

Ecrire en classe de FLE : Le cas des lycéens de la wilaya de Médéa/Algérie.

Kamal GUETTAS

Université de Médéa

Résumé

Les élèves du cycle secondaire de la wilaya de Médéa/Algérie éprouvent d'énormes difficultés à produire un texte en langue française. Cela est dû, selon certains élèves interviewés et selon l'analyse des erreurs constatées dans leurs écrits à la non pratique de l'écriture et de la lecture en dehors de l'école. En plus de cela, ces élèves éprouvent un sentiment de peur lors de la séance de « français ». Il est, donc, très difficile d'apprendre une langue sans la pratiquer et sans le sentiment de sécurité en classe garanti par l'enseignant. Ce dernier a un rôle primordial afin de motiver ses élèves en variant les activités d'écriture et en choisissant des textes proches des réalités que vivent ces élèves.

Mots clefs : écriture, lecture, activités, erreur, peur et enseignant.

ملخص

إن تلاميذ الطور الثانوي لولاية المدية/ الجزائر يجدون صعوبات كبيرة في كتابة نص باللغة الفرنسية. هذا راجع حسب بعض التلاميذ المستجوبين وحسب تحليل الأخطاء الموجودة في كتاباتهم إلى عدم المطالعة وعدم الكتابة خارج المدرسة. بالإضافة إلى هذا، هؤلاء التلاميذ أعربوا عن الشعور بالخوف أثناء حصّة الفرنسية. لهذا يمكننا القول بأنه يصعب تعلم اللغة بدون ممارستها وبدون الشعور بالأمان داخل القسم وهذا ما يجب أن يضمّنه الأستاذ. ولهذا الأخير دور كبير في تحفيز التلاميذ وذلك بتنوع نشاطات الكتابة وباختبار النصوص القريبة من واقعهم المعاش.

المفتاحية: الكتابة، المطالعة، النشاطات، الأخطاء، الخوف والأستاذ الكلمات

Abstract

Secondary school students from the province of Medea, Algeria, face enormous difficulties to produce a text in french language. This is due, according to some interviewed students, and on the basis of an analysis of errors in their writings, to the non practice of reading and writing outside school. In addition, these students said they feel afraid and insecure whenever they have a french class. It is, therefore, very difficult to learn without practicing the language and without feeling safe in the classroom. A security which should be guaranteed by the teacher. The teacher also plays a crucial role to motivate the students by varying writing activities, encouraging group work, giving meaning to their writings, helping to write and choosing texts close to realities facing these students.

Keywords: writing, reading, activities, mistakes, fear and teacher.

Introduction

Ces dernières années l'Algérie a amorcé le réaménagement de tous les programmes d'enseignement. On est ainsi passé de l'enseignement fondamental à l'enseignement moyen en trois paliers, et l'on adapte l'approche par compétences comme une approche de travail pour tous les niveaux et pour toutes les matières y compris l'enseignement de la langue française.

Notre travail se centrera sur les productions écrites des élèves de la première année secondaire.

En Algérie, l'enseignement des langues étrangères notamment le français avait toujours la production écrite pour objectif primordial. L'oral n'était travaillé que comme lecture à haute voix d'un texte accompagnée de son écoute par les autres élèves de la même classe (CEM) ou sous forme de présentation : nom, prénom, âge et classe (lycée).

Nous supposons que, parvenus au cycle du secondaire, les élèves ont tous été initiés aux règles de l'orthographe et de la syntaxe de la langue française : au cycle moyen (troisième palier), plusieurs unités didactiques sont programmées pour la maîtrise de la production de plusieurs types de texte : le narratif, le descriptif, l'article de presse, le texte de vulgarisation scientifique, le conte, le texte argumentatif, etc. Chaque unité didactique s'étend sur plusieurs séances, à savoir compréhension de l'écrit, entraînement à la lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe, lecture poétique, expression écrite et compte rendu de l'expression écrite. Ces séances sont toujours suivies d'autres activités de consolidation.

Toutefois, en examinant les copies des élèves de la première année secondaire nous constatons qu'ils ont d'énormes problèmes de langue et par conséquent d'énormes difficultés pour produire un texte.

Pour cela, la question centrale du travail que nous allons mener sera la suivante : pourquoi les élèves de la première année secondaire ont des difficultés à produire un texte en langue française ?

L'élève ne possède-t-il pas les compétences minimales pour produire un texte ? A-t-il des représentations négatives à l'égard de l'écriture? N'a-t-il pas conscience de la textualité ? Le milieu social peut-il être à l'origine de ces difficultés? Le programme prend-il en charge ces éléments? S'inspire-t-il des apports récents de la didactique de l'écrit ? Autrement dit on doit interroger les méthodes et les programmes d'enseignement du FLE en Algérie.

Notre corpus est constitué de copies d'élèves que nous allons essayer d'analyser d'une part en constatant les erreurs et, d'autre part, en faisant parler les élèves sur leurs propres difficultés à l'aide d'une enquête conduite en langue standard. L'ensemble question / réponse sera enregistré et traduit en langue française.

1. Description des conditions de la réalisation du devoir:

Il s'agit d'un devoir à la maison dont la consigne était:

Racontez une histoire de votre choix en respectant le plan suivant:

- ❖ Situation initiale: une situation stable (pas d'évènements), décrivez en utilisant l'imparfait
- ❖ Déroulement des évènements: utilisez le passé simple pour raconter.
- ❖ Situation finale: retour à la stabilité en utilisant l'imparfait.

Ce travail a été demandé aux élèves de 1^{ère} AS de trois lycées différents: le premier se situe dans la ville (BERROUAGHIA), et le deuxième se situe dans un petit village (BEN CHICAOU) dans lequel les élèves sont internes parce qu'ils habitent encore loin de ce petit village, et le dernier se situe dans une ville qui s'appelle OMARIA. On a obtenu les résultats suivants:

1^{er} lycée (BERROUAGHIA): sur 25 élèves (une seule classe) 19 élèves ont pu produire des textes. Ce qui fait un taux de 76%.

2^{ème} lycée (BENCHICAO): sur 45 élèves (deux classes) 03 élèves uniquement ont pu produire des textes. Ce qui fait un taux de 6.66%.

3^{ème} lycée (OMARIA): le taux de production a été estimé par l'enseignant de cette classe de 30%

Mais dans les trois lycées les élèves s'expriment avec difficulté par écrit en français. C'est ce qui, nous a poussés à faire une enquête avec 6 élèves: 3 élèves qui ont produit des textes avec difficulté et 3 élèves qui n'ont pas pu écrire un mot.

2- Analyse des erreurs

2.1. Définition :

Erreur vient du latin « error », mot de la famille de « errare » qui signifie « s'écarter, s'éloigner de la vérité ». (Le nouveau Petit Robert). Cela veut dire que tout ce qui est loin de la vérité ou non conforme à la norme est considéré comme erreur. Cette dernière peut prendre, donc, plusieurs formes.

Dans notre corpus, nous avons classé les erreurs les plus fréquentes dans les écrits des élèves comme suit :

- Erreurs d'orthographe.
- Erreur de morphosyntaxe
- Mots en arabe (langue source)

2.2. Erreurs d'Orthographe

Copie 01

Formes incorrectes	Formes correctes
finiant	fainéant
traveaux	travaux

Copie 2

Formes incorrectes	Formes correctes
on	en
qualque	quelque
egoliste	égoïste
forate	forêt
mie	mes
amé	amis
sodan	soudain
ontré	entraît
mois	moi
plaraît	pleurait

Copie3

Formes incorrectes	Formes correctes
morseau	morceau
spictacle	spectacle
vaniteu	vaniteux

Copie4

Formes incorrectes	Formes correctes
En foit	Une fois
Un file	Une fille
Sa pelle	S'appelle
Mortait	Mort
marrer	Marier
Méchont	Méchant
apre	Après (et puis)
Le gradian	Le gardien
Prondra	Prendra
Issaye	Essaye

Il apparaît clairement, ici, que l'erreur est due à une mauvaise écoute de la langue française. En effet, nos élèves ont affirmé à mainte reprise qu'ils n'ont aucun contact avec la langue française en dehors de l'école : ni lecture ni écriture ni écoute en dehors de la classe. Cela veut dire que certains erreurs peuvent être corrigées facilement si les élèves auront plus de contact avec la langue : avoir l'occasion, par exemple, de se servir du matériel audiovisuel en classe.

2.3. Erreurs de Morphosyntaxe

Copie 01

Formes incorrectes	Formes correctes
Il était une fois une fourni habite	Il était une fois, une fourmi qui habitait.
La ramace du céréales	La récolte des céréales
Pour magasiné	Traduction de l'arabe Pour emmagasiner
Qui passe leurs temps	Qui passe son temps
L'hiver arrivé	Traduction de l'arabe C'est l'hiver ! l'hiver est arrivé
Ne trouve pas un asile	Traduction de l'arabe Ne trouve pas un abri
de chante	à chanter

Copie 02

Formes incorrectes	Formes correctes et commentaire
En quelque jour	De l'arabe [Fi jawmin mina alajami] Traduction latérale un jour parmi les jours Début du conte en arabe En français : il était une fois ou un jour
Dans jour	Un jour.
Demandé de papillon la aide	Demandait du papillon une aide En arabe [al musaada] sa traduction mot à mot c'est « la aide » En pensant en arabe la aide c'est juste.
En travaille	Qui travaillait
Moi belle et le travaille	Je ne travaille pas parce que je suis beau Belle au lieu de beau parce que le papillon en arabe c'est féminin [al faraʃa]

Toi une pas belle mériter le travaille	Le papillon en s'adressant à l'abeille c'est toi qui mérite le travail parce que tu n'est pas belle L'abeille en arabe [ENNAḤLA] c'est féminin]
jouie	jouit

Copie 03

Formes incorrectes	Formes correctes et commentaire
Tu est	Tu es
Un jour, le corbeau sur l'arbre	Un jour le corbeau était sur l'arbre
Et ce ramage très beau sang	Ce ramage est une très belle chanson
Le corbeau ne se pas joie	Le corbeau devient triste

Copie 04

Formes incorrectes	Formes correctes et commentaire
Sa père	Son père
Le grande femme	La grande femme
partissent	partirent
Prendrèrent	Prirent
Qui sa pelle la Blanche nège	Qui s'appelle Blanche Neige
Elle sera très belle	Elle est très belle
Sa père marrer	Son père s'est marié
Et abondonna y il dit : « je venu apre des moment »	Qui l'abandonna en disant : « je viendrai tout à l'heure »
Ese que tu as achet un belle cravate ?	Est-ce que tu achètes une belle cravate
Je suis accepté	J'accepte

Les erreurs morphosyntaxiques, dans ce cas, ont pour origine « l'interlangue » : « en didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. » (Cuq, 2003).

L'apprenant procède, donc, à « la structuration de la langue cible en utilisant les règles de la langue source » (Erreur, 39). Exemple : sa père au lieu de son père (le père de la fille), en arabe l'adjectif possessif s'accorde avec le mot « fille » et non pas avec le mot « père ». la même chose pour le mot « papillon » : l'élève a utilisé l'adjectif « belle » pour qualifier « papillon » parce qu'en arabe le mot papillon [al farafa] est un nom féminin.

2.4. Mots en arabe

Copie 01

Formes en arabe et transcription	Traduction en français
[ŞORŞOR] صرصور	cigale
[Iʃʔaɖa əʔbɑɖ] اشتد البرد	Le froid a augmenté

Copie 02

Formes en arabe et transcription	Traduction en français
فرفض [FARAFADA]	Il a refusé
[laha] (لها) elle a Pas but (<i>papillon c'est féminin en arabe</i>)	{ Pour dire : le papillon n'a aucun rôle

Dans ce cas, il semble que les élèves ont un manque flagrant de lexique mais ils veulent à tout prix transmettre leurs messages. Ils utilisent des mots en arabe (langue source), au sein des écrits en français, pour combler leurs lacunes. Ils savaient très bien qu'ils partageaient la même langue (source) avec leur enseignant, voire la même culture. Et par conséquent l'enseignant comprenait ce qu'ils voulaient dire.

2.5. Expression non comprise

Mon bon monsieur appre que tout flatteur

+ la non maîtrise de la graphie

3. Conditions de l'enquête

Pour obtenir des témoignages sincères les chercheurs partisans des enquêtes qualitatives conseillent d'interviewer les gens « sur leur terrain », dans un endroit où ils se sentent à l'aise, et de nombreux chercheurs déconseillent d'interroger des élèves dans leur milieu scolaire. Pour ces raisons, j'ai essayé plusieurs fois de voir les élèves chez eux pendant les vacances d'été mais cela n'a pas marché parce que d'une part les jeunes que j'ai choisis pour l'enquête habitaient dans des endroits différents et d'autre part, ce n'était pas possible de voir les filles chez elles pour les enregistrer.

Le seul endroit possible pour les réunir et de les enregistrer était leur lycée qui se situe à vingt Km vers le sud de la wilaya de MEDEA (lycée BEN CHIKAO). J'ai fait deux enregistrements en deux journées. Chaque enregistrement a duré à peu près une heure.

Le premier enregistrement a eu lieu avec trois garçons. A ce moment là, j'avais le questionnaire sous les yeux. J'y suis revenu à chaque fois pour me rappeler de la question suivante. Les élèves me voyaient consulter mon document. Une semaine après, toujours dans le même lycée, j'ai enregistré le second groupe composé de trois filles mais à ce moment-là j'avais le questionnaire en tête. Dans les deux cas j'ai ajouté d'autres questions qui n'apparaissent pas dans mon questionnaire chaque fois que les réponses des élèves m'ont surpris ou qu'elles me ne paraissaient pas claires mais également à chaque fois que je sentais que les élèves voulaient dire des choses intéressantes.

Bien entendu, j'ai tout expliqué aux élèves concernant mon travail de recherche et l'enquête. Ils étaient tous d'accord pour être enregistrés et n'ont montré aucune gêne. Enfin cet entretien a été enregistré en langue maternelle. Je l'ai généralement traduit en français, et le plus fidèlement possible, sauf pour certains passages trop longs que j'ai dû résumer.

Pour toutes ces raisons, et bien que je n'aie pu interroger les jeunes « sur leur terrain », il me semble que j'ai quand même pu créer un climat de confiance entre eux et moi.

3.1. Commentaire sur l'enquête

Le questionnaire de l'enquête se base essentiellement sur l'écriture, la lecture à la maison, la lecture silencieuse d'un texte en séance de compréhension, la relation professeur/élève et sur la liberté et le sentiment de confiance en classe.

3.1.1. Ecriture:

Tous les élèves interviewés assurent qu'ils n'écrivaient pas à la maison parce qu'ils ne savent pas écrire. Ils n'avaient jamais besoin d'écrire en français ni pour le plaisir ni pour apprendre à écrire ni en s'adressant à une personne bien définie, sauf devoirs. Ces derniers montrent que les élèves s'expriment mal et avec difficulté en français. Cela est dû selon eux :

- Au manque d'un lexique minimal pour s'exprimer en français.
- A l'impossibilité de traduire les idées et les phrases qui viennent toujours à la tête en langue maternelle.
- A la difficulté de trouver l'équivalent des temps de ces phrases en français parce que les élèves n'ont pas le même niveau en langue maternelle qu'en langue française: ils sont très compétents en langue maternelle mais ils ne le sont pas en langue française.

3.1.2. Lecture:

Ces élèves ne lisent pas en français. Ils préfèrent tous la lecture des journaux de sport et la poésie en arabe. Ils n'aimaient pas les romans ni en arabe ni en français. Certains d'entre eux détestaient toute sorte de livre de français et d'anglais et d'autres détestaient les livres de philosophie.

3.1.3. Lecture silencieuse du texte en séance de compréhension:

Pour certains c'est ce qu'ils détestaient le plus. Ils se sentent très gênés. Pour d'autres ils essaient de lire mais ils ne continuent pas parce qu'ils ne comprennent rien dès le premier mot." On ne peut pas lire sans comprendre." Ils ne connaissent pas la majorité des mots. C'est ce qui gêne la compréhension et

les entraînent vers le dégoût et le refus de la matière et par conséquent vers une mauvaise représentation vis à vis de la langue française bien ancrée dans la tête de nos élèves: "le français c'est difficile."

3.1.4. Relation professeur/élève:

Il y a toujours une bonne relation entre les élèves et leurs professeurs.

3.1.5. Liberté et sentiment de confiance en classe:

La majorité des élèves se sentent gênés dans la séance de français parce qu'ils ne comprennent rien en classe et d'autres avaient un sentiment de peur uniquement au primaire. Pour d'autres, ce qui gêne ce sont leurs camarades qui se moquaient non seulement de leurs erreurs mais aussi de leur façon de répondre.

Ces élèves sont issus de parents qui sont, dans la majorité des cas, analphabètes. Ils sont convaincus que le rôle de la famille et de l'entourage social est important dans l'apprentissage de la langue française en général et non seulement l'apprentissage de l'écrit. Pour certains d'entre eux, il faut aimer le français dès l'enfance et c'est également le rôle de la famille et pour d'autres, ce déficit est dû aux conditions socio-économiques et socioculturelles de la famille.

3.1.6. Le recours à la langue maternelle en classe

Tous élèves interviewés considéraient que l'explication des cours en langue maternelle est indispensable. D'ailleurs ils préféreraient de ne pas assister chez un professeur qui ne s'exprime qu'en français et interdit le recours à langue maternelle en classe. Certain d'entre eux ont jugé cela de très sévère

3.2. Quelques hypothèses explicatives suggérées par les réponses des élèves :

Leurs difficultés sont liées

- au manque d'utilisation des ressources didactiques
- à l'insuffisance des ressources didactiques : pas de lexique, pas de traduction, pas de corrigés imprimés des exercices, pas de modèles de bonnes rédactions

Les blocages viendraient

- de la sévérité des enseignants

- de l'interdiction de l'usage de l'arabe

Enfin le rejet de la langue française semble lié aux échecs vécus par les élèves qui ne parviennent pas à comprendre ni à rédiger correctement les textes – alors qu'ils aimeraient sans doute et quand même y arriver.

4. PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Il nous semble qu'avant de proposer des remédiations il faudrait prendre en considération que l'acte d'écrire implique plusieurs opérations, surtout mentales. En d'autres termes il ne faudrait pas oublier qu'en écrivant, le scripteur mobilise plusieurs opérations : penser, se rappeler, s'organiser, planifier, hiérarchiser, conclure, être clair, choisir un lexique adéquat et encore relier logiquement et chronologiquement ses idées ou les événements qu'il va relater. Plus encore, le scripteur ne doit pas perdre de vue son objectif, de même qu'il doit dans certains cas persuader et/ou faire agir son destinataire. Toutes ces opérations peuvent exercer de fortes pressions sur l'apprenant scripteur qui se trouve dans la majorité des cas seul, condamné à répondre à une consigne, et conscient qu'il sera évalué et qu'il risque d'être sanctionné

1. Programmer une séance consacrée à l'écriture

Nous pensons donc utile de programmer des séances d'écriture pour tous les élèves et pour tous les niveaux. En effet, nous avons constaté que les séances s'appellent « compréhension », « lexique », « syntaxe », « entraînement à l'écrit » et « production écrite ». Aucune séance ne s'appelle « séance d'écriture ».

Il apparaît que le nouveau programme est beaucoup plus intéressant que l'ancien programme dans la mesure où il recommande de relier les séances citées précédemment dans un travail collectif qui s'appelle *le projet*. Autrement dit, l'élève doit investir ses acquis antérieur dans le projet. Mais comment investir ces séances dans le projet? "Le comment?" dans le nouveau programme n'est pas vraiment clair. S'il semble évident d'utiliser le lexique étudié en classe et de se rappeler des cours de syntaxe faits également en classe, il est très difficile de développer l'écriture à partir des séances de compréhension de

l'écrit. De ce fait, une séance consacrée à l'écriture nous semble indispensable pour développer la rédaction de nos élèves.

Lors de ce type de séance l'enseignant pourrait connaître les difficultés des apprenants et les discuter avec eux, comme il devrait classer les difficultés selon qu'elles sont liées à la forme, au type du texte, aux constructions des phrases, à l'écriture elle-même, à la société ou à l'élève lui-même, afin de pouvoir aider les élèves en difficulté en production écrite. Le professeur doit être donc très proche de ses élèves : pour aider les élèves il faut leur redonner confiance en eux et, pour cela, le professeur doit leur permettre de *réussir des textes* en les guidant et en leur apprenant à se servir de leur matériel scolaire (manuels, cahiers, tableaux de conjugaison, dictionnaire, etc.).

1.1 Qu'est-ce que le professeur devrait faire ?

Sans doute il devrait leur donner la chance de rédiger en plusieurs jets : d'écrire, de se corriger puis de réécrire ; c'est en se corrigeant que l'on progresse, aussi faut-il que le professeur leur apprenne à se corriger : à s'auto-corriger et à se corriger mutuellement (cf. Freinet). La tâche finira par une ou deux pages bien écrites que l'élève pourra montrer à ses parents et même photocopier.

L'enseignant devrait sans doute leur donner à lire et à imiter les bons textes : des textes d'auteurs mais surtout de bons textes d'élèves d'autres années et d'autres classes, dont ils pourraient s'inspirer : les peintres ou les garagistes apprennent en imitant, pourquoi pas les élèves !?

Le jour de la remise des copies, au lieu de rouspéter contre les paresseux ou les ignorants, le professeur lirait en classe les meilleurs extraits d'un maximum de rédactions : les bons extraits des bonnes et des moins bonnes copies.

1.2 Qu'est-ce que le professeur devrait arrêter de faire ?

Il devrait ne plus les laisser démunis : sans outils ni soutien. L'organisation du travail de la classe devrait favoriser l'usage des ressources, *l'outillage*, et *l'étayage* : le soutien moral et technique de l'enseignant et des camarades de la classe. En effet,

des études ont montré que l'apprentissage mutuel favorisait l'acquisition des savoirs grâce à la solidarité des élèves : l'union fait la force...et donne confiance.

2. Formaliser l'écriture

L'écriture est souvent considérée comme un don. Or il est difficile d'analyser un don et par conséquent un don ne peut être enseigné à l'école. Cette représentation est un autre obstacle à l'apprentissage de l'écriture qu'il faudrait surmonter en pensant l'écriture comme une pratique sociale, langagière, matérielle et en n'oubliant pas la fonction cognitive de l'écriture. Dans ce sens Jack Goody (1977) montre bien dans ses travaux que la pratique de l'écriture est productrice de la pensée et des savoirs.

3. Travailler l'oral

Il nous semble que travailler l'oral en classe développe beaucoup l'écriture. L'imitation et la répétition des situations de communications réelles enregistrées nous paraissent beaucoup plus intéressantes qu'un simple apprentissage des règles grammaticales et des règles d'usage. Les apprenants en langue étrangère écrivent le plus souvent comme ils parlent...mais s'ils ne parlent pas...? Ainsi en imitant et en répétant une communication, l'élève aura mémorisé et automatisée les normes et certaines structures courantes parce que l'apprentissage aura été pratique. Contrairement à ce qui se passe quand les règles sont enseignées en classe d'une façon abstraite, théorique, ou lorsqu'elles sont fixées dans des exemples de phrases coupés des réalités et des besoins sociaux.

De même travailler la chanson nous semble assez intéressant et très pratique pour une meilleure prononciation et pour l'enrichissement du vocabulaire qui fait toujours obstacle à nos élèves en situation d'écriture.

Il est certain que le nouveau programme recommande de travailler l'oral par l'animation des débats oraux et par l'expression libre en classe mais il ne faudrait pas oublier qu'on est face à des apprenants de langue étrangère issus des milieux populaires et ruraux. Pour ce type d'apprenant, il nous semble qu'il faudrait consolider les bases de la langue : imiter et répéter dans un premier temps sera plus facile qu'inventer et débattre.

Le nouveau programme recommande également de travailler les poèmes mais à notre sens le poème ne peut en aucun cas remplacer la chanson. En effet, apprendre un poème par cœur n'est pas du tout la même chose qu'imiter un chanteur parce que, d'une part, les élèves ne savent pas prononcer ni articuler correctement les syllabes d'un poème et cela peut ancrer dans leurs mémoires de fausses prononciations et de fausses articulations et par conséquent d'énormes fautes d'orthographe à l'écrit : si on ne prononce pas bien les mots, on ne les écrit pas correctement. D'autre part, le poème écrit n'est travaillé en classe qu'au niveau de la compréhension et de l'analyse : le poème a donc le même statut qu'un texte qui engendre l'ennui et le dégoût. A moins, comme le conseille la méthodologie communicative et cognitive, de prendre un peu plus de temps, de pratiquer la *compréhension progressive* en commençant par des étapes et des activités de compréhension globale et semi-globale avant de passer aux explications.

Si l'imitation des situations réelles enregistrées permet aux élèves d'écrire des phrases et de les enchaîner et si la chanson développe l'articulation, la prononciation et enrichit le vocabulaire, la dictée ne doit pourtant pas être oubliée : elle nous paraît constituer un vrai remède aux difficultés de l'orthographe

4. Prendre en considération les représentations de l'écrit

Parmi nos hypothèses présentées au début de ce travail il y a celles des mauvaises représentations à l'égard de l'écrit. C'est ce que confirme notre enquête. En effet les élèves montrent peu d'enthousiasme pour écrire. Le vocabulaire et l'orthographe semblent constituer pour eux un obstacle majeur. Tous les élèves ont l'idée que le français est difficile. Il faut donc savoir les rassurer et les convaincre que le français est très facile à apprendre, que tout va bien se passer, qu'ils vont progresser petit à petit et que dans quelques mois ils auront acquis beaucoup de formes en français.

5. Dédramatiser l'acte de lire

Il est important également de favoriser le sens critique des élèves face à l'écrit. Ils sont, pour beaucoup, impressionnés

par le monde de la lecture qu'ils ne maîtrisent pas. En le sacralisant, ils ne peuvent se l'approprier.

Plusieurs pratiques visent donc à désacraliser l'écrit, ce qui peut paraître paradoxal pour l'institution scolaire mais s'avère très utile pour l'élève. Les textes classiques peuvent être relus avec une aide et racontés dans une langue moderne. La séance peut déboucher sur des exercices écrits de changement de registre comme le passage du tragique au burlesque : la pratique de la parodie permet de rire des textes et donc de se les approprier.

6. Choix des textes et des thèmes

Il nous semble que les textes qui se trouvent dans les nouveaux manuels véhiculaires d'un lexique recherché ou spécifique ne développent pas le goût à la lecture parce que l'élève ne peut pas continuer la lecture s'il ne comprend pas le sens des mots du texte donné à lire. C'est le cas par exemple des textes d'Albert Jacquard extraits de son œuvre "à toi qui n'es pas encore né" ce sont des textes dans lesquels il utilise un lexique recherché et spécifique et aborde des thèmes tels que "*manipulation du vivant*", "*manipulation génétique*" ? "*Nucléaire et effet de serre*" ? , etc. Ce sont des thèmes que les élèves ne comprennent pas, même en arabe : il faut être spécialiste pour expliquer clairement la technique du "*clonage*" ou pour expliquer le phénomène du "*réchauffement climatique*" et sa relation avec le nucléaire en français à des apprenants de langue étrangère âgés de 16 ans.

De tels textes et de tels thèmes peuvent engendrer le dégoût de la lecture, le refus de l'apprentissage et la sous-estimation de soi, ce qui risque d'ancrer dans la pensée des élèves de mauvaises représentations sur la langue française qui pourront freiner son apprentissage.

Cela ne veut pas dire du tout que les nouveaux manuels ne présentent pas des textes dont le lexique est simple et dont les thèmes sont motivants mais ils sont rares et ils sont suivis de questionnaires qui portent sur *la progression thématique*, la

visée du texte et sur la recherche de la situation de communication (à dégager du texte).

Or ce que nous proposons c'est de communiquer et de se rendre compte de tous les éléments de la situation de communication réelle, avant d'essayer de la dégager du texte. Il nous semble qu'il faut, au préalable, guider et aider les élèves à produire des textes dans lesquels ils essayent également de respecter le progrès d'une thématique avant de la retrouver dans les textes.

Nous pourrions donc dire qu'un lexique accessible pour tous les élèves et un thème motivant suivi d'un questionnaire simple aideraient l'élève à retrouver la confiance en lui –même, ce que nous pensons indispensable à la réussite scolaire.

Une série d'activités inspirée de La Boîte à outils (Barkat et Lefranc, 1997) nous semble aller dans ce sens.

Aussi, une enquête faite en Afrique par Jean Mazénod, nous semble intéressante dans la mesure où elle aboutit à des propositions importantes pour l'enseignement de l'écrit en langue étrangère.

Conclusion

Pour mieux aider les élèves en difficultés nous proposons de leur faire produire un texte, en l'occurrence un texte narratif, étape par étape, plus lentement et plus sûrement, de façon à les familiariser avec l'écriture. Nous aimerions ainsi contribuer et désacraliser ou dédramatiser l'acte de lire en français en prenant en considération les représentations des élèves à l'égard de l'écrit avant de les mettre à écrire.

Il nous semble qu'il faudrait également développer l'écrit à partir de l'oral. A notre sens l'écrit et l'oral sont en effet indissociables lors de l'apprentissage d'une langue. De ce fait nous pensons utile de développer les compétences de l'oral en parallèle à celles de l'écrit grâce aux activités et opérations suivantes : écouter, réécouter, imiter, répéter et parodier, puis écrire en plusieurs jets (travailler et retravailler son texte) avec l'aide d'autres élèves et à l'aide du professeur. Après avoir vérifié que les productions obtenues (des écrits ou des enregistrements) sont suffisamment correctes, on les diffusera à d'autres classes et aux parents.

Nous pensons que travailler un texte court et simple plusieurs fois en variant les activités selon différents plans est plus efficace que de travailler plusieurs textes. En effet ce que nous avons constaté en menant notre enquête c'est que les élèves n'aiment pas lire les textes parce qu'ils ne les comprennent pas. Un texte dont le lexique est inconnu engendre pour eux le dégoût et le refus de l'apprentissage. Egalement nous croyons que travailler un texte plusieurs fois c'est le relire est par conséquent c'est une manière de répéter que nous privilégions en situation d'apprentissage : Nous croyons toujours qu'on apprend en répétant.

Et enfin nous pensons utile de rendre sa confiance en lui à l'élève et de l'aider en classe en lui mettant à sa disposition assez d'outils et de matériels didactiques.

Bibliographie

- BARE DE MINAC, C. (1996) : *vers une didactique de l'écriture*, Paris, De Boeck.
- BARKAT, M. et LEFRANC, Y. (1997) : *La boîte à outils de l'assistant de français au Royaume-Uni*, Londres, Ambassade de France.
- BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J. L. (1998) : *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin.
- BENVENISTE, C. B. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- CHISS, J. L / REUTER, Y. et J. DAVID *Didactique du Français, Fondement d'une discipline*. Collection : Savoirs en pratique. Bruxelles : De Boeck 2005
- FREINET, C. (1969) : *Pour l'école du peuple*, Paris, (Maspero)
- GERMAIN, C. (1993) : *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.
- GOODY, J. (1977) : *La raison graphique*, Paris, Minuit.
- LAHIRE, B. 1998) : *La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse*, Ville-Ecole-Intégration, n° 114, septembre 1998

LEFRANC, Y. (2002) : « Le FLE au service du FLM », *Education et sociétés plurilingues* 12 : 51-64.

LEFRANC, Y. (2000-2008) : *Cours de méthodologie du FLE*, Strasbourg, Polycopiés.

LEFRANC Y. (2004) : « L'apprenant, sa faculté de langage et la classe de langue », *Etudes de linguistique appliquée* 133 : 79-95.

PUREN, C. (1998) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.

PUREN, C. et BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E. (1998) : *Se former en didactique des langues*, Paris, ellipses.

REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

Sitographie

RODRIGUEZ SEARA, A. (2004) : *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, <http://www.edufle.net/+L-evolution-des-methodologies-dans+>

Documents officiels

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, (1992/1993) : Livre du professeur, Enseignement du français 7AF

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, (1994/1995) : Livre du professeur, Enseignement du français 8AF

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, (1988/1989) : Livre du professeur, Enseignement du français 9AF

INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL, Livre du professeur, Enseignement

du français 1^{ère} AS

Centre International de Synthèse, (1963) : *L'écriture et la psychologie des peuples*,

Paris, Armand Colin.