

Les défaillances rédactionnelles des apprenants de 3^{ème} A.S, depuis les réformes éducatives de 2003

Abstract.

The act of writing is complex, especially in French. It is the positioning of some learners in the school textbook under the educational reforms of 2003 which among others hypotheses, underlies this research. We will try to deal on the one hand, some aspects of the lexical and grammatical orthography and the coherence textual, on the other hand the socio-familial environment and its involvement in the learning process.

Keywords:

Teaching- learning, writing, socio-familial environment, strategies

المخلص. تعتبر عملية الكتابة باللغة الفرنسية عملية معقدة مبنية على عدة معايير تضعها المؤسسة التعليمية متغيرة بتغير البرامج تبعاً للإصلاحات التعليمية المتغيرة بدورها. سننظر من خلال هذا البحث في الإنشاءات الكتابية, لبعض طلبة السنة الثالثة لثانوية التمييم بالمسيلة, ارتأينا أننبني هذا البحث متسائلين عن مدى تفكير الطلبة في طريقة الكتابة من جهة, و من جهة أخرى عن إصلاحات 2003 سنتناول بالخصوص شقين: أولاً إملاء المفردات و هجاء النحوية التي تعتبر عاملاً مهماً في بناء المعنى وكذا قواعد النحو كمؤشر أساسي بالنسبة للقارئ في ما يخص تفسير معاني النصوص هذا من جهة, ومن جهة أخرى سنحاول الإجابة عن أسباب هذه النقائص الكتابية لدى هؤلاء الطلبة, وذلك باللجوء إلى المحيط العائلي ومدى تدخله كمعين أو كمعيق في بناء تعلم اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية: التعليم-التعلم, الكتابة, الاستراتيجيات, المحيط الاجتماعي العائلي

Halima GHELLAB
Université BISKRA

Résumé.

L'acte d'écrire est fort complexe, surtout quand il s'agit du FLE. En effet, les élèves de 3^{ème} A.S. inscrits sous les réformes éducatives de 2003, éprouvent des difficultés à rédiger des textes cohérents et exempts d'erreurs orthographiques. L'objet de cette recherche est de trouver des éléments de réponses à ce déficit, notamment du côté du milieu socio-familial et son implication dans ce processus.

Mots-clés:

enseignement-apprentissage, écriture, stratégies, milieu socio-familial

Introduction.

La compétence scripturale peut se définir comme un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale. Les didacticiens assurent que savoir écrire, c'est surtout connaître et

maitriser les situations dans lesquelles l'usage de l'écriture est socialement acceptable.

Les écrits scolaires sont les produits les plus directs ou les plus immédiats de l'activité de l'enseignement- apprentissage des langues étrangères. Parmi les traits distinctifs de ces écrits, nous relèverons deux aspects intimement liés à la présente étude : celui de la correction de la langue et celui de la cohérence du message écrit. Aussi, étant donné que l'enseignement- apprentissage du F.L.E au niveau secondaire est basé sur une pédagogie de textes et consiste alors en la capacité de produire, par écrit, différents types de textes. Cet écrit présente un enjeu considérable, du moment que l'apprenant qui est appelé à savoir écrire et surtout bien penser dans le but de bien structurer son écrit.

Une investigation du côté des stratégies d'apprentissage nous informera au terme de cette étude, non seulement du rôle de l'apprenant, mais aussi des facultés cognitives, qu'il fait intervenir dans le processus d'apprentissage de l'écrit. Pour comprendre ces faits, nous avons entrepris d'analyser trois types de productions écrites d'apprenants de 3^{ème} A.S., dans un dessein descriptivo- analytique. Nous avons ainsi sélectionné des productions écrites par des apprenants inscrits avant les réformes éducatives de 2003, pour les comparer à des productions écrites par d'autres apprenants inscrits en 3^{ème} A.S en 2010, c'est- à- dire, après ces mêmes réformes et à d'autres productions écrites par ces derniers, mais cette fois- ci en langue arabe, dans l'objectif de procéder à une analyse comparativo- cognitive qui cherche à montrer comment ils pensent et structurent leurs écrits.

Nous avons noté que les textes écrits en FLE après les réformes, ne sont jamais exempts d'erreurs, qui demeurent pour certains, des défauts pouvant altérer le sens recherché par le scripteur. Notre constat étant que les productions écrites analysées, sont alourdies de toutes sortes d'erreurs, aussi bien sur le plan morphologique que sur le plan global, ceci montre que les apprenants scripteurs éprouvent d'énormes difficultés à produire des textes exempts de fautes d'orthographe et relativement cohérents.

A ce stade de l'analyse, notre étude s'orientera dans un premier temps, non seulement vers les manières de faire, utilisées par ces apprenants pour exploiter les multiples repères graphiques, lexicaux, sémantiques, cognitifs et pragmatiques, pour construire du sens, mais aussi vers la mesure du degré d'analyse et d'application de tous ces moyens par les enseignants, dans l'exécution et la concrétisation des aspects fondamentaux du processus de réalisation d'une production écrite correcte, réussie et répondant aux normes et aux objectifs de l'enseignement- apprentissage du français écrit

En effet, depuis les années 80 et avec l'avènement des approches communicatives et les approches par les compétences dans l'enseignement secondaire du F.L.E., en particulier sous les réformes éducatives de 2003, certains enseignants se sont tournés plus vers le sens véhiculé par les écrits des apprenants que vers la forme.

Dans un second temps, nous verrons comment un questionnaire destiné aux élèves et élaboré en fonction du thème traité, nous aidera à cibler quelques éléments favorisant cette compétence, notamment l'intervention du milieu social, en comparant l'oral de ces mêmes apprenants acquis dans leur milieu, à leurs écrits, pour essayer de mieux cerner, dans une tentative psycho-cognitive, les représentations qu'ils se font ainsi que leurs parents des pratiques scripturales scolaires, afin de toucher les raisons qui seraient à l'origine de ce déficit.

La production de l'écrit en F.L.E

Pour Gérard Vigner et Joseph Vachek le passage à l'écrit en FLE, a toujours été considéré comme l'étape la plus délicate à franchir pour les apprenants. Par conséquent, des efforts considérables se sont développés autour de ce sujet, en didactique des langues et se sont traduits par :

- la mise au point de nombreux outils pédagogiques, admettant de ce fait, une pluralité méthodologique,
- une revue d'ensemble accordée aux sciences de l'éducation, en particulier quand il s'agit de l'écrit, sous tendue par la psychologie et la sociologie.

L'objectif général de l'enseignement- apprentissage de l'écrit étant d'amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes qui répondent à diverses intentions communicatives pour entrer en contact avec autrui. Ainsi, Joseph Vachek définit l'aspect scriptural du langage comme suit : « la norme écrite du langage consiste en un système d'éléments linguistiques, agencés graphiquement, dont la fonction est, de réagir à un stimulus donné. »

Nombreux sont les objectifs et les compétences de l'apprentissage dans le domaine de l'écrit au lycée. D'une façon générale, de la 1^{ère} à la 3^{ème} A.S, l'apprenant devrait être capable d'écrire des textes dont la complexité et la longueur augmentent progressivement. Il développera ses capacités à :

- déterminer le contenu de son texte en tenant compte de l'intention d'écriture, du sujet et des destinataires
- structurer son texte et enchaîner ses idées de façon cohérente

- user des acquis lexicaux et grammaticaux afin de construire des phrases correctes
- relire son texte, aux fins de correction d'éventuelles erreurs et d'amélioration de son contenu.

L'organisation de l'écrit

Le style décousu de l'écrit chez certains apprenants, où les enchaînements phrastiques sont parfois illogiques, est sanctionné par les enseignants qui, même après correction des erreurs de syntaxe et du lexique, trouvent l'ensemble écrit maladroit. Pour tenter de remédier à cette insuffisance, Shirley Carter- Thomas, propose « d'attirer l'attention des élèves sur l'organisation d'un texte, en leur fournissant une liste de connecteurs logiques qui leur permettront de renforcer l'organisation ou la progression thématique », dans le but de leur montrer la façon dont un texte s'organise, à l'intérieur du type en question.

Pour J.P.Cuq et Sophie Moirand, (Cours de didactique du FLES, p 179) les différentes opérations présidant à l'organisation de la production écrite se déclinent comme suit:

- d'abord, l'environnement de la tâche ou le contexte de la production comprenant la consigne mais aussi le type de texte à produire,
- ensuite, la mémoire à long terme du scripteur, dans laquelle, il puise toutes les connaissances sur le thème à traiter ainsi que les connaissances linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche qui lui est assignée,
- enfin, les processus de production.

Ces processus se décomposent, à leur tour, en :

- « la planification » : une fois les connaissances récupérées de sa mémoire à long terme, le scripteur élabore un plan lui permettant de les réorganiser afin de les transmettre de façon contextuelle et pragmatique,
- « la mise en texte » engage le scripteur à faire des choix lexicaux, de procéder à des organisations syntaxiques et rhétoriques,
- « la révision ou l'édition » favorise une lecture minutieuse du texte écrit pour apporter des améliorations aussi bien sur le plan organisationnel que sur le plan du contenu.

Par ailleurs, pour ce qui est des contenus de l'apprentissage de la production écrite en 3^{ème} A.S, concernant la progression thématique, il est établi que tout type de discours écrit possède des caractéristiques d'organisation discursive distinctes intrinsèques. Celles- ci organisent les informations dans

l'objectif de créer un tout cohérent. La notion de cohérence qui est fondamentale pour la qualité d'un texte, relève de l'extra- textuel et correspond en général au jugement positif ou négatif, de la part du récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. L'un des pionniers de l'école de Prague, Weil, a établi une distinction entre ce qu'il nomme « mouvement des idées » et « mouvement syntaxique », il a identifié pour cela trois niveaux d'analyse phrastique : un niveau grammatical, un niveau sémantique et un niveau informationnel. C'est ce dernier niveau qui nous intéresse, quand il s'agit de la progression thématique puisqu'il s'agit de la répartition de l'information sur la ligne de la phrase en thèmes et en rhèmes.

De ce fait, la connexité de l'information peut être déterminée par les relations thématiques qui unissent les phrases successives de la chaîne du texte. Une façon d'aborder cette organisation thématique à un niveau plus global est, de chercher à établir un nombre de schémas représentatifs de l'organisation thématique dans les productions écrites des apprenants, par le biais de la cohésion qui renvoie aux liens purement linguistiques, établis entre les différents constituants d'un texte, qui ne sont autres que les connecteurs à la fois intra et inter- phrastiques, dont le rôle est de cimenter les idées entre elles. Il devient donc important de différencier entre « relations internes » qui organisent la structure d'un texte et qui rappellent la cohésion et « relations externes » qui concernent le processus de communication et qui renvoient à la cohérence.

Les défaillances rédactionnelles

L'évaluation sommative des productions écrites des apprenants a révélé qu'elles sont alourdies de toutes sortes d'erreurs, qui pourraient dérouter l'évaluateur quant à la saisie du sens. Ces insuffisances font fi des règles élémentaires en usage dans tous types d'écrits et génèrent souvent une ambiguïté ou parfois même un non- sens. Elles font peser sur l'apprenant des soupçons d'incompétence sur le plan scriptural et le placent parfois dans une situation d'échec scolaire. Cette situation provoque un sentiment d'impuissance chez certains enseignants. Cette inquiétude pousse ces derniers à chercher les raisons de cet échec, afin de mettre en place une aide efficace.

Le problème posé est le suivant : les écrits des élèves de 3^{ème} A.S inscrits en 2010 au lycée Temmimi- M'sila sont infestés d'erreurs, pourquoi donc à ce niveau considéré plus ou moins avancé, ils n'arrivent pas à produire des écrits exempts d'erreurs de fond et de forme.

Nous suggérons, dans un premier temps, que les insuffisances scripturales sanctionnées dans les productions écrites de ces apprenants ne sont pas dues

uniquement à une méconnaissance de la langue française, certains élèves s'expriment aisément oralement. Le déficit scriptural serait dû :

- aux faiblesses de rédaction ou de mise en texte,
- au milieu social ; la majorité des élèves ne reçoivent aucune aide de la part de leurs familles quand il s'agit de les préparer à produire un texte par écrit,
- à l'incompétence en lecture, mais surtout au manque de motivation, où les apprenants ne s'impliquent pas assez dans leur processus d'apprentissage.
- -aux différentes approches de l'enseignement- apprentissage du F.L.E. tantôt communicatives, tantôt par les compétences.

Pour tenter de prouver ce que nous avons avancé de façon hypothétique, nous avons d'abord procédé d'une part, au dépouillement et à la description du corpus, puis à l'analyse de chaque production écrite.

D'autre part, pour une étude cognitive visant à montrer les différentes stratégies utilisées par les apprenants pour produire ces écrits, nous avons pris l'initiative de comparer les écrits de ceux inscrits après ces réformes à leurs écrits en arabe, pour voir à quel point ils parviennent ainsi à construire du sens. Sans oublier de questionner leur milieu socio- familial sur sa participation dans le processus éducatif.

L'évaluation de la production écrite

Pour Jean Pierre Cuq, la notion de l'évaluation aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, "est une opération de jugement qui confronte des résultats ou des comportements à des intentions ou à des objectifs : elle peut être le constat d'un comportement observable ou la mesure de l'écart entre objectifs et résultats ».

Sophie Moirand de son côté, avance que «évaluer est un acte omniprésent, dans un cours de langue : toute tâche, tout exercice proposés sont des moyens d'évaluation pour les enseignants et d'auto- évaluation pour les apprenants ». Vue ainsi, l'évaluation peut être : interne et continue ou encore externe. Elle fait référence à différents stades de développement de l'enseignement- apprentissage et peut être normative, formative ou sommative.

La notion de l'erreur dans l'écrit en F.L.E

La notion de « l'erreur dans l'évaluation de l'enseignement- apprentissage des langues étrangères constitue l'un des fondements de la « correction » ou « l'acceptabilité de l'écrit.

Vigner propose une typologie des « erreurs » fondée sur des critères linguistiques, reposant sur les dispositifs communicatifs de la situation de l'écrit. C'est là qu'apparaissent :

- L'erreur locale située au niveau phrastique et portant sur les aspects orthographique et morphologique,
- L'erreur globale qui entrave et parfois bloque la communication du message.

Statut de l'erreur dans la production écrite :

M.F. Nancy- Combes considère l'erreur telle une étape normale de l'acquisition de la langue. Elle classe cette dernière, en fonction des critères de la tâche à accomplir, de la compétence requise en langue et de la capacité d'analyser les types d'erreurs commises et distingue pour la maîtrise de la langue :

- une compétence de compréhension et de production d'écrits grammaticalement corrects, c'est-à-dire la capacité d'utiliser les règles morphosyntaxiques,
- une compétence discursive qui consiste en la cohésion et la cohérence des discours produits ou perçus par l'apprenant,
- une compétence sociolinguistique qui témoigne de la capacité de l'apprenant de produire et de reconnaître une langue appropriée au contexte social dans lequel on l'utilise et,
- une compétence lexicale mesurée en nombre d'items lexicaux variés et spécifiques que l'apprenant possède.

La même notion est conçue autrement par le C.E.C.R ; témoignant de l'échec de l'apprentissage, de l'efficacité de l'enseignement ou encore de l'inter- langue de l'apprenant. Ce qui entraîne une planification de l'acte d'enseignement- apprentissage et au processus d'évaluation qui permet de sensibiliser les apprenants à l'auto- correction de leurs erreurs grâce aux indications des enseignants.

Les réformes éducatives vs l'échec scolaire

Dans son allocution en Mai 2000, le président Bouteflika a évoqué la notion de l'échec scolaire et a insisté sur l'intérêt de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères pour le développement économique et scientifique du pays. Dans ce sens Cuq voit que « ce qui caractérise le contexte scolaire algérien toujours et de façon forte, c'est la primauté des paramètres idéologiques et politiques sur les paramètres sociolinguistiques ».

Ce point de vue trouve du renfort dans celui de Mwata qui implique franchement le milieu social dans ce processus. Il estime que « l'aménagement linguistique est une opération qui, parce qu'elle nécessite un large consensus, peut et doit être conduite, non seulement par les organisations institutionnelles mais aussi et surtout par la société civile, dans sa globalité ».

L'échec scolaire et le milieu social

L'élève qui échoue serait, selon V. Isambert- Jamati, « celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoirs-faire que l'institution prévoyait qu'il acquière, conformément aux programmes ». La question qui s'impose ici est : à qui la faute si certains enfants réussissent moins bien que d'autres leur scolarité ? Un certain nombre de travaux sociologiques, dont les travaux de Michel Bernard, nous semblent de nature à éclairer ce problème, plus spécifiquement celui des inégalités de réussite à l'école.

Nous nous intéressons particulièrement aux inégalités de réussite selon l'appartenance sociale, et si l'on considère plus particulièrement les performances verbales et scripturales, notre expérience et les enregistrements vidéo des élèves en question ont montré que ce sont les caractéristiques de l'environnement familial et en particulier le niveau d'instruction des parents qui explique le mieux ces différences. En effet, les enquêtes de Bourdieu et de Sophie Moirand sus- citées montrent que, le poids du milieu socio- culturel serait très important et est fonction des attitudes et des comportements des parents vis-à-vis des études de leurs enfants.

Les attitudes et les comportements face aux LE :

Les attitudes et les comportements de certains parents et de leurs enfants vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères varie entre refus et engouement. En particulier lorsqu'il s'agit d'apprendre le français, dans notre cas. Ceci montre clairement que cela n'est pas neutre quand on mesure le poids ou les retombées de ces attitudes sur le comportement linguistique des uns et des

autres. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les conséquences que peuvent avoir de telles attitudes sur le processus d'enseignement- apprentissage, vu comme facteur de réussite ou d'échec à l'écrit en FLE chez les apprenants de 3^{ème} A.S inscrits en 2010, au lycée Temmimi.

Les piagétiens attribuent le fait de la réussite ou de l'échec scolaire à la répartition génétique inégale de l'intelligence dans les divers milieux sociaux, les « Vygotskiens » accentuent que le milieu socio- culturel prive beaucoup d'enfants des conditions qui assurent un épanouissement scolaire optimal. De ce fait, le rôle du milieu social dans l'apprentissage scolaire s'avère déterminant. Partant de ce constat, Vervoort a dressé une liste des facteurs qui influent sur les prestations scolaires dans ces conditions, nous avons :

- des facteurs culturels familiaux spécifiques : tendance à l'ascension sociale ou non des parents, leur connaissance de l'enseignement et l'intérêt qu'ils portent ou non à l'écologiste,

- des facteurs culturels familiaux généraux : l'ambiance socio- culturelle de la famille, les relations père- mère/ parents- enfants, la langue parlée en famille favorables ou non à l'apprentissage des langues étrangères.

Il dénombre aussi les différences qui confrontent l'enfant d'une classe sociale inférieure: la camaraderie, la collaboration, la force physique et la spontanéité par exemple, avec les normes et les valeurs de l'enfant d'une classe moyenne à noter : la ponctualité, la vitalité, les prestations scolaires. Ce qui pourrait se répercuter forcément positivement ou négativement sur les résultats scolaires de l'enfant issu de l'une ou l'autre classe sociale.

Notre recherche est sous- tendue par les travaux de recherche de Alain Bentolila, Brigitte Chevalier et Danièle Falcoz- Vigne qui montrent à quel point l'intérêt manifesté par certains apprenants pour la lecture entre autres, est tributaire au milieu social. Ils pensent que « les jeunes dont les parents sont cadres ont deux fois plus de chance d'aimer eux- mêmes lire beaucoup et les jeunes dont les parents sont employés lisent peu ou pas du tout ».

Elle est également fondée sur les travaux aujourd'hui classiques de Bourdieu qui a tenté de montrer que « l'échec scolaire est fortement lié à l'appartenance socio- culturelle des apprenants », et d'autres comme lui tel que H. Rûck qui affirme de son côté que « en plus du milieu social, l'école est en partie responsable des différences dans les résultats scolaires : les enfants des couches sociales inférieures marquent un retard par rapport aux enfants des classes

moyennes, vu qu'en général les stratégies et les normes de l'enseignement sont compatibles avec celles des enfants des milieux favorisés ».

Les réformes éducatives

C'est la notion de l'échec scolaire qui est à l'origine de toute réforme éducative. Elle paraît très difficile à cerner et à définir d'autant qu'elle est souvent tributaire des contextes sociaux et historiques dans lesquels elle est posée. Elle est surtout fonction des objectifs fixés par la société à un moment donné de l'acte d'enseignement- apprentissage.

Dans son allocution en 2000 (Benbouzid. B, 2009), le président Bouteflika affirme que « les questions importantes privilégient l'action réfléchie pour mener à bien les grandes réformes qui engagent l'avenir du pays, surtout quand il s'agit du système le plus complexe et le plus délicat qu'est l'éducation ». Ainsi, les nouveaux programmes de l'enseignement du français langue étrangère s'inscrivent- ils, dans la refonte du système éducatif en 2003.

- Ils permettent, d'une part, aux enseignants de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage où l'apprenant devient partenaire actif dans le processus de sa formation.
- Ils dotent, d'autre part, les apprenants d'outils performants permettant la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication, favorisant avec Xavier Rogiers l'approche par les compétences, qui impose de ne pas couper les apprenants de leurs environnements culturels et sociaux, par l'intégration des savoirs, savoirs- faire et savoirs- être.

Les stratégies d'enseignement

Une fois que les erreurs sont repérées et identifiées par les enseignants ou par les apprenants eux- mêmes, nombreuses sont les stratégies et les solutions proposées par les spécialistes, pour remédier à ces insuffisances pédagogiques, en particulier lorsqu'il s'agit de produire des textes par écrit.

C'est surtout avec Nathalie Blanc qui traite le thème de la psychologie cognitive, dont l'objectif principal est de pénétrer le psychisme de l'individu, que nous tenterons de comprendre l'état mental des apprenants en ce qui concerne l'activité scripturale. Cette approche repose sur deux postulats, et a profondément modifié les conceptions de l'enseignement : d'une part, la construction de la connaissance qui implique sélection et interprétation de l'information perçue par le sujet apprenant et d'autre part, la mise en œuvre par ce dernier de stratégies de

résolution de problèmes, adaptées à chaque situation. Dans ce sens, P. Bange distingue deux types de stratégies d'enseignement : les stratégies de soutien et les stratégies d'optimisation des processus d'acquisition de la langue.

Les stratégies d'apprentissage

Pour ce qui est des « les stratégies » mises en œuvre par les apprenants afin de produire des textes par écrit, il est indispensable de se pencher sur le sens que nous livrent les dictionnaires, sur ce concept : les stratégies sont communément définies comme étant « l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations, en vue d'atteindre un objectif ». Dans le domaine de l'éducation, Legendre (Cyr. P, 1998) considère que la stratégie d'apprentissage est « un ensemble de ressources pédagogiques, planifié par le sujet, dans le but de favoriser au mieux, l'atteinte d'objectifs dans une situation d'apprentissage »

Le domaine de l'enseignement- apprentissage d'une langue étrangère s'est ainsi approprié cette notion. Si l'on considère l'apprenant, comme actif dans sa tentative d'appropriation de cette langue, étant donné qu'il ne s'y prend pas de manière quelconque, on pourrait supposer qu'il applique alors les ressources de son raisonnement en usant de différentes stratégies que les chercheurs ont tour à tour, désignées par des comportements, des techniques, des tactiques, des opérations mentales conscientes ou inconscientes, c'est- à- dire, des habiletés cognitives et des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage. Daniel Véronique résume ces propos comme suit « l'apprenant est un locuteur pourvu de stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère». Ainsi, ces stratégies peuvent- elles se manifester par de simples techniques ou devenir des mécanismes, lorsque répétées, elles atteignent leur but. En d'autres termes, le processus d'enseignement- apprentissage, à l'image de tout autre processus de traitement de l'information peut être considéré comme suit : l'individu qui transmet ou qui apprend, sélectionne et saisit d'abord les éléments nouveaux de l'information qu'il doit présenter ou qui lui sont présentés, ensuite il les traite et les emmagasine pour enfin les récupérer et les réutiliser comme éléments d'évaluation dans le cas de l'enseignant ou d'auto- évaluation dans le cas de l'apprenant.

Les enseignants du français langue étrangère proposent à leurs apprenants des stratégies d'apprentissage. Ils les catégorisent principalement en stratégies métacognitives et stratégies cognitives. Les premières consistent essentiellement

à réfléchir au processus d'apprentissage, aux conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier les activités. En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère elles se déclinent comme suit :

- l'anticipation ou la planification : l'apprenant se fixe des objectifs et met en pratique un point de langue ou un thème en prévoyant les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche ou d'un acte de communication.
- l'attention : l'apprenant doit prêter attention à tout acte de langage susceptible de contribuer à l'apprentissage. Ici, concentration et sélection sont de rigueur.
- l'autogestion : l'apprenant étant considéré autonome et impliqué dans son apprentissage, comprend et réunit les conditions qui facilitent cet acte.
- l'autorégulation : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication, elle se manifeste souvent par une autocorrection.
- l'identification du problème : cette activité consiste à comprendre le pourquoi de la tâche proposée, ainsi les meilleurs étudiants cernent rapidement ou intuitivement le but ou le point central d'un exercice.
- l'auto-évaluation : l'apprenant peut évaluer lui-même ses habiletés et ses capacités d'accomplir une tâche dans une langue étrangère, à l'oral ou à l'écrit.

Cependant les secondes sont concrètes et observables, l'apprenant en use, afin de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage. Nous citerons : pratiquer la langue, prendre notes, grouper, réviser, inférer, déduire et mémoriser.

Aussi, tous les didacticiens s'accordent que l'une des stratégies les plus fécondes pour réussir un écrit plus ou moins correct et plus ou moins cohérent est la lecture. Cette activité est considérée par Bentolila comme la solution ultime à tous les maux rédactionnels et ce, quelque soit le niveau de l'apprenant ; devenue carence chez certains apprenants, elle dévoile une incompétence en matière de non fréquentation assidue des écrits qui, souvent peuvent servir de modèle à suivre ou à imiter. Pour lui « lire est synonyme d'écrire » et « lire, c'est découvrir les chemins qui, d'une réalité globale mènent à un écrit conventionnellement segmenté et ordonné ». Il devient par conséquent essentiel de braquer le projecteur sur le contenu de l'apprentissage.

Sa thèse est soutenue par d'autres spécialistes telle que Sophie Moirand par exemple, qui affirme qu'« il est nécessaire que l'apprenant sache le pourquoi de la tâche qu'il entreprend, qu'il connaisse les objectifs visés ». Dans ce même courant d'idées, J.P.Cuq ajoute que les différentes manières de lire constituent« un pacte stratégique d'apprentissage de l'écriture ».

Conclusion

Arrivés au terme de cette recherche, les résultats obtenus suite à l'analyse des productions écrites des apprenants de 3^{ème} A.S. du lycée Temmimi- M'sila, inscrits en 2010, sous les réformes éducatives de 2003, montrent que ces productions écrites présentent des particularités rédactionnelles spécifiques, en comparaison avec celles d'avant ces mêmes réformes(copies d'élèves pris en charge par nous- mêmes en 2001 dont les copies archivées, nous ont été fournies par l'administration).

Suite à l'analyse de l'erreur et dans une tentative de réponse aux questions posées plus haut, c'est-à- dire découvrir les stratégies utilisées par les apprenants pour communiquer en F.L.E, la manière dont-ils réorganisent le système de la langue cible, ainsi que l'origine de leurs connaissances et acquis linguistiques antérieurs qui interviennent dans leurs écrits et en particulier la question fondamentale de notre recherche, déceler au regard de tout ce qui a été vu, « les raisons des défaillances rédactionnelles chez ces apprenants », deux tendances se démarquent nettement :

- d'une part les difficultés orthographiques que les apprenants expriment et pouvant constituer « une zone frontière du domaine couvert de la grammaire »

- d'autre part, les difficultés à coordonner entre elles les différentes phrases et unités de sens ou paragraphes, afin de rendre cohérents leurs écrits aussi bien en français langue étrangère qu'en arabe. Deux sortes d'erreurs caractérisant ces productions écrites surgissent :

- Des erreurs locales; d'orthographe et de morphologie qui infestent entièrement les productions écrites, ce qui donne l'impression que ces écrits ne sont qu'une succession d'items jamais révisés,
- Des erreurs globales; de référence anaphorique et syntaxique, qui ont un impact négatif sur la structuration de l'information et perturbent par conséquent la progression thématique, révélant des écrits qui constituent des assemblages souvent improvisés, sans considération, dans la plupart des productions, pour les unités de

sens, ce qui donne au final lieu à des bribes textuels souvent incompréhensibles.

Aussi et après dépouillement minutieux des 25 productions écrites et analyse du questionnaire oral et écrit destiné à ces apprenants, nous pouvons avancer que les défaillances rédactionnelles repérées, proviennent essentiellement :

- D'abord de la mauvaise prononciation de certains mots, étant donné que nous avons constaté après interview des élèves que ceux qui s'expriment moins bien oralement en français sont ceux qui écrivent moins bien, d'où certaines déviations lexicales qui apparaissent à l'écrit, telle que la confusion entre les voyelles (u,i et é) et entre les consonnes (p et b, v et f) c'est le cas de ceux qui proviennent des douars de ghozal et de Souamâa.
- Ensuite d'une insuffisance informationnelle, d'où de la substitution de certains mots à d'autres, qui donne lieu à des contre-sens (exemples, dans la copie n°6 : malgré le « paroxysme de les » français, la copie n°21 : « proclame » et « déclare » à l'indépendance de l'Algérie, pour réclamer et reprendre...) révèle que les apprenants ne semblent pas avoir la richesse lexicale suffisante pour « écrire », ce qui les place dans l'incapacité de structurer les idées, quand elles figurent dans les écrits,
- Du non respect de l'orthographe de règle (par exemple :les journals parles, les moujahidines faisons, l'un du grand leader, il à militer, il est renvoyer...) provoquant une utilisation sans discernement de certaines règles qui donnent lieu à des dysfonctionnements,
- De l'utilisation excessive des signes de ponctuation, ou l'absence totale de ces derniers (par exemple, un passage pris intégralement de la copie n°21 du corpus étudié : alors le PPA organisée une grande manifestation le 8 mai 1945 proclame et déclare à l'indépendance d'Algérie « vive l'Algérie » « libère Massali » mais les français a son d'habitude elle était regroupés autour les manifesteurs et elle les tue 45000mort...)qui deviennent alors source de nuisance sémantique, étant donné qu'ils sont par nature porteurs de sens, puisqu'ils peuvent se substituer à certains articulateurs logiques, dont le rôle principal est de jalonner la démarche logique d'un texte,
- Enfin, de la non segmentation des items (exemples : la copie n° 21 : mais il n y a rien « affaire », pour « à faire », la copie n° 6 : les algériens préparent une belle image « apparis » pour « à Paris", la

copie n°19 : la France envahit l'Algérie à cause « d'aventaille » pour « l'éventail »...) les apprenants ne semblent pas connaître les limites de certains mots mettant en cause le milieu social et l'aide qu'il ne fournit pas à l'apprenant, ce qui engendre une mauvaise structuration des mots et entraîne des significations erronées de certaines phrases.

En effet, produire un texte fait appel à des éléments lexicaux et grammaticaux qui concourent à son architecture, donc à sa cohésion interne et à la progression de son déroulement. Le questionnaire élaboré à l'intention des apprenants a révélé que les deux tiers affirment n'avoir jamais reçu d'aide de la part de leurs parents, quand il fallait faire un devoir en F.L.E, car eux- mêmes n'ont bénéficié d'aucune instruction, dans ce domaine. Cette carence dévoile aussi une incompétence en matière de « lecture », ou non fréquentation assidue des différents types d'écrits. Quant aux autres apprenants, qui sont issus de milieux favorisés et se trouvent en contact permanent avec la langue française orale ou écrite, avec des parents pour la plupart cadres et enseignants, ceux- là n'éprouvent aucune difficulté à s'exprimer oralement. Mais le problème chez eux, ne se pose que lorsqu'il est question d'écrire. Là, les carences surgissent et s'avèrent très importantes, nécessitant un travail de redressement aussi bien sur le plan linguistique qu'organisationnel des différents types de textes à produire en classe.

Ainsi, sur un plan pédagogique, il devient nécessaire de souligner que l'enquête menée auprès de certains enseignants de français, au lycée Temmimi-M'sila, a laissé entrevoir des points communs et des différences fort intéressants, notamment quand il s'agit d'évaluer les écrits des apprenants en fonction d'une grille, qui n'est pas toujours la même. A partir de ce moment, il devient urgent d'aller voir ce qui se passe réellement dans une salle de classe, pour définir et évaluer la manière dont ils procèdent quant à la production écrite en FLE.

En vérifiant l'organisation linguistique de la production écrite, certains de mes collègues du lycée ; lieu de la recherche, chez qui j'assiste périodiquement dans le cadre de cellules pédagogiques de formation des enseignants, prennent rarement en compte, son organisation suivant une démarche typologique logique et ne fournissent pas aux apprenants les outils nécessaires à l'amélioration de la qualité de leurs écrits. Du coup, certains dont la capacité scripturale ne dépasse pas l'écriture de segments parfois difformes, ne répondant jamais à la consigne et souvent illisibles, auront complètement raté leurs productions écrites.

Pour que l'évaluation puisse permettre à l'enseignant de comprendre comment les apprenants usent des éléments lexicaux et grammaticaux qui concourent à l'architecture du texte, facilitant ainsi la construction du sens :

- Il importe que l'enseignant puisse substituer à un jugement vague et imprécis, un bilan rigoureux des performances scripturales des apprenants,
- Il est utile qu'il puisse passer d'une appréciation globale de sa classe à une véritable analyse regroupant les élèves ayant les mêmes difficultés
- Il est essentiel qu'il ne se contente pas de porter un regard ponctuel sur les performances des apprenants, mais qu'il soit en mesure d'en suivre l'évolution tout au long de l'année scolaire, afin de pouvoir engager un véritable dialogue pédagogique.

L'expérience a montré que, dans un contexte particulier et dans des conditions particulières de l'enseignement-apprentissage du F.L.E, il suffit de recourir, selon le cas, à la méthode la plus adéquate qui répond aux attentes du public en question, pour remédier partiellement ou complètement aux problèmes rencontrés par les apprenants à l'écrit. Ainsi, de l'écrit sous la contrainte : examens périodiques et devoirs surprises, dans l'urgence, en quantité, l'apprenant serait - si les conditions se trouvaient favorables à la pratique de l'écriture- en mesure d'écrire pour s'exprimer et se faire comprendre.

Du côté de l'institution, toute réforme éducative devrait aller dans un sens entraînant un nouveau mode d'organisation scolaire, ainsi qu'une formation appropriée des enseignants et surtout la participation des parents aux recherches effectuées par l'apprenant, où il n'est plus question d'enseigner le français, mais de communiquer en français, selon le point de vue de H. Boyer. Cette vision est soutenue par celle de D. Hymes qui pense qu'en plus de la connaissance des règles de la morphosyntaxe, l'apprenant doit avoir une compétence culturelle lui permettant de savoir où, quand et comment utiliser la langue apprise.

En effet l'implication du milieu social dans l'optimisation de la compétence scripturale chez les apprenants en question demeure fondamentale; notre étude empirique a montré que la réussite scolaire et l'appartenance sociale sont intimement liées. La question était pour nous de savoir, par quel biais, par quels processus et pratiques concrètes, cette liaison peut- elle avoir lieu. L'expérience a montré que la réussite scolaire varie en fonction du niveau d'études des parents, à travers la transmission de contenus particuliers (connaissances extrascolaires),

des représentations positives ou négatives que se font ces parents et par conséquent leurs enfants de l'apprentissage des langues étrangères et en particulier le français, d'habitudes mentales ou schèmes de pensée plus ou moins proches de ceux qu'institue ou valorise l'école, de structures syntaxiques que le milieu familial rend possibles à travers la lecture et la communication orale régulière en langue française avec les enfants, qui peut se traduire sur un plan culturel par l'intensité des motivations vis-à-vis de la réussite scolaire en général.

Au final, toutes ces stratégies et procédés de communication devraient être modulés et individualisés par chaque apprenant, en classe, selon les circonstances de communication et les moyens linguistiques dont il dispose. Dans certains cas, contrairement à ce qui est attendu, ces stratégies se surajoutent souvent en un jeu non subtil et incohérent. Aussi ces phénomènes, peuvent être révélateurs de processus cognitifs fondamentaux en cours chez les apprenants, ce qui implique que la perception des différentes catégories de la langue cible n'est pas achevée, ce qui se traduit par des confusions sur les catégories et les structures de la langue cible qu'il s'agisse de l'arabe ou du français, engendrant par conséquent les défaillances rédactionnelles traitées dans la présente recherche.

Références bibliographiques :

- « Apprendre les langues étrangères autrement, le français dans le monde », Ed. Hachette, Janv 1999
- Aubrée M., « parlons français, écrire et s'exprimer en français », Ed. Glyphe, Paris, 2005
- Benbouzid B., « la réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisations », Ed. Casbah, Alger, 2009, Ed. L'Harmattan, 1990
- Bentolila A. et al, « la lecture, apprentissage, évaluation et perfectionnement », Ed. Nathan, Paris, 1991
- Bernard M., « sociologie de l'éducation, dix ans de recherche »
- Blanc N., « comprendre un texte, l'évaluation des processus cognitifs », Ed. In Press, 2005
- Blanc N., « mémoire et compréhension, lire pour comprendre », Ed. In Press, 2003
- Boyer H. et al, « nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère », Ed. Clé International, 2001
- Calvet L.J, « sociolinguistique », Que sais-je ? Puf, 1993
- Catach N., « l'orthographe française », Ed. Nathan, 1995
- Catach N., « l'orthographe », Ed. Puf, Que sais-je ?, 1998

- Courtillon J., « élaborer un cours de français langue étrangère », Ed. Hachette, 2003
- Cyr P., « les stratégies d'apprentissage », Ed. Clé International, 1998
- De Corte E. et al, « les fondements de l'action didactique », Ed. De Boeck, 1996
- Dubois J. et al, dictionnaire de linguistique », Ed. Larousse,
- Fève G., « le français scolaire en Algérie, pour une nouvelle approche des systèmes d'apprentissage », Ed. O.P.U. Alger, Nov 1985
- Français, document d'accompagnement du programme, 3^{ème} A.S.
- Galisson R. et al, dictionnaire de didactique des langues », Ed. Hachette, 1976
- Galisson R. et al, « d'autres voies pour la didactique des langues », LAL, Ed. Hatier, Paris, 1982
- Gaonac' h D., « acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive », Ed. Hachette
- Gaté J.P., « éduquer au sens de l'écrit », Ed. Nathan Pédagogie, 1998
- Jorro A., »l'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question », Ed. De Boeck, 2006
- Lehmann A. et al, « introduction à la lexicologie, sémantique et morphologie », Ed. Nathan, 2000
- Les cahiers Théodile n° 4, novembre 2003
- Lidil, autour du multilinguisme, n° 6, juin 1992
- Martinez P., « la didactique des langues étrangères », Ed. Puf, Que sais- je ?, 2004
- Moirand S., « enseigner à communiquer en langue étrangère », Ed. Clé International, 1982
- Moirand S., « situations d'écrits, compréhension, production en langue étrangère », Ed. Clé International, Paris, 1979
- Moirand S., « une grammaire des textes et des dialogues », Ed. Hachette, 1990
- Narcy- Combes M. F. ; « précis de didactique », Ed. Ellipses
- Pelpel P., « se former pour enseigner », Ed., Dunod, Paris, 2002
- Pratiques, n° 63, mars 1989, ateliers d'écriture.
- Puren C. et al, « se former en didactique des langues », Ed. Ellipses, 1998
- Queffélec A., « le français en Algérie, lexique et dynamique des langues », Ed. De Boeck, 2002
- Reuter Y., « dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques », Ed. De Boeck, 2007
- Rogiers X., « l'approche par les compétences dans l'école algérienne », Ed. Unesco, Nov 2006
- Rosen E., « le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues », Ed. Clé International, 2007
- Rossari C., « connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et signification », 2000

- Ruck H., « linguistique textuelle et enseignement du français », LAL, Ed., Didier, 1991
- Simard C., « éléments de didactique du français langue première », Ed. De Boeck, 1997
- Tagliante C., « l'évaluation et le cadre européen commun », Ed. Clé International, 2005
- Thomas Carter S., « la cohérence de l'écrit, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit », Ed. L' Harmattan, 2000
- Vigner G., « écrire, éléments pour la pédagogie de la production écrite », Ed. Clé International, Paris, 1982
- <http://www.Lepointdufle.net/didactiqueflehtm>.
- www.el-mouradia.dz « l'Algérie, l'enseignement du français »
- www.Leparisien.fr