

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université 8 Mai 1945 Guelma



Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et de la Langue Française

MEMOIRE
EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MASTER ACADEMIQUE

Domaine : Littérature et langues étrangères

Filière : Langue française

Spécialité : *Didactique et langues appliquées*

Elaboré par

Dirigé par

Hamarnia Chaima

Mme BENTAYEB Razika

Intitulé

**Les difficultés d'enseignement/apprentissage de la production écrite au
cycle moyen
Cas de 2ème Année moyenne**

Soutenu le : 07/07/2019

Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom

Grade

Mme Kamel Ryma

MAA

Univ. de Guelma

Président

Mme BENTAYEB Razika

MAA

Univ. de Guelma

Encadreur

M. SAYED Kamel

MCB

Univ. de Guelma

Examineur

Année universitaire : 2018/20

Remerciements

Le premier et le dernier grand merci à Dieu qui m'a donné la puissance et le courage pour réaliser ce travail.

Un grand merci je le passe à ma directrice de recherche qui m'avait accompagné et orienté et aidé beaucoup tout au long de la réalisation de ce travail : Madame Bentayeb Razika.

Je remercie les membres de jury.

Je remercie madame Assous Moufida pour son bon accueil.

Je remercie la directrice et tous les enseignants (es), de CEM de Rezigui Mohamed.

Et sans oublier tous les enseignants(es) de département de français qui m'ont enseigné durant les cinq années universitaire, je les remercie chaleureusement

Merci à tous ce qui a une contribution mineur où majeur dans le perfectionnement de ce travail de près ou de loin.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à

La lumière de ma vie et la source de la joie et de l'ambition : mes chers parents
AMMAR ET BAYA que Dieu les protège

Mes sœurs adorées : Khadîdja et Fatima , mes frères et toute la famille Nouni et
Gasmi

Mon très adorable neveu Abdennafaa et tous mes neveux et mes nièces

Mes âmes sœurs qui m'avaient encouragé : Kaouther et Ilhem.

Mes chères amies du parcours universitaire : Marwa, Imene, Meriem, Zayneb et
Nesrine

A tous mes chères amies de scolarisation :

Bouchra B, Bouchra N, Amina N

A tous ce qui j'aime et qui m'aime.

Table de matière

Table de matière

INTRODUCTION GENERALE.....	5
Partie théorique	10
CHAPITRE I : LA PRODUCTION ECRITE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE	11
Introduction	12
I. 1. Définition de l'écrit.....	12
I.2.L'enseignement/apprentissage de l'écrit.....	13
I.3. Production écrite	13
I.4. Modèles de production écrite.....	14
1.4.1. Modèle linéaire de Rohmer(1965).....	14
1.4.2. Modèle non linéaire	14
I.5. La place de la production écrite dans les différentes méthodologies et approches de l'enseignement/apprentissage.....	16
1.5.1. La méthode-traditionnelle : ou l'approche grammaire traduction.....	16
1.5.2. La méthode directe.....	16
1.5.3. L'approche audio-orale.....	17
1.5.4. L'approche structuro-globale-audiovisuelle (SGAV).....	17
1.5.5. L'approche communicative (l'AC).....	18
1.5.6. L'approche par les compétences (l'APC)	18
Conclusion.....	18
CHAPITRE II : TEXTE ET PHRASE	19
INTRODUCTION	20
II.1. La phrase.....	20
II.1.1. Définition.....	20
II.1.2. La syntaxe.....	21
II.1.3. Construction de la phrase française	21
II.2. Linguistique textuelle	22
II.2.1. Qu'est-ce que la linguistique textuelle.....	22

II.2.2. Objectif de la linguistique textuelle	22
II.3. Le texte	23
II.4. La notion de textualité	24
II.4.1. Cohérence	24
II.4.2. Cohésion	24
II.4.3. Progression thématique.....	25
II.5. Les types de texte à enseigner au cycle moyen au 2^{ème} palier	26
II.5.1. Le conte	26
II.5.2. Le schéma narratif du conte.....	26
II.6. Compétence textuelle.....	27
Conclusion.....	27
 PARTIE PRATIQUE	 28
 CHAPITRE III : RECEUIL ET ANALYSE DES DONNEES	 29
Introduction	30
III.1. Méthodes de recueil de données.....	30
III.2. Observation des pratiques enseignantes en classe	31
III.2.2. Observation de la deuxième séance	35
III.2.3. Observation de la troisième séance.....	37
III.2. L'entretien	39
III.3. Synthèse.....	41
Conclusion.....	42
 CONCLUSION GENERALE	 43
 BIBLIOGRAPHIE	 46
 ANNEXE	 49

Introduction générale

Apprendre une langue étrangère signifie la confrontation de l'apprenant à un nouveau monde où les deux codes qui lui servent à communiquer sont totalement différents l'un de l'autre.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consiste à enseigner aux apprenants différentes habilités à l'oral et à l'écrit afin de lui permettre de comprendre et de produire en langue cible, comme le stipule Jean-Pierre Cuq : « Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue. »¹Cela veut dire que l'apprentissage de la langue nécessite l'acquisition d'un ensemble de compétences : linguistique qui concerne le niveau syntaxique et d'autres compétences entre autre textuelle et communicative.

Dans le contexte algérien, l'introduction de l'APC suite aux réformes qui ont touché le secteur éducatif étant dans le but de l'amélioration qualitative de la qualité de l'enseignement/apprentissage. Ce renouveau pédagogique appuie sur la pédagogie de projet² ; survenue suite aux travaux de John Dewey et son disciple Kilpatrick sous le titre de «*Learning by doing*»³. Elle consiste en un processus d'enseignement/apprentissage privilégiant la dimension pragmatique de l'activité langagière des apprenants. Elle a pour objectif de mettre l'apprenant au centre de son apprentissage en donnant un sens aux apprentissages.

L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie s'étale sur les trois cycles dès le primaire là où la focalisation est centrée sur l'enseignement d'une grammaire de phrase, qui vise l'installation d'une compétence linguistique. Cependant, au cycle moyen et secondaire, le passage du niveau phrastique à un niveau textuelle ; c'est à dire la focalisation se fait sur l'enseignement d'une

¹Cuq Jean-Pierre ET Griuca Isabelle (dir), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble, 2002, p.454.

² Ministère de l'éducation national .Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie en ligne.in : <http://googleweblight.com/i?u=http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id%3Dlyon2.2000.fgayraud%26part%3D22123&hl=fr-DZ>

³ Jean Proulx, *Apprentissage par projet*, Presses de l'Université du Québec, 2004, p.14

grammaire textuelle. Il est question d'entamer les différents genres des textes : explicatif, descriptif ; narratif, argumentatif, exhortatif, etc. pour assurer chez les apprenants des compétences transversales et discursives⁴, c'est-à-dire amener l'apprenant à construire le sens du texte ; (comprendre cela exige une compétence de compréhension) et de réaliser (produire cela exige une compétence de production) une tâche écrite et orale relevant du genre de texte étudié. La finalité étant la réalisation d'un projet qui est généralement une « *production concrète socialisable* » englobant toutes les tâches et les activités étudiées pendant toute la démarche de projet.

Dans cette perspective la production écrite prend une place importante dans la démarche de projet. La rédaction ne se limite pas seulement à bien orthographier des mots ou à écrire des phrases correctes sur l'ordre grammatical et sémantique mais surtout à produire toute une chaîne textuelle cohérente et cohésive.

Donc il est capital de parler de la production écrite en tant que facteur de réussite de l'apprenant dans son parcours scolaire, ainsi son apprentissage de la langue comme l'affirme Dolz : « L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues⁵. »

Nous constatons que le manuel de 2^{ème} année moyenne cible à enseigner le texte narratif comme : le conte, la fable et la légende dont l'objectif est de rendre l'apprenant apte à comprendre et à produire à l'oral et à l'écrit des textes relevant de la narration c'est-à-dire il vise à installer chez les apprenants plusieurs compétences entre autre une compétence rédactionnelle et compétence textuelle.

Nous constatons également, à partir d'une enquête faite par observation d'une classe de 2^{ème} AM, que les apprenants ont de difficultés majeures lors de la

⁴Ministère de l'éducation, Document d'accompagnement au programme français [en ligne].in http://www.bief.be/docs/divers/unesco_algerie2_070226.pdf . consulté le 22/02/2019

⁵Joaquim Dolez, *Didactique de l'expression écrite et difficultés*, http://www.hepvs.ch/images/Recherche/dore-2_20090530_derniere_version.pdf. Consulté le 06/03/2019

production écrite, et un nombre d'enseignants du français nous affirmaient que les élèves malgré qu'ils ont une certaine maîtrise de la grammaire phrastique :les points de langue comme c'est nommé dans le manuel, ils ont du mal à les exploiter pour produire un écrit qui semble à un texte cohérent et cohésif. Les productions de ces élèves confirment cette déclaration.

Notre attention est orientée vers le cycle moyen parce qu'il est le point de départ de l'enseignement des compétences rédactionnelle et textuelle, et bien précisément nous avons choisi de travailler avec la classe de deuxième année moyenne grâce à son emplacement au deuxième palier qui vise l'enseignement de texte narratif.

De ce fait nous nous interrogeons : quelle sont les causes principales des difficultés rencontrées par les élèves de 2^{ème} année moyenne lors de la production d'un texte ? L'enseignement de l'écrit aide il à développer une compétence textuelle ?

Pour répondre à cette question nous supposons que :

La cause principale des difficultés rencontrées par nos élèves est que :

1. Les élèves ont un déficit d'ordre linguistique ce qu'il les entrave à rédiger un texte ;
2. L'enseignant ne se focalise pas sur la notion de textualité des écrits des apprenants et il se contente de la syntaxe correcte, de ce fait l'apprenant ne développe pas une compétence textuelle ce qu'il l'empêche à produire un texte cohérent et cohésif.

Notre objectif est de connaître les causes principales des difficultés que rencontrent les apprenants de deuxième année moyenne lors de la production écrite et vérifier l'attention accordée à la compétence textuelle.

Dans le but de réaliser ce travail, et pour arriver à une réponse fiable à notre problématique nous avons choisi de suivre une méthode qualitative. Donc nous

allons opter pour des séances d'observation non participante suivie d'un entretien avec l'enseignant.

Notre mémoire comportera deux chapitres théoriques et le troisième d'ordre pratique :

Dans le premier chapitre nous présenterons l'enseignement/apprentissage de l'écrit, les méthodologies de l'enseignement et l'importance de la production écrite

Quant au deuxième chapitre : sera consacré à la notion de textualité et la progression de la grammaire phrastique jusqu'à la linguistique textuelle.

Concernant le troisième chapitre, il comportera l'aspect pratique dans lequel nous présenterons l'analyse de l'observation et de l'entretien mené auprès de l'enseignant à fin de vérifier nos hypothèses et atteindre notre objectif qui est la recherche des causes principales qui entravent l'apprenant à rédiger un texte cohérent et cohésif ainsi que la prise en charge ou non de la compétence textuelle par l'enseignement.

Partie théorique

Chapitre I

La production écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Introduction

L'enseignement/apprentissage de la production écrite s'intègre dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit, ce dernier fait partie du domaine de la didactique de l'écrit. Dans ce chapitre, nous essayerons de faire un bref aperçu sur quelques notions clés concernant l'enseignement de l'écrit en général et de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en particulier ainsi que son importance dans les différentes méthodologies.

I. 1. Définition de l'écrit

Selon CUQ : « un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre l'inscripteur et le lecteur, dans l'instantané où le différé, dans l'ici et le maintenant où dans l'ailleurs, selon sa nature⁶ (...) ». De ce fait, l'écrit et un moyen de communication entre un scripteur et un lecteur, il résulte d'un processus cognitif intégrant des connaissances graphiques acquises pour s'exprimer et transformer la pensée du scripteur en trace graphique.

La didactique de l'écrit est définie comme: *un domaine d'étude et d'application dont les spécificités touchent différents composants constitutifs de tout ce qui est lié à la scripturalité : le sujet lisant/ écrivain, le texte et le contexte⁷ ».*

Cette définition de la didactique de l'écrit explique l'objectif de la didactique de l'écrit qui est le descriptif des méthodes et des stratégies menées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en prenant en compte les différents facteurs qui peuvent intervenir.

⁶ CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2009, p. 79.

⁷ BABOT Maria Virginia, Helman SYLVIA et RAQUEL Pastor, *Didactique de l'écrit : recherches et perspectives*, Ela, études de linguistique appliquée, 2007/4 (n°148). <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4page-395.htm> . Consulté le 12/03/2019.

I. 2. L'enseignement/apprentissage de l'écrit

Un enseignement de l'écrit s'effectue à travers un enseignement de différentes règles d'écriture et des stratégies de rédaction d'ordre syntaxique et textuelle en proposant des activités d'écriture variées par l'enseignant.

L'apprentissage de l'écrit est le processus de l'appropriation de l'écriture et des compétences rédactionnelles ; l'apprenant est amené à mobiliser et exploiter ses connaissances dans une tâche écrite.

Cette tâche est donc un acte de production nécessitant un processus cognitif qui interpelle les trois niveaux de la mémoire :

- Mémoire sensorielle : c'est la faculté de conserver et de rappeler les informations qui concerne les sens : visuelle et auditive ;
- Mémoire de travail où mémoire à court terme : est un système de mémoire immédiate qui sert à rappeler une information à l'instant pendant quelques secondes ;
- Mémoire à long terme : c'est la mémoire qui conserve tous nos connaissances depuis l'enfance.

I. 3. Production écrite

C'est l'une des activités d'écriture qui aide l'apprenant à s'exprimer, elle consiste à transformer ses idées et les organiser dans un écrit lisible et compréhensible. Elle est définie comme :

« Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence⁸. »

⁸PLANE Sylvie, *Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*, Edition Nathan, Paris, 1994, P.44

Cette définition explicite la complexité de la production écrite et signale un peu les processus qui entre en action lors de cette activité. Cette tâche comme d'autres nécessite selon Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond⁹ trois types de savoirs importants : les savoirs déclaratifs, les savoirs pragmatiques et les savoirs procéduraux (1986).

I. 4. Modèles de production écrite

On peut les regrouper en deux catégories :

I. 4.1. Modèle linéaire de Rohmer(1965)

Ce modèle est proposé par Rohmer en 1965 pour l'Anglais langue maternelle, il l'a élaboré à la suite d'une expérience menée auprès des adultes¹⁰. Ce modèle consiste en trois étapes : pré-écriture, écriture, réécriture.

I. 4.2. Modèle non linéaire

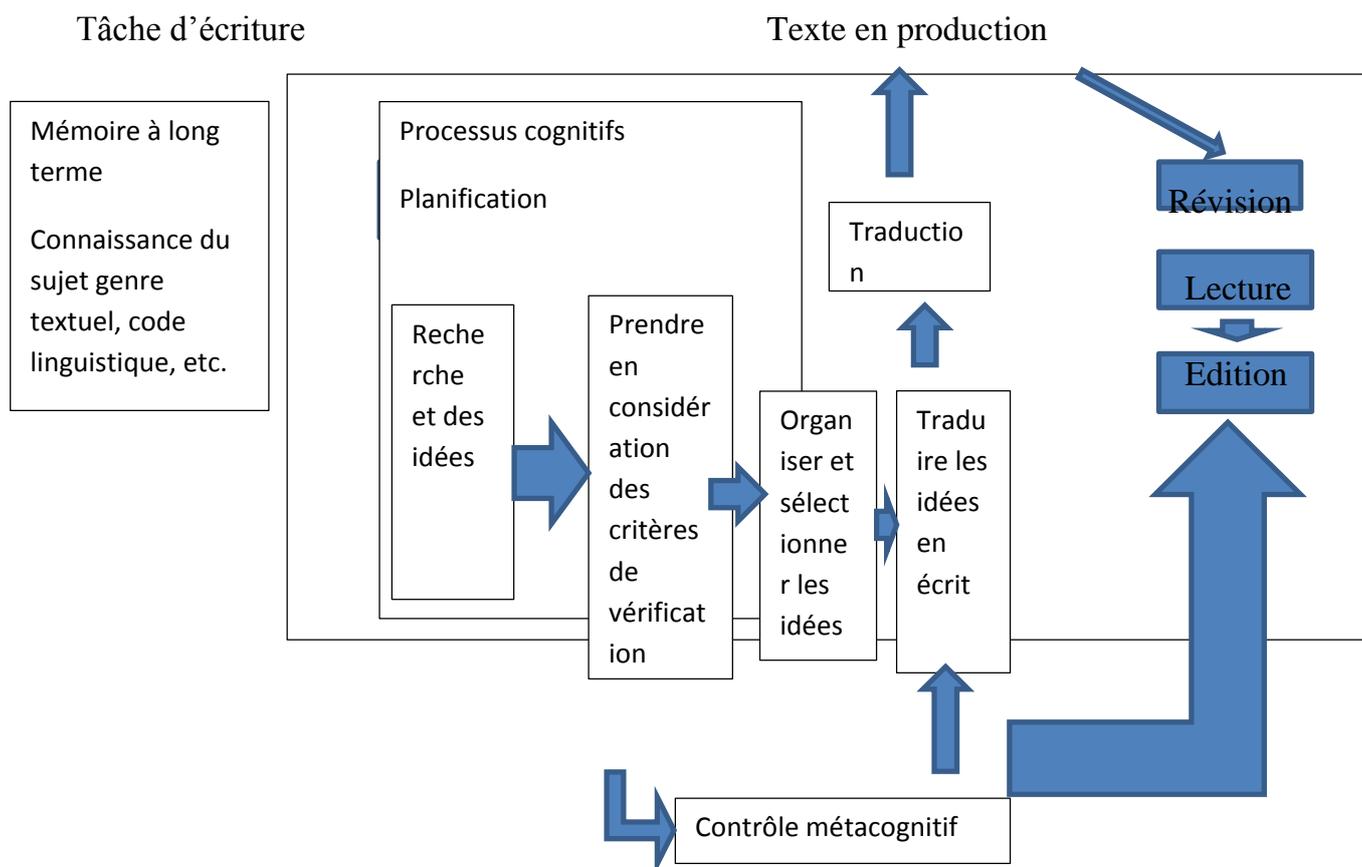
I. 4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower

Hayes et Flower (1980) ont élaboré un modèle qui s'appuie sur des relations réciproques entre plusieurs activités mentales. Le schéma suivant explique le fonctionnement de ce model :

Contexte de production : c'est l'environnement de départ.

⁹Cornaire Claudette, Raymond Patricia Mary, *la production écrite*, septembre 2008 ; p21

¹⁰Cornaire Claudette, Patricia Mary Raymond, *la production écrite*, septembre 2008 ; p28



Le schéma de production de Hayes et Flower¹¹

I. 4.2.2. Modèle de Bruiter et Scardamala(1987)

Il s'appuie sur « *knowledge-telling model* » et « *knowledge-transforming model* » ces deux modèles consistent à décrire la démarche des scripteurs débutants pour le premier et des scripteurs conscients qui sont capables de modifier leur fonctionnement cognitif.

I. 4.2.3. Modèle de Deschenes(1988)

¹¹Le schéma de production de Hayes et Flower : <http://googleweblight.com/i?u=http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id%3Dlyon2.2000.fgayraud%26part%3D22123&hl=fr-DZ>. Consulté le 24/02/2019

L'organisation de ce modèle est de prendre en compte la situation de l'interlocuteur, la structure des connaissances et le processus psychologique c'est-à-dire qu'il s'appuie sur les trois facteurs : l'environnement, le contexte, et les niveaux de connaissances.

I. 5. La place de la production écrite dans les différentes méthodologies et approches de l'enseignement/apprentissage

I. 5.1. La méthode-traditionnelle : ou l'approche grammaire traduction

Cette approche est connue comme la première méthodologie officielle appliquée depuis la fin du XVI^{ème} siècle en Europe et en Amérique du nord et elle a duré jusqu'au XIX^{ème} siècle ; elle favorise l'enseignement de la grammaire par le biais de la lecture des textes littéraires et la traduction de ceux-ci dans des activités de thème et de version qui consistent à traduire des textes de la langue étrangère à la langue maternelle et ou l'inverse. De ce fait, le bon rédacteur était par excellence le bon lecteur et traducteur de texte d'un grand auteur littéraire : à titre d'exemple les textes Chateaubriand, de Goncourt, Renan Michelet, etc.

L'apprentissage de la langue écrite constitue la préoccupation primordiale de cette approche, il s'effectue par la lecture et la maîtrise de différents modèles littéraires en raison d'apprendre la grammaire de la phrase et le style au même temps, quant à l'apprentissage du vocabulaire, ce dernier se faisait par l'apprentissage par cœur des listes de mot.

I. 5.2. La méthode directe

Cette approche est fondée à partir d'une critique de la MT vers les années 1901, elle suit une démarche naturelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et se basait sur plusieurs méthodes : intuitive, imitative et orale.

La MD donne une importance considérable à l'enseignant, ce dernier doit fournir tous ses efforts pour transmettre le savoir sans recourt à la langue maternelle, quant à l'apprenant, il a un rôle plus actif contrairement à la MT.

I. 5.3. L'approche audio-orale

C'est dans le mouvement qui suit la fin de la 2^{ème} Guerre Mondiale que s'était élaborée la MAO en USA, en partant du modèle de la « *Méthode de l'Armée* » et en y appliquant les principes de la psychologie de l'apprentissage et de la linguistique dominantes aux U.S.A., la psychologie béhavioriste (écouter-imiter-répéter) et la linguistique distributionnelle.¹² Elle est apparue pour répondre aux besoins politiques des états et pour développer la compétence de communication chez l'élève à l'oral qu'à l'écrit. Elle est fondée sur les principes suivants :

- ✓ Comme son appellation l'indique elle consiste à faire écouter un support audio et de le répéter en l'imitant oralement ;
- ✓ L'apprentissage de l'écrit se fait par des exercices de transformation et de substitution.

I. 5.4. L'approche structuro-globale-audiovisuelle (SGAV)

Les fondements théoriques de cette approche ont vu le jour en 1953 par GUBERINA de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb.

Cette méthode se distingue par l'usage de supports audiovisuels, des images animés et de films, son objectif est l'apprentissage de la communication verbale en particulier l'oral ; la méthode est d'abord intégralement phonétique, l'élève doit imiter parfaitement des énoncés entendus puis il passe à la production écrite qui se résumait majoritairement dans l'exercice de dictée.

¹² Christian PUREN, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, 1988, Paris, p.198

Elle est basée donc sur la répétition et compte sur la mémorisation acoustico-visuelle, par conséquent la préoccupation majeure de la SGAVE c'était l'oral au détriment de l'écrit qui était limité à la dictée et considéré comme un aspect peu utile.¹³

I. 5.5. L'approche communicative (l'AC)

Cette approche est apparue à la fin des années soixante pour faire face aux lacunes de l'approche audio-orale ainsi que les besoins pressants de communication ; elle favorise cette dernière que ce soit à oral ou à l'écrit. Elle consiste à mettre l'apprenant dans une situation de communication authentique.

I. 5.6. L'approche par les compétences (l'APC)

C'est une approche récente qui se définit comme : « une notion qui s'est développée au début des années 1990 et qui vise à construire l'enseignement sur la base de savoir-faire, évalués dans le cadre de la réalisation d'un ensemble de tâches complexes. L'enseignement devient alors apprentissage ¹⁴».

L'APC vise à mettre l'apprenant au centre de son apprentissage en lui proposant un projet à élaborer de manière autonome mais sous la surveillance d'un animateur.

Pour cette approche, l'écrit est un objectif prépondérant dans l'enseignement/apprentissage de la langue.

Conclusion

Nous avons essayé à travers ce qui précède de faire bref aperçu sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit et de la production écrite, le fonctionnement de son apprentissage ainsi que la place qu'occupait la production écrite selon quelques méthodologies et approches d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères.

¹⁴ Encyclopédie de l'enseignement supérieur, 2015.in : www.wikifage.org/index.php/Approche_par_compétence . Consulté le 21/02/2019

Chapitre II

Texte et Phrase

Introduction

Depuis longtemps ; à travers les méthodologies traditionnelles, l'enseignement- apprentissage des langues notamment le FLE s'appuyait sur l'enseignement d'une grammaire de phrase. Ces méthodologies consistaient à s'intéresser à la compétence linguistique seulement ; le travail se focalise sur les compétences de niveau inférieur telles que la compétence orthographique, lexicale (concernait le mot) et compétence syntaxique (concernant la phrase). Mais avec l'apparition des nouvelles approches, l'on ne s'intéresse plus à la compétence linguistique seulement dans l'enseignement des langues et l'on a dépassé le niveau de phrase à une unité plus grande qui est le texte.

Dans ce qui suit, nous allons essayer de montrer la progression de la notion de phrase à celle de texte.

II. 1. La phrase

II. 1.1. Définition

La phrase est un ensemble des unités syntaxiques ordonnées selon des critères de grammaticalité et de sens, comme mentionne Frank Neveu (p19) dans son article intitulé : *Structures de la phrase en français moderne* :

« Le terme phrase recouvre, et pour la première fois, une réalité de la langue écrite, à savoir toute la séquence graphique comprise entre deux points ou deux ponctuations aussi fortes que le point¹⁵ ».

A partir de cette définition nous pouvons définir la phrase comme une représentation de la langue et une exposition des normes de cette langue. Aussi la phrase française est toujours introduite par la majuscule et limitée par un point et elle porte sur un aspect grammaticale et aussi bien un aspect sémantique

¹⁵ Franck Neveu, « Structures de la phrase en français moderne », *Repères notionnels et terminologiques destinés aux agrégatifs*, l'Université de Paris-Sorbonne (UFR Langue française) 2004, p19.

comme le confirme Maurice Grevisse (1993p269): «la phrase est l'unité de communication linguistique [...]»¹⁶.

II. 1.2. La syntaxe

Le terme est d'origine latine « *syntaxis* » pour désigner arrangement et ordre des mots.

La syntaxe se définit comme la branche de la linguistique qui s'occupe de l'ensemble des règles grammaticales qui organisent un groupe de mots et étudie les relations entre des unités linguistiques et concerne le mot qui est son élément de base, le syntagme (groupe) et la phrase qui est la limite supérieure de la syntaxe.

II.1.3. Construction de la phrase française

Toute phrase en langue française commence par une majuscule et se termine par un point. Elle peut être construite par un seul mot. A titre d'exemple : Sort !

Il s'agit ici d'un verbe conjugué à l'impératif indiquant un ordre et dont il implique un sujet.

La plus simple structure de la phrase est nommée phrase canonique : composée d'un : Sujet et verbe et ne comporte pas de subordination

¹⁶ LA PHRASE (définition, reconnaissance, quelques éléments de réflexion):
<https://modyco.fr/en/base-documentaire/coldoc/actes-de-colloques-en-ligne/actes-coldoc-2007/actes-en-articles-separes/589-gautier/file.html>. Consulté le 24/12/2019

Lorsque la phrase contient un seul verbe conjugué, elle exprime un seul fait il s'agit à ce moment d'une *phrase simple*. Exemple : le bucheron prend son chemin.

Par contre, lorsqu'elle exprime plus d'une action il s'agit de *phrase complexe*, cette dernière comporte deux prépositions : une principale et l'autre de subordination, de coordination ou de juxtaposition. A titre d'exemple: le bucheron coupe du bois pour le vendre et gagner de l'argent.

II. 2. Linguistique textuelle

II. 2.1. Qu'est-ce que la linguistique textuelle

C'est dans les années 50 qu'apparaît la discipline de linguistique textuelle pour la première fois par Eugeniu Coseriu et repris par Harland Weinrich. Elle est représentée par un nombre de linguistes comme Michel Charolles, Bernard et J.M. Adam. Elle s'occupe de la théorisation et la description des normes d'organisation de la chaîne textuelle.

2.2. Objectif de la linguistique textuelle

Cette branche de la linguistique a pour objet d'étudier les règles constitutives d'une compétence textuelle, elle ne s'intéresse plus qu'à la phrase mais à un niveau supérieur c'est-à-dire au niveau transphrastique et aux éléments de correspondance qui assurent une cohérence dans une suite de phrase pour construire un texte.

Weinrich considère que le texte est l'un des éléments de référence de la linguistique textuelle ce qui nous amène à s'interroger qu'est-ce qu'un texte, quelles sont les critères de textualité et qu'est-ce qu'une compétence textuelle.

II. 3. Le texte

D'abord, le terme « texte » vient d'origine latine « *textus* » du verbe « *texere* » qui signifie tisser et tramer donc la notion de texte consiste à un ensemble non hétérogène d'unité linguistique établit en corrélation les unes aux autres dans un ordre veillant aux relations d'interdépendance et à une structure cohérente et cohésive.

Pour définir la notion texte nous proposons les définitions de quelques linguistes commençant par celle de Beaugrande (1990 :11) : « ce qui fait un texte est un texte n'est pas sa grammaticalité mais sa textualité »¹⁷

Selon Halliday et Hasan (1976 : 293) :

« Un texte (...) n'est pas un simple enchaînement de phrases (...) un texte ne doit pas du tout être vu comme unité grammaticale mais une unité d'une autre espèce, une unité de sémantique. Son unité est une unité de sens en contexte, une texture qui exprime le fait que formant un tout, il est lié à l'environnement dans lequel il s'est placé. »¹⁸

D'après ces deux définitions nous signalons que le texte se présente sous forme d'une totalité indissociable dont ses composantes se disposent et se relient selon des réseaux d'organisation textuelle. Il manifeste non seulement une unité grammaticale mais aussi une unité de sens impliquée par une structure linguistique. De plus il a des dimensions contextuelles et environnementales, autrement dit il se rapporte à un contexte précis et à l'environnement de son auteur.

Donc nous pouvons définir le texte come une identité sémantique et formelle qui présente des caractéristiques textuels.

¹⁷Christian Vandendorpe, « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte1 », Université d'Ottawa, p2.

¹⁸Denis Vigier, « Linguistique textuelle et enseignement du FLES », Université Lyon2 / UMR ICAR (5191), 2012, pp.34-49, HAL Id: halshs-00801532 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00801532v2> , 25 Sep 2013.

II. 4. La notion de textualité

Dans ce qui suit, l'on distingue quatre critères qui marquent la notion de textualité¹⁹ :

II. 4.1. Cohérence

La notion de cohérence s'expose dans la structuration logique des idées autour d'un thème et elle se rapporte généralement à l'aspect sémantique et se caractérise à son tour par :

- *L'unité thématique* qui veut dire le non hétérogénéité de contenu sémantique ;

- *La non contradiction* c'est-à-dire il ne faut pas introduire une contradiction sémantique.

- *La relation* porte sur les éléments textuels qui doivent être liés par un lien sémantique qui les combine explicitement ou implicitement.

II. 4.2. Cohésion

Représente l'ensemble des moyens linguistiques qui assurent les liens intraphrastique et interphrastique dans le texte, elle concerne l'aspect morphosyntaxique et s'effectue par trois opérations :

- *La référentiations* : à ce niveau les phrases de texte doivent avoir une relation entre autre soi par des signes linguistique de référence nous citons ici l'importance des anaphores et des déictiques ;

¹⁹ Cf : Analyse de discours.com : <https://www.google.com/search?client=ms-android-condor&q=analyse+de+discours.com+crit%C3%A8re+de+textualit%C3%A9&oq=analyse+de+discours.com+crit%C3%A8re+de+textualit%C3%A9&aqs=mobile-gws-lite.....3> consulté le : 18/02/2019

- *L'ellipse* : dans cette optique nous parlons de stratégies d'économie informationnelle pour éviter la répétition en respectant l'enchaînement logique ;

- *La connexité* celle-ci s'effectue par les différents types de connecteurs qui servent à la continuité sémantique.

II. 4.3. Progression thématique

Elle concerne la manière à travers laquelle le scripteur développe ses idées et les avance. Nous avons :

Le thème qui est le sujet ou l'information ancienne.

Le propos qui est le complément ou l'information nouvelle.

Il existe plusieurs types de progression thématique

Nous citons à titre d'exemple : Charles Le thème est le petit fis de roi
propos.

• *Progression à thème constant* : dans ce progrès le thème ne change pas d'une phrase à l'autre ; exemple :

Charles est le petit fis de roi. Il a deux frères. Ce petit était très naïf

• *Progression linéaire* là où le propos devient le thème de la deuxième phrase ; exemple :

Charles est le petit-fils de roi. Le roi avait trois fils et il préfère son fils Charles plus que les autres. Ces derniers ont été très jaloux de leur frère.

• *Progression à thème éclaté* dans ce type de progression le thème premier se devise en sous-catégories qui vont jouer à son tour le rôle de thème de ce qui suit.

II .5. Les types de texte à enseigner au cycle moyen au 2^{ème} palier

Au cycle moyen l'objectif de l'enseignement-apprentissage du FLE est d'apprendre aux apprenants les différents types de textes: explicatif, narratif, descriptif, argumentatif ...Et le 2^{ème} palier englobant la 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne favorise l'enseignement du texte narratif.

Le texte narratif : consiste à raconter une histoire réelle où imaginaire Il se trouve dans différents genres littéraires et varie selon la longueur et la nature des personnages et les caractéristique de structuration : on le retrouve dans le roman, la nouvelle, les contes, etc.

Il est programmé à enseigner aux apprenants de 2^{ème} année moyenne qui fait notre échantillon à travers les contes, les fables, les légendes

Cette étude est menée sur l'enseignement de la production écrite pendant le premier projet de 2^{ème} AM qui s'occupe de conte.

II. 5.1. Le conte

Le conte est un récit merveilleux est une histoire transmise généralement à l'oral par les générations et devenue un texte écrit et didactisé. Le conte est distinctif par deux éléments : le fantastique et le mystère.

II. 5.2. Le schéma narratif du conte

Le schéma narratif du conte s'organise de la manière suivante :

- Situation initiale ou de départ : dans laquelle s'annoncent le cadre spatio-temporel et la description des personnages ;

- Élément perturbateur ou déclencheur c'est celui qui bouleverse l'état ordinaire les évènements ou les péripéties dans cette étape on trouve le déroulement des actions de l'histoire et les aventures.

- La situation finale c'est la fin de l'histoire

II. 6. Compétence textuelle

D'après ce qui a précédé, nous remarquons la complexité de la notion texte par rapport à celle de phrase et nous évoquons que la production d'un texte nécessite l'obéissance à des *règles de bonne formation de la totalité de texte* (Reinhart, 1980)²⁰ c'est-à-dire une compétence textuelle consiste à savoir intégrer les différentes mécanismes d'enchaînement textuelle et la maîtrise des critères cités précédemment pour pouvoir produire un texte cohérent et cohésif et bien sûr cela implique un enseignement explicite des règles de bonne formation de texte.

A ce stade, il existe chez les apprenants des difficultés réclamées par un nombre d'enseignants lors de la production écrite au niveau de structuration d'un texte entier.

En somme, la compétence textuelle devient un objectif fondamental durant la phase de scolarisation notamment au cycle moyen.

Conclusion

Dans le chapitre suivant nous allons découvrir l'importance donnée à la compétence textuelle et les difficultés liées à celle-là.

²⁰ REINHART, *Conditions for text coherence. Poetics today*, T.1980, p.1:4, 161-180.

Partie pratique

Chapitre III

Recueil et analyse des données

Introduction

Ce chapitre est consacré au compte rendu de l'observation des pratiques enseignantes que nous avons effectué auprès d'une classe de 2AM, et aussi à l'analyse de l'entretien mené auprès de la même enseignante. Cette enquête nous amènera à faire une sorte de comparaison entre le « prévu » et le « réalisé », ce qui nous permettra d'atteindre notre objectif qui consiste à connaître les causes de difficultés chez les apprenants lors qu'ils rédigent un texte, ainsi l'on confirmera ou infirmera notre hypothèse.

III. 1. Méthodes de recueil de données

Notre travail consiste, pour atteindre l'objectif de ce travail, à observer d'abord les pratiques enseignantes et s'entretenir ensuite avec l'enseignante dans un premier temps, puis en faire la description et l'analyse de la pratique et de l'entretien. Cette enquête se déroulera au niveau du CEM Rezigui Mohamed.

1^{er} moment

III. 2. Observation des pratiques enseignantes en classe

Nous avons réalisé notre expertise dans l'établissement de Rezigui Mohamed à Bourriachi Youcef Bouchegouf Guelma.

Nous avons assisté à un cours avec une classe de 2AM, cette dernière constitue notre échantillon. Le cours en question porte sur production écrite, objet de notre travail.

Notre corpus d'échantillon comporte 33 élèves dont 14 garçons et 19 filles, la séance de la production écrite s'étale sur 3 heures. De ce fait, nos observations se sont déroulées sur trois séances, à savoir : la préparation de l'écrit, la production écrite et le compte rendu de production écrite.

III. 2.1. Observation de la première séance

	Date	duré	séquence	activité
Séance 01	12/11/2018	45mn	Séquence02 : imaginer et produire la suite de l'histoire	Préparation à l'écrit

Déroulement de la première séance

A l'entrée, les élèves se lèvent pour saluer leur enseignante, puis ils prennent leurs places et sortent leurs affaires. L'enseignante demande à une fille de monter au tableau pour mentionner la date, le texte support et la consigne et leur fait une révision de ce qu'ils ont appris aux cours précédents, elle a commencé par poser la question suivante : « C'est quoi un conte ? » Pour éveiller l'attention de ses élèves et demande les titres des contes qu'ils ont étudiés précédemment, la majorité de la classe lèvent le doigt pour

répondre. L'enseignante désigne un élève bien qu'il n'avait pas levé le doigt, il répond : « Sara et la loupe magique. » Quelques-uns de ses camarades éclataient de rire, l'enseignante lui corrige « c'est la louve magique, ce n'est pas la loupe on dit loup pour le masculin et louve c'est la femelle de loup ». L'enseignant poursuit ses questions : « Et comment le conte commence-t-il ? » Les réponses des élèves figurent dans le tableau ci-dessus. L'enseignante pose une autre question : « comment appelle-t-on ces expressions ? » Une élève répond : « situation initiale, madame ! » l'enseignante répond : « non, la situation initiale c'est tout le début de conte. Et la situation initiale commence par une formule d'ouverture. »

Par souci d'organisation du travail, nous avons mis les réponses des élèves à chaque question dans un tableau.

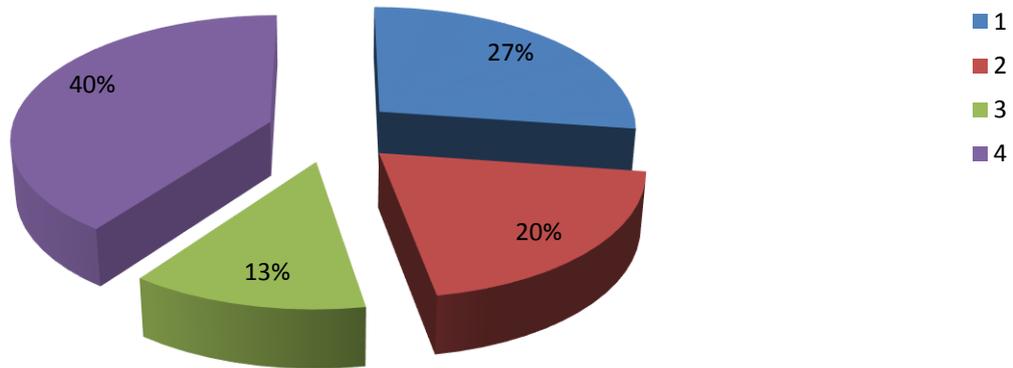
- C'est quoi un conte ?
- Quelles sont les titres des contes que nous avons abordés ?
- Par quelle formule commence ces contes ?

Q1 : C'est quoi un conte ?

Tableau 1

Réponses obtenues	Nombre des participants	Pourcentage
Un récit fantastique	15 apprenants	40%
Une histoire imaginaire mystérieuse par des personnages imaginaire ou bien des animaux.	11 apprenants	27%
Une aventure imaginaire d'un héro	2 apprenants	13%
Une petite histoire	5 apprenants	20%
Référent	33 apprenants	100%

Figure 1 : « Qu'est-ce qu'un conte ? »



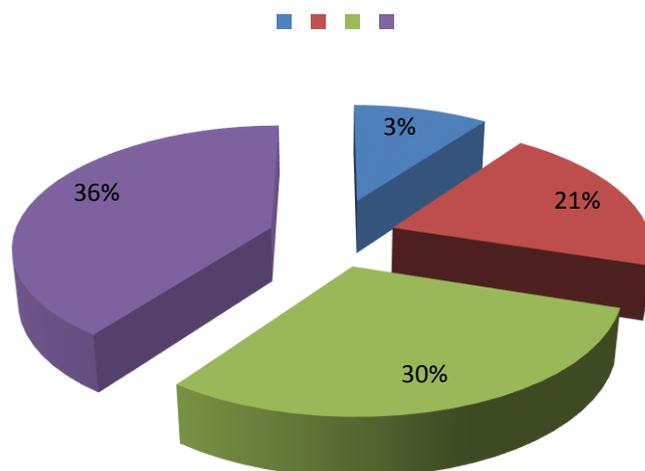
D'après les réponses des élèves, nous avons remarqué que la majorité des apprenants connaissent la définition du conte. Ils ont donné des réponses approximativement correctes.

Q2 : Quelles sont les titres des contes que nous avons abordés ?

Tableau 2

Réponses obtenues	Nombre des participants	Pourcentage
Le petit prince	12 apprenants	36%
Le pêcheur et la carpe	7 apprenants	21%
Le laboureur et ses enfants	10 apprenants	30%
Sara et la louve magique	1 apprenant	3%
Référent	33 apprenants	100%

Figure 2: "Titres des contes abordés en classe "



D'après les réponses des élèves nous constatons qu'ils se rappelaient d'un nombre restreint des contes comme : le pécheur et la carpe, le laboureur et ses enfants...) Ces derniers sont inclus dans le manuel scolaire.

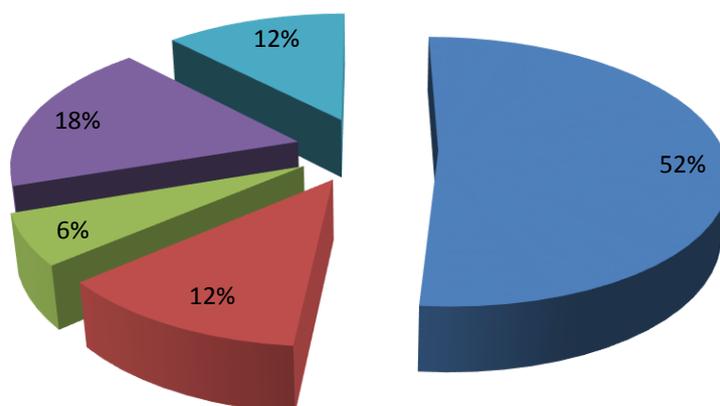
Q3 : Par quelle formule commence ces contes ?

Tableau 3 :

Réponses obtenues	Nombre des participants	pourcentage
il était une fois	17	52%
Il y'a bien longtemps	4	12%
Aux temps anciens	4	12%
Situation initiale	2	6%
Il y'avait longtemps	6	18%
Référent	33 apprenants	100%

Figure 3: Titre des contes

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5



D'après le tableau nous remarquons que presque la majorité des apprenants maîtrisent la formule d'ouverture du conte sauf une minorité qui confond entre formule d'ouverture et situation initiale.

Puis l'enseignante propose une série d'activités pour préparer les élèves à l'écrit. (L'activité est mentionnée dans la fiche pédagogique de l'enseignante.

III. 2.2. Observation de la deuxième séance

Déroulement de l'observation

Séance	Durée	date	séquence	Activité	Objectif
2	45mn	17/12/2018	Imaginer et produire la suite d'une histoire	Production écrite	Rédiger la suite des évènements du conte de « le petit prince »

Déroulement de la deuxième séance

L'enseignante a commencé par la consigne suivante : « l'aventure du petit prince est un conte incomplet auquel tu vas rédiger la suite des évènements. »

Les élèves écrivent la consigne sur leurs cahiers en même temps l'enseignante se lève et lit la consigne à haute voix.

L'enseignante explique à ses élève : « Aujourd'hui nous allons ensemble imaginer qu'est-ce qu'il va se produire dans la suite du conte : « le petit prince » et le déroulement des évènements à partir de la situation initiale du conte qu'on a déjà vu »

Sur le tableau elle mentionne ce qui suit : « Voici les critères de réussite que vous devriez les respectez » :

- ✓ Utilise les expressions qui introduisent la suite du conte : un jour, soudain, tout à coup.
- ✓ Utilise des mots du monde merveilleux et mystérieux.
- ✓ Utilise les adjectifs qualificatifs et les compléments du nom.
- ✓ Emploie le passé simple des verbes de premier et deuxième groupe.
- ✓ N'oublie pas l'accord des adjectifs avec les noms qu'ils qualifient.

L'enseignante mentionne les leçons dans le cahier de textes et laisse les apprenants réfléchir et discuter ensemble. Nous avons observé que certains apprenants posent des questions de compréhension et de lexique. Ils font la traduction latérale. Ils ne trouvent pas les mots pour s'exprimer alors chaque fois quelqu'un demande le mot en français ou en arabe.

III. 2.3. Observation de la troisième séance

Tableau 4

Séance	Date	Durée	Séquence	Activité	Objectifs
3	19/12/2018	45mn	Séquence 2:	Compte rendu de la production écrite.	Corriger les erreurs communes des apprenants Améliorer la production écrite

Le déroulement de la séance

Quand la cloche sonne, les élèves entrent en classe, prennent leurs places, et sortent leur affaires. L'enseignante mentionne la date, le projet, séquence et l'activité comme s'est illustré dans le tableau n°4, elle reprend la consigne précédente :

Consigne : « Imagine et écris cette partie pour compléter le conte suivant que tu vas présenter à tes camarades sous forme de saynète. »

Nous avons-nous aidé par les remarques d'ordre général cité dans la fiche pédagogique de l'enseignante :

- Respecter les signes de ponctuation.
- Rédiger des phrases courtes et simples (sujet-verbe-complément).
- La phrase commence par une majuscule et se termine par un point.
- Employer les substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter les répétitions.

Elle a écrit sur le tableau : erreurs communes et a dressé un tableau comme ceci :

Erreur	Correction
Il profitas	
Le chomière	
Un bonne fée	
prinse	

L'enseignante a demandé à ces élèves de faire les corrections des erreurs. Elle a mentionné une production d'un élève comme un exemplaire de production améliorée.

Un jour, il profita de l'inattention des soldats affectés à sa garde et sortit en courant du palais.

Il saluait tout les gens qu'il rencontrait. Au village, il fit la connaissance de deux compères qui l'invitèrent à dormir chez eux.

Le naïf garçonnet les suivit dès qu'il entra dans la chaumière, les brigands le ligotèrent, le bâillonnèrent et l'enfermèrent dans un placard.

Soudain un bonne fée apparut, de sa baguette magique, elle frappa l'enfant apeurée que se retrouve libre devant les portes du château

Après avoir procéder aux observations des pratiques enseignantes, concernant l'enseignement de la production écrite, nous sommes passées à la deuxième partie du travail à savoir l'entretien mené au préalable de l'observation de la première séance.

2^{ème} moment :

III. 2. L'entretien

Question 1 : « Pouvez-vous nous parler de programme de français pour la 2^{ème} AM et son objectif ? »

Réponse: « Le programme de la 2AM se compose essentiellement de trois projets que porte sur l'enseignement de texte narratif : conte, fable, et légende et le lexique de ces trois par exemple pour le premier projet qui s'occupe du conte, il englobe trois séquences, à la fin de chaque séquence les apprenants sont censé à rédiger une partie de conte et de maîtriser les caractéristiques où les constituants de chaque étape ; comme la formule d'ouverture dans la situation initiale, un jour pour les événements, et la situation finale. »

Question 2 : « Combien de séance consacrez-vous à la production écrite pendant le mois ? »

Réponse : « comme je viens de vous dire à la fin de chaque séquence nous faisons une production écrite ; cela veut dire qu'elle a un poids important dans le cursus d'apprentissage bien sûr, elle s'étale jusqu'à 3heures presque chaque 15 jours. Et elle existe encore pendant tous les séances la production orale où l'orthographe où d'autre séance nous demandons toujours aux apprenants à rédiger des phrases intégrant ce qu'ils ont appris surtout après les point de langue exemple : rédigez des phrases dans laquelle vous employez les substituts grammaticaux ...»

Question 3 : « qu'est-ce que vous faites pendant ces trois heures? »

Réponse : « d'abord une séance pour la préparation à l'écrit là où je propose à mes élèves des exercices ou un texte et nous faisons la compréhension du texte et en même temps une révision des points de langue que nous avons étudiés. La séance suivante sera consacrée pour la production je leur donne la consigne, les élève prennent leur temps pour rédiger un petit texte puis à la fin de séance je prends les copies et je les corrige.

Une autre séance est consacrée pour le compte rendu de la production durant laquelle nous corrigeons les fautes communes. »

Question 4 : « Quels types d'exercice proposez-vous ? Est-ce que la consigne porte toujours sur la rédaction ? »

Réponse : « Non la consigne n'est pas toujours « de rédiger », par fois nous faisons des exercices comme : complétez, identifiez, soulignez, remplissez le vide ou reliez, cela dépend des besoins des apprenants et leur attention. »

Question 5 : « Quelles sont les types de difficultés que vous remarquez chez vos élèves ? »

Réponse : « Pour les types de difficultés ils ont beaucoup de difficultés de compréhension et de rédaction, de vocabulaire, de conjugaison... »

Question 6 : « Selon vous quelle sont les origines de ces difficultés ? »

Réponse : « Pour moi je pense que ces difficultés se rapportent au manque de lecture et d'écriture aussi car l'élève n'utilise plus la langue française en dehors de la classe bien sûr il ne saura jamais capable de comprendre et produire en langue avec laquelle il n'a pas un contact quotidien. »

Questions 7 : « Vos critères de réussite de la production écrite portent sur :

- Les phrases sont correcte grammaticalement et sémantiquement.
- L'écrit de l'élève rassemble au texte cohérent et cohésif.
- Les idées exprimées et le vocabulaire employé. »

Réponse 6 : « Nous nous mettons l'accent sur « la phrase correcte les idées exprimées ainsi que le vocabulaire » puisque le programme vise une compétence linguistique surtout le programme de deuxième année moyenne. »

III. 3. Synthèse

Dans un premier temps, nous avons fait un entretien avec une enseignante qui s'occupe de l'enseignement de français langue étrangère pour les classes : 1^{ère}, 2^{ème}, et 4^{ème} AM, nous avons lui demandé de nous présenter un aperçu sur le programme de la 2^{ème} AM ainsi son objectif.

En se basant sur cet entretien, nous a apparu que la compétence visée pour l'enseignement de français langue étrangère pour la 2^{ème} AM c'est la compétence proprement linguistique c'est-à-dire que l'accent est mis sur la syntaxe, les points de langue entamés de la grammaire, de l'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire s'exploitent étroitement dans des phrases simples et courtes et non dans un texte. Cette situation indique les difficultés que rencontrent les apprenants dans une production écrite, ce qui justifie les critères de la réussite limités au niveau phrastique.

En ce qui concerne les causes accordés aux difficultés des apprenants dans la production écrite selon les réponses de l'enseignante toujours, nous avons tenu compte qu'elles maintiennent au manque de la lecture et d'écriture et l'absence du contact avec la langue en dehors de la classe.

D'après les observations menés et l'entretien effectué auprès l'enseignante, nous avons trouvé qu'il y'a un équilibre ressenti au niveau de ce qu'il est prévu faire et ce qui est réalisé concernant la démarche suivit par l'enseignante. C'est-à-dire : ce qu'elle vient d'affirmer s'applique avec ce qu'elle a réalisé réellement. Mais l'objectif fondamental et principal souhaité par le programme était « En 2^{ème} et 3^{ème} année moyenne, l'élève sera capable de comprendre/de produire des textes de type narratif...²¹ » N'est pas atteint.

²¹Ministère de l'éducation, *Livre de professeur de 2AM*, p.3

Conclusion

En fin, dans ce chapitre nous avons tenté de présenter notre méthode de recherche, c'était réparti entre observation des pratiques enseignantes et entretien avec l'enseignante, l'échantillon était le cycle moyen la classe de 2^{ème}AM et résultats de recherche.

Conclusion générale

Dans ce modeste travail, nous avons essayé de mettre l'enseignement /apprentissage de la production écrite en problématique et attirer l'attention sur les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la production écrite, ainsi que les causes qui les empêchent de rédiger un texte. Notre question de recherche s'intéressait précisément aux causes principales de ces difficultés au niveau phrastique et textuel.

Pour répondre à cette problématique nous avons formulé les hypothèses suivantes :

1. Les élèves ont un déficit d'ordre linguistique ce qu'il les entrave à rédiger un texte ;
2. L'enseignant ne focalise pas sur la notion de textualité des écrits des apprenants et il se contente de vérifier la syntaxe correcte, de ce fait l'apprenant ne développe pas une compétence textuelle ce qu'il l'empêche à produire un texte cohérent et cohésif.

Pour atteindre notre objectif qui consiste à faire connaître les causes principales des difficultés qu'entravent les apprenants pour rédiger un texte ; nous avons opté pour une méthode descriptive : observation des pratiques enseignantes et un entretien mené auprès d'une enseignante de FLE au cycle moyen, classe de 2^{ème} AM.

Par conséquent, dans la poursuite de cet objectif nous nous sommes appuyées sur deux chapitres théoriques, le premier consistait en un aperçu sur les notions clés de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, le deuxième avait porté sur une appréciation des deux notions : phrase et texte. Quant au troisième chapitre consistait en une analyse des données recueillies.

Les données recueillies concernent l'entretien avec l'enseignante ainsi que l'observation des pratiques enseignantes, à travers laquelle nous avons retenu que :

- La production écrite prend une place importante dans l'enseignement apprentissage de FLE ;
- Les critères de réussite d'une production écrite relèvent des critères phrastiques et ne relèvent pas de textualité ;
- Les apprenants ont des difficultés d'ordre linguistique ;

- Les causes de difficultés que rencontrent les apprenants sont accordés au manque de lecture et d'écriture et au non contact avec la langue.

Ces résultats confirment notre première hypothèse qui suppose le déficit linguistique des apprenants et démontre l'élimination de la compétence textuelle lors de l'enseignement de la production écrite.

Bibliographie

Ouvrages

- Christian Puren, *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, 1988.
- Cornaire Claudette et Raymond Patricia Mary, (dir) « *la production écrite* », septembre 2008.
- CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, 2009.
- CUQ q Jean-Pierre et Griuca Isabelle (dir), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaire de Grenoble, 2002.
- Christian Vandendorpe, « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte1 », Université d'Ottawa.
- Franck Neuveu, « Structures de la phrase en français moderne », *Repères notionnels et terminologiques destinés aux agrégatifs*, 2004.
- Jean Proulx, *Apprentissage par projet*, Presses de l'Université du Québec, 2004.
- PLANE Sylvie, *Didactique et pratique d'écriture : écrire au collègue*, Edition Nathan, Paris, 1994.

- REINHART, *Conditions for text coherence. Poetics today*, T.1980.
- Vigier Denis, *Linguistique textuelle et enseignement du FLES*, Université Lyon2 / UMR ICAR (5191), 2012, pp.34-49, HAL Id: halshs-00801532 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00801532v2> , 25 Sep 2013.

Article

- Joaquim Doelz et Jean-Paul Mabillard, Catherine Tobola-Couchepin & Yann Vuillet (dir), *Didactique de l'expression écrite et difficultés d'apprentissage*, Université de Genève et HEP Valais in http://www.hepvs.ch/images/Recherche/dore-2_20090530_derniere_version.pdf . Consulté 06/03/2019.
- BABOT Maria Virginia, Helman SYLVIA et RAQUEL Pastor, « Didactique de l'écrit : recherches et perspectives », *Ela, études de linguistique appliquée*, 2007/4 (n°148). <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4page-395.htm> . Consulté le 12/03/2019.

Documents officiels

- Document d'accompagnement au programme français 2011.
- Livre de professeur de 2^{ème} année moyenne février 2011.
- Ministère de l'éducation national, Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.

Site web

- <https://www.google.com/search?client=ms-android-condor&q=analyse+de+discours.com+crit%C3%A8re+de+textualit%C3%A9&oq=analyse+de+discours.com+crit%C3%A8re+de+textualit%C3%A9&aqs=mobile-gws-lite.....3>
consulté le : 18/12/2019
- <http://googleweblight.com/i?u=http://bbouillon.free.fr/univ/ling/fichiers/phrase/phras1.htm&hl=fr-DZ>. consulté le 01/01/2019
- <http://googleweblight.com/i?u=http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id%3Dlyon2.2000.fgayraud%26part%3D22123&hl=fr-DZ>. Consulté le 24/12/2019
- <https://modyco.fr/en/base-documentaire/coldoc/actes-de-colloques-en-ligne/actes-coldoc-2007/actes-en-articles-separes/589-gautier/file.html>. Consulté le 24/12/2019

Annexe

Mercredi 19 décembre 2018

Compte rendu de la production écrite

n°2

Production améliorée

j'imagine la suite d'événements du conte
"L'aventure du petit prince" je complète l'histoire

Un jour, il profita de l'inattention des soldats affectés à sa garde et sortit en courant du palais.

Il saluait tout les gens qu'il rencontrait. Au village, il fit la connaissance de deux compères qui l'invitèrent à dormir chez eux.

Le naïf garçonnet les suivit dès qu'il entra dans la chaumière les berigands le ligotèrent, le bâillonnèrent et l'enfermèrent dans un placard.

Soudain un bonne fée apparut. De sa baguette magique, elle frappant a peuré que se retrouva libre devant les portes du chateau.