

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

**La production écrite chez les apprenants de la quatrième année
moyenne : Difficultés et remédiations.**

Présenté par :

MISSAOUI Sara

MERRAH Nour

Sous la direction de :

Mme MENDJOUR Hanane

Membres du jury

Président : Mme DOULATE SEROURI HAMIDA (MCA) Université de Tiaret

Rapporteur : Mme MENDJOUR Hanane (MAA) Université de Tiaret

Examineur : Mme BOUJELA OUAHIBA (MAA) Université de Tiaret

Année universitaire : 2022/2023

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

**La production écrite chez les apprenants de la quatrième année
moyenne : Difficultés et remédiations.**

Présenté par :

MISSAOUI Sara

MERRAH Nour

Sous la direction de :

Mme MENDJOUR Hanane

Membres du jury

Président : Mme DOULATE SEROURI HAMIDA (MCA) Université de Tiaret

Rapporteur : Mme MENDJOUR Hanane (MAA) Université de Tiaret

Examineur : Mme BOUJELA OUAHIBA (MAA) Université de Tiaret

Année universitaire : 2022/2023

Dédicaces

Je dédie ce travail

*A mon cher père « RAMDANE » et à ma
chère maman qui m'ont toujours soutenu et
encouragé durant toutes mes années d'études,
que Dieu les gardent et les protègent.*

*Mes chères sœurs en particulier ma petite
chérie sœur Hadil.*

*Mon cher frère Karim et mes chères nièces
et neveux « Rayane, Sohaibe, Djouri,
Hayouta, Chahine, Assil, Khalil et
Housseem ».*

A mes amies et toute ma famille.

MISSAOUI Sara

Dédicaces

Je dédie ce travail :

A mes chers parents et à toute ma famille

A mes chères sœurs : Bakhta et Amel

A mon cher frère : Djamel Eddine

*A mes amis et toutes les personnes qui m'ont
soutenu et encouragé durant ce travail.*

MERAH Nour

REMERCIEMENTS

Nous remercions tout d'abord notre dieu « ALLAH » de tout-puissant de nous avoir donnée la puissance, la volonté et le courage afin de réaliser ce travail.

Je tiens à exprimer mes remerciements et toute ma gratitude aux membres du jury d'avoir accepté la lecture et l'évaluation de ce travail.

Je tiens à remercier ma directrice de recherche, madame MENDJOUR Hanane, pour son soutien constant, ses conseils utiles, son aide efficace et son aimable disponibilité tout au long de cette recherche. Je tiens à lui exprimer notre reconnaissance la plus profonde.

Un grand merci aux enseignants du département de français de l'université de Tiaret pour leurs aides et leurs encouragements en particulière le chef de département M BENAMARA Mohamed.

Mes remerciements iront à toutes les personnes proches qui nous ont soutenues pendant cette période de recherches, ainsi que tous ceux sur qui nous avons pu compter à un moment donné, et qui ont une part dans la réalisation de ce mémoire.

Que chacun de vous trouve notre reconnaissance et notre gratitude éprouvée.

MERCI

Liste des tableaux et des figures

Liste des tableaux

Tableau 01 : La répartition des effectifs selon le sexe.....	54
Tableau 02 : Le nombre d'années d'expérience que possèdent les interviewés dans l'enseignement	55
Tableau 03 : Réponse à la question n°04	56
Tableau 04 : Réponse à la question n° 05.....	57
Tableau 05 : Réponse à la question n°06.....	58
Tableau 06 : Réponse à la question n°07.....	59
Tableau 07 : Réponse à la question n°08.....	60
Tableau 08 : Réponse à la question n°09.....	61
Tableau 09 : Réponse à la question n°10.....	62
Tableau 10 : Réponse à la question n°12.....	64
Tableau 11 : Réponse à la question n°13.....	65
Tableau 12 : Réponse de la question n°14.....	66

Liste des figures

Figure 01 : Diagramme01 : Le sexe des enseignants interrogés.....	54
Figure 02 : Diagramme 02: Années d'expérience des enseignants.....	55
Figure 03 : Digramme 03:Résultats de la question n°04.....	56
Figure 04 : Digramme 04 : Résultats de la question n° 05.....	57
Figure 05 : Diagramme 05 : Résultats de la question n°06.....	58
Figure 06 : Diagramme 06 : Résultats de la question n°07.....	59
Figure 07 : Histogramme01 : Résultats à la question n°08	60
Figure 08 : Diagramme 08 : Résultats de la question n°09.....	62
Figure 09 : Diagramme 09 : résultats de la question n°10.....	63

Figure 10 : Histogramme 02 : L'utilisation des dictionnaires en classe.....64

Figure 11 : Diagramme 10: Réponse à la question n°13.....65

Figure 12 : Histogramme 03 : Les enseignants qui consacrent et qui ne consacrent pas de séances de remédiations.....66

Sommaire

Introduction générale.....10

Partie théorique

Chapitre I : l'écrit et la production écrite.....15

Chapitre II : Les difficultés en production écrite et remédiation.....29

Partie pratique

Chapitre I : corpus et méthodologie du travail.....41

Chapitre II : Analyse et interprétation des résultats.....48

Conclusion générale.....75

Références bibliographique

Table des matières

Annexes

Introduction générale

Introduction générale

Aujourd'hui, l'écrit joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est l'une des missions exclusives de l'école. Il est considéré aussi comme un mode de pensée puissant qui produit des connaissances disciplinaires. L'écrit est une activité qui se déroule tout au long du cursus scolaire. Cette activité permet de tester les capacités des apprenants à appliquer les règles grammaticales, lexicales et syntaxiques.

L'écrit ne consiste pas seulement à assembler des phrases syntaxiquement correctes, ni à relier des mots, des phrases et des paragraphes. C'est la présence d'un ensemble de compétences rédactionnelles. Ces dernières entrent en jeu pour créer un ensemble cohérent répondant à des règles explicites selon la tâche.

La production écrite est considérée comme la clé de la réussite des apprenants dans le cursus scolaire. C'est un aspect essentiel du processus d'apprentissage des compétences de communication.

L'entrée dans le monde de l'écriture du français langue étrangère (FLE) est prévue dès la première année d'enseignement, à savoir la classe de troisième année primaire.

Notre travail de recherche porte sur les difficultés de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année moyenne. Ce thème s'inscrit et relève de la didactique de l'écrit en français langue étrangère (FLE).

Nous avons choisi ce sujet suite à un constat que nous avons fait dans un CEM en 2022. En effet, après avoir fait une visite dans le cadre d'une activité de recherche. Nous avons constaté que les apprenants trouvaient des difficultés lors de la rédaction de leurs productions écrites.

A partir de ce constat nous avons posé la question suivante :

Quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants de la quatrième année moyenne en production écrite ?

Quels sont les solutions et les moyens à mettre en œuvre pour améliorer leurs productions écrites ?

Pour pouvoir répondre à cette question nous allons émettre les hypothèses suivantes :

- Nous supposons que les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ne savent pas intégrer les acquis linguistiques qu'ils possédaient dans leurs productions écrites.

Introduction générale

• Les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ne possèderaient pas des acquis en points de langue nécessaires pour la réussite de leurs productions écrites.

Nous avons effectué une observation dans une classe de 4^{ME} année à l'établissement de Baker Ibn Hammad, wilaya de Tiaret, cela nous a permis de constituer notre corpus de productions écrites.

Nos objectifs de cette recherche sont :

- Identifier les difficultés rencontrées par les apprenants à l'écrit.
- Identifier les facteurs (connaissances et croyances sur l'écriture et son enseignement/apprentissage) qui empêchent les apprenants d'acquérir des compétences d'écriture en français langue étrangère.
- Suggérer des remédiations qui aideraient ces apprenants à surmonter les obstacles dans l'apprentissage de la production écrite.

Outils de recherche :

Pour pouvoir mener à bien notre travail de recherche, nous allons faire un appel aux outils de recherche suivants :

- Un questionnaire destiné aux enseignants de français au cycle moyen.
- Une analyse des productions écrites des apprenants de la quatrième année moyenne. Cette analyse nous permettra d'identifier les types d'erreurs commises par ces apprenants et par conséquent, de confirmer ou infirmer notre hypothèse de recherche à savoir les difficultés de la production écrite et les remédiations qui pourraient aider les apprenants à améliorer d'avantage leurs productions écrites.

Notre travail de recherche sera organisé en deux parties principales : la première se veut un cadre théorique. Cette partie sera composée de deux chapitres. Le premier s'intitule « l'écrit et la production écrite ». Il sera consacré à l'écrit et à la production écrite en traitant quelques définitions des concepts clés ainsi que les notions inhérentes à ce domaine.

Dans le deuxième chapitre intitulé « les difficultés en production écrite et remédiations ». Nous allons traiter et mettre en exergue les difficultés d'apprentissage de la production écrite en classe de FLE ; les difficultés linguistiques, socioculturelles, syntaxiques, procédurales,

Introduction générale

d'ordre cognitifs, et les sources de ces difficultés, enfin, nous présenterons aussi les remédiations pour ces difficultés.

Quant à la deuxième partie est consacrée à la pratique. Elle est organisée en deux chapitres. Dans le premier chapitre qui s'intitule « corpus et méthodologie de la recherche » nous allons détailler les outils de recherche que nous avons utilisés pour répondre à notre question de recherche et ainsi confirmer nos hypothèses. Nous procédons, dans le deuxième chapitre, à la lecture et l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses fournies par les enseignants au questionnaire qui leur été remis, et aussi à l'analyse des productions écrites des apprenants de la quatrième année moyenne.

Nous terminons notre travail par une conclusion qui englobe tous les résultats obtenus afin d'y remédier aux lacunes des apprenants en production écrite.

PREMIERE PARTIE

Partie théorique

CHAPITRE I

L'écrit et la production écrite

Introduction partielle

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter et décrire, selon les points de vue de quelques auteurs et dictionnaires de langue quelques concepts à savoir : l'écrit, la production écrite, le rapport entre la lecture et l'écriture, les modèles de production écrite et le rôle de l'écrit dans la société et l'enseignement /apprentissage du FLE.

1. Qu'est-ce que l'écrit ?

1.1. Définition de l'écrit

L'écrit occupe une place très importante dans l'enseignement des langues. Il permet à l'apprenant d'écrire et de communiquer à travers sa langue. C'est l'un des objectifs les plus importants de l'enseignement d'une langue étrangère.

Afin de rendre ce concept plus intelligible, nous avons opté pour la collecte de quelques définitions lexicographiques relatives à l'écrit.

Selon le dictionnaire Larousse Ecrire : « c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organise dans le but de conserver ou de transmettre un message précis appelé l'énoncé. » (Larousse, 1997 : 06).

D'après J.Dubois (1994 : 165), le terme "écrit" « désigne le type de discours dans lequel le locuteur déclame un texte complémentaire rédigé par lui ou par un autre.»

J-P, ROBERT, (2008 : 76) rajoute que l'écrit est une : « Activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire qui comprend trois étapes : la production planifiée d'idées, la mise en mot et la révision. »

A partir de ces définitions, nous pouvons souligner que l'écrit est la représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques permettant de transcrire nos idées et nos pensées.

1.2. La définition de l'écriture

L'écriture est présente et se trouve partout : dans les écoles, les administrations, les hôpitaux les annonces et toutes sortes d'affiches et même dans les relations familiales, amicales et sociales.

CHAPITRE I : L'écrit et la production écrite

D'après le dictionnaire Le Robert, le mot écriture est défini comme « un système de signes visibles, tracés, représentant le langage parlé. »(2007 : 32).

L'écriture est une représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels. Elle fait partie des compétences que tout individu doit acquérir car c'est une activité de construction de sens et de savoirs, favorisant ainsi l'organisation, la mobilisation, la mémorisation et la reconnaissance dans l'enseignement/apprentissage des langues, y compris la lecture et la graphie.

Selon ces définitions, L'écriture est l'acte de produire un texte cohérent dans le but d'établir des relations entre ses éléments constitutifs et de réunir forme et sens de manière cohérente. L'écriture joue un rôle très important dans la société.

L'écriture est un code linguistique et un instrument de communication qui représente la parole et la pensée à travers des symboles graphiques. La parole se produit et disparaît dans le temps, et les mots sont soutenus par l'espace qui les préserve.

Et comme l'oral et l'écrit étant deux aspects de la communication, nous tenterons de définir ce dernier par rapport au premier

1.3. La définition de l'écrit par rapport à l'oral

Selon J.P Cuq dans le dictionnaire de didactique du français L E et L S l'écrit peut avoir comme définition : « Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. » J.P Cuq (2003 : 78)

D'après cette définition, l'écrit est la représentation picturale de l'aspect matériel de la représentation sonore ou phonétique.

La définition de l'écrit par rapport à l'oral semble tout a fait logique du fait que l'écrit et l'oral constituent deux codes différents de la langue.

1.4. L'articulation lecture/écriture

La maîtrise du savoir lire/écrire est l'une des stratégies importantes de l'école.

Selon Montécot : « pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit »
Montécot (1996 : 13)

En effet, il n'y a pas de bonne écriture sans lecture « l'écriture des élèves s'alimente de l'observation et de la comparaison des textes de références dont ils s'efforcent d'imiter les propriétés. Cette dimension est commune à plusieurs modèles d'enseignements de productions d'écrit ». GARCIAS-DEBANC (1995 :p.61)

Par conséquent, nous devons apprendre aux apprenants à lire avant de leur apprendre à écrire.

Actuellement en didactique, la lecture et l'écriture sont attachées contrairement au passé où ces deux activités ont été indépendantes et n'ont aucune relation entre elles « Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles » (Gaisson, 2007 : 62)

Gruca insiste sur l'importance de la relation entre lecture et écriture dans l'étude des textes littéraires et déclare :« l'articulation lecture-écriture, grâce à un jeu de va et vient entre le texte source et texte à produire, permet d'abord de développer des qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit, dans un premier temps, de percevoir, d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistiques et méta -narratives ». (Gruca, 1995 :183)

1.5. Le rapport entre : lecture/écriture

La lecture est un ensemble d'opérations basés sur : la perception, l'identification et la mémorisation des signes c'est aussi une activité mentale. Selon JOUVE dans son ouvrage, la lecture : « La lecture, en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur » JOUVE (1993: 43).

Les rapports entre la lecture/l'écriture soulevés par les spécialistes sont définis comme situation difficile.

Avant de passer à l'écriture, l'enfant apprend d'abord à parler c'est à dire qu'il doit assimiler le code oral, Selon Vigotsky : l'oral est « une activité verbale relevant de l'acte volontaire simple cependant l'écrit est une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, liée à l'intervention de la conscience et à la présence d'une motivation » Vygotsky (1934 : 343).

Piolat montre une distinction entre la production écrite et la production orale « apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production différent, dans les moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale » Piolat (1982 : 159)

L'écriture est une activité fondamentale, et savoir s'exprimer par écrit fait partie des compétences que chacun doit maîtriser. L'étude de cette langue écrite est en effet l'une des missions fondamentales de l'école.

1.6. Le rôle de la lecture dans l'amélioration de l'expression écrite

La lecture peut aussi être l'occasion pour les apprenants d'étudier le français comme langue étrangère. C'est un outil intéressant pour s'enrichir tant sur le plan culturel que linguistique. La lecture établit un contact avec la langue écrite et permet aux apprenants de visualiser les structures syntaxiques et l'utilisation rationnelle des mots.

1.6.1. Les apports de la lecture

Selon SLIMANI Sonia et YEFSAH Lydia dans leur mémoire (2015-216) : Lire est avant tout une activité, un loisir, une passion accessible à tous. L'acte de lire peut en cacher des vertus.

En effet, la lecture couvre plusieurs compétences :

1.6.1.1. La compétence culturelle :

Une méconnaissance des mots transcrits dans un texte peut être un obstacle à la compréhension, connaître le sens des mots conduit à l'entrée sémantique. Lire est donc une pratique ludique de production de signification d'un énoncé écrit tout en suscitant l'activité de recherche d'un mot incompris.

1.6.1.2. La compétence grapho-phonétique :

C'est une compétence qui donne l'accès à la pratique de la prononciation et à l'acquisition des sons du plus simples au plus complexes.

1.6.1.3. La compétence grammaticale :

Il s'agit dans ce cas-ci de la connaissance explicite ou implicite des structures de la langue. Lire conduit à chercher à reconnaître une racine, un préfixe ou une terminaison.

1.6.1.4. La compétence fonctionnelle :

CHAPITRE I : L'écrit et la production écrite

Cette compétence sert à reconnaître et à distinguer entre les supports et les types d'écrit à partir de la constatation des apports de la lecture et de son influence sur la pratique de la production de l'écrit.

Selon Renter (1998) D.Bakary (2009 :191), la lecture est conçue comme « une pratique social mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit ».

Nous pouvons souligner dans ce cas, que les deux activités reposent sur des mécanismes semblables, le point qui diffère est que pendant la lecture, le sens est construit à travers le texte. Tandis qu'à l'écrit, le sens se construit dans le texte que nous mêmes écrivons. Enfin, nous dirons qu'existe une interrelation entre l'écriture et la lecture et que la lecture est un excellent moyen pour l'amélioration de la production écrite.

2. Qu'est ce que la production écrite ?

La production écrite est une activité intellectuelle basée sur l'écrit. C'est un acte de communication au cours duquel l'apprenant rédige un texte adapté à une situation dans la bonne langue que le destinataire peut comprendre. Dans le but de résoudre les diverses difficultés que l'apprenant rencontre durant son apprentissage.

La production écrite est une activité visant à mettre en œuvre toutes les connaissances acquises par un apprenant dans une séquence d'apprentissage. Son objectif principal est de lui apprendre à exprimer librement ses sentiments, ses pensées, ses intérêts, ses préoccupations afin de communiquer avec les autres pour faire preuve sa compétence après un moment d'enseignement –apprentissage.

Selon CUQ la production écrite est « Une activité mentale, complexe de construction de connaissances et de sens». (2003 : 180)

2-1- L'enseignement/apprentissage dans le cycle moyen

Apprendre à écrire est une véritable épreuve pour de nombreux apprenants qui se retrouvent mal, voire incapables de s'investir et de réinvestir dans leurs connaissances, de comprendre la consigne et de répondre aux limites de la matière telles qu'énoncées par l'enseignant. A chaque étape d'étude, les apprenants affrontent des difficultés, et c'est à

CHAPITRE I : L'écrit et la production écrite

l'enseignant de l'aider à surmonter leurs difficultés grâce à divers outils et méthodes pédagogiques.

Pour mettre l'accent sur l'importance de la pratique de l'écriture dans le programme scolaire, nous présentons les résultats qu'à rapportés HALTE Jean-François(1992 : 102) suite à une enquête auprès des apprenants en C.M « Interrogés sur l'écrit les enseignants expriment des représentations contradictoires s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées le respect du sujet, leur travail en classe ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture (...) et les maîtres se rabattent de façon dominante dans leur pratique d'enseignement... »

L'expression écrite est donc l'activité évaluative de l'apprenant, qui agrmente son apprentissage et son expérience.

2.2. Les modèles de la production écrite

Aujourd'hui, l'enseignement/apprentissage de l'écriture repose souvent sur la perception et la maîtrise des règles grammaticales. Ce principe est plutôt remis en cause :

« Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage. » (Godenir, Terwagne, 1992 : 56)

La production de texte écrit nécessite plusieurs niveaux de traitement du texte, commençant par l'organisation du plan initial arrivant à la transmission des messages.

Cornaire et Raymond nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde, ces modèles représentent un ancrage théorique par rapport aux processus de production écrite. Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

2.2.1. Le modèle linéaire

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer. Selon Cornaire, Raymond (1999 : 64) Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes: la préécriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond. Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

2.2.2. Les modèles non linéaires

D'après Cornaire et Raymond, il existe trois modèles non linéaires :

2.2.2.1. Le modèle de Hayes et Flower

Ce modèle conserve les étapes proposées par Rohmer, mais elles sont exploitées selon une analyse différente. Ce modèle s'appuie essentiellement sur des activités cognitives.

Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix.

Ce modèle se présente en trois composantes:(1999: 27)

- 1- le contexte de la tâche.
- 2- la mémoire à long terme du scripteur
- 3- les processus d'écriture.

Le modèle montre clairement la progression de l'écrivain dans une situation d'écriture liée à son produit, où il va construire un retour sur ce qu'il a écrit versus le contenu ou la forme du texte.

2.2.2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond. La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée «connaissances-expression» (1999 : 29) .Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop

chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience.

Par contre, la deuxième vise un public de scripteurs expérimentés, appelée «connaissances-transformation». Ces scripteurs savent adapter leur fonctionnement cognitif par rapport à la production à réaliser, ils vont y repérer ses difficultés pour enfin les résoudre, ce qui prouve que ces scripteurs ont des objectifs clairs et bien définis.

2.2.2.3. Le modèle de Deschènes

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite. Ce modèle de production écrite englobe «deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur» (1999 : 32)

La première englobe les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture :

1. la tâche à accomplir.
2. l'environnement physique.
3. le texte lui-même.
4. les personnes dans l'entourage plus ou moins proche.
5. les sources d'information externes.

Ces éléments sont des informations nécessaires que le scripteur utilise pour traiter sa tâche de production.

La deuxième variable, celle du scripteur, est la plus importante. Selon Deschènes. Elle englobe aussi deux grands ensembles : «Les structures de connaissances et les processus psychologiques» (1999 : 33)

Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc. Les processus psychologiques se développent en cinq étapes :

1. la perception-activation.
2. la construction de la signification.

3. la linéarisation.

4. la rédaction-édition.

5. la révision.

Ces processus représentent dans l'ensemble des cas les étapes qui montrent comment se déroule la tâche ou l'activité d'écriture selon Deschènes.

Nous pouvons conclure que ce modèle montre que la production écrite se déroule en plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

2.2.2.4. Le modèle de Moirand

Pour pouvoir aider l'apprenant lors de l'activité de l'expression écrite, Sophie Moirand va proposer une nouvelle démarche pour l'enseignement de l'expression écrite en langue seconde.

D'abord l'apprenant doit acquérir des stratégies de lecture (articles, livres, etc.), puis développer sa compétence en compréhension. Pour enfin, acquérir une compétence de production. Le modèle de Sophie Moirand est assez différent des autres modèles de production, tel que, le modèle de Hayes et Flower, les modèles de Bereiter, Scardamalia et le modèle de Deschenes qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre au moment de l'activité d'écriture.

Dans son article «Situations d'écrit», Sophie Moirand (1979 : 79) propose un modèle de production, où nous distinguons quatre composantes fondamentales :

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

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur :

- les interactions sociales entre le scripteur et son lecteur, c'est-à-dire le contexte social dans lequel se situe le texte.

- la forme linguistique du document.

2.3. Les composantes de la production écrite

Jean Pierre Cuq dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde

Distingue trois composantes

2.3.1. L'environnement de la tâche :(le contexte de production), qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase.

2.3.2. Le mémoire à long terme du scripteur : dans laquelle il puisse toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée: connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et rhétorique qui, toutes seront actualités lors du processus d'écriture.

2.4. Les processus de production

Qui comprennent trois sous-processus importants

2.4.1. La planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les organiser et élaborer un plan ; le processus du planning sert à définir le contexte Textuel et pragmatique d'un message à transmettre.

2.4.2. La mise en texte ou textualisation : au cours de laquelle il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, en proposition, en phrases, en paragraphe, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire.

2.4.3. La révision ou l'édition : qui permet la revue du texte produit et qui consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation du texte, soit sur les formes linguistique...etc.) et de finaliser la rédaction; ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter. (Jean pierre Cuq, 2003, p 184-185).

2.5. Les composantes de l'écrit

Selon Albert, Marie-Claude (1998, p.60-61)

La compétence de communication écrite fait intervenir 5 niveaux de composantes

2.5.1. Composante linguistique

Concerne spécifiquement la connaissance et la capacité d'utiliser les modèles phonologiques, lexicaux et grammaticaux du système linguistique.

2.5.2. Composante socioculturelle

Comprend une compréhension de l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

2.5.3. Composante référentielle

Assumer des connaissances sur les domaines d'expérience et les objets et les relations entre eux.

2.5.4. Composante discursive

C'est-à-dire comprendre différents types de discours et les comprendre et les adapter dans toutes les situations de communication qui se présentent.

2.5.5. Composante cognitive

Elle permet la mise en œuvre de processus de formation de connaissances et de processus d'acquisition du langage.

2.6. Les fonctions de l'écrit

L'écriture est considérée comme un élément essentiel du développement de nombreuses compétences humaines. La maîtrise de l'écrit est un facteur clé de la réussite scolaire et de l'acquisition de connaissances approfondies, notamment comme outil d'expression personnelle, d'exposition et de relation avec les autres, de mémoire, de pensée et de travail intellectuel.

Martinez affirme que : « les fonctions de l'écrit sont, en effet, si larges qu'il trouve sa place dans tous les domaines, dans l'action (lettre commerciale, publicité, consigne de travail), l'information (enseignement), et presse (jeu, littérature). » (1996 : 96)

En tant que tels, l'écrit remplit de multiples fonctions, notamment : apprendre, communiquer, se souvenir et accompagner les pensées.

L'écriture pour apprendre est considérée comme l'une des principales fonctions de l'écriture dans les cours de FLE, notamment d'enregistrer les connaissances, de les formaliser dans des structures, de les réviser lors de l'évaluation, de les retenir et de les récupérer.

D'après Moirant : « L'écrit, c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer avec l'écrit. » (1979 :9)

En outre, l'écrit est le meilleur moyen pour renforcer la mémoire, permettant au cerveau de mieux évaluer et organiser les données obtenues, traiter de l'information, d'intégrer de nouvelles connaissances et de nouveaux processus y compris la généralisation ainsi que de former des repères dans le but de structurer et de planifier une activité ultérieure. Simard & Call (2010)

Enfin, écrire c'est mettre la pensée en action, c'est-à-dire chercher des mots pour la formuler, lui permettre de se développer et de s'organiser : « La psychologie cognitive considère l'écriture plutôt comme la transcription d'une pensée préétablie et, en conséquence, la réécriture comme une tentative de meilleure adéquation à cette pensée » (Reuter, 1996 : 06)

2.7. Types de production écrite¹

Selon la progression pédagogique, on distingue : la production guidée, la production semi-guidée et la production libre.

2.7.1. La production guidée

C'est une application fidèle d'un modèle à des fins de familiarisation.

2.7.2. La production semi-guidée

Elle suppose un type d'exercices où la tâche à accomplir implique un certain nombre de contraintes prédéfinies dans les consignes.

¹ <https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Burundi-renforcer-competences-ecrit.pdf>

2.7.3. La production libre

Elle tient compte de la consigne donnée. L'apprenant formule de façon autonome un sentiment, une idée, une opinion personnelle.

2.8. La particularité de la production écrite en français langue étrangère

Chaque apprenant d'une langue étrangère doit suivre ses étapes spécifiques afin d'éviter que ses textes créés dans sa langue maternelle ressemblent à une transposition défectueuse. Ils ne doivent également sauter aucune étape afin d'éviter que la couche de leur texte ne soit gênée par la façon dont les apprenants ont disposé les mots, la syntaxe et le sens les uns des autres. Il est préférable de partir de concepts bien connus et corrects pour éviter de tomber dans des erreurs. Après avoir terminé le texte, assurez-vous d'analyser ses défauts et de corriger les erreurs restantes. Ensuite, relisez le matériel pour vérifier la grammaire, l'orthographe et d'autres détails.

2.9. L'importance de la production écrite

La production écrite permet de présenter des informations, de transmettre des émotions, de transmettre des impressions, de modifier des connaissances et de laisser une empreinte écrite. Dans l'enseignement/apprentissage, l'écriture est un moyen pour les élèves timides de s'exprimer librement. Pour les enseignants, cela permet des suivis plus personnels avec chaque élève que verbaux. La production écrite (imprimés) peut également être utilisée pour tracer les progrès des élèves en examinant les réalisations d'une manière moins subjective.

Conclusion partielle

Dans ce premier chapitre, nous avons essayé d'aborder les différentes notions relatives à l'écrit. En effet, nous avons commencé par la définition de la production écrite. Ensuite, nous avons abordé les compétences du processus d'écriture, les modèles de la production écrite et l'enseignement/apprentissage de l'écrit au cycle moyen.

On peut dire que l'activité d'écriture est le noyau de l'apprentissage de la langue étrangère car c'est le meilleur moment pour les enseignants d'évaluer les résultats de l'ensemble de la séquence.

CHAPITRE II

**Les difficultés en production
écrite et remédiations.**

Introduction partielle

La maîtrise de la capacité d'écrire en situation d'apprentissage est l'un des buts ultimes de tout enseignement d'une langue étrangère.

Cependant, développer cette capacité est assez compliqué car certains apprenants sont incapables d'améliorer leur écriture. Cela signifie qu'ils ont de multiples difficultés en production écrite. Alors que la remédiation est une solution possible pour remédier aux lacunes et aux difficultés d'un apprenant.

Dans ce chapitre, nous allons définir le concept de difficulté d'apprentissage chez les apprenants puis en production écrite.

1. Qu'est-ce qu'une difficulté d'apprentissage ?

Selon Wilson et Furrie, le terme « difficulté d'apprentissage » « désigne un certain nombre de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, la rétention, la compréhension ou le traitement d'informations verbales ou non verbales. Ces dysfonctionnements résultent d'une ou plusieurs altérations des processus qui influent la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage ». Wilson ET Furrie (2002)

2. Les difficultés en écriture chez les apprenants

L'écriture se réalise par la maîtrise de plusieurs compétences grammaticale, orthographique, vocabulaire, de ponctuation et d'autres. Afin de rendre l'écriture efficace, toutes ces compétences doivent être appliquées spontanément. Cependant, pour de nombreux apprenants ayant un apprentissage difficile, cette tâche est presque impossible.

Tout au long du parcours de l'école, les défis liés à l'écriture continuent de croître et de se développer. Les apprenants doivent écrire des textes, de petite histoire, etc. Mais ceux ayant un apprentissage difficile ont beaucoup de difficultés en production de texte. Ils sont souvent accusés de retard et ont tendance à travailler dur le lendemain. S'ils n'obtiennent pas l'aide dont ils ont besoin, ils peuvent être découragés. De ce fait il est important de savoir comment détecter ces difficultés ?

3. Les difficultés d'apprentissage en production écrite

La production écrite est une activité qui ne se limite pas à une simple combinaison de phrases. C'est le résultat de la présence et l'application de plusieurs compétences. Ceci est

Chapitre II : Les difficultés en production écrite et remédiations.

essentiel dans l'enseignement des langues étrangères, en particulier le français, car il fait référence à la capacité des apprenants à investir leurs prérequis tout au long de la vie scolaire.

Malgré la similarité des processus rédactionnels en langue maternelle et langue étrangère, il ne faut pas oublier qu' : « *Il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile* ». (Alarcon, Magdalena Hernandez, 2001 : 4)

En effet, les apprenants sont confrontés à d'autres difficultés comme la langue, les difficultés sociales et culturelles.

Wolf signale que : « *Même si l'apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, ce premier se trouve à des difficultés supplémentaires :*

-difficultés linguistique, notamment sur le plan lexical ;

- difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ;

-difficultés d'ordre socioculturels, chaque langue ayant ses caractéristique rhétorique propre, que l'apprenant ne connaît pas » (2014 :14-15).

3.1 Les difficultés d'ordre linguistique

Les connaissances linguistiques sont un aspect important dans la réussite de la production écrite. En ce qui concerne la qualité du texte, plus les apprenants ont des connaissances linguistiques plus la qualité du texte produit sera bonne.

On classe les difficultés linguistiques selon :

3.1.1 Le lexique

Se base sur l'emploi des mots, la richesse, l'exactitude, la correction et l'adéquation.

L'écrivain doit également choisir son vocabulaire de contenu, son contexte de langue et sa situation de communication à l'origine du texte.

Selon CUQ j-p, le lexique « *désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe sociale, ou d'un individu...* » (2003 : 155)

3.1.2 L'orthographe

L'orthographe est un aspect important du travail écrit car les erreurs d'orthographe sont plus évidentes dans le texte. Le non-respect de l'orthographe dévalorise le texte. Aussi, les questions qui peuvent induire en erreur lors de la lecture.

Bien écrire n'est pas une qualité innée des jeunes apprenants, ni même de nombreux adultes. Selon Blanche-Benveniste et Chervel, « *La science de l'orthographe est une science qui s'acquiert mot par mot et peut être sous cet angle assimilée à l'acquisition d'une langue seconde. Depuis le cours élémentaire, [...] c'est sept ans ou même huit ans qui sont consacrés à cette étude [...]* » (1969 : 12)

A cet effet, Guyon nous dit que : « *Le scripteur doit en effet effectuer des calculs presque sur chaque mot pour poser les marques de l'écrit, et de plus ce calcul nécessite des opérations complexes puisqu'il faut non seulement à poser ces marques, mais aussi choisir la seule marque juste* » (2003 : 90).

On apprend de ces deux citations que l'apprentissage de l'orthographe française, à travers ses difficultés lexicales et lexico-syntaxiques, demande beaucoup de temps voire des années à maîtriser.

Il existe deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale, qui concerne la façon dont les mots sont écrits, et l'orthographe grammaticale, qui implique l'application de règles de grammaire.

3.1.3 La morpho-syntaxe

Cette partie de la grammaire implique l'utilisation de règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase. Cet aspect est crucial car les auteurs sont tenus d'utiliser correctement les structures grammaticales de manière claire pour éviter les malentendus.

Comme l'hystérésis de la communication écrite, la morphosyntaxe est un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale, où les interlocuteurs peuvent corriger les erreurs car ils partagent la même situation de prononciation, dans la production écrite (communication différée), l'écrivain doit utiliser les outils grammaticaux de manière correcte et sans ambiguïté pour éviter tout malentendu.

3.2 Difficultés socioculturelles

Chapitre II : Les difficultés en production écrite et remédiations.

Ignorance des caractéristiques rhétoriques spécifiques à la langue ; la plupart des apprenants grandissent dans un environnement social et familial avec un grand écart culturel par rapport à la langue étrangère.

Dans la production écrite, la connaissance des règles grammaticales et la connaissance des fonctions langagières sont insuffisantes pour maîtriser la compétence communicative. Par ailleurs, la compétence langagière doit s'appuyer sur la maîtrise de savoirs et de savoir-faire à caractère socioculturel, adaptant l'information à la situation de communication qui la dicte.

Lors de l'écriture, les apprenants rencontrent des problèmes d'organisation et de structuration du discours à travers les dimensions culturelles. Chaque langue a son propre système fonctionnel et rhétorique.

Manque de maîtrise de cette compétence, surtout avec « mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur. » (VIGNER.Gérard, 2001 : 86). Peut affecter la qualité du texte à générer. Dans de tels cas, en effectuant un transfert négatif, l'écrivain a souvent tendance à utiliser des conventions rhétoriques propres à sa langue et à sa culture.

3.3 Difficultés procédurales

La connaissance procédurale est l'application du processus d'écriture (planification, mise en texte, révision)

En général, les écrivains en langue étrangère ont moins de planification que les écrivains en langue maternelle, et le processus d'écriture dans une langue étrangère est plus difficile, fatigant, moins efficace pour l'apprenant, et prend beaucoup plus de temps que dans la langue maternelle, par exemple : apprentissage novice Lecteurs ont besoin de nombreuses et longues pauses, ils écrivent lentement, ils se concentrent davantage sur la recherche du mot juste, alors que les écrivains habiles utilisent les pauses de relecture de manière productive, leur intérêt est porté sur la pertinence des choix qu'ils font à le statut de communication du vis paramètre.

3.4 Les difficultés syntaxiques

La ponctuation est définie comme un ensemble de symboles graphiques ; l'utilisation de symboles non alphabétiques dans le texte pour marquer les relations entre les éléments de la phrase, c'est une façon de noter les pauses, les pauses, l'intonation, etc.

Chapitre II : Les difficultés en production écrite et remédiations.

Il est important d'établir une séquence, des liens et des relations entre les idées, et la ponctuation est considérée comme un élément de clarté qui aide à la compréhension du texte. Il convient de noter qu'un texte avec peu ou pas de ponctuation est difficile à lire et à comprendre. Parfois, lorsque vous modifiez la ponctuation, le sens de la phrase change.

Parmi eux, plusieurs signes de ponctuation :

- Point (.) : Marque la fin d'une phrase, suivie d'une majuscule.
- Virgule (,) : utilisée pour séparer les composants d'une phrase, utilisée comme parenthèses pour commenter des instructions.
- les traits (-) : ils marquent les changements de locuteurs, par exemple dans les énumérations d'étapes dans le texte explicatif.

Bien que l'utilisation de la ponctuation soit importante, au lieu de l'utiliser à bon escient, les apprenants décorent et donnent un sens au texte.

En ce qui concerne les majuscules et les virgules, les élèves oublient souvent d'écrire les noms propres qui commencent par une lettre minuscule.

Les phrases écrites par les apprenants sont courtes et difficiles à comprendre, et certains peuvent les comprendre.

En ce qui concerne la cohérence du texte, la plupart des étudiants oublient de placer des connecteurs logiques (premier, puis, puis, dernier).

3.5 Difficultés d'ordre cognitif

Perdue déclare que : « *si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs.* » Perdue (1980 : 94).

Lors de l'activité d'écriture en français langue étrangère, les apprenants sont confrontés à de profondes difficultés de mémorisation, de réflexion, de planification et d'organisation, entraînant des problèmes de hiérarchie et de confusion, c'est pourquoi ils semblent avoir des difficultés à comprendre le sens des mots, des difficultés à mémoriser les règles de la langue, Stocker des informations et des connaissances, former et formuler des idées dans des phrases, etc.

3.6 Difficultés d'ordre motivationnel

Baronnier affirme que : « *Tous les élèves n'arrivent pas en classe avec le même état d'esprit : Si certains d'entre eux perçoivent l'intérêt de savoir et d'apprendre et en ont le désir, d'autres arrivent en classe complètement démotivés.* » Baronnier (2003-p 03)

Les apprenants non motivés n'apprennent pas facilement. La motivation fait partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère car elle détermine la volonté, la capacité et la rétention de l'apprenant à accomplir des tâches, à acquérir de nouvelles connaissances et à progresser dans le processus éducatif, comme le prétend Reuter « *sa présence et son développement aident les apprentissages, son absence ou son déclin les gênent.* » Reuter (1996, 51).

4. Les sources des difficultés

Selon CHELALI Naima (2020-2021)

4.1 Le manque de confiance en soi

L'une des difficultés les plus remarquable, c'est le manque de confiance en soi, la peur d'être critiqué par sur enseignant et plus que ça c'est la timidité et l'angoisse engendrent des conséquences négatives, c'est difficulté sont dues soit à la maîtrise de l'écrit ou bien l'ignorance des stratégies de compréhension

4.2 Le manque d'attention et de concentration

Nous constatons que la majorité des apprenants manquent d'attention et concentration peut-être à cause des problèmes sociaux-familiaux comme les divorces des parents.

L'apprenant dans ce cas-là, il n'arrive pas à concentrer et suivre.

4.3 L'attitude des enseignants à l'égard les erreurs des apprenants

Que ce soit l'attitude positive ou négative de l'enseignant à l'égard des erreurs de l'apprenant cette joue un rôle très important, dans l'acquisition de langue et elle a un impact sur l'enseignement / apprentissage d'une langue.

4.4 Le manque d'écoute

La plupart des apprenants n'ont pas une culture à écouter leur enseignant quand il explique ou parle, donc les enseignants souffrent de ce problème et ils utilisent la façon la plus fréquente et c'est de faire sortir l'apprenant.

4.5 Le manque de motivation

Les apprenants ont souvent une perte ou bien manque de motivation, ce qu'ils empêchent à lire et écrire des textes. Donc la motivation est un facteur indispensable dans l'acte d'apprendre, on prend l'exemple de l'enseignant qui choisit des travaux qui motivent leur apprenants, ils apprenants par la suite par enthousiasme et facilement.

4.6 Le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques

Parmi les causes les plus importantes des difficultés de l'apprentissage dans une classe de langue nous constatons que la majorité des apprenants n'utilisent pas des outils pédagogiques comme le dictionnaire pour corriger les mots, trouver les synonymes.

4.7 L'impact du milieu social

L'un des facteurs qui influence sur l'échec ou la réussite scolaire de l'apprenant, c'est le milieu social dont il vit, par exemple la motivation d'origine sociale qui exige et implique l'adaptation de l'élève dans le contexte scolaire, cet impact social rend l'apprenant d'être motivé ou bien démotivé et surtout quand il s'agit d'un milieu rural.

4.8 L'impact de la famille sur la production écrite

Le rôle qu'elle joue la famille, quand elle participe dans la vie scolaire de leur fils, est très important et efficace car le suivi parental aide et encourage l'apprenant et à apprendre et aller à l'école et surtout quand il est régulier nous conduit aux bons résultant. Donc, il faut d'abord préparer l'enfant avant la rentrée scolaire, et cette préparation nécessite l'aide des parents

4.9 L'impact du sexe sur la production écrite des apprenants

Pour mener les apprenants à la maîtrise de la compétence scripturale, il est à prendre en considération les caractères des filles qui sont naturellement différentes de celles des garçons en leurs proposant des thèmes qui les motivent comme les thèmes relatifs au sport pour les

Chapitre II : Les difficultés en production écrite et remédiations.

garçons et d'autres thèmes pour les filles de créer un climat de compétition et surtout les récompenser après chaque réussite.

4.10 Manque d'utilisation du brouillon

Le terme de brouillon accompagne l'apprenant dès ses premiers jours scolaires, lors qu'il produit sa rédaction. Il y a une étape de création qui conduit à un résultat définitif.

Pierre Marc Debiasi le définit comme suit « le brouillon est un manuscrit de travail écrit avec l'intention d'être corrigé pour servir à la rédaction ou à la mise au point définitive d'un texte» (2007 .p 01)

Cela veut dire que le brouillon est un texte rédigé qui va être corrigé. La plupart des apprenants ignorent l'importance du brouillon et par voie de conséquence, ils ne l'utilisent pas. Le brouillon nous permet de mieux rédiger notre texte sans faute, sans erreur, à mieux réfléchir. Le brouillon nous permet également de mémoriser, d'extérioriser nos idées, nos points de vue sur un sujet donné. Parfois ils rédigent directement sur la copie de l'examen après ils regrettent car ils n'utilisent pas le brouillon et ils se rendent compte que leur production écrite manque de maturité : absence de cohérence, d'organisation etc.

5. Pourquoi ces difficultés ?

Selon CHETOUANE Liliana et KERKOUICHE Lynda (2020-2021)

Ces difficultés peuvent être attribuées aux facteurs suivants :

- _ Le temps imparti pour la production écrite est largement insuffisant pour exploiter toute la richesse de cette tâche.
- _ Manque d'activités de communication écrite en classe, telles que la rédaction d'une lettre, une carte d'invitation ou de félicitation, etc.
- _ Les apprenants pensent toujours que la langue étrangère est un calque de leur langue maternelle.
- _ Manque de méthodes et de stratégies nécessaires concernant le processus d'écriture.
- _ Mauvaise compréhension des instructions par les apprenants.

Chapitre II : Les difficultés en production écrite et remédiations.

_ Les erreurs d'orthographe et de grammaire accumulées ont une grande peine de s'exprimer correctement, tant à l'écrit qu'à l'oral.

_ Les apprenants possèdent un niveau bas de connaissances, un faible niveau d'intérêt persistant pour les tâches difficiles comme la production d'un écrit et un niveau élevé de distraction.

_ Manque de capacités à se souvenir et à utiliser toutes les compétences indispensables pour produire un texte notamment ; la syntaxe, la ponctuation, l'utilisation des majuscules et l'accent, exprimer des idées et des connaissances de manière ordonné et structuré, la relecture, etc.

_ Mauvaise aptitudes en révision.

_ Lorsqu'on écrit, on se met automatiquement à lire ce qu'on écrit, ce contexte prouve que l'écriture et la lecture sont complètement liées. Donc, l'usage des apprenants de la langue maternelle lors des séances d'expression orale en classe de FLE affecte leurs productions écrites.

_ L'absence des situations de communication entre les apprenants au sein de la classe, où la langue est constamment mise en action. L'enseignant doit introduire la possibilité d'interchangeabilité entre élève et élève, dans les situations dont il n'est plus représenté dans la communication, il ne devient qu'un observateur. Ainsi, il doit exploiter les erreurs positivement, pour stimuler le désir de parler chez les apprenants et de travailler de manière autonome, afin de solliciter la participation active de tous les élèves.

6. La définition de la remédiation :

La remédiation pédagogique est une remise à niveau des apprenants ayant des difficultés et des troubles d'apprentissages. Elle permet à l'apprenant de revisiter, de revenir sur ce qu'il n'a pas compris, d'installer la compétence, et de modifier l'habileté et/ou la capacité visée.

Pour Cuq «*par remédiation, il faut entendre l'ensemble des actions correctives intégrées au processus pédagogique consistant à amener l'élève à surmonter des difficultés perturbant la progression des apprentissages et à éviter, par voie de conséquence, que les lacunes ne s'accumulent et n'altèrent foncièrement la poursuite des apprentissages ultérieurs*» Cuq (2003 : 203).

6.1 Remédiation des difficultés

Les apprenants doivent avoir un rapport certain avec l'écrit pour pouvoir y remédier. Pour cela il faut :

- Construire une représentation fidèle de l'écriture et de ses fonctions, donner du sens aux écrits.
- Facilitez l'interaction positive avec l'écriture afin que vous ne vous sentiez pas comme un échec.
- Le développement et l'utilisation d'outils rendent l'interprétation moins compliquée, ce qui permet également d'éviter un sentiment de blocage.
- Des exercices pour aider les apprenants à surmonter les difficultés rencontrées. De même, on peut activer le processus de révision en sensibilisant les apprenants à la nécessité de réviser les textes et en leur proposant une lecture collective de leur travail.

Aussi pour la question de la réécriture, l'enseignant peut valoriser au maximum le travail, le rendre agréable en facilitant l'émergence du sens, la prise de conscience de son utilité, afin que l'apprenant ne le perçoive pas comme une tâche ennuyeuse.

Pour cela, il est logique de les aider à surmonter leurs difficultés par des observations réfléchies sur le langage, basées sur leur travail.

Ainsi, l'apprenant acquiert, réinvestit et utilise les savoirs, savoir-faire qui deviennent le critère de réussite dans le processus de réécriture continue de l'œuvre. De plus, une grille de vérification que vous construisez avec vos apprenants peut être utile dans cette situation.

Conclusion partielle

A travers ce deuxième chapitre, nous avons abordé les difficultés d'apprentissage de la production écrite dans une séance de langue étrangère.

Ces difficultés ne relèvent pas d'une seule catégorie, elles sont plutôt d'ordre linguistiques, socioculturel, motivationnel et d'ordre cognitif.

DEUXIEME PARTIE

Partie pratique

CHAPITRE III

Corpus et méthodologie du travail

Introduction partielle

Après avoir terminé le cadre théorique de notre travail, nous aborderons l'aspect pratique de notre recherche. Afin d'identifier les difficultés des apprenants dans la production écrite. Nous avons opté pour une enquête par questionnaire destiné aux enseignants du collège et à l'analyse des erreurs commises dans les productions écrites des apprenants.

Ce chapitre sera consacré à la description des outils méthodologiques que nous considérons comme importants pour notre recherche. Nous présenterons en premier lieu le corpus d'analyse ensuite notre enquête : le terrain, le public visé et le questionnaire.

1. Description du corpus d'analyse

Notre corpus d'analyse est constitué de 30 copies de productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne réalisées dans leur classe, pendant la séance de la production écrite, afin de détecter puis d'analyser les erreurs qu'ils ont commises.

. Pour les avoir nous avons assisté au déroulement des séances de préparation à l'écrit, de la production écrite, du compte-rendu de la production écrite et aussi la séance de remédiation.

2. L'expérimentation

2.1. Présentation de l'échantillon

Le public auquel nous nous sommes intéressés est celui des apprenants d'une classe de 4^{ème} année moyenne au CEM « Baker Ibn Hammad » qui se situe à la cité Rousseau dans la wilaya de Tiaret. Cet échantillon représente des apprenants en préparation de l'examen de fin du cycle moyen, qui leur permettra d'accéder au lycée. La classe est composée de 38 apprenants (20 filles et 18 garçons) dont l'âge varie entre 14 et 16 ans. Mais nous avons sélectionné que 30 copies de production écrite pour les analyser.

2.2. La période de l'expérimentation

Notre expérimentation a eu lieu vers la fin du mois de février et le début du mois de mars 2023.

2.3. Déroulement de l'expérimentation

Dans notre expérimentation nous avons assisté à quatre séances, dont la première est intitulé « la préparation à l'écrit », c'est une étape qui précède celle de la production écrite

pendant laquelle l'enseignante propose une série d'activités en relation avec le thème « la violence faite aux enfants », tandis que la deuxième séance a été consacré à la production écrite dans laquelle l'enseignante fait appel à la séance précédente « la préparation à l'écrit » et a fait un petit rappel du sujet de la composition « la violence scolaire ». Puis elle a passé à la phase de la rédaction, où l'apprenant emploie ses pré-requis pour rédiger le texte proposé dans la consigne.

L'enseignante demande à certains apprenants de lire la consigne pour bien expliquer.

Ensuite, nous avons assisté à la séance du compte-rendu dont l'objectif est le repérage et la correction des erreurs commises par la majorité des apprenants. Enfin, c'est la séance de la remédiation pour traiter les problèmes rencontrés par les apprenants.

2.4.1. La séance de la production écrite

L'activité de la production écrite à laquelle nous avons assisté fait parti du 2^{ème} projet « vivre ensemble en paix » et plus précisément de la 2^{ème} séquence d'apprentissage, intitulée « rapporter des paroles en donnant un point de vue ». L'activité a pour objectif d'aider l'apprenant à rédiger un texte argumentatif pour dénoncer la violence contre les enfants.

L'enseignante a demandé aux apprenants de donner les différents types de violence que les enfants subissent c'est-à-dire physique, psychique, et négligence.

Ce que nous avons remarqué, c'est que les apprenants étaient motivés et actifs. La majorité des apprenants ont participé et ont répondu à la question en donnant des exemples aussi de chaque type de violence.

Après avoir bien expliqué aux apprenants ce qu'ils devraient faire, l'enseignante leur a demandé de rédiger la production écrite individuellement et de manière personnelle en autorisant l'usage du dictionnaire.

Nous avons aussi remarqué que certains apprenants ont commencé la rédaction sans demande de l'aide. Mais d'autres s'arrêtent à chaque fois et prennent du temps pour réfléchir. D'autres n'arrivent plus à rédiger et se trouvent bloqués malgré toutes les explications et les informations donnés par leur enseignante.

Les apprenants ont commencé la rédaction. Entre temps, l'enseignante fait le tour des tables pour vérifier si tous les apprenants font le travail et aussi pour éviter toute sorte de blocage.

La consigne de l'activité de la production écrite

Rédige un paragraphe argumentatif pour dénoncer la violence contre les enfants afin de sensibiliser les gens sur ce phénomène.

Plan :

- Rédige une introduction : thème (définition : violence contre les enfants) + (thèse « verbe d'opinion » +thèse : le danger de la violence envers les enfants).
- Propose trois arguments introduits par des connecteurs (conséquences de la violence contre les enfants) + des exemples introduits par des connecteurs.
- Rédige une conclusion (reformule la thèse + donne un conseil aux adultes).
- Mets les verbes au présent.
- Aide- toi du coffre à mots page 97 (de manuel scolaire).
- Faire un travail personnel.

3. L'enquête par questionnaire

Nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen afin de mieux cerner la problématique mais aussi vérifier nos hypothèses de recherche. Notre questionnaire est constitué de 15 questions, nous l'avons distribué auprès de 20 enseignants dont l'expérience dans le domaine de l'enseignement varie entre (moins 5 ans et plus 20 ans).

Les types des questions choisies dans notre questionnaire sont du type : ouvertes, choix multiples, fermées et d'autre où on a laissé le champ libre aux enseignants de donner leurs avis personnels. L'objectif principal de cette démarche est de contextualiser et d'approfondir notre recherche et de récolter un maximum d'informations sur les difficultés de la production écrite chez les apprenants de la quatrième année moyenne et de trouver des solutions pour améliorer les productions écrites de ces apprenants et les remédier.

3.1. Présentation du questionnaire :

Questionnaire

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français du cycle moyen de la wilaya de Tiaret, il s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master en didactique des langues étrangères à l'Université de Tiaret sous le thème : « la production écrite chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne : difficultés et remédiations ».

Nous vous remercions infiniment de répondre à ce questionnaire en vous assurant l'anonymat absolu.

1) Sexe : Homme Femme

2) Combien d'années d'expérience dans l'enseignement possédez-vous ?

Moins de 5 ans

De 5 ans à 10 ans

De 10 ans à 15 ans

De 15 ans à 20 ans

Plus de 20 ans

3) Comment enseignez-vous la production écrite ?

.....
.....
.....
.....

4) Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

Souvent Quelques fois Non

5) Les apprenants rédigent t'ils les productions écrites :

À la maison En classe

6) Concernant les productions écrites de vos élèves, trouvez-vous qu'elles sont :

Bonnes Moyennes Insuffisantes

Justification.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

12) Autorisez-vous l'utilisation du dictionnaire en classe ?

Oui

Non

13) Insistez-vous sur la dictée ?

Oui

Parfois

Non

14) Consacrez-vous des séances de remédiation permettant aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites ?

Oui

Non

15) Si oui, que proposez- vous comme activités, à ces apprenants ?

.....
.....
.....
.....

CHAPITRE IV

Analyse et interprétation des résultats

Introduction partielle

Dans ce chapitre, et après l'analyse des productions écrites des apprenants et aussi les questionnaires destinés aux enseignants. Nous allons identifier leurs difficultés rencontrées, leurs besoins au cours du processus de production écrite. Ensuite, nous allons présenter quelques solutions possibles pour la remédiation de ces difficultés.

1. L'analyse des erreurs dans les copies des productions écrites

Les 30 copies (productions écrites) collectées à la fin de la séance, vont nous servir comme corpus de vérification des hypothèses de départ. Le tableau ci-dessous propose une analyse des erreurs de ce corpus. Il est organisé en quatre colonnes : « corpus », « erreurs », « type d'erreurs » et « la correction ».

1.2. Tableau des analyses et corrections des erreurs

Corpus	Erreurs	Types d'erreurs	Correction
Copie 1	- pour moi c'est un ca dangereus il faux l'ivité - parce qu'ils ont la venir de demain.	-orthographique -syntaxique -Morpho-syntaxique	-pour moi, c'est un cas dangereux qu'il faut l'éviter. -parce qu'ils sont l'avenir de demain.
Copie 2	-la violence contre les enfine est ume trée dangereuse. -en retrouve cete violence dans les pouver famille.	-lexicale - Morpho-syntaxique -orthographique	-La violence contre les enfants est très dangereuse. -on retrouve cette violence dans les familles pauvres.
Copie 3	-les enfants ne sait pas de...	- Morpho-syntaxique	-les enfants ne savent pas de
Copie 4	-la violence contre les enfants est un problaime mondiale	-orthographique	-La violence contre les enfants est un problème mondial.

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

	-cette phynomaine		- Cette phénomène
Copie 5	-dans le monde il y a milline des enfant qui en danger à cause de violence.	-orthographique -lexicale	-dans le monde il y a millions des enfants qui sont en danger à cause da la violence.
Copie 6	-la violence c'est tous les formes des atackes physiques et psychologiques.	- lexicale -morpho-syntaxique -Orthographe	-La violence c'est toutes les formes des attaques physiques ou psychologiques.
Copie 7	-ensuite,Entrainer la mort	- syntaxique -orthographique	-Ensuite, entraîner la mort
Copie 8	-Je pense que la violence pour les enfants c'est n' pas bien -d'abord moi je suis contre la violence -enfine moi je contre la violence	-l' orthographe -socioculturel - syntaxique - morpho-syntaxique	-Je pense que la violence contre les enfants ce n'est pas bien -D'abord, moi je suis contre la violence -Enfin, moi je suis contre la violence
Copie 9	-la violence est l'utulise la force contre les enfant - par exemples frapper les enfant son raison.	- l'orthographe -lexicale -morpho-syntaxique - lexicale	-La violence est l'utilise de la force contre les enfants. -par exemple: frapper Les enfants sans raison.

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

	-Ensuite la violence a des conséquence négatif	-morpho-syntaxique -syntaxique -orthographique	-Ensuite, la violence a des conséquences négatives.
Copie 10	-la violence est une male je vie des enfants.	-socioculturel -morpho-syntaxique -orthographique	-la violence est mal dans la vie des enfants.
Copie 11	-J'affirme que La violence contre Les enfants -D'abord , Le traille des enfants -Ensuit au lieu de rest dans la maison -Enfin,L'enfant.....	-syntaxique -morpho-syntaxe -orthographique	-J'affirme que la violence contre les enfants. -D'abord, le travail des enfants Ensuite, au lieu de rester à la maison Enfin, l'enfant
Copie 12	-ensuite, il faut jouer avec lui et arrêter de phrapper.	-morpho-syntaxe -syntaxique -orthographique	-Ensuite, il faut jouer avec ils et arrêter de frapper.
Copie 13	-la violence est l'utiliser la force	-morpho-syntaxe	-La violence est l'utilisation de la force
Copie 14	-D'abord La violens psychologi consiste a rejeter a humilier a isoler	-syntaxique -lexicale -orthographique	-D'abord, la violence psychologique consiste à rejeter, à humilier et à isoler.
Copie 15	-L'enfant à le droit d'avoï une famille qui le protège et le violence cé trée dangerex.	-orthographique -Lexicale -morpho-syntaxique	-L'enfant a le droit d'avoir une famille qui le protège car la violence est très dangereuse.

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

Copie 16	-moi je suis contre la violence centre les enfants Il faut doné la liberté la violence contre les enfants ses un faut travaille	-lexicale -morphosyntaxique -orthographique	-Moi je suis contre la violence des enfants, Il faut donner la liberté La violence contre les enfants c'est un faux travail.
Copie 17	-ben jour, Je ma pelle Amine je suis un enfan de 14 ans est je vive un vie beel, est je pens que Il yo des enfan que...	-orthographique -Lexicale -socioculturel - morpho-syntaxe -syntaxique	-Bonjour, je m'appelle Amine, je suis un enfant de 14 ans et je vis dans une belle vie Je pense qu'il y a des enfants qui...
Copie 18	-ensuite, la violence elle a des consequence gravec a l'enfant phyenquement et psycholongraquement.	-syntaxique -morpho-syntaxique -socioculturel	-Ensuite, la violence a des graves conséquences à l'enfant physiquement et psychologiquement.
Copie 19	-D'abord la violence contre les enfants les raisons	-socioculturel	-D'abord, la violence contre les enfants sans raisons
Copie 20	-Bonjour mou countre lu volence.	-morpho-syntaxique	-Bonjour, moi je suis contre la violence
Copie 21	-la violence a l'égard des enfant moi elles toucher la santer physique et psychologique.	- morpho-syntaxe -socioculturel -orthographique -lexicale	-La violence a l'égard des enfants touche la santé physique et psychique.
Copie 22	-La violence c'est une fleau social, comme la violence contre les	-orthographique -lexicale	-La violence c'est un fléau social, comme la violence contre les

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

	enfants , et contre les femmes.		enfants et les femmes.
Copie 23	-sét la violence contre les enfeants « la violence a l'gard des enfants est un probleme mondial	-orthographique -socioculturel	-La violence à l'égard des enfants est un problème mondial.
Copie 24	-La violence contre les enfants a se prapage dons la societé et un fleui social -Enfin, parce que tout le monde a la droit de vive en paix	-orthographique -morpho-syntaxique -lexicale	-La violence contre les enfants est un fléau social qui se propage dans la société -Enfin, tout le monde a le droit de vivre en paix.
Copie 25	-a monavis Je pence que la violence contre les enfans c'est un faux travaille	-orthographique -lexicale -morpho-syntaxique	-à mon avis, je pense que la violence contre les enfants est un faux travail.
Copie 26	-la violence cé tun dangereux -je suis contre la violence par ce que la violence ce tun mechont	-lexicale -orthographique -syntaxique -socioculturel -morpho-syntaxique	-La violence est un fait dangereux -Je suis contre la violence parce qu'il est un méchant travail.
Copie 27	-je pense que la violence est un proplème mondial	-orthographique -lexicale -syntaxique	-Je pense que la violence est un problème mondial.

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

	-ensuit, I faut de praterger l'enfant et respecter leur droits	-morpho-syntaxique	-Ensuite, il faut protéger les enfants et respecter leurs droits.
Copie 28	-Les enfants sont des etre humain, Il faut proteger et aimer	-lexicale -morpho-syntaxique	-Les enfants sont des êtres humains, il faut les protéger et aimer.
Copie 29	-la violence est un jést agressive -et ca peut détruit la société faiblement	-orthographique - morpho-syntaxe -syntaxique	-La violence est un geste agressif. -et ça peut détruit la société faiblement.
Copie 30	-La violence est une action dangereuse à la sociéti -A mon avis,je suis contre toutes les types de la violence	-orthographique -lexicale -morpho-syntaxique	-La violence est une action dangereuse à la société. -à mon avis, je suis contre tous les types de violence.

1.3. Commentaire du tableau :

D'après le contenu du tableau nous avons remarqué que les apprenants ont commis beaucoup d'erreurs de différents types : orthographique, syntaxique, morphosyntaxique et en lexicale.

a. Le lexique

Le lexique mis en œuvre par les apprenants est pauvre dans la plupart des textes. Plusieurs mots et locutions sont employés hors de leur contexte, ceci entrave le développement et l'enrichissement du texte.

Exemples :

-les enfine. Au lieu d'écrire : les enfants

- problaime. Au lieu d'écrire : problème

- le trailla. Au lieu d'écrire : le travail

- lu violence. Au lieu d'écrire : la violence

-centre. Au lieu d'écrire : contre

-sociéti au lieu d'écrire : société

b. L'orthographe

Cet aspect est celui où les apprenants ont commis le plus grand nombre de faute vu la complexité et la variation de la langue française, et ce qui confirme notre première hypothèse de recherche.

L'aspect orthographique est une composante essentielle de la compétence de production écrite.les erreurs orthographiques peuvent être une source d'une incompréhension même si les autres aspects sans bien maîtrisés.

Exemples :

-d'abord. Au lieu d'écrire : D'abord

-elles toucher. Au lieu d'écrire : elle touche

-dangereus. Au lieu d'écrire : dangereuse

-jèst. Au lieu d'écrire : geste

-phynomaine. Au lieu d'écrire : phénomène

-c'est un ca. Au lieu décrire c'est un cas

c. La morphosyntaxe

Les difficultés Morphosyntaxiques figurent sur les copies des apprenants, elles touchent aux formes verbales, aux déterminants, aux prépositions, le genre et le nombre. Elles affectent l'ensemble des phénomènes relatif à l'inclinaison et aux désinences.

Exemples :

-cete. Au lieu d'écrire : cette

-cé tun. Au lieu d'écrire : c'est un

-les enfants ne sait pas. Au lieu d'écrire : les enfants ne savent pas

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

-il faut le praterger. Au lieu d'écrire : il faut les protéger

-ils ont la venir de demain. Au lieu d'écrire : ils sont l'avenir de demain

-je contre. Au lieu d'écrire : je suis contre

-de rest. Au lieu d'écrire : de rester

d. La syntaxe

1. Adéquation à la consigne « Tous les apprenants ont bien respecté la consigne de la production écrite ».

2. la ponctuation :

La ponctuation est inexistante dans leurs copies.

3. La majuscule

Des apprenants ne maîtrisent pas l'utilisation de la majuscule. Souvent, ils indiquent le début de la phrase par la lettre minuscule (oublier les majuscules).et certains parmi eux indiquent la majuscule au milieu de la phrase.

Exemples :

-ensuite,Entrainer la mort. Au lieu d'écrire : Ensuite, entraîner la mort

- pour moi c'est. Au lieu d'écrire : pour moi, c'est

- et ca peux. Au lieu d'écrire : et ça peux

- Il yo des enfan. Au lieu d'écrire : il y'a des enfants

- D'abord La violens. Au lieu d'écrire : D'abord, la violence

e. Difficultés socioculturelles

Au niveau syntaxique, nous avons remarqué qu'il n'y a pas de cohérence et de cohésion textuelles. Les apprenants ont employé des phrases inappropriées pour exprimer leurs idées

- La cohérence textuelle

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

La cohérence textuelle concerne les relations entre les phrases. Il donne au texte un aspect d'unité et de cohérence. Ce dernier indique qu'une transition d'une instruction à la suivante est nécessaire. Nous avons vu des échecs clairs avec cette approche. En effet, la copie de l'apprenant utilise des formes pauvres au pluriel et au singulier, il omet certains pronoms et utilise des pronoms hors contexte.

- La cohérence globale

Sur la cohérence pratique (globale) : Cette dimension concerne la communicabilité d'un message et sa compréhensibilité. Les textes produits sont compréhensibles malgré de nombreuses erreurs affectant d'autres aspects mentionnés ci-dessus. Dans certaines productions, ces erreurs conduisent le lecteur à relire le texte pour une cohérence sémantique.

2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Question 01 :

La variable sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage
Homme	04	20 %
Femme	16	80 %

Tableau 01 : La répartition des effectifs selon le sexe

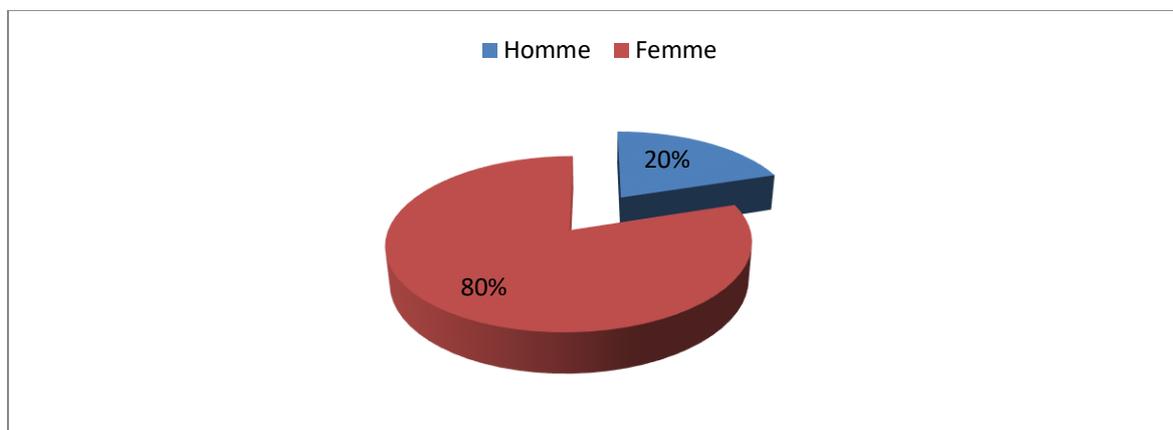


Diagramme01 : le sexe des enseignants interrogés

Les enseignants interrogés comptent plus de femmes que des hommes, ce qui fait que la composante féminine (enseignante) est prédominante dans les collèges.

Question 02 :

La variable expérience professionnelle

L'expérience	Le nombre d'enseignants	Le pourcentage
Moins de 5 ans	05	25%
De 5 à 10 ans	10	50%
De 10 à 15 ans	00	00%
De 15 à 20 ans	02	10%
Plus de 20 ans	03	15%

Tableau 02 : Le nombre d'années d'expérience que possèdent les interviewés dans l'enseignement

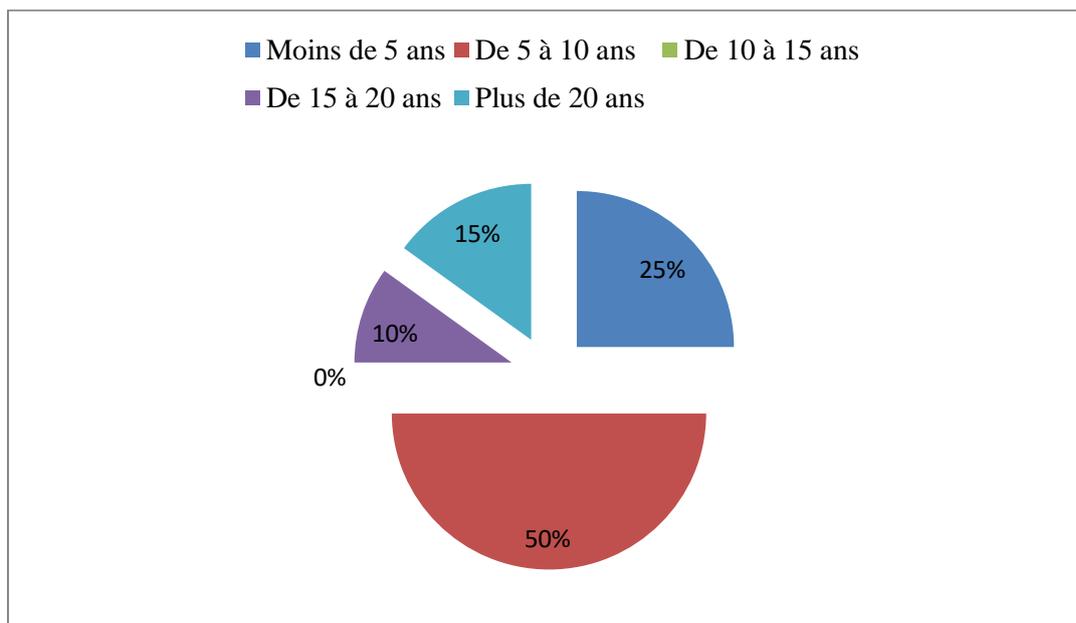


Diagramme 02: Années d'expérience des enseignants.

D'après le tableau et le graphique, nous avons des enseignants qui ont une expérience professionnelle diversifiée, allant de moins 5 ans jusqu'à 20 ans (85%) dans le domaine de l'enseignement du FLE. C'est donc, une variété importante et assez longue sur le terrain pour qu'ils puissent répondre à nos questions. Cette donnée assurerait des réponses plus fiables aux questionnaires.

Question 03 :

Comment enseigner-vous la production écrite ?

La réponse à la question n°03 :

Les enseignants suivent les étapes suivantes dans l'enseignement de la production écrite :

- Faire un rappel du thème de la séquence.
- Commencer la séance de la préparation à l'écrit.
- Commencer la séance de la production écrite par la consigne.
- Expliquer et simplifier la consigne d'écriture.
- Souligner les mots clés pour aider les apprenants à faire la tâche et les critères de réussite.
- Donner la boîte à outil.
- Demander aux apprenants de commencer la rédaction de la production écrite et insister de faire un travail personnel.

D'après les réponses des enseignants enquêtés, la majorité suit la même méthode et les mêmes étapes lors de l'enseignement de la production écrite.

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

Question 04 :

Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

	Nombre	Pourcentage
Souvent	18	90%
Quelques fois	02	10%
Non	00	0%

Tableau 03 : Réponse à la question n°04

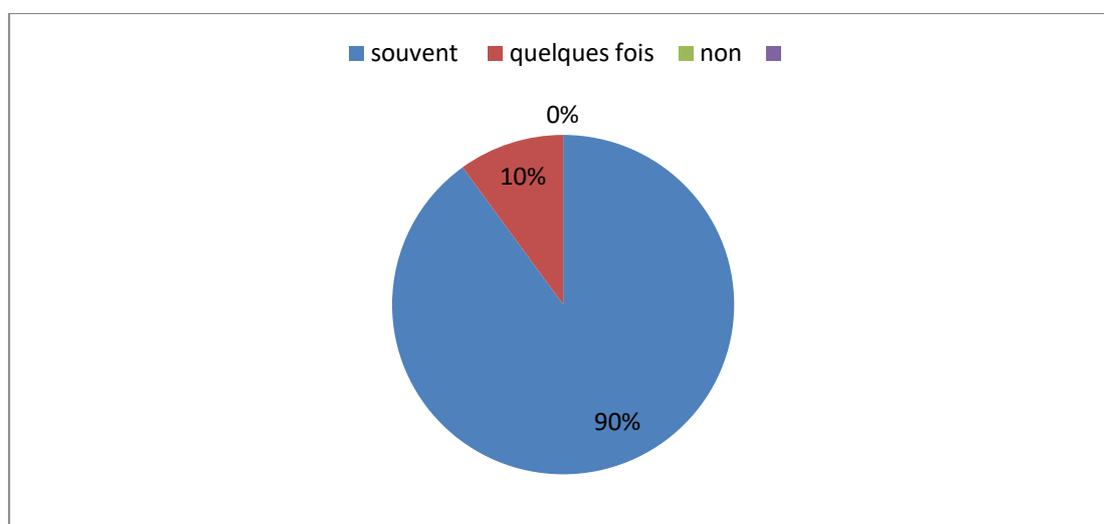


Diagramme 03: résultats de la question n°04

18 enseignants, presque la totalité des enseignants ont répondu qu'ils commencent souvent la séance de la production écrite par l'étape de la préparation à l'écrit (ce qui représente 90%).

Et juste (02) enseignants commencent quelques fois la séance par l'étape de la préparation à l'écrit ce qui donne (10%).

Question 05 :

Les apprenants rédigent t'ils les productions écrites ?

	Nombre	Pourcentage
A la maison	03	15%
En classe	17	85%

Tableau 04 : Réponse à la question n° 05

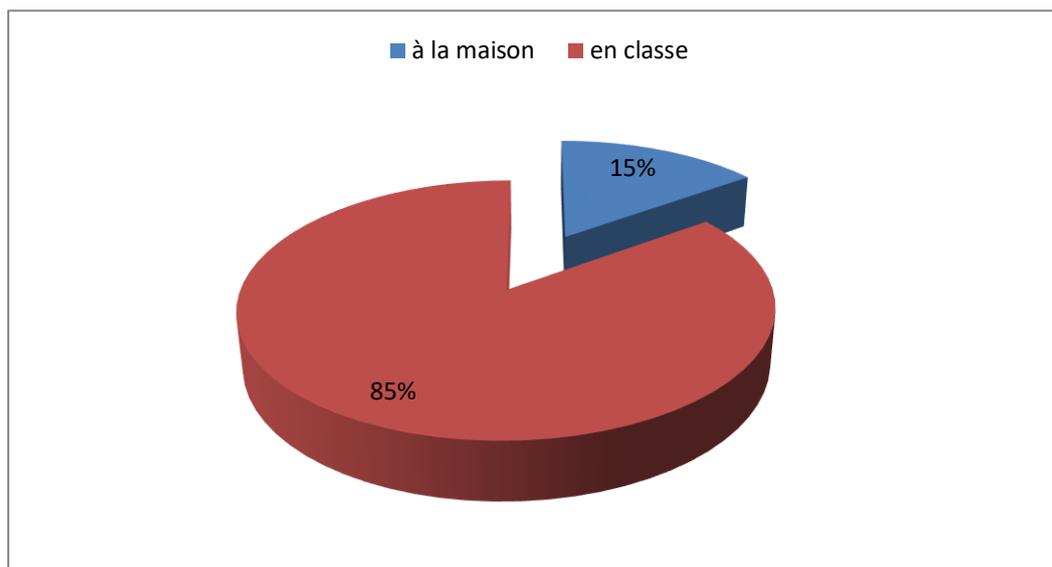


Diagramme 04 : résultats de la question n° 05

L'objectif de cette question est de savoir, comment les enseignants travaillent-ils les productions écrites.

En ce qui concerne la rédaction des productions écrites, la majorité des enseignants qui représente (85%) préfèrent la rédaction en classe. Mais juste 15% des enseignants favorisent la rédaction à la maison.

Nous pouvons dire que la plupart des enseignants préfèrent la rédaction de l'écrit de leurs apprenants est à la classe.

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

Question 06 :

Concernant les productions écrites de vos apprenants, trouvez-vous qu'elles sont :

-Bonnes

-Moyennes

-Insuffisantes

	Nombre	Pourcentage
Bonnes	00	0%
Moyennes	14	70%
Insuffisantes	06	30%

Tableau 05 : Réponse à la question n°06

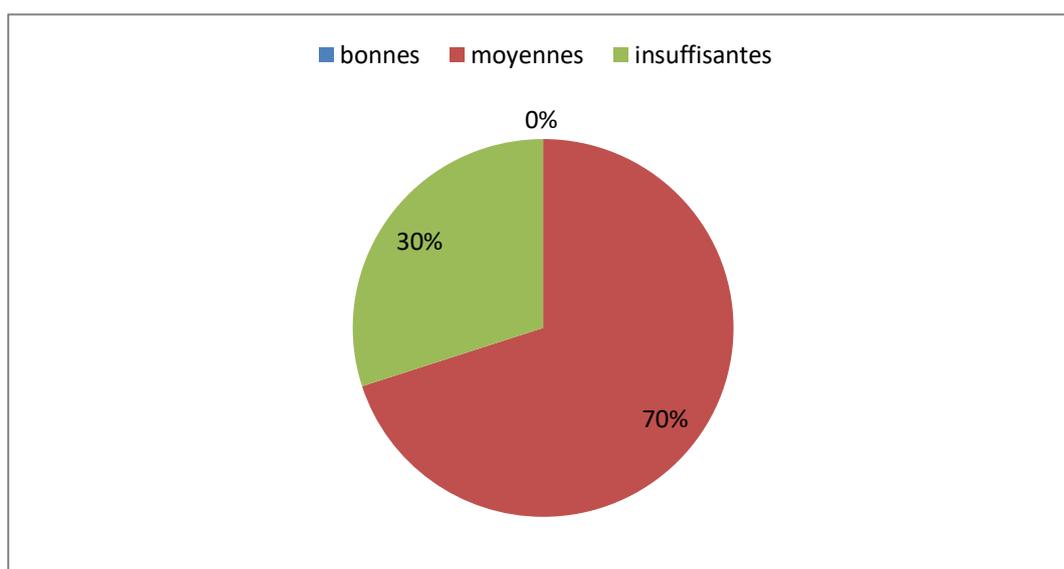


Diagramme 05 : résultats de la question n°06

Le but de cette question est de comprendre les perceptions générales des enseignants sur la qualité des productions écrites de leurs apprenants. Par conséquent, nous avons obtenus (30%) des enseignants estiment que les productions écrites de leurs apprenants sont insuffisantes. (70%) d'entre eux pensent que leurs écrits sont plutôt moyens.

Nous pouvons dire que les productions écrites des apprenants de la 4AM ne sont pas bonnes.

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

Question 07 :

Quelles sont les difficultés que vos apprenants rencontrent dans leurs productions écrites ?

	Nombre	Pourcentage
Lexicales	12	18%
Orthographiques	20	31%
Syntaxiques	09	14%
Grammaticales	16	25%
Autres (le manque de vocabulaire)	08	12%

Tableau 06 : Réponse à la question n°07

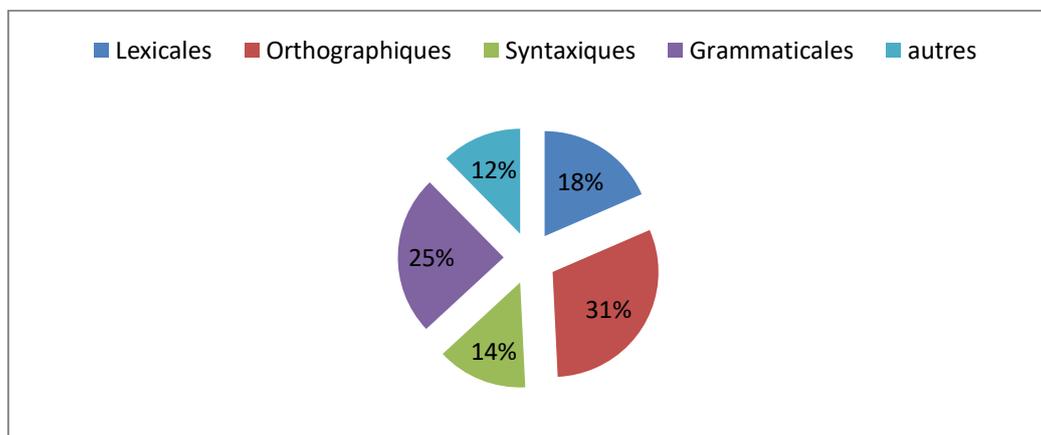


Diagramme 06 : Résultats de la question n°07

L'objectif de la question est de savoir où réside la difficulté des productions écrites en classe de FLE. Nous remarquons que la totalité des enseignants (ce qui représente 31%) déclarent que leurs apprenants rencontrent des difficultés linguistiques de type orthographique dans leurs productions écrites, et presque la majorité des enseignants (25%) affirment la présence des difficultés grammaticales. Ainsi que (18%) des enseignants interrogés trouvent que leurs apprenants éprouvent des difficultés lexicales, et que (14%) parmi eux signalent que leurs apprenants ont des difficultés syntaxiques. Aussi il y a d'autres difficultés comme le manque de vocabulaire (qui représente par 12%).

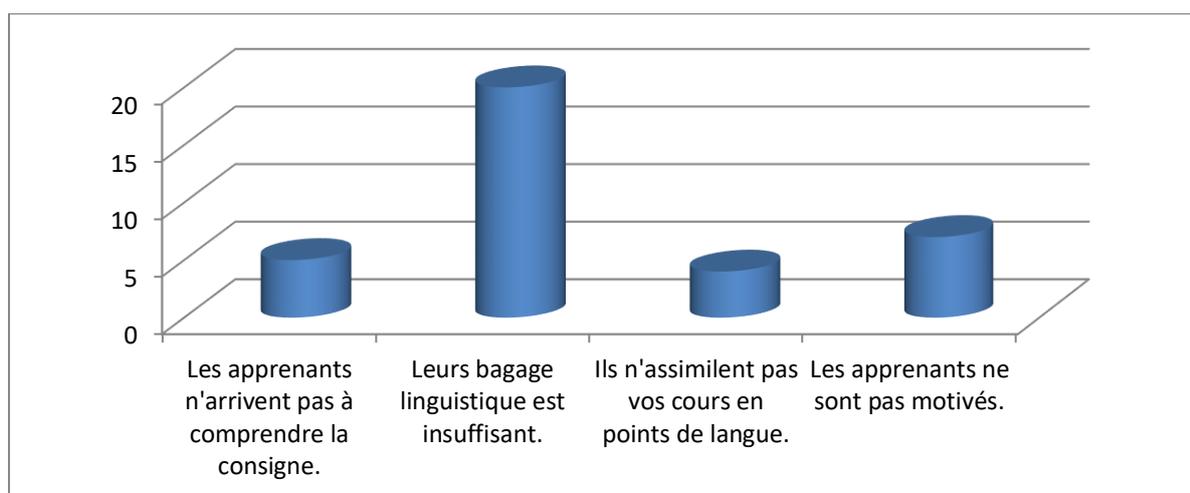
Nous pouvons dire que la totalité des enseignants affirment que tous les apprenants de la 4AM font des difficultés orthographiques lors de la rédaction de la production écrite.

Question 08 :

Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis ?

	Nombre	Pourcentage
Les apprenants n'arrivent pas à comprendre la consigne.	05	14%
Leurs bagage linguistique est insuffisant.	20	56%
Ils n'assimilent pas vos cours en points de langue.	04	11%
Les apprenants ne sont pas motivés.	07	19%

Tableau 07 : Réponse à la question n°08



Histogramme01 : Résultats à la question n°08

Pour la majorité des enseignants (56%) les difficultés à l'écrit sont en premier lieu que les apprenants ont un bagage linguistique insuffisant, et (19%) des enseignants pensent que les apprenants ne sont pas motivés et ils n'arrivent pas à comprendre la consigne qui représente par (14%), et que (11%) parmi eux signalent que les apprenants n'assimilent pas vos cours en point de langue.

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

Nous pouvons dire que l'obstacle majeur qui influence négativement les productions écrites des élèves est : leurs bagage linguistique est insuffisant, et ce qui confirme notre deuxième hypothèse de recherche.

Question 09 :

Que faites vous quand vos apprenants rencontrent l'une de ces difficultés?

- Vous essayez d'expliquer la consigne autrement. - Oui - Non
- Réexpliquez brièvement les points de langue. - Oui - Non
- Encouragez le travail apprenant – apprenant - Oui - Non
- Vous laissez les apprenants se débrouiller. - Oui -Non

	Nombre			Pourcentage
	Oui	Non	Pas de réponse	
Vous essayez d'expliquer la consigne autrement.	20	0	02	46%
Réexpliquez brièvement les points de langue	11	03	02	25%
Encouragez le travail apprenant – apprenant	12	03	03	27%
Vous laissez les apprenants se débrouiller	01	06	05	02%

Tableau 08 : Réponse à la question n° 09

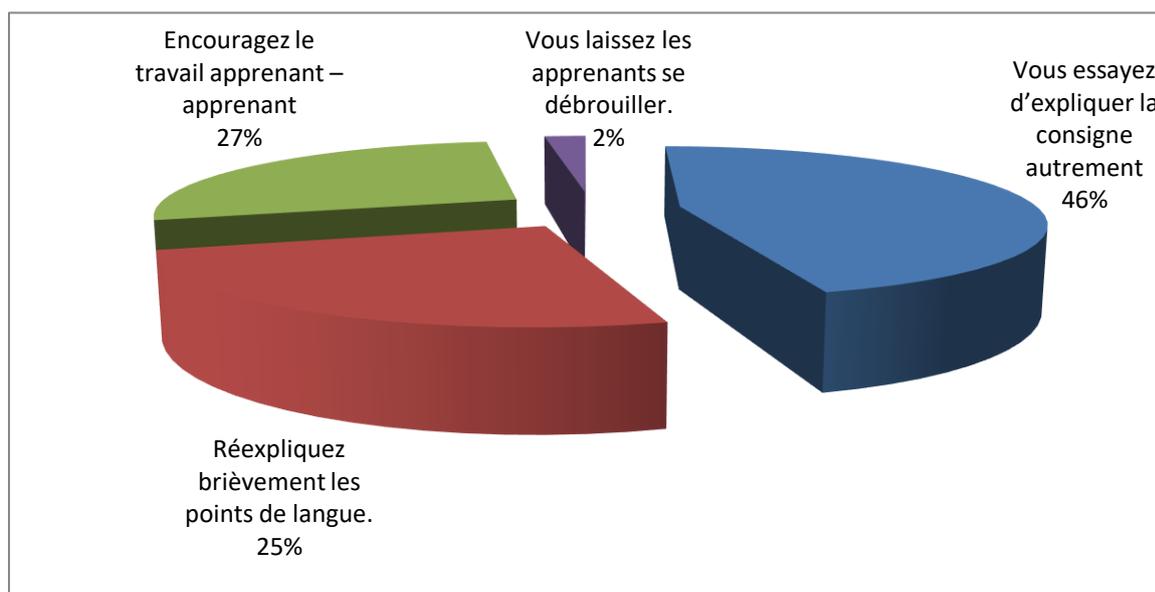


Diagramme 08 : résultats de la question n°09

L'objectif de cette question est de connaître les démarches utilisées par les enseignants lorsque leurs apprenants rencontrent des difficultés en productions écrites dans la classe.

La totalité des réponses tourne autour d'une autre explication de la consigne (46%). Ensuite l'encouragement du travail de groupe de deux apprenants (27%). Puis en 3^{ème} position une explication brève des points de langue (25%) et enfin les enseignants ont proposé de laisser les apprenants se débrouiller seuls avec un pourcentage de (02%).

Question 10 :

Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'écrit est suffisant ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	04	20%
Non	16	80%

Tableau 09 : Réponse à la question n°10

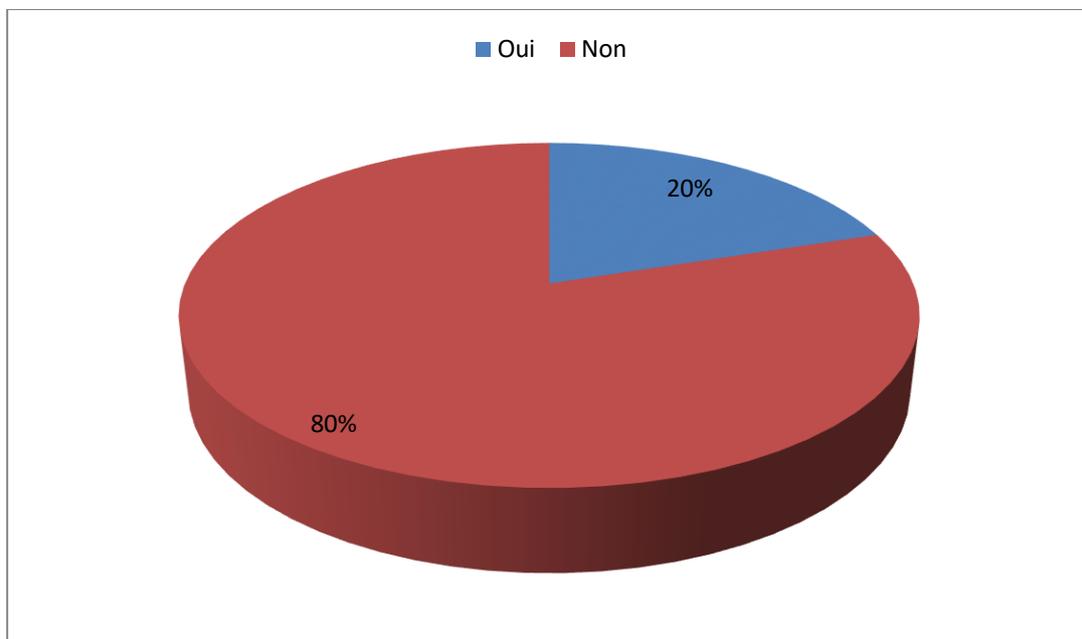


Diagramme 09 : résultats de la question n°10

On remarque que (20%) des enseignants ont répondu par (oui). Ils trouvent que le volume horaire consacré à l'écrit est suffisant.

Tandis que (80%) des autres enseignants ont répondu par (non). Ils trouvent que le volume horaire consacré à l'écrit est insuffisant.

Question 11 :

Selon vous que faut-il faire pour améliorer le niveau des apprenants dans la production écrite

La réponse de la question n°11 :

Les enseignants questionnés ont proposé plusieurs solutions pour améliorer le niveau des apprenants en production écrite nous en citant les plus proposés.

- Encourager l'apprenant à la lecture.
- Il faut enrichir le vocabulaire des apprenants par la proposition de différents textes de lecture.
- Demander aux apprenants de rédiger des phrases simples (pendant la séance de travaux dirigés)
- Donner l'importance à l'oral (faire parler en classe en Français).
- inciter l'élève à s'exprimer à l'oral pour mieux maîtriser l'écrit.
- il faut que l'apprenant doive avoir les moyens en langue lors de la séance de la production écrite pour qu'il puisse la faire.
- L'enseignant doit favoriser les séances de lecture.
- Motiver l'apprenant à aimer la langue Française en vue de lire, de parler et d'écrire.

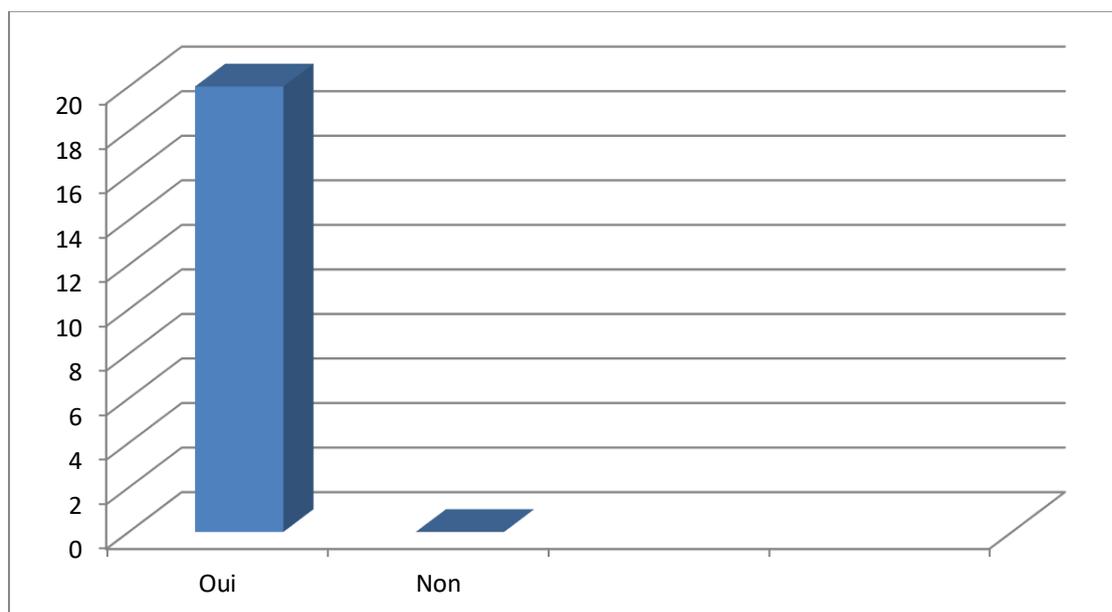
Nous pouvons dire que les productions écrites des apprenants pourrait progresser mais avec beaucoup d'efforts de la part des enseignants et des apprenants (en classe comme en dehors de la classe).

Question 12 :

Autorisez-vous l'utilisation du dictionnaire en classe ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	20	100%
Non	00	00%

Tableau 10 : Réponse à la question n°12



Histogramme 02 : L'utilisation des dictionnaires en classe

Le recours au dictionnaire est indispensable en classe de FLE. Il représente un outil utile et facile d'accès pour la vérification dans la plupart des cas d'une définition d'un mot ou de son orthographe. Cette question a été posée pour vérifier s'il y a usage des dictionnaires par les apprenants en classe. Les réponses montrent que 100% des enseignants confirment autoriser à leurs apprenants l'utilisation de dictionnaire lors des séances de corrections des rédactions et aussi pour la recherche rapide des mots difficiles.

Question 13 :

Insistez-vous sur la dictée ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	03	15%
Parfois	17	85%
Non	00	0%

Tableau 11 : Réponse à la question n°13

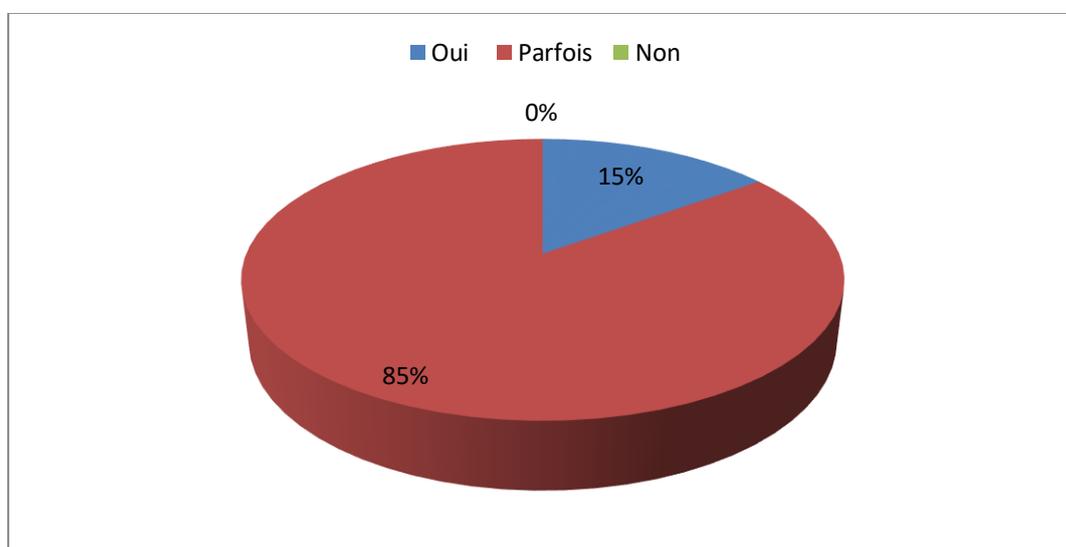


Diagramme 10:réponse à la question n°13

La pratique régulière de la dictée assure la fixation de ce qui est appris. Il aide à mieux retenir l'orthographe des mots, réduisant ainsi les erreurs commises par les apprenants.

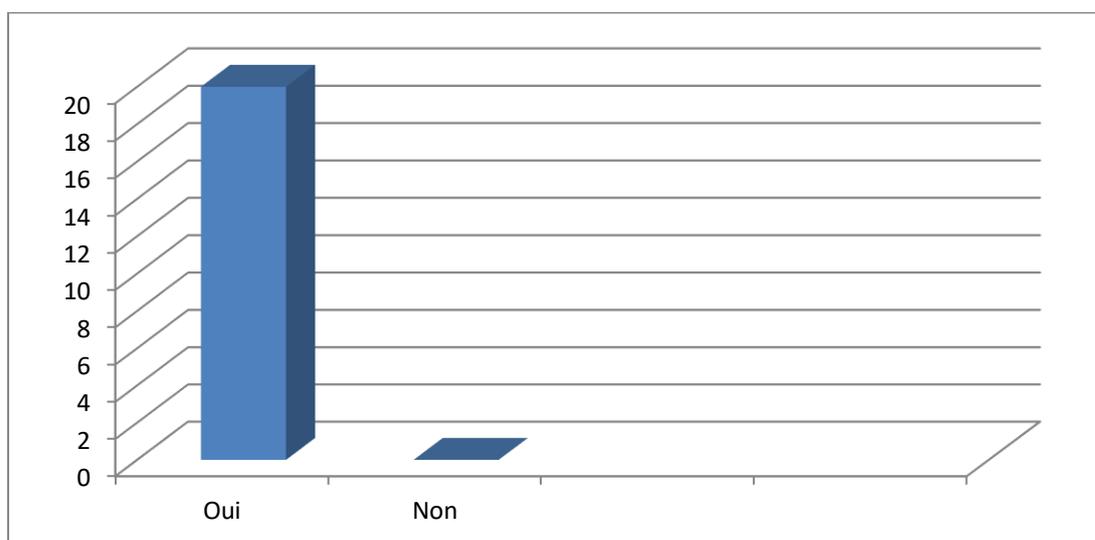
L'objectif de notre question est de savoir si les enseignants insistent sur la dictée. Alors que (85%) des enseignants insistent parfois sur la dictée, et que (15%) parmi eux insistent beaucoup sur la dictée.

Question 14 :

Consacrez-vous des séances de remédiation permettant aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites ?

	Nombre	Pourcentage
Oui	20	100%
Non	00	0%

Tableau 12 : Réponse de la question n°14



Histogramme 03 : les enseignants qui consacrent et qui ne consacrent pas de séances de remédiations

La remédiation pédagogique est une démarche primordiale dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE, visant à corriger les erreurs commises par les apprenants.

D'après ces résultats, 100% des enseignants enquêtés ont répondu par oui, ils confirment avoir organisé des séances de remédiation pour aider leurs apprenants à améliorer leurs productions écrites.

Question 15 :

Si oui, que proposez-vous comme activités, à ces apprenants ?

La réponse à la question n°15 :

Les enseignants qui l'ont affirmé proposent des activités qu'ils ont citées ci-dessous :

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

- Des exercices de reconstruction de textes (des mots en désordre).
- Des séances de la lecture.
- Des séances de travaux dirigés.
- Des exercices selon leurs erreurs.
- Des activités de dictée.
- Les exercices oraux comme les chansons.
- Résumer des textes.

Ces activités sont le meilleur moyen pour faire face aux difficultés que trouvent les apprenants dans la rédaction de leurs productions écrites.

5. Bilan synthétique

Dans cette section, nous ferons le bilan de notre analyse effectuée dans les chapitres précédents. Ce rapport traite spécifiquement de l'analyse des copies des apprenants et le questionnaire qui a été destiné aux enseignants.

Dans cette partie pratique, nous avons constaté que les difficultés qui entravent l'apprentissage de la production écrite sont linguistiques et socioculturelles. C'est à dire des savoirs acquis.

Plusieurs éléments sont nécessaires pour réaliser les activités de production écrite. Cependant, il y a plusieurs erreurs dans les écrits des apprenants.

Pour cela, nous proposons plusieurs pratiques d'apprentissage qui facilitent l'apprentissage de cette activité.

-Les apprenants doivent avoir une formation linguistique assez étendue pour pouvoir effectuer cette tâche. Nous en proposons quelque activité de remédiation :

- Encourager l'apprenant à la lecture.
- Encourager l'autonomie des apprenants en proposant une variété d'activités.
- Proposer des activités aux apprenants en lien avec le sujet traité, le type de texte, etc.
- Proposer des situations de communication authentiques.
- Préparer les apprenants à avoir une base solide pour l'étude de documents.

Chapitre IV : Analyse et validation des résultats

-Fournir aux apprenants des documents similaires au sujet du travail documenté.

Conclusion partielle

A la fin de ce quatrième chapitre et à partir de tous les résultats obtenus, nous pouvons confirmer que la rédaction d'une production écrite reste encore une tâche difficile pour nos apprenants et que les compétences acquises restent insuffisantes pour arriver à rédiger un court paragraphe sans erreurs.

Conclusion générale

Conclusion générale

Rédiger une production écrite n'est pas une tâche aisée. Elle nécessite la mise en œuvre et la maîtrise de plusieurs compétences linguistique : grammaticales, orthographique, lexicale, syntaxique, vocabulaires et d'autres. C'est une activité complexe qui nécessite la maîtrise des règles du système linguistique lui-même. Les auteurs doivent maîtriser les règles du fonctionnement de ce système, c'est-à-dire les règles qui régissent la cohérence/cohésion du langage.

A travers cette étude, nous avons traité le problème des difficultés en production écrite chez les apprenants de la quatrième année moyenne. Cette recherche a nécessité l'utilisation des outils de recherche jugés pertinents pour mener une étude fiable et éclairée.

D'abord, nous avons donné les définitions des concepts clés qui ont une relation avec notre sujet de recherche. Nous avons également essayé de nous concentrer sur les pratiques d'écriture des enseignants en classe de FLE, car cela a un impact significatif sur les productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne. Nous avons aussi cherché à identifier les erreurs les plus courantes dans les productions écrites des apprenants de quatrième année moyenne.

En premier lieu, après avoir analysé les copies des apprenants, nous avons été surpris par les erreurs commises. Il ne reflète pas les espoirs et les objectifs tracés par les professionnels de l'enseignement. En fait, cette analyse objective nous a permis d'identifier les difficultés qui empêchaient les apprenants d'écrire correctement. Il s'avère que les apprenants font toutes sortes d'erreurs : lexicales, grammaticales, syntaxiques ou morphologiques. Ils ne possèdent pas les acquis en points de langue nécessaire pour la réussite de leurs productions écrites. À partir de ce qu'on vient de dire nous confirmons notre deuxième hypothèse de recherche.

En second lieu, l'analyse des résultats du questionnaire nous a fourni des informations sur les pratiques des enseignants en production écrite, ainsi que leurs avis sur l'enseignement/apprentissage de cette activité. Ils ont proposé aussi quelques solutions pour la remédiation de ces apprenants en production écrite.

Nous tenons à souligner que certaines difficultés ont été rencontrées dans la conduite de cette recherche, notamment au niveau du questionnaire.

Enfin, nous avons constaté que l'apprentissage de l'écrit nécessite un enseignant stratégique. Ce dernier est le seul qui peut combler le vide de l'apprenant en proposant des

Conclusion générale

activités et des exercices de remédiations pour améliorer parfaitement les connaissances de l'apprenant.

Pour conclure notre travail de recherche, nous ouvrons des perspectives de recherche ultérieures en posant les questions suivantes. Détecter les erreurs et les difficultés suffit-il à améliorer l'expression écrite des apprenants ? Nous espérons que ce travail sera qu'un début pour ouvrir de nouveaux horizons dans le domaine de l'écrit.

Références bibliographiques

Ouvrages

- Alarcon M-H, « *proposition insctructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz* », colleccion pedagógica universitaria 36, juillet- décembre 2001.
- Benveniste B et Chervel, « *L'Orthographe* », Hachette, Paris, 1969.
- Cornaire C et Patricia M Raymond. « *La Production Ecrite* », Clé International, Paris, 1999.
- Gaisson J, « *La lecture de la théorie à la pratique* », Deboeck , Bruxelles, 2007.
- Garcias D Claudine, *la production écrite telle que l'enseigne aujourd'hui*, Didier Erudiction, Paris, 1995.
- Gruca I, « *Pour une pédagogie de l'écriture créative* », in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application, Hachette/EDICEF, juillet 1995.
- Guyon O, « *L'orthographe* », une construction cognitive et sociale, presses universitaires du Mirail, 2003.
- Jouve V, « *La lecture* », Coll. Contours littéraire, Ed. France, (2015).
- Martinez, P. « *La didactique des langues étrangères* », Collection Que sais-je ? 2 ème édition Paris. (1996).
- Moirand.S, « *Situations d'écrit compréhension, production en langue étrangère* », CLE International, Paris, 1979.
- Montecot CH, « *Techniques de communication écrite* », Eyrolles, Paris, 1996.
- Perdue, C. : « *L'analyse des erreurs* », un bilan pratique.- Revue Langages n° 57, 1980.
- Pierre M, qu'est-ce qu'un brouillon ?, 2007
- Piolat A, « *L'écrit et l'oral comme système de production verbale* ». Thèse de troisième cycle université de province, Aix en province, 1982.
- Reuter, Y, « *Enseigner et apprendre à écrire* », Construire une didactique de l'écriture, E.S.F, Paris, (1996).
- Vigner G, « *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite* », clé international, Paris, 1982, Enseigner le français comme langue seconde, Paris: clé international, 2001.
- VygotskyL S (1934) « *pensée et langage* », La dispute, Paris, (1997).

Articles

-Alexander, M. Wilson, Ph.D, & Furrrie, A, « *Définition nationale des troubles d'apprentissage* », LDAC-ACTA, (2002).

Dictionnaires

-Cuq J-P, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », CLE international, Paris (2003)

-Dubois J, « *Dictionnaire de linguistique et science du langage* », Larousse, (1994).

-HALTE, Jean-François, « *la didactique du français* », PUF, Paris, (1992).

-Larousse, « *Dictionnaire Français* ». Presses de l'Université de Montréal, (1997).

- Le robert, « *Dictionnaire de la langue française* », (2007). Consulté

- Robert J-P, « *Dictionnaire pratique de didactique de FLE* », Edition Orphys, Paris, 2008.

Mémoire et thèse consultés

- SLIMANI Sonia et YEFSAH Lydia, « *Les difficultés rédactionnelles en FLE chez les élèves du cycle moyen : Le cas de la classe de la 3ème A.M du collège Frères Rakem de Tizi Rached* », mémoire de master, Université MOULOUD MAMMERI de Tizi-Ouzou, 2015-2016.

- CHELALI Naima « *Les difficultés de l'écrit chez les apprenants de 1 ère année moyenne Sidi Ameer El Bayadh* », mémoire de master, Université Saïda Dr MOULAY Tahar, 2020-2021.

- CHETOUANE Liliana et KERKOUCHE Lynda, « *Les difficultés de la production écrite rencontrées par les apprenants de la 5ème AP en classe de FLE. Cas des apprenants de 4 écoles de la commune de Tikobain, Tizi-Ouzou* » mémoire de master, université MOULOUD MAMMERI, 2020-2021.

-D.Bakary, l'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte de français langue seconde (FLS) dans l'enseignement secondaire au Sénégal/ : exemple du résumé suivi de discussion.

Sitographie

-<https://www.ifadem.org/sites/default/files/ressources/Burundi-renforcer-competences-ecrit.pdf>.

(Consulté le 15/03/2023 à 20h).

Table des matières

Introduction générale.....	09
-----------------------------------	-----------

Partie I : Partie théorique

Chapitre 1: L'écrit et la production écrite

1. Qu'est-ce que l'écrit ?.....	14
1.1. Définition de l'écrit.....	14
1.2. La définition de l'écriture.....	15
1.3. La définition de l'écrit par rapport à l'oral.....	15
1.4. L'articulation lecture/écriture.....	16
1.5. Le rapport entre : lecture/écriture.....	17
1.6. Le rôle de la lecture dans l'amélioration de l'expression écrite.....	18
1.6.1. Les apports de la lecture	18
1.6.1.1. La compétence culturelle.....	18
1.6.1.2. La compétence grapho-phonétique.....	18
1.6.1.3. La compétence grammaticale.....	18
1.6.1.4. La compétence fonctionnelle.....	19
2. Qu'est-ce que la production écrite ?.....	19
2-1- L'enseignement/apprentissage dans le cycle moyen.....	20
2.2. Les modèles de la production écrite.....	20
2.2.1. Le modèle linéaire :.....	21
2.2.2. Les modèles non linéaires :.....	21
2.2.2.1. Le modèle de Hayes et Flower:.....	21
2.2.2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia:.....	21
2.2.2.3. Le modèle de Deschènes:.....	22
2.2.2.4. Le modèle de Moirand:.....	22
2.3. Les composantes de la production écrite.....	23
2.3.1. L'environnement de la tâche.....	23
2.3.2. Le mémoire à long terme du scripteur.....	23
2.4. Les processus de production.....	23

2.4.1. La planification.....	23
2.4.2. La mise en texte ou textualisation.....	23
2.4.3. La révision ou l'édition.....	23
2.5. Les composantes de l'écrit.....	23
2.5.1. Composante linguistique :.....	24
2.5.2. Composante socioculturelle :.....	24
2.5.3. Composante référentielle :.....	24
2.5.4. Composante discursive :.....	24
2.5.5. Composante cognitive :.....	24
2.6. Les fonctions de l'écrit.....	24
2.7. Types de production écrite.....	25
2.7.1. La production guidée.....	25
2.7.2. La production semi-guidée.....	25
2.7.3. La production libre.....	25
2.8. La particularité de la production écrite en français langue étrangère.....	26
2.9. L'importance de la production écrite.....	26
 Chapitre II: Les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la Production écrite en classe de FLE et remédiations	
1. Qu'est-ce qu'une difficulté d'apprentissage ?.....	28
2. Les difficultés en écriture chez les apprenants.....	28
3. Les difficultés d'apprentissage en production écrite.....	29
3.1 Difficultés d'ordre linguistique.....	30
3.1.1 Le lexique.....	30
3.1.2 L'orthographe.....	30
3.1.3 La morpho-syntaxe.....	31
3.2 Difficultés socioculturelles.....	31
3.3 Difficultés procédurales.....	32

3.4 Les difficultés syntaxiques.....	32
3.5 Difficultés d'ordre cognitif.....	33
3.6 Difficultés d'ordre motivationnel.....	33
4. Les sources des difficultés :.....	34
4.1 Le manque de confiance en soi :.....	34
4.2 Le manque d'attention et de concentration :.....	34
4.3 L'attitude des enseignants à l'égard les erreurs des apprenants:.....	34
4.4 Le manque d'écoute :.....	34
4.5 Le manque de motivation :.....	34
4.6 Le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques:.....	34
4.7 L'impact du milieu social :.....	35
4.8 L'impact de la famille sur la production écrite :.....	35
4.9 L'impact du sexe sur la production écrite des apprenants :.....	35
4.10 Manque d'utilisation du brouillon :.....	35
5. Pourquoi ces difficultés ?.....	36
6. La définition de la remédiation :.....	37
6.1 Remédiation des difficultés.....	38

Partie II : Partie pratique

Chapitre III : Corpus et méthodologie du travail

1. Présentation des dispositifs expérimentaux.....	41
2. L'expérimentation.....	41
2.1. Présentation de l'échantillon de l'expérimentation.....	41
2.2. La période de l'expérimentation.....	41
2.3. Présentation du corpus.....	41
2.4. Déroulement de l'expérimentation.....	42
2.4.1. La séance de la production écrite.....	43
3. Le questionnaire.....	43

3.1. Présentation du questionnaire.....	44
Chapitre IV : Analyse et interprétation des résultats	
1. L'analyse des erreurs dans les copies des productions écrites.....	48
1.2 Tableau des analyses et corrections des erreurs.....	48
1.3. Commentaire du tableau	53
2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire « des commentaires et des graphies ».....	57
3. Bilan synthétique.....	70
Conclusion générale.....	73
Les références bibliographiques	
Table des matières	
Annexe	

Annexes

Nom et prénom : Komdji Abdille Assama Date : 2023/01/03
Production écrite : Classe : 4^oM.1

Plan :

- Rédige une introduction : thème (définition : violence contre les enfants) + thèse (verbe d'opinion + thèse : le danger de la violence envers les enfants).
- Propose trois arguments introduits par des connecteurs (conséquences de la violence contre les enfants) + des exemples introduits par des connecteurs.
- Rédige une conclusion (reformule ta thèse + donne un conseil aux adultes).

Bonjour à la lutte contre la violence

La violence contre les enfants est exacerbée normale
il faut faire en sorte qu'ils aient mental

C'est insuffisant
Ce n'est pas un dialogue !

Nom et prénom : Abdel Farouk Date : ~~1/01/2023~~ 1/03/2023
Production écrite : Classe : 4^oM.....

Plan :

- Rédige une introduction : thème (définition : violence contre les enfants) + thèse (verbe d'opinion + thèse : le danger de la violence envers les enfants).
- Propose trois arguments introduits par des connecteurs (conséquences de la violence contre les enfants) + des exemples introduits par des connecteurs.
- Rédige une conclusion (reformule ta thèse + donne un conseil aux adultes).

La violence est un danger est dangereuse
je suis contre la violence parce que la violence est un
mechant sur la violence contre les enfants la violence
est un sur un peut la vie des enfants
De l' à la violence la est psychologique et la violence physique
en peut dans mon mar la violence est un peu

En es essayé de produire !

Nom et prénom : ASSIA Zoubéidi

Date : 4 Mercredi 1 Mars 2023

Production écrite :

Classe : 4^oM.1.

Plan :

- Rédige une introduction : thème (définition : violence contre les enfants) + thèse (verbe d'opinion + thèse : le danger de la violence envers les enfants).
- Propose trois arguments introduits par des connecteurs (conséquences de la violence contre les enfants) + des exemples introduits par des connecteurs.
- Rédige une conclusion (reformule ta thèse + donne un conseil aux adultes).

D'abord, la violence contre les enfants, les raisons
selon un responsable de l'organisation internationale
de Travail les enfants de beaucoup de pays souffrent
de violence sur leur santé physique et psychologique
ce qui pose des problèmes graves et de protéger les
enfants.
Il faut de protéger l'enfant et respecter
leur droits.

Nom et prénom : Kaïd Farah.....

Date : 01/03/2023.....

Production écrite :

Classe : 4^oM.1..

Plan :

- Rédige une introduction : thème (définition : violence contre les enfants) + thèse (verbe d'opinion + thèse : le danger de la violence envers les enfants).
- Propose trois arguments introduits par des connecteurs (conséquences de la violence contre les enfants) + des exemples introduits par des connecteurs.
- Rédige une conclusion (reformule ta thèse + donne un conseil aux adultes).

la violence à l'égard des enfants, elle touche la
santé physique et psychologique
D'abord, il faut arrêter cette violence.

où est la suite ?

Nom et prénom : Benmerabet Mohamed

Date : 2023/03/01

Plan :

Production écrite :

Classe : 4^oM.2

Est moyen!

- Rédige une introduction : thème (définition : violence contre les enfants) + thèse (verbe d'opinion + thèse : le danger de la violence envers les enfants).
- Propose trois arguments introduits par des connecteurs (conséquences de la violence contre les enfants) + des exemples introduits par des connecteurs.
- Rédige une conclusion (reformule ta thèse + donne un conseil aux adultes).

*Je pense que la violence ^{contre} pour les enfants c'est ~~pas~~ bien. *le m' est pas bien**

D'abord, ~~mais~~ je suis ~~contre~~ la violence des enfants a des conséquences sur la santé et le bien-être des enfants.

Enfin, ~~mais~~ je ~~contre~~ la violence et ~~contre~~ frapper les enfant et ça c'est ~~me~~ pas bien pour la santé des enfants.

Ca le m' est pas = on ne doit pas donner notre avis dans un arguments?! où est la conclusion?!

Nom et prénom : Benquadal A. mel

Date : 2023/3/1

Plan :

Production écrite :

Classe : 4^oM.2

Est bien

- Rédige une introduction : thème (définition : violence contre les enfants) + thèse (verbe d'opinion + thèse : le danger de la violence envers les enfants).
- Propose trois arguments introduits par des connecteurs (conséquences de la violence contre les enfants) + des exemples introduits par des connecteurs.
- Rédige une conclusion (reformule ta thèse + donne un conseil aux adultes).

La violence est l'utilise la force contre les enfants. ~~Elle est de~~ ~~est~~ très dangereuse ~~par~~ la santé.

Pourtant, ~~mais~~ je suis ~~contre~~ la violence et elle est de ~~est~~ très dangereuse ~~par~~ la santé.

D'abord, la violence provoque des lésures graves par exemple frapper les enfants sans raison.

Ensuite, la violence a des conséquences négatives comme la violence de l'enfant à l'école.

Enfin, il faut éviter la violence pour vivre ensemble en paix.

Enfin, il faut respecter les droits des enfants et éviter la violence et le racisme pour vivre en harmonie.

Infinitif

Questionnaire

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français du cycle moyen de la wilaya de Tiaret, il s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master en didactique des langues étrangères à l'Université de Tiaret sous le thème : « la production écrite chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne : difficultés et remédiations ».

Nous vous remercions infiniment de répondre à ce questionnaire en vous assurant l'anonymat absolu.

1) Sexe : Homme

Femme

2) Combien d'années d'expérience dans l'enseignement possédez-vous ?

Moins de 5 ans

De 5 ans à 10 ans

De 10 ans à 15 ans

De 15 ans à 20 ans

Plus de 20 ans

3) Comment enseignez-vous la production écrite ?

D'abord on commence par une séance de préparation à l'écrit. Ensuite, on propose un sujet (une consigne) et on élabore un plan à suivre. Enfin, les apprenants font un travail personnel en s'aidant

4) Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ? d'une boîte à outil.

Souvent

Quelques fois

Non

5) Les apprenants rédigent-ils les productions écrites :

À la maison

En classe

6) Concernant les productions écrites de vos élèves, trouvez-vous qu'elles sont :

Bonnes

Moyennes

Insuffisantes

Justification : Les apprenants ne lisent pas, n'ont pas assez de bagage linguistique et ils ont appris à apprendre par cœur des textes déjà rédigés (donc certains n'ont pas la capacité de produire.)

7) Quelles sont les difficultés que vos apprenants rencontrent dans leurs productions écrites ?

Lexicales

Orthographiques

Syntaxiques

Grammaticales

Autres difficultés, précisez lesquelles :

Les dernières années, les apprenants ont un grave problème de conjugaison (ils n'apprenent plus la conjugaison) et c'est une des difficultés que'ils rencontrent souvent à l'écrit.

8) Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis?

- a- Les apprenants n'arrivent pas à rendre la consigne.
- b- Leurs bagage linguistique est insuffisant.
- c- Ils n'assimilent pas vos cours en points de langue.
- d- Les apprenants ne sont pas motivés.

- Autres

* Les apprenants sont désintéressés et préfèrent le copier-coller d'internet.
* Le niveau et la capacité de nos apprenants n'égalent pas nos attentes (le niveau du programme est plus élevé de celui de l'élève).

9) Que faites vous quand vos apprenants rencontrent l'une de ces difficultés?

- Vous essayez d'expliquer la consigne autrement. - Oui - Non
- Réexpliquez brièvement les points de langue. - Oui - Non
- Encouragez le travail apprenant - apprenant - Oui - Non
- Vous laissez les apprenants se débrouiller. - Oui - Non

Autres: Souvent je change le thème ou la consigne proposé dans le livre et je la remplace par une autre tirée du quotidien de l'apprenant pour lui donner une chance de produire mieux.

10) Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'écrit est suffisant ?

Oui Non

11) Selon vous que faut-il faire pour améliorer le niveau des apprenants dans la production écrite

* Donner plus de temps et d'importance à l'oral (faire parler les apprenants en français en classe car comme on parle en écrit) un apprenant qui n'a pas l'occasion de parler français ne saura jamais écrire. * Insister pour faire une heure de lecture entraînement pour enrichir le vocabulaire de l'enfant.

12) Autorisez-vous l'utilisation du dictionnaire en classe ?

Oui Non

13) Insistez-vous sur la dictée ? (en séance des travaux dirigés)

Oui Parfois Non

14) Consacrez-vous des séances de remédiation permettant aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites ?

Oui Quand on a le temps de le faire. Non

15) Si oui, que proposez-vous comme activités, à ces apprenants ?

des exercices oraux (l'utilisation du procédé de la martini ou l'aide d'ardoise ancienne méthode qui fonctionnait bien, des jeux de mots pour apprendre en se divertissant.

Questionnaire

Ce questionnaire est destiné aux enseignants du français du cycle moyen de la wilaya de Tiaret, il s'inscrit dans le cadre de la préparation d'un mémoire de master en didactique des langues étrangères à l'Université de Tiaret sous le thème : « la production écrite chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne : difficultés et remédiations ».

Nous vous remercions infiniment de répondre à ce questionnaire en vous assurant l'anonymat absolu.

1) Sexe : Homme

Femme

2) Combien d'années d'expérience dans l'enseignement possédez-vous ?

Moins de 5 ans

De 5 ans à 10 ans

De 10 ans à 15 ans

De 15 ans à 20 ans

Plus de 20 ans

3) Comment enseignez-vous la production écrite ?

Faire un rappel sur le sujet de la rédaction et sur les stratégies pour chaque étape de rédaction et de lecture de résumés. Donner des exemples de bonnes rédactions pour enseigner.

4) Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ?

Souvent

Quelques fois

Non

5) Les apprenants rédigent-ils les productions écrites ?

À la maison

En classe

6) Concernant les productions écrites de vos élèves, trouvez-vous qu'elles sont :

Bonnes

Moyennes

Insuffisantes

Justification : Les élèves trouvent des difficultés d'ordre linguistique - lexicales, orthographiques et morphosyntaxiques. Les élèves n'ont pas un bagage linguistique suffisant.

7) Quelles sont les difficultés que vos apprenants rencontrent dans leurs productions écrites ?

Lexicales

Orthographiques

Syntaxiques

Grammaticales

Autres difficultés, précisez lesquelles :

8) Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis?

- a- Les apprenants n'arrivent pas à comprendre la consigne.
- b- Leurs bagage linguistique est insuffisant.
- c- Ils n'assimilent pas vos cours en points de langue.
- d- Les apprenants ne sont pas motivés.

- Autres

les élèves ne lisent plus.
Ils ne s'intéressent pas à cette séance

9) Que faites vous quand vos apprenants rencontrent l'une de ces difficultés?

- Vous essayez d'expliquer la consigne autrement. - Oui - Non
- Réexpliquez brièvement les points de langue. - Oui - Non
- Encouragez le travail apprenant – apprenant - Oui - Non
- Vous laissez les apprenants se débrouiller. - Oui - Non

Autres

10) Pensez-vous que le volume horaire consacré à l'écrit est suffisant ?

Oui

Non

11) Selon vous que faut-il faire pour améliorer le niveau des apprenants dans la production écrite

Je les encourage à lire des textes courts
en faisant des remarques positives même si la lecture
est mal faite.
Je récompense la bonne lecture.

12) Autorisez-vous l'utilisation du dictionnaire en classe ?

Oui

Non

13) Insistez-vous sur la dictée ?

Oui

Parfois

Non

14) Consacrez-vous des séances de remédiation permettant aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites ?

Oui

Non

15) Si oui, que proposez- vous comme activités, à ces apprenants ?

La dictée peut améliorer l'orthographe de
l'élève
Proposer des chansons en invitant l'élève
à les apprendre.

Résumé

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Il vise à identifier les difficultés rencontrées par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne lors de la rédaction de leurs productions écrites.

Afin de répondre à notre problématique de recherche. Nous avons analysé les productions écrites des apprenants et réalisé une enquête par questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen.

Les résultats obtenus nous ont permis d'identifier des difficultés d'ordre linguistiques : lexicales, orthographiques, morphosyntaxiques et d'autres facteurs. Cela nous a conduits aussi à proposer des solutions pour remédier ces apprenants à résoudre leurs problèmes en production écrite.

Mots clés : l'écrit, production écrite, difficultés, remédiation, apprenants.

الملخص

يعد بحثنا جزء من تعليم الكتابة. يهدف إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند كتابة الانتاج الكتابي

للإجابة على سؤال بحثنا. قمنا بتحليل المنتجات المكتوبة للتلاميذ وأجرينا استبياناً موجه الى معلمي المتوسط.

سمحت لنا النتائج التي تم الحصول عليها بتحديد الصعوبات اللغوية والمعجمية والإملائية والصرفية وغيرها من العوامل. قادنا هذا أيضاً إلى اقتراح حلول لعلاج هؤلاء المتعلمين لحل مشاكلهم في الإنتاج الكتابي.

الكلمات المفتاحية: الكتابة ، الإنتاج الكتابي ، الصعوبات ، المعالجة ، المتعلمين.

Abstract

Our research is part of the didactics of writing. It aims to identify the difficulties encountered by learners of 4th year average when writing their written productions.

To answer our research question. We analyzed the written productions of the learners and carried out a survey by questionnaire intended for the teachers of the middle cycle.

The results obtained allowed us to identify linguistic, lexical, orthographic, morphosyntactic difficulties and other factors. This also led us to propose solutions to remedy these learners to solve their problems in written production.

Keywords: writing, written production, difficulties, remediation, learners.