

République Algérienne Démocratique et Populaire  
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Abbes LAGHROUR-Khenchela  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de Littérature et Langue Françaises



L'intitulé :

**Ecrits universitaires, problèmes rédactionnels  
chez les étudiants en L3**

**Groupe:02.module: ETL**

**Université Abbes Laghrou –khenchela**

**MÉMOIRE ÉLABORÉ EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLÔME DE MASTER II**

**Option : Directeur de recherche:**

Mme. **BOUZIDI Souraya** - Maître de conférences « A » Département de Littérature & Langue Françaises

**Présenté et soutenu publiquement par : BOUDJIJ Djihane**

Devant le jury composé de :

**Président: Mme. OULEDAMMAR Hassina -MAA- Université Abbes LAGHROUR-Khenchela**

**Rapporteur: Mme. BOUZIDI Souraya - MAA - Université Abbes LAGHROUR-Khenchela**

**Examinatrice: Mme. BOUCHEMAL Djalila -MAA- Université Abbes LAGHROUR-Khenchela**

**Année universitaire: 2021/2022**

## *Remerciements*

*Au terme de ce modeste travail, je rends grâce au Bon  
Dieu de*

*M'avoir donné le courage et la volonté pour mener à  
bien ce mémoire*

*Je remercie mes chers parents pour leur confiance pour  
leur soutien*

*Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à ma  
directrice de recherche madame BOUZIDI Souraya,  
pour Son orientation, ses recommandations. Aucun  
Hommage ne pourrait être à la Hauteur de ses précieux  
conseils, de ses encouragements et de sa confiance en  
mes Compétences.*

*Un grand merci aux membres du jury de nous avoir fait  
l'honneur d'évaluer notre travail.*

*Je remercie chaleureusement les enseignants du  
département de français, un grand Merci s'adresse à eux  
tous.*

*Mes sincères gratitudes vont aussi à mes chères amies et  
à tous ceux qui ont contribué A l'accomplissement de ce  
travail de près ou de loin.*

# *Dédicace*

*Je dédie ce présent travail à :*

*Mes chers parents, mes deux perles qui m'ont soutenu et que Dieu les gardent et les protègent.*

*À l'Homme, ma précieuse offre du dieu, ma source de volonté qui est toujours disponible pour moi, toujours à mes côtés, qui sacrifie sa vie pour que je sois heureuse :  
mon cher père un grand merci !*

*À la femme qui a souffert sans me laisser souffrir, avec ses Conseils et son soutien, m'a permis d'atteindre mon but.*

*Que Dieu vous Procure une bonne santé, qu'Il vous protège et qu'Il vous accorde une longue Vie. Sans vous, je ne serais jamais arrivée à ce stade. Mon adorable mère*

*A ma grand-mère décédée qui m'a élevé toute au long de mes 16 ans, aucune dédicace ne saurait exprimer la reconnaissance, le respect et l'amour que je vous porte,  
paie à son âme...*

*Je dédie également ce travail à mes tantes Ahlam et Hafiza , pour leur Soutien, leur encouragement et leur adorable contribution, sans oublier mes deux Frères, pour leur amour et leur aide. Je dédie aussi ce travail, avec beaucoup de joie et d'estime, à Mes chères copines et à  
Toute ma famille.*

## Sommaire

Introduction générale :	1
-------------------------	---

### Chapitre I: Cadre théorique

I.1 Introduction:	5
I.2 L'écrit :	5
I.2.1 Qu'est-ce que l'écrit ?	5
I.2.2 Le rapport entre l'écriture et la lecture :	7
I.2.3 La place de l'écrit dans les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage	7
I.2.4 La compétence scripturale :	9
I.2.5 Le rapport à l'écriture :	10
I.3 COHESION ET COHERENCE	14
I.3.1 Cohésion	14
I.3.2 Mécanisme de cohésion	15
I.3.2 Cohérence	15
Conclusion:	18

### Chapitre II: Cadre de l'enquête

II. Introduction:	20
II.2 Définitions de quelques aspects méthodologiques liés à l'enquête	20
II.2.1 Enquête :	20
II.2.2 Echantillon :	21
II.2.3 Lieu et déroulement de l'expérimentation	21
II.3 Analyse des données :	21
II.4 Bilan de l'analyse des productions écrites	27
Conclusion:	28
Conclusion générale :	30
<b>Bibliographie</b>	32
Bibliographie	33
<b>Annexes</b>	36
Annexes	37

# **Introduction générale**

# Introduction générale

---

## Introduction générale :

La maîtrise de l'écrit est un facteur déterminant de l'intégration d'un individu dans la société. En effet, la communication écrite est un acte omniprésent dans notre quotidien, que ce soit dans le domaine professionnel, personnel ou scolaire. L'enseignement de la production écrite est conçu pour fournir aux apprenants une compétence à l'écrit. De même, l'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie est de permettre aux apprenants de communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour ce faire, quatre compétences doivent être considérées et maîtrisées : la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression écrite et l'expression orale. Cependant, l'apprentissage du français comme langue étrangère pose des problèmes différents. Parmi elles, la maîtrise de l'écrit. Sauf quelques règles Étudiés à l'école primaire, les élèves rencontrent des difficultés en écriture lorsqu'ils arrivent à l'université, ce qui s'avère loin du niveau requis.

L'Algérie est un pays qui recèle plusieurs variétés linguistiques, ( le berbère, le chaoui, L'arabe Dialectal...) Mais, aussi des langues étrangères et plus particulièrement le français.

L'histoire de la Langue française a initié avec la colonisation de l'armée française.

Aujourd'hui et comme toujours la langue française est la seconde Langue parlée après

l'arabe. Elle Est considérée comme un outil infailible D'ouverture sur le monde. Ainsi, elle occupe un statut social Particulier en tant que première langue étrangère, celle-là pratiqué dans plusieurs situations de Communications, et plusieurs domaines, que ce soit dans le domaine Des affaires, dans le domaine De l'éducation,, dans les relations personnelles, afin de pouvoir communiquer dans cette Langue , Puisque apprendre une langue Consiste plus précisément à apprendre à communiquer dans la langue Cible.

La langue française doit être enseignée en troisième année du primaire et le rester tout au long de ses études. En effet, le français occupe une place importante dans le système éducatif algérien. L'objectif est de permettre aux apprenants de communiquer à l'écrit et à l'oral quelles que soient la méthode et la pédagogie employées. Cependant, l'apprentissage du français comme langue étrangère pose des problèmes différents. Parmi elles, la maîtrise de l'écrit. Sauf quelques règles Lorsqu'ils étudient à l'école primaire, les élèves éprouvent des difficultés d'écriture qui sont loin du niveau requis. Dans notre travail, nous abordons comme thème ces difficultés d'édition qui se manifestent comme un enjeu important dans l'étude de l'enseignement du français.

## Introduction générale

---

Les élèves écrivent pour diagnostiquer la maîtrise de certaines règles de grammaires, Syntaxes et de Lexiques sans oublier que l'évaluation des acquis sera faite par des épreuves Ecrites. Ils écrivent aussi Pour perfectionner et vérifier l'assimilation Des leçons. Donc, L'activité d'écriture ne se limite pas Seulement à aligner des mots, des phrases correctes sur un plan syntaxique mais elle se base sur des Règles et des normes cohérentes .Du coup, L'orthographe française est une tâche très difficile à élaborer au moment de la séance de L'expression écrite. Car cela nécessite et exige une maîtrise de compétence de la communication à L'écrit, c'est dans cette phase que les apprenants Trouvent des difficultés. Tout élève au cours de son apprentissage rencontre des obstacles et des difficultés, et c'est à L'enseignant De l'amener à les surmonter à travers des différents outils pédagogiques et des Méthodes adoptés. Lorsque ces difficultés sont déclarées par des enseignants, elles deviennent une Préoccupation qui mérite d'être un Objet de recherche. C'est le cas de L'apprentissage de l'écrit en Général et L'Expression écrite en particulier Reconnaît des complexités sérieuse qu'on va essayer à Tout pris de les entamer dans Notre travail.

A ce titre, notre humble travail s'inscrit dans un cadre didactique d'écriture destiné à guider, éduquer, enseigner et informer. Ce sujet couvre tous les concepts Théories et méthodes d'organisation de l'enseignement. Dans cette étude, notre intérêt était d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves dans l'enseignement de l'écriture et de comprendre les causes et les origines de ces difficultés. Le but de notre travail est de s'intéresser aux difficultés rencontrées par ces élèves étudiant. Il est donc nécessaire d'analyser ces erreurs des apprenants aux différents niveaux suivants : (syntaxique, sémantique, lexical, orthographique).

On va se baser surtout sur les étudiants de la troisième année licence en Algérie, à kenchela en Particulier. On va démontrer par les hypothèses qu'on a mis Au point, afin de se rapprocher un peu Près de la réelle difficulté que les apprenants subissent.

Pour identifier les principaux facteurs et tenter de comprendre ce qui freine le processus d'écriture, nous avons posé des questions qui serviront d'outils et de périodicités pour progresser tout au long et dans le cadre de ce travail, à savoir :

- Quelles difficultés les apprenants rencontrent-ils lorsqu'ils écrivent ?
- Quelles sont les raisons de ces difficultés ?

## Introduction générale

---

- Quelles sont les solutions nécessaires pour améliorer l'écriture des apprenants ?

Pour tenter de répondre à ce questionnement, nous formulons les hypothèses Suivantes :

- Les apprenants n'ont pas les compétences linguistiques nécessaires pour réussir leur Travail écrit.
- Manque de formation personnelle et académique dans les activités de l'expression écrite.
- Le manque de lecture des apprenants en écriture et la découverte de nouveaux horizons de vocabulaire reflètent erreurs dans leurs expressions écrites.
- L'influence des connaissances antérieures, les emprunts des mots de la langue source (maternelle).

Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous analyserons d'abord les erreurs trouvées dans les copies des étudiants. Dans un deuxième temps, une enquête a été menée pour mettre en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants dans le processus d'expression écrite. Ainsi, deux parties composent notre travail :

Dans la première, intitulée « Le cadre théorique » qui contient un seul chapitre dans lequel nous allons définir quelques concepts clés relatifs à notre sujet de recherche. Ainsi nous abordons l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère tout en soulignant la place qu'occupe l'écrit dans les différentes méthodologies et approches enseignement. Dernièrement nous allons mettre l'accent sur ces deux concepts « cohérence et cohésion ».

La seconde partie intitulée « Le cadre pratique », nous décrivons d'abord notre corpus et la méthodologie du travail. Nous analysons ensuite les copies des élèves et interprétons les résultats auxquels nous avons aboutis. Nous proposons enfin des remédiations qui pourraient être, à notre sens, bénéfiques pour les étudiants.

# **CHAPITRE I:**

## **Cadre théorique**

**I.1 Introduction:**

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère occupe une place considérable en Algérie. Les apprenants sont encouragés à maîtriser la langue, en particulier en ce qui concerne l'écriture. Commencer à écrire est l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues. De plus, les étudiants rencontrent souvent des difficultés dans les activités de rédaction de documents écrits tout en respectant les normes. A cela s'ajoutent un grand nombre d'erreurs rencontrées par les élèves, souvent dues à une maîtrise insuffisante de la langue. Sur la base de ces difficultés, cette étude tend à identifier les problèmes souvent rencontrés par les apprenants au stade intermédiaire, où on leur demande d'utiliser leurs compétences linguistiques pour écrire des paragraphes puis des essais entiers. Notre mémoire s'inscrit dans le cadre d'une analyse du travail écrit de l'étudiant.

**I.2 L'écrit :****I.2.1 Qu'est-ce que l'écrit ?**

Selon Veda ASLIM-YETIS(2008 : 27) écrire un texte ne se réduit pas uniquement à une simple permutation des mots, ou assembler des phrases mais, il s'agit d'un acte délicat qui s'appuie sur différents processus. Bernard SHNEULY(1997 : 74) considère l'écriture comme une transposition des idées, de ce qu'a été dit.

Afin de communiquer ce que le scripteur attend communiquer, il se dépend sur l'activité d'écriture en reconstruisant et transformant un texte ( Claudine FABER. 1990 / 53-65).

L'écriture C'est une activité complexe où plusieurs opérations mentales et motrices sont conjointement mobilisées. Selon Jean DUBOIS(2002 :165) l'écriture :

*« Est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve. »*

*La production écrite en langue étrangère :*

C'est une activité mentale complexe il ne s'agit pas d'une activité aussi simple que l'on croit. Elle nécessite non seulement s'adapter d'un savoir mais aussi des savoir-faire et des habilités. Selon Tao les apprenants écrivent pour communiquer leurs sentiments, leurs idées et leurs points de vue avec le destinataire, et non seulement pour la simple correction

des fautes grammaticales par l'enseignant. Fabre et Cappeau (1996 :47) disent que l'apprenti-scripteur n'est pas une page blanche, en ce qui concerne la production écrite en langue étrangère. Il possède déjà l'avantage de sa langue maternelle, dont le système lui sert d'appui aux activités de rédaction des textes en langue étrangère. Parce qu'il a intériorisé un savoir-faire scriptural dans son cerveau.

Mais, comme la langue maternelle a un système tout à fait différent de celui de la langue étrangère, la langue M peut présenter un obstacle ou un désavantage pour le scripteur en langue E. en plus même si le processus rédactionnel est le même dans les deux langues, il est compliqué pour un scripteur non natif de l'appliquer en langue étrangère. Selon ALARCON (2001 :4) :

*« Il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, possède une compétence qui lui très utile. »*

En concentrant que sur la forme et le coté orthographique, l'apprenti-scripteur ignore l'objectif essentiel de sa production écrite. Nous citons quelques caractéristiques de la production écrite en langue étrangère :

- Un vocabulaire restreint et moins riche au celui d'un natif, celui-ci sera répété plusieurs fois au long du texte produit.
- Des textes courts qui contiennent peu d'information et moins de détail.ils se caractérisent par des phrases courtes et donc une syntaxe moins complexe et en ce qui concerne les erreurs : ils comportent beaucoup d'erreurs orthographiques ; syntaxiques, une cohésion défailante, etc.
- Les productions écrites en langue étrangère démontre la présence de plusieurs difficultés : socioculturelles, linguistiques, stratégiques, le processus rédactionnel est totalement omis (planification, mis en œuvre, révision et surtout la révision) ( WOLFF , 1991 :110) . BARBIER (1998 :364) considère la maîtrise de la compétence linguistique comme une condition nécessaire pour transférer les stratégies rédactionnelles de la langue maternelle vers la langue étrangère. Un apprenti-scripteur en langue étrangère ne peut pas mettre en œuvre le processus d'écriture sans compétence linguistique qui lui permet de rédiger un texte, puisque ces deux derniers sont les facteurs clés de sa performance dans cette activité.

**I.2.2 Le rapport entre l'écriture et la lecture :**

La lecture et l'écriture sont deux activités indissociables et complémentaires. Dont plusieurs didacticiens sont insistés sur le lien entre eux. En langues étrangère Pétard et Moirand souligne qu' (il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuelles étrangères) Peytard et Moirand, 1992, p.51). Le fait de lire permet au scripteur à avoir et acquérir des connaissances encyclopédiques et lexicales nécessaires à la performance scripturale. Dans plusieurs perspectives les enseignants préconisent des procédés tels qui inviter et habituer les élèves à prendre des notes et les préparer à la rédaction en leur fournissant des documents constituant une aide à la construction des idées relatives au contenu du texte à produire, car la lecture représente une source intarissable d'idées, elle les aide à adapter un style et d'acquérir les différentes structurations textuelle, aussi enrichir le vocabulaire des apprenants.

D'autre coté l'écriture de son rôle aide à améliorer la lecture des apprenants, leur prononciation et leur donne envie à lire stimulant la découverte de nouveaux mots, nouvelles expressions, nouvelles idée, un imaginaire et nouvelle vision du monde etc. donc la qualité de l'écriture est liée rigoureusement à la qualité de la lecture. Pour mieux écrire des besoins de lecture peuvent être déclenché à cause d'une écriture d'un tel type du texte. Malgré les ressemblances se la compréhension et la production des textes, on distingue aussi des différences. Par exemple il est possible qu'un élève soit capable de reconnaître un mot en lecture sans nécessairement être capable d'orthographier correctement ce mot en écriture. La lecture et l'écriture participent de manière complémentaire au développement des habilités langagières. Delon Oullet(2012) nous lisons ce qui a été écrit, et nous écrivons en invitant ce que nous avons lus.

**I.2.3 La place de l'écrit dans les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage**

Parlant de la place de la production écrite dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, il faudra parler de la place accordé à cette activité à travers les méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, donc parler de l'évolution de la langue à partir des méthodes traditionnelles aux méthodes communicatives de la pédagogie de l'écriture :

**A- La méthodologie traditionnelle :**

Largement adopté dans le 18<sup>ème</sup> et à la première moitié du 19<sup>ème</sup> siècle.

Elle est appelé la méthodologie de la grammaire-traduction. Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales. Elle affichait une préférence pour la langue soutenue des auteurs littéraires sur la langue orale de tous les jours. Dans cette méthode, l'écriture occupe une place importante mais elle ne favorise pas le développement d'une réelle compétence orale ou écrite, mais elle tend à former de bons traducteurs de textes littéraires.

**B- La méthode directe :**

On appelle Méthode Directe la méthode utilisée vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et le début du 20<sup>ème</sup> siècle. Elle est imposée par les instructions officielles de 1902 dans l'enseignement de la France. Elle est apparue à cause des limitations de la méthode traditionnelle et suite de l'apparition de l'école publique. La principale originalité de cette méthode consiste à utiliser la langue étrangère en interdisant tout recours à la langue maternelle.

Dans la méthode directe l'activité de l'écriture est placée au second plan, elle est considérée comme activité subordonnée de l'oral permettant à l'apprenant de transcrire ce qui a été employé oralement (dicté).

**C- La méthode audio-orale :**

Elle s'est développée aux Etats-Unis durant la période 1940-1970. Elle est née pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la seconde Guerre Mondiale. Son objectif est de parvenir à communiquer en langue étrangère raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant au niveau des pratiques pédagogiques, on continuait à accorder la priorité à l'oral.

**D- La méthode SGAV :**

Créée aux années 60. Elle donne une place importante à la langue parlée. Son but est de développer chez les apprenants une compétence de communication à partir d'une situation présentée au moyen audio-visuel (les images, mimiques...) qui vont permettre d'accéder au sens. L'accent est mis sur la prononciation, l'intonation et le rythme de ce cas le processus

d'apprentissage est donc centré sur les activités de compréhension orale, alors que la compréhension et la production écrite sont mises de côté. L'apprenant doit écouter, regarder puis parler, lire et écrire.

**E- L'approche communicative :**

Elle est née au milieu des années 1970, en réaction contre les méthodes audio-orale et audio-visuelles. Elle prône une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers, celui-ci est considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage. La centration sur l'apprenant implique aussi la prise en compte du vécu quotidien de l'apprenant et de ses spécialités culturelles. C'est ce qui explique l'attachement de l'approche communicative aux documents authentiques comme support aux activités. Le recours à ces documents permet à l'apprenant de travailler sur des échanges réels, d'apprendre une langue variée socialement et de se préparer à la communication hors de la classe. Cette approche vise le développement de la compétence communicative qui ne se limite pas à la maîtrise des règles socioculturelles d'usage de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication. Elle donne une priorité à l'oral. Passage à l'écrit très rapide (les activités scripturales consistent dès lors à produire des énoncés en contexte authentique visant une réelle compétence de communication à travers des activités créatives)

**I.2.4 La compétence scripturale :**

Notre intérêt au cours de notre travail est effectivement l'écriture en classe par conséquent la compétence scripturale. Pour Dabène, il s'agit d'une compétence, se référant à la connaissance, et au savoir-faire et aux représentations. Selon Michel Dabène (1987 :39) la compétence scripturale est définie comme «un sous ensemble de la compétence langagière,(...), l'autre sous-ensemble, étant la compétence orale.» Pour de nombreux apprenants, il s'agit d'une compétence qui représente l'anxiété et la peur face à cet acte, une activité complexe due au fait que les modèles présentés à l'apprenant ne sont pas très originaux ni très motivants. Parfois, elle constitue un véritable obstacle, et dans certains cas elle représente la cause de l'échec scolaire. Les apprenants perçoivent l'écriture comme un apprentissage et tout apprentissage nécessite des efforts et des investissements, ce qui constitue un blocage pour les apprenants. De plus, cette compétence attire la singularité de l'apprenant, sa personnalité qui demande son effort et son investissement, elle est encore liée

au niveau institutionnel, et l'apprenant ne le reçoit pas comme une compétence dont il a besoin en dehors de l'école.

### **I.2.5 Le rapport à l'écriture :**

Le concept de rapport à l'écriture est utilisé pour décrire les pratiques et les manifestations (représentation de l'écriture, permettant d'appréhender son rapport à l'activité d'écriture (réception et production) à travers ses actes et ses paroles. Comme nous l'avons déjà expliqué, l'écriture implique deux activités : la réception (lecture) et la production (écriture) de texte. Comme beaucoup d'activités, les activités d'écritures s'accompagnent de représentations qui peuvent faciliter ou empêcher le passage d'un écrivain à l'écriture. Selon Barré-De Miniac (2000) L'apport à l'écriture est « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages ». pour elle (Ibid. :13) , elle désigne « Des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grands distances, de plus ou moins grandes implications, mais aussi de valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages ».

Une situation anxiogène, même lorsque un étudiant rédige son mémoire de fin d'études ou celui d'un emploi. Mais qui ne sait pas rédiger une demande administrative ou un rapport de stage semble inquiéter à la fois les enseignants-chercheurs et tous les praticiens du domaine. Le rapport à l'écriture est désigné comme un ensemble de « sens que l'auteur construit sur l'écriture, son apprentissage et son usage » (Barré- De Miniac 2002p.29), ce qui rend le sujet unique et propre aux écrivains. La répétition des phonèmes observés d'un thème à un autre peut constituer une base utilisable pour des interventions pédagogiques (le cœur de la théorie de la répétition s'applique sans la société). Penser aux relations d'écriture des élèves devant nous, c'est penser aux relations façonnées par la famille, l'école et l'histoire de chacun. A ce propos, S-G. Ghartrand et M.Prince précisent que :

*« De façon général, la notion de rapport à suggère l'idée d'une orientation ou disposition d'une personne à l'égard d'un objet(...), il s'agit de la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement constituait, et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. »*

*(Ghartrand et Prince 2009.p.320)*

L'auteur analyse le rapport à l'écriture selon quatre dimensions :

### **A- L'investissement dans l'écriture :**

C'est l'intérêt personnel pour l'écriture et l'énergie qu'il y met. Selon C.Barré-De Miniac, deux aspects doivent être soigneusement distingués : l'intensité de l'investissement et le type d'investissement. L'intensité représente le degré d'intensité Investissement : Le concept de force ne fait pas toujours référence aux aspects positifs qui lui sont généralement associés. Ainsi, d'une part, un fort investissement peut être positif lorsque l'apprenant montre de l'intérêt et un goût apparent pour l'écriture, et d'autre part, il peut être négatif lorsqu'il s'agit d'un sujet fortement rejeté par l'auteur. Quant au type d'investissement, il renvoie au contexte d'écriture et au type de texte qui porte l'investissement plus ou moins intense de l'auteur. Si les enseignants étaient conscients de l'engagement des élèves à écrire en dehors de la classe, ils surmonteraient sans aucun doute le constat commun de désintérêt pour l'écriture et d'incompétence scripturale, déduit du désintérêt pour l'écriture scolaire et des mauvais résultats des élèves. D'autre part, cela peut amener les enseignants à réfléchir en profondeur sur la particularité et les limites des travaux qu'ils ont écrits, afin de faire des suggestions. Nouvelles formes de travail en classe. Par conséquent, le désintérêt pour l'écriture scolaire ne doit pas amener les enseignants à croire que les élèves ont ce désintérêt pour toutes les activités d'écriture, et encore moins à porter des jugements globaux sur l'incompétence biblique (Barré-De Miniac, *ibid*, p. 31).

Notons enfin que même si certains élèves n'aiment pas l'écriture et rejettent toute forme d'écriture, notamment l'écriture scolaire, les recherches menées par M-C. L'étude de Penloup (1999) sur « l'écriture parascolaire des collégiens » montre que certains élèves ont encore une pratique parascolaire importante. donc responsable Les enseignants doivent rechercher les véritables raisons pour lesquelles les écoles rejettent l'écriture et éventuellement utiliser des pratiques parascolaires pour motiver les élèves et les guider pour changer leur relation avec l'écriture scolaire

### **B- Le concept d'écriture et son apprentissage :**

Si la première dimension des concepts que nous venons d'expliquer à propos de l'écriture est l'ordre affectif, alors la deuxième dimension que nous allons introduire relève davantage du domaine de la cognition. Concepts familiaux ou sociaux partagés d'une part et écriture académique ou académique et ses concepts d'apprentissage d'autre part, comme nous

l'avons vu, ils incluent une idée d'écriture comme cadeau ou simplement de codage. A ce propos, C. Barré-De Miniac précise que :

*L'écriture comme simple technique de transcription et de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle est une représentation extrêmement répandue, chez les enfants comme chez les adultes, et, parmi ces derniers, chez les spécialistes que sont les enseignants comme chez les non spécialistes. Une autre représentation très répandue chez tous les acteurs est celle de l'écriture comme don, c'est-à-dire comme ne relevant pas de l'apprentissage ou du travail. Barré-De Miniac, ibid, p.14.*

C. Barré-De Miniac s'interroge : « Comment accepter l'idée que l'on puisse progresser dans l'écriture si on y pense comme un don ? » (Barré-De Miniac, ibid., p. 12). En ce sens l'écriture n'a plus besoin d'être soumise à de vains apprentissages car c'est plutôt une question de talent et d'inspiration. Cette notion peut être un sérieux frein à l'apprentissage de l'écriture, décourageant les apprenants avant même qu'ils ne commencent à écrire. Le deuxième concept, qui voit l'écriture comme technique de transcription et de codage, repose sur deux prémisses : « les idées s'articulent puis s'expriment », que ce soit à l'oral ou à l'écrit, conduisant à la fusion de ces dernières, non plus l'une comme l'autre, mais une simple voie de transmission (Barré - De Miniac, 2000). Cependant, la différence Là, comme M. Dabena pose :

*Nous faisons au contraire l'hypothèse didactique d'une spécificité très forte de l'écrit en tant que relevant de l'ordre du scriptural se distinguant de l'ordre de l'oral, non pas en termes linguistiques [...], ni seulement en termes de spécificité des situations de production et de réception, [...], mais en termes d'acculturation à un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la parole. Dabène, ibid, p.92-93.*

Pour les trois concepts ci-dessus, on peut également se référer à l'analyse de J. Authier-Revuz en 1995, en ajoutant un quatrième concept, qui peut Pour les jeunes écrivains ou les adultes, c'est une source de difficulté incontournable, à savoir « la conception idéaliste de cette idée, suivie de l'expression littérale » (Authier-Revuz, 1995, p.546). Les humains pensent généralement que la pensée précède le langage car, selon eux, une bonne communication commence par la pensée. Une enquête menée auprès des enseignants par Kingsbury et Tremblay (2010) a montré que, Prouver que pour ces derniers, la maîtrise de la langue correspondrait à « la capacité de traduire sa pensée par écrit ». Selon une telle conception, l'écriture est le miroir de pensées préexistantes, alors que la réalité est tout autre,

comme nous le disent les recherches sur l'enseignement de l'écriture (Lampron et Blaser, 2012).

### **C- Les opinions et attitudes**

S.G. Chartrand (2008) a souligné que les opinions et les attitudes transcendent le domaine cognitif pour s'adapter aux valeurs, aux sentiments et aux attitudes. C. Barré-De Miniac explique : « Ce sont les sentiments et les valeurs de l'écriture et de ses usages, du point de vue du point de vue, des jugements exprimés et des attentes de la réussite scolaire de l'écriture, comme social et professionnel » (Barré-De Miniac). De Miniac, *ibid.*, p. 5). Les opinions et les attitudes sont bien sûr marquées par des processus de différenciation sociale et culturelle. Le premier fait référence à la déclaration d'un individu sur un sujet particulier, tandis que le second fait référence à une action que l'individu entreprend par rapport à sa perception de celui-ci. Par conséquent, la perception qu'a l'apprenant de l'écriture, qu'elle soit positive ou négative, affectera inévitablement son attitude à l'égard de l'écriture. Selon C. Barré-De Miniac, les attitudes et opinions sont fortement liées à l'appartenance sociale du sujet-écrivain :

*Pour les parents de secteurs scolaires peu favorisés et cosmopolites, l'école est très investie, et l'écriture en particulier, moins en tant que telle, qu'en ce qu'elle est perçue comme outil incontournable de réussite scolaire, et par là sociale. Dans le secteur scolaire culturellement très favorisé où nous avons mené nos investigations, l'écriture est paradoxalement faiblement associée à l'école, et les attentes à l'égard de celle-ci en matière d'apprentissage de l'écriture sont beaucoup moins fortes.*

*Barré-De Miniac,ibid, p.10*

Selon le même auteur, d'un point de vue pédagogique, il convient de distinguer les deux concepts, faucheur et plus correspondant à Représentation sociale et dimensions de maturation des concepts par rapport à l'écriture. Cette dimension interroge le système éducatif lui-même plus qu'elle n'interroge des individus ou des groupes d'individus spécifiques

### **D- Les modes de verbalisation**

Cette dimension du rapport à l'écriture est liée à l'activité métalinguistique, au regard réflexif sur l'apprentissage et ses objets, puisqu'il s'agit de la manière dont un individu réussit

à « parler de l'écriture, à apprendre l'écriture et [...] sa pratique » (Barré- De Miniac, *ibid.*, p. 124). Il est indéniable que la réussite scolaire de tout apprenant est liée à sa capacité à réfléchir sur les connaissances déjà absorbées et à comprendre son raisonnement pour s'adapter aux nouvelles connaissances.

Les modes d'expression langagière proposés par C. Barré-De Miniac constituent une dimension métacognitive qui fait appel à la métacognition relative à l'individu et aux méta procédures en s'intéressant à toutes les opérations liées à l'écriture. Ces modes d'expression langagière présentent un grand intérêt pour l'enseignement de l'écriture : d'une part, la compétence scripturaire interagit avec la compétence métacognitive, et d'autre part, savoir exprimer est un enjeu déterminant pour la réussite scolaire.

Enfin, on peut dire que le rapport à l'écriture se construit autour de plusieurs variables continuellement croisées : concepts, perspectives, attitudes et valeurs, et sentiments liés à l'écriture, à l'apprentissage et aux différents usages.

Parce qu'apprendre à écrire est un processus complexe qui demande Beaucoup d'effort cognitif, on ne peut pas attendre de l'auteur qu'il écrive le texte Les apprenants de FLE sont parfaits, mais il faut au moins les aider à construire un Relation positive avec l'écrit. En réponse à "Qu'est-ce qu'un étudiant établi Relation positive avec la pratique de l'écriture à l'école ? », argumente D. Bucheton : Des étudiants qui connaissent l'importance des connaissances explicatives attendues. Le jour de l'évaluation, il savait Il sera évalué en fonction de ce qu'il a enseigné. cela crée des relations positives Orthographe, syntaxe, normes textuelles. Il les accepte, reconnaît leur valeur et essaie Utilisez-les autant que possible. (Buchton, *ibid.*, p. 99)

## **I.3 COHESION ET COHERENCE**

### **I.3.1 Cohésion**

#### **Définition**

Selon Neveu F. c'est un ensemble d'opérations qui assurent la continuité et la progression sémantique et référentielle des faits produits par un dispositif particulier dans un texte linguistique. La cohésion caractérise la forme architecturale bien formée d'un texte, assurée par les relations sémantiques entre ses composants. Jeandillou J F. parle de La notion d'isotope, essentielle à la cohésion, s'entend comme une répétition contrôlée sur un ou plusieurs énoncés. La cohérence permet aux lecteurs d'identifier les moteurs de sens.

**I.3.2 Mécanisme de cohésion**

La cohésion des textes de recherche nécessite des mécanismes La linguistique contrôle la relation entre la syntaxe dans une phrase ou entre les phrases dans un texte.

**A- Les anaphores**

L'anaphore selon la définition du dictionnaire le petit Robert p.66 est «n.f, du grec anaphora. Répétition d'un mot en tête de plusieurs membres de phrase, pour obtenir un effet de renforcement ou de symétrie.» Le cataphore vient de la rhétorique, où il désigne un procédé stylistique. Conformément à son étymologie «ana-signifie «en arrière», «en remontant»». L'anaphore renvoie à ce qui précède et la cataphore renvoie à ce qui suit. Ces deux procédés dits diaphoriques.

**B- Les connecteurs****Définition et rôles des connecteurs**

Selon DUBOIS J. le connecteur est «un opérateur susceptible de faire de deux phrases de base une seule phrase.». Les connecteurs participent à la progression thématique du texte et organisent la succession des phrases. Ils sont des termes de liaisons et de structuration du texte et du discours. Ces termes sont: «les conjonctions de coordination (mais, ou, et, donc, or, ni, car) aussi des adverbes (alors, puis, ensuite, pourtant, cependant...), des groupes prépositionnels (d'une part, d'autre part, en tout cas, en fin de compte...), des présentatifs (c'est, voilà)» RIEGEL M. 1994., p.1044.

Les connecteurs ont des fonctions différentes .La première est celle d'organisateur textuel. La seconde est la fonction énonciative, c'est-à-dire, ils marquent les stratégies d'organisation du discours comme dans les textes argumentatifs, d'où l'appellation de marqueurs (terme utilisé en linguistique textuelle par Adam M J. Les connecteurs sont d'une importance majeure dans l'adhésion de la structure et l'organisation textuelle. Hormis les connecteurs dans un texte, la structure sera implicite, et suit le raisonnement des idées.

**I.3.2 Cohérence****A- Élément de définition**

JEANDILLOU F J. écrit : «le texte entier apparaît comme un champ de force où s'exerce une permanente tension sémantique et formelle, entre la référence au déjà-dit et

l'orientation vers une fin.». Cette caractérisation de forces opère chez les théories relatives à cette étude une importante propriété respective du texte et du discours : la cohérence et la cohésion. Selon Riegel M. la cohérence dépend «du discours, de ses conditions de production, dans une interaction sociale déterminée, où les contraintes de la réception jouent un rôle important.». Cette représentation de la force fonctionne en théorie Un attribut important des textes et des discours pertinents pour cette étude : la cohérence et la cohésion. La cohérence repose sur la relation externe de l'énoncé à la situation de prononciation. il n'est pas soumis à Les propriétés linguistiques du texte. Il assure une bonne interprétation et un bon jugement du récepteur afin d'évaluer le raisonnement logique du texte en cas de prononciation. La cohérence est considérée comme relative car le lecteur interprète le texte en termes de vision externe (extra-linguistique), et le genre et le type du texte peuvent participer à cette interprétation

**B- Les composantes de la cohérence : continuité et progression**

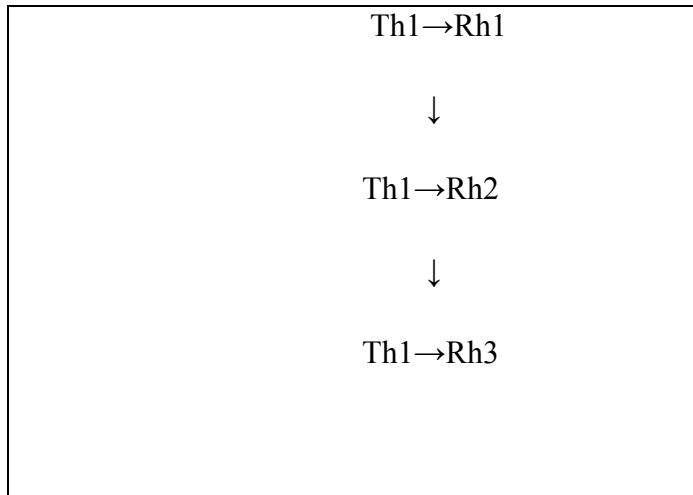
Le Français Michel Charolles dans un article de magazine Le français n° 38, 1978, présente la règle de cohérence Texte. Premièrement, le texte contient le même sujet (unité thématique) sans introduire d'éléments sémantiques contradictoires (règle de non-contradiction), appelée récupération d'information, pour assurer son intégrité (règle de répétition). Chaque nouvelle phrase apporte alors de nouvelles informations (progression thématique) logiquement liées à la précédente et à la suivante. Enfin, les informations intrinsèques doivent être liées entre elles et montrer des connexions logiques (règles de relation)

Le texte doit inclure dans son développement un élément La continuité thématique du texte est assumée à plusieurs reprises Omettez le rôle joué par la répétition et traitez-le dans l'anaphore. D'une part, la première information donnée dans le texte est appelée sujet (ou sujet). D'autre part, les nouvelles informations ajoutées représentent le sujet (ou la forme du mot, le focus). Riegel M. définit le topique comme ce dont parle le locuteur, le support, le "point de départ" et la phrase" de la communication ; le topique est ce qui est dit sur le topique. Thèmes et thèmes se composent de plusieurs énoncés pour tenir compte de la structure et de l'organisation du texte.

Selon Combettes B., ces derniers s'enchaînent de trois manières différentes.

**01-Progression à thème constant :**

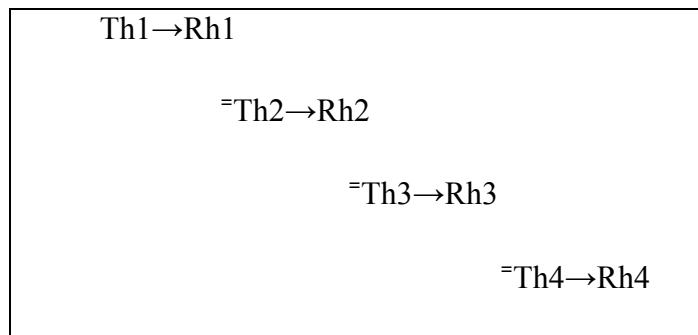
Elle est la progression la plus simple et la plus fréquente. Un même thème (Th) est associé à d'autres rhèmes (Rh) que l'on peut schématiser selon Adam J M.:



La progression à thème constant est réponde dans la narration, aussi dans l'explication et de l'argumentation.

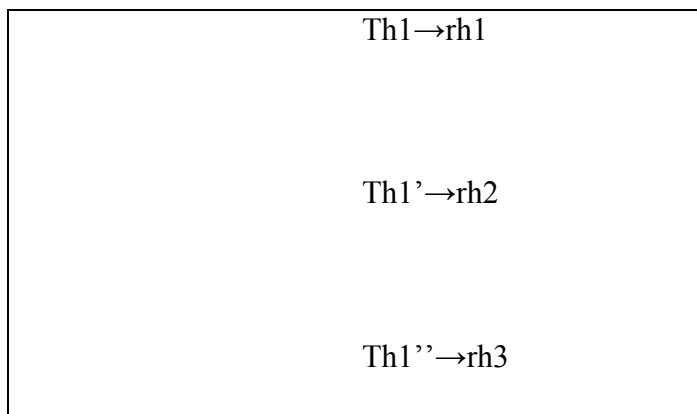
**02-Progression à thème linéaire :**

Le rhème d'une première phrase devient le thème de la seconde. Ce thème fournit le deuxième rhème qui devient le thème de la troisième. On la schématise selon Adam J M :



## 03-Progression à thème dérivée (ou éclatée) :

Le thème initial devient les thèmes, les rhèmes secondaires qui sont appelés des hyperthèmes et des hyperthèmes. On les schématise selon le modèle de Jeandillou J F. :



### Conclusion:

En guise de conclusion, nous avons consacré ce chapitre à quelques concepts clés liés à l'apprentissage de l'écriture qui forment l'essentiel de notre recherche. Dès lors, nous essayons de définir le concept d'écriture et ses finalités, la production écrite et ses finalités. Enfin, nous montrons à travers ce chapitre la place qu'occupe l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue étrangère dans chaque méthode d'enseignement,

Après avoir compris ce qu'est la cohérence textuelle et la cohérence avec les règles qui les déterminent et comment rédiger des essais cohérents. La connaissance de la langue joue un rôle plus important dans la cohésion que la cohérence et vice versa. Les trois composantes de la cohésion nécessitent des connaissances linguistiques pour être maîtrisées. En ce qui concerne les connecteurs, nous devons savoir quelle instruction ET exprime le sens le plus approprié. Il en est de même dans le domaine lexical où, par exemple, le mauvais choix de verbes ou d'adjectifs peut conduire à des malentendus ou à des malentendus complets. Comme pour l'anaphore, la récupération du pronom ou du groupe nominal doit être bien maîtrisée pour déterminer avec précision le nom utilisé.

D'autre part, la cohérence dépend souvent des connaissances pédagogiques, qui sont la technique de bonne gestion de la structure et de la forme du texte. Cette technologie ne Elle ne peut s'apprendre uniquement à travers des leçons théoriques et des règles sur papier, mais nécessite des exemples illustratifs et une application coordonnée : comment présenter une thèse et argumenter, comment gérer l'information d'une phrase à l'autre et d'un paragraphe à l'autre La progression d'un paragraphe et comment terminer le sujet sans contradiction.

# **CHAPITRE II:**

## **Cadre de l'enquête**

**II. Introduction:**

Notre travail repose essentiellement sur la production écrite chez les apprenants des études supérieures, c'est-à-dire, La classe de troisième année licence. Nous avons mené une expérience sur le terrain, qui nous a permis de répondre à notre problématique concernant le thème de recherche, ainsi que la vérification des hypothèses émises. Nous essayons à travers cette enquête de montrer les difficultés les plus récurrentes dans la Production écrite.

Dans le présent chapitre, nous présentons l'enquête qui s'est déroulée à l'université Abbes Laghror, Khenchela où on a trouvé un accueil chaleureux par toute l'équipe pédagogique. Puis, nous terminerons avec la présentation du Corpus, (le public visé, les copies des étudiants de la troisième année licence).

Pendant notre recherche nous avons demandé d'un enseignant d'écrire la consigne de la production écrite sur le tableau pour que les étudiants rédigent un texte explicatif sur un autre texte proposé par l'enseignant.

L'objectif de ce présent chapitre est l'analyse de notre corpus à savoir, les Productions

Des étudiants que nous avons recueillis .Nous allons tout d'abord mettre en contexte Notre corpus : nous allons expliquer les conditions de son recueil, c'est-à-dire Nous rappellerons notre échantillonnage, le public visé, et nous préciserons notre dispositif expérimental, la grille d'analyse. Ensuite nous allons analyser les productions écrites des apprenants.

Enfin, nous allons faire le bilan et nous présenterons des perspectives pouvant contribuer à améliorer l'enseignement de l'écrit.

**II.2 Définitions de quelques aspects méthodologiques liés à l'enquête****II.2.1 Enquête :**

Selon R. Galisson et D. Coste dans le dictionnaire de didactique des langues (1976 :188) : La méthode d'investigation implique la relation entre la théorie et l'expérience, la question de l'objet, la question de l'objectivation, la question de la vérification des hypothèses de légitimité, Corrélation, signification, interprétation des résultats. Il prend généralement la forme d'un questionnaire, construit de manière à ce que les réponses soient obtenues pour fournir la plus grande assurance objective, et éventuellement un traitement "statistique". Les enquêtes menées pour tester des hypothèses ou le besoin de validation

trouvent des solutions aux problèmes, y compris l'identification et Dans la mesure du possible, expliquez méthodologiquement un ensemble de témoignages susceptibles d'atteindre le but recherché. Elle commence par des observations directes ou indirectes de la population dont le comportement est étudié. Il existe des questionnaires d'observation notamment ceux élaborés pour le but recherché et les observations indirectes, lorsqu'il utilise des documents qui n'ont pas été rédigés à cet effet mais qui peuvent se substituer au témoignage.

### **II.2.2 Echantillon :**

Pour A. Blanchet et A. Gotman (1992 :97) : « l'échantillon est de sélectionner les catégories de Personnes que l'on veut interroger et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime en Position de produire des réponses aux questions que l'on se pose. »

### **II.2.3 Lieu et déroulement de l'expérimentation**

Nous avons fait notre enquête, dans une université « Abes Laghror», qui se trouve à khenchela. Pour mener notre travail de recherche nous avons choisi la classe de la troisième année licence ; elle est Caractérisée par un niveau hétérogène notamment en lecture et en écriture.

Pour recueillir des informations sur notre sujet de recherche, nous avons utilisé une analyse documentaire. Nous avons choisi 10 copies De la classe de troisième année des apprenants qu'était en traint de se préparer pour un examen, pour Repérer toutes les erreurs commises dans leurs productions écrites.

## **II.3 Analyse des données :**

Présentation des copies des apprenants et les erreurs aperçues :

### **1/ Présentation du corpus :**

La taille de l'échantillon a été fixée à 10 productions qu'elles étaient un travail à domicile.la nature de la tâche exigé aux apprenants était expliquer le contenu d'un texte de l'auteur Remy de Gourment, le problème du style, 1902.pp105-107 .

La consigne : Quel est le thème dominant imprègne la réflexion de l'auteure ?  
Expliciter-en le contenu ?

Nous tenterons d'analyser les productions écrites, ensuite nous interpréterons Les résultats.

Grille d'analyse :

Pour analyser le travail écrit d'un apprenant, nous nous sommes inspirés des critères de cohérence de Michel Charolles, et nous avons défini cinq critères imposés par le travail de l'apprenant, mesurant trois dimensions principales.

1/ Communication : Evaluée selon deux critères. Le premier critère traite des aspects de la présentation, y compris le respect des instructions et la division du texte en paragraphes. Le deuxième critère concerne le contenu, c'est-à-dire la présence des caractéristiques du texte explicatif (respect du type)

2/ Aspects textuels : mesurés par deux critères comprenant les parties suivantes : la première partie vérifie si le texte a une situation initiale, Événements et situations finales .La deuxième partie traite de la forme du texte (disposition des paragraphes, ponctuation, cohérence du système de temps).

3/ L'aspect langue : (orthographe, vocabulaire, syntaxe...) malgré L'importance de ces points de langue, nous notons que l'orthographe Est un critère très important dans notre analyse.

Analyse des productions écrites des apprenants :

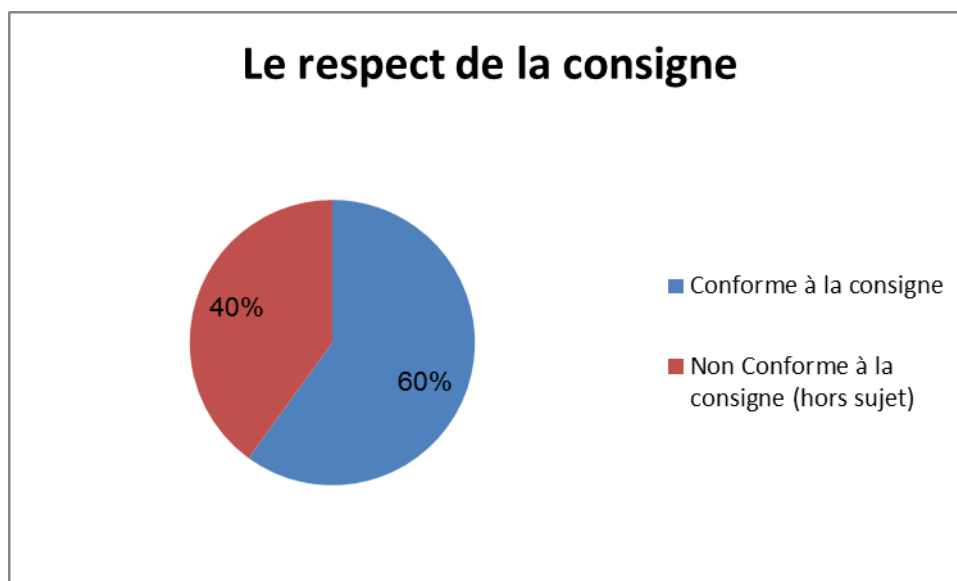
Pour mener à bien notre entreprise d'analyse, nous décidons de confronter L'ensemble des productions aux critères de notre premier aspect.

### **1-Aspect communication:**

#### **Premier critère:**

**Tableau n°1 : Le respect de la consigne**

	Nombre de réponses	Pourcentage %
Conforme à la consigne	06	60%
Non Conforme à la consigne (hors sujet)	04	40%



### Résultats obtenus

Avec l'analyse des productions, on a trouvé que 60% des Élèves qui ont respecté la consigne proposée Et 40% n'ont pas respecté la consigne, ils ont produit des petits paragraphes Incompréhensifs.

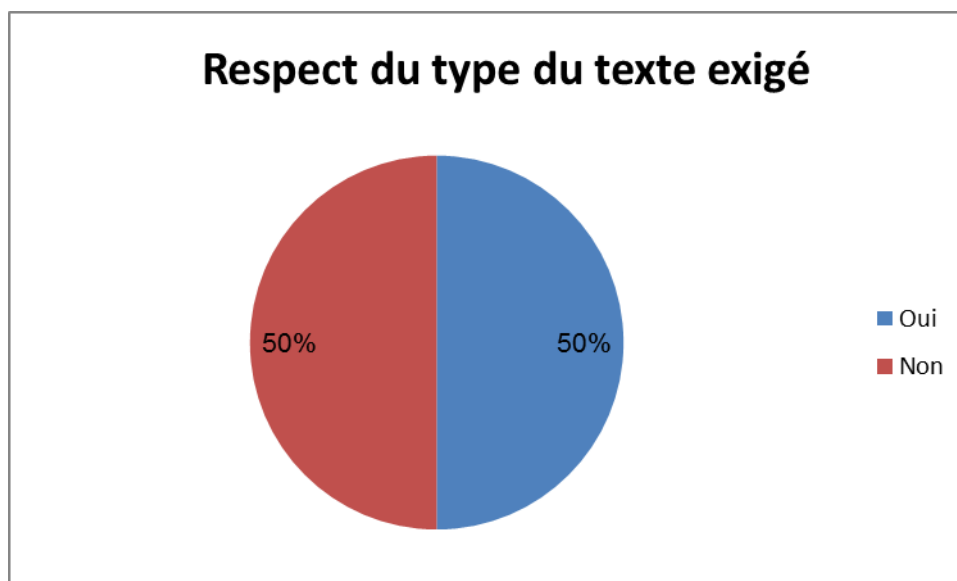
### Commentaire :

D'une manière générale, nous avons constaté que la majorité des apprenants ont saisi la consigne, sachant que la consigne est une expression qui guide Et aide l'apprenant dans la réalisation d'une activité. Plus que 20% des Apprenants n'ont pas pu lire pour comprendre, et cela revient au manque de Séances de lecture et d'écriture en classe, sachant que l'un et l'autre étroitement Liés.

### Deuxième critère :

**Tableau n°2 : Respect du type du texte exigé**

	Nombre de réponses	Pourcentage %
Oui	5	50%
Non	5	50%

**Résultat obtenu**

Hormis, les résultats concernant le respect du type du texte exigé dans le Tableau précédent, nous divulguons que la moitié 50% des apprenants ignore le type de texte, et un taux de 50% qui ont respecté le type du texte demandé.

**Commentaire :**

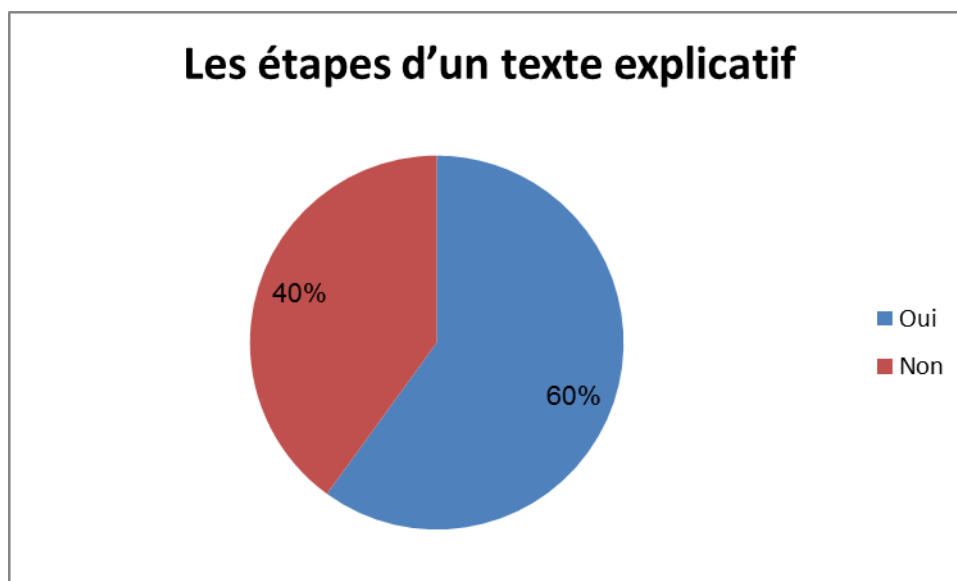
Nous avons constaté que les enseignants ne donnent pas plus d'importance à  
La compréhension écrite qui vise à amener l'apprenant vers la connaissance des  
Méthodes et des techniques de compréhension dans différents types de textes.

**2-Aspect texte :**

Premier critère :

**Tableau n°3 : Les étapes d'un texte explicatif**

	Nombre de réponses	Pourcentage %
Oui	6	60%
Non	4	40%



### Résultats

Sur les 10 productions écrites analysées, il n'y a que 60% des apprenants qui ont respecté la structure textuelle, nous avons aussi 40% qui n'ont pas respecté la structure du texte.

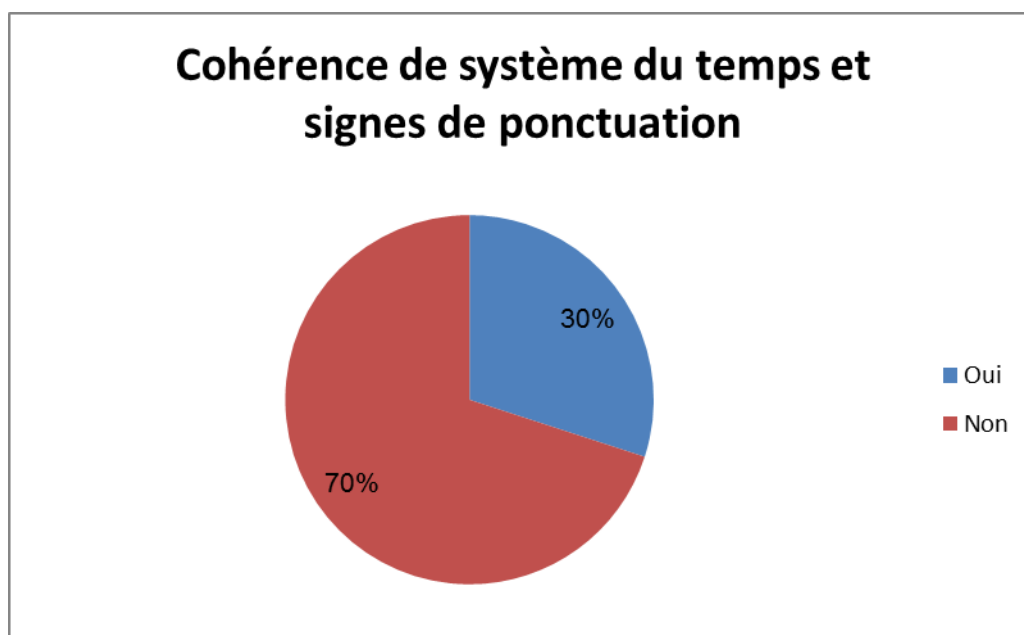
Commentaire :

Nous avons constaté que la majorité des apprenants ne peuvent pas rédiger un Texte explicatif organisé. Ils n'ont pas respecté les mots qui organisent le texte, tel que (tour d'abord, ensuite...). Nous supposons que les enseignants n'ont pas donné beaucoup d'importance à ces points durant les cours.

**Deuxième critère :**

**Tableau n°4 : Cohérence de système du temps et signes de ponctuation**

	Nombre de réponses	Pourcentage %
Oui	3	30%
Non	7	70%



### Résultat obtenu

La réalité de ce tableau, remarquons que seulement 30% des personnes ont utilisé le temps verbal requis. Au présent, on remarque que la plupart des copies n'ont pas de ponctuation.

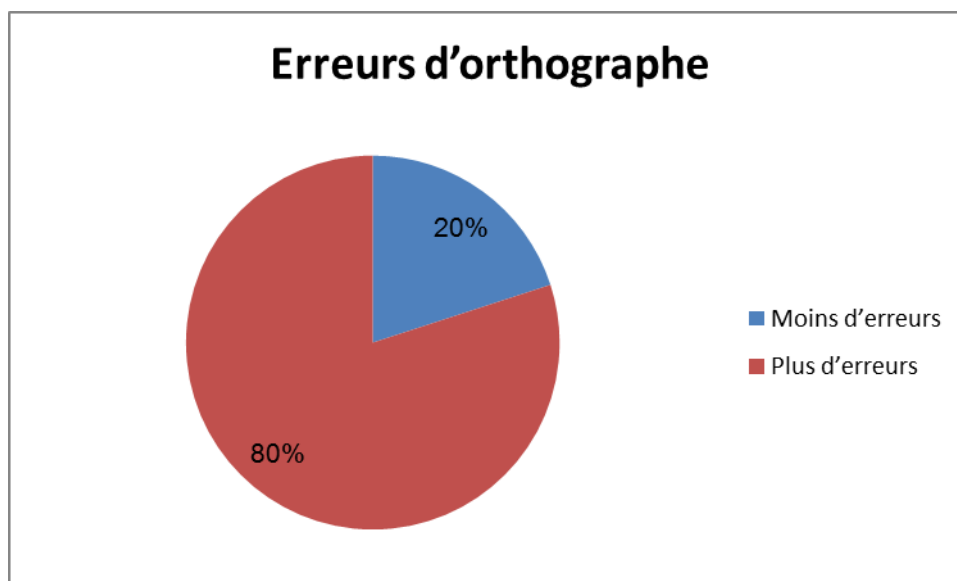
### Commentaire :

Nous notons que l'utilisation de signes de ponctuation est inappropriée chez la plupart des étudiants et, dans certains cas, elle n'est pas totalement absente. Exister Dans ces cas, leur travail ne peut être qu'incohérent, anarchique, et surtout incohérent, et on note aussi le manque de niveaux de conjugaison des verbes dû à Méconnaissance de la règle de conjugaison et des systèmes temporels.

### 3-Aspect langue

**Tableau n°5 : Erreurs d'orthographe**

	Nombre de réponses	Pourcentage %
Moins d'erreurs	2	20%
Plus d'erreurs	8	80%



### Résultats obtenus

L'impression générale de toutes les copies n'est pas bonne. Nous avons noté que la plupart des copies, contient un ensemble de mots non écrits Correctement, cela signifie que la plupart des apprenants rencontrent un gros problème avec l'orthographe des mots. Comme nous l'avons remarqué en utilisant des lettres minuscules au début Phrases, capitalisation au milieu des phrases..

### Commentaire

Nous trouvons que c'est difficile pour les apprenants d'accorder les adjectifs avec les noms, ils se qualifient donc pour l'accord sujet/verbe, ce qui laisse beaucoup de lacunes dans leur travail écrit. Nous supposons que ce morceau de langage est un gros problème pour les apprenants, nous recommandons donc aux enseignants de passer plus de temps à enseigner l'orthographe des mots qui sont très importants pour l'écriture.

## II.4 Bilan de l'analyse des productions écrites

Une interprétation générale de ces données tabulaires nous révèle diverses lacunes dans la cohérence, la ponctuation et surtout dans les niveaux d'orthographe, qui, selon nous, sont dues à un temps insuffisant passé à enseigner ces points de langue ou que le problème réside dans les enseignants peuvent ne pas être en mesure de transmettre l'écriture compétences aux apprenants. Rédigé après la rénovation du programme pédagogique malgré les procédures et l'utilisation de nouvelles méthodes d'apprentissage.

Il nous semble que deux causes essentielles méritent Une attention particulière et une analyse précise à savoir l'insuffisance du temps Pour l'enseignement au primaire et la formation des enseignants chargés de L'application du programme ce qui explique en grande partie les problèmes Rencontrés toujours par les apprenants dans le domaine de l'écriture.

**Conclusion:**

Dans cette section, nous analysons les copies des étudiants pour découvrir les difficultés qu'ils ont rencontrées dans le processus de suivre les instructions données par écrit. Nous avons pris note de toutes les considérations et barrières qui s'opposent à l'apprentissage de cette activité. Nous pouvons également tirer plus de conclusions de l'analyse que les élèves ont des lacunes dans la conjugaison, la cohérence, la syntaxe et l'orthographe, ce qui peut s'expliquer par le manque de pratique de la langue et le manque de maîtrise des règles. C'est la base pour comparer le questionnaire destiné aux enseignants et les travaux écrits des étudiants afin de trouver une réponse adéquate et juste à notre question.

Du fait de leur expérience dans l'enseignement du français langue étrangère, de nombreux enseignants tiennent à souligner que le niveau de production écrite a baissé, entraînant des difficultés pour les apprenants. Les résultats obtenus lors de notre analyse (échantillons de travaux écrits) démontrent l'importance d'une réorganisation dans le but d'améliorer les enseignants et les apprenants, mais aussi la nécessité de revoir la langue de base du projet de plan d'enseignement du français. Ces difficultés ont été observées tant au niveau de la cohérence globale qu'au niveau de la maîtrise de la langue.

# **Conclusion générale**

## Conclusion générale

---

### Conclusion générale :

La production écrite n'est pas une tâche facile car elle nécessite la mise en œuvre de multiples compétences pour y parvenir. Dans cette étude, nous remarquons que cette activité implique plus que la simple acquisition d'un ensemble de règles grammaticales ou lexicales. Ce n'est pas non plus l'alignement de mots, d'idées, d'opinions ou de phrases grammaticalement ou syntaxiquement correctes, mais plutôt une activité complexe qui, selon l'élève, est une tâche difficile et parfois impossible. Il est encore considéré comme un domaine réservé à "l'élite". Les recherches que nous avons menées tout au long de nos travaux ont principalement porté sur le positionnement de l'écriture dans l'enseignement du français langue étrangère, car elle est considérée comme un élément central de l'apprentissage de la langue écrite. Notre objectif principal est d'identifier et de comprendre les difficultés associées à l'écriture des apprenants.

Le présent travail est réalisé afin de mettre en évidence les principales lacunes que les apprenants du moyen rencontrent souvent dans l'élaboration de l'expression écrite. Pour ce faire, nous nous sommes basées sur une analyse et une description des erreurs relevées dans les copies d'élèves ainsi qu'un questionnaire à travers lequel nous avons donné la parole aux enseignants, dans le but de faire ressortir des éléments de réponses aux questions que nous nous sommes posées au début.

Nos résultats permettent certaines observations sur la nature des difficultés rencontrées par les apprenants. Premier commentaire Ce qui est présenté est la dimension de l'incapacité biblique où l'incohérence, le vocabulaire limité, les fautes d'orthographe et de syntaxe sont les principaux obstacles rencontrés par les apprenants. Ces erreurs spécifiques analysées dans le corpus conduisent à certaines interprétations concernant l'enseignement du français langue étrangère, en plus de l'impact supplémentaire de la connaissance de la langue première.

Au terme de cette étude, il convient de souligner plusieurs points. Premièrement, le fait que les apprenants présentent des déficits langagiers en expression écrite conduit systématiquement à s'interroger sur la qualité de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, et sur la position régressive qu'occupe cette langue, c'est-à-dire le résultat de la recomposition de l'ensemble de l'Algérie. Système éducatif. En fait, le français n'est plus un privilège, mais est enseigné secondairement. Nous soulignons également que la disponibilité de la pratique de la langue peut également être un facteur de succès ou d'échec de la maîtrise du français, car la capacité à utiliser la langue dépend parfois de l'environnement socioculturel

## Conclusion générale

---

dans lequel un individu grandit. Présence La vie quotidienne dans la langue maternelle n'aide pas les apprenants à développer la capacité de communiquer dans d'autres langues. Ce qui nous amène à affirmer notre hypothèse (l'influence des connaissances antérieures, les emprunts des mots de la langue source).

Deuxième et dernier point, le manque d'attention personnelle à la langue peut entraîner des difficultés, car sans pratique quotidienne de la formation, l'augmentation des capacités conduit progressivement à un déclin des compétences. Aussi, le temps passé en français à l'école n'est pas suffisant pour obtenir un réel besoin de bonne maîtrise. Dans ce cas, comme nous l'avons souligné plus tôt dans nos conseils de rattrapage, il est urgent de considérer le fait que la construction d'une culture de la lecture chez les élèves. Nous souhaitons contribuer et tenter d'apporter des réponses aux difficultés d'édition rencontrées par les apprenants en troisième année de licence. Nous serons d'autant plus honorées de participer à l'ouverture d'éventuelles recherches qui participeraient à l'approfondissement des recherches concernant le sujet traité, en ouvrant d'autres perspectives concernant l'étude de l'aspect psychopédagogique du corps apprenant rencontrant des difficultés scolaires.

# **Bibliographie**

## Bibliographie

---

### Bibliographie

1. Veda ASLIM YETİŞ \* L'EFFET DES ACTIVITES D'ECRITURE CREATIVE SUR L'ANXIETE A ECRIRE: UNE ETUDE AVEC DES APPRENANTS DE FLE 2008 p.27
2. Bernard SHNEUWLY Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement 1997 p.74
3. Jean DUBOIS, Mathée Giacomo , Louis Gespin,Christiane Marcellési, Jean- Baptiste Marcellesi, Jean-pierre Mével. « *Dictionnaire de linguistique* ». Edition 2002, p. 165
4. FABRE, Cl., CAPPEAU, P. (1996): Pour une dynamique de l'apprentissage: Lecture/Ecriture/Réécritures. In: Etudes de linguistique appliquee N° 101, pp. 47
5. Ma. Magdalena Hernández Alarcón Proposition instructionnelle, pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de fle à l'Université de Veracruz 2001 p.04
6. Wolff, D. (1991). "Zur Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit". In Schreiben in der Fremdsprache, Börner & Vogel (dirs). Bochum : AKS-Verlag. p 110
7. BARBIER Marie-Laure, (1998). « Rédaction en Langue Première et en Langue Seconde : Comparaison de la Gestion des Processus et de Ressources Cognitives », in Psychologie Française n°43, pp. 364, décembre
8. Peytard, J., Moirand, S. 1992. Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre. Paris : Hachette.p51
9. Dabène, M. (1987). L'adulteetl'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle, Bruxelles : De Boeck Université. P.39
10. Barré-de Miniac (Christine). - *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques 2000. P.13*
11. Christine Barré-De Miniac, « L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 21 ans », *Pratiques*, n° 115-116, 2002, p. 29
12. Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), p. 320

## Bibliographie

---

13. Marie-Claude **PENLOUP**, L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques. Paris, ESF, **1999**
14. Jacqueline Authier-Revuz, *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire 1995 p.546*
15. Kingsbury, F., Tremblay, J.-Y. (2010). Évaluer la langue écrite des collégiens : pourquoi et jusqu'où? Survol des résultats d'une recherche portant sur les déterminants de l'évaluation de la langue, Rapport de recherche PAREA.
16. Blaser, C., Lampron, R., Simard-Dupuis, É. (2012). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants.
17. Chartrand S.-G. & Prince M. (2008) « La dimension affective du rapport à l'écrit : impact sur les activités de lecture et d'écriture d'élèves québécois » — *Revue Canadienne de l'Éducation*.
18. Bucheton Dominique (dir.) (2009), L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Toulouse, Octarès.
19. JEANDILLOU, Jean-François, L'analyse textuelle, Ed. Armand colin, Paris, 1997
20. Riegel Miguel (1994), Grammaire méthodique du français, Ed, PUF, Paris.
21. ADAM Jean-Michel, 1984, « Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs », *Pratiques*, 43

### Citographie :

1. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/eleves/bv/francais/la-coherence-textuelle-f1028>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=In-m2CUeedY>
3. <http://thesis.univ-biskra.dz/1063/4/chapitre%202.pdf>
4. <http://bib.univoeb.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/2167/1/Memoire%20kheldar%20asma.pdf>
5. Chapitre I: Concepts fondamentaux en didactique de l'écrit Mme S. Benabbes, Maitre de conférences A, U-OEB 2019

## Bibliographie

---

### Thèses et mémoires :

1. Le rapport à l'écriture : quels liens possibles entre représentations des élèves et attendus scolaires ? **MEMOIRE de master présenté par BOUCHARD Lucile 2016**
2. L'apprentissage de l'écrit et les difficultés de l'expression écrite en FLE : Présenté par : OULD SLIMANE Mahfoud. UNIVERSITE ABDLHAMID IBN BADIS-MOSTAGANEM.

# **Annexes**

### Annexes

Nom et prénom : Maïn Rihab

Niveau : L3

Groupe : 02 / 02

Document support : Moi social et écriture (personnelle).

Remy de Gourmont, le problème du style, 1902 pp 105, 107

\* Jean - pierre Richard et l'histoire littéraire. un tel intitulé relève assurément du paradoxe

- Voici en effet sans doute le critique français qui, au xxe siècle, s'est le plus volontiers mis en marge de toute approche historique de la littérature. À ce titre, il ne saurait occuper que la place de la controverse. Au -delà de celle-ci, et comme on le verra, c'est même la science historique, et le statut de la temporalité, qui sont en cause dans sa démarche.

- Richard a une expérience sensible et originale du monde qui s'affranchit par nature de la dimension temporelle, c'est pour quoi l'histoire littéraire s'inscrit dans les marges de ses travaux, si ce n'est dans les lacunes de ses écrits. Elle est même l'impensé de sa démarche

Puisque - suriusement pour un, critique aussi lucide -  
- ce refoulement se donne pour évident, n'étant presque  
Jamais explicité, seules abordent rapidement la question  
deux page de l'introduction à l'Univers imaginaire de  
Nallarmé (1962) et une intervention orale lors du colloque  
de Cerisy « Les chemins actuels de la critique » 1966.

- \* Nom: Kellil
- \* Prénom: Haithem
- \* Module: E.T.L
- \* Groupe: 3<sup>ème</sup> année groupe 02

\* Travail de recherche:

- ⇒ Dans cette recherche on va mettre l'accent sur l'explication de thème qui imprègne la réflexion de l'auteur (texte support page 41)
- ⇒ Dans ce texte, l'auteur critique l'écriture personnelle.

⇒ L'auteur de ce texte débute son texte par cette expression: "il n'y a <sup>de</sup> livres que ceux où un écrivain s'est racontés lui-même en racontant ces comportements, contemporains, leurs rêves, leurs vanités, leurs amours, et leurs folies"

\* Dans cette expression l'auteur de ce texte évoque que les écrivains dès qu'ils écrivent il abordent que des thèmes personnels (des thèmes qui renvoient à leurs soi tels que l'amour, la joie, la folie... etc et il ignore les autres sujets), et elle illustre cette ~~expos~~ idée avec l'exemple de Salammbô qui est un roman historique de Gustave Flaubert pour le 24 novembre 1862 c'est le roman après Madame Bovary parmi les thèmes abordés dans ce roman on trouve l'amour qui est un sentiment personnel et elle dit que ce roman on peut le comparer qui avec Don Quichotte parce que les deux écrivains (Gustave Flaubert et Don

112  
20

Personnelle

Donc

## Annexes

Quijote) ont un style d'écriture commun. (des thèmes  
communs)  
→ Dans la deuxième partie il critique la l'écriture  
personnelle.

Nom = Kakehal

Prénom = Belkise

Liège = 02

Le thème = La distinction entre l'écriture personnelle et impersonnelle.

Le contenu =

Remy de Gourmont puise à la science de son temps pour pourvoir une définition de l'artiste en rupture avec le monde social, héritée du symbolisme. La polémique qu'il mène contre Antoine Labalat, l'auteur de la formation du style par l'assimilation des auteurs, s'inscrit dans le contexte de l'affaiblissement des modèles rhétoriques. Opposant le corps et complexes individuel aux règles et à la codification rhétoriques Gourmont rapatrie le style dans la sphère psychophysique = il est identifié à la vision et c'est la force des images qui fonde sa valeur. Au-delà, les réflexions sur les rapports du vers libre symboliste à la langue française qu'il intègre à l'essai réfléchissent « le problème du style » sur fond de langue.

Nom: ATHMANI

Prénom: Wassila

Groupes: 02 Section 01.

TD:

11

• le thème de ce texte est la distinction entre l'écriture personnelle et l'impersonnelle.

• l'écriture personnelle:

Il n'existe aucune obligation formelle de commencer par la synthèse ou par l'écriture personnelle, toutefois la synthèse représentant un bon support de réflexion pour l'écriture. on se souvient d'ailleurs que les deux épreuves sont liées par le même thème et par une problématique assez proche. Découvrez si ce n'est une méthode d'écriture personnelle au moins une marche à suivre pour réussir cet examen.

L'impersonnel: chez Gilles Deleuze une logique similaire est à l'œuvre selon le philosophe, la vie elle-même devrait être comprise comme impersonnel et créatrice. la vie ainsi définie peut être vécue de deux manières, soit on la comprend en terme personnel, ce qui produit une façon de vivre caractérisé par le repli et la finalité, où l'écriture est simplement une fin en soi et où les réponses aux questions que l'on pose sont déjà données, retrouvées et « reconnues » en quelques sorts, dans le texte littéraire soit on comprend et on vit la vie en terme impersonnels. c'est à dire selon un mode où prime la création et où l'écriture n'a pas d'autre fin que de « porter la vie à l'état d'une puissance non personnelle ». quand l'écriture se fait impersonnelle, l'écrivain devient capable de voir et d'entendre les choses, à tel point qu'il « revient les yeux rouges, les tympans percés » pour avoir fait l'expérience du passage de la vie impersonnelle.

Il n'y a rien de plus banal que la critique des clichés et lieux communs: de clichés, il faut toujours se défendre, agir contre, au voir « au delà » (cliché de clichés). Mais les critiques les plus inventives ne sont pas réductibles au seul registre de la condamnation quelque peu attendue au contraire. C'est la justification de la condamnation qui nous permet de cerner la plusieurs puissances particulière mais et revient constamment et dans ce geste de retour nous dit quelque chose de l'effet de fascination de ces images toutes faites qui mettent le texte en relation. Les listes de clichés et parodie d'écriture que contiennent ces analyses fournissent un matériel empirique précieux qui peut, à la lumière de la réception des clichés: ces images fixées naissent dans des milieux sociaux déterminés, sont susceptibles de métamorphoses continues.

77/2

Nom : Mansouri,  
 Prénom : Aïdjouiem,  
 Groupe : 03  
 module / ETL.

Nom et prénom : Mâameria Hadil

Troisième année langue française

Groupe : ce

Module : ETL

Document support : Mon social et écriture « personnelle »

Rymy de Gourmont, le problème du style, 1902, pp 105-107

Le thème :

- Le livre de Flaubert et sa personnalité

Explication :

- Flaubert utilise des méthodes créative et différente de les autres écrivains, il a écrit un des livres très intéressants personnelle. Il ressemble à Don quichotte, personne ne peut change rien dans le livre tellement il est difficile, il parle pas sur ses contemporains, leurs rêves, leurs vanités... etc., ce livre est tellement personnelle, tout Flaubert il a un sentiment fort et contrôlant, que pourrait être son œuvre, est ce que une livre impersonnelle ou impersonnelle scientifique. Il y'a plus de personnalité dans les on de physiologie expérimentales de Galand Bernard que dans Confession d'un enfant du siècle. donc les œuvres personnelles sont les seul modestes et sont nombreuses.
- Flaubert est pas intéressant à cause de son agitation et de sa colère, aussi une personne déséquilibré.

## Annexes

---

il se permet de saisir le fausse amour, il fait  
des insultes stupides contre la bourgeoisie et cela  
s'incarne dans nombreuses rôles donc c'est l'œuvre qui  
vit respire, souffre et sourit noblement.

Nom : Khatri  
Prénom : Erseghir  
Groupe : 02

Réponse :

M

- Le thème dominant imprègne la réflexion de l'auteur. Il n'y a lorsque c'est un écrivain qui est raconté lui-même en racontant ses contemporains, leurs vies, leurs vaines, leurs amours et leurs joies.

Juste à :

L'auteur critique la personnalité dans les livres et les œuvres littéraires. Il a inspiré que ce genre de cette œuvre (livre personnel) est intouchable. nous pouvons pas de ajouté une page. il critique aussi l'impersonnalité et son écrivain Elbert cause de l'ironie et l'incohérence.

NOM: Koraïch

Prénom: Amel

Troisième année langue française

Groupe: 2 S2

Module: ETL

Document support: Moi sociale et écriture  
"Personnelle"

Remy de Gourmont, Le problème du style,  
1902, pp. 105-107

Le thème:

L'écriture personnelle et non personnelle

Explication

Dans ce texte ya plusieurs idées où l'auteur les présente.

Il commence par montrer qu'il ya des ouvrages dont ils les écrivains parlent de leurs même, veut dire tout ce qui l'intéresse, de ses vies personnelle, de ce qu'ils préfèrent.

Après l'auteur, il fait allusion aux écritures de Salambô par rapport aux écritures, le style, aussi il a mentionné Bouvard et Péuchet, il montre qu'il n'ya pas une comparaison du Don quichotte parce qu'il est amusant et aimable dans le roman du servantes ce livre selon l'auteur est très personnel, qu'on peut jamais ajouter des autres pages, d'ailleurs il a fait une petite métaphore de comparaison "les fibres nerveuses..."

Il a dit que le plus important et le magique ici c'est que l'œuvre semble ~~peu~~ spirituelle, tellement il mentionne toutes ses expériences.

celui de Flaubert est impersonnel, avec beaucoup ~~de~~ d'adjectifs tels que la sensibilité, dominatrice la force... tout ce là on peut le définir comme une œuvre d'art impersonnelle! mais non ya des œuvres médiocres que se sont d'impersonnel.

Pour Claude Bernard avec ses leçons et œuvres ya plus de personnalité.

Flaubert avec ses livres est plus intéressant avec du trouble intelligence, de la fantaisie incohérente..

En fin il insiste de laisser tout sorte de faux talent et des fausses amours qui tourne autour des injures stupides, ça est vraiment loin que l'œuvre soit ~~pas~~ impersonnelle.

il montre que tous les rôles sont renversés parcequ'il l'homme, plein des incohérences, des fois il souffre, et d'autres sourit.

## Annexes

Nom et prénom : Aissaoui Hadil  
Troisième année langue française  
Module : ETL  
Document support : **Moi social et écriture <<personnelle>>**  
Remy de Gourmont, le problème du style, 1902, pp. 105-107.

### Le thème :

Le livre de Flaubert et sa personnalité

### Explication :

Un des livres intéressants dans lequel l'écrivain ne raconte pas sa vie, ses rêves et son amour fou. Ce livre est comme Don quichotte, il restera pendant des générations et il est très personnel, et personne ne peut rien y ajouter. Au début, c'est une petite expérience qu'il finira l'écrivain certainement. Tout Flaubert il a un sentiment fort et contrôlant, que pourrait être son œuvre, est ce que une œuvre impersonnelle ou impersonnelle scientifique ?

Les œuvres personnelles sont les seules modestes et il existe de nombreuses leçons de Bernard dans la physiologie expérimentale comme « Confession d'un enfant d'un siècle ».

Flaubert est ~~pas~~ intéressant à cause de son agitation et de sa colère ... aussi une personne déséquilibrée, il se permet de saisir le faux amour ... et il fait des insultes stupides contre la bourgeoisie et cela s'incarne dans nombreuses rôles, et dans ces

## Annexes

---

œuvres impersonnelles c'est l'œuvre qui vit, respire,  
souffle et sourit notablement.

Khelaifa  
Yasmine  
A78/5g1

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Travail à faire Module (ETL)

- Quel thème dominant imprègne la réflexion de l'auteur?

10 - Personnellement je vois que le thème dominant qui imprègne la réflexion de l'auteur c'est "le roman Salammbô de l'écrivain Gustave Flaubert."

Salammbô, text complexe et très difficile d'accès, a été l'objet de la critique depuis toujours car il résiste à toute tentative de classement exclusif: généralement qualifié de roman historique, il reste rebelle aux lois de genre en intégrant l'histoire dans une dimension mythique, Point entre les écrits de jeunesse et de la maturité, il présente une image synthétique de l'Orient, qui résulte de perceptions sensorielles et de savantes recherches. Dans l'analyse de documentation de Flaubert, nous ne nous sommes pas limités aux seules sources écrites, mais nous avons élargi notre recherche à la relation qui s'établit entre l'écriture flaubertienne et l'univers des arts plastiques, l'émergence et la genèse de Salammbô il est fondé non seulement sur les premiers textes où l'Orient apparaît déjà mais aussi sur des projets restés à l'état de plan ou d'ébauche, le livre avait une articulation complexe au sens large du terme.

## Résumé :

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère occupe une place considérable en Algérie. Les apprenants sont encouragés à maîtriser la langue, en particulier en ce qui concerne l'écriture. Commencer à écrire est l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement des langues.

De plus, les étudiants rencontrent souvent des difficultés dans les activités de rédaction de documents écrits tout en respectant les normes. A cela s'ajoutent un grand nombre d'erreurs rencontrées par les élèves, souvent dues à une maîtrise insuffisante de la langue. Sur la base de ces difficultés, cette étude tend à identifier les problèmes souvent rencontrés par les apprenants au stade intermédiaire, où on leur demande d'utiliser leurs compétences linguistiques pour écrire des paragraphes puis des essais entiers.

Notre mémoire s'inscrit dans le cadre d'une analyse du travail écrit de l'étudiant. Cette analyse porte plus exactement sur leurs capacités à manipuler les Structures morphosyntaxiques pour produire un texte.

## Abstract:

Teaching/learning French as a foreign language occupies a considerable place in Algeria. Learners are encouraged to be proficient in the language, especially with regard to writing. Starting to write is one of the fundamental objectives of language teaching.

In addition, students often encounter difficulties in writing written documents while adhering to standards. In addition, there are a large number of errors encountered by pupils, often due to an insufficient mastery of the language. On the basis of these difficulties, this study tends to identify the problems often encountered by learners at the intermediate stage, where they are asked to use their language skills to write paragraphs and then whole essays.

Our brief is part of an analysis of the student's written work. This analysis focuses more precisely on their ability to manipulate morphosyntactic structures to produce a text.

## ملخص :

ويحتل تعليم/تعلم الفرنسية كلغة أجنبية مكانة كبيرة في الجزائر. يتم تشجيع المتعلمين على إتقان اللغة، خاصة فيما يتعلق بالكتابة. البدء في الكتابة هو أحد الأهداف الأساسية لتعليم اللغة.

بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما يواجه الطلاب صعوبات في كتابة الوثائق المكتوبة مع الالتزام بالمعايير. بالإضافة إلى ذلك، هناك عدد كبير من الأخطاء التي يواجهها التلاميذ، غالبًا بسبب عدم كفاية إتقان اللغة. على أساس هذه الصعوبات، تميل هذه الدراسة إلى تحديد المشكلات التي يواجهها المتعلمون غالبًا في المرحلة المتوسطة، حيث يُطلب منهم استخدام مهاراتهم اللغوية لكتابة الفقرات ثم المقالات الكاملة.

موجزنا هو جزء من تحليل عمل الطالب المكتوب. يركز هذا التحليل بشكل أكثر دقة على قدرتها على معالجة الهياكل المورفوسyntaxية لإنتاج نص.