses. Nous allons analyser deux types de corpus ; un questionnaire destiné d'un côté aux élèves et de l'autre côté aux enseignants et une grille d'observation d'une classe de 4<sup>ème</sup> année en cours de FLE.

### **1. Protocole de l'enquête**

Nous avons mené une enquête de terrain dans deux établissements scolaires différents situés dans la wilaya de Béjaia ; le premier : CEM Bouakkaz situé à Ighil Ouazoug, et le deuxième est le CEM de Saadi Seddik situé à Bordj Mira, avec des classes de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, dont le niveau des apprenants est différent. Cet échantillon représente un profil d'apprenants intermédiaire entre deux paliers, le primaire et le secondaire. Ces élèves, à l'issue de la 4<sup>ème</sup> année moyenne passeront un examen final (BEM) qui leur permettra d'accéder au cycle secondaire (en 1<sup>ère</sup> année secondaire).

Afin de recueillir des informations sur notre sujet de recherche, nous avons recouru à deux outils : Nous avons distribué des questionnaires d'un côté à environ une dizaine d'enseignants de langue française, de l'autre côté à un groupe d'élèves (40 élèves), dont l'âge varie entre 13 et 16 ans, qui ne fréquentent pas la même école. Nous avons aussi rempli une grille d'observation durant les séances d'observation réalisées dans l'un des deux CEM en classe de FLE.

Premièrement, nous commençons par une présentation et analyse du questionnaire destiné aux apprenants de la classe de 4<sup>ème</sup> AM. Leurs enseignants nous ont déclaré que, la moitié des élèves possèdent de la volonté à travailler et à fournir des efforts, Et qu'ils font leurs devoirs et leurs exercices, alors que les autres ont des difficultés en langue française. Afin de nous aider à accomplir notre enquête par questionnaire auprès de ces élèves les enseignants étaient obligés de leur expliquer parfois les questions du questionnaire oralement et/ou de faire des rapprochements avec la langue maternelle aux apprenants qui ont demandé de l'aide pour mieux comprendre la question.

Deuxièmement, nous analyserons le questionnaire qui était destiné aux enseignants de français qui ont contribué gracieusement à notre enquête en nous livrant des informations complémentaires pour notre recherche scientifique.

Finalement, nous allons étudier notre grille d'observation menée dans l'une des classes de la 4<sup>ème</sup> AM du CEM de Bouaakaz situé dans une zone urbaine.

## **2. L'outil d'investigation**

### **2.1 Présentation du questionnaire**

Notre recherche de cette partie méthodologique et analytique commence tout d'abord par le questionnaire que nous considérons comme un moyen pratique pour réaliser notre enquête. Nous l'avons choisi dans le but de recueillir des informations et des données nécessaires, et de connaître les insuffisances et les difficultés de l'enseignement/apprentissage de la production écrite chez les apprenants comme chez les enseignants en classe de 4<sup>ème</sup> AM.

Ce questionnaire d'expérimentation est considéré comme un outil efficace et flexible pour viser un nombre significatif d'enquêtés concernés par notre recherche. Il est anonyme afin de faciliter la récolte des informations. Ce questionnaire est destiné d'une part à environ une dizaine d'enseignants, et d'autre part à 40 élèves qui se divisent en deux parties : 20 élèves du CEM de Bouakaz situé dans une zone urbaine et 20 élèves du CEM de Saadi Seddik situé dans une zone rurale qui ont des niveaux distincts les uns vis-à-vis des autres.

Les deux questionnaires contiennent des titres (questionnaire destiné aux élèves de 4<sup>ème</sup> année moyenne et questionnaire destiné aux enseignants de 4<sup>ème</sup> année moyenne), suivis d'une partie contenant une identification de nos enquêtés. Ensuite, douze questions pour les enseignants et neuf questions aux apprenants, la majorité sont des questions fermées à choix multiple, alors que juste quelques-unes sont ouvertes. Nous avons opté pour les deux types de questions afin d'offrir l'occasion aux enquêtés de répondre clairement aux questions, et aussi nous offrir assez d'opportunités de déceler les réponses et les indicateurs nécessaires pour l'interprétation de leurs réponses.

## **3. Analyse du questionnaire**

L'enquête menée nous a permis de collecter un corpus fiable et représentatif afin d'entamer le volet analytique de notre recherche.

### 3.1 Analyse du questionnaire destiné aux apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM

#### 3.1.1 Identification des enquêtés

- **Genre** : notre questionnaire commence par l'identification du sexe des enquêtés.

Genre	filles	Garçons
Nombre de réponses	24	16
Le pourcentage	60 %	40 %

**Tableau 01**

#### Commentaire

Le tableau ci-dessus montre que la majorité des enquêtés sont des filles avec un total de (60 %), par contre les garçons ne présentent que (40 %). Nous constatons alors que le sexe féminin est majoritaire, selon les enseignants, les filles sont plus motivées pour poursuivre les études que les garçons tels que l'ont confirmé leurs enseignants.

- **Age** : Cette information nous permet de déterminer les différentes tranches d'âge qui existent dans une classe.

Age	14ans	15ans	16ans	17ans
Nombre de réponses	31	05	02	02
Le pourcentage	77.5 %	12.5%	5%	5%

**Tableau 02**

#### Commentaire

A partir des résultats qui figurent dans le tableau, nous constatons une différence entre les tranches d'âge. Nous remarquons la présence d'une promotion considérable d'apprenants âgés de 14 ans. Seulement (12.5%) présente des apprenants âgés de 15 ans. Le même pourcentage (5%) est remarquable par rapport aux apprenants ayant entre 16 et 17 ans.

Pour mieux cerner la place accordée à l'écrit nous avons lancé cette série de questions afin d'avoir une idée claire sur le phénomène étudié en analysant les résultats :

**Q1** : Aimez-vous étudier en langue française ?

Nous avons opté pour cette question, afin de savoir les attitudes des apprenants envers le français langue étrangère, positives ou négatives.

Les propositions	Oui	Non
Les réponses obtenues	36	4

<b>Le pourcentage</b>	90%	10%
-----------------------	-----	-----

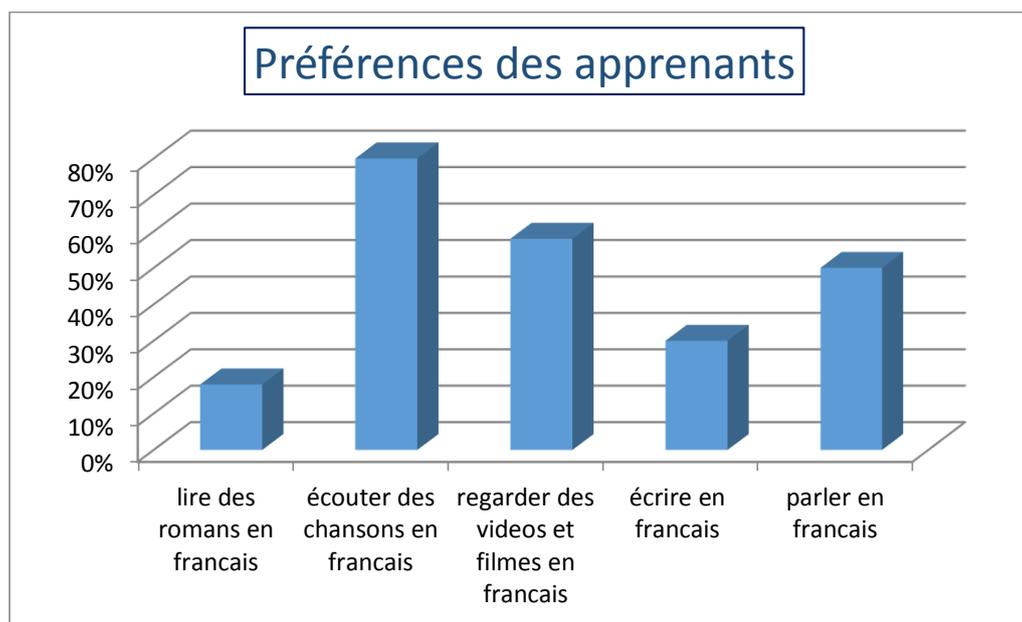
**Tableau 03****Commentaire**

Pour commencer, nous remarquons que (90 %) des apprenants ont répondu par oui, c'est-à-dire que la majorité des apprenants aime étudier en langue française, vu à la place accordée à cette langue dans l'enseignement des langues étrangères en Algérie en particulier, et la place qu'elle occupe dans la société. En revanche il y a seulement un nombre réduit (10 %) qui n'aime pas étudier en français, probablement parce qu'ils rencontrent des difficultés de compréhension et/ou de production.

**Q2 : préférez-vous :**

Lire des romans en français  écouter des chansons  regarder des vidéos et films en français  écrire en français  parler en français

Cette question nous permet de déterminer le degré de conscience de nos enquêtés vis-à-vis la lecture et l'écriture.

**Commentaire**

A partir des réponses obtenues, nous remarquons que seulement (17%) des apprenants préfèrent lire des romans en français. Dans leurs choix, la plupart d'entre eux a opté essentiellement pour écouter des chansons (80%) et regarder des vidéos et films en français

(58%). Cela signifie que les apprenants négligent la lecture, pourtant c'est la première étape pour une bonne maîtrise de l'écrit. Cette figure montre aussi que (50%) d'apprenants préfèrent parler en français, alors que seulement (30%) font recours à l'écrit. Ce pourcentage diminué reflète la méconnaissance des apprenants de l'importance de l'écrit. En gros, nous constatons que les apprenants préfèrent apprendre en faisant appel à d'autres moyens que lire.

### Q3 : Trouvez-vous des problèmes à lire un texte en français ?

Cette question vise à déterminer si les apprenants font face à des obstacles en lisant en français.

Proposition	Oui	Non	Des fois
Nombre de réponses	18	03	19
Le pourcentage	7.5%	45%	47.5%

**Tableau 04**

#### Commentaire

D'après les résultats qui figurent dans le tableau, nous constatons que la plus part des apprenants témoignent ne pas trouver des problèmes à lire un texte en français et cela peut s'expliquer grâce à leur pratique quotidienne de la langue française. D'autre part, un nombre très réduit déclare qu'ils trouvent des obstacles à lire un texte en français, on peut dire donc qu'il s'agit des apprenants qui n'ont pas l'habitude de lire, ni en classe ni à la maison.

### Q4 : Trouvez-vous des problèmes à écrire un texte en français ?

Dans la mesure où notre travail porte sur les écrits des apprenants, nous avons voulu par cette question savoir si les apprenants trouvent des difficultés à produire des écrits.

Proposition	Oui	Non	Des fois
Nombre de réponses	21	1	18
Le pourcentage	52.5%	2.5%	45%

**Tableau 05**

#### Commentaire

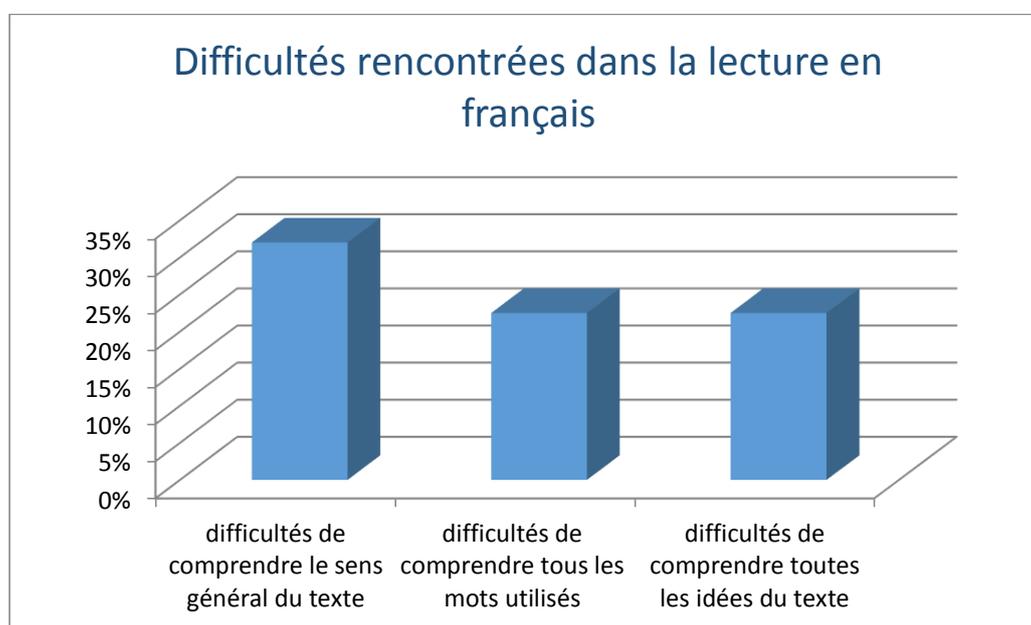
En prenant en considération les réponses obtenues, nous remarquons que (52.5%) affirment qu'ils rencontrent des problèmes en écrivant. Les autres qui sont en nombre de (45%) déclarent qu'ils font face à des obstacles uniquement des fois. Alors que, juste une (01) seule personne sur 40 ne trouve pas des difficultés à écrire en français, ces pourcentages nous

affirment que tous les apprenants souffrent des difficultés d'écriture. Cela est dû à la négligence de l'activité de lecture et de l'écriture.

**Q5 :** Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour lire en français ?

Difficultés de comprendre le sens général du texte  Difficultés de comprendre tous les mots utilisés  Difficultés de comprendre toutes les idées du texte

L'objectif de poser cette question, c'est de cerner les obstacles liés à la compréhension que les apprenants rencontrent en lisant en français.



### Commentaire

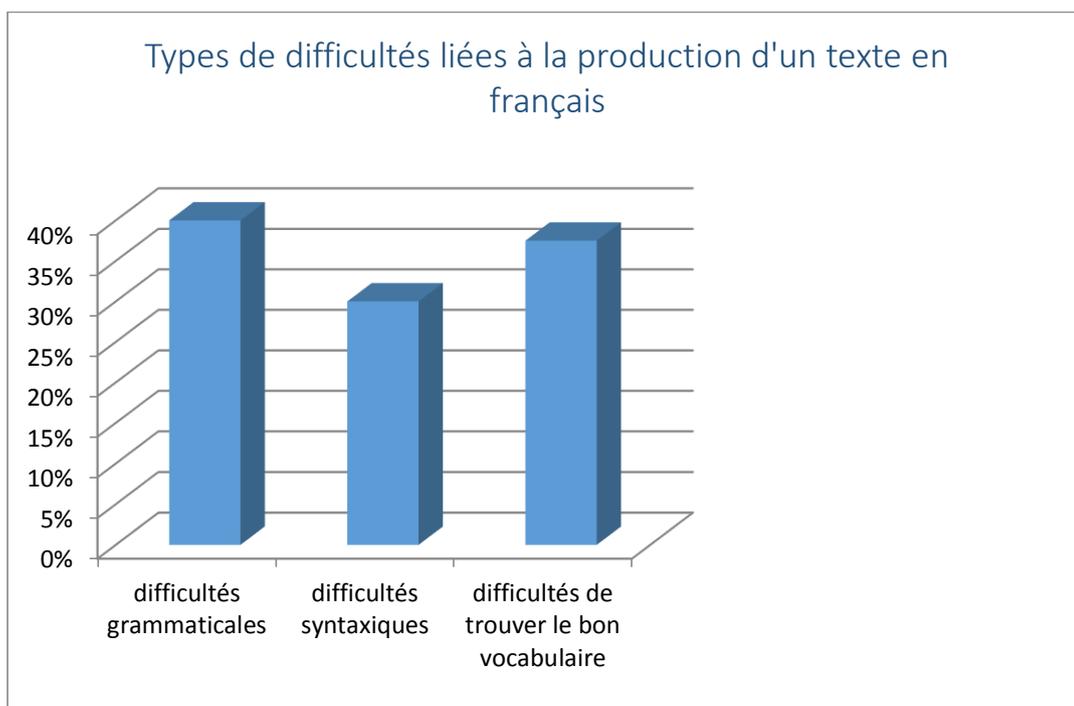
Seulement 28 apprenants sur 40 qui ont répondu à cette question (car 12 n'ont pas répondu) dans ce cas nous pensons qu'ils n'ont pas de difficultés à lire un texte en français.

En observant les réponses nous remarquons que (32%) d'apprenants ont cochés la première proposition, cela affirme que la plus part des apprenants ont des difficultés de comprendre le sens général du texte. Le choix du reste est porté d'une part (22.5%) sur les difficultés de comprendre tous les mots utilisés, et d'autre part (22.5%) sur les difficultés de comprendre toutes les idées du texte.

**Q6 :** Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour écrire un texte en français ?

Difficultés grammaticales  Difficultés syntaxiques  Difficultés de trouver le bon vocabulaire

Nous avons posé cette question dans le but d'identifier les lacunes qui entravent les apprenants durant la rédaction.



### Commentaire

Pour commencer, nous remarquons qu'un taux de (40%) ont déclaré qu'ils sont soumis à des difficultés d'ordre grammatical, cela nous laisse penser que ces lacunes sont le résultat du manque de base dès le début de leur apprentissage, d'autres (30%) relient leurs problèmes à des difficultés syntaxiques. Les autres (37.5%) affirment qu'ils souffrent de trouver le bon vocabulaire. Cela est dû à leur pauvre bagage linguistique lié au manque de lecture et de révision. Nous notons que 3 apprenants n'ont pas répondu, éventuellement car ils ne disposent aucune difficulté

**Q7 :** Votre enseignant vous incite-il à dépasser vos difficultés ?

Notre intérêt de poser cette question, c'est de vérifier si l'enseignant encourage ses apprenants à mettre fin à leurs insuffisances.

Proposition	Oui	Non	Des fois
Nombre de réponses	28	1	11
Le pourcentage	70%	2.5%	27.5%

**Tableau 06**

### Commentaire

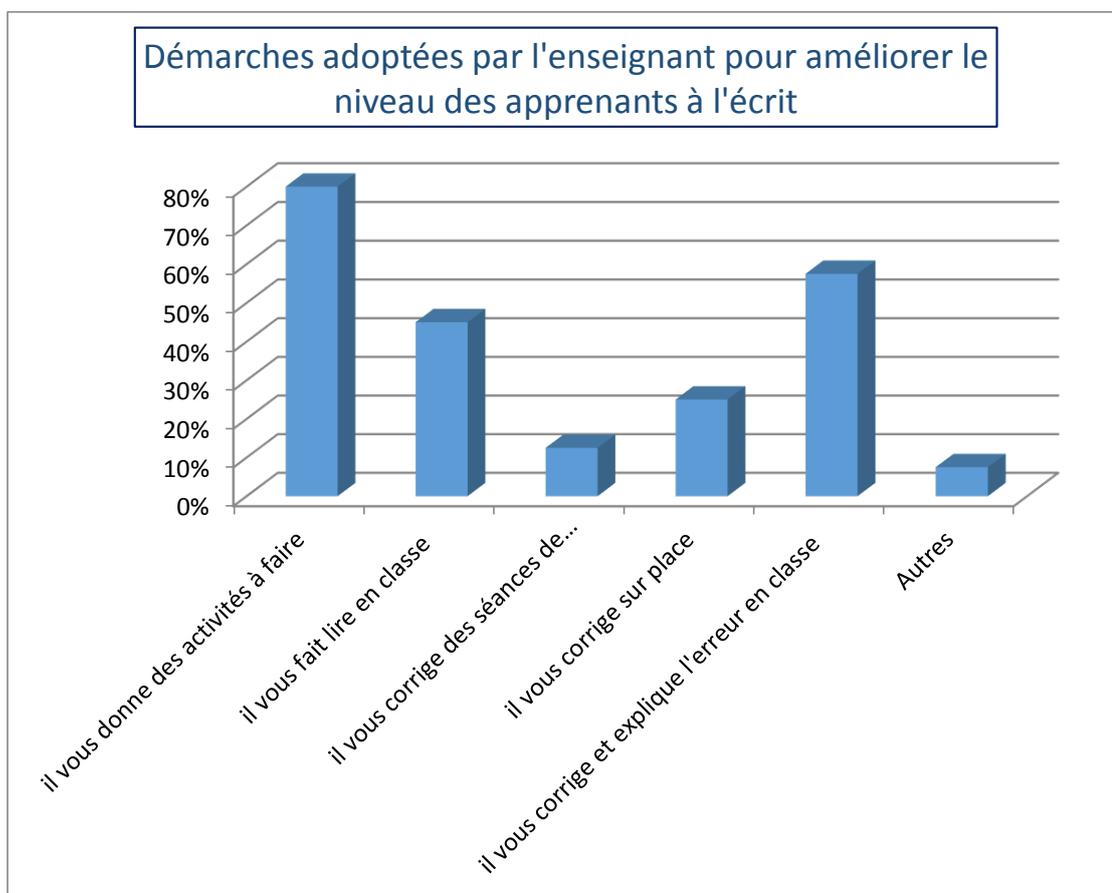
Les réponses fournis à cette question illustrent que 70% des apprenants ont répondu par « Oui », ce pourcentage confirme que la majorité des enseignants aident leurs apprenants à dépasser leurs difficultés. Un taux de 27.5% a répondu par « Des fois », tandis qu'une

minorité d'entre eux ont répondu par « Non » c'est-à-dire une personne sur 40. Cela prouve que les enseignants accordent une énorme importance aux difficultés des apprenants.

**Q8 :** Que fait votre enseignant pour vous aider à améliorer votre niveau à l'écrit en français ?

Il vous donne des activités à faire  Il vous fait lire en classe  Il organise des séances de remédiassions  Il vous corrige sur place  Il vous corrige et explique l'erreur en classe  Autres .....

Notre intérêt de poser cette question, c'est de vérifier et s'informer des pratiques adoptées par les enseignants pour aider leurs apprenants à dépasser leurs difficultés à l'écrit d'une part, d'autre part c'est donner plus de liberté aux apprenants de rajouter d'autres démarches s'il y'ont a.



**Commentaire**

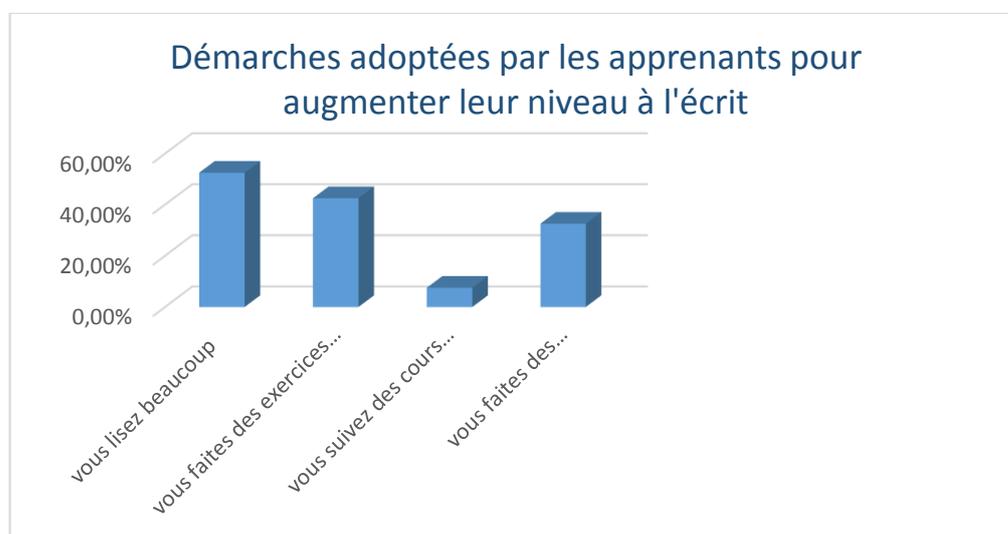
Les statistiques montrent que presque tous les enseignants proposent des activités à faire (80%). Plus de la moitié d'enseignants corrigent et expliquent l'erreur en classe. Certains (45%) demandent aux apprenants de lire en classe. En revanche seulement 12.5% qui

organisent des séances de remédiations. De ce fait nous comprendrons que les enseignants veillent à la progression du niveau des apprenants. Enfin, juste 3 apprenants sur 40 ont rajouté d'autres, deux d'entre eux affirment la répétition de l'enseignant à chaque fois pour mieux comprendre. L'autre ajoute que l'enseignant leur demande de rédiger des productions écrites.

**Q9 :** Que faites-vous pour améliorer votre niveau à l'écrit en langue française ?

Vous lisez beaucoup  Vous faites des exercices sur internet  Vous suivez des cours particuliers  Vous faites des rédactions personnelles (écrire des histoires, faire des résumés...etc.)

Dans la même continuité et afin de recenser les démarches utilisées par les apprenants eux même pour enrichir leur niveau à l'écrit en langue française, nous les avons interrogé sur ce qu'ils font eux-mêmes.



### Commentaire

Les statistiques montrent que chaque apprenant à sa façon pour développer ses capacités d'écriture. Dans la plus part des cas, les apprenants lisent beaucoup (52.5%), d'autres font des exercices sur internet (42.5%), les autres font des rédactions personnelles (écrire des histoires, faire des résumés,...etc.). nous remarquons aussi que certains apprenants qui sont très peu (7.5%) suivent des cours particuliers. D'après les réponses obtenues, on constate que les apprenants de leur part, font des efforts, mais la question qui se pose c'est pourquoi avec ce pourcentage, on trouve toujours des apprenants qui commettent des erreurs à l'écrit ? Cela s'explique probablement parce qu'ils lisent de manière linéaire ou ils ne prennent pas les choses sérieusement.

### Commentaire général

Après avoir analysé toutes les questions destinées aux apprenants, nous avons pu constater que la majorité des apprenants apprécie la langue française. Nous avons également constaté que les difficultés que rencontrent les apprenants sont essentiellement liées à l'écrit.

Ce que nous avons en tiré de plus dans cette analyse, c'est que les apprenants ont des lacunes au niveau de la grammaire, la syntaxe et le vocabulaire ce qui constitue un problème spécifique qui bloque l'amélioration des productions écrites des apprenants.

Par ailleurs, nous avons pu dégager les pratiques adoptées par les enseignants ainsi que les apprenants afin de dépasser leurs difficultés à l'écrit.

### 3.1.2 Analyse du questionnaire des enseignants de la 4<sup>ème</sup> AM

#### 3.1.2.1 Identification des enquêtés

- **Sexe** : Nous commençons l'identification des enquêtés par la variable sexe

Sexe	Homme	Femme
Nombre de réponses	03	04
Le pourcentage	43 %	57 %

**Tableau 07**

#### Commentaire

La majorité de nos enquêtées sont du sexe féminin avec 57%, par contre le sexe masculin ne présente que 43%. Ces pourcentages sont relatifs à la situation démographique en Algérie et dans le monde entier où on trouve plus de femmes que d'hommes notamment dans le secteur de l'éducation.

- **Nombre d'années d'expérience** : en demandant de répondre à cette variable, nous voulons savoir si l'expérience joue un rôle dans le choix des méthodes d'enseignement de l'écrit.

Nombre d'année d'expérience	Moins de 5 ans	Plus de 5 ans	Plus de 10 ans
Nombre de réponses	02	02	03
Le pourcentage	29 %	29 %	42 %

**Tableau 08**

**Commentaire**

La plus part des enseignants enquêtées ont plus de 10 ans d'expérience (42%), pour le reste nous avons deux enseignants avec moins de 5 ans d'expérience (29 %) et deux autres qui ont plus de 5 ans d'expérience (29 %), nous dirons que notre public est prioritairement expérimenté.

- **Diplôme obtenu :** Cette variable nous permet de déterminer le niveau d'étude de chacun de nos enquêtés.

Diplôme obtenu	Licence	Master 2	I.T.E
Nombre de réponses	01	03	03
Le pourcentage	14 %	43%	43%

**Tableau 09****Commentaire**

Nous avons constaté qu'un nombre important (43%) des enseignants étaient formés à l'ITE (Institut de Technologie de l'Éducation), le même pourcentage (43%) est enregistré par rapport au diplôme de Master et seulement (14%) ont eu le diplôme de Licence. Nous constatons que notre public a obtenu des diplômes distincts.

- **Classes prises en charge :** Cette information nous permet de vérifier si le nombre de classes prises en charge influence sur nos enquêtées.

Classe prises en charge	1 <sup>ère</sup> AM--4 <sup>ème</sup> AM	2 <sup>ème</sup> AM-4 <sup>ème</sup> AM	3 <sup>ème</sup> AM-4 <sup>ème</sup> AM	4 <sup>ème</sup> AM
Nombre de réponses	02	02	01	02
Le pourcentage	29%	29%	14%	29%

**Tableau 10****Commentaire**

La classe de 4<sup>ème</sup> AM était prise par (29%) de nos enquêtées, (14%) seulement ont pris en charge les deux classes de 3<sup>ème</sup> AM et 4<sup>ème</sup> AM. Le pourcentage restant se divise en (29%) qui ont pris en charge chacune des classes de 2<sup>ème</sup> AM et 4<sup>ème</sup> AM et (29%) ont eu les classes de la 1<sup>ère</sup> AM et la 4<sup>ème</sup> AM. Ces résultats montrent que nos questionnés prennent en charge plusieurs niveaux à la fois durant l'année scolaire, nous nous demandons comment gèrent-ils leur travail en passant d'une classe à une autre ?

**Q1:** Comment estimez-vous le niveau de vos apprenants en langue française ?

Niveau	Bon	Moyen	Faible
Nombre de réponses	00	05	02
Le pourcentage	00%	71%	29%

**Tableau 11**

### Commentaire

Un grand nombre des enseignants enquêtées (71%) ont classé le niveau de leurs apprenants comme étant un niveau moyen, seulement (29%) parmi eux ont déclaré que leurs apprenants ont un niveau faible et nul n'a classé leur niveau comme étant un bon niveau, ce qui est remarquable c'est qu'aucun enseignant n'a signalé que ses apprenants ont un bon niveau en langue française.

**Q2:** Le niveau de vos apprenants de 4<sup>ème</sup> AM est-il : Bon  Moyen  Faible

Si nous avons posé cette question, c'est parce que notre travail de recherche est centré sur les apprenants de la classe de 4<sup>ème</sup> AM et l'avis de leurs enseignants nous intéresse pour les aider à remédier.

Niveau	Bon	Moyen	Faible
Nombre de réponses	01	04	02
Le pourcentage	14%	57%	29%

**Tableau 12**

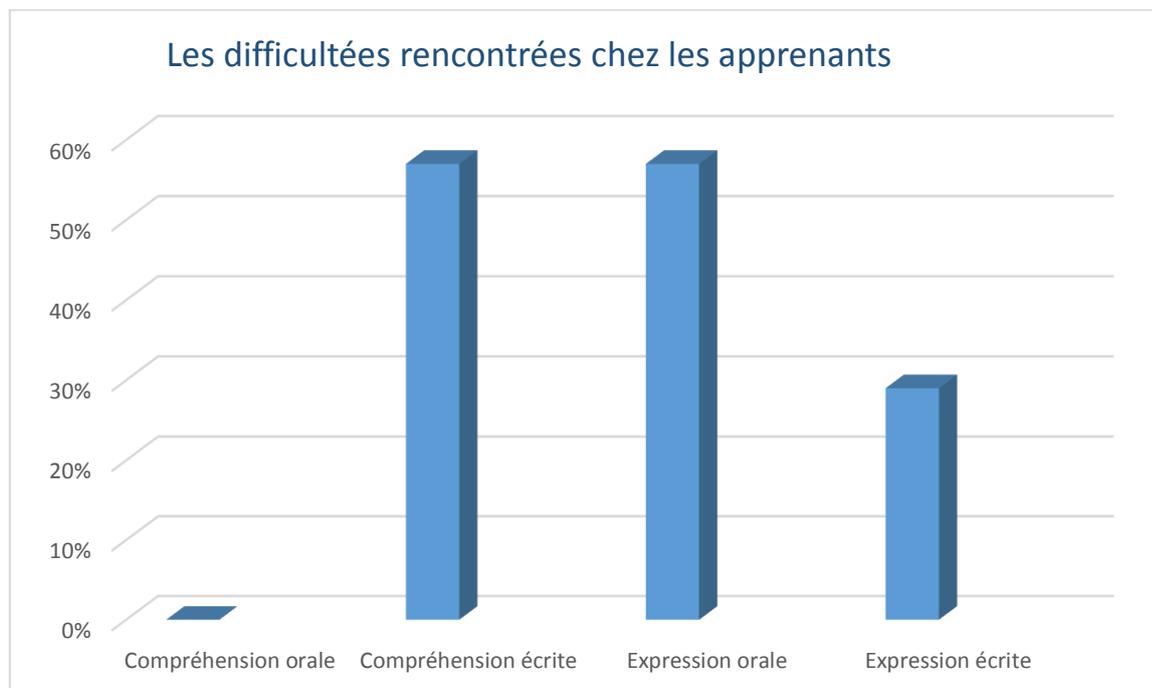
### Commentaire

Un pourcentage de (57%) des enseignants de la classe de 4<sup>ème</sup> AM ont déclaré que leurs apprenants ont un niveau moyen, (29%) ont un niveau faible et seulement (14%) de ces apprenants ont un bon niveau en langue française selon leurs enseignants. Nous comprendrons que le niveau des apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM est un niveau moyen en général mais il existe des apprenants qui possèdent un excellent niveau malgré le peu du pourcentage qui démontre cela.

**Q3 :** Vos élèves rencontrent-ils des difficultés en :

Compréhension orale  Compréhension écrite  Expression orale  Expression écrite

Nous avons demandé à nos enquêtées de nous informer à quel niveau leurs élèves rencontrent des difficultés pour comprendre quelle compétence représente aux apprenants un blocage dans leurs apprentissage. Nous exposons ci-dessous un schéma qui démontre les résultats obtenus :



### Commentaire

Concernant la compréhension orale des élèves, nous n'avons enregistré aucun pourcentage, ce qui explique qu'ils ne rencontrent aucun obstacle à ce niveau d'après leurs formateurs. En revanche, 57% ont été apporté comme pourcentage touchant les deux compétences communicatives qui sont la compréhension écrite et l'expression orale. Uniquement 29% pour la compétence de l'expression écrite. Nous remarquons que la moitié des apprenants souffrent d'une compréhension écrite ce qui justifie le pourcentage obtenu en expression écrite, parce que si un élève n'arrive pas à comprendre ce qui lui aie été demandé de réaliser, c'est tout à fait logique qu'il ne puisse pas s'exprimer ni réaliser un produit écrit.

**Q4 :** A l'écrit, vos apprenants ont-ils des difficultés à :

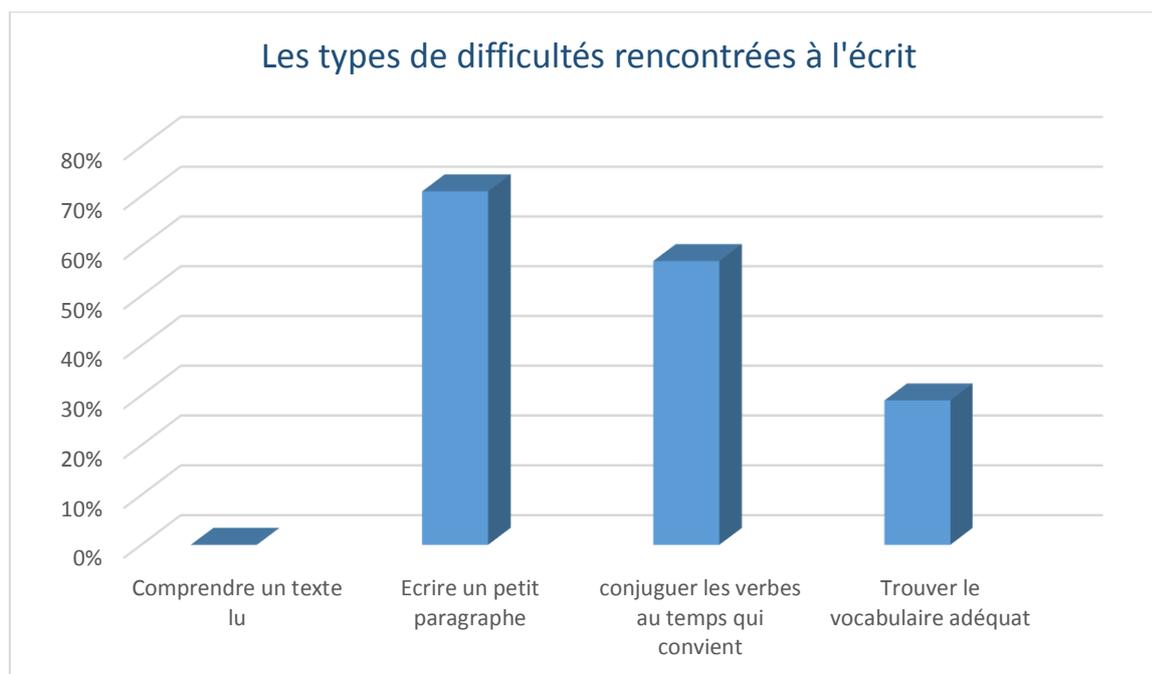
Comprendre un texte lu

Ecrire un petit paragraphe

Conjuguer les verbes au temps qui convient

Trouver le vocabulaire adéquat

La question posée nous permet de traiter le genre des difficultés auxquelles les apprenants sont affrontés dans les activités liées à l'écrit.



### Commentaire

À propos du problème du fait de comprendre un texte lu, aucun pourcentage n'est compté, comme nous l'avons déjà constaté précédemment avec la compréhension orale mais l'activité d'écrire un petit paragraphe nous a apporté un pourcentage de 71%, puis l'implication de la conjugaison des verbes au temps qui convient nous a donné un pourcentage de 57% et juste 29% pour l'utilisation du vocabulaire adéquat. Ces pourcentages démontrent que la difficulté la plus rencontrée par les élèves est celle d'écrire un petit paragraphe (production écrite), ils n'arrivent pas à produire un petit paragraphe écrit, ni conjuguer les verbes au temps qui convient. Un apprenant de la classe de 4<sup>ème</sup> AM n'arrive pas à trouver le vocabulaire adéquat, cela justifie la nécessité de nouvelles méthodes et des techniques modernes de la part des enseignants concernés par l'enseignement du FLE notamment la compétence communicative de la production écrite.

**Q5 :** Enseignez-vous l'écrit dans le cadre de la séquence didactique ?

Les propositions	Oui	Non
Les réponses obtenues	07	00
Le pourcentage	100%	00%

**Tableau 13**

**Commentaire**

Tous les enseignants enquêtés (100%) ont validé qu'ils enseignent l'écrit dans le cadre de la séquence didactique. Cette dernière est appliquée grâce à ses principes de base qui offrent suffisamment d'avantage pour l'élève et pour l'enseignant tel que l'intégration des connaissances et des savoirs acquis à l'école dans des situations de communication réelles.

**Q6** : Suivez-vous l'ordre proposé dans le manuel pendant la réalisation des séquences consacrées à l'écrit ? Si non, dites pourquoi ?

Proposition	Oui	Non	Des fois
Les réponses obtenues	04	01	02
Le pourcentage	57%	14%	29%

**Tableau 14**

**Commentaire**

Notre public affirme avec un pourcentage de 57% qu'il suit l'ordre proposé dans le manuel pendant la réalisation des séquences consacrées à l'écrit alors que 29 % le suit des fois seulement. Ceux qui ont répondu par un non (14%) non pas justifié leurs réponses. Malgré que l'ordre proposé dans le manuel pendant la réalisation des séquences consacrées à l'écrit est souvent peu, compliqué et flou par rapport aux apprenants mais la moitié de nos questionnés opte pour cet ordre.

**Q7** : Les activités écrites réalisées en classe sont-elles proposées par :

Vous-même

Le manuel

Cette question nous éclaire l'origine des activités écrites proposées en classe comme le montre le schéma suivant :



**Commentaire**

Un nombre de six enseignants (86%) déclarent que les activités écrites utilisées en classe sont proposées par eux-mêmes, alors que 71 % des enseignants tirent profit du manuel scolaire. Ce qui explique la pauvreté, l'ambiguïté et l'insuffisance des activités écrites proposées par le manuel qui impose aux apprenants des productions écrites difficiles, compliquées et qui dépassent souvent leur niveau d'étude.

**Q8:** Utilisez-vous les supports proposés dans le manuel scolaire ? Pourquoi ?

<b>Les propositions</b>	Oui	Non	Rarement
<b>Les réponses obtenues</b>	05	00	02
<b>Le pourcentage</b>	71%	00%	29%

**Tableau 15**

**Commentaire**

Selon les chiffres présentés dans ce tableau, un pourcentage de 71% utilisent les supports proposés dans le manuel scolaire en justifiant que ce dernier est un élément central dans la pratique pédagogique et que les supports proposés dans le manuel est une aide pour bien expliquer le cours. Ceux qui les utilisent rarement (29%) ont déclarés que dès qu'ils trouvent un support qui ne convient pas au niveau et à la culture de leurs apprenants, ils les remplacent. Nous constatons donc que seulement la minorité de ces enseignants pensent à l'intérêt de leurs apprenants en évitant ce qui ne les apportent pas de richesse pour en apportant ce qui les motive et influence positivement sur leur niveau d'apprentissage.

**Q9 :** Vos élèves commettent-ils des erreurs pendant les activités d'écrit ?

Une question qui répond à l'un de nos objectifs essentiels sur lesquels est basé notre travail de recherche.

<b>Les propositions</b>	Oui	Non	Souvent	Rarement
<b>Les réponses obtenues</b>	04	00	03	00
<b>Le pourcentage</b>	57%	00%	43%	00%

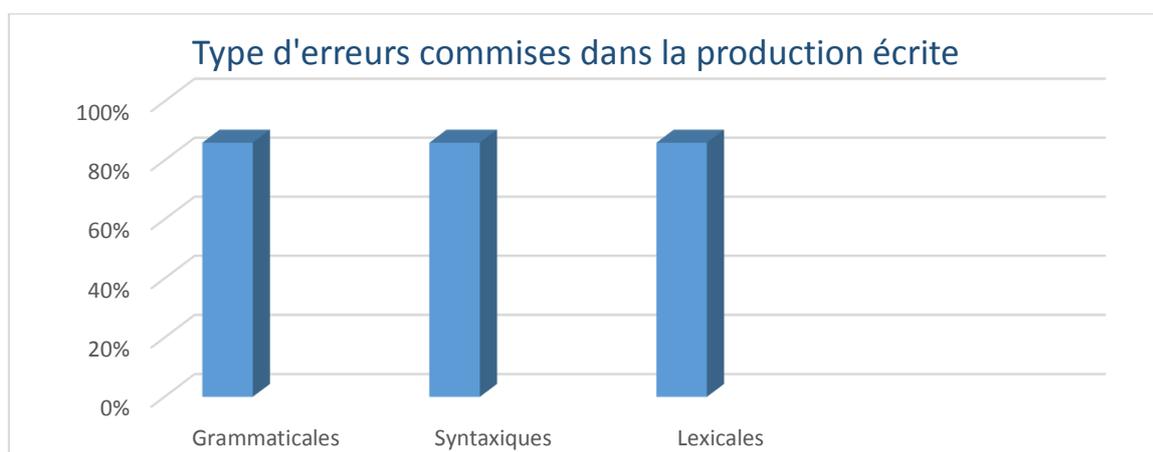
**Tableau 16**

**Commentaire**

D'après le tableau ci-dessus 57% de nos enquêtés approuvent que les apprenants commettent des erreurs pendant les activités de l'écrit. Un pourcentage de 43% des enseignants apporte qu'ils les commettent souvent. Cela affirme le niveau bas des apprenants concernant le domaine de l'écrit. Les activités écrites sont l'une des évaluations les plus importantes qui reflètent le vrai niveau d'un apprenant à l'écrit et qui font face au degré des erreurs commises par ce dernier.

**Q10** : Ces erreurs sont d'ordre : Grammatical  Syntaxique  Lexical

Autres.....

**Commentaire**

En observant le schéma, nous enregistrons le même pourcentage (86%) pour chaque type d'erreurs commises en production écrite (grammaticales, syntaxiques et lexicales). D'autres propositions de type d'erreurs ont été déclarées par nos enseignants enquêtés tel que les erreurs orthographiques, morphologiques, des erreurs de ponctuation, d'ordre de mots qui n'est pas respecté et aussi le manque du vocabulaire. Ce qui nous explique que les apprenants commettent tout type d'erreurs durant leurs productions et réalisations écrites en classe.

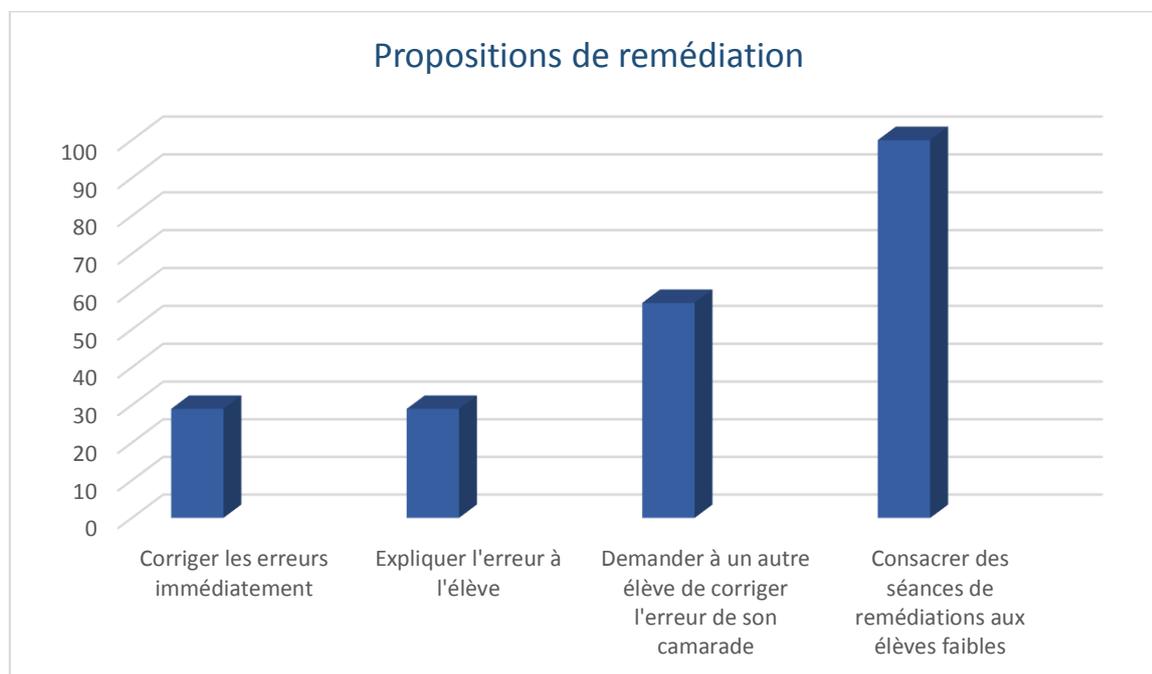
**Q11** : Que proposez-vous pour remédier aux erreurs de vos apprenants ?

Corriger les erreurs immédiatement  Expliquer l'erreur à l'élève

Demander à un autre élève de corriger l'erreur de son camarade

Consacrer des séances de remédiation aux élèves faibles

Si nous avons posé cette question, c'est pour recenser les propositions des enquêtés en terme de remédiations et de solutions souhaitables pour aider les apprenants à maîtriser davantage les principes de l'écrit et surmonter tout type de difficultés auxquelles ils peuvent être affrontés.

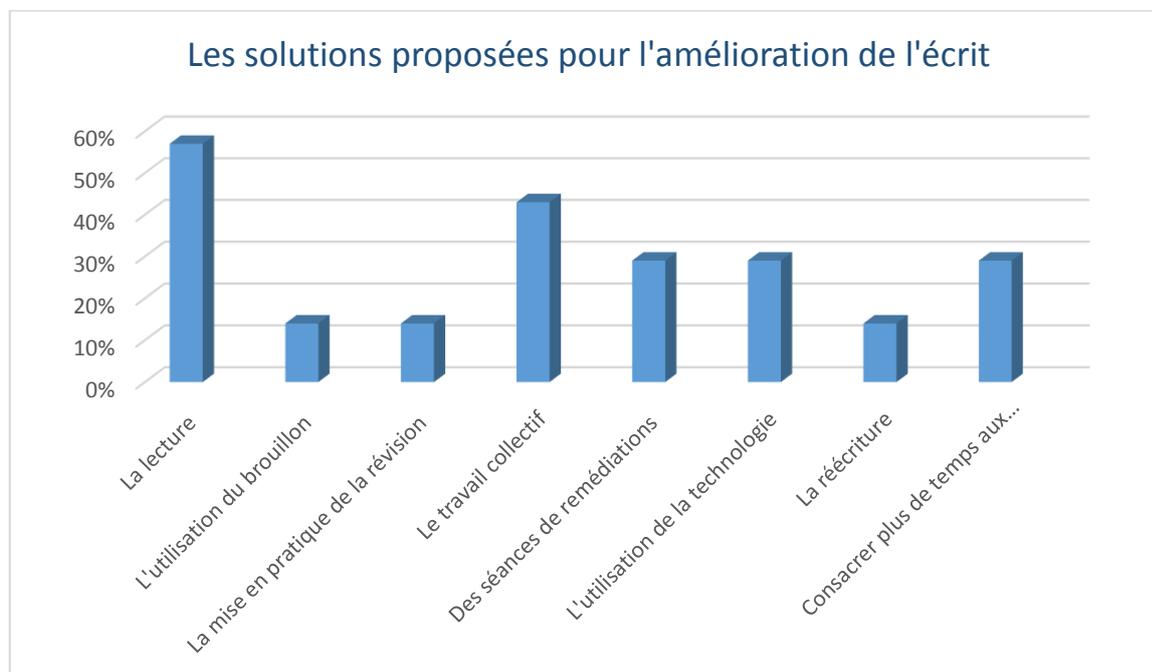


### Commentaire

Le schéma précédant nous présente un pourcentage de 29% des enseignants questionnés qui a opté à la correction immédiate des erreurs commises par les apprenants, le même pourcentage est remarqué pour ceux qui ont validé au fait d'expliquer l'erreur à l'élève. La moitié parmi eux (57%) préfèrent que l'élève demande à son collègue de corriger son erreur. En revanche, la totalité de nos enquêtés trouvent que la meilleure solution est de consacrer des séances de remédiation spécifiques aux élèves faibles. L'un des enseignants nous a donné une autre proposition à part celles données qui représente un repérage des erreurs suivit d'une analyse pour en finir par une correction des erreurs. Comme tous les élèves de différents niveaux sont placés dans la même classe, nous nous demandons si vraiment l'enseignant arrive à repérer les élèves qui ont un niveau bas par rapport à ceux qui ont un bon niveau ? Et s'il arrive à donner de la chance à ceux qui commettent beaucoup d'erreurs pour se corriger les uns les autres ?

**Q12 :** Que proposez-vous pour améliorer le niveau des apprenants de 4<sup>ème</sup> AM à l'écrit ?

Pour conclure notre questionnaire, nous avons choisi de poser une question ouverte qui porte sur des propositions de nos questionnés qui toucheront à l'amélioration du niveau des apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM à l'écrit. Notre analyse a porté ce qui suit :



### Commentaire

Notre public nous a fourni des multiples propositions qui peuvent participer à l'amélioration du niveau de l'écrit des élèves. Tout d'abord, la lecture qui était proposée par un pourcentage de 57% de nos questionnés, suivie de la proposition du travail collectif par un pourcentage de 43% puis le fait de proposer des séances de remédiations, l'utilisation de la technologie et la favorisation de plus de temps aux productions écrites a obtenu le même pourcentage qui est 29% pour chaque critère. Pour le reste des propositions telles que l'utilisation de la méthode de réécriture, la mise en pratique de la révision et l'utilisation du brouillon, un pourcentage de 14% est compté pour chaque proposition. Si la lecture a obtenu un tel pourcentage augmenté (57%) c'est parce que l'élève ne lit plus, il ne trouve pas de plaisir dans la lecture. L'enseignant doit de son côté encourager son apprenant à la lecture en le sensibilisant, en lui rappelant à chaque fois l'importance de lire une page par jour et lui ouvrir une porte de découverte sur le monde de la lecture dès le jeune âge.

### Commentaire général

A partir de notre analyse du corpus, nous nous synthétisons que notre public est composé d'un groupe d'enseignants expérimenté dans son domaine en particulier

l'enseignement de l'écrit. Ce dernier apparaît d'une responsabilité assez complexe à nos enseignants questionnés qui admettent le niveau bas de leurs apprenants, et qui approuvent multiples processus et façons de l'enseignement d'une telle compétence en passant d'un niveau à un autre, en sachant qu'ils prennent en charge plusieurs classes durant l'année scolaire.

Les résultats de notre première étape de ce travail ont participé à la validation en grande partie de nos hypothèses sur lesquelles est basée notre recherche :

- Le manuel et le programme présentent des activités sous forme de séquences didactiques donc suivent ces directives.
- Les apprenants n'arrivent pas à produire des textes cohérents et structurés conformes à ce qui est demandé. Nous supposons que :
  - ces derniers rencontrent des difficultés diverses qui peuvent être d'ordre grammatical, syntaxique, lexical, etc.
  - Il se peut également que les véritables raisons des erreurs commises renvoient au manque de lecture ou bien au programme qui semble pour eux difficile.
- Les enseignants sont conscients de l'importance de l'erreur en classe de FLE nous suggérons que :
  - La correction et l'explication des erreurs des élèves pourraient aider à renforcer leurs niveaux à l'écrit.
  - La mise en pratique de la révision pourrait aussi concourir à l'amélioration de la production écrite.

#### 4. Place de l'écrit dans les observations de classe

La deuxième technique de collecte d'information, que nous avons choisie pour notre travail de recherche est la démarche d'observation. Pour ce faire, nous avons assisté à une séance de production de l'écrit avec des enseignantes du CEM Bouakaz situé à Ighil Ouazoug dans la wilaya de Béjaia. Notre observation a été menée dans une classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne. Cette séance a pour objectif principal est d'observer comment se déroule une activité de production de l'écrit avec les apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM. Notre grille se compose de 5 phases, chaque phase contient des critères à remplir pendant la séance. La première phase consiste à délimiter le contexte de l'enseignement, la deuxième phase porte sur le début du cours, ensuite la troisième phase retrace le déroulement du cours pour arriver à la quatrième

phase qui met l'accent sur la clôture du cours. Comme cinquième et dernière phase, nous résumons tous les éléments de l'observation.

## **5. Déroulement des séances observées**

### **5.1 Contexte de l'enseignement**

Avant le début de la séance du déroulement de la production de l'écrit et dès qu'on s'est installé en classe, nous avons pu noter les observations suivantes :

**Titre du cours :** La ponctuation dans le dialogue

**Date du cours :** Le 27/01/2020

**Heure du cours :** 09H00-10H00

**Nombre d'élèves présents au cours :** 34 **Filles :** 19

**Garçons :** 15

**Durée prévue de la séance :** Une heure

#### **Commentaire :**

D'après notre première observation, nous avons constaté que le 27/01/2020 de 09H00 à 10H00, la séance de français été réservée à la ponctuation dans le dialogue. Le nombre d'élèves présents durant ce cours est de 34 élèves dont 19 filles et seulement 15 garçons présents. Selon ce nombre (34 élèves), nous remarquons que cette classe est chargée chose qui peut avoir des conséquences sur le déroulement du cours ce qui peut rendre la tâche de l'enseignante difficile. La présence d'un grand nombre de filles (plus grand que celui des garçons) explique que ces derniers ont une volonté diminuée aux études par rapport aux filles qui aiment les études. La durée prévue pour cette séance de langue française est d'une heure.

### **5.2 Début du cours**

Dans une salle équipée de tables, chaises et un tableau blanc à feutre, l'enseignante rentre à l'heure en saluant toute la classe et s'installe avec son cartable au moment où les élèves étaient déjà en classe. Le support utilisé est le manuel scolaire (Livre de français 4<sup>ème</sup> année moyenne) qui était presque sur toutes les tables des apprenants.

Sans expliquer l'objectif de la séance à présenter par rapport aux séances qui ont précédées, ni faire un rappel de la séance précédente, l'enseignante ne fait qu'écrire la date (Le 27/01/2020), le numéro du projet 2, intitulé : Elaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix », séquence 1 qui porte le titre : Nous argumentons dans le dialogue) et le titre de la leçon (La ponctuation dans un dialogue) sur le tableau. Ensuite elle s'est retournée à son bureau en prenant le manuel scolaire pour lancer le déroulement de cette séance.

### 5.3 Durant le cours

Avant de commencer notre analyse, il est important de signaler qu'en discutant avec l'enseignante, elle nous a bien précisé que ses élèves ont un niveau très bas et qu'ils disposent d'un bagage linguistique insuffisant.

- **Déroulement de la séance**

Lors de notre présence dans la classe observée, nous avons constaté que l'enseignante utilise un vocabulaire très simple pour que les élèves puissent comprendre, elle évite à chaque fois d'utiliser des phrases complexes. De plus, nous avons remarqué que la grande tâche d'explication du cours revient à l'enseignante, c'est elle qui explique, qui complète les réponses et qui corrige les fautes commises par les apprenants.

Durant le cours, l'enseignante veille à corriger brièvement le maximum d'erreurs commises par les apprenants à savoir (les erreurs liées à la grammaire, la conjugaison et à l'orthographe). Mais ce qui nous attire, c'est que la correction des erreurs se fait sans explication c'est-à-dire que l'enseignante corrige l'erreur sans expliquer ou préciser la nature de l'erreur, par exemple la correction de l'orthographe des mots (hiér, frantières, considère, mon amés, au noirs, parégzomple, ceske,...etc.). Cela est dû, selon nous, au manque de temps consacré à la séance de production écrite. Nous constatons que la surcharge et le manque de temps constituent un handicap pour l'enseignant et l'apprenants.

Après avoir expliqué la leçon, l'enseignante a donné deux activités à faire, mais avant de les faire, elle a précisé les modalités du travail (la durée, le matériel utilisé,...etc.). Puis, elle a expliqué et reformulé les consignes en expliquant les mots clés par exemple (rétablir, introduire...etc.). Pendant la réalisation des activités, nous avons vu que l'enseignante passe dans les rangs pour animer le travail et aider les élèves. Avant de corriger au tableau, l'enseignante collecte quelques réponses des élèves y compris celles contenant des erreurs. Ensuite, elle a désigné quelques élèves pour corriger au tableau. Durant cette phase, nous

avons remarqué que l'enseignante veille à corriger immédiatement toutes les erreurs commises par les élèves à l'écrit par exemple :

- Je n'aime les noirs/ je n'aime pas les noirs
- Ils sont tous moche/ ils sont moches
- Tu as tous faux/ tu n'as pas raison
- J'ai parler/ j'ai parlé
- Mon amés/ mon ami
- J'ai dire/ j'ai dit
- Je deteste cette rasse, ils sont pasnormal / je déteste cette race car ils ne sont pas normal.

Nous constatons alors que les élèves éprouvent des difficultés, sous forme d'erreurs en écriture. En effet, ils trouvent énormément de peine à construire des phrases correctes. Lors de notre observation, nous avons retenu également pleines d'erreurs qui se répètent à chaque fois durant le cours, par exemple :

- il son bon/ ils sont bons
- il son pas blanc il son much / ils ne sont pas blanc, ils sont moches
- j'ai n'es pas d'accord avec toi / je ne suis pas d'accord avec toi
- il a des propos racismes/ il a des propos racistes
- la couleur de sa pon est mouche / la couleur de sa peau est moche
- je n'ai pas d'accord/ je ne suis pas d'accord
- il dite/ il dit
- tu dire / tu dis
- je répondre /je réponds
- j'ai réponde/ j'ai répondu
- il ripondir / il répond
- par ce que / parce que
- il faut pas dire comme sa, il feux pas ponsi comme sa / il ne faut pas dire ceci ou penser comme ça ...etc.

Ces erreurs sont principalement liées à la conjugaison, à l'orthographe et à la syntaxe. Cela explique le vocabulaire inadéquat des élèves.

Au cours de notre présence en classe, nous avons observé que l'enseignante ne travaille qu'avec quelques élèves, la majorité des élèves ne sont pas motivés lors de la séance, seulement les élèves qui occupent les premières tables qui participent au cours. Nous avons noté aussi que les élèves ne posent pas de questions même à propos des mots dont ils

doutaient du sens. Comme nous l'avons déjà signalé, les apprenants tombent à chaque fois dans les mêmes types d'erreurs, par exemple les erreurs d'orthographe, les erreurs de conjugaison des verbes par exemple la confusion verbale entre l'auxiliaire être et avoir, la confusion entre l'infinitif et le participe passé, l'omission de la marque du pluriel, mais aussi des erreurs de construction des phrases et d'organisation des idées.

#### **5.4 Clôture du cours**

Pour conclure la séance et après être assurée de ce que ses élèves avaient retenu, l'enseignante enchaîne avec le volet de la production de l'écrit en demandant aux apprenants de travailler deux par deux à la production d'un dialogue en suivant la consigne suivante : Le racisme est un phénomène mondial. Toi et ton ami, vous étiez entrain de disputer ensemble sur ce phénomène en sachant que votre ami est raciste. Qu'est-ce que vous vous êtes dit ? Rapportez-nous votre discussion en respectant la ponctuation d'un dialogue.

Les élèves ont apprécié l'idée de travailler en binôme, car ça leur permet de s'entraider et de se corriger en cas de difficulté. Nous avons remarqué que quelques-uns n'étaient pas intéressés par ce travail jusqu'à ce que leur enseignante les informe que la production écrite sera ramassée à la fin de la séance et c'était à ce moment qu'ils ont commencé à s'inquiéter en commençant à produire.

Dès que la séance est terminée, l'enseignante a ramassé toutes les productions écrites de ses apprenants afin de pouvoir les corriger chez elle et de procéder à la correction avec l'ensemble des élèves de la classe la semaine d'après.

#### **6. Synthèse générale**

A travers notre séance d'observations et l'analyse effectuée à notre grille d'observations en classe de la 4<sup>ème</sup> AM, nous synthétisons que l'enseignement/apprentissage de l'écrit se déroule dans le cadre de l'approche par compétences. Nous avons vu que les élèves travaillent ensemble, ils ont un esprit d'équipe en classe et cela fait partie de l'un des principes de l'approche par les compétences.

Pendant leur apprentissage, les élèves commettent des erreurs durant les activités de l'écrit, ces erreurs sont enregistrées notamment au niveau de l'orthographe et la conjugaison. Mais l'enseignante est présente pour rappeler les principes à respecter et corriger les erreurs

sans pour autant les punir. Cela signifie que l'erreur est un signe de l'apprentissage ou un élément de progrès par rapport à l'apprenant. Ce dernier se corrige par lui-même, par son enseignante et aussi par ses camarades de classe. Durant les activités écrites, nous avons observé qu'il y avait des interactions entre les élèves et leur formateur, en participant et en se déplaçant au tableau afin de corriger, écrire et rester actifs en classe.

D'après les productions écrites des apprenants que nous avons recueillies (Voir les annexes) à la fin de la séance, nous résumons que la majorité des élèves de la 4<sup>ème</sup> AM souffrent de l'incapacité linguistique, ils utilisent un langage pauvre en production écrite. Leurs écrits demeurent submergés d'erreurs d'ordre grammatical, syntaxique, phonétique, lexical, etc. Nous avons déduits également que les types d'erreurs qui reviennent souvent sont des erreurs orthographiques, des erreurs de conjugaison et le manque de vocabulaire riche durant leurs productions écrites. Quant à la gestion de ces erreurs par l'enseignante, nous dirons que cette dernière ne les a pas prises, suffisamment, en charge en classe et n'a pas pris le temps de les corriger en les expliquant afin de les éviter dans l'avenir.

Après avoir terminé notre analyse du questionnaire destiné d'une part aux apprenants et d'autre part aux enseignants de la 4<sup>ème</sup> année moyenne ainsi que notre analyse de la grille d'observations utilisée en classe de FLE, nous constatons la présence d'une surcharge dans les classes ce qui influence sur l'enseignement/apprentissage des élèves ainsi que leurs formateurs. Ces derniers ont confirmés l'utilisation du calque et de la langue maternelle en cours de langue étrangère ce qui explique la non pratique de la langue et aussi la non maîtrise des règles qui poussent les apprenants à commettre des erreurs de différents niveaux (conjugaison, syntaxe, orthographe, phonétique,...).

Nous avons remarqué aussi la pauvreté du contenu du manuel scolaire et notamment la difficulté et la complexité des activités écrites proposées dans ce manuel, ce qui a obligé quelques-uns des enseignants à accéder à d'autres sources pour avoir des activités qui répondent au vrai niveau et à la culture des élèves pour faciliter la compréhension écrite de ces derniers.

Notre analyse nous a montré que les élèves de la 4<sup>ème</sup> AM souffrent d'un manque de lecture, de volonté et d'incompétences en langue française, ils ne fournissent pas assez d'efforts pendant leur apprentissage surtout qu'ils sont destinés à un examen final qui leur permettra de passer à un nouveau parcours scolaire.



# **Conclusion générale**

Le travail que nous avons réalisé nous a permis de faire le point sur la place accordée à l'écrit dans les pratiques enseignantes en classe de la 4<sup>ème</sup> année moyenne et d'étudier les difficultés de production écrite en identifiant les types ainsi que les causes des erreurs commises par les apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM à l'écrit.

Notre travail de recherche est découpé en deux chapitres. Dans l'introduction nous avons présenté notre sujet, la problématique, les hypothèses et la motivation du choix du sujet. Puis, nous sommes passés au premier chapitre dans lequel nous avons parlé de la place accordée à l'écrit à travers les différentes méthodologies et approches d'enseignement du FLE, puis nous avons montré les méthodes ainsi que les démarches à suivre dans l'enseignement de l'écrit, ensuite, nous avons mis l'accent sur la position de l'écrit dans le système éducatif algérien au collège plus précisément en classe de la 4<sup>ème</sup> AM. Enfin, nous avons essayé de cerner la place de l'erreur dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères auparavant et au présent.

Le deuxième chapitre était consacré essentiellement à l'aspect pratique, nous avons décrit le protocole de l'enquête et la démarche d'investigation. Notre partie pratique a porté sur les résultats obtenus de notre enquête de terrain réalisée à travers des questionnaires destinés d'une part aux apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM et d'autre part à leurs enseignants de la langue française. Nous avons opté aussi pour la démarche d'observation de classe afin de récolter des réponses précises sur notre sujet de recherche. Nous avons également inséré une dizaine de productions écrites réalisées par les apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM afin de mettre en lumière des résultats obtenus.

Cet aspect pratique a porté des éléments de réponse aux questions posées dans notre problématique, en se focalisant sur notre expérimentation nous avons pu répondre à notre problématique concernant la place accordée à l'écrit dans les pratiques enseignantes en 4<sup>ème</sup> année moyenne. De ce fait nous avons noté que l'écrit joue un rôle primordial, ce dernier a prouvé son statut depuis la méthodologie traditionnelle. Et aujourd'hui, avec l'application de l'approche par les compétences dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie, l'écrit affirme encore une fois son importance.

A base des réponses indiquées dans les questionnaires prévus, nous avons pu constater que le programme de la 4<sup>ème</sup> AM privilégie une pédagogie de projet visant toujours le produit final qui est la production écrite, cela nous a mené à confirmer nos hypothèses où nous avons supposé que le manuel et le programme présentent des activités sous forme de séquences didactiques.

Les apprenants des classes observées n'arrivent pas à produire des textes cohérents et structurés conformes à ce qui est demandé, pour répondre à cette problématique nous avons présumé que ces derniers rencontrent des difficultés de différentes natures (grammaticales, syntaxiques, lexicales,...etc.), nous avons aussi supposé que ces difficultés renvoient au manque de lecture. Les résultats obtenus nous ont permis d'affirmer notre hypothèse.

Pendant notre analyse nous avons pu également confirmer l'hypothèse stipulant que les enseignants ont conscience de l'importance de l'erreur en classe de FLE, car ils nous ont affirmé que l'erreur représente un indice pédagogique positif qui peut contribuer à l'amélioration de l'apprentissage de l'écrit.

En guise de perspective, nous espérons que notre étude ouvrira la voie à d'autres perspectives de recherche dans le domaine de l'analyse de la production écrite et que la réalisation de ce modeste travail puisse être une ébauche aux futurs chercheurs.

# **Références bibliographiques**

### ➤ **Ouvrages**

1. BENBOUZID, B., (2006), « *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* », éd : ONPS, Alger.
2. BESSE, H., (1985), « *Méthodes et pratiques des manuels de langue* », éd : Crédif-Didier, Paris.
3. CUQ, J-P. et GRUCA, I., (2002), « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », 1<sup>ère</sup> éd : PUG.
4. DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B., (2009), « *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* », éd : ESF, Paris.
5. DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B., (1996), « *genres et progression en expression orale et écrite. Elément de réflexion à propos d'une expérience romande* », éd : CEDOCEF, Paris.
6. Guide du manuel de français de la 4<sup>ème</sup> année moyenne, (2013).
7. KHAN, G., (1993), « *Des productions de l'écrit* », éd : Hachette, Tunisie.
8. Le manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.
9. PUREN, Ch., (1988), « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », éd : Nathan-CLE international, Paris.
10. SHIRLEY, C-T., (2000), « *La cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie de l'écrit* », Éd : L'harmattan, Paris.

### ➤ **Dictionnaires**

1. GALISSON, R. et COSTE, D., (1976).« *Dictionnaire de didactique des langues* », éd : Hachette, Paris.
2. ROBERT, J-P., (2008), « *Dictionnaire pratiques du FLE* », éd : OPHRYS, Paris.

### ➤ **Documents pédagogiques**

1. KARIM, Kh., Article, Enseignant de français et auteur « *enseignement / apprentissage de la production écrite* », 05 mars 2011. <http://www.ecoledelarepublique.fr/article-enseignement-apprentissage-de-la-production-ecrite-68680553.html> consulté le 18/08/2020
2. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Ressources maternelles, « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, Partie III - L'écrit - Texte de cadrage* », éd : Eduscol, 2015. <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle> consulté le 07/12/2019

### ➤ Thèses et mémoires

1. MAJOUBA, K (2011). « *Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE* ». Mémoire de Master de l'université d'Oran.
2. MEBEIDA, A., (2016). « *L'apprentissage de la production écrite et ses difficultés chez les apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne en zone rurale* ». Mémoire de master, soutenue à l'université d'A.IBN BADIS de Mostaganem.
3. OULD SLIMANE, M., (2015). « *L'apprentissage de l'écrit et les difficultés de l'expression écrite en FLE* ». Mémoire de Master, soutenue à l'université d'A.IBN BADIS à Mostaganem.

### ➤ Articles de revues

1. ASLIM, Y., (2011), « *Internet pour l'approche communicative* ».
2. DJEMAA, B., mis en ligne le 30 juin 2018, « *Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet* », Université de Bordj Bou-Arredj.

<https://journals.openedition.org/multilinguales/702> consulté le 22 août 2020.

3. LENON, P., (1991), « *Error: some problems of definition and identification. Applied Linguistic* », 12(2), 180-195 cité dans l'Article de BOURRAY, M., (2016), « *L'erreur dans l'apprentissage de la production écrite en classe du FLE : repérage, traitement et remédiation* », Université Moulay Ismail, Maroc.

[www.researchgate.net/publication/314275031\\_L](http://www.researchgate.net/publication/314275031_L) consulté le 08/12/2019.

4. OUNIS, F., (2012), « *Rivalité entre le français et l'anglais : mythe ou réalité* », Université de Batna.

<https://gerflint.fr/Base/Algerie17/ounis.pdf> consulté le 28/01/2020.

# **Table des matières**

**Introduction générale**-----06

**Chapitre I :Cadrage théorique**

Introduction partielle -----12

**1. La place de l’écrit à travers les différentes méthodologies et approches d’enseignement du FLE**-----12

**1.1** Méthodologie traditionnelle -----12

**1.2** Méthodologie directe -----12

**1.3** Méthodologie SGAV -----13

**1.4** L’approche communicative-----13

**1.5** L’approche par les compétences-----14

**2. Les méthodes d’enseignement de l’écrit pratiquées en classe de FLE**-----15

**2.1** Les démarches à suivre dans une séance d’expression écrite -----16

**3. L’enseignement/apprentissage de l’écrit dans le système éducatif algérien**-----17

**3.1** L’enseignement/apprentissage de la production écrite au niveau du collège -----18

**3.2** L’enseignement/apprentissage de la production écrite dans la classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne -----19

**3.3** L’erreur dans l’enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE dans le cycle secondaire -----20

Conclusion partielle -----21

**Chapitre II : Cadrage méthodologique et analyse du corpus**

Introduction partielle -----23

**1. Protocole de l’enquête** -----23

**2. L’outil d’investigation** -----24

**2.1** Présentation du questionnaire -----24

**3. Analyse du questionnaire** -----24

**3.1.** Analyse du questionnaire destiné aux apprenants de la 4<sup>ème</sup> AM -----25

**3.2.** Identification des enquêtés -----25

**3.3.** Analyse du questionnaire des enseignants de la 4<sup>ème</sup> AM -----32

**3.4.** Identification des enquêtés -----32

**4. Place de l’écrit en situation réelle** -----42

**5. Déroulement des séances observées** -----43

**5.1** Contexte de l’enseignement/apprentissage -----43

5.2 Début du cours -----	43
5.3 Durant le cours -----	44
5.4 Clôture du cours -----	46
6. Synthèse générale -----	46
Conclusion partielle -----	47
<b>Conclusion générale</b> -----	49
<b>Références bibliographiques</b> -----	52
<b>Table des matières</b> -----	55
<b>Annexes</b> -----	58

# **Annexes**

## Annexe N°1

**Questionnaire destiné aux enseignants de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

Etablissement : .....

Sexe : Homme  Femme 

Nombre d'années d'expérience : .....

Diplôme obtenu : .....

Classes prises en charge : .....

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master 2 intitulé  
l'écrit dans les pratiques enseignantes en classe de 4<sup>ème</sup> année moyenne.  
Nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes nos questions posées

- ❖ Comment estimez-vous le niveau de vos apprenants en langue française ?  
Bon  Moyen  Faible
- ❖ Le niveau de vos apprenants de 4AM est-il :  
Bon  Moyen  Faible
- ❖ Vos élèves rencontrent des difficultés en :  
Compréhension orale  Expression orale   
Compréhension écrite  Expression orale
- ❖ A l'écrit, vos apprenants ont des difficultés à :  
Comprendre un texte lu  Ecrire un petit paragraphe   
Conjuguer les verbes au temps qui convient   
Trouver le vocabulaire adéquat   
Autres.....
- ❖ Enseignez-vous l'écrit dans le cadre de la séquence didactique ?  
Oui  Non
- ❖ Suivez-vous l'ordre proposé dans le manuel pendant la réalisation des séquences consacrées à l'écrit ?



## Annexe N°2

**Questionnaire destiné aux apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne**

Sexe : Garçon  Fille

Age : .....

❖ Aimez-vous étudier en langue française ?

Oui  Non

❖ Préférez-vous :

Lire des romans en français

Ecouter des chansons

Regarder des vidéos et films

Ecrire en français

Parler en français

❖ Trouvez-vous des problèmes à lire un texte en français ?

Oui  Non  Des fois

❖ Trouvez-vous des problèmes à écrire un texte en français ?

Oui  Non  Des fois

❖ Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour lire en français ?

Le sens général du texte

Les mots utilisés

Toutes les idées du texte

❖ Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour écrire en français ?

Difficultés grammaticales

Difficultés syntaxiques

Difficultés à trouver le bon vocabulaire

❖ Votre enseignant vous aide-il à dépasser vos difficultés ?

Oui  Non  Des fois

Dites pourquoi ?.....

.....

.....

❖ Que fait votre enseignant pour vous aider à améliorer votre niveau à l'écrit en français ?

Il vous donne des activités à faire

Il vous fait lire en classe

Il organise des séances de remédiation

Il vous corrige sur place

Il vous corrige et vous explique l'erreur en classe

❖ Que faites-vous pour améliorer votre niveau à l'écrit en langue française ?

Vous lisez beaucoup

Vous faites des exercices sur Internet

Vous suivez des cours particulières

Vous faites des rédactions personnelles

## Annexe N° 3

**Grille d'observation en classe de FLE**

Etablissement : .....

**Contexte de l'enseignement**

Titre du cours : .....

Date du cours : .....

Heure du cours : .....

Nombre d'élèves présents au cours : .....

Durée prévue de la séance : .....Durée réelle : .....

**Début du cours**

L'enseignant(e) :

Critères	Oui	Non
1-Commence son cours à l'heure.		
2-Explique l'utilité de la séance par rapport aux séances qui ont précédées		
3-Fait un rappel de la séance précédente		
4-Précise les objectifs du cours		
5-L'enseignant commence la séance par l'étape de la préparation à l'écrit		

➤ **Remarque :**.....  
.....**Durant le cours****Pour communiquer le contenu de son cours l'enseignant(e) :**

1- Utilise un vocabulaire riche et varié.

Oui Non 

2- Utilise des phrases simples ou complexes.

Phrases simples  phrases complexes

3- Pendant le cours l'enseignant corrige les erreurs des élèves.

Oui  Non

4- La correction se fait avec :

Des explications  sans explications

5- l'enseignant(e) corrige les erreurs :

De grammaire  de vocabulaire  de conjugaison  d'orthographe

**Lorsque l'enseignant(e) donne des exercices ou un travail :**

1- Précise et reformule clairement les consignes.

Oui  Non

2- Explique les mots clés.

Oui  Non

3- Précise le cadre de travail de l'activité (durée, matériels utilisés, activité individuelle ou collective).

Oui  Non

4- Passe dans les rangs ou les groupes pour corriger et aider les élèves.

Oui  Non

5- Corrige et aide les élèves qui commettent des erreurs au niveau de l'écrit.

Oui  Non

6- Collecte les réponses des élèves.

Correctes  Contenant des erreurs

7- Fait passer les élèves au tableau pour corriger les activités écrites proposées.

Oui  Non

8- Veille à corriger les erreurs des élèves mentionnées au tableau.

Correction faite par le prof  Correction faite par les élèves

9- Corrige l'erreur immédiatement.

Oui  Non

10- Les élèves posent-ils des questions sur les mots dont-ils doutaient ?

Oui  Non

➤ **Remarque:**.....  
 .....  
 .....

## Clôture du cours

L'enseignant(e) synthétise-t-il par :

Critères	Oui	Non
1-L'identification de la nature du blocage et essai de trouver des solutions		
2-Aider les élèves à faire la synthèse de la séance		
3-Produire une trace écrite des compétences et des savoirs produits		

➤ **Remarque:**.....  
 .....  
 .....

### Eléments d'observation générale

Critères	Oui	Non
L'enseignant implique et valorise tous les élèves, surtout les plus en difficultés		
L'enseignant veille à la bonne écriture et à la bonne compréhension		
L'enseignant punit les élèves qui commettent des fautes d'orthographe		
L'enseignant consacre du temps pour améliorer l'écriture de ses apprenants		

## Annexe N° 4

Projet 2  
SÉQUENCE 1

Nous étudions la ponctuation dans le dialogue

**J'observe et j'analyse**

**Le racisme**

Je travaillais pour un Blanc qui s'occupait de transporter de la pâte de bon samedi après-midi, alors que je l'attendais à bord de son camion, je vis un homme s'approcher avec deux énormes chiens.

- Ouvre cette portière ! Déverrouille-la !
- Non, monsieur, vos chiens me font peur.

Alors, le gars pour qui je travaillais arriva, sortit ses clés et ouvrit lui-même la portière. Je sautai hors du camion et, d'un bond, montai sur le toit.

- Très bien petit, cours si tu veux vivre. Si tu arrives jusqu'à cet arbre et que tu grimpes, je rappelle mes chiens.
- Pitié monsieur, ne les lâchez pas. Je n'ai rien fait de mal.

*Léon de Leon Walter Tillage Ed. Neuf de l'école des lauriers*

1. Pourquoi l'enfant refusa-t-il d'ouvrir la portière ?
2. Quel est le signe de ponctuation qui indique que ce texte est un dialogue ?
3. Connais-tu d'autres signes de ponctuation du dialogue ? Dis lesquels.

**Je retiens**

À l'écrit, la ponctuation donne des indications importantes à la compréhension d'un texte.

À l'oral, elle indique le moment où il faut marquer une pause et le moment où il faut pratiquer une intonation.

Dans un dialogue :

- a. le point (.) sépare 2 phrases déclaratives ou impératives ;
- b. les 2 points (:) introduisent une prise de parole ;
- c. le tiret (-) indique un changement de locuteur ;
- d. les guillemets (« ») encadrent les paroles que prononcent les personnages.

**Éclairage**

Les points de suspension signalent qu'une phrase est inachevée. Ils indiquent également une hésitation ou un silence. C'est pour cette raison qu'on peut les trouver au milieu d'une phrase.

**Je vérifie**

Le dialogue ne renferme que des phrases déclaratives ou impératives.  Vrai  Faux

Pour introduire une prise de parole, on doit obligatoirement utiliser les (:).  Vrai  Faux

Lorsqu'un autre personnage s'exprime, on utilise un (-).  Vrai  Faux

76

## Je m'entraîne

## 1. Je rétablis la ponctuation dans les phrases suivantes en introduisant les (;) et les (« »).

- a. Martin Luther King a dit j'ai fait un rêve.
- b. Nelson Mandela a déclaré être libre, ce n'est pas seulement se débarrasser de ses chaînes ; c'est vivre d'une façon qui respecte et renforce la liberté des autres.
- c. Dans un colloque international sur l'émir Abdelkader et le Droit international humanitaire, Monsieur Mustapha Chérif a expliqué l'émir Abdelkader a humanisé le traitement des prisonniers ainsi que la gestion des conflits, tout en prônant la culture de la paix et de la tolérance.
- d. Face à nos deux camarades qui se sont battus dans la cour, notre professeur s'est indigné nous n'avons pas étudié la tolérance pour que vous vous battiez. Le dialogue doit toujours prévaloir.
- e. Ma grand-mère nous a toujours enseigné toute jeune déjà dans la Casbah nous vivions en bonne intelligence avec nos voisins d'origines et de religions différentes.

## 2. Je rétablis la ponctuation dans le texte suivant en remplaçant le signe (...).

- a. ... Je ne suis pas d'accord avec les personnes qui prônent la violence, dit l'imam.
- b. ... Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ... stipule l'article premier de la Déclaration universelle des droits de l'homme.
- c. ... Ce n'est pas en opprimant les gens que l'on se fait respecter... a déclaré une personne éclairée.
- d. ... Le racisme ne devrait pas exister puisque l'idée que les humains sont divisés en races est fausse, disait déjà mon institutrice.
- e. ... Les enfants comme les adultes ont des droits... avons-nous appris au sein des Scouts musulmans algériens.

3. J'écris : tu n'es pas d'accord avec un de tes camarades qui pense que l'entente en classe n'est pas importante. Pour lui, seuls les résultats scolaires comptent. Rédige les paroles échangées entre vous en respectant la ponctuation.

## Dictée

*Je lis d'abord le texte ci-dessous, puis je l'écris sous la dictée de mon camarade.*

Pour que les citoyens, hommes ou femmes, ne se sentent pas lésés, il faudrait qu'ils aient les mêmes droits et devoirs devant la loi. C'est comme cela que l'on pourra bâtir une société juste et exemplaire.

## Annexe N° 5

bien j'ai parler avec mon  
 amies :  
 et j'ai dire : à ton avis " ceste  
 tudire en parte à Kalce  
 plige ?"  
 et il ripondir : oui par exemple  
~~par exemple~~  
 et je ai riponde : par exemple  
 à l'aplage de tché  
 Il dit : oui est bon plige  
 je ai dire : oui et son bon profonj

Je me suis pas d'accord avec  
 mon camarade car il a eu des  
 proposés récisement vers les noirs  
 Il ma dit : " je suis contre les  
 noir par ce que il son pas blanc  
 comme nous et il son much et  
 il font pure"  
 je repondre : " Non, il feus pas pens  
 comme ça par ce que comme nous.

J'ai mis pas d'accord avec un  
de mes camarades car il a des  
propos racistes.

Simon dit: « La majorité des gens  
sans maché parce que la couleur  
de sa peau est blanche »  
moi dit « Ouais, Tu dit pas comme  
il ~~est~~ comme Ouais frère ?  
surtout il a toute la couleur  
de la peau.

Je n'es pas d'accord avec mon camarade car il a eu des propos racistes envers les noirs. j'ai lui dit : "pourquoi tu n'aime pas les noirs ?" elle a répondu à ma question et elle a dit : "Car ils ont pas comme nous !". et elle a questionner à moi : "et toi pourquoi tu aime les noirs ?" j'ai exclamation et j'ai dit : "bien sur ils ont des hétéromaines comme nous et comme toi"

~~Je n'es pas d'accord avec mon camarade car c'est <sup>mon</sup> ~~racisme~~ <sup>discrimination</sup>. On est des gens on se ressemblent Alors il faut jamais être ~~raciste~~ <sup>discrimination</sup>~~

Mon camarade m'a dit : "que les noirs sont pas beaux, et on as pas la même religion, après j'ai lui dit que : "il faut jamais dire ça et il faut jamais être ~~raciste~~ <sup>discrimination</sup>. On as le même visage juste il sont des noirs, et pour la religion mon ~~me~~ <sup>mon</sup> ami on as la même." mon camarade il m'a dit : "maintenant j'ai compris que il faut jamais dire ça."

Je cours vers mon camarade en disant  
« Salut !, j'ai une question que tu as des  
propres racistes envers les noirs ? »  
Je répondis : « Oui effectivement oui ; pourquoi ?  
y-a-t-il un problème ? »  
- Absolument !, car les noirs sont comme  
nos voisins aux frontières, on les considère  
comme des membres de notre famille.  
- Peut être que tu as raison, mais je n'aime  
les noirs ! je trouve qu'ils ont une couleur  
de peau horrible, et qu'ils sont tous mèche,  
je voudrais même les tuer !.  
- Okan ! tu as tout faux !, on doit  
les protéger et faire plus qu'un avec eux,  
car c'est de nos principes fondamentaux,  
d'apporter de l'aide au noirs.

## **Résumé**

L'écrit joue un rôle très important dans l'enseignement-apprentissage des langues. D'une manière générale, il a prouvé son statut depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à ce jour avec l'application de l'approche par compétences. L'enseignement-apprentissage dans le cycle moyen (classe de la 4<sup>ème</sup> AM), en Algérie, exige une démarche particulière afin de faciliter la compréhension et la production de l'écrit chez les élèves. Ces derniers se trouvent face à de multiples difficultés au niveau grammatical, syntaxique et lexical (conjugaisons, construction de phrases, orthographe, etc). Nos résultats ont confirmé que les enseignants essaient de tirer profit des erreurs commises par les apprenants afin d'améliorer leurs compétences dans la production de l'écrit.

## **Mots clés**

Écrit – Production écrite –Enseignement Apprentissage – Erreur.

## **Abstract**

The writing plays a very important role in language teaching and learning. Generally, it has proven its status since the traditional methodology to nowadays with the application of the competency-based approach. Its teaching and learning middle school (4th AM class) in Algeria which is intended for a final exam requires a special approach in order to facilitate the understanding and production of writing among the students. These are faced on the multiple difficulties in grammar, syntax and lexical (conjugations, sentence construction, spelling, etc. our results were confirmed that teachers try to profit from errors committed by the students in order to improve theirs competences In written expression

## **Keywords**

Written – Written expression – Teaching and Learning - Error

## **ملخص**

تلعب الكتابة دورًا مهمًا جدًا في تعليم اللغات وتعلمها. بشكل عام، لقد أثبتت مكانتها من المنهجية التقليدية حتى اليوم مع تطبيق النهج القائم على الكفاءة. يتطلب التدريس والتعلم في الطور المتوسط (الفصل الرابع) في الجزائر، نهجًا خاصًا لتسهيل فهم وإنتاج الكتابة لدى الطلاب. تواجه الأخيرة صعوبات متعددة على المستوى النحوي والمعجمي (الاقتران، بناء الجمل، التهجئة، إلخ). أكدت نتائجنا أن المعلمين يحاولون الاستفادة من الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون من أجل تحسين مهاراتهم في الكتابة.

الكلمات الدالة

الكتابة - التعبير الكتابي - التعليم والتعلم - الخطأ