



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UNIVERSITE ABBES LAGHROUR KHENCHELA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES



DEPARTEMENT DE FRANÇAISE
SPECIALITE : DIDACTIQUE

Pour l'obtention Du Diplôme de Master (L.M.D)

les difficultés d'apprentissage de la production écrite

Cas de la première année secondaire

Présenté par :

Chahinez MEKHALFIA

Encadrer par :

Kamel BEROUAL

Devant le jury composé de :

Président :

Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Rapporteur :

Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Examineur :

Université Abbes LAGHROUR-Khenchela

Année universitaire 2022_2023



Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord Dieu pour m'avoir aidé à atteindre mon but

Je tiens ma sincère gratitude à monsieur Beroual kamel pour la confiance qu'il a m'accordé d'accepter à diriger ce mémoire pour sa qualité d'encadrement, ses conseils, Mes plus sincères remerciements Aux membres du jury ; qu'ils sont remerciés de nous avoir fait l'honneur de Juger notre travail.

Je remercie tous ceux qui m'ont aidé pour l'élaboration de travail de recherche.rche.



Merci Chahinez MEKHALFIA



Dédicace

À mon soutien de vie : mes parents Lakhder et Samia que dieu les protège, à mon jolie frère Firas et mes adorables sœurs : Hadil ,Alaa Al-Rahman et Ilaf ,

À la personne le plus cher au mon cœur Rami

Je dédie mon travail à Mon oncle Bilel à mes tantes et leur filles : Lamisse, Raja, Jana et L'Ujjain et leur fils Riyad, Sifo, Siradj, Bara, Adem et Abd El Bari et je dédie à l'âme de ma tante Nawel,

À l'informaticien Abdelmalek qui m'aide dans la réalisation de ce mémoire

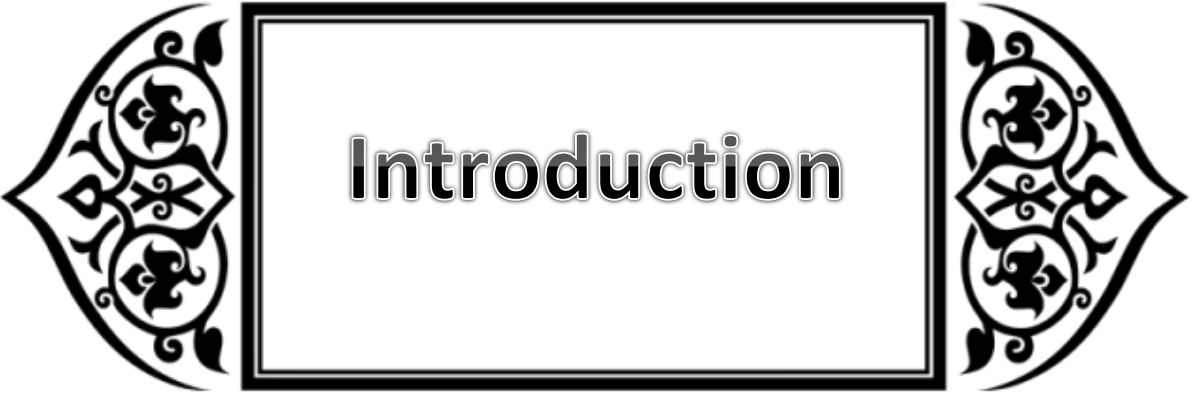
Aussi à ma grand-mère tita et à l'âme de grand-père abd el Madjid

Je ne saurais terminer sans citer mes amies Hichem lamisse djihane et l'avocate Hana

Enfin je le dédie à tous mes amis que je n'ai cités pas et à tous ceux qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire de près ou de loin

Sommaire

Introduction Générale.....	1
Chapitre I : « l'enseignement/apprentissage de la production écrite ».....	5
Introduction	5
1-Approche(méthode) traditionnelle:	5
2-Approche audio-orale:	11
3-Approche structuro-globale audio-visuelle SGAV :	12
4-Approche cognitive	12
5-L'approche communicative :	15
Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »	21
Introduction	21
I. La production écrite :	21
II. Les techniques de la production écrite :	24
III. Les théories aux modèles d'enseignement de la production écrite :	26
IV. Les difficultés d'écriture :	30
V. Les différents types des difficultés :	31
VI. Comment remédier à ces difficultés et aide les apprenants :	33
Chapitre III : Résultat et Discussion	35
Introduction	35
1. Le public visé	35
2. Phase de l'expérimentation	35
3. Présentation du déroulement de la séance de production écrite :	36
4. LA PHASE D'ANALYSE :	42
4.1. ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS	42
4.2. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE :	49
Conclusion.....	54
CONCLUSION GENERALE	56
Bibliographie.....	58
Annexes	62



Introduction

Introduction Générale

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères intègre par nature des dimensions linguistiques et interculturelles, où la maîtrise de la langue est intrinsèquement liée aux besoins communicatifs indispensables dans les établissements d'enseignement.

L'enseignement du français a suscité et suscite encore débat, un débat entre différentes approches et pratiques de classe. Néanmoins, la confrontation entre nos acquis théoriques dans le domaine de l'enseignement et la pratique en classe nous a poussés à réaliser ce travail de recherche sur les difficultés d'enseignement/apprentissage de la production écrite pour les élèves de 1^{ère} année secondaire.

Enseigner le français aujourd'hui en Algérie, c'est enseigner et apprendre à l'apprenant à exprimer et à écrire. Il s'agit autant de lui apprendre à se soutenir convenablement et de façon autonome de ce moyen de communication qui est la langue en lui (l'apprenant) introduisant dans le monde de l'écrit, c'est l'instruire à lire, d'apprendre à produire, parce que chaque système d'écriture a ses difficultés cognitives comme c'est le cas pour les autres langues (arabe, français).

Dans un cours de langue étrangère, les activités d'écriture peuvent sembler limitées et difficiles. Son enseignement/apprentissage est parfois un lieu plein de problèmes, de conflits et d'émotions que les enseignants ont souvent du mal à identifier et à gérer. Ainsi, la complexité de la situation d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe soulève des questions sur la façon dont les auteurs ont procédé dans la production du texte, les facteurs qui ont facilité sa mise en œuvre, sa localisation et son développement, et enfin, des questions. Les difficultés rencontrées par les apprentis écrivains et les obstacles qui entravent leur apprentissage.

C'est-à-dire que s'interroger sur ce qui est à l'origine des difficultés que les apprenants observent dans la production écrite, c'est s'interroger sur les savoirs méta scripturaux du partenariat pédagogique, c'est-à-dire apprenant et enseignant, c'est aussi s'interroger sur leur conception de l'enseignement/apprentissage écrit. Faire, et enfin de s'interroger sur l'origine du manque d'intérêt et de motivation des apprenants.

Nous avons choisi les difficultés d'apprentissages de la production écrite chez les élèves de la 1^{ère} année l'exploitant en tant qu'une méthode d'enseignement/ apprentissage de FLE (à l'écrit) pour un moyen pédagogique adapté à leur niveau. À travers notre travail on va éprouver de porter quelques réponses à notre problématique suivante :

« Quelles sont les difficultés d'apprentissages rencontrées par les apprenants ? Et comment peut-on les résoudre ? »

Afin de répondre à notre problématique, nous avons postulé les hypothèses suivantes

- Les obstacles d'apprentissage que les apprenants rencontrent sont liés aux prérequis des apprenants (leurs connaissances) ainsi qu'aux stratégies d'apprentissages erronées.
- Les méthodes adoptées par l'enseignant qui visent seulement à transmettre le savoir sans se soucier de l'apprenant et de son acquisition.
- L'approche par les compétences permet aux enseignants de mieux tracer les nombreuses difficultés attachées à l'enseignement de l'écrit chez les apprenants, sur le plan théorique et pratique au sein de la classe.

Pour vérifier et confirmer ces hypothèses, nous nous appuyons sur une approche expérimentale, dans un échantillon spécifique du public visé.

Afin d'étudier les difficultés d'écriture du français langue étrangère et les obstacles qui entravent son apprentissage, nous mènerons une recherche descriptive et exploratoire dont l'objectif est d'identifier les représentations des enseignants et des apprenants et les fausses connaissances de la production écrite et de son enseignement/ apprentissage. La méthodologie employée dans cette étude s'appuiera sur le matériel suivant : analyse des copies et brouillons et enquête par questionnaire auprès des enseignants.

Nous nous proposons d'articuler ce présent travail autour de 2 parties et de 3 chapitres, la première partie théorique sera subdivisée en deux chapitres qui ont pour objectifs de situer les différentes conceptions définitives de notre thème.

Quant à la partie pratique, elle est consacrée à l'analyse et aux commentaires du corpus de notre étude.

Introduction Générale

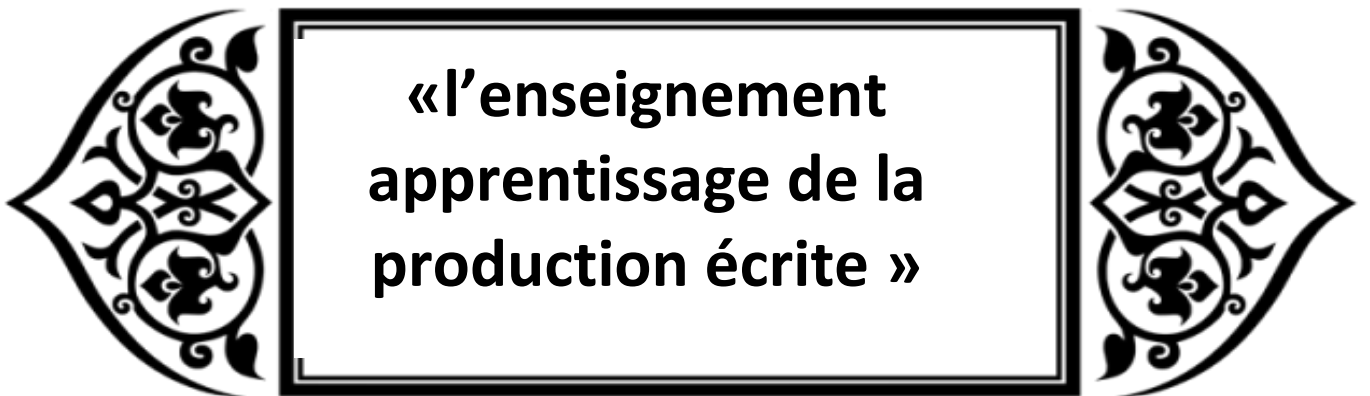
Nous avons commencé notre étude par une introduction générale, dans laquelle nous avons expliqué notre thème de recherche, et nous avons élaboré la problématique de recherche et les hypothèses.

Cette étude comprend deux parties, une partie théorique et une partie pratique, dont la première partie se base sur deux chapitres, alors que la seconde partie se base sur un seul chapitre pratique. La première partie contient deux chapitres, le premier chapitre est intitulé « *l'enseignement/apprentissage de la production écrite* », dans lequel nous aborderons les concepts définitoires de notre étude, le second chapitre est intitulé « *les difficultés d'apprentissage de la production écrite* », ce chapitre prend en charge tous les progrès (les composants, classification et les démarches pédagogiques, ainsi, les types et les mises en pratique de la production écrite dans l'enseignement/apprentissage en classe du Flet les problèmes rencontrés par les apprenants)..

Tandis que la partie pratique, contient un chapitre intitulé « *résultats et discussion* ».

Nous avons terminé notre étude par une conclusion générale tout en répondant à notre problématique de départ.

Chapitre I :



**«l'enseignement
apprentissage de la
production écrite »**

Introduction

L'enseignement/ apprentissage de la production écrite d'une langue étrangère est un procédé compliqué et résulte du transfert de compétences et de connaissances initialement acquises dans la langue maternelle, car les élèves en langue étrangère doivent savoir lire dans leur langue maternelle ; d'autre part, la lecture est une pratique assidue de la « manipulation » des énoncés. Elle vise ainsi à clarifier leur sens et leur savoir. Selon la culture sociale de certains chercheurs, cette pratique indique le statut et l'importance de la lecture dans la société.

En fait, la production en lecture est une compétence nécessaire pour réussir l'apprentissage du français. Il est à noter que dans la copie du test, les 2/3 des questions sont basées sur la production écrite. La recherche philologique sur les résultats de divers examens (brevets, licence) prouve les difficultés rencontrées par les candidats pour reconstituer le sens de la consigne et du texte.

1-Approche(méthode) traditionnelle¹:

La méthode traditionnelle ou méthode grammaire traduction est parue entre le XIX^e siècle et le XX^e siècle, cette méthode a pour objectif l'avènement aux textes généralement littéraires afin de constituer l'esprit des élèves.

La méthodologie traditionnelle s'appuie sur un concept théorique concernant la langue, la culture, l'enseignement et l'apprentissage.

La langue est créée comme un ensemble de règles et de particularités identifiables dans des phrases ou des textes, exigeants d'être assemblées des règles de la langue de départ.

L'aspect et le sens consacrent une place dominante dans l'enseignement/apprentissage du Fle. C'est pourquoi une concentration remarquable sera confiée à l'apprentissage de la morphologie et de la syntaxe d'une part et des listes de mots, d'autre part. La langue écrite, la langue des textes littéraires est dévisagée magistrale à la langue parlée et c'est elle qui doit être enseignée / apprise.

La culture étrangère est synonyme de beaux-arts. Apprendre une langue étrangère désigne avoir accès à cette culture au moyen de la traduction de textes littéraires.

Les activités écrites proposées en classe de Fle restent absolument limitées et comportent principalement en thèmes et en versions.

¹ Carmen-Ştefania Stoean, " La Méthode Traditionnelle", Les méthodes,, Dialogos, 2006, pp1-4

Chapitre I : « l'enseignement/apprentissage de la production écrite »

Cela dit que cette méthode donne plus d'importance à la formation des élèves en traduction que dans la production de textes, GERMAIN, Claude, indique cette importance que « *Il faut bien reconnaître que ces manipulations de formes littéraires, généralement artificielles, contrairement à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et de listes de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'étaient pas des exigences favorables à un véritable apprentissage de l'expression écrite. Tout au plus cette génération d'exercices pouvait elle servir à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible.* »¹

1.1- Documents supports :²

On sait bien que l'approche traditionnelle est principalement fondée sur l'enseignement des normes syntaxiques, la traduction et de la fréquentation spécifique de l'écrit littéraire. Ce qui suppose que son intérêt majeur est entendu à l'écrit par rapport à l'oral qui n'a pas de place dans ce type de méthodologie. C'est pourquoi les documents supports sont particulièrement des documents écrits de type textes littéraires appartenant à la littérature universelle c'est-à-dire, la lecture et l'écriture sont les exercices favorisés, l'acquisition de la langue orale est mise au second plan. Et ayant comme objectif final de rendre accessible aux apprenants les textes littéraires qui sont des chefs d'œuvre - généralement canoniques et sacralisés -, l'accent est mis sur la maîtrise des ressorts linguistiques : grammaire, lexique ; et ce en se basant sur des dictionnaires bilingues.

Pour montrer son cours, l'enseignant n'avait pas surement besoin de manuel. Des chercheurs(didacticiens) ont précisé que son statut en tant que maître lui attribue une liberté de procéder quant aux choix des textes supports, la préparation des exercices, des questions et la correction des réponses, selon les besoins de ses élèves.³

¹ Djenaihi Narimane, " L'usage du brouillon dans une classe de FLE, cas des élèves de 3^{ème} AS ", mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master en didactique, département des langues étrangères, faculté des lettres et des langues, Université Mohamed Khider-Biskra, Algérie, 2021, p 15

² Hilda Mokh. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères : l'exemple de la langue arabe. Education. Université Rennes 2, 2014, p28.

³ Julie Roberge, « Rendre plus efficace la correction des rédactions », rapport PAREA, Manon Otis, acrylique sur papier arches 2008 Collection privée, Québec, canada, 2008, p 22

De ce fait, la démarche de l'enseignant¹ pendant le cours qui commence par la lecture d'un texte (surtout littéraire) dont les mots et les phrases servent d'exemples pour présenter une règle grammaticale ou étudier le vocabulaire, ensuite il procède aux applications qui sont des exercices de compréhension, de mémorisation, d'application et de traduction (thème et version).

1.2- Statut de l'enseignant et de l'élève

Dans un tel scénario, l'expérience d'apprentissage parfait sollicite deux acteurs : enseignant et apprenant. Le premier apprend à apprendre, et à son tour, il apprend de ceux qui expliquent de lui, c'est-à-dire, de son « auditoire ». Il est clair le rôle conducteur de l'enseignant et le rôle capital de l'apprenant.

L'enseignant aide et conduit le développement des savoir-faire cognitives, métacognitives et socio-affectives ; l'apprenant les adapte et décide ce qui est le plus adéquat pour lui s'allant vers l'indépendance (autonomie). Le rôle favorisé et consistant de cet acteur au cours de l'expérience est alors évident.²

De ce fait,, le statut de l'apprenant n'a connu des évolutions qu'avec l'apparition des théories et des méthodes didactiques ; Et c'est avec cette nouvelle vision que la didactique a éteint d'un cohérent d'enseignement à celui d'enseignement/apprentissage : à l'enseignement qui permet un apprentissage autonome dans lequel l'apprenant est le point de mire de toute inquiétude didactique.

L'apprenant dans les conceptions constructiviste et socio-constructiviste n'est plus l'apprenant béhavioriste, il n'est plus un enseigné passif mais beaucoup plus un apprenant chercheur. Il devient celui qui construit ses connaissances. D'où l'orientation d'une didactique centrée sur l'apprenant et l'apprentissage.

Dès 1990, une nouvelle approche est apparue, l'approche communicative, tout en basant sur l'apprenant et afin d'évoluer son statut dans l'enseignement/apprentissage, en lui donnant un statut privilège. Ce principe a fourni à l'apprenant un statut privilégié. Il s'agit d'une orientation du centre d'intérêt de la didactique vers l'apprenant, son profil, ses besoins d'apprentissage, ses opportunités, ses intérêts, ses besoins, ses stratégies d'apprentissage, etc.

¹ nita Ebrahimi. L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français, langue étrangère en contexte universitaire iranien.. Linguistique. Université d'Angers, 2018, p 25.

² María P. Soto de Joffre, « Conduites respectives de l'enseignant et de l'apprenant en classe de langue étrangère (LE) », Universidad del Zulia, Venezuela, Synergies Venezuela n° 7 - 2012 pp. 19

1.3-Statut de l'erreur

Depuis le Moyen-Âge, l'erreur est considérée comme quelque chose à déraciner, d'où l'expression latine "errera humanum est, **perseverare diabolicum**".¹ Signifiant « il **est** de la nature de l'homme de se tromper » Nous avons alors recueilli d'une pédagogie où l'erreur est adoptée au mal, menant les élèves à une crainte de se tromper et choquant aussitôt à l'apprentissage. Encore aujourd'hui, l'erreur est bien généralement associée avec la faute au lieu d'être vue comme un simple dysfonctionnement.

Il semble alors très important de comprendre dans quelle mesure l'erreur se correspond dans le processus d'apprentissage. Autrement dit, quel est le statut de l'erreur ?

L'erreur est un écart par rapport à une norme établie ; et c'est pourquoi il s'agit d'un jugement de la part des enseignants. En outre, l'erreur est un véritable outil, une porte d'accès vers l'apprentissage.²

1.3.1-Erreur écrite et son traitement ³

Le traitement des erreurs ne serait pas accompli sans l'accompagnement de la part de l'enseignant, mais également de la part des apprenants. L'accompagnement dans la correction est une station importante qui sollicite une étude profonde de l'erreur et très généralement elle est suivie d'une évaluation.

L'enseignant doit connaître comment et à quel moment participer en tant qu'observateur et quel serait l'impact de la correction.

Dans la théorie, il n'existe pas de réponse claire sur le choix des erreurs. C'est l'expérience qui pousse l'enseignant à distinguer les erreurs à corriger, ainsi que la façon de le faire. De ce fait, l'enseignant donne la priorité de correction aux erreurs qui :

¹ Source : <http://fr.wikipedia.org>, consulté le 10 mars 2022, à 14 :00.

² « ÇA MANQUE PAS D'R : épisode 30 : le statut de l'erreur », mis en ligne sur : <http://www.ife.ens-lyon.fr/kadekol/ca-manque-pas-dr> du 09.10.20, consulté le 10 mars 2022, à 15 :00.

³ Darko Ristovski, « Traitement de l'erreur en production écrite : correction », mis en ligne sur : <https://fr.linkedin.com/pulse/traitement-de-l-erreur-en-production-%C3%A9crite-correction-darko-ristovski>, publié le 30 septembre 2016, consulté le 12 mars 2022, à 10 :00.

- A. Empêchent la compréhension de la consigne.**
- B. Sont approches chez un groupe d'individus.**
- C. Peuvent être interprétées par l'interlocuteur comme un manque de respect.**

1.3.1.1. Correction de l'erreur

Lors de la mise en place du contrat didactique avec les apprenants, il est nécessaire que l'enseignant explique clairement l'importance de l'erreur dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi il doit les conforter au début du parcours en leur expliquant que l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage et de la progression. Ensuite, il devra leur expliquer qu'il corrigera leurs productions écrites pour qu'ils s'aperçoivent de leur progrès et pour qu'ils comprennent les erreurs, à travers l'analyse en commun, pendant le cours de français. L'enseignant pourrait se maintenir sur les idées présentées des apprenants pour continuer à leur faire apprendre quelque chose de nouveau. Auparavant et même de nos jours, dans certaines régions, une copie corrigée remettait l'image d'un texte écrit, avec beaucoup de mots cochés et avec beaucoup de points d'interrogation à côté de mots ou de phrases entières.

La correction de l'erreur désignait certainement vers une sanction et une mauvaise annotation. Il n'en est plus question. C'est pourquoi nous proposons deux types de correction des productions écrites. Le premier type comporte trois étapes qui succèdent à la réalisation d'une production écrite :

A. Autocorrection de l'apprenant :

Les apprenants peuvent également souligner et repérer les codes de correction : G, O ou L à côté des erreurs grammaticales, d'orthographe et de lexique. Certes, ils ne préciseront pas toutes les erreurs, mais au moins ils se dégageront du stress après la production écrite et pourront trouver seuls une solution aux erreurs commises inconsciemment, en les disposant, avant de les corriger ensemble.

B. Correction collective (en binômes) :

Après l'étape de l'autocorrection, l'enseignant propose une correction en binômes, en échangeant de copies entre deux élèves de classe. Chacun pourrait cocher à côté de l'erreur, la première lettre de la classification de l'erreur, (G : erreur grammaticale, O : erreur

d'orthographe et V : erreur de vocabulaire / ME : mot mal choisi). Ensuite ils pourraient échanger sur les erreurs qu'ils ont trouvées, afin de reconnaître ensemble des solutions.

C. Correction finale de la part de l'enseignant :

L'enseignant est également un élément important dans la correction que celle des apprenants. D'ailleurs il pourrait participer à différents niveaux de la correction. Lors de l'autocorrection et de la correction de la part d'un élève de classe, en aidant les apprenants à découvrir une forme grammaticale correcte, un lexique approprié pour un certain sujet ou pour une certaine situation.

Il pourrait aussi reprendre les copies, souligner les erreurs, les analyser, les classer et distinguer les erreurs les plus fréquentes. Par la suite il pourrait réexpliquer les règles grammaticales ou orthographiques et proposer des activités de perfectionnement. Une fois les activités achevées, les apprenants pourraient récupérer leurs productions pour les corriger.

1.4-Production écrite

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère consiste à aider les apprenants à apprendre la langue afin qu'ils puissent communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit, dans le but ultime d'appliquer des stratégies langagières et de mettre en pratique les processus étudiés pour maîtriser la langue cible.

Ces stratégies conçoivent le développement de compétences telles que l'observation, la comparaison et la mémoire. A travers des observations communiquées aux élèves, nous avons constaté qu'à leurs yeux, le vocabulaire est souvent perçu comme le fondement du langage : sans connaissance suffisante du vocabulaire, il ne peut être compris et ne peut être modifié. C'est pour cette raison que nous expérimentons avec les étudiants du cours "Production d'écriture". Avant d'introduire le processus d'apprentissage du vocabulaire par l'écriture, nous avons pensé qu'il serait utile d'expliquer les concepts liés au vocabulaire et à la production écrite.

Ce concept de la production écrite est défini en tant qu'une activité qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations pour les communiquer à son enseignant.

Chapitre I : « l'enseignement/apprentissage de la production écrite »

Ainsi, dans l'approche communicative, la production écrite est définie comme : « *activité mentale complexe de construction de connaissance et de sens* »¹

Une troisième définition au concept de la production écrite de la part de Bouchard, qui l'a défini comme suit : « *La capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées.* ».²

2-Approche audio-orale³:

La méthodologie audio-orale est née pendant la Seconde Guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement les gens à parler des langues autres que l'anglais. Cette méthode n'a duré que deux ans, mais elle a suscité un grand intérêt dans la communauté éducative. Des experts en linguistique appliquée ont créé la Méthode du Langage Parlé (MAO) dans les années 1950 : elle repose sur : -Théorie Linguistique : Linguistique Structurale Distribuée et Théorie de l'Apprentissage Psychologique : Behaviorisme. L'objectif de MAO est d'atteindre la communication en langue étrangère, c'est pourquoi nous visons quatre compétences afin de communiquer dans la vie quotidienne. En d'autres termes, il s'agit d'apprendre aux gens à comprendre, parler, lire et écrire dans des langues étrangères. Cette séquence permettra aux élèves de développer quatre compétences, à partir de la langue parlée.

Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral « la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les nouveaux éléments introduits le sont toujours dans des situations. La place du vocabulaire et de la grammaire intervient dès que les moyens linguistiques en sont assurés. »⁸. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée.

Le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère ; afin de les

¹ CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 180.

² BOUCHARD Robert, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in Le Français dans le monde, p 160.

³ Mahdid Hafida, " Le Dépliant Pseudo-Authentique : Outil Pédagogique Dans L'appropriation De L'orthographe Grammaticale. Cas De La Deuxième Année Moyenne Saad Ben Lacheheb M'sila", Mémoire Élaboré En Vue De L'obtention Du Diplôme De Master, Option : Didactique Des Langues-Cultures, département des langues étrangères, faculté des lettres et des langues, Université Mohamed Khider -Biskra, Algérie, 2013, p21

éviter, il était recommandé que l'enseignant communique uniquement dans la langue étrangère.

2.1. La méthode audio-orale se caractérise par :

- Une approche contrastive
- Une priorité à l'oral avec l'aide du magnétophone et peut être du laboratoire de langue.
- Des activités structurelles extrêmes et hors de toute condition réelle.
- Un vocabulaire étroit aux besoins immédiats du cours.

Cette méthodologie nécessite la mise en place d'outils tels que des activités structurelles et des laboratoires de langues pour effectuer l'insertion et l'installation de mécanismes de langage. Veuillez noter que la linguistique et la psychologie de l'apprenant sont reflétées dans la conception pédagogique de la méthodologie. Le MAO a été critiqué pour son manque de transfert des connaissances acquises hors de la salle de classe, et son efficacité est considérée comme limitée au niveau élémentaire. De même, l'engouement pour les exercices structurés a réussi à décevoir. En fait, ces exercices ennuyaient les étudiants et leur faisaient perdre leur motivation, et le passage d'une réutilisation directe à une réutilisation spontanée s'est rarement produit. Il faut aussi mentionner que le fait que la grammaire soit enseignée étape par étape n'exclut pas la fréquence des erreurs. Depuis le début des années 1960, la linguistique a eu une influence importante sur l'enseignement du français langue étrangère.

3-Approche structuro-globale audio-visuelle SGAV :

La méthode connue de SGAV est apparue au début des années 1950. Son but est d'apprendre à parler et à communiquer dans diverses situations de la vie quotidienne. Les enseignants ne maîtrisent pas les connaissances comme les méthodes précédentes. Cette approche met l'accent sur l'apprentissage du FLS et privilégie la langue parlée, ce qui montre que cette approche convient aux étudiants qui utilisent le français comme outil de travail dans divers domaines porteurs (marketing, tourisme, services relationnels, économie, banque). Et d'autres). Bref, « La méthode SGAV n'est certainement pas la méthode la plus utile pour mettre l'écrit au centre de l'attention. Au contraire, elle considère l'écriture comme un aspect quelque peu utile, du moins au début. La deuxième langue, cette langue est d'abord considérée C'est un moyen de communication orale. Dans cette optique, la dictée de mots est encore une pratique traditionnelle en écriture.

4-Approche cognitive

L'approche cognitive s'intéresse notamment au développement de l'intelligence et des processus cognitifs, comme la perception, la mémoire et la pensée, ainsi qu'aux attitudes qui en proviennent.

Parmi les théoriciens appartenant à cette approche, Jean Piaget, qui a exercé une influence capitale sur la compréhension de l'intelligence des apprenants (du jeune enfant). De son côté, Lev Vygotsky s'est aussi séduit au développement cognitif des apprenants, mais en installant les apprentissages dans un milieu socioculturel. Enfin, la théorie du traitement de l'information s'est notamment séduite aux processus supposés dans l'interception et dans le maintien de l'information.

L'approche cognitive connaît ses propres limites pratiques et théoriques. En ce qui concerne les premières, citons la difficulté d'accéder aux connaissances humaines et la complexité des tels processus. En effet, même la tâche mentale la plus simple peut invoquer un très grand nombre de structures cognitives qui ne sont pas toujours transparentes. En ce qui concerne les limites théoriques, des problèmes tout aussi difficiles surgissent. Les sciences cognitives - disciplines-filles de la psychologie cognitive et de l'intelligence artificielle - s'intéressent peut-être trop aux processus symboliques qui résident à la surface de la pensée humaine, c'est-à-dire le type de pensées que l'on peut se faire dégager si l'on fait penser un sujet "à voix haute" pendant la résolution d'un problème.

On pourrait se demander si certains processus de la pensée ne sont pas de nature symbolique. La sous-conscience, par exemple, est pratiquement opaque mais elle semble faire également usage de symboles. Quant aux émotions, la question est plus ardue. Il apparaît néanmoins qu'il est possible de modéliser symboliquement des processus émotifs ou tout au moins de les intégrer dans un cadre théorique plus large (cf. Scherer 84). Nous n'allons pas entrer dans les détails ici, l'esquisse des principes de base du "cognitivism" nous suffit pour le moment.¹

4.1. Les étapes (processus) de la production écrite :

Le processus d'écriture en langue maternelle a provoqué l'intérêt de nombreuses études qui se concèdent pour dire que les processus de planification, de la mise en texte et de la révision sont transférables en langue seconde. Cet accord démontre qu'il n'y a pas de

¹ Daniel K. Schneider, « Modélisation de la démarche du décideur politique dans la perspective de l'intelligence artificielle », Thèse présentée pour l'obtention du doctorat en sciences économiques et sociales, mention science politique, Faculté des Sciences économiques et sociales, Département de science politique, Université de Genève, 1994, p27.

processus d'écriture propre à la langue seconde à part entière. Dans un concept théorique, les processus rédactionnels en langue maternelle et langue seconde sont répétitifs. En effet, il se constate que le scripteur en langue maternelle est plus stratégique en raison de ses compétences linguistiques affectées lui permettant d'intervenir ce fait et de mieux diriger sa production écrite.

Donc, il existe certaines différences qu'on peut récapituler comme suit, et ce selon les différentes étapes de la production écrite :

a) La planification :

Cette étape rassemble tout ce qui prépare la situation d'écriture. L'apprenant se prépare à écrire son texte et de lui montrer une mise en situation qui lui permet de savoir ce qu'elle aura à réaliser, comment le réaliser, pourquoi le réaliser, l'échéancier et les tests d'évaluation.

Ce processus de planification conçoit la génération, l'organisation des idées et l'établissement des buts de la production écrite.¹

b) La mise en texte :

Ce processus de mise en texte se compose de deux sous-processus : la génération de texte qui consiste à modifier ses idées sous forme de représentations linguistiques, et l'interprétation qui consiste à interpréter les représentations linguistiques sous forme écrite.

Ce dernier sous-processus enferme des traitements liés à la fois à ce qu'on appelle « la graphomotricité » et à l'orthographe, toutes deux compétentes d'activité de bas niveau.

De ce fait, le scripteur doit défaire ces deux types de traitements (graphomoteurs et orthographiques) pour qu'il soit en mesure de rédiger ses idées sur papier.²

c) La révision :

Cette stratégie permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture propre du texte rédigé pour lui tenir des progrès (au niveau organisationnel du texte, les formes linguistiques, sur les idées en les remplaçant ou en interprétant d'autres,...) et de mettre au point la rédaction ; ce processus estime que le scripteur puisse constater les erreurs commises ou les changements à tenir.

¹ Isabelle Leblanc, « Les critères d'enseignement de la calligraphie prescrits dans les programmes d'études officiels au Canada », Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de M.Éd.

Maitrise en adaptation scolaire et sociale, Faculté d'éducation, Université de SHERBROOKE, 2010, pp 20-21.

² Isabelle Leblanc, Ibid., p22.

Dans cette étape, l'apprenant doit tout d'abord lire et relire le texte écrit et réfléchir notamment au niveau grammatical, syntaxique, lexical, c'est-à-dire examiner et corriger les erreurs et les choix linguistiques et textuels dans le but de progresser cette production (des observations à ajouter ou à supprimer). Ensuite, il examine la mise en place des connecteurs, des procédés textuels (explicatif, expositif, argumentatif) pour concevoir un enchaînement des idées et du sens. Enfin, il rectifie les normes de la cohérence et de la cohésion du texte, reformulation des idées ambiguës, tente de corriger le texte, etc.

Cette stratégie de révision a plusieurs fonctions qui servent à aider l'apprenant dans son activité d'écriture comme la vérification et l'amélioration du produit final.¹

5-L'approche communicative :²

La méthode connue de SGAV est apparue au début des années 1950. Son but est d'apprendre à parler et à communiquer dans diverses situations de la vie quotidienne. Les enseignants ne maîtrisent pas les connaissances comme les méthodes précédentes. Cette approche met l'accent sur l'apprentissage du FLS et privilégie la langue parlée, ce qui montre que cette approche convient aux étudiants qui utilisent le français comme outil de travail dans divers domaines porteurs (marketing, tourisme, services relationnels, économie, banque). Et d'autres). Bref, « La méthode SGAV n'est certainement pas la méthode la plus utile pour mettre l'écrit au centre de l'attention. Au contraire, elle considère l'écriture comme un aspect quelque peu utile, du moins au début. La deuxième langue, cette langue est d'abord considérée comme un moyen de communication orale. Dans cette optique, la dictée de mots est encore une pratique traditionnelle en écriture.

Enfin, l'approche communicative, s'ordonne à lier entre l'écrit et l'oral pour permettre à son utilisateur de communiquer dans divers cas, donc, elle choisit son contenu selon les besoins langagiers des élèves.

5.1-Principes de l'approche communicative dans l'enseignement des langues

Les principes de base de l'approche communicative sont les suivants :

5.1.1-Compétence de communication

Avec l'approche communicative, il n'y a pas que la compétence linguistique qui doit être apprise, mais aussi et notamment la compétence communicative dans toutes ses composantes particulières ans cette perspective, la langue est vue comme un instrument de

¹ Hammar Kenza, Hadadj Sara, « Stratégies d'apprentissage de l'écrit chez les étudiants algériens de première année licence de français », **Mémoire de master, Option : Didactique, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français, Université Abderrahmane Mira – Bejaia-, Algerie, 2020, p 21.**

² DJENAIHI Narimane, p 17

communication et d'échange visant à donner à l'apprenant une véritable compétence de communication selon DELL HYMES : « pour communiquer il ne suffit pas de connaître la langue le système linguistique il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. »¹

C'est pourquoi l'activité, ou la tâche communicative, vient éliminer la structure linguistique et une étendue place est donnée au jeu de rôle et à la simulation qui s'avancent des exigences réelles d'échanges langagiers, d'où la concentration, à partir de 1980, sur l'enseignement du « français fonctionnel » qui a pour but d'aider l'apprenant à faire de la langue un moyen de communication, c'est-à-dire un système qui lui permet d'entrer en contact avec les autres et non pas à enregistrer une capacité de structures linguistiques.

De façon concrète, cela consiste à l'aider et le guider à comprendre et apprendre de produire, à l'oral comme à l'écrit, des discours narratifs, descriptifs, informatifs, argumentatifs, etc. et à lui proposer des tâches de grammaire qui le joignent de la communication authentique au lieu d'être des apprentissages mécaniques qui rétorquent à des questions sans but de communication réelle d'information. Par ailleurs, à l'inverse de la méthodologie audiovisuelle, l'approche communicative s'est attentive de cette forme pragmatique de la communication, en attachant les performances communicatives (demander, exprimer son opinion, ordonner, etc.) comme objectifs des cours.

5.1.2- Documents authentiques

L'approche communicative se caractérise par l'exploitation des documents authentiques, l'une des innovations les plus importantes de cette démarche.

L'exploitation de ces documents authentiques se couvre par la motivation fournie à l'apprenant, d'une part parce que cela lui permet de concevoir des échanges concrets et parce qu'on s'est rendu compte que la langue n'est établie que lorsqu'on arrive à communiquer avec ses locuteurs dans des conditions réelles.

D'autre part, il est apprécié à une langue variée socialement et il accroît son autonomie, dans la mesure où les méthodes utilisées en classe pour appréhender le sens des documents authentiques sont prétendues ré-investissables hors de la classe.² Même réalisés dans une perspective pédagogique, ces documents doivent avoir un aspect authentique, comme le souligne les chercheurs H. BOYER, M. BUTZBACH et M. PENDANX : *"leur contenu se*

¹ HYMES, DELL. 1984. Vers la compétence de communication. CREDIF-HATIER. Paris. p34

² Martine FARACO, « La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques. », Université de Provence LPL, UMR 6057, p25-26.

veut porteur d'une certaine authenticité : on peut parler de vraisemblance à propos de ces documents que certains qualifient de réalistes. "¹

5.1.3-Interaction en classe

Avec l'approche communicative, une nouvelle façon de concevoir et d'organiser une classe de langue a été instaurée : On favorise les activités qui sollicitent de la créativité et qui favorisent l'interaction en classe comme les travaux collaboratifs (en groupe). Par interaction, Goffman "*entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres.*"².

5.2-L'écrit dans l'approche communicative

L'écrit³ prend une place primordiale dans les différentes méthodes d'enseignement du français langue étrangère

L'écrit dans la vie scolaire est très important, car elle permet d'éliminer les différences de dialecte social les plus évidentes dans la communication orale et de remettre la langue dans son contexte réel. De ce fait Sophie MOIRAND⁴ souligne qu'*enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* »

L'expression écrite constitue alors pour l'école la substance la plus expressive de son acte à l'enseignement,. En revanche, pour simplifier la tâche de la production écrite dans l'apprentissage du Fle, et pour son évolution c'est-à-dire l'unité des aspects qu'elle a prise dans les approches pédagogiques qui ont noté l'enseignement de l'écrit. Les experts ont montré leur fruit de recherche dans diverses méthodes dont les plus intéressantes sont :

¹ BOYER, Henri ; BUTZBACH, Michèle et PENDANX, Michèle: Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère, CLE International, 1990, p. 35, d'après la thèse de Ourida Heddouche, « LE LUDIQU ET LA MISE EN PLACE D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE : Cas de la 1ère Année Moyenne », Thèse élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences, Option : FLE et Didactique des langues-cultures, Faculté des lettres et des langues étrangères , Département de langue et littérature françaises, Université de Batna2, 2017, p 129.

² Christine Parrot, « « L'objet des SIC, c'est l'étude du tissu des rapports entre êtres, signes et choses qui constituent l'humain » P. Lévy », théories de la communication : modèles des interactions, IFPS –CHU Dijon, 2016, p 05.

³ Marie-Odile Hidden, « Écrit et méthode directe d'enseignement des langues : des innovations pédagogiques ? », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 2020, p 02 [En ligne], mis en ligne le 03 mars 2021, consulté le 11 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/>

⁴ CHEBIRA Rafik," Ibid., p18

méthode traditionnelle, méthode directe, méthode audio- orale, méthode structuro-globale audio-visuel et l'approche communicative.

5.2.1- Compréhension écrite :

Le problème des difficultés de compréhension est mis en débat aujourd'hui par les acteurs du système scolaire et universitaire, notamment dans le milieu universitaire, la compréhension des textes de spécialité forme une véritable difficulté pour l'apprenant.

Selon Rouet (1998), la compréhension est un concept compliqué qui indique à la fois une performance et une compétence,¹ elle recouvre un ensemble d'évolution cognitives qui permettent aux individus de créer et de tenir des reproductions internes du monde qui les entourent : le milieu physique, les concepts et leurs propriétés, les faits et leurs relations causales, les états mentaux et les intentions d'autrui.

Ces reproductions externes sont devenues les moyens essentiels pour comprendre des aspects du monde inaccessibles à la pratique directe, à condition d'en maîtriser les règles. On parle par exemple de « compréhension de textes », étant entendu que ce qui est à comprendre est bien encore la condition indiquée par le texte que le texte lui-même²

La compréhension est la construction d'une représentation mentale de la situation décrite par un texte. Elle est basée sur la capacité du sujet à activer des connaissances en rapport avec ce texte³. Dans la littérature pédagogique, on parle souvent de savoir-faire langagiers. On en distingue quatre :

- Compréhension orale.
- Compréhension écrite.
- Production orale.
- Production écrite.

De ce fait, la compréhension est considérée comme un savoir-faire réceptif.

D'après D. Gaonach⁴ , la perception ou la compréhension sont possibles grâce à un

¹ Mohand Amokrane AIT DJIDA, L'activité De Compréhension De L'écrit : Transférer Pour Construire Du Sens", Djoussour El-maaréfa, Vol 6, N°4, Université Hassiba Benbouali de Chlef, Algérie,2020, pp01-02

² Julien Mercier," effet d'un programme d'enseignement de l'habileté de résumer sur le développement de cette habileté chez des étudiants universitaires', université Du Québec A Trois-Rivières Comme Exigence Partielle De La Maîtrise En Éducation, 1999, p 05.

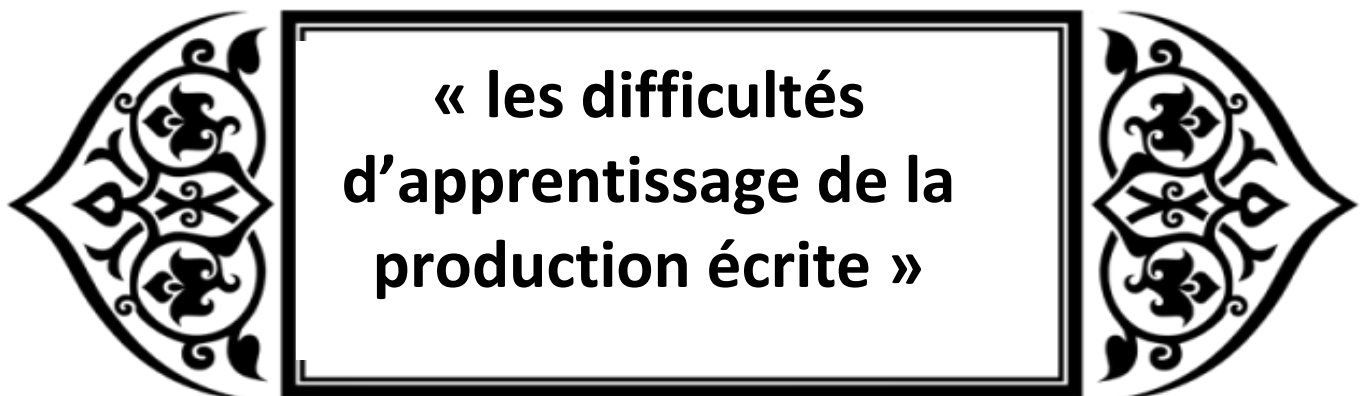
³ Géraldine Charles Dominique, « Combiner didactique des langues, psycholinguistique et psychologie Cognitive pour créer un outil pédagogique de lecture en français langue seconde », Recherches en Didactique des langues et des cultures, 2014, p 02, mis en ligne le 07 juin 2014, consulté le 18 novembre 2021

⁴ Karima FERROUKHI," Expression orale / Compréhension de l'oral", cours, Faculté des Lettres et des Langues, Département de français, Université Ali LOUNICI, p18

Chapitre I : « l'enseignement/apprentissage de la production écrite »

processus d'assimilation. Il s'agit de créer une représentation de l'information en fonction des connaissances déjà acquises. Ces connaissances vont créer le contexte qui simplifie la construction du sens du texte et de sa cohérence par l'explication des mots clés.

Chapitre II :



Introduction

Dans le cadre didactique, la compétence de la production écrite est considérée comme une activité mentale qui demande à l'auteur d'avoir certaines connaissances. En effet, la séance de production écrite sera source de difficultés différentes dans plusieurs domaines, ex : grammaire, orthographe. ...en conséquence, la plupart des enseignants de FLE ne sont pas satisfaits des résultats écrits de leurs élèves. Observer les résultats négatifs lors des séances d'évaluation.

Dans ce chapitre, nous identifierons la définition de la production écrite, puis les étapes de l'expression écrite, le processus d'écriture en langue étrangère, les techniques de production écrite et les modes de production écrite. Nous aborderons également les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'écriture. De plus, en fonction de la définition du mot "difficulté", et des types de difficultés d'écriture, nous continuerons éventuellement à aborder ces difficultés et à aider les apprenants.

I. La production écrite :

La production écrite est définie en tant qu'un acte désignant qui a pour objectif d'amener l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autre.¹

Cette forme de communication sollicite la mise en œuvre des habiletés et des moyens que l'apprenant sera désigné à maîtriser progressivement au cours de ses apprentissages.

La Consigne écrire n'indique pas l'acte de relier des termes et des phrases mais un acte de respect des règles et des normes précises de la langue (normes d'orthographe, de grammaire et de lexique).

¹ Zeribi Djomana, « L'évaluation de la production écrite en classe de FLE : difficultés et remédiations. Cas des élèves de 4ème année moyenne du CEM Chergui Mekki à Zeribet El-Oued », Mémoire de Master : option : didactiques des langues-culture, Faculté des lettres et des langues, Département des lettres et des langues étrangères, Filière de Français, Université Mohamed Khider, Biskra, Algérie, 2020, p 37.

Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »

Ainsi, une autre définition au concept « production écrite », par Dubois qui souligne que « l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue »¹ Donc, la production écrite c'est l'acte de produire, de réaliser des nouveaux énoncés en suivant et respectant à un nombre étroit des différentes normes de la langue (lexique, grammaire, conjugaison et orthographe).

Dans le système éducatif algérien, la production écrite est considérée comme la deuxième partie de l'épreuve sous forme d'une situation problème, et qui a pour objectif de mettre l'apprenant, dans une situation problème où il doit exploiter toutes les connaissances et les techniques pour la résoudre.

D'ailleurs dans ce programme, chaque séquence d'apprentissage commence par une production de l'oral, et se termine par une activité de production écrite.

Elle est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est une activité complexe, nécessitant beaucoup de temps et des habiletés d'ordre varié.²

En didactique des langues étrangères, et avec l'apparition de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité, vise la construction de sens. Son enseignement vise à développer chez les apprenants l'aptitude à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative.

D'après ces définitions, l'apprenant est alors formé à exprimer ses sentiments, à communiquer avec autre et actualiser une compétence de communication écrite, comme le souligne B. Robert, « une capacité à produire des discours écrits bien formé y compris dans

¹ DUBOIS.J, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll., trésors du français, 1994, p 164. D'après BENDJEDDOU Farid, SILEM Ramdane, « **L'exploitation de l'approche par compétences dans l'enseignement de la production écrite.** Cas des apprenants de 4^e AM, au C.E.M Souici Abd Alhadi. Belimoure.B.B.A », mémoire de fin d'études Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER Option : didactique du FLE, faculté des lettres et des langues, département des lettres et langues étrangères, Université Mohamed El-Bachir El-Ibrahimi, Bordj Bou-Arreidj,2019, p07

² Majouba Karima, « stratégies d'enseignement/apprentissages de la production écrite dans une classe de FLE : cas des élèves de 1^{ère} année moyenne », mémoire présenté en vue de l'obtention d'un diplôme de magistère, option didactique, école doctorale de français, pôle ouest antenne d'Oran, Faculté des lettres, des langues étrangères et des Arts, Université d'Oran, 2012, p 55.

Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »

leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées ».¹

Ainsi, d'après Albert, cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétence (ou composante) des degrés divers de la production : ²

La composante linguistique :

Cette composante montre l'appropriation des éléments cryptés des langues. L'apprenant a besoin un bagage linguistique pour toute tâche de rédaction, se compose de règle de langue et leurs différentes fonctions qui lui permettent de comprendre la consigne et à situation d'intégration que l'enseignant propose.

La composante référentielle :

Cette composante consiste à unir d'une façon générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.

La composante socioculturelle :

Consistant à connaître l'histoire culturelle et l'adaptation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les communautés.

La composante discursive :(pragmatique) :

Une composante qui sert à mettre au centre de la communication non une fonction descriptive/référentielle (destinée à mettre à disposition des utilisateurs une représentation économique du monde) cependant une fonction actionnelle : la communication verbale est action vers les locuteurs et vise à persuader leurs actions, attitudes, positions, croyances et valeurs, etc.

¹ BOUCHARD Robert, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in Le Français dans le monde, p 160.

² Soulaf Hassan. La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique. Linguistique. COMUE Université Côte d'Azur (2015 - 2019), 2016, p 69.

Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »

Alors, Cuq et Gruca ont évoqué le modèle de Canal et Swin et Moirand,¹ proposent aussi dans leur modèle, quatre composantes de la compétence communicative : linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique.

Ces composantes, qui mettent en valeur les exigences pragmatiques de l'usage de la langue, vont créer le noyau cohérent de toutes les unités didactiques du concret pédagogique : à l'oral ou à l'écrit.

La composante cognitive :

Il s'agit d'une compétence qui sert à mettre les mécanismes de constitution du savoir et d'acquisition /Apprentissage de la langue.

Donc, nous pouvons dire que la production d'un texte est une tâche très difficile, vu qu'elle fait appel à une suite de compétence dont l'apprenant est obligé à faire appliquer lors de la rédaction tout en respectant les normes de la langue et d'écrire d'un style convenable, lisible et compréhensif.

II. Les techniques de la production écrite :

L'enseignement/apprentissage de la production écrite sollicite une organisation de la progression thématique, ensuite la manifestation de la grammaire et la cohérence textuelle, c'est-à-dire, dans le but de faire apprendre aux apprenants les techniques de production écrite pour arriver à produire des textes, parmi ces techniques, on cite :

Cohérence thématique :

La cohérence thématique est assurée par des unités lexicales qui corrélerent à un même objet ; l'anaphore et la cataphore, par exemple, indiquent un personnage ou une chose par pronominalisation.²

¹ Freiderikos Valetopoulos, Jolanta Zajac. Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues. Université de Varsovie, 2012, p 93.

² Carole Beaupré, « Cohésion et cohérence dans l'écriture d'un récit interactif à l'ordinateur », Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) En sciences de l'éducation, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1991, p 51.

Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »

Cohérence syntaxique/ sémantique :

Le système est appuyé sur des normes syntaxiques et sémantiques. La vérification des règles syntaxiques est nommée cohérence syntaxique, tandis que la vérification des règles sémantiques est appelée cohérence sémantique.

Le temps et les modes :

D'une phrase à l'autre, l'emploi des temps verbaux doit être cohérent et adéquat, : par exemple, l'imparfait pour décrire, Également certaines constructions sollicitent des liens modaux : indicatif, après parce que, même si..., subjonctif après bien que, pour que ...

Orthographe :

Un domaine qui n'est jamais négligé par les évaluateurs. Et qui même tendance à occulter les autres. On y rassemble la connaissance des graphies régulières du lexique et celle de la morphologie (grammaire).

Lisibilité graphique :

En mettant l'accent surtout sur les bonnes informations des lettres : ce qu'il est attendu d'indiquer par écrire clairement. Pour l'écriture transcrite sont assombries la maîtrise du dessin de chaque lettre, minuscule ou majuscule et celle de leur accrochage.

Ponctuation :

Il s'agit de marquer par des indices : les limites entre les phrases : le point et autres indices à évaluer distinctive (point d'interrogation, d'exclamation, virgule, point-virgule ...) qui peuvent jouer ce rôle.

Des articulations plus distinctives : parenthèses, deux points, guillemet, tirets (ces derniers, nommés quelquefois signes d'énonciation qui servent à introduire sans ambiguïté les dialogues).

Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »

L'emploi de la ponctuation et des majuscules prévient justement ces ambiguës et ces pertes du temps. Ce sont des signes qui préviennent le lecteur et l'alertent sur la structure du texte écrit.

Majuscules :

Les majuscules comme repérage de début de phrase et leur emploi à la majuscule de ce que l'on a habitude de désigner les noms propres sont des auxiliaires exigés pour former la lecture.

III. Les théories aux modèles d'enseignement de la production écrite :

Dans cette perspective, l'écrit et l'oral occupent aussitôt une place importante ; et l'apprentissage d'une langue étrangère consiste à faire transmettre et apprendre aux apprenants des compétences de la communication orale et écrites, vu que l'approche communicative considère la langue comme moyen de communication et d'interaction sociale.

D'après Moirand²⁵, en production écrite les besoins et les attentes de l'apprenant doivent être pris en considération en fonction de ses objectifs. Ils peuvent prendre des aspects variés et nombreux.

De ce fait, dans le domaine de l'enseignement, Moirand a souligné qu'*enseigner l'écrit, c'était apprendre à enseigner à communiquer par et avec l'écrit.* »,¹il s'agit alors de faire appel à des méthodes dans lesquelles il est très important de mettre l'apprenant dans une situation de communication réelle par le biais des documents authentiques afin de le guider à maîtriser de produire un texte écrit garantissant une communication authentique. Dans ce cas, Cornaire et Raymond ont affirmé que *la communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral. Enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire produire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique*»²

¹ MOIRAND, S, *Situations d'écrit : compréhension, production en français, langue étrangère*, Clé international, Paris, 1979, p 9

² CORNAIRE, C.M. et RAYMOND, P.M, Op.cit., p 12, d'après le mémoire de Djemaoune Khaled, « L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels apports de l'approche par les compétences ? », mémoire Présenté en vue de l'obtention du diplôme de magister, Option : Didactique,

1. Les modèles de la production écrite

Cornaire et Raymond présentent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle comme le français langue seconde.

Les différences d'approches présentées par ces trois modèles en font leur rapport pour les didacticiens qui ne rateront pas d'y trouver une profitable interdépendance, comme l'a affirmé plusieurs chercheurs que chacune de ces théories se reliaient à décrire une forme différente de la conception textuelle, comme cela, on peut résumer ces modèles comme suivant :

1. Un modèle linéaire :¹

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer. Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la pré-écriture qui évoque la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture qui représente la phase de porter des corrections.

Ces étapes sont distinguées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite effectuée qui est le texte, évoque le résultat du travail effectué durant ces étapes qui doivent être respectées par le scripteur.

2. Les modèles non linéaires

Il existe trois modèles non-linéaires selon Cornaire et Raymond, on cite :

2.1. Le modèle de Hayes et Flower

Le modèle de Hayes et Flower considère l'écrit comme une activité strictement progressée dans la société, dans le milieu professionnel une place primordiale est donnée à

¹ Ibid., p 26.

Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »

l'appréciation de l'écriture. Selon Hayes « *la maîtrise de l'écrit permet de faciliter les apprentissages et peut effacer les différences sociales et culturelles en favorisant l'intégration des individus dans notre société de la connaissance* »¹

Ce modèle a pour objectif à décrire les processus intellectuels mis en œuvre dans l'activité d'écriture, à partir de la technique des protocoles qui comporte des commentaires sur les opérations en cours lors de la réalisation de la tâche d'écriture

2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

Ce modèle a été proposé par, Bereiter et Scardamalia, en 1987, qui visent à décrire l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes lors de la rédaction. Il est effectué à partir d'un grand public de langue maternelle. Affirmant Coronaire et Raymond. La première étape de cette description concerne des apprenants (débutants ou enfants), qui doivent rédiger, produire un texte sans baser sur les renseignements du sujet traité, en comptant seulement sur ses propres prérequis et de sa propre expérience. Tandis que, la deuxième étape concerne un public de scripteurs expérimentés, appelée, qui connaissent bien exploiter, adapter et maîtriser leurs connaissances cognitif par rapport au texte à produire, effectuer, ils vont y limiter ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui démontre que ces scripteurs ont des objectifs précis et bien définis.

2.3. Le modèle de Deschênes :

Dans ce modèle, Deschênes met en lumière le lien existant entre les deux compétences de l'écrit, la compréhension et la production écrite. Et sert à unir la situation d'interlocution et le scripteur.

Dans la situation d'interlocution, sert à unir des éléments influençant l'activité de de l'écrit. Tandis que le scripteur, selon Deschênes, est un élément très important dans ce modèle, qui sert à unir aussi deux grands ensembles :

Ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques et référentiels, etc. (des structures de connaissances).

¹ PIOLAT. A et PELISSIER. A, *La rédaction de textes-Approche cognitive-*, ED Delachaux et Nestlé, Paris,

Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »

Ainsi, des processus psychologiques qui se développent en cinq étapes (La perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision).¹

Ces processus figurent dans l'ensemble des cas les étapes qui présentent comment se déroule l'activité de l'écrit selon Deschènes.

3. Le modèle de Moirand :²

D'après CORNAIRE et Mary RAYMOND : MOIRAND s'intéresse à définir les éléments d'une situation de production afin de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Ce modèle est alors différent des modèles cités ci-dessus.

Donc, Sophie Moirand a présenté un modèle de production, qui se distingue par quatre composantes principales : où on distingue quatre composantes fondamentales :

- a – .Le statut du scripteur, son rôle et son histoire.
- b – La relation scripteur / lecteur(s).
- c – Les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- d – Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique.

On peut expliquer le modèle de Moirand, dans le plan ci-dessous :

¹ BINON Jean, Tableaux vivants, Presses Universitaires De Louvain, Belgium, 2002, p 257

² CORNAIRE et RAYMOND, P.M, op.cit. p38.

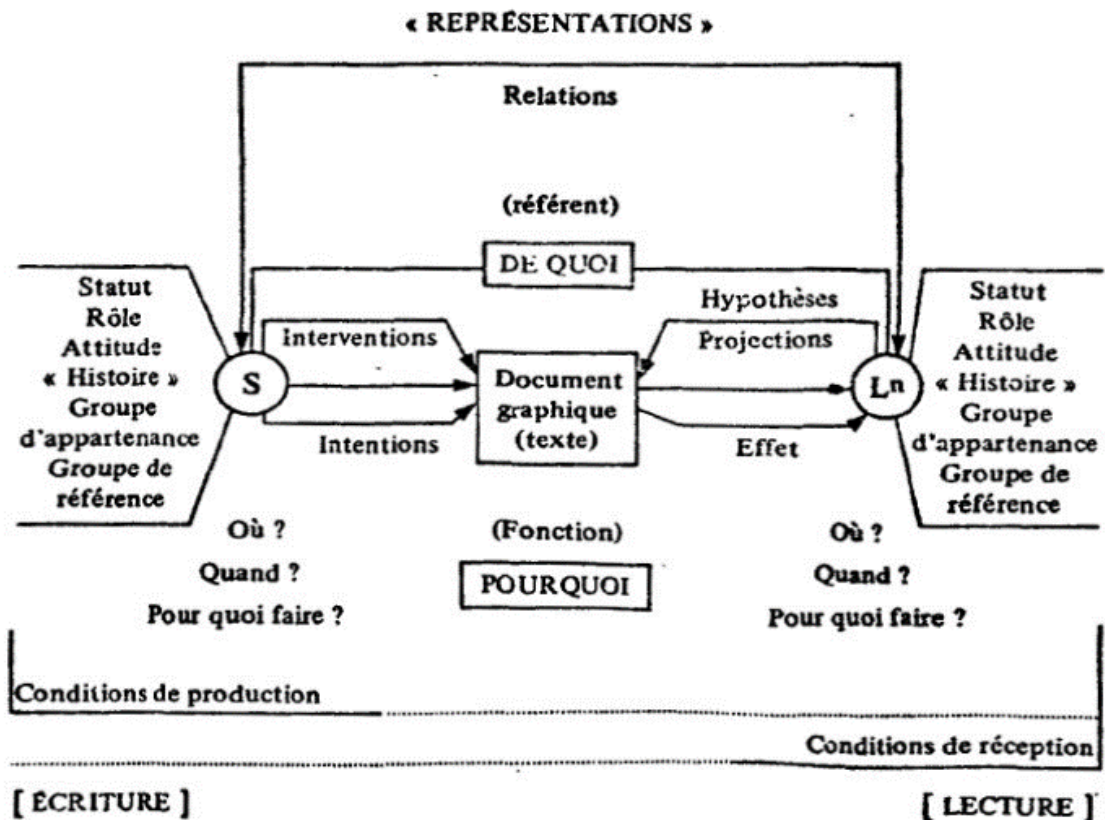


Figure 1: Le modèle de MOIRAND

IV. Les difficultés d'écriture :

En commençant par définir le concept « difficulté », Selon Lajoie¹, qui elle-même puise ses sources au sein des Petit et Grand Robert, trois principales définitions coexistent pour le terme de « difficulté » :

Le caractère de ce qui est difficile, ce qui rend quelque chose difficile : complexité, subtilité. On parle donc de la difficulté d'une entreprise, d'un travail, d'un cas, d'un problème.

Ce qu'il y a de difficile en quelque chose : obstacle, barrière. On parle alors de difficultés que comporte un sujet. On dit donc qu'une difficulté peut être maîtrisée, vaincue, tournée.

¹ Lajoie, C. « Un groupe en quête de théorie : un problème pour les étudiants en maths ! », Montréal : Éditions Bande didactique. 2009, p 30

Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »

Difficulté à, c'est-à-dire de l'embarras, de la gêne, du mal, de la peine que peut avoir une personne face à une situation. On parle donc d'une difficulté à comprendre, à s'exprimer...

De ce fait, L'écriture est un processus compliqué qui sollicite une prise d'un certain nombre de compétence de différents domaines ; linguistiques, cognitifs, sociaux et culturels.

V. Les différents types des difficultés :

Au cours de son parcours scolaire, l'apprenant peut se retrouver en difficulté d'apprentissage. Il maîtrise donc difficilement les connaissances qui lui sont transmises (à l'oral ou à l'écrit).

Ces difficultés peuvent être en relation avec une baisse de motivation, des capacités de mémorisation, d'attention et de concentration limitées, des stratégies d'apprentissage peu adaptées ou de l'acquisition de connaissances douteuses ne permettant pas de faire des apprentissages plus raffinés.

Donc, Le programme d'éducation cognitive essaie de remédier à ces problèmes en apprenant précisément sur les capacités en jeu dans les processus d'apprentissage et en cherchant à transmettre à l'apprenant une démarche de pensée plus favorable : « apprendre à apprendre ».

Don, on peut citer quelques sources de ces difficultés comme suivant :

1. Difficultés d'ordre linguistique :

L'aspect de l'écrit de la langue ne se détermine pas comme une simple activité de l'oral à l'écrit, mais une activité compliquée qui vise le réinvestissement des acquis de l'apprenant pour qu'il puisse produire un texte.

Le message oral, se conduit de gestes, de mimiques, de pauses, tandis que le message écrit est évoqué par le vocabulaire assez riche dont l'apprenant doit avoir un bagage linguistique considérable pour qu'il puisse produire un écrit.

2. Difficultés cognitives :

Les troubles cognitifs peuvent conduire à des troubles d'apprentissage, ils expriment plusieurs évaluations : des difficultés de compréhension, oubli, déconcentration ...

Dans l'approche cognitive, la tâche de l'écrit est considérée comme une situation problème faisant appel aux différentes perceptions (connaissances de l'apprenant), dont l'apprenant doit savoir et maîtriser les différentes stratégies qui lui permettent d'agir pour résoudre ce problème lors de la production écrite.

Le scripteur habile doit diriger ensemble les différentes tâches : il doit repérer les erreurs langagières, découvrir les incompréhensions, le manque de clarté, les problèmes grammaticaux, apprécier la concordance du texte au but à définir, comme l'affirme Fayol. M : *« il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive »*.¹

Donc, il nous paraît que la difficulté majeure rencontrée par les apprenants, tient à la gestion temporelle de ces éléments (planification, mise en texte, révision).

De plus, selon Hayes & Flower ont considéré que les rédacteurs devraient diriger et maîtriser trois contraintes primordiales interagissant les unes sur les autres ; les connaissances dont ils classent et qui ne sont pas abordables sous une forme aussitôt praticable, les normes et accords de la production écrite et enfin les problèmes d'ordre rhétorique.

3. Difficultés d'interférence :

L'interférence est un fait linguistique qui est apparu avec l'avènement de contact des langues. D'après MACKEY qui définit ce phénomène de façon très simple: « l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on parle ou que l'on écrit une autre »²

¹ Fayol. M, « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective Nouvelle » in repères n° 63, 1984, p 66, d'après le mémoire de DEMBRI Naima, « L'usage du Brouillon dans l'acquisition du savoir écrire », Mémoire en vue de l'obtention du diplôme de magister, Option : didactique, Ecole Doctorale de Français Pole Est Antenne Mentouri, Université Mentouri – Constantine, 2009, p 38

² Mackey, William. F., Bilinguisme et contact des langues, Edition Klincksieck, Paris 1976, p. 414.

Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite »

L'apprenant d'une langue seconde fait évidemment des erreurs dont certaines dérivent de sa langue première. Il résulte généralement, pendant sa production orale ou écrite, par un processus d'un transfert de sa langue première à la langue seconde qui est approprié quand les deux compositions sont similaires ; comme titre d'exemples, l'ordre des mots, la prononciation, ou le lexique.

VI. Comment remédier à ces difficultés et aide les apprenants :

Afin de diminuer les difficultés d'apprentissages chez les apprenants, la remédiation est considérée comme l'une des démarches pédagogiques qui sert à remédier ces difficultés

Donc, les enseignants ont alors choisi des stratégies de différenciation pédagogique, pour faire face à la différence des niveaux au sein d'une classe, chaque apprenant ayant ses faiblesses, ses difficultés, ses centres d'intérêts, ses faiblesses et ses moyens d'apprentissage.

La pédagogie différenciée est l'un des moyens d'approcher les difficultés rencontrées dans l'apprentissage du français langue étrangère, et sert à cerner les lacunes des élèves qui ont besoin d'aide. De plus, elle fournit des moyens et des mécanismes pour faire face à ces difficultés pour que les objectifs de l'enseignement soient atteints facilement, donc, on cite quelques solutions que l'enseignant doit l'appliquer pour répondre aux besoins de ses apprenants face aux difficultés rencontrées :

Encourager le travail en groupe entre les individus et Privilégier les interactions positive avec l'écrit.

Proposer les outils d'apprentissage pour que l'apprenant acquiert des méthodes d'écriture.

Ainsi, la mise en place d'un projet d'écriture, peut permettre aux apprenants de changer sa façon de représentations fausses de l'écrit, en les revivant l'envie de produire, de rédiger selon un but précis et dans un concept d'une interaction sociale.

Proposer des activités de remédiations.

Chapitre III



Résultat et Discussion

Introduction

Dans cette partie de notre étude, nous allons répondre à notre problématique afin d'affirmer ou démentir nos hypothèses. Dans cette étude, nous présenterons les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la compétence de la production écrite. Nous présenterons des dispositifs et une analyse des productions écrites des apprenants ainsi que les résultats obtenus. Nous avons fait une analyse des copies des élèves (deux productions écrites, une faite individuellement et une production faites collectivement).

1. Le public visé

Cette étude base sur les élèves de 1er AS du lycée Elhadj Lakhder, de La commune de Zoui, wilaya de Khenchela,

Nous avons choisi de travailler avec deux groupes de 1er année secondaire, tronçon commun (lettre et scientifique), constitué de 27 élèves (11 garçons et 16 filles) dont leur niveau est hétérogène. (Sachant que les deux groupes constituant une classe, selon les nouvelles instructions de ministre de l'Éducation nationale face à la pandémie Covid19).

Nous avons choisi les 1ere année secondaire (lettres et scientifiques) car les apprenants sont capables d'écrire un texte cohérent, en s'adaptant une méthode d'apprentissage et d'acquérir une liberté ou ils sont responsables de leurs apprentissages.

L'expérience a eu lieu, le 28 février 2022. Nous avons proposé avec l'aide de l'enseignante qui nous accueille, aux apprenants une séance de production écrite faite en classe en guidant ses apprenants afin d'atteindre les objectifs de notre étude avant de procéder à l'expérimentation

2. Phase de l'expérimentation

2.1. Lieu de l'expérimentation

Ce travail a été réalisé au sein du lycée « Elhadj Lakhder », dans la commune de Zoui, wilaya de Khenchela, à proximité Cem Meftah Ramadhan et du primaire Aissaoui Moussa. L'établissement compte environ 511 apprenants qui fréquentent les différents niveaux et sections. L'enseignement des matières est assuré par 58 enseignants.

2.2. Présentation de la classe concernée :

Les apprenants :

La classe dans laquelle nous avons établi notre investigation se compose de «27 élèves», 16 filles et 11 garçons dont l'âge des enquêtés est entre 14 et 17 ans. Elle est caractérisée par un niveau hétérogène surtout à l'écrit et à l'oral

L'enseignant(e) :

Nous avons réalisé ce travail avec la coordinatrice de cellule de français du lycée Le Hadj Lakhdar, qui a presque 14 ans (la plus ancienne parmi le groupe de cellule de français), elle nous a aidés durant toute la période de la réalisation de ce travail afin d'atteindre tous les objectifs de notre étude.

3. Présentation du déroulement de la séance de production écrite :

Nous allons tenter de présenter une description sur le déroulement de la séance de production écrite à partir d'une fiche personnelle de l'enseignante, qui nous a expliqué la progression annuelle, notamment le deuxième projet intitulé « *rédigier une La lettre ouverte à l'intention d'une autorité compétente en vue de la pousser à agir* »

Cette description n'est pas imprévue, elle a pour objectif de filer les éléments linguistiques dégagés lors des séances continues du même projet ; et qui sont classées en matière de séquence qui a une compétence bien précise autour d'un point de langue bien résolu. C'est-à-dire l'ensemble de ces capacités constituent l'objectif global du projet qui est achevé par une séance de production écrite.

3-1-Présentation et description du 2^{ème} projet de 1^e AS

Le projet 02 dans le manuel scolaire de 1^e Asn s'intitule « *rédigier une La lettre ouverte à l'intention d'une autorité compétente en vue de la pousser à agir* ».

Objet d'étude : le discours argumentatif :la lettre ouverte en vue de la pousser à agir ».

Volume horaire consacré : 16 heures.

Les compétences à installer dans ce projet dans chaque compétence, comme suivant :

Compréhension de l'oral :

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

Production de l'oral :

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exprimer son point de vue au sujet de thématiques diverses.

Compréhension de l'écrit :

Comprendre et Interpréter des discours écrits et exprimer une réaction.

Production de l'écrit :

Produire un texte en relation avec l'argumentation en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé.

Nous avons remarqué que les objectifs à atteindre dans ce projet sont complémentaires.

Présentation de la consigne :

Rédigez une **lettre ouverte** à **monsieur le ministre de la Santé** pour lui exposer **un problème** et lui proposer **des solutions (par exemple Covid19)**.

La méthode d'analyse suivie : La grille d'analyse :

Après avoir collecté toutes les copies (10 copies), nous avons analysé les productions écrites de dégager les difficultés présentées dans les copies des apprenants. Pour que nous puissions repérer et cerner les lacunes y qui paraissent, et cela à l'aide d'une grille d'analyse Eva, il s'agit d'un tableau à double entrée distinguant trois niveaux de fonctionnement :

- Niveau textuel (la globalité du texte).
- Niveau des liaisons entre les phrases(méso-structurel)
- Niveau de la phrase(microstructural).

Ainsi, trois plans d'analyse :

- Le plan pragmatique.
- Le plan sémantique.
- Le plan morphosyntaxique.

Cette grille me permet de mettre en évidence l'ensemble des obstacles et les difficultés qui gênent l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants de la première année secondaire. Plusieurs éléments pertinents ont été élaborés pour assurer une meilleure analyse des copies, sur différentes difficultés (linguistiques et sociolinguistiques) qui se regroupent sur différents plans, lexicaux, orthographiques, grammaticaux, cohérence et cohésion, etc. comme cité dans le tableau ci-dessous :¹

¹ Evaluation des productions écrites – Grille EVA 3 / 7 Sup de Cours – Etablissement d'enseignement privé RNE 0333 119 L - 73, rue de Marseille - 33000 Bordeaux, p 03

Aspects matériels	Morphosyntaxique	Sémantique	Pragmatique	Le plan
<p>Le support est-il choisi ? Cahier, fiche, panneau mural,...)</p> <p>- La typographe est-elle adaptée ? (Style et taille des caractères,...)</p> <p>- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (Eventuellement présence de</p>	<p>-Le mode d'organisation correspond –il au type de texte choisi ?</p> <p>Le système des temps est pertinent et homogène ? (Par exemple ,imparfait /passé composé pour un récit)</p> <p>-les valeurs des temps verbaux est</p>	<p>construction des phrases variée, adaptée au type d'écrit ?</p> <p>Diversité dans le choix des informations</p> <p>mises en tête de phrase ...)</p> <p>Les choix énonciatifs (6) sont-ils pertinents ?</p>	<p>-L'auteur tient il compte de la situation ?(Qui parle ou est censé parler ?à qui ? pour quoi faire ?) A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? (Lettre, fiche technique, conte,...)</p> <p>- L'écrit produit-il l'effet recherché ?</p>	<p>Niveau textuel (Texte dans sa globalité)</p>
<p>La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ?</p> <p>Organisation en paragraphes ,disposition ,typographie avec décalage ,sous titres,...)</p>	<p>- La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (Utilisation des articles définis, des pronoms de reprise,...)</p> <p>-La cohérence temporelle (5) est-elle assurée ?</p> <p>-La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>La cohérence sémantique est-elle assurée ?(Absence de contradiction d'une phrase à l'autre)</p> <p>-Les substituts (4)sont-ils appropriés ?</p> <p>-L'articulation entre les phrases propositions est-elle marquée efficacement (connecteurs logiques, temporels) ?</p>	<p>Le guidage du lecteur est-il assuré ? (utilisation d'organiseurs textuels : D'une part..d'autre part,ensuite,enfin ;...)</p> <p>-les choix thématiques (2) sont –ils pertinents ?</p>	<p>Niveau textuel (Texte dans sa globalité)</p>
<p>-la ponctuation délimitant les unités de discours est elle maîtrisée ? (Virgules,parenthèses,...)</p> <p>-Les majuscules sont elles utilisées conformément à l'usage ? (En début de phrase, pour les noms pour les noms propres,...)</p>	<p>- La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (Absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>- L'orthographe lexicale(7) est-elle dans</p>	<p>- Le lexique est-il adéquat?(Absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>-les phrases sont –elles sémantiquement acceptables ? (Absence de contradictions,d'incohérences , ...)</p>	<p>- La cohérence la construction des phrases est-elle variée, adptée au type d'écrit ? (Diversité dans le choix des informations mises en tête de phrases ...)</p> <p>- Les choix énonciatifs (6) sont-ils pertinents ?</p>	<p>Niveau textuel (Texte dans sa globalité)</p>

Fiche pédagogique du cours (déroulement de la séance de production écrite)

Niveau : 1 AS

Projet 02 : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétence pour la sensibiliser à un problème et lui pousser à agir

Objet d'étude : la lettre ouverte

Séquence : produire une lettre ouverte à une autorité compétente en vue de la pousser à agir.

Séance : Production écrite.

Objectifs d'apprentissage : Les apprenants seront capables d'utiliser leurs acquis de la séquence afin de rédiger une lettre ouverte.

I-Entraînement à l'écrit :

Activité 1 :

Classez les expressions suivantes dans le tableau ci-après:

Chers amis, A Monsieur le directeur, je t'embrasse très fort, nous avons l'honneur, J'ai été ravie d'apprendre cette heureuse nouvelle, veuillez agréer l'expression de nos meilleures salutations, je t'aime, Je t'envoie mes meilleurs vœux, *Nous vous proposons, à cet effet*, A bientôt.

Expressions appropriées pour la lettre ouverte	Expressions appropriées pour la lettre personnelle
-A Monsieur le directeur.	Chers amis
- nous avons l'honneur.	- Je t'embrasse très fort.
-veuillez agréer l'expression de nos meilleures salutations	- J'ai été ravie d'apprendre cette heureuse nouvelle.
-Nous vous proposons, à cet effet	- Je t'aime.
	Je t'envoie mes meilleurs vœux
	A bientôt.

Chapitre III : Résultat et Discussion

Activité 2 :

Voici une lettre dont les éléments apparaissent dans le désordre. Lis-la.

- Rétablissez l'ordre logique de la lettre.

veuillez agréer l'expression de nos meilleures salutations.	10
Habitants du quartier : Zoui wilaya de Khenchela	1
Objet: installation de conduits pour l'évacuation des eaux pluviales.	4
A Monsieur le président de L'A.P.C de Zoui	3
Nous vous proposons, à cet effet, d'installer d'urgence des conduits qui permettent d'évacuer l'eau de pluie.	9
Médéa, le 10-11-2005	2
En effet, chaque fois qu'il pleut, notre cité se transforme en un grand lac ou un grand bourbier.	6
d'autre part, il nous est vraiment difficile de regagner nos lieux de travail.	8
Dans de telles conditions, d'une part, nos enfants sont incapables de rejoindre leurs classes	7
Les signatures:	11
Nous avons l'honneur de vous informer d'un problème qui concerne notre quartier	5

Source : grille d'évaluation élaboré par l'enseignante avec ses élèves tout en basant sur les objectifs à atteindre.

Chapitre III : Résultat et Discussion

Exemple d'une lettre ouverte

Le destinataire : Khenchela, le 28-02-2022
Le lieu : (par exemple : zoui le...)

A

Monsieur le président de L'A.P.C de Zoui **Objet**
: installation de conduits pour l'évacuation des eaux pluviales.

Monsieur ;

Nous avons l'honneur de vous informer d'un problème qui concerne notre quartier. En effet, chaque fois qu'il pleut, notre cité se transforme en un grand lac ou un grand bournier. C'est pourquoi, **nous** vous prions d'intervenir rapidement pour mettre fin à ce cauchemar quotidien. Dans de telles conditions, d'une part, nos enfants sont incapables de rejoindre leurs classes et d'autre part, il nous est **vraiment** difficile de regagner nos lieux de travail.

Nous vous proposons, à cet effet, d'installer d'urgence des conduits qui permettent d'évacuer l'eau de pluie.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer l'expression de nos meilleures salutations.

Les signatures :

II- Présentation du sujet:

Sujet .: Rédigez une **lettre ouverte** à **monsieur le ministre de la Santé** pour lui exposer **un problème** et lui proposer **des solutions (par exemple Covid19)**.

III- La grille d'évaluation:

Les critères de réussite

1. Je dois rédiger une lettre ouverte
2. Je dois mentionner le lieu et la date d'envoi en haut de ma lettre.
3. Je dois utiliser une formule d'appel respectueuse.
4. Je dois utiliser une formule de politesse au début et à la fin de ma lettre.
5. Je dois rédiger une introduction dans laquelle j'expose le problème.
6. Je dois présenter ma prise de position.
7. je dois présenter des arguments convaincants avec des exemples pour renforcer mon point de vue.
8. je dois rédiger une conclusion contenant la solution.
9. je dois utiliser correctement les modes (indicatif- subjonctif).
10. je dois respecter la ponctuation.
11. je dois utiliser le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots.

(Ce travail doit être réalisé à la maison en suivant la grille d'évaluation élaborée collectivement en classe).

4. LA PHASE D'ANALYSE :

4.1. ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS

Pour analyser les données recueillies lors de la production écrite des apprenants du 1^{ère} AS, je me suis appuyé sur l'analyse des copies (après la correction de leur enseignante en utilisant le code de correction), à partir de la grille d'évaluation déjà citée ci-dessus.

a. ANALYSE PAR COPIE :

Analyse de copie 01:

Copie 01	Sur le plan sémantique	Le plan pragmatique	Sur le plan morphosyntaxique	Sur le plan matériel
	<ul style="list-style-type: none"> -Des phrases acceptables en rapport avec le thème mais grammaticalement ne sont pas acceptables. -L'absence des connecteurs logiques. -Un vocabulaire très limité , cohérence et cohésion à travailler. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les marques de l'énonciation sont correctes (ce qui assure de la cohérence thématique). -Choix adéquat du type de texte ainsi que le temps employé. 	<ul style="list-style-type: none"> Des erreurs liées à la mauvaise connaissance de l'orthographe du mot (erreur lexicales) - Le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif. - L'élève ne fait pas l'accord en genre, 	<ul style="list-style-type: none"> -L'écriture est illisible et incompréhensible (certains mots). -Absence de la ponctuation. -Le texte dans sa globalité n'est pas aéré .
	Exemples de l'erreur			
<p>Le eleve/ l'élève.</p> <p>La kdare/ Lakhdar</p> <p>Le dongé/ danger infecision/ infection. (voir l'annexe 01)</p>				

Analyse de copie 02 :

Copie 02	Sur le plan sémantique	Le plan pragmatique	Sur le plan morphosyntaxique	Sur le plan matériel
	<ul style="list-style-type: none"> --Le lexique utilisé est limité pour le sujet abordé. - les phrases sont sémantiquement inacceptables. -Un vocabulaire et registre de la langue sont adéquats. 	<ul style="list-style-type: none"> -Les phrases sont mal construites et variées. -Les marques de l'énonciation sont correctes, ce qui assure une cohérence 	<p>Des erreurs liées à une mauvaise prononciation des mots.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Le temps utilisé dans ce texte est le présent de l'indicatif. -Une erreur au niveau de l'accord ainsi que l'utilisation des prépositions. 	<ul style="list-style-type: none"> -L'écriture est lisible, un respect de la majuscule ; la présence de l'alinéa aussi, ainsi qu'un respect des marques de la ponctuation. -Le texte est aéré, ce qui permet une lecture facile. -le respect de plan et la structure du texte (une lettre ouverte).
	Exemples de l'erreur			
<p>Dan (dans)/ Sonti(santé)/ Fatigue(fatigue)/ Ginirale (générale)/ ifite(éviter)</p> <p>Eternuements <u>est</u> le fatigue(éternuements et fatigue) (voir l'annexe 02</p>				

Analyse copie 03 :

Copie 03	Sur le plan sémantique	Le plan pragmatique	Sur le plan morphosyntaxique	Sur le plan matériel
	<p>-Le lexique utilisé n' est pas adéquat. -Les phrases sont sémantiquement inacceptables ; marquées par l'absence de la cohérence textuelle. -Les idées sont mélangées ; la compréhension est floue, puisqu' il y a une sorte de contradiction entre les phrases.</p>	<p>Mal construction des phrases. On remarque une absence totale de marques de l' énonciation, la cohérence thématique n'est jamais respectée. Non-respect de la consigne donnée.</p>	<p>-Des erreurs morphologiques liées à la mauvaise connaissance de l' orthographe des mots, . -il y a beaucoup de fautes d' orthographe.</p>	<p>-Son écriture est lisible , mais il ya beaucoup de fautes d' orthographe e, marquée par un non-respect des signes de la ponctuation (sauf qu' il y a des points de suspension) . -La majuscule et l' alinéa ne sont pas bien respectée s dans ce texte . -Cette production est courte, . Non-respect la structure du texte. .</p>
Exemples de l'erreur				
Circulation, le café/	Il faut le vaccin. (il faut se vacciner). Evite la circulation exemple le cafe et lecile...		Une virous/ un virus. Un factaise/ infectieuse Propge/ propage	Voir l'annexe 03

b. ANALYSE COLLECTIVE :

1. Difficultés liées à la linguistique :

Pour répondre aux difficultés linguistiques des apprenants lors de la rédaction de travaux écrits, nous basons notre évaluation sur quatre critères. Dans un premier temps, pour étudier un vocabulaire riche ou pauvre on mesurera la charge langagière de l'apprenant. Ensuite, l'orthographe, la morphosyntaxe et la cohérence seront analysées du point de vue des erreurs.

1. Sur le plan Lexical :

Copie	Erreur lexicale	Lexique erroné	Correction
01	Lexique inapproprié Indomptabilité lexicale Erreur d'impropriété Un mot est construit incorrectement.	Becouse (empreint d'une langue étrangère : l'Anglais)	Parce que
02		Tue (comme adjectif)	Mortel (virus mortel)
03		Le covid est une maladie <u>tue</u>	Le covid est un virus <u>mortel</u> .
04		La sonti/ tri	La santé/trés

Commentaire et interprétation :

Au niveau du lexique, les élèves ont utilisé souvent des termes de manière inappropriée et incorrecte.

Le lexique utilisé dans les productions écrites est très mauvais et les élèves n'ont pas modifié ou changer leurs mots avec d'autre vocabulaire, nous avons remarqué que la même idée se répète car ils n'ont pas fait un effort pour utiliser nouveau vocabulaire ou ils n'ont pas un bagage lexical.

Nous remarquons que la complexité durant la réalisation d'une production écrite et autres types d'erreurs lexicales, comme d'erreur d'orthographe lexicale et l'utilisation d'unités lexicales appartenant au registre de langue.

Chapitre III : Résultat et Discussion

Sur le plan grammatical :

Copie	Catégorie de l'erreur grammaticale	L'erreur grammaticale	Correction
01	Auxiliaire erronée	<u>J'ai infecté</u>	Je suis infecté
02	Féminin/masculin	<u>Une maladie</u> / mon demande.	Une maladie/ ma demande
03		Il <u>ye/ cette</u> virus	Il y a/ ce virus
04	Préposition conjonctive erronée Accord	Maladie dangereuse <u>e</u> Les éternuements <u>est</u> le <u>fatige</u>	Maladie dangereuse Les éternuements et la fatigue.

Interprétation et Commentaire :

Dans ce tableau, on remarque que les erreurs sont fréquentes concernant les prépositions et également ils ont un problème avec le temps et l'accord des verbes (ne savent pas l'auxiliaire qui doit être employée avec tel ou tel verbe).

Sur le plan formel (erreur sur la forme)

Copie	Catégorie de l'erreur formelle	Forme erronée	Correction
01	Au niveau d'orthographe lexical	Je demandis	Je demande
02		L'école/ parce qu'il	L'ecole/ parce qu'il
03	Unité lexicale inexistante		
04			

Interprétation et commentaire :

D'après l'analyse des copies des élèves, on trouve que les erreurs d'orthographe lexicale sont très fréquentes, les élèves font beaucoup d'erreurs au niveau de l'orthographe dans leurs rédactions.

Ils n'ont pas fait la différence entre féminin et masculin et produire des mots de leurs façon et utiliser des mots inexistants.

Le plan de la cohérence :

Copie	Erreur (cohérence et cohésion)	Correction
01	Le virus est tri dangereux don la sonti d'humaine.	Le virus est très dangereux sur la sante de l'être humain
02	Le elve il faut pour de sante.	(Mal exprimé)

Interprétation et commentaire :

Les élèves ont difficultés à construire ou formuler une phrase correcte, ils ne peuvent pas à construire une phrase correcte. L'apprenant ne peut pas réussir à écrire une phrase cohérente, cela lui pose un problème au niveau de la microstructure et l'organisation de texte cohésif.

Ainsi, nous avons remarqué que le texte produit est en général cohésif mais il manque un enchaînement entre les phrases.

En général, le texte produit est homogène sauf quelques mots employés hors contexte voire fausses ou bien mal exprimé.

L'écriture est illisible de certains apprenants, mais un peu compréhensible.

L'apprenant va s'autocorriger en relisant sa production et en suivant les grilles et les critères déjà citées.

2. Difficultés socioculturelles

Respect de la consigne :

Nous avons remarqué que la majorité des apprenants ont rédigé une lettre ouverte (texte argumentatif). Ils ont rédigé ce texte destiné au ministre de la Santé afin de lui parler des problèmes vécus en proposant des solutions. Tout en respectant la consigne donnée.

Respect plan du texte :

Les apprenants (presque 03 des copies collectées) ont respecté la forme d'une lettre ouverte (le destinataire, destinataire, corps de la lettre).

Respect du temps de l'énonciation :

Ce qui concerne le temps employé dans le texte, la majorité ont employé le présent de l'indicatif et le passé composé, donc on peut dire qu'ils ont respecté le temps du texte produit.

Commentaire des données :

3. Au niveau du Lexique

Le vocabulaire utilisé par l'apprenant est pauvre dans la plupart des textes. Plusieurs mots et expressions sont utilisés hors contexte. Cela entrave le développement et l'enrichissement du texte.

4. Au niveau de l'Orthographe

A ce stade, nous avons remarqué que les apprenants faisaient pas mal de fautes et de fautes d'orthographe. Nous avons compté plusieurs erreurs commises.

Les aspects orthographiques sont un facteur important dans les activités de production écrite. Les fautes d'orthographe peuvent être source de stupidité et d'incompréhension, car la production peut être mal interprétée par les lecteurs.

a. Morphosyntaxe

Les difficultés morphosyntaxiques paraissent sur les copies des apprenants, tous ce qui concernent l'emploi des prépositions, le pluriel et le singulier, le féminin et le masculin.

b. Au niveau de la cohérence et la cohésion :

La cohérence textuelle implique des relations entre les phrases. Il donne de l'unité et de la cohérence au texte. Cette dernière stipule qu'il doit y avoir une progression d'une phrase à l'autre.

Avec cette approche, nous avons constaté un échec évident car les copies des apprenants regorgent de l'emploi inadapté du pluriel et le singulier, la lacune de quelques pronoms ou usage hors contexte de ces derniers.

Synthèse :

Dans cette partie, nous allons montrer le bilan de l'analyse réalisé à travers les chapitres précédents. Ce bilan concerne surtout l'analyse des copies des apprenants.

De ce fait, nous avons remarqué que les difficultés empêchant l'apprentissage de la production écrite dues à certains connaissances acquises (le plan linguistique, socioculturel).

La compétence de la production écrite privilégie plusieurs facteurs pour sa réalisation. Pourtant, plusieurs erreurs semblent dans les écrits des apprenants.

Pour cela, nous présentons quelques pratiques d'apprentissage qui pourraient aider l'apprentissage de cette compétence et d'améliorer le niveau des apprenants.

L'apprenant doit être équipé d'un bagage linguistique assez élevé pour pouvoir accomplir la tâche.

Il faut favoriser le choix chez l'apprenant en lui présentant des activités variées afin d'atteindre les objectifs soulignés.

Proposer aux apprenants des activités concernant le thème avancé, le type de texte, des situations de communications authentiques, etc.

Initier les apprenants à la recherche documentaire pour avoir une base solide.

4.2. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE :

Afin de ressortir les difficultés qui préviennent les apprenants de 1e AS, lors de la réalisation d'une production écrite, nous proviendrons dans ce chapitre à la présentation du questionnaire destiné aux enseignants de français dans deux établissements scolaires différents (Lycée Lakhdar Le Hadj et lycée Saadaoui Rachid), dans lequel nous avons appuyé sur des questions en rapport avec notre étude (les difficultés d'apprentissage de la production, cas d'étude les élèves de 1e AS).

PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE :

Ce chapitre est réservé à un questionnaire adressé aux enseignants de 1e AS, composé de 9 questions destinées aux enseignants et portant essentiellement sur la compétence de la production écrite et ses difficultés qui empêchent les apprenants à s'exprimer à l'écrit de ce fait, nous allons analyser les résultats obtenus après avoir collecté les données et les interpréter.

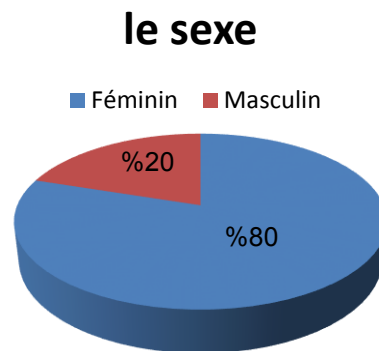
Dans le but de mieux cerner les difficultés rencontrées par les apprenants algériens, notamment les élèves de 1e AS (le cas de notre étude), et après avoir analysé les copies des élèves, nous avons réalisé ce questionnaire.

1-Le sexe : (des enseignants)

Dans notre questionnaire, nous avons en quête des enseignants de différents sexes (homme et femme) de deux établissements.

1- Le sexe :

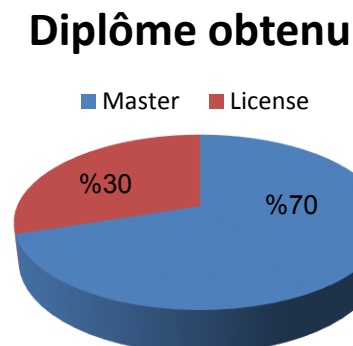
Le sexe	Nombre	Pourcentage
Féminin	08	80%
Masculin	02	20%



Ce tableau montre que notre corpus est composé de 08 enseignantes et 02 enseignants ; cela veut dire que dans l'enseignement, l'élément féminin qui domine en Algérie.

2- Diplôme et Expérience :

Diplôme obtenu	Expérience	
Master	07	05 ans
License	03	Plus de 10 ans



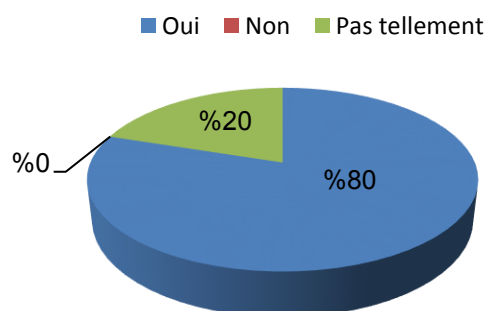
D'après ces résultats, nous avons trouvé que la majorité sont des masterants, soit 70% des enquêtés, LMD, sont des nouveaux enseignants, tandis que 03 d'eux sont licencié de l'ancien système, généralement sont équivalents au diplôme master LM tableau montre que la majorité des enseignants sont des licenciés en langue

3-Question 03 : Que pensez-vous de la place accordée à la compétence de la production écrite dans le manuel scolaire de 1^e AS ?

Présentation des données

Les réponses	Nombre des réponses	Les pourcentages
Oui	08	80%
Non	00	00%
Pas tellement	02	20%

La place de La production écrite dans le manuel scolaire



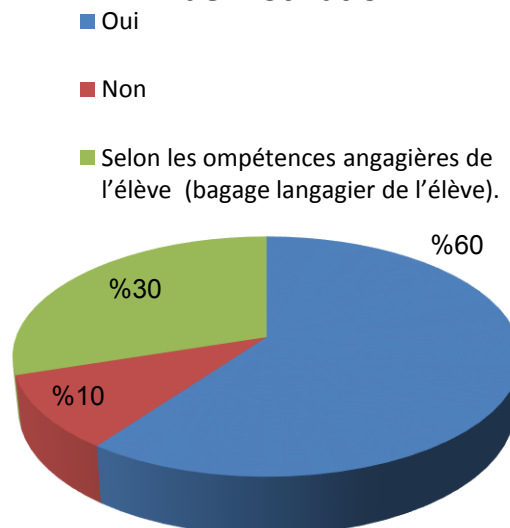
D'après les réponses obtenues, nous constatant que la majorité 80% des enseignants trouvent que la compétence de la production écrite dans le manuel a une place primordiale, parce qu'elle permet aux élèves de s'exprimer leurs pensées et leurs idées, tandis que 20% pensent que la compétence de la production écrite n'a pas tellement une importance.

4-Question 04 : Peut-on considérer que la compétence de la production écrite comme moyen de motivation pour vos apprenants ? si oui Comment ?

Présentation des données

Les réponses	réponses	Pourcentage
Oui	06	60%
Non	01	10%
Selon les ompétences angagières de l'élève (bagage langagier de l'élève).	03	30%

Production écrite comme moyen de motivation



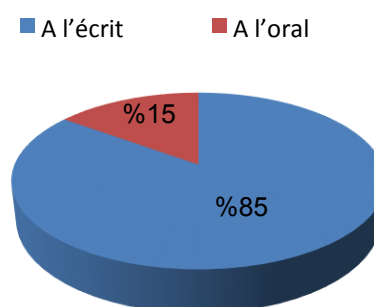
Chapitre III : Résultat et Discussion

Selon, les réponses, nous avons constaté que 60% des enseignants disent que leurs élèves sont motivés par la production écrite, ils ne rencontrent pas des difficultés lors de cette séance, 30% des enseignants estiment que leurs élèves ne sont pas motivés lors de cette séance, tandis que 10 % du reste ont déclaré que cette séance motivait que les bons éléments de la classe, par rapport aux autres élèves. Cela due a des problèmes de compréhension et des connaissances, les élèves comprennent la consigne mais n'arrivent pas à produire, ils n'ont pas un bagage linguistique qui leur permet d'utiliser du lexique approprié.

5-Question 05 : vos apprenants se trouvent à l'aise :

Les difficultés	Réponses
A l'écrit	85%
A l'oral	15%

les élèves se trouvent à l'aise:



Généralement, les enquêtés voient que les apprenants souffrent à l'écrit plus qu'à l'oral, ils prononcent bien les mots, les phrases, mais ils ne peuvent pas les écrire correctement, donc ils se trouvent à l'aise à l'oral plus qu'à l'écrit.

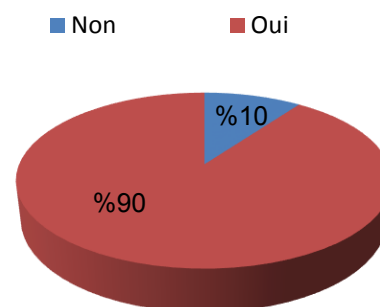
Ils voient qu'ils peuvent remédier ce problème en proposant des activités de remédiation, à titre d'exemple, la dictée.

6-Question 06 : Vos apprenants trouvent-ils des difficultés lors de la rédaction

Présentation des données :

Les réponses	Nombre des réponses	Les pourcentages
Non	01	10%
Oui	09	90%

rencontrent ils des difficultés?



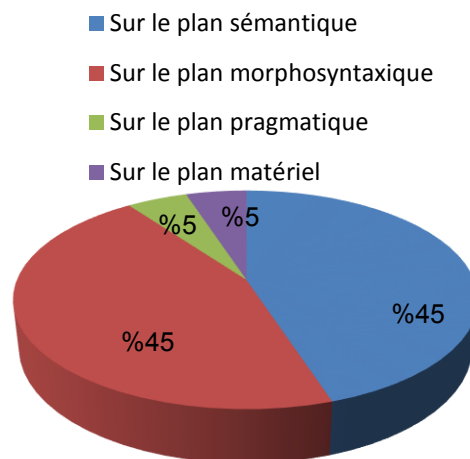
Commentaire

Nous avons constaté que la majorité des enseignants 90% ont déclaré que les élèves rencontraient des difficultés lors de la production écrite, cela influence sur leurs écrits, tandis que 10% d'enseignants trouvent que certains éléments rencontrent des difficultés par rapport aux autres (des bons éléments) rencontrent des difficultés superficielles et nécessitent d'être guidés par leurs enseignants.

7-Question 07 : Quelles sont les difficultés les plus fréquentes dans les écrits de vos apprenants après la correction ?

Les difficultés

Les difficultés	Réponses
Sur le plan sémantique	09
Sur le plan morphosyntaxique	09
Sur le plan pragmatique	01
Sur le plan matériel	01

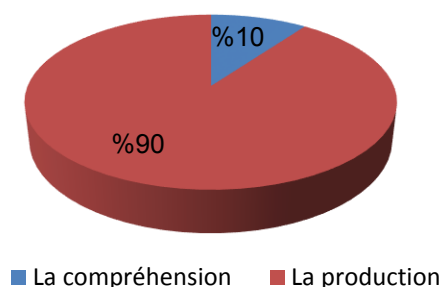


Commentaire : La majorité voient que les apprenants n'ont pas la base en langue étrangère dès le premier cycle, certains, ils ont l'idées mais ne peuvent pas l'appliquer, n'ont pas des connaissances, ils souffrent sur le morphosyntaxique et pragmatique et cela influence sur les autres plans(sémantique et matériel), la non-maîtrise de la langue, l'absence de la base linguistique et le manque de communication, sont aussi les sources des difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite.

8-Question 08 : D'après vous quelles sont les compétences les plus difficiles pour les apprenants ?

Les compétences les plus difficiles chez l'apprenant

Les compétences	Réponses
La compréhension	01
La production	09



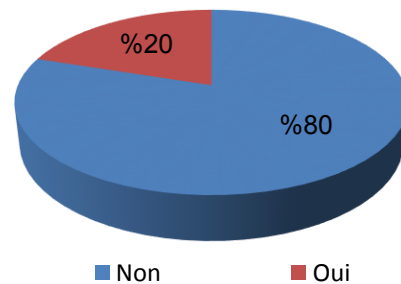
La majorité voient que les apprenants rencontrent des difficultés de produire un texte cohérent plus que le comprendre, certains apprenants déclarent qu'ils peuvent comprendre mieux un texte (ils peuvent connaitre sur quoi parle-t-il, ils peuvent répondre aux questions

liées à la compréhension, mais ils ne peuvent pas produire un texte d'après une consigne donnée, et cela due aux problèmes linguistiques et d'autres difficultés.

9-Question 09 : Pensez-vous que les activités d'écriture du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants ?

Les réponses	Nombre des réponses	Les pourcentages
Non	08	85%
Oui	02	15%

adaptation des activités du manuel aux besoins des apprenants



La majorité des enseignants voient que les activités d'écriture proposées dans le manuel scolaire ne répondent pas aux attentes des apprenants, parce que le manuel, les enseignants déclarent qu'ils exploitent d'autres supports extérieurs du manuel scolaire, ainsi le manuel scolaire n'a pas suivi les changements.

RESULTATS OBTENUS DU QUESTIONNAIRE :

Après l'analyse de chaque réponse, nous avons constaté que la production écrite est l'activité la plus difficile chez les apprenants de 1^{ère} AS

D'ailleurs, le programme est le programme 1^{ère} AS le plus facile que les autres programmes, au cycle secondaire

La plupart des enseignants disent que les activités qui aident les apprenants pour bien rédiger sont les points de langue, l'oral et la lecture. Et pour eux, tous les apprenants ont des difficultés lors de la réalisation d'un écrit ; à cause de la pauvreté du bagage linguistique ; l'absence de la communication, et aussi la non maîtrise des règles grammaticales et lexicales. Alors,

L'enseignement de la langue française a pour but d'amener l'apprenant à bien maîtriser les deux compétences qui sont inséparables (l'écrit et l'oral). Alors, les enseignants de cycle secondaire s'offrent des difficultés qui entravent les apprenants à accéder à une production écrite.

D'après le résultat du questionnaire distribué aux enseignants, nous avons constaté que les apprenants de 1^{ère} AS ont des représentations effrayantes en ce qui concerne la tâche de la production écrite, les difficultés relatives aux insuffisances des connaissances lexicales et grammaticales sont les plus frappantes par les apprenants.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons analysé les copies des apprenants de la 1^{ère} AS pour découvrir les difficultés rencontrées dans leurs écrits, notamment la production écrite à partir d'une consigne donnée.

Nous avons repéré et analysé toutes les observations ainsi que les obstacles qui empêchent l'apprentissage de cette compétence.

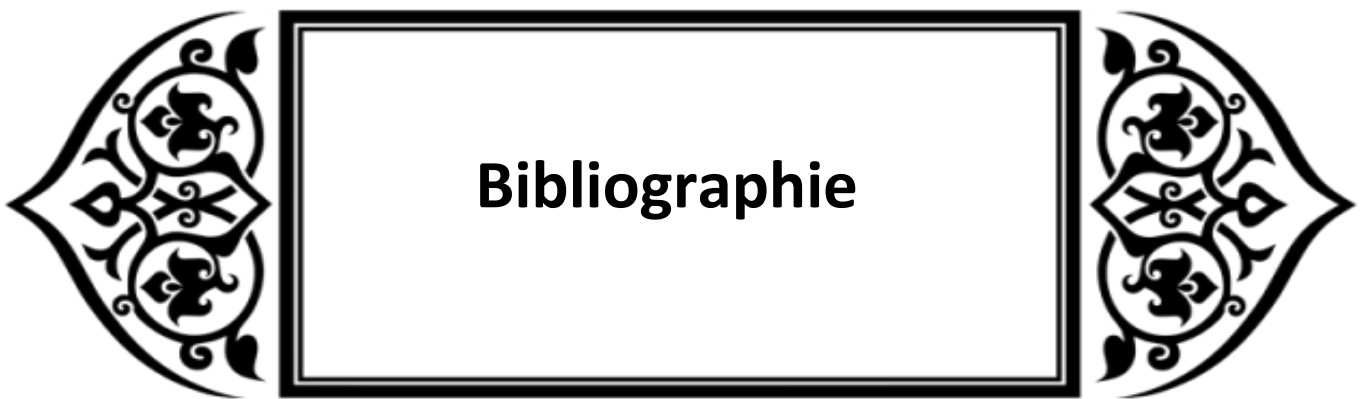
Dans cette analyse, nous avons également récapitulés quelques erreurs commises et fréquentes, lors de la rédaction des textes dues à certaines perceptions erronées déjà établies



Conclusion générale

CONCLUSION GENERALE

L'objectif principal de notre recherche est d'identifier les erreurs et les difficultés rencontrées lors d'une production écrite 1^{ère} année secondaire filière (lettres et langue) . En revanche, on a constitué dans notre recherche un corpus qui comprend les productions écrites récupérées chez les apprenants et on a essayé de corriger chaque feuille selon les critères qui correspondent au texte demandé. Pour accomplir ce travail, on a opté pour la méthodologie analytique descriptive. Dans cette dernière, on a obtenu deux genres de résultats lors du dépouillement ; un quantitatif lorsqu'on obtient les pourcentages, et un qualitatif lors du dépouillement par critères. Ces analyses obtenues à partir des productions écrites nous ont permis de comprendre les difficultés des élèves dans cet établissement dans l'apprentissage du français en général et de l'expression écrite en particulier. A partir de toutes ces observations, nous avons formulé quelques propositions pédagogiques pour l'amélioration de l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite, il faut apprendre la langue ; ce qui implique la pratique de plusieurs aspects qui sont tous nécessaires : lecture, écriture, oral , prononciation , écoute , grammaire , vocabulaire Avec chaque correction, on va montrer les fautes et leur fournir des explications.



Bibliographie

Bibliographie

1. Ouvrages

1. Carole Beaupré, « **Cohésion et cohérence dans l'écriture d'un récit interactif à l'ordinateur** », 1991
2. CHEBIRA Rafik," Ibid
3. Christine Parrot, « **L'objet des SIC, c'est l'étude du tissu des rapports entre êtres, signes et choses qui constituent l'humain** », 2016,
4. Cognitive pour créer un outil pédagogique de lecture en français langue seconde », Recherches en Didactique des langues et des cultures, 2014
5. Géraldine Charles Dominique, « **Combiner didactique des langues, psycholinguistique et psychologie** »
6. HYMES, DELL. 1984. Vers la compétence de communication. CREDIF-HATIER. Paris.
7. Isabelle Leblanc, Ibid.
8. Ourida Heddouche, « **LE LUDIQUE ET LA MISE EN PLACE D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE : Cas de la 1ère Année Moyenne** », , 2017

2. Mémoire

1. CORNAIRE, C.M. et RAYMOND, P.M,
2. Djenaihi Narimane, « L'usage du brouillon dans une classe de FLE, cas des élèves de 3ème AS»
3. Fayol. M, « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective Nouvelle » d'après le mémoire de DEMBRI Naima, « L'usage du Brouillon dans l'acquisition du savoir écrire
4. Freiderikos Valetopoulos, Jolanta Zajac. Les compétences en progression : Un défi pour la didactique des langues. Université de Varsovie, 2012.
5. Hammar Kenza, Hadadj Sara, « Stratégies d'apprentissage de l'écrit chez les étudiants algériens de première année licence de français »,
6. Hilda Mokh. L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues

Bibliographie

- étrangères : l'exemple de la langue arabe, 2014.
7. Julien Mercier, " effet d'un programme d'enseignement de l'habileté de résumer sur le développement de cette habileté chez des étudiants universitaires'
 8. Mahdid Hafida, " Le Dépliant Pseudo-Authentique : Outil Pédagogique Dans L'appropriation De L'orthographe Grammaticale.
 9. Majouba Karima, « stratégies d'enseignement/apprentissages de la production écrite dans une classe de FLE : cas des élèves de 1ère année moyenne », 2012.
 10. María P. Soto de Joffre, « Conduites respectives de l'enseignant et de l'apprenant en classe de langue étrangère (LE) »,
 11. nita Ebrahimi. L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français, langue étrangère en contexte
 12. Soulaf Hassan. La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique,
 13. Zeribi Djomana, « L'évaluation de la production écrite en classe de FLE :2020.

3. Livres

1. BINON Jean, Tableaux vivants, Presses Universitaires De Louvain, Belgium, 2002.
2. BOYER, Henri ; BUTZBACH, Michèle et PENDANX, Michèle: Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère, CLE International, 1990,
3. Mackey, William. F., Bilinguisme et contact des langues, Edition Klincksieck, Paris 1976.
4. MOIRAND, S, Situations d'écrit : compréhension, production en français, langue étrangère, Clé international, Paris, 1979.
5. Nita Ebrahimi. L'acquisition de la compétence de communication dans l'enseignement du français

4. Articles

1. BOUCHARD Robert, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in Le Français dans le monde.

Bibliographie

2. Carmen-Ştefania Stoean, " La Méthode Traditionnelle", Les méthodes,, Dialogos, 2006
3. CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003.
4. Julie Roberge, « Rendre plus efficace la correction des rédactions », rapport PAREA,
5. Lajoie, C. « Un groupe en quête de théorie : un problème pour les étudiants en maths ! », Montréal : Éditions Bande didactique. 2009.
6. Martine FARACO, « La classe de langue : Théories, méthodes et pratiques. », Université de Provence LPL
7. Mohand Amokrane AIT DJIDA, L'activité De Compréhension De L'écrit PIOLAT.

5. Sites internet

1. <https://fr.linkedin.com/pulse/traitement-de-lerreur-en-production-%C3%A9crite-correction-darko-ristovski>,
2. <http://fr.wikipedia.org>, consulté le 10 mars 2022

6. Dictionnaire

1. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll., trésors du français, 1994, « **L'exploitation de l'approche par compétences dans l'enseignement de la production écrite.**



Annexes

Annexes

A- Annexe Formulaire de questions

Formulaire

1. Le sexe : Féminin Masculin
2. Diplôme et Expérience ? Master License
3. Que pensez-vous de la place accordée à la compétence de la production écrite dans le manuel scolaire de 1e AS ? Oui Non Pas tellement
4. Peut-on considérer que la compétence de la production écrite comme moyen de motivation pour vos apprenants ? si oui Comment ? Oui Non
5. Selon les compétences langagières de l'élève (bagage langagier de l'élève). vos apprenants se trouvent à l'aise ? A l'écrit A l'oral
6. Vos apprenants trouvent-ils des difficultés lors de la rédaction ? Non Oui
7. Quelles sont les difficultés les plus fréquentes dans les écrits de vos apprenants après la correction ?
 - Sur le plan sémantique
 - Sur le plan morphosyntaxique
 - Sur le plan pragmatique
 - Sur le plan matériel
8. D'après vous quelles sont les compétences les plus difficiles pour les apprenants ?
 - La compréhension
 - La production
9. Pensez-vous que les activités d'écriture du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants ? Oui Non

Formulaire 1 : Questionnaires destiné aux enseignants du FLE 1^{ère} Année Secondaire

Formulaire

10. Le sexe : Féminin Masculin
11. Diplôme et Expérience ? Master License
12. Que pensez-vous de la place accordée à la compétence de la production écrite dans le manuel scolaire de 1e AS ? Oui Non Pas tellement
13. Peut-on considérer que la compétence de la production écrite comme moyen de motivation pour vos apprenants ? si oui Comment ? Oui Non
14. Selon les compétences langagières de l'élève (bagage langagier de l'élève). vos apprenants se trouvent à l'aise ? A l'écrit A l'oral
15. Vos apprenants trouvent-ils des difficultés lors de la rédaction ? Non Oui
16. Quelles sont les difficultés les plus fréquentes dans les écrits de vos apprenants après la correction ?
- Sur le plan sémantique
- Sur le plan morphosyntaxique
- Sur le plan pragmatique
- Sur le plan matériel
17. D'après vous quelles sont les compétences les plus difficiles pour les apprenants ?
- La compréhension
- La production
18. Pensez-vous que les activités d'écriture du manuel scolaire répondent aux besoins des apprenants ? Oui Non

Formulaire 2 : Questionnaires destiné aux enseignants du FLE 1^{ère} Année Secondaire

B - Copies des apprenants

Aya Lundi 28 février 2022
DAKKICHE
groupe: 1

date = 2022-02-28
Le lieu = en algérie
Le destinataire = et le élève
Le destinataire = Le ministre de Santé
Benjamin, Monsieur le Ministre.

le leve de la école de "matane
Al Hadje ha Kdara" demande que
le vaccine de covid 19 par ce
que il y a beaucoup de danger de
l'infection de cet covid et
le élève il y a peur de Santé

(1)

Copie 1: production écrit de l'élève AYA DAKKICHE G 01,1^{ère} AS

parce que en la démarche il
ya beaucoup élèves malade de
covid 19.
~~enfants~~ Musire ministre je Sente
accrapté mon demande et sarcise
pauvre
le élèves de lycée

Copie 2 : Suite production écrit de l'élève AYA DAKKICHE G 01, 1^{ère} AS

Oummas
abed
ellaziz
4 G1

Lundi 28 février 2022.

Le Covid 19 va être d'origine

en Algérie. à savoir qu'il le

Covid 19 en Algérie, il faut il ~~(souffrir)~~
par bronchite
Les mesures contre Covid 19.

il faut vacciner contre Covid,

ou charger être humains provoquer

l'infection d'abandon.

à provoquer une crise, il faut éviter

Covid 19 par son origine dans le monde.

Copie 3 : production écrite de l'élève Abdelaziz OUNESS G 01, 1ère AS

WIAM
Ben laïd
A: 1
C: 1

Date: 28-02-2022
le lieu: Zouï, Alger
Destinataire: le Ministre
de la santé
Destinataire: les élèves du
lycée

.. le covid 19 c'est une maladie
un facteur de une récession de
concrète un raisonnement le coronavirus
propagé le virus de petite particule
le vide sera par de la bouche et de
écrite la circulation exemple
le café et l'école etc
Il fait le vaccin

(3)

.. prévention les gants

Copie 4 : production écrite de l'élève Abdelaziz OUNESS G 01,1ère AS

Touati
Firouz
class

01

G

01

Lundi 28 février 2022

Algérien

les élèves du lycée et vous voulez adresser
un message à monsieur le Ministre de la santé

le Covid 19 ~~est~~ qui est une maladie
infectieuse due à un virus qui a été
découvert récemment.

D'abord le virus courant est une maladie
très dangereuse dans la santé de l'humain,
le virus se propage lorsque de petites
particules liquides sont sortent par la bouche et
se mêlent à ces symptômes : la fièvre la
toux, les éternuements est la fatigue générale.
Finalement je demande les vaccins sur
toute la santé de la maladie.

(2)



Table Des Matières

Table Des Matieres

Introduction Générale.....	1
Chapitre I : « l'enseignement/apprentissage de la production écrite ».....	5
Introduction	5
1-Approche(méthode) traditionnelle:	5
1.1- Documents supports :	6
1.2- Statut de l'enseignant et de l'élève.....	7
1.3-Statut de l'erreur	8
1.3.1-Erreur écrite et son traitement	8
1.3.1.1. Correction de l'erreur	9
A. Autocorrection de l'apprenant :	9
B. Correction collective (en binômes) :	9
C. Correction finale de la part de l'enseignant :	10
1.4-Production écrite	10
2-Approche audio-orale:	11
2.1. La méthode audio-orale se caractérise par :	12
3-Approche structuro-globale audio-visuelle SGAV :	12
4-Approche cognitive	12
4.1.Les étapes (processus) de la production écrite :	13
a) La planification :	14
b) La mise en texte :	14
c) La révision :	14
5-L'approche communicative :	15
5.1-Principes de l'approche communicative dans l'enseignement des langues.....	15
5.1.1-Compétence de communication	15
5.1.2-Documents authentiques	16
5.1.3-Interaction en classe	17
5.2-L'écrit dans l'approche communicative.....	17
5.2.1- Compréhension écrite :	18
Chapitre II : « les difficultés d'apprentissage de la production écrite ».....	21
Introduction	21
I. La production écrite :	21
II. Les techniques de la production écrite :	24
III. Les théories aux modèles d'enseignement de la production écrite :	26
1. Les modèles de la production écrite	27
1. Un modèle linéaire :	27
2. Les modèles non linéaires	27
2.1. <i>Le modèle de Hayes et Flower</i>	27

Table Des Matieres

2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia :	28
2.3. Le modèle de Deschènes :	28
3. Le modèle de Moirand :	29
IV. Les difficultés d'écriture :	30
V. Les différents types des difficultés :	31
1. Difficultés d'ordre linguistique :	31
2. Difficultés cognitives :	32
3. Difficultés d'interférence :	32
VI. Comment remédier à ces difficultés et aide les apprenants :	33
Chapitre III : Résultat et Discussion	35
Introduction	35
1. Le public visé	35
2. Phase de l'expérimentation	35
2.1. Lieu de l'expérimentation	35
2.2. Présentation de la classe concernée :	35
3. Présentation du déroulement de la séance de production écrite :	36
4. LA PHASE D'ANALYSE :	42
4.1. ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES DES APPRENANTS	42
a. ANALYSE PAR COPIE :	42
b. ANALYSE COLLECTIVE :	45
1. Difficultés liées à la linguistique :	45
2. Difficultés socioculturelles	47
Respect de la consigne :	47
Respect plan du texte :	47
Respect du temps de l'énonciation :	47
Commentaire des données :	47
3. Au niveau du Lexique	47
4. Au niveau de l'Orthographe	48
a. Morphosyntaxe	48
b. Au niveau de la cohérence et la cohésion :	48
4.2. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE :	49
PRESENTATION DU QUESTIONNAIRE :	49
RESULTATS OBTENUS DU QUESTIONNAIRE :	53
Conclusion	54
CONCLUSION GENERALE	56
Bibliographie	58
Annexes	62

Table Des Matieres
