

Pratiques scripturales en classe de FLE: quelles propositions pour réduire les difficultés?
Writing practices in a FFL classroom: How to alleviate the difficulties?

* Dr. **BENSALEM Djemâa**

Université Mohamed El-Bachir El Ibrahimi, Bordj-Bou-Arréridj,
Algérie

University of Bordj Bou Arerridj, Algeria

djemaa.bensalem@univ-bba.dz

d/recép:15/04/2020	d/ acc : 16/06/2020	d/ pub: 07/11/2020
--------------------	---------------------	--------------------

Résumé: Nous envisageons à travers la présente contribution, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, d'apporter des éléments de réponse aux interrogations: quelles sont les principales difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une activité scripturale et à quelle stratégie pourrait recourir le praticien afin de les pousser à s'investir davantage dans leurs écrits? Pour cela, nous avons opté pour l'observation d'une classe lors de la réalisation d'une activité d'écriture. La grille d'analyse du groupe EVA a servi d'outil d'analyse des écrits produits. Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer que les écrits n'ayant aucun enjeu communicatif peuvent être à l'origine de la démotivation de la plupart des élèves en classe de FLE.

Mots-clés: pratiques scripturales en FLE, difficultés d'écriture, représentations de l'écrit, tâches motivantes, enjeu communicatif.

Abstract: The aim of the present paper, which falls under the umbrella of writing instruction, is to answer the following questions: what are the main difficulties encountered by the learners in their writing processes and what strategy (ies) can a writing instructor rely on/ make use of to help the formers enhance their writing? To collect the data for this study, an observation of a writing activity was conducted during the writing process and an analytical rubric was used to evaluate the learners' written products. The obtained results have revealed the participants' writing difficulties and the latter were classified into categories. The conclusion drawn from these results have served to confirm that the writings having no communicative stake can beat the origin of the demotivation of the majority of the pupils in a FFL classroom.

* BENSALÉM Djemâa. djemaa.bensalem@univ-bba.dz

Keywords: writing practices in FFL, writing difficulties, written products, motivating tasks, communicative issue.



Introduction

L'écriture est en réalité une activité difficile qui exige du sujet écrivant une bonne gestion de différentes actions au cours de l'exécution de la tâche¹. Vu sa complexité, la production d'écrits est considérée comme une situation-problème qui exige la mobilisation de capacités cognitives afin de résoudre l'ensemble des difficultés rencontrées.

L'importance de la compétence écrite, notamment dans une situation d'apprentissage a fait d'elle un véritable champ d'étude et a généré de nombreux travaux de recherche portant sur les difficultés de l'apprentissage de l'écrit², les ateliers d'écriture³ et l'apprentissage coopératif, le travail sur le brouillon⁴ et la génétique textuelle⁵, la numérisation et l'apprentissage de l'écrit⁶ ...

L'intérêt que nous portons à l'écrit, dans le présent travail, vise à répertorier, d'une part, les principales difficultés des jeunes scripteurs lors de la rédaction et d'autre part, à signaler l'importance de l'enjeu communicatif et de la finalisation de l'écrit comme source de motivation des apprenants.⁷

De manière générale, lorsque les élèves parlent de leurs difficultés à l'écrit, ils disent que lors de la rédaction, ils se sentent bloqués et ne trouvent pas des idées. Dans ce cas, il est facile de penser que ces scripteurs, notamment ceux du cycle secondaire, n'ont presque rien appris des enseignements donnés dans les classes précédentes. Cependant, il est plus raisonnable de prétendre que ces élèves font un mauvais usage de leurs acquis et que ce qui leur manque c'est d'avoir une méthode leur permettant l'organisation de leurs idées et l'exploitation convenable des acquis antérieurs.

A notre sens, si les élèves n'arrivent pas à écrire, c'est principalement en raison des représentations négatives qu'ils se font de l'écrit et qui peuvent constituer une entrave pour la rédaction. Il est important alors que l'enseignant soit informé de ces représentations négatives afin de mieux comprendre les difficultés de ses apprenants lors d'une tâche de rédaction. Evoquant les représentations négatives, Reuter⁸ énumère plusieurs types de représentations qui pourraient représenter de

véritables freins à l'apprentissage parmi lesquelles nous citerons l'écriture comme don et les représentations qui « s'organisent autour de la valorisation et de la dévalorisation ». Dans le même sens Charolles précise: « *Dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnormes et toutes les subtilités* »⁹

Cela nous amène à dire qu'il est nécessaire d'attirer l'attention des praticiens sur l'intérêt que les représentations présentent dans l'enseignement/apprentissage et spécialement celui de l'écrit.

1-Evaluation du niveau des élèves à l'écrit

Afin de mettre l'accent sur les principales difficultés rencontrées par les apprenants, nous avons procédé à une observation d'un groupe classe tout au long de la réalisation d'un ensemble de productions écrites. La classe objet de notre étude est une classe de 1^{ère} année secondaire Lettres au niveau d'un établissement secondaire de la région de Batna. Elle comprend 30 élèves, âgés de 15 à 17 ans. Ils ont tous eu une formation arabisée (toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe). Le français est la première langue étrangère étudiée. Son enseignement débute en 4^{ème} année primaire.

Pour cela, l'enseignante avait proposé aux apprenants de rédiger trois courtes productions en réponse à des consignes d'écriture qu'elle a données. La rédaction s'est déroulée en classe. Les élèves vont ainsi écrire des textes destinés à leur enseignante. Ils ignorent les destinataires réels de leurs écrits.

Les productions ont été réalisées séparément (la rédaction s'est faite en trois heures). L'enseignante ne donnait la consigne suivante qu'après avoir été sûre que tous les scripteurs aient terminé la rédaction. La première consigne a été élaborée par l'enseignante, alors que les deux autres sont prises du manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire Lettres. Pour les consignes d'écriture 2 et 3, les élèves ont déjà vu en classe des textes sur la communication et sur l'évolution de l'écriture. (Ce sont des textes proposés dans le manuel scolaire).

L'enseignante a consacré à chaque consigne une heure de temps durant laquelle elle a écrit au tableau la consigne, a expliqué aux jeunes rédacteurs ce qu'il faut faire et a demandé à chacun de rédiger un texte individuellement.

L'analyse des écrits produits serait un moyen pour dévoiler les difficultés qu'éprouvent les élèves en production écrite.

Consigne1: Présentez en quelques lignes une personne que vous aimez. Dites pourquoi vous la préférez?

Consigne2: « Les nouvelles se transmettent aujourd'hui rapidement ». Rédigez un court texte dans lequel vous justifiez cette affirmation.

Consigne3: Rédigez quelques lignes pour montrer que l'invention de l'écriture a été un pas important dans l'histoire de l'humanité.

Nous tenons à signaler que les consignes d'écriture proposées aux apprenants n'indiquent pas de destinataires des écrits produits. En réalité, une situation de production pareille en classe réduit cette tâche à une simple activité ayant pour objectif fondamental de savoir si l'élève pourrait parvenir à la production d'un texte ressemblant à ceux qu'il est habitué à étudier en classe. Donc, partant de ces consignes, nous constatons qu'un élément important dans le processus de planification de l'activité d'écriture est occulté.

2-Utilisation du tableau du groupe « EVA »

Pour analyser les écrits des jeunes scribes, nous avons choisi la grille d'analyse du groupe EVA 1991 (voir annexe). Cette grille ne mentionne en fait ni situation particulière (écrit fonctionnel ou fictionnel), ni type de texte particulier, ni cycle ou niveau. Chaque ligne horizontale mentionne un éclairage possible de l'écrit à évaluer: éclairage pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et aspects matériels. Chaque niveau a été exploité en prenant en considération divers aspects: pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et matériel.

3-Analyse des productions des élèves et interprétation des résultats

3.1- Au niveau du texte

3.1.1- L'aspect pragmatique

Pour cet aspect de l'écrit, nous tenons à signaler que les faiblesses intervenant à ce niveau-là signifient que l'élève n'a pas identifié le but communicatif de la situation qui lui est proposée et que s'il se trompe de type de texte, c'est pour cette raison.

Nous avons déjà signalé plus haut, en parlant des consignes d'écriture données aux élèves, que les textes produits par ces derniers ne précisent aucun destinataire. Les consignes d'écriture données ne

l'indiquent pas. Les rédacteurs ont écrit des textes qui auront pour seul destinataire l'enseignante qui se chargera de leur évaluation. Donc, ces écrits n'ont aucun « enjeu communicatif ». L'absence de ce facteur peut être à l'origine de la démotivation de la plupart des élèves.

Souvent, les élèves produisent des textes qui correspondent aux types de documents supports étudiés en classe dans le cadre de chaque projet didactique (l'argumentatif, le narratif, l'expositif,...). L'enseignant pense généralement que le fait de les familiariser avec ce genre de documents leur permet de produire des écrits semblables au niveau du plan, de l'énonciation, des temps dominants,...

Cependant, le problème ne réside pas dans la maîtrise de tel ou tel type de texte mais plutôt dans l'enjeu communicatif de la situation de production. Il devient alors important que les apprenants sachent pourquoi ils produisent et pour qui ?

L'absence de cet aspect fonctionnel de l'écrit dans les consignes données a fait que les jeunes scripteurs se sentent perdus en écrivant même si les thèmes des productions demandées ont déjà été abordés en classe. Les productions que nous avons obtenus à travers cette étude nous permettent de confirmer cela surtout que parmi les trois consignes données aux élèves, deux concernent des thèmes déjà vus en classe à travers deux textes figurant sur le manuel scolaire.

Certains ont produit de courts passages et parfois ces passages ne véhiculent aucun sens comme le montrent les exemples ci-dessous :

Je suis prefare ta seur parceque antilgent, et très bale à la bon qualités, et all mad Dans problame est eriont Dans com brond lilsont, je suis jotam Ma seur booke. Copie 6 (T1).

la teknologies develement devient le monde un petit village a l'aide de science. Tout développe se propager. Copie15 (T3). De même pour les copies 8 (T1), et 14 (T1 et 2).

Parlant des difficultés dues à cet aspect pragmatique, Jean-Paul Bernié évoque la notion de fictionnalisation.

A l'origine, la notion est le fruit des recherches du Père Ong, Jésuite et psychologue cognitiviste américain du milieu du XXème siècle : l'organisation cognitive d'un sujet scolaire, dans une tâche individuelle ou polygérée, est en premier lieu l'effet de sa fictionnalisation du contexte de l'interaction sociale, c'est-à-dire de la représentation qu'il se fait des paramètres de la situation, que l'on

peut modéliser d'après le modèle de Bronckart et al¹⁰ :
 l'énonciateur (« En tant que qui est-ce que je parle, écris,
 interagis ? »), le destinataire, le but et le lieu social ¹¹.

Voici quelques exemples qui illustrent la grande difficulté qu'éprouvent les sujets écrivant à produire un passage ayant du sens.

Dans continent d'Afrique se caractérise de l'écriture rapidement et l'écriture dans Notre hépoc spécial divelopement et ganie le temps.

(Copie 9 T3)

Les affirmation justifiez grace à tecknologie et c'est justifiez dépicher vous. et grace à l'enternet et moiens d'enformation et pour les difirant tiupe (copie 11 T2)

Pour presque tous les élèves, trouver deux ou trois idées s'est avéré difficile ou même impossible. En lisant leurs productions, on constate qu'ils répètent presque tous la même idée.

Bien entendu, la préparation avec la classe d'une tâche quelconque, en particulier d'écriture, consiste à donner à l'apprenant les moyens qui pourront l'aider et qui contribuent à réduire l'amplitude possible des aberrations. Par exemple, les Genevois Dolz et Schneuwly¹² font tout un travail sur les genres qu'ils vont faire produire à l'élève : ils ont proposé des modules sur le genre « réponse au courrier des lecteurs » dans la presse pour adolescents : qui parle, à qui, pour quoi, que peut-on dire ou ne pas dire dans le « lieu social » qu'est un journal, etc....

De pareilles précisions sur les écrits à produire peuvent aider l'élève lors de la tâche d'écriture étant donné qu'ils attribueront une finalité à son action.

3.1.2- L'aspect sémantique et morphosyntaxique

3.1.2.1- La cohérence du vocabulaire

Il est évident que pour aborder un thème quelconque, il faut avoir une certaine compétence linguistique qui permettrait de concrétiser les idées qu'on a. Nous savons tous que la compétence linguistique des jeunes apprenants surtout en langue étrangère est limitée. C'est la raison pour laquelle ils rencontrent de grandes difficultés à exprimer leurs idées vu la pauvreté du vocabulaire en leur possession et aussi en raison des difficultés syntaxiques qu'ils éprouvent et que les exemples cités ci-dessus laissent aussi apparaître.

Dans le même sens Woodley¹³ précise que les difficultés linguistiques qu'éprouvent les scripteurs « *contraignent leur capacité*

d'expression et les conduisent à réduire la quantité d'idées qu'ils prévoient d'exprimer. Les productions contiennent alors moins d'informations et donc moins de contenu. Les textes ainsi obtenus sont par conséquent plus courts ».

En analysant les textes obtenus, nous constatons qu'ils ont tous eu recours aux termes figurant dans les consignes d'écriture données. (*préféré, aimer, les nouvelles, l'invention de l'écriture, l'humanité*).

Il y a même des élèves qui ont commencé leurs textes en reprenant la consigne telle qu'elle est (les copies : 02, 10, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 28) pour la consigne 2 « Les nouvelles se transmettent aujourd'hui rapidement ». Et pour la consigne 3 « *L'écriture a été un pas important dans l'histoire de l'humanité* », les copies : 6, 7, 8, 9, 10, 24.

Cependant, nous constatons que certains apprenants ont essayé d'élargir le lexique afin d'enrichir leurs textes, même si ces mots sont mal orthographiés. Comme c'est le cas des exemples ci-dessous :

Depuis la paraission de l'être humain, il a essayé de se communiquer avec l'autre avec plusieurs moyens jusqu'à l'invention de l'écriture qui facilité, beaucoup de choses entre les peuples de la même race et les peuples voisin. (Copie 01 « T2 » voir annexe B)

En comparant cet extrait avec ceux qui précèdent, nous constatons qu'ils sont d'une bien meilleure qualité que les précédents, y compris sur le plan de la syntaxe. Nous signalons qu'aucun travail particulier n'a été fait là-dessus, de la part de l'enseignante. Cela s'explique par le fait que les jeunes scripteurs ont fait appel à un lexique déjà vu en classe à travers deux textes figurant dans le manuel scolaire.

Nous constatons, malgré les capacités linguistiques limitées des **adolescents**, l'emploi de certains mots qui ne figurent pas dans les consignes, même si la plupart d'entre eux sont mal orthographiés : (*inventeur, époque «écrit hépoc par certains élèves», teknologie, signes, dessins, les phéniciens, les siècles passés, les langues, les lettres, la préhistoire «écrit par certains apréhistoire», science, message,...*)

Concernant la structure des textes produits, nous constatons que la totalité des textes n'ont pas de structure précise permettant leur identification. La plupart sont constitués d'un seul paragraphe. On ne voit ni introduction, ni conclusion dans leurs écrits.

3.1.2.2- La maîtrise des valeurs temporelles des verbes

L'emploi des temps dépend du type du texte. Pour les productions demandées, ils sont censés employer le présent pour présenter une personne de leur choix (consigne1). Mais, cela n'exclut pas la possibilité d'employer d'autres temps, si nécessaire, comme le futur (*Il restera mon meilleur ami*) ou le passé composé (*J'ai connu plusieurs personnes*).

Alors que pour les consignes 2 et 3, les scripteurs doivent employer le présent, l'imparfait et le passé composé. Cependant, nous constatons que, pour les trois consignes, de nombreux élèves ne maîtrisent pas la conjugaison, ils font un mauvais usage des différents temps. Voici quelques exemples :

Je suis préfère (copie 6) / Je suis préférer (copie7) Je suis préférez (copie23), Je préférez (copie 22) Je connu / il me conseiller / Il est aider les gens (copie29) / Je ouvrir ma cœur / les gens étaient communiquer (copie11),

L'examen des productions de ces lycéens a révélé qu'ils ne maîtrisent pas cet aspect, c'est pourquoi un travail de renforcement sur ce point grammatical devrait être prévu par l'enseignante afin de combler ces insuffisances en se basant sur plusieurs textes. Il est possible de leur proposer un ensemble d'exercices où ils sont appelés à transformer des textes (des passages du singulier au pluriel, de l'imparfait au présent,... etc).

3.1.3- L'aspect matériel

Nous remarquons que toutes les productions que nous avons obtenues ne comportent pas de titres. Après avoir lu la consigne, les élèves se sont lancés dans la production sans proposer de titres aux textes qu'ils aient produits et cela bien qu'ils soient familiarisés avec cet élément et connaissent son rôle particulièrement pour la formulation des hypothèses initiales du sens d'un texte. (Cela s'applique aux trois consignes données).

3.1.3.1- L'organisation des textes en paragraphes

Un simple examen des textes produits permet de remarquer qu'ils sont presque tous présentés en un seul paragraphe. Pourtant les élèves sont familiarisés avec cet élément et c'est d'ailleurs la première observation qu'ils font d'habitude en classe avant d'entamer la lecture d'un texte (étude des éléments périphériques : titre, disposition du

texte, nombre de paragraphes, présence d'illustrations accompagnant le texte,...).

Certains scripteurs ont marqué les paragraphes par des alinéas, mais nous constatons que dans l'ensemble leurs textes ne comportent qu'un seul paragraphe. Nous pouvons interpréter cela par le fait que les élèves savent que le début du paragraphe se marque par un alinéa, mais les idées qu'ils développent sont limitées vu la pauvreté d'ordre linguistique en langue étrangère, par conséquent leurs productions sont dans la majorité limitées au développement d'une seule idée.

Certains d'autres marquent les paragraphes par des signes comme les tirets (-) ou une étoile (*). Voir les copies 1, 2, 21,28, 23. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les jeunes scripteurs sont habitués à utiliser ces signes en entamant l'écriture de tout texte, même lorsqu'ils rédigent en langue maternelle. On constate ce signalement de paragraphe dans les copies 25, où l'élève a employé les connecteurs « d'abord, ensuite, enfin » pour énumérer les qualités de la personne décrite dans son texte (Il a marqué le début de chaque paragraphe par le respect de l'alinéa et des majuscules). Mais cela uniquement pour le premier texte (consigne1), alors que pour les deux autres, il s'est contenté d'énoncer une seule idée et il a rédigé donc un seul paragraphe. La même remarque s'applique à la copie 20, mais l'élève a respecté l'alinéa pour marquer le début des paragraphes dans les trois productions, sans faire recours aux connecteurs.

3.2- Les liens entre les phrases

3.2.1- L'aspect pragmatique

3.2.1.1- Etude de la progression thématique

En lisant les productions obtenues, nous constatons qu'elles ne comportent pas beaucoup d'idées (dans l'ensemble, les élèves expriment une seule idée). Dans l'ensemble, les écrits produits montrent que les scripteurs n'établissent pas de liens entre les informations constituant leurs textes.

Les exemples ci-dessous montrent ce problème de progression dans les écrits des élèves. Pour certains écrits, la progression est complètement absente ce qui affecte le sens. Les deux textes qui suivent illustrent nos propos: *Les invention de L'écriture ils sont pas toujours, je vais expliquer comment L'syacle passé été écri en dessiné s'est constitué Le français été Les Gaulois on fini Le parler plus ou moins L'homme dans L'syacle passé signes est d'un éta d'une autre*

éta (copie 21 « T2 ») *Je préferez Les affirmation jeustifiez pas que elle est très ticnologie.* (Copie 22 « T2 »)

Le même problème se manifeste aussi dans les copies : 6, (T1), 7, 9 (t3), 8 (T1), 11(T3), 28 (T3)

Cela nous amène à conclure que les élèves ignorent complètement cette notion de progression bien qu'elle soit étudiée dans le nouveau programme de première année (les trois types de progression: à thème constant, linéaire et éclatée).

Nous pensons que l'enseignante devrait la travailler avec eux vu son importance dans l'apprentissage de l'écrit. Elle pourrait l'enseigner en étudiant la notion de substitution, comme elle peut l'aborder à travers de courts textes afin que les jeunes apprenants en soient familiarisés.

3.2.1.1- L'emploi des connecteurs textuels

L'analyse des textes dont nous disposons montre presque l'absence des connecteurs qui assurent le lien entre les différentes parties du texte. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves ne les maîtrisent pas ou parce qu'ils n'ont pas suffisamment d'idées pour les lier à l'aide des connecteurs.

Cependant, nous constatons que certains d'entre eux les ont utilisés. Copie 25 (T1). Certains d'autres n'ont employé que l'articulateur « enfin » pour indiquer la dernière idée et marquer ainsi la fin du texte, mais ils n'ont employé au préalable aucun organisateur dans leurs écrits. (Copie 2 et 20 « T1 »). Alors que dans la copie 01 (T1), l'élève a employé l'articulateur « d'abord » pour la première idée mais pour le reste du texte, il a employé la conjonction de coordination « et » pour marquer le lien entre les phrases. Le même cas est signalé dans la copie 28 (T2) où l'élève a employé l'articulateur « troisièmement » sans marquer les idées antérieures d'aucun articulateur. Nous pouvons interpréter cela par le fait que l'élève a voulu employer l'adverbe "finalement" pour introduire une conclusion.

En réalité, l'absence de ces outils dans les écrits produits fait de ces derniers un ensemble de phrases incohérentes. Certains élèves emploient ces organisateurs mais ces derniers ne jouent pas réellement leur rôle parce que leur emploi est inadéquat.

Nous constatons aussi dans les écrits étudiés le recours à la conjonction de coordination « et » pour marquer le lien entre les phrases, comme si l'emploi de « et » pouvait remplacer tous les autres

connecteurs. Les scripteurs emploient parfois « et » et « est » à la fois pour marquer l'enchaînement entre les mots et les phrases. Cet emploi est souvent exagéré. Il sert à tout : coordonner, organiser,... Voici quelques exemples :

« *J'aime Farid il est un bonne élève et calme est très gentil et il est des beaucoup des information* (Copie16 « T1 ») / *J'aime mon frère parce que Il courageux et gentil et très calme et alaise et il a bien comprend et sirioux...* (Copie 8 « T1 »). / *Les nouvelles se transmettentil y'a le internet et le portable et la SMS et le journaliste et le TV...* (Copie 7 « T2 »).

3.2.2- L'aspect sémantique

3.2.2.1- L'utilisation des substituts

Les textes analysés montrent une non maîtrise de la substitution (lexicale ou grammaticale). Les jeunes scripteurs ont tendance à réemployer à chaque fois le même mot et cela nuit à la cohérence du texte. Nous citerons à titre d'exemple le mot « écriture » qui revient quatre fois dans de courts passages rédigés (les copies 18, 28, 29). De même pour le mot « invention » qui est cité cinq fois dans un court texte. Copie 25 (T3). Le recours à la répétition se manifeste aussi dans les copies 22, 24, 27,...

Dans ce cas, l'enseignante doit leur faire un rappel sur les substituts (parce ces notions ont déjà été étudiées au cycle moyen) afin qu'ils puissent les exploiter dans leurs productions et éviter ainsi de recourir à chaque fois aux mêmes « unités linguistiques ».

3.2.2.2- Les mots de liaison ou les connecteurs logiques

Sous cet aspect, nous vérifierons l'emploi des mots de liaisons servant à marquer les rapports logiques (cause, opposition, conséquence, but,...) et qui se manifestent dans les textes par l'emploi des outils : parce que, car, puisque, donc, grâce à, mais, pour,... Pour ces connecteurs, nous constatons la présence de la locution conjonctive « parce que » dans presque toutes les productions (26 copies). Parfois, l'usage fréquent de « parce que » nuit à la cohérence du texte comme le montre l'exemple suivant : « *Lorsque les phénicien invente l'écriture elle faire un grand pas et parce que avant l'invention la communication elle était difiçile et grâce à l'invention* » (Copie : 25 « T3 »).

Alors que la conjonction « puisque » est employée par un seul élève (copie 20 « T1 »). La préposition « grâce à » apparaît aussi dans de

nombreuses productions (15 copies). Nous citerons à titre d'exemple: « Grâce à l'écriture la vie devenu développé » (11) « Le monde est devenu une petit village grace à les moyens d'information » (12)

Nous constatons donc que les productions étudiées comportent, dans l'ensemble, des subordonnées causales introduites généralement par « parce que ». Dans la plupart des cas les textes produits représentent un ensemble de phrases sans aucun lien. Nous remarquons aussi le recours de certains d'entre eux à la conjonction de coordination « mais » (copies : 11, 15, 17, 20, 22). De nombreux élèves emploient la conjonction de coordination « et » pour relier les phrases, mais elle est employée maladroitement et d'une façon exagérée (parfois ils la confondent même avec le verbe « être » au présent de l'indicatif).

Nous pensons aussi que la dominance des connecteurs exprimant la cause par rapport aux autres : conséquence, but, condition,... est due en réalité aux types de textes proposés aux élèves (les consignes précisent de justifier, dire pourquoi ?)

3.2.3- L'aspect morphosyntaxique

3.2.3.1- La cohérence et la concordance des temps et des modes

En examinant les écrits produits, nous constatons que ce problème de cohérence temporelle se pose pour presque tous les élèves. Nous citerons à titre d'exemple quelques passages où la cohérence temporelle n'est pas assurée :

« les moyens de communication aujourd'hui est beaucoup [...] parce que les hommes vous inventer les moyens... » (Copie : 8 t2) / « Les siècles passé, l'écriture est très difficile » copie 2 (T3) « dans les siècles passé l'écriture est n'a pas développer parce que il y a pas des inventeur de l'écriture » copie 29 (T2) / « A la préhistoire, les gens étaient communiqué difficilement » copie 30 (T3)

3.2.3.2- La maîtrise de la substitution grammaticale (les pronoms de reprise)

A travers les textes étudiés, nous constatons que les apprenants emploient mal les substituts grammaticaux qui se limitent à l'emploi des pronoms personnels. Cependant, ils en font un faux usage en confondant surtout le genre, ils remplacent un groupe nominal qui ne convient pas en genre, comme le montre les exemples suivants: « J'aime mes sœurs boucoup, mais warda ma prefere parce qu'il c'est

une fille très intelligent » (02) « Je suis préférer ma mère parce que ma mère [...] il se caractérise la passionne » (07)

3.4- L'aspect matériel

Sous cet aspect, nous avons vérifié l'emploi des signes de ponctuation. Les signes qui apparaissent dans les productions sont le point, la virgule, les deux points. Les textes montrent que la plupart des jeunes rédacteurs ne maîtrisent pas leur emploi parce qu'ils sont dans la plupart des cas employés d'une façon aléatoire.

Cependant, nous constatons, dans certains textes, que les élèves marquent les débuts des paragraphes par une lettre majuscule, mais leurs textes ne comportent aucun signe de ponctuation (8 « t1 », 9, 11 « t2 et 3 », 14, 21 « t2 », 23 « t2 », 24 « t3 », 25 « t3 », 26 « t1 et 3 », 28 « t1 », 29 « t2 »). D'autres élèves ont ponctué leurs textes à l'aide du point seulement (le cas des copies : 10, 12, 13, 15, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28). Il s'agit, généralement du point final. Nous pouvons même compter ces textes parmi ceux qui ne sont pas ponctués.

3.3- L'analyse au niveau de la phrase

3.3.1- L'aspect pragmatique

3.3.1.1- Les déictiques

Nous avons vérifié à ce niveau la maîtrise de certains éléments linguistiques par les jeunes scripteurs comme les pronoms personnels sujet, les pronoms compléments, les adverbes de temps, les articles, les possessifs, les démonstratifs et les qualifiants. Les productions des élèves montrent une maîtrise de l'emploi des pronoms personnels sujets. Ils emploient « Je, Moi » et nous avons également repéré le pronom indéfini « on » (*On peut découvrir la vie période par période « copie 06 »*).

Cependant, certains élèves rencontrent des difficultés dans leur emploi. Chez certains, nous avons relevé l'emploi de deux pronoms personnels à la fois comme le montrent les exemples suivants : « *Il j'aime tout le monde » (18) « Il préférer tous les mond et j'aime une seul personne sa professeur Houria » (28)*

Dans ces deux cas, il semble que l'erreur vient d'une insuffisance d'analyse de la forme verbale, comme si le 2^{ème} pronom en faisait partie.

Certains d'autres confondent le nombre comme le montre l'exemple : « *Les phéniciens inventer l'écriture, Il change le mond » (13)*

Donc, l'emploi des pronoms personnels n'est pas maîtrisé par tous les apprenants, certains confondent le genre comme nous l'avons déjà signalé pour le cas des pronoms de reprise. Pour les pronoms compléments, nous constatons qu'ils posent problème pour de nombreux élèves, comme c'est le cas dans les copies :

« Elle donne moi des conseils » (01) / « Il aide moi dans mes problème » (05) / « Mon père donne moi des conseille dans ma vie » (12) / « Fatima c'est la fille qui comprend a moi » (16)

Dans tous ces cas, le problème est le verbe à la forme pronominale réfléchi (le sujet et le pronom COD étant la même personne). Concernant les adverbes de temps, nous constatons leur présence dans presque tous les textes qui répondent aux consignes 2 et 3. Les indicateurs temporels les plus employés sont : *aujourd'hui, maintenant, au passé, en ce temps, notre époque, les siècles passés, à la préhistoire,...*

Pour les articles, les élèves ne montrent pas de difficultés dans leur emploi sauf quelques uns qui éprouvent des difficultés concernant le genre de certains noms, comme le précisent les exemples ci-dessous :

« Le monde devenu une petite village » (17) / « Dans le passé les moyenes de communication... » (08) / « inventer le télévision » (05) / « J'ai un seul personne que j'aime » (04)

En réalité cette confusion du genre est due à un problème d'interférence entre l'arabe et le français. Les mots : *village, moyen*, sont de genre féminin en arabe. Influencé par la langue arabe, les élèves les ont employés au féminin alors qu'ils sont de genre masculin en français. Alors que les mots : « *personne et télévision* » sont de genre masculin en arabe, c'est pourquoi les élèves les ont mis au masculin. Pour les possessifs et les démonstratifs, surtout les adjectifs (parce qu'on n'a trouvé aucun emploi des pronoms possessifs ou des pronoms démonstratifs). Les adjectifs possessifs employés par les élèves sont : « *ma, mon, mes, notre* ». Pour les adjectifs démonstratifs, ils les ont employés tous (*ce, cet, cette, ces*).

Cependant, nous avons relevé des difficultés dans l'usage des adjectifs possessifs chez certains apprenants. Ces lacunes se manifestent chez certains par la confusion de la personne « *Je suis préfere ta seur* » (06) et chez certains d'autres, par l'emploi du pronom personnel tonique au lieu de l'adjectif possessif « *Elle est comme une sœur de moi* » (26).

Pour les adjectifs démonstratifs, ils sont limités dans les textes des élèves. Malgré leur usage limité, ils posent problème pour certains au niveau de l'accord. Voici quelques exemples : « *Cet invention marqué l'histoire* » (04) / « *A cette jour* » (14)

Concernant les qualifiants, leur emploi est fréquent dans les textes. Cependant, de nombreux élèves rencontrent des problèmes concernant leur accord en genre et en nombre. Les exemples suivants illustrent ce problème : « *Une fille très intelligent et gentil* » (02) / « *Il a un fort personnalité* » (04) / « *Elle est très intélégent* » (03) / « *La communication est important dans notre monde* » (04) / « *J'aime mon père [...] il est très gentille* » (12) / « *Aujourd'hui avec les nouveaux techniques* » (30)

3.3.2- L'aspect sémantique

3.3.2.1- La maîtrise du vocabulaire

En lisant les écrits produits, nous constatons que le vocabulaire est limité. A chaque fois ce sont presque les mêmes mots qui reviennent. Certains élèves font un mauvais usage des mots. Ils sont incapables d'employer convenablement les noms, les adjectifs, les verbes,... Dans certains cas les élèves n'arrivent pas à former le verbe ou l'adjectif à partir du nom ou l'inverse. Les exemples sont nombreux, nous citerons quelques uns : « *Les moyens d'information est plus developpement et rapidement dans notre époque* » (02) / « *Sans Zakaria Je ne peut pas vie* » (04) / « *Aujourd'hui, les nouvelles très rapide arriver pour tous le mond* » (16) / « *Bachir et moi fraternité* » (20)

Parfois, l'élève confond les mots comme c'est le cas pour les verbes « former » et « informer » : « *les phénicien inventer des letter pour utiliser pour informer des mots* » (12)

3.3.2.2- L'acceptabilité du sens

Pour certaines productions, on arrive à comprendre les idées exprimées par les scripteurs, même si leurs textes contiennent beaucoup d'insuffisances sur tous les plans. Toutefois, nous avons relevé dans certaines productions des passages incohérents et d'autres qui n'ont même pas de sens.

« *l'écriture dans monde ancien aide l'homme et l'écriture valeur l'écriture envention utilise l'homme de mond* » (09) / « *La teknologie develement devient le monde un petit village a l'aide de science. Tout développe se propager.* » (15)

3.3.3- L'aspect morphosyntaxique

3.3.3.1- La syntaxe de la phrase

Les élèves emploient généralement des phrases simples. Même s'ils ont recours parfois à la subordination (surtout les subordonnées de cause), nous remarquons que leurs textes contiennent des difficultés liées à l'enchaînement des éléments dans la phrase, à l'emploi incorrect et inadéquat de certains éléments et au non respect de l'ordre des éléments constituant la phrase.

Toutes ces difficultés font que les apprenants produisent des phrases grammaticalement inacceptables. Cela serait dû à un niveau insuffisant en langue française.

3.3.3.2- La morphologie du verbe

Nous avons constaté chez les élèves des difficultés au niveau de la morphologie verbale. Les élèves emploient les verbes à l'infinitif et même s'ils les conjuguent, ils commettent des erreurs au niveau de la terminaison selon le temps employé, du choix de l'auxiliaire et de la forme du participe passé pour les temps composés. Les exemples sont nombreux, nous nous contenterons de citer quelques uns seulement :

« Aujourd'hui les nouvelles est tré conut » (03)/ « Je suis préfere ta seur » (06)/ « Grace à l'écriture la vie devenu divlopie » (11)/ « Les phéniciens inventer l'écriture. Il changer le monde » (13)/ « Les personne comuniques et recherches les informations » (16)/ « Je préferez mon amais cherifa » (22)/

3.3.3.3- La maîtrise de l'orthographe

Les textes analysés montrent que ces adolescents n'ont aucune maîtrise de l'orthographe. Ils ont commis des erreurs de tous types (lexicales, grammaticales, phonétiques). Ces difficultés pourraient être dues, d'une part, à la « complexité de l'orthographe française », et d'autre part, à « l'acte pédagogique » notamment dans l'absence proprement dit de la compétence orthographique et ce bien que cette composante soit importante dans l'acquisition de la compétence scripturale. C'est pourquoi, nous pensons qu'il est indispensable de retravailler cet aspect de la langue avec les élèves, à travers des activités variées (la dictée négociée, la correction de textes courts par des pairs, l'écoute de textes enregistrés,...) qui correspondent à leur niveau.

Un autre point s'ajoute à l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale, c'est celui de l'emploi des majuscules. Nous

remarquons que ces lycéens les emploient aléatoirement et ils ne respectent aucune règle. Ils débutent parfois leurs textes par une lettre majuscule et mettent des majuscules dans le texte là où il ne faut pas. En voici quelques exemples : « *Dans cette ville J'ai un seul personne qui J'aime* » (04)/ « *les siècles passé, l'écriture est très difficile* » (02) / « *Pour Famile J'aim mon frère beaucoup parce que Il courageux et gentil* » (08)/ « *j'aime beaucoup Ma mère parce qu'elle A la bonne qualités* » (10)/

3.4- L'aspect matériel

3.4.1- La ponctuation

Comme nous l'avons déjà signalé, la ponctuation n'est pas maîtrisée par la majorité des élèves. La plupart d'entre eux se contentent de mettre le point final et parfois quelques virgules mises aléatoirement pour délimiter les phrases. Nous avons constaté, en outre, que les élèves ont tendance à employer la conjonction de coordination pour assurer le passage d'une phrase à une autre, ce qui influe sur la cohérence du texte comme nous l'avons mentionné précédemment.

Bilan

A travers cette analyse et en se basant sur les textes produits en classe, nous avons tenté de mettre en lumière les difficultés que les apprenants rencontrent. Nous pouvons alors dire que les élèves éprouvent des problèmes d'écriture au niveau de la phrase, entre les phrases et aussi au niveau du texte. Même sur le plan matériel, certains d'entre eux ont remis à l'enseignante des écrits mal soignés et raturés. (Dans le cadre de ce travail, nous n'avons pas envisagé d'étudier les ratures comme indice de ce que les élèves savent et ce qui leur manque. Cela pourrait constituer un thème à part pour une autre contribution).

Certes, écrire est une tâche difficile. Cela, tient aux diverses contraintes que le scripteur est appelé à respecter (cognitive, contextuelles, textuelles, langagières,...)¹⁵ et aussi aux représentations qu'ont les élèves de l'écrit. Dans ce sens Charolles précise : « *Dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnormes et toutes les subtilités* »¹⁶.

En effet, passant d'une copie à une autre, nous avons pu repérer les mêmes erreurs (conjugaison, orthographe d'usage, syntaxe,...). Leur

fréquence varie selon les scripteurs. Dans l'ensemble, le groupe classe observé n'écrivait pas et cela pour des motifs qui changent d'un élève à un autre que ce soit en qualité ou en intensité.

A notre sens, toutes ces lacunes sont le reflet d'un niveau insuffisant et d'une faible maîtrise de cette langue étrangère. En effet, les élèves ne sont pas conscients de leurs erreurs et même si l'enseignant leur demande de revenir sur leurs écrits pour les corriger ils sont incapables de le faire tout seuls. Donc, il est important qu'ils soient accompagnés dans cette tâche par l'enseignant qui va les aider à réfléchir sur l'orthographe erronée, comme il est possible aussi d'organiser des corrections par les pairs, toujours sous le contrôle de l'enseignant. La situation de production proposée au groupe classe, à notre avis, n'était pas très difficile étant donné que les thèmes de l'écriture et de la communication avaient été étudiés en classe à travers deux textes. Partant de cette première situation d'écriture, nous avons constaté que ces apprenants, bien qu'ils soient en classe de 1^{ère} année secondaire n'écrivaient pas dans l'ensemble et que bien que les sujets proposés aient déjà été abordés en classe, leurs écrits montrent de nombreuses insuffisances que ce soit au niveau de la forme ou du contenu, qu'il n'est même pas possible de les qualifier dans leur majorité, de textes. Pour cela, l'enseignant doit faire produire les élèves dans des situations authentiques. Il est important que le jeune scripteur sache pour qui il écrit et que son écrit ait une fonction bien déterminée soit décrire, informer ou raconter.

Ce qui précède montre que l'interprétation du contexte social et culturel de la tâche, que fait tout élève même s'il ne s'en rend pas compte, influe de manière très profonde sur la nature de ses productions, et qui n'est donc pas uniquement fonction de ce qu'il sait ou ne sait pas. On considère que cela passe par l'attribution de valeurs aux paramètres communicatifs de la situation scolaire (en reprenant le modèle qu'en donne Bronckart : but de la tâche, destinataire de la tâche, lieu social de la tâche, et énonciateur). Quand la situation n'est pas claire, l'élève attribue à ces paramètres des valeurs qui ne correspondent pas à ce que le professeur a voulu, et cela entraîne donc des malentendus et diverses formes de dérapage (« hors sujet », ou écrit qui commence bien mais se termine de manière incohérente, etc.). Du même coup, cela compromet l'apprentissage qui est censé être réalisé à travers la tâche en question.

Annexe : grille d'analyse du groupe EVA (INRP, EVA, janvier 1991)

Questions pour évaluer les écrits				
Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique	①	- L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) - A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)? - L'écrit produit-il l' effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?	④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organiseurs textuels : d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...) - La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)	⑦ - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...) - Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)
Sémantique	②	- L' information est-elle pertinente et cohérente ? - Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...) - Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...) - L' articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)	⑧ - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) - Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)
Morphosyntaxique	③	- Le mode d'organisation correspond-il aux types de textes choisis ? - Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...) - Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?	⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) - La cohérence temporelle est-elle assurée ? - La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? - La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison) - L' orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	⑩	- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...) - La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...) - L' organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)	⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) - La punctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, punctuation du dialogue...)	⑫ - La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...) - Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)

I.N.R.P., EVA, Janvier 1991.

Tableau EVA

References:

- ¹J. David & S. Plane. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, Presses Universitaires de France, 1996. p.3.
- ²S. Benabbes. *Accompagner les élèves de 3AS pour une amélioration de la pratique scripturale en Fle*, thèses de doctorat en didactique, université de Batna, 2018
- ³Niwese M, Bazile S. «L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale: du centre de formations d'adultes à la classe». In *Pratiques*, [en ligne] 161-162/ 2014., Ecrire/ faire écrire. Disponible sur le site: <http://journals.openedition.org/pratiques/2063> (Consulté en Mai 2020)
- ⁴N. Dembri. *L'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir-écrire*. Magister en didactique, université de Constantine, 2008.
- ⁵A. Mounier . *Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture*. Education, 2016. HAL Id; dumas-01434183. Disponible sur le site: dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01434183.(Consulté en mai 2020)
- ⁶Z.Sedire, B. Bensalah, A. Chaker. «L'impact des TIC sur les compétences scripturales des étudiants de FLE : une approche évaluative des enseignants de la filière de français de l'université de Biskra». In, *Communication Sciences & Technology* vol 18 January 2017. pp/110-121
- ⁷D. Bensalem. *La pédagogie du projet comme médiation pour le développement de la compétence scripturale en classe de Fle. Cas des apprenants de IAS*. Thèse de doctorat, université de Batna. 2015.
- ⁸Y. Reuter. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF, 1996, p.96
- ⁹M.Charolles, «L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques ». In, *Pratiques*, n° 49, 1986, p.5.
- ¹⁰J-P. Bronckart et al.. *Le fonctionnement des discours -Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé, 1985
- ¹¹J-P. Bernié. Synthèse écrite du colloque « Interactions Didactiques », organisé par l'Université de Lyon II en juin 2010
- ¹²Dolz, J ; Schneuwley, B. « La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite ».In, *Résonances*, 2001.
- ¹³M.P. Pery-Woodley. « Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit ». In, *Le Français dans le Monde*, n°192, 1985.
- ¹⁵C. Fabres-Cols. *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris, ESF éditeur, 2002. p.36
- ¹⁶M. Charolles. « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques ». In, *Pratiques*, n° 49, 1986, p.5