

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

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DE LANGUES ETRANGERES "Français"



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Thème :

*Les difficultés liées à la rédaction d'une production écrite d'un
texte narratif à visée argumentative.*

*Cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne du collège
Abbes Ali à Ain Dheb W. Tiaret.*

Présenté par :

Hamidi Zohra.

Laâla Khadidja

Sous la direction de :

Dr. Kharroubi Sihame

Membres de jury :

Présidente : Mme Ayad Amina, M.A.A Université de Tiaret.

Rapporteur : Mme. Kharroubi Sihame, M.C.A Université de Tiaret.

Examineur : M. Nouredine DjamalEddine, M.C.A Université de Tiaret.

Année Universitaire 2020/2021.

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
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DE LANGUES ETRANGERES "Français"



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères
Thème :

*Les difficultés liées à la rédaction d'une production écrite d'un
texte narratif à visée argumentative.
Cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne du collège
Abbes Ali à Ain DhebW. Tiaret.*

Présenté par :

Hamidi Zohra.

Laâla Khadidja

Sous la direction de :

Dr. Kharroubi Sihame

Membres de jury :

Présidente : Mme Ayad Amina, M.A.A Université de Tiaret.

Rapporteur : Mme. Kharroubi Sihame, M.C.A Université de Tiaret.

Examineur : M. Nouredine DjamalEddine, M.C.A Université de Tiaret.

Année Universitaire 2020/2021

Remerciements

Tout d'abord, louange à « ALLAH » qui nous a guidées sur le droit chemin et nous a données la force et le courage afin d'accomplir ce travail.

Nous tenons à remercier notre chère professeur et directrice de recherche Mme KHARROUBI Sihame qui a bien voulu accepter de diriger ce travail. Nous la remercions infiniment pour sa grande patience, ses remarques et suggestions ainsi pour ses encouragements lors des moments clés de l'élaboration de ce travail.

Nous tenons aussi à remercier les membres de jury qui nous ont fait un grand honneur d'accepter d'évaluer et d'examiner ce travail.

Un grand merci à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation ce mémoire.

Dédicace

A la mémoire de nos chers pères, Que Dieu ait pitié de leurs âmes.

A nos mères si chères et qui grâce à leurs prières et leurs soutiens permanents nous avons pu réaliser ce travail de recherche. Que Dieu les protège et les garde en bonne santé.

A nos chers frères, à nos précieuses sœurs et à tous les membres de nos familles respectives,

A nos chères amies

Nous dédions ce modeste travail.

SOMMAIRE

Introduction générale.....	01
Première partie : Cadre théorique et conceptuel.....	04
Chapitre I : L'enseignement/ Apprentissage du FLE en Algérie.....	05
Chapitre II : La production écrite dans une classe de FLE.....	15
Deuxième partie : Méthodologie d'enquête et analyse des données.....	28
Chapitre I : Présentation des dispositifs de recherche et analyse du questionnaire.....	29
Chapitre II : Analyse et interprétation des copies	44
Conclusion générale.....	56
Références bibliographies	
Annexe	
Table des matières	
Résumé	

Introduction générale

Introduction générale

L'enseignement /apprentissage des langues étrangères devient de plus en plus une nécessité profonde qu'il soit au niveau national ou international .D'une part, pour accéder à un savoir universel et de s'ouvrir sur le monde .D'autre part, pour faciliter la communication et le contact entre les peuples.

En Algérie, la langue française a été toujours reconnue comme étant la première langue étrangère enseignée dans les établissements scolaires : primaire, moyen, secondaire et université. Son apprentissage vise l'amélioration des compétences orales et écrites chez les apprenants pour des fins communicatives.

La communication, à la fois écrite ou orale, c'est le but de tout apprentissage, comme le démontre Puren .C (1998 : 371) « *Apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communications où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible*».

En classe de FLE, l'apprenant doit rédiger des productions écrites dans le but de mobiliser ses pré requis et les connaissances acquises lors d'une séquence d'apprentissage ou d'un projet.

Sur le plan didactique, l'expression écrite joue un rôle très important dans la réussite scolaire notamment dans les examens de fin de cycles nécessitant la maîtrise de l'expression écrite qui devient un vrai problème où une grande partie des apprenants éprouve des difficultés. Les didacticiens trouvent que l'écriture est l'un des actes les plus difficiles pour l'apprenant .Cette dernière nécessite la mise en œuvre de différentes connaissances linguistiques, sociales et culturelles.

Les programmes actuels d'enseignement recommandent d'insérer les activités d'écriture dans des situations de communication : écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou des lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. (Commission Nationale des Programmes, 2005 : 53).

Notre projet de recherche porte sur l'étude des difficultés rencontrées par les apprenants de la quatrième année moyenne lors de la rédaction d'un texte narratif à visée argumentative. Il est à signalé que ce projet s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères en général et de celle de l'écrit en particulier.

La naissance de notre thème est venue à partir de la réalité évidente observée de notre part. Cette réalité montre qu'il y a de réelles difficultés rencontrées par les apprenants lors des séances de la production écrite. Ces derniers n'arrivent pas à produire des textes cohérents et même s'ils rédigent, leurs paragraphes contiennent des erreurs et ils ne sont pas riches et bien structurés.

Ainsi, nous avons constaté en tant qu'enseignantes un manque d'intérêt pour l'écriture de la part des apprenants. Et pour mener à bien notre recherche, nous avons formulé la problématique suivante : Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne lors de la rédaction d'un texte narratif à visée argumentative ?

De cette problématique découlent les questionnements suivants :

Pourquoi ces apprenants commettent-ils plus d'erreurs lors de la rédaction d'une production écrite ?

Comment amener ces apprenants à améliorer leur niveau rédactionnel ?

Afin d'apporter d'éléments de réponse à nos interrogations, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

Les difficultés rencontrées par ces apprenants pourraient être d'ordre linguistique (lexical, orthographique et morphosyntaxique....), socioculturel, référentiel, procédural.

La complexité du système linguistique français et le volume horaire insuffisant consacré à l'enseignement /apprentissage de ce dispositif pédagogique pourraient être causes des erreurs commises par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne.

L'atelier d'écriture et la lecture des histoires apporterait un aide aux apprenants et amélioreraient leur niveau rédactionnel d'une manière générale et la production d'un texte narratif à visée argumentative en particulier.

Pour aborder les difficultés d'apprentissage de la production écrite chez les apprenants, nous allons effectuer une recherche descriptive pour déceler les lacunes des apprenants. La méthodologie de recherche adoptée dans cette perspective sera fondée sur : L'analyse des copies des apprenants de la 4^{ème} année moyenne , un questionnaire destiné aux enseignants du FLE du cycle moyen, en vue d'obtenir des données sur leurs pratiques en classe pendant l'activité d'expression écrite et les obstacles qui entravent l'apprentissage de cette dernière.

Ce qui nous incite à traiter ce sujet est la nécessité de montrer les insuffisances et les difficultés rencontrées par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne lors de l'activité de la production écrite, d'apporter des explications et proposer quelques solutions. Ainsi, nous

essayons de venir en sorte d'aide pour que ces apprenants puissent dépasser toutes difficultés rencontrées lors du travail rédactionnel, sachant que le test d'expression écrite à l'examen du BEM est noté sur 8/20, ce qui pourrait être un facteur de réussite ou d'échec de plusieurs apprenants issus de cette classe.

Notre travail s'articule autour de deux parties : une partie théorique et une partie pratique. La partie théorique comprend deux chapitres : Le premier chapitre débute par un aperçu historique sur l'enseignement du FLE en Algérie .Ainsi, nous évoquerons en général les caractéristiques de l'enseignement du FLE au cycle moyen pour aboutir plus précisément à cerner les objectifs de l'enseignement du français en quatrième année moyenne. Le deuxième chapitre sera consacré à l'enseignement /apprentissage de la production écrite dans une classe de FLE.A travers ce chapitre, nous allons traiter les concepts clés relatifs à l'enseignement/ apprentissage de ce dispositif pédagogique.

La deuxième partie constitue l'aspect pratique de notre recherche. Elle se compose de deux chapitres. Un premier chapitre sera réservé à la présentation des dispositifs de recherche à savoir un corpus composé de sept copies de production écrite des apprenants de 4^{ème} AM et un questionnaire destiné aux enseignants du FLE au cycle moyen. Dans le même chapitre nous allons analyser et interpréter les résultats du questionnaire ce qui nous amène à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de départ.

Un chapitre sera réservé à l'analyse des productions écrites d'un groupe d'apprenants de la classe de 4^{ème}année moyenne pour que nous puissions détecter les difficultés linguistiques. Loin d'être un simple repérage, nous tenterons de les catégoriser, les interpréter dans un ultime effort et de déterminer les sources qui sont à l'origine des erreurs commises par les apprenants.

Enfin, nous clôturons ce travail de recherche par une conclusion qui sera l'occasion de faire le point sur les résultats obtenus.

Première partie
Cadre théorique et conceptuel

Chapitre1
L'enseignement / apprentissage du FLE
en Algérie

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons en premier lieu mettre l'accent sur les différentes méthodologies adoptées en Algérie dès l'indépendance jusqu'à nos jours. En deuxième lieu, nous discuterons l'enseignement/ apprentissage de l'écrit et son évolution à travers les différentes méthodologies et approches adoptées dans l'enseignement de langues. En dernier lieu, nous aborderons l'enseignement du FLE en Algérie au cycle moyen, ses finalités et ses objectifs et plus particulièrement chez les apprenants de la quatrième année moyenne.

1 -Un aperçu historique de l'enseignement /apprentissage de FLE en Algérie

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du FLE reconnaît de nombreux réaménagements, dès l'indépendance jusqu'à nos jours. Plusieurs méthodologies et approches ont été choisies par l'institution.

1-1-La méthodologie traditionnelle

L'objectif principal de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. En Algérie, vers les années 1962-1974, l'enseignement du français avait un objectif culturel, le programme était fondé sur l'étude d'œuvres des auteurs français puis il a eu l'introduction d'œuvres des auteurs algériens.

1-2-La Méthodologie directe

Les adeptes du redressement de la méthode directe pensent que cette méthodologie répond à un besoin de connaissance plus pratique des langues étrangères. Durant cette époque, la société n'avait pas besoin d'une langue littéraire, elle voulait utiliser la langue comme outil de communication afin d'être en contact avec l'Autre. Elle s'oppose donc entièrement à la méthodologie traditionnelle.

1-3-La Méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

Cette méthodologie est fondée sur trois théories basées sur les processus d'apprentissage lors de l'acquisition d'une langue : le structuralisme, le distributionalisme et le behaviourisme. Elle s'intéresse à la communication verbale du français de tous les jours. Le principe de cette méthodologie est construit autour de l'utilisation de deux éléments l'image et le son.

1-4- L'approche communicative

En Algérie, l'approche communicative a été utilisée au début des années 1990 pour substituer la méthode SGAV. Cette approche recentre l'enseignement sur la communication. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère. C'est-à-dire acquérir une compétence de communication orale et écrite.

Dans les années 1998-2000, à cause des résultats insuffisants obtenus dans cette discipline et l'incapacité presque complète de l'élève à produire un court texte cohérent au fond et à la forme, des changements ont été opérés au niveau des activités du dossier ancien. Le terme "dossier" a été remplacé par "unité didactique"

La notion d'unité didactique, d'une manière opposée à celle de dossier de langue, offre l'avantage d'éviter la prise en charge des activités non significatives c'est-à-dire ne servent pas à atteindre l'objectif final.

Chaque unité didactique visera le développement d'une compétence par des choix des activités métalinguistiques et discursifs retenus sur la base de leur corrélation avec l'objectif de communication qui les investit.

1-5-L'approche par les compétences :

En Algérie, l'enseignement /apprentissage de la langue française, a connu des changements liés à la mise en œuvre d'une réforme générale du système éducatif. En mai 2000, une commission nationale de réforme a été installée par le président BOUTEFLIKA A., qui s'intéresse aux programmes et aux méthodes d'enseignement.

Le résultat de cette commission, c'est l'approche par les compétences qui a été adoptée pour récrire les programmes scolaires des trois cycles d'enseignement.

Le concept de compétence est au cœur des nouveaux programmes, et plusieurs chercheurs ont discutés cette notion importante : Qu'est-ce qu'une compétence ?

Certains didacticiens parmi eux Ph. PERRENOUD, considère la compétence comme des savoirs -faire qui exigent l'intégration de différentes ressources cognitives dans le traitement d'une situation complexe ; ou bien d'une situation-problème.

Dans les programmes de l'enseignement du FLE en Algérie, le concept de compétence se définit comme un objectif de formation basé sur le développement, autonome, de la capacité de l'élève d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes à un ensemble de situations ont les mêmes caractéristiques : conceptuelles et pertinentes.

Le nouveau programme propose aussi une pédagogie de projet ; Le projet se construit par des étapes sous forme de séquences d'apprentissage complémentaires, articulées sur des intentions visant un objectif final.

Le projet constitue l'organisateur didactique pour mettre en œuvre un ensemble d'activités à exécuter pour atteindre un certain niveau de compétences. Dans l'approche par les compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution de problèmes prend la transcendance plus que le produit visé.

Le travail sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, amène les élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages face au problème posé.

2- La place de l'écrit dans les différentes méthodologies et approches d'enseignement apprentissage des langues

2-1 Définition de l'écrit

Isabelle GRUCA et Jean-Pierre CUQ (2003:78,79) ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : *« écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer. »*.

Dans un deuxième sens ils ont défini : *« écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite »*. Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

L'objectif de l'enseignement de l'écrit, c'est de faire apprendre aux apprenants les techniques de production écrite pour arriver à produire des textes pour soi ou pour autrui.

2-2 La didactique de l'écrit :

Dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde que le nom « Didactique » désigne « l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage » (Jean-Pierre Cuq, 2003 : 69). La didactique des langues est définie par René Richterich (1994 : 175) comme une discipline qui *« a pour objet la relation entre les actions d'enseignement et celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes »*.

En traitant de ce sujet, Christian Puren (1988 :17) annonce qu'une méthodologie d'enseignement des langues est un *« ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui*

s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs ».

Nous pouvons retenir donc, la didactique est une discipline qui s'interroge sur les démarches qui peuvent contribuer à améliorer l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline (didactique des disciplines : didactiques des mathématiques, de l'informatique, etc.) ou d'une langue (Didactique des langues).

La didactique de l'écrit est une partie de la didactique des langues. On peut l'« opposer »¹ à la didactique de l'oral. Elle s'efforce donc d'apporter des éléments de réponses à des questions de ce genre : Comment l'écrit est enseigné/appris/évalué ? Quels sont les paramètres à prendre en considération lors de l'élaboration d'un curriculum ou d'un programme destiné à l'enseignement/apprentissage de l'écrit ? Comment choisir les contenus ? Quelle est la meilleure manière de les organiser ? Comment on devrait l'enseigner, le faire apprendre et l'évaluer ?

2-3-Statut de l'écrit

2-3-1 La méthodologie traditionnelle : Dans la méthodologie traditionnelle, On donnait beaucoup plus d'importance à la langue écrite. La langue orale était placée au second plan. Parler en classe restait une tâche difficile. Les exercices et les activités enseignés dans la classe étaient essentiellement écrits.

En Algérie, dans la période post coloniale, le programme de l'enseignement du français était fondé sur l'étude d'œuvres françaises puis il a eu l'introduction d'œuvres d'auteurs algériens.

Les contenus proposaient :

- des thèmes édifiants, moralisateurs,
- une langue écrite, soignée.

Les types d'activités proposées:

- Apprentissage par cœur des règles de grammaire.
- Description des formes
- Explication du sens
- Dictées
- Lecture suivie et dirigée, exercices d'application écrits

2-3-2 La méthodologie directe

Dans la méthodologie directe, l'écrit cède la place à l'oral, il restait au second plan.

Les activités de la rédaction étaient en général :

- La dictée.

- La reproduction et la réécriture de récits lus en classe.
- Les exercices de composition libre.

2-3-3 Méthodologie SGAV

Dans cette méthodologie, l'écrit n'avait pas d'importance, il n'est qu'un prolongement de l'oral. Besse. H (1985 : 44) déclare que : « *Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, priorité est accordée au français parlé* ».

Les méthodologies SGAV considéraient la lecture comme un facteur facultatif dans l'apprentissage de la langue car celui qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son oreille (exemple : les films sous titrés).

2-3-4 Approche communicative

L'approche communicative(AC) s'est développée dans les années 1980, où la tâche principale de l'enseignement d'une langue étrangère sera faire acquérir à l'apprenant la compétence communicative dont il a besoin à travers la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole (se présenter, donner des consignes, exprimer son opinion...).

De plus, dans cette approche on remarquait que l'échange réel et la motivation sont fortement attachés. Donc on utilisait « des documents authentiques » comme supports pour préparer les activités d'apprentissage.

La communication est au premier abord dans l'approche communicative. L'élève est sensé d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère, c'est à dire acquérir une compétence de communication orale et écrite.

Selon Sophie Moirand (1982 : 20), il existe quatre types de compétences qui servent le processus de communication : la compétence linguistique, la compétence référentielle, la compétence socioculturelle et la compétence discursive.

- **La compétence linguistique** : c'est l'ensemble des règles d'ordre syntaxique, lexical, sémantique et phonétique.
- **La compétence référentielle** : cette compétence comporte tout ce qui fait partie des domaines d'expérience, c'est-à-dire faire usage de ses connaissances vécues et recourir à la vie expérimentale.
- **La compétence socioculturelle** : c'est la connaissance des éléments historiques, culturels et interactionnels qui servent dans les échanges entre les individus, c'est-à-dire la « *connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions* »

- **La compétence discursive** : C'est la maîtrise des capacités à produire des écrits et des discours. Le scripteur met en œuvre des savoirs et cela selon la situation de communication dont il est sensé écrire.

2-3-5 Approche par compétence

La notion de « compétences » est introduite pour la première fois, en vue du « développement personnel et social de l'élève. Le défi est d'amener l'élève à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités, et pour mobiliser ses acquis, tant sur les plans personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel.». C'est donc l'approche par compétences qui est retenue. Les contenus sont posés en termes « d'objectifs d'apprentissage » inscrits dans la démarche de projets.

Le travail en projet favorise aussi l'autonomie intellectuelle et la métacognition, c'est-à-dire l'apprenant porte une réflexion sur ses propres stratégies d'apprentissage. Le projet se déroule en séquences d'apprentissage complémentaires, articulées sur des intentions visant un objectif terminal d'intégration.

La compétence finale de chaque séquence est la rédaction d'un texte dont le type correspond à la situation d'intégration assignée par l'enseignant au début. C'est une production écrite réalisée par jets où le professeur devrait fréquemment seconder les apprenants à travailler leurs productions tout en mettant en œuvre les stratégies de rédaction, de perfectionnement et d'amélioration des écrits.

Dans cette approche, la production écrite est indiquée par la situation d'intégration dans laquelle l'élève doit exercer sa compétence dans la réalisation d'une production personnelle.

La consigne et l'énoncé jouent un rôle primordial dans cette activité car ils fournissent des informations claires sur ce que l'apprenant est sensé de réaliser.

L'enseignement par la séquence et le projet pédagogique dans l'approche par les compétences donne aux apprenants une meilleure occasion pour l'apprentissage de l'écriture.

3- L'enseignement de français au cycle moyen en Algérie

3-1-L'enseignement du FLE au cycle moyen : Après avoir passé trois années d'enseignement –apprentissage du français au primaire, l'élève passe l'examen de fin de cycle primaire qui lui donne accès au cycle moyen .Il est à noter que ce cycle compte quatre années pendant lesquelles le français est enseigné à raison de quatre heures hebdomadaires par année.

La nouvelle réforme du système éducatif, le projet de réforme a été mis en chantier en octobre 2001 puis sa mise en œuvre a été effective dès la rentrée scolaire 2003/2004 selon « *le plan d'action* » retenu par le Conseil des ministres. Le 13 mai 2000, à l'occasion de

l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation (CNRE) chargée de la réforme du système éducatif algérien, le président Bouteflika. A déclare au sujet de l'enseignement des LE (2000) :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur ».

3-2 Les finalités de l'enseignement du FLE au cycle moyen :

Selon le deuxième et quatrième article du chapitre deux de La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale du 23 janvier 2008, les finalités de l'éducation en Algérie se résument dans ce qui suit : *« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle ».*

Pour cette raison, l'école, qui *« assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification »* doit impérativement *« permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères ».*

Le Référentiel Général des programmes, définit et met au point les objectifs généraux et finalités de l'enseignement des langues étrangères en Algérie.

«L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.».

3-3 Objectifs de l'enseignement du FLE au cycle moyen et ses missions

Nous constatons que le français dans le système éducatif algérien est enseigné durant les trois cycles d'enseignement, le primaire, le moyen et le secondaire, nous allons tenter de montrer la place qu'occupe chaque palier du cycle moyen et sa mission en faisant appel aux objectifs de cet enseignement.

L'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie a pour objectif d'enrichir les capacités et les connaissances de l'apprenant dans différents domaines. Tout cela en mettant en œuvre un ensemble de démarches et d'activités pédagogiques qui relient la vie quotidienne de l'apprenant à sa vie en classe. C'est-à-dire que ce dernier est amené à faire usage de son quotidien pour améliorer son apprentissage en classe et utiliser les connaissances apprises en classe dans la vie quotidienne. En somme, il s'agit d'acquérir un savoir et un savoir-faire.

Au collège, le nouveau programme est fait selon le principe de l'APC qui s'inspire des travaux du socioconstructivisme. Selon le programme de 1ère AM (2010 : 24)

« L'apprentissage du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de différents types. »

De ce fait, les objectifs de l'enseignement du FLE au cycle moyen sont répartis en trois paliers et se résument dans ce qui suit :

- Le premier palier : 1^{ère} AM. L'enseignement du français à ce stade-là vise « l'homogénéisation » du niveau des connaissances acquise au primaire à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif et « l'adaptation » du comportement des apprenants à l'organisation du collège.
- Le deuxième palier : 2^{ème} – 3^{ème} AM. L'objectif d'apprentissage est de « renforcer » les compétences, cela à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif et « d'approfondir » les apprentissages et les connaissances.
- Le troisième palier : 4^{ème} AM. La dernière année de scolarisation obligatoire pour l'apprenant. L'objectif d'enseignement est de « consolider » les compétences acquises durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant de l'argumentation , les « mettre en œuvre » et enfin « orienter » l'apprenant dans le choix des spécialités pour le cycle second.

3-4 Objectifs de l'enseignement de FLE chez les apprenants de la 4ème AM

Le livre scolaire de français de quatrième année moyenne fixe les objectifs assignés au français en ces termes : « *Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à tes apprentissages. Ces projets te permettront de développer et d'exercer tes compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, tes acquis antérieurs* » (2013 : 1) Cela veut dire que l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie vise à installer chez les apprenants la compétence de communication orale et écrite en FLE. Et cela grâce à une pédagogie de projets constitués de séquences.

Selon le guide d'utilisation du manuel de français de la quatrième année moyenne « Au terme de la 4ème année moyenne, dans une démarche de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit et ce, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs »

En classes de quatrième année moyenne, l'enseignement de l'argumentation a pour objectif de développer chez l'apprenant la capacité de produire des textes argumentatifs et d'être convaincant. Et cela grâce à un ensemble d'activités basées sur l'argumentation.

Conclusion :

A travers ce chapitre, nous avons constaté que l'enseignement- apprentissage du FLE revêt une place importante dans le système éducatif algérien Il est actualisé avec les différentes méthodes et approches adoptées .Tout cela, afin de pousser l'apprenant à communiquer dans cette langue et de lui faciliter son utilisation dans les différents domaines de la vie. Au cycle moyen, l'apprenant est supposé avoir acquis des compétences lui permettant de communiquer oralement et par écrit dans différentes situations, adaptées bien sûr à son niveau intellectuel.

Chapitre 2

La production écrite en classe de FLE

Introduction :

Ecrire a toujours été un objectif curial des approches méthodologiques et pédagogiques, parce que cette activité joue un rôle primordial dans la réussite scolaire, personnelle et sociale.

Le présent chapitre sera consacré à l'éclaircissement des notions relatives à la production écrite dans l' enseignement apprentissage du FLE.

1- Définition de la production écrite.

1-1 Définition de la production.

Le terme de la production vient du bas latin *productus*, mot issu du classique *producere* qui signifie à la fois : « faire avancer » et « faire pousser, procréer, développer, faire grandir » (*Dictionnaire Gaffiot*)

En didactique des langues la production désigne :

- soit le processus de confection d'un message oral (production orale), ou écrit (production écrite) par l'utilisation des signes sonores ou graphiques d'une langue,
- soit le résultat de ce processus constitué par les énoncés et le discours.

La production peut donc être également définie comme une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière, concept qui inclut compétence linguistique et compétence communicative.

1-2 Définition de la production écrite

Le dictionnaire de l'Education, à l'article « écriture » propose plusieurs définitions de l'acte d'écrire, selon le point de vue choisi.

Au plan linguistique, la production écrite est : « *une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* » (*Malmquist, 1973 ; Proett et Gill,1987*)

Selon la théorie de la communication, la production écrite est « une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit » (Deschênes, 1988)

Donc, la production écrite est une activité complexe qui exige une réflexion et des habiletés langagières. Elle est destinée à produire des discours et textes, qui sont autant des messages, dans le cadre d'une situation de communication interactive entre le scripteur et le lecteur.

Écrire dans une langue étrangère, c'est exprimer une pensée en respectant un code particulier, celui de l'écrit et celui d'une langue qui obéit à des règles linguistiques, discursives et socioculturelles, comme le définissent GRUCA.I et Cuq. J.-P (2002:182)

« *Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* »

Le fait de produire en écrit, demande du scripteur une maîtrise de quelques techniques de rédaction, en plus il doit avoir l'envie et le plaisir d'écrire comme l'affirme PMARTINEZ. P : «*Produire relève alors d'un plaisir et d'une technique.*» MARTINEZ (2002: p 99).

Nous pouvons définir la production écrite comme l'action de rédiger un message écrit pour atteindre le but de communication. Dans une classe de FLE, la production écrite est un acte signifiant qui apporte l'apprenant à se former et à exprimer ses sentiments, ses idées, ses préoccupations, ses intérêts, pour les communiquer à d'autres. Ce mode de communication décide la mise en œuvre des savoir-faire et des stratégies que l'élève sera appelé à les avoir progressivement au cours de ses apprentissages scolaires.

1-3 : La production écrite d'un point de vue didactique

La production écrite est une démarche qui permet à l'apprenant à exprimer ses idées et ses préoccupations pour les transmettre à d'autres. Elle nécessite la mobilisation des capacités et des habiletés et aussi à des stratégies qui ont été acquises par l'apprenant tout au long de son parcours scolaire. Produire un texte est une activité qui impose la présence des aptitudes car la production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant doit mobiliser ses acquis antérieurs pour répondre à une situation d'intégration concrète.

CUQ affirme, à son tour, que : « *Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de Structures linguistiques convenables (...) mais réaliser une série de résolutions de problèmes* ». Cet exercice mental nécessite de la part de rédacteur une mobilisation des connaissances emmagasinées pour pouvoir ordonner des mots et, par conséquent, construire des phrases. Ces dernières doivent être enchaînées pour construire un paragraphe. Avant de remettre le texte rédigé, le scripteur doit le planifier et le réviser. En effet, dans le domaine de production écrite les apprenants écrivent pour être lus et pour qu'un acte communication ait lieu. ACE l'avance : « *les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes mais que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un ou des locuteurs*»

2- Les modèles de la production écrite :

Les modèles de production écrite sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale de multiples réalités qui constituent les processus d'expression écrite. Dans l'œuvre de *la production écrite* élaboré par Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, Ces modèles sont regroupés en deux grands types, « **les modèles linéaires** qui proposent des étapes très marquées et séquentielles, et **les modèles récursifs, de types non linéaire**, où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents. »

2-1 : Le modèle linéaire :

Le modèle linéaire de ROHMER, pour la plupart des auteurs, ROHMER (1965) serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de la production écrite pour l'anglais langue maternelle, son modèle comporte trois étapes : la pré écriture, écriture, réécriture.

2-2 : Les modèles non linéaires : Ils sont regroupés en trois modèles: modèle de Hayes & Flower, modèle de Bereiter & Scardamalia et modèle de Deschênes.

2-2-1 : Le modèle de Hayes et Flower : Au début des années 1980, C'est le premier modèle, qui est aussi le plus connu. Les travaux de ce modèle concernent les données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils distinguent trois grandes composantes :

1- *Le contexte* de la tâche ou le contexte de production.

2- La mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée.

3 - Les processus d'écriture, qui comprennent trois sous-processus important : la planification, la mise en texte et la révision.

2-2-2: Les modèles de Bereiter et Scardamalia:

Bereiter et Scardamalia (1987), suite à une analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture, ont proposé deux descriptions basées sur cette analyse :

la première (knowledge- telling model) traduisible « connaissance- expression ». Cette description consiste à décrire la démarche de scripteur ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant de grandes difficultés à se distancier de leur mode de pensée.

Leurs productions se caractérisent par des constructions simples, de mots connus ou courants et qui souvent manque de cohérence interne ayant trait à l'enchaînement des idées.

En revanche, la seconde description (knowledge- transforming model) qui pourrait être traduisible par « connaissances – transformation » nous présente la démarche d'un scripteur qui parvient à détecter ses propres difficultés et y apporter des solutions, au cours des tâches d'écriture qu'on lui impose.

2-2-3 : Le modèle de S. MOIRAND pour la production en langue étrangère (1979) :

Nous pouvons constater que le modèle de Moirand marque une différence avec les autres modèles précédemment cités, qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité de l'écriture.

Dans ce même modèle, Moirand (1979) distingue *quatre composantes de la situation de production (écriture) :*

- 1- le scripteur : son statut social, son rôle, son « histoire ».
- 2- les relations scripteur / lecteur (s).
- 3- les relations scripteur / lecteur(s) / document.
- 4- les relations scripteur / document et extra- linguistique..

Le modèle de S. Moirand met l'accent sur les dimensions sociale et socioculturelle de scripteur pour mettre en interaction le triple : scripteur, document et lecteur. Ce qui est susceptible de rendre la communication efficace.

Il est primordial que l'apprenant puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quelque soit le type de texte préconisé ou la forme de communication utilisée. Parce que chacune des étapes peut développer chez l'apprenant sa compétence à l'écrit.

2-2-4 : Le modèle de DESCHÊNES: « Deschênes (1988) : est un psychologue québécois »

C'est un modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle a pour objectif de *faire le lien avec l'activité de compréhension écrite*, que Deschênes considère comme une condition préalable à toute production écrite. Il prend en compte la situation d'interlocution, les structures de connaissances et les processus psychologiques ; ce modèle aide à caractériser les aspects importants de la production et à mieux comprendre le fonctionnement de la mémoire dans le traitement de l'information.

Les modèles récursifs nous montrent que l'activité d'écriture se déroule selon une série d'opérations complexes

Donc la production écrite n'est pas la simple transposition de quelques connaissances, mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur le texte et le contexte.

Enfin, nous pouvons dire qu'aucun modèle d'enseignement n'est parfait en soi. Aucun ne peut satisfaire totalement la grande diversité des besoins de formation et des situations

éducatives de production écrite. Il ne faut donc pas se limiter à un seul modèle pour permettre d'atteindre les différents buts pour les différents apprenants, d'où la nécessité pour un enseignant professionnel de connaître un répertoire étendu de modèles et de les utiliser avec souplesse en fonction des différentes situations rencontrées.

3- Difficultés de l'apprentissage de la production écrite

La production écrite est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de nombreuses connaissances pour sa réalisation. De nombreuses difficultés entravent les apprenants à écrire une bonne rédaction. Celles-ci sont d'ordre linguistique, socioculturels, épistémologique, affectives, didactiques, etc.

3.1 Difficultés linguistiques

Ces difficultés concernent en premier lieu le système des règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Elles traitent l'emploi des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles ... qui permettent au rédacteur une meilleure production désannoncés. Pour aborder ce sujet, on classe les difficultés linguistiques selon :

3.1.1 Lexique

Concerne l'emploi des mots, la richesse, l'exactitude et l'adéquation. De plus le scripteur doit choisir un lexique expressif du contexte linguistique et de la situation de communication.

3.1.2 Orthographe

L'orthographe est un aspect pertinent lors de la production écrite car elle permet de mesurer les erreurs commises pendant la rédaction. Cependant, la transgression de ces règles peut engendrer une dévalorisation du texte écrit.

On note deux catégories d'orthographe à savoir le type lexical qui traite la façon d'écrire les mots et le type grammatical qui concerne la mise en place des règles grammaticales.

3.1.3 Morphosyntaxe

Cette partie de la grammaire s'intéresse à l'emploi des règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase. Cet aspect est d'une importance indispensable car le rédacteur est appelé à utiliser correctement les constructions grammaticales d'une manière claire pour éviter l'incompréhension.

3.2. Difficultés socioculturelles

Quant à la production écrite, les connaissances en grammaire et celles du fonctionnement de la langue ne suffisent pas seulement pour une bonne maîtrise de la langue. De plus, la compétence linguistique doit être soutenue par une certaine maîtrise des savoirs et des savoir-faire socioculturels. L'apprenant se heurte, lors de la rédaction, au problème d'organisation et à la structuration de son discours à travers la dimension culturelle. Chaque langue possède son propre système de fonctionnement et rhétorique.

Le socioculturel est indispensable pour une meilleure communication. Cependant, la non-maîtrise de cette compétence peut se refléter sur la qualité du texte produit.

3-3. Difficultés procédurales

Les connaissances procédurales concernent en particulier les étapes pour réaliser une action. A travers cette catégorie, il s'agit essentiellement du processus et les stratégies de rédaction. Pour cela, nous citons quelques difficultés relatives à chaque processus :

3-3-1. Planification

Il a été prouvé, selon SILVA (1993), que l'apprenant en langue étrangère planifie moins que l'apprenant en langue étrangère.

Pour les rédacteurs moins habiles, ils ne consacrent pas beaucoup de temps à la planification et transcrivent leurs idées dès leur apparition. Cependant ceci entraîne les apprenants à un manque de clarté.

3.3.2 Mise en texte

La mise en texte en langue étrangère est plus difficile et plus compliquée. Les scripteurs en langues étrangères font beaucoup de pauses, produisent moins de mots, écrivent lentement. Cependant, les scripteurs habiles créent un dialogue intérieur pour apprécier ce qu'ils ont écrits.

3.3.3 Révision

La révision du texte est une deuxième réécriture. Celle-ci permet de mettre en évidence leurs écrits. Plusieurs difficultés sont décelées lors de la révision. Un scripteur habile, en corrigeant ses erreurs, se focalise à la recherche des idées et contrôle la conformité de son texte à l'objectif de départ. Par contre, un scripteur moins habile, lors de la révision s'intéresse particulièrement au lexique, à l'orthographe et la conjugaison.

Alors, les difficultés de l'apprentissage de la production écrite dans une séance de langue étrangère ne sont pas d'une seule catégorie, au contraire, elles sont d'ordre linguistique, socioculturelles, procédurales. Celles-ci entravent l'apprentissage des langues étrangères malgré les stratégies mises en œuvre. L'apprenant est appelé à s'approprier une bonne base linguistique pour affronter cet défi.

4-La notion de l'erreur

4-1 Définition de l'erreur

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « error », de « errare » est considéré comme : *«un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent.»*

La définition classique de la vérité et de l'erreur est celle d'Aristote :

« Dire de ce qui est qu'il est, ou de ce qui n'est pas qu'il n'est pas, c'est-à-dire vrai ; dire de ce qui n'est pas qu'il est de ce qui est qu'il n'est pas, c'est dire faux.»

Dans cette citation, Aristote définit l'erreur (ce qui est erroné) par rapport à ce qui est juste.

4-2 L'erreur en didactique des langues

En didactique des langues, la notion d'erreur est délicate à définir, certains didacticiens comme Rémy PORQUIER et Uli FRAUENFELDER soutiennent même qu'il est impossible d'en donner une définition absolue :

« L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet. »

En effet, on parle d'erreur lorsque la langue cible est négativement influencée par les règles de la langue source, sachant que l'apprenant d'une langue étrangère est dans une phase transitoire dans laquelle se mélange les règles et les structures des deux langues en question.

Mais J.P CUQ et ALLI proposent une définition provisoire de l'erreur, celle l' « *écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue.* » L'erreur n'est pas considérée comme le stigmate de l'échec, mais comme l'indice transitoire d'un stade particulier du trajet de l'apprentissage. Il faut alors que l'on s'interroge d'une part sur ce que l'on considère comme erreur et d'autre part, sur ce que recouvre la notion de norme en didactique des langues étrangères.

4-3 Statut de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Les erreurs représentent une compétence de l'élève à un stade particulier. Comme elles représentent aussi certaines caractéristiques générales de l'acquisition de la langue ; car les erreurs apprennent l'enseignant du progrès de l'apprenant et ce qu'il doit encore faire lui acquérir. En général, les erreurs offrent les enseignants un feedback pour qu'ils peuvent connaître l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement et leurs techniques pédagogiques.

Autrement dit, les erreurs sont nécessaires pour les élèves parce qu'elles sont un outil important qu'ils l'utilisent afin d'apprendre une langue étrangère. De plus, elles informent les chercheurs sur les méthodes que l'élève se sert en apprenant une langue étrangère.

Le concept « erreur » n'est pas synonyme de faute, elle est analysable et c'est un outil pédagogique pour l'enseignant qui lui permet de connaître les difficultés de ses apprenants.

Donc, l'erreur est un instrument révélateur pour l'enseignant et un moyen d'apprentissage pour l'apprenant, car elle l'aide à remettre en cause ses connaissances et à s'auto corriger.

4-4 Les types d'erreur en production écrite.

En général, il existe cinq types d'erreurs dans la didactique des langues étrangères. Ce sont les « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Mais, pour la production écrite, on distingue deux grands types :

4 -4-1 Erreurs de contenu :

Tout d'abord, quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Il est évident que lors de la production écrite, certains nombre de mots sont « imposés à l'apprenant et on lui accorde une marge de 10 % en plus ou en moins. » C'est-à-dire que, pour un texte d'essai à rédiger en 400 mots, la marge permettra à l'apprenant d'utiliser soit 360 mots (10 % en moins) soit 440 mots (10 % en plus)

Une autre consigne souvent négligée est le type de texte. L'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre

les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables. Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte.

Bref, il faut que l'apprenant respecte le genre du texte. Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnés d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

4-4-2 Erreurs de forme

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.). À cet égard, on affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories :

- ✓ Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.
- ✓ Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.
- ✓ Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe. Signalons que ce classement d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle en production écrite pour que le message puisse être transmis complètement d'une façon claire et compréhensible. Elles nuisent également à la qualité du texte produit par l'apprenant. Il est même possible de dire que le nombre élevé d'erreurs décourage l'apprenant et provoque une démotivation chez lui.

5- L'objectif de l'enseignement / apprentissage de la production écrite

L'objectif de l'enseignement de la production écrite est de pouvoir former l'apprenant à maîtriser la compétence de la communication à l'écrit, et cela dans des situations de communication diverses, c'est-à-dire dans un contexte spatio-temporel bien déterminé.

En vue de communiquer à l'écrit, l'apprenant doit posséder un savoir linguistique,

autrement dit une compétence linguistique qui peut assurer dans un premier temps la compréhension de la consigne et en deuxième temps la production et la résolution de la problématique. Cette compétence est constituée d'un ensemble de capacités telles que l'orthographe, la conjugaison, la syntaxe, le lexique, etc.

L'enseignement de la production écrite est une question assez complexe, car chaque situation de communication exige des connaissances particulières, donc l'apprenant se trouve face à un dilemme qu'il doit gérer et résoudre, il doit procéder à un assemblage de ses connaissances acquises afin de répondre aux besoins de chaque situation de communication.

Le rôle de l'enseignant dans ce processus est de fournir un enseignement permettant la résolution des problèmes, de mettre à la disposition de l'apprenant un contenu informationnel bien organisé et de l'exploiter.

Le milieu environnemental, dont le processus de l'enseignement-apprentissage en général, et de la production écrite en particulier, joue un rôle fondamental dans la réussite de cette démarche, l'enseignant doit assurer un milieu de confiance et créer des relations et des liens d'amitiés avec ses élèves pour faciliter la transmission du savoir. En d'autres termes, il est censé créer un partenariat pédagogique.

5-1 L'enseignement de la production écrite en 4^{ème} année moyenne.

La quatrième année moyenne sera réservée à la pratique orale et écrite de l'argumentation. Chaque séquence didactique se compose d'activités visant l'appropriation programmée des compétences fondamentales: la compréhension orale, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit.

5 -1-1 : Les types de texte à réaliser en 4^{ème} année moyenne

Les types de textes à produire sont descriptifs à visée argumentative dans le premier projet, un texte narratif à visée argumentative dans le deuxième projet et un texte explicatif à visée argumentative dans le troisième projet.

Le programme de 4^{ème}A.M résume les compétences à maîtriser à l'écrit dans le cycle moyen. Ce sont des compétences transformées en objectifs d'apprentissage qui feront l'objet d'évaluation à l'épreuve du BEM. Parmi ces objectifs d'apprentissage:

- Assurer la cohésion du texte
- Maîtriser l'utilisation des signes de ponctuation de façon à faciliter la lecture de l'écrit.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique
- Choisir une progression thématique.

Pour l'ensemble des activités de français, l'apprenant doit maîtriser par écrit les principaux outils de la langue.

Pour ce mémoire, nous avons choisi le type narratif à visée argumentative. En effet, nous allons maintenant en préciser les caractéristiques du type narratif d'une manière générale, puis nous allons mettre le point sur celui proposé en quatrième année moyenne en contexte algérien.

- **Le type narratif : caractéristique**

Pellat et Fonvielle notent que chaque texte a une visée dominante qui est à l'origine du type de texte. Le type narratif « vise à raconter une histoire réelle ou fictive » (2017, p. 355). Afin de caractériser ce type de texte, les auteurs donnent une définition proche de celle que donne Blain. En effet, celui-ci écrit que, dans un texte narratif, il y a « la présence d'au moins un personnage qui pose un certain nombre d'actions dans le temps et dans l'espace. Ces actions sont en relation de cause-conséquence et se situent dans un début, un milieu et une fin » (1995, p. 23). Pellat et Fonvielle mettent également en avant cette relation de cause-conséquence : « le type narratif présente une succession d'événements reliés causalement et chronologiquement entre eux » (2017 p. 355). Ils parlent également d'un « scénario », qui est « une succession de phases qui jouent un rôle précis dans la dynamique narrative » (2017 p. 355). Ils expliquent que chacune des phases peut être repérée grâce à des indices tels que des formules, des temps verbaux, des indicateurs temporels etc. Ces phases sont : la phase initiale, la phase de perturbation, la phase de résolution et la phase finale.

De plus, une phase évaluative peut venir compléter le scénario par une morale ou une chute de l'histoire.

- **Le texte narratif à visée argumentative**

Les textes argumentatifs ne sont pas les seuls à défendre une thèse, d'autres sortes de textes peuvent le faire d'une manière plus déguisée : on dira que, sans être argumentatifs, ces textes ont une visée argumentative (Ils sont sous-tendus par la volonté de convaincre).

Le texte narratif peut avoir une visée argumentative. Les fables représentent l'exemple le plus évident (Fables de La Fontaine ou d'Esopé). Aussi, certains récits peuvent contenir des passages argumentatifs qu'on trouve généralement dans les dialogues

Nous présentons dans ce mémoire un exemple tiré du manuel scolaire de la 4^{ème} AM p70-71 (Voir annexes).

Conclusion

A travers les notions présentées dans ce chapitre, nous avons constaté que la diversité des théories et des conceptualisations menées pour l'étude de la production écrite sont le résultat d'une activité complexe qui est due principalement à un ensemble de difficultés qu'entraînent le processus d'apprentissage d'une langue étrangère car, d'une part, cette compétence exige principalement de l'apprenant à mettre en œuvre des ressources langagières et cognitives ainsi que le contrôle de toutes sortes d'opérations liées à la rédaction scripturale et d'autre part, elle amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Tout en prenant compte que cette activité n'est pas une simple tâche, mais elle est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, et sa maîtrise est devenue un élément indispensable à la réussite scolaire.

Deuxième Partie
Méthodologie d'enquête et analyse
des données

Chapitre 1

Présentation des dispositifs de recherche et analyse du questionnaire

Introduction

Après avoir évoqué dans la première partie de notre travail de recherche le cadre théorique qui a touché aux différents concepts clés de cette recherche, nous allons consacrer cette partie au cadre méthodologique, dans lequel nous présenterons la description de notre corpus et tout au long duquel nous tentons d'examiner et d'analyser dans quelle mesure l'erreur commise par les apprenants de cycle moyen (4^{ème} AM) peut être envisagée comme un moyen pour prévenir les difficultés d'apprentissage.

L'objectif de cette partie est d'expliquer et de décrire le déroulement de notre travail de recherche et d'analyser les types d'erreurs que pourraient rencontrer les apprenants de la quatrième année moyenne dans la production écrite.

1. Protocole expérimental :

1.1 Description du corpus

Pour accomplir ce travail, il est nécessaire de collecter le maximum d'informations et de renseignements qui nous aident dans notre recherche d'une part et facilitent l'analyse des résultats d'autre part. Nous abordons dans cette partie par une enquête dont le dispositif de notre recherche sera le questionnaire qu'est composé de quatorze questions fermées et ouvertes, ainsi la production écrite d'un texte narratif à visée argumentative réalisée par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne, dans l'expérience nous tentons traiter une étude analytique des copies des apprenants.

Nous avons choisi de réaliser notre expérience avec les enseignants et les apprenants de la 4^{ème} année moyenne le 10/02/2021 dans le collège de ABBES ALI qui se trouve à AIN DHEB dans la wilaya de Tiaret.

Une production écrite a été proposée aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne ; leur âge varie entre 14 et 16 ans, une classe contient 20 apprenants, de sexe masculin et féminin et issu de milieux sociaux confondus.

A l'issue de cette année, les élèves subiront les épreuves du BEM. Notre échantillon se compose de 7 copies des apprenants de 4^{ème} AM. Nous allons analyser leurs productions écrites. Ils devaient rédiger un texte narratif à visée argumentative.

1.2- Présentation du questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen

Le questionnaire selon Picard Claude : « *L'ensemble des questions qu'il est nécessaire de poser et les liaisons qu'il est nécessaire d'établir pour discriminer un ensemble fini E en N cas possibles ou une éventualité* »

Nous considérons le questionnaire comme un moyen pour réaliser notre enquête .Celui-ci élaboré au cours de notre travail de recherche, distribué aux enseignants du cycle moyen au cours du mois avril et mai 2021 et collecté pendant la même période ; il se focalise sur les difficultés rencontrées par les apprenants de la quatrième année moyenne dans les séances de production écrite d'une manière générale et dans la rédaction d'un texte narratif à visée argumentative en particulier. Il devrait ainsi apporter un éclairage sur les pratiques d'enseignement de cette compétence rédactionnelle.

Il se compose des renseignements généraux sur les enseignants interrogés (20 enseignants) et 14 items (questions ouvertes et fermées) destinées aux enseignants du FLE au cycle moyen dans différentes communes de la Willaya de Tiaret.

Les types de questions choisies dans notre questionnaire sont de type : binaire (oui/non), à choix multiples ou des questions ouvertes. L'option « Autres » laisse le champ libre aux enseignants de donner leurs avis sur la question.

2- Analyse et interprétation des résultats du questionnaire.

Dans un premier temps, nous analysons le questionnaire adressé aux enseignants du français au collège et plus précisément les enseignants de 4^{ème}AM, cette analyse est présentée sous forme d'un tableau suivi des représentations graphiques et des commentaires.

2-1: Renseignements généraux sur les enseignants interrogés

- Sexe des enseignants enquêtés

Sexe	Nombre	Pourcentage
Homme	8	40%
Femme	12	60%

Tableau 1 : Genre des enseignants enquêtés

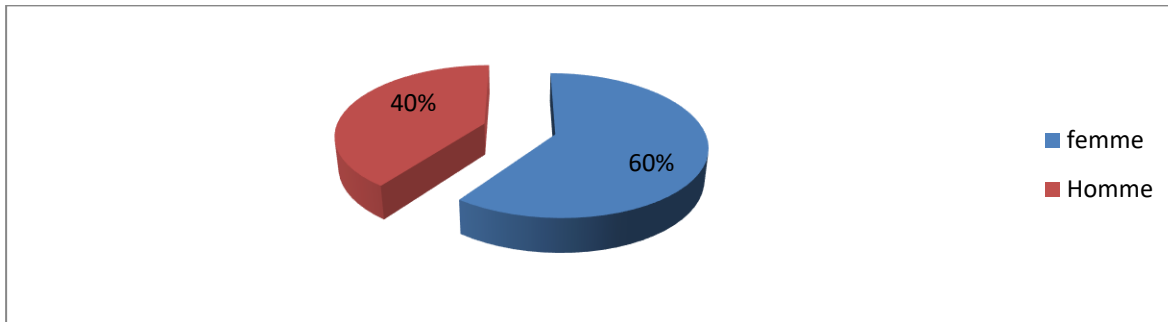


Figure1 : Pourcentage de genre des enseignants enquêtés

Nous constatons que notre population se compose de 8 enseignants et 12 enseignantes, soit 60% pour les femmes et 40% pour les hommes. Nous remarquons que le genre féminin est fortement dominant alors qu'il y a une minorité du genre masculin.

- **Le nombre d'années d'expérience**

L'expérience	Nombre	Pourcentage
Moins de 5ans	11	55 %
de 5ans à 10ans	7	35 %
Plus de 10ans	2	10 %

Tableau 2 : Répartition des enseignants selon le nombre d'années d'expérience

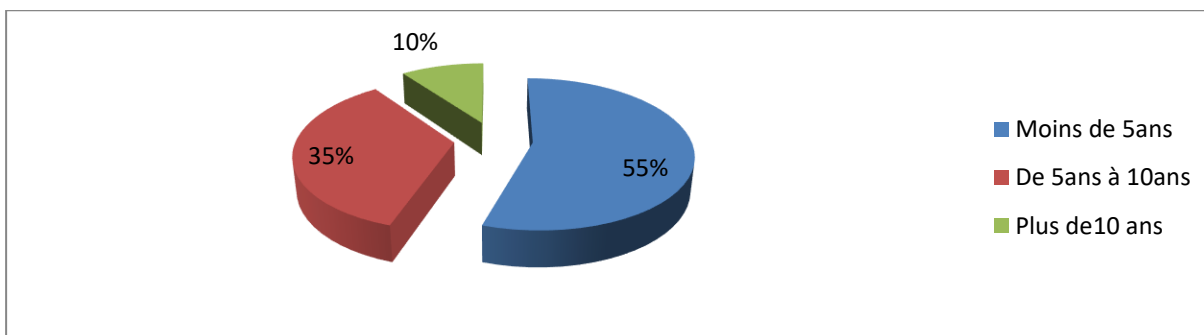


Figure 2 : Répartition des enseignants selon le nombre d'années d'expérience

Nous remarquons que les enseignants ayant moins de cinq ans sont plus nombreux que les autres, soit 55%, alors que 35% d'enseignants interrogés ayant plus de 5 ans d'expérience. Enfin, 10% d'enseignants ayant une expérience de plus de 10 ans.

- **Les diplômes obtenus par les enseignants interrogés**

Diplôme obtenu	Nombre	Pourcentage
Licence	11	55 %
Master	4	20 %
Ecole	5	25 %
Autre	00	00 %

Tableau 3 : Les diplômes obtenus par les enseignants interrogés

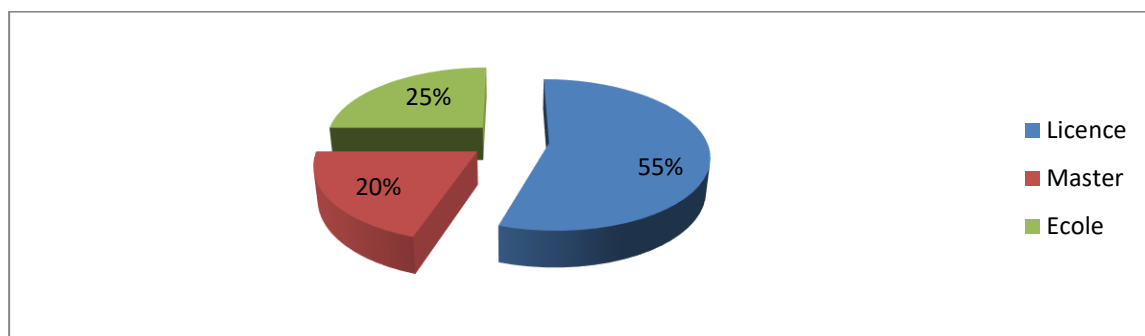


Figure 3 : Pourcentage des diplômes obtenus par les enseignants interrogés

Nous pouvons déduire que la plupart des enseignants enquêtés ont une formation universitaire dont il ya 15 enseignants pour un pourcentage de 75% ; ceux qui ont une licence représente 55% et 20% ont un diplôme de Master. Par contre, le pourcentage des enseignants ayant un diplôme de l'école supérieure est faible , représenté par 25%.

2-2 : Analyse et interprétation des réponses aux questions posées

➤ **Question N°1 :** Pensez-vous que les apprenants de la 4^{ème} AM s'intéressent à la langue française ?

Oui Non

	Nombre	Pourcentage
Oui	09	45%
Non	11	55%

Tableau 4 : Réponses à la question 1

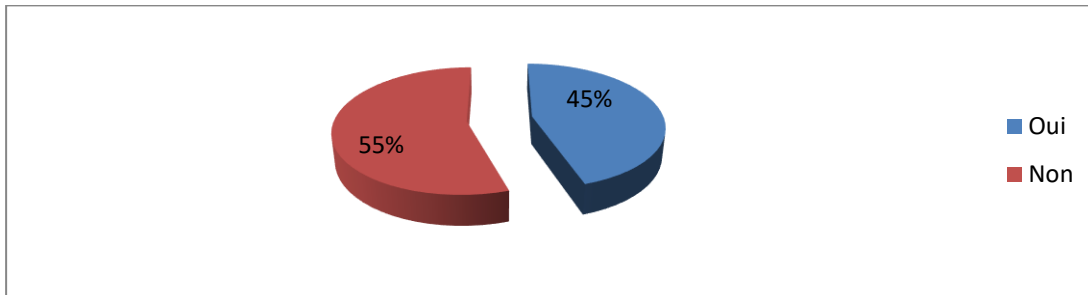


Figure 4 : Résultats de la question 1

A travers cette question, nous avons constaté qu'il y a une grande différence entre les avis des enseignants. 45% voient que les apprenants s'intéressent à la langue française alors que 55% voient le contraire.

➤ **Question N°2 :** Comment trouvez-vous le programme de français de la 4^{ème} année moyenne?

- Intéressant - Bon - Difficile

	Intéressant	Bon	Difficile
Nombre	2	9	9
Pourcentage	10%	45%	45%

Tableau 5 : Réponses à la question 2

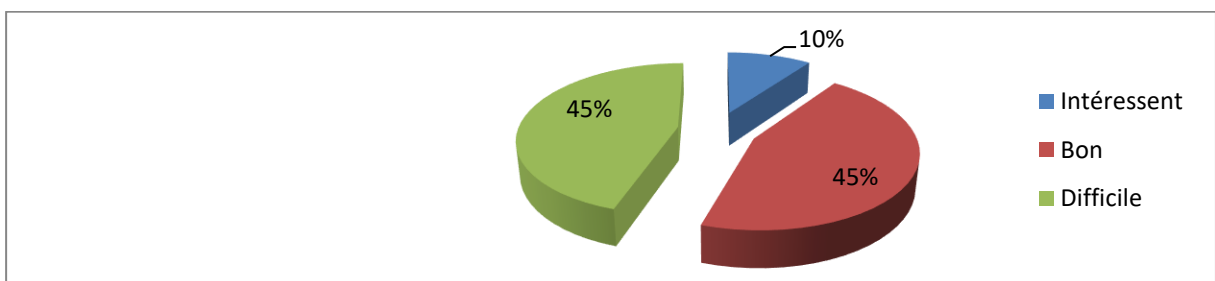


Figure 5 : Résultats de la question 2

Le nombre des enseignants qui trouvent que le programme de 4^{ème} AM est bon ; est égal avec le nombre de ceux qui voient que ce dernier est difficile avec un pourcentage de 45% pour chaque catégorie ; tandis que 10% le considèrent comme intéressant.

➤ **Question N°3 :** Trouvez-vous des difficultés à enseigner ces activités ?(cochez la/les réponses adéquates) :

- La compréhension orale
- L'expression orale
- La compréhension écrite
- La production écrite

-Autre (précisez).....

	C.O	C.E	E.O	P.E	Autres activités
Nombre	9	1	14	16	2
Pourcentage	45%	5%	70%	80	1%

Tableau 6 : Réponses à la question 3

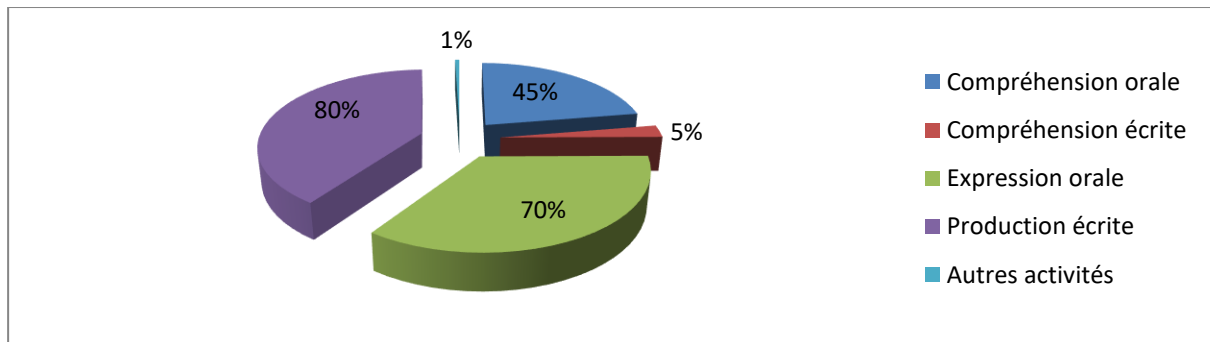


Figure 6 : Résultats de la question 3

Nous constatons que le taux d'enseignants ayant des difficultés à enseigner l'activité de production écrite est trop élevé avec un pourcentage de 80 % ainsi l'activité de l'expression orale 70%. 45% d'enseignants éprouvent des difficultés à enseigner la compréhension orale et un enseignant (représente 5%) a mentionné qu'il a des difficultés à enseigner l'activité de compréhension de l'écrit. Deux enseignants, soit 1% trouvent qu'il y a d'autres activités difficiles à enseigner telles que les points de langue (grammaire et conjugaison) et la lecture.

Il est à signaler que le nombre de réponses est plus que celui des enseignants car il y a des enseignants qui répondent par plusieurs choix

Nous confirmons que la production écrite et l'expression orale sont les activités les plus difficiles à enseigner

➤ **Question N° 4 :** Est-ce - que le volume horaire consacré à la production écrite dans le programme de la 4^{ème} AM est suffisant ?

Oui Non

	Nombre	Pourcentage
Oui	8	40%
Non	12	60%

Tableau: Réponses à la question 4

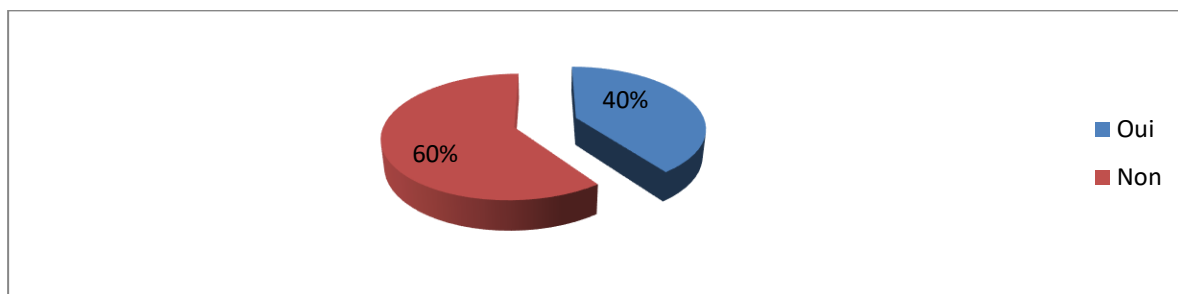


Figure 7 : Résultats de la question 4

60% d'enseignants confirment que le volume horaire consacré à la production écrite est insuffisant, alors que 40 % voient qu'il est suffisant.

➤ **Question N°5 :** Le manuel scolaire facilite-t-ile l'enseignement / apprentissage de la production écrite ?

Oui Non

	Nombre	Pourcentage
Oui	7	35%
Non	13	65%

Tableau 8 : Réponses à la question 5

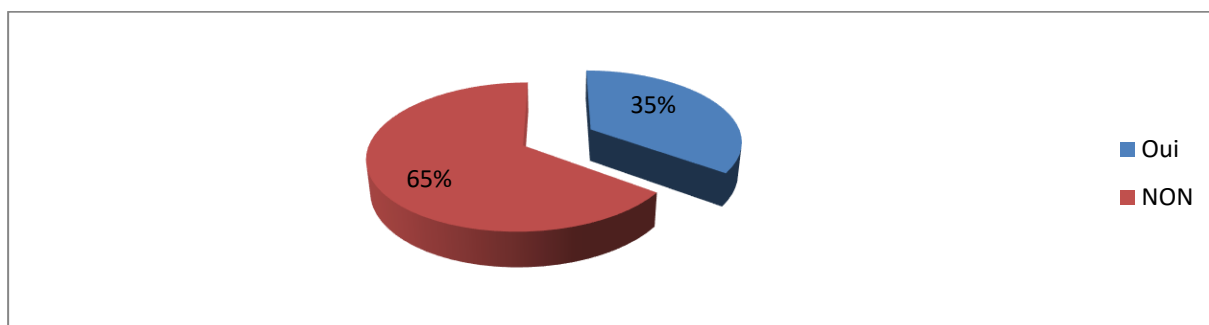


Figure 8 : Résultats de la question 3

55% d'enseignants trouvent que le manuel scolaire ne facilite pas l'E/A de la production écrite alors que 35% d'enseignants voient le contraire.

➤ **Question N°6 :** La séance de production écrite intéresse-t-elle les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?

Oui - Non

	Nombre	Pourcentage
Oui	7	35
Non	13	65

Tableau 9 : Réponses à la question 6

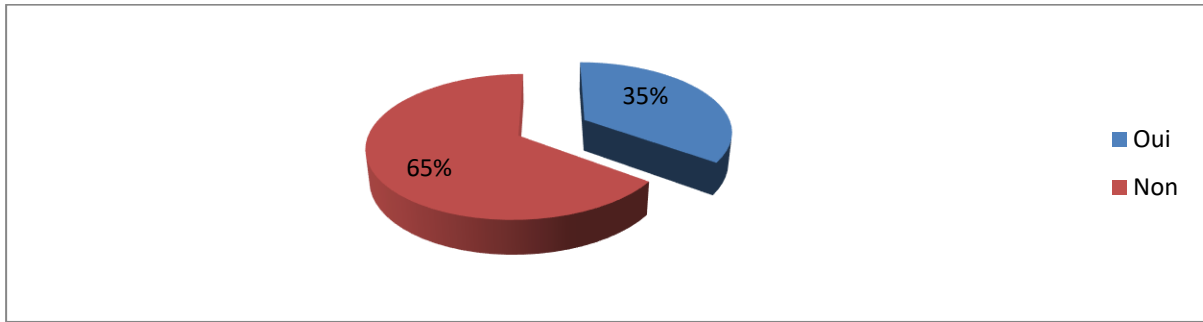


Figure 9 : Résultats de la question 6

Le constat montre que la majorité des apprenants ne s'intéressent pas à la production écrite, représentée par 65% alors que 35% des apprenants s'intéressent à cette activité. Ce qu'explique la démotivation des apprenants à l'apprentissage de cette activité, c'est que ces derniers éprouvent d'énormes difficultés.

- **Question N°7** : Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés lors de la production écrite ?
- Souvent. - Quelquefois. - Jamais.

	Nombre	Pourcentage
Souvent	13	65%
Quelquefois	7	35%
Jamais	00	00%

Tableau 9 : Réponses à la question 7

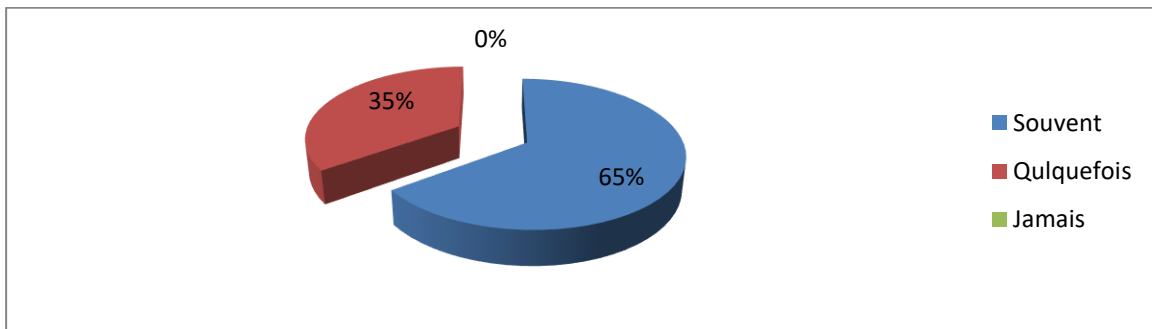


Figure 9 : Résultats de la question 7

13 enseignants, (soit 65%) déclarent que leurs apprenants rencontrent souvent des difficultés lors de la production écrite et 7 enseignants (soit 35%) affirmant que leurs apprenants éprouvent quelquefois des difficultés lors de cette séance rédactionnelle. Aucun enseignant n'a montré que ses apprenants ne rencontrent jamais des difficultés.

➤ Question N°8

D'après vous, les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une production écrite sont relatives : - A tous les types de textes étudiés en quatrième année ?

- Au texte narratif à visée argumentative. ?

Justifiez votre réponse.....

	Nombre	Pourcentage
A tous les types de textes étudiés en quatrième année	13	65%
Au texte narratif à visée argumentative	7	35%

Tableau10 : Réponses à la question 8

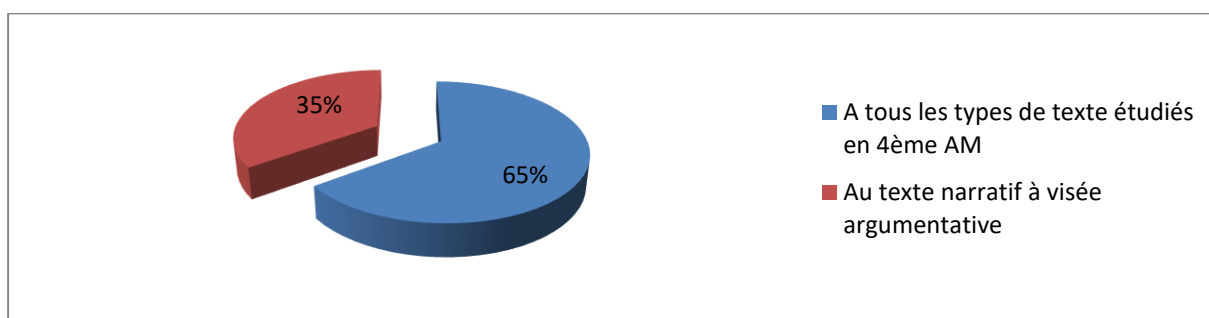


Figure10 : Résultats de la question 8

Nous remarquons que un nombre important des enseignants (13), représenté par 65% affirment que les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction sont relatives à tous les types de textes étudiés en 4^{ème} AM. 35% d'enseignants trouvent que les difficultés sont liées au texte narratif à visée argumentative

Réponses libres : (la justification des réponses sur cette question)

Puisque cette question est ouverte, plusieurs justifications sont présentées par les enseignants .La majorité d'entre eux trouvent que la pauvreté du bagage linguistique, le manque d'intérêt des apprenants, l'ignorance ou la non maîtrise de certains processus rédactionnels et le milieu socioculturel entravent l'apprentissage de la compétence rédactionnelle d'une manière générale. D'autres voient que le niveau faible des apprenants ainsi l'incapacité de ces derniers à assimiler la structure du texte narratif à visée argumentative sont à l'origine de ces difficultés. Ils trouvent que la narration est un art et l'argumentation est art d'un autre type, c'est pourquoi l'apprenant doit maîtriser la narration pour pouvoir y insérer une argumentation.

Il est à signaler que trois enseignants non pas justifier leurs réponses.

➤ **Question N°9** : Ces difficultés sont d'ordre :

Linguistique

Cognitif

Socioculturel

	Nombre	Pourcentage
Difficultés linguistiques	15	75%
Difficultés cognitives	9	45%
Difficultés socioculturelles	6	30%

Tableau 11 : Réponses à la question 9

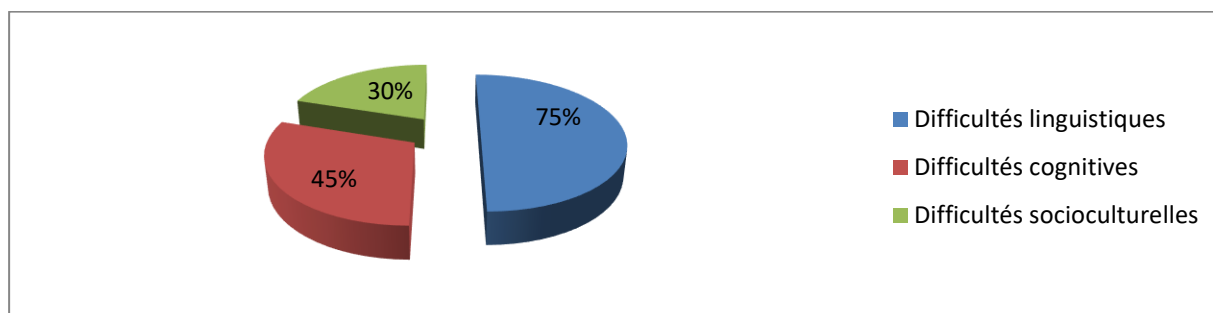


Figure11 : Résultats de la question 9

D'après l'analyse des réponses relatives à cette question, nous remarquons que 75 % des enseignants enquêtés affirment que leurs apprenants rencontrent des difficultés linguistiques. 9 enseignants sur 20 signalent que leurs apprenants éprouvent de difficultés cognitives. Les difficultés socioculturelles sont présentées par un pourcentage de 30%. Parmi les enseignants interrogés, une grande partie déclare que ses apprenants éprouvent au moins deux genres de difficultés (linguistiques et cognitives ou linguistiques et socioculturelles).

➤ **Question N°10** : Lors de la rédaction, vos apprenants commettent-ils des erreurs ?

Oui

Non

	Nombre	Pourcentage
Oui	20	100%
Non	00	00%

Tableau12 : Réponses à la question 10

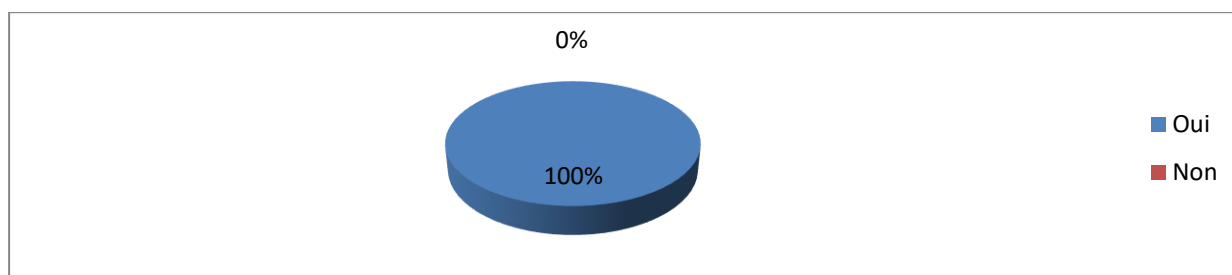


Figure 12 : Résultats de la question 10

L'analyse des résultats obtenus montre que la totalité des enseignants enquêtés (20 enseignants) représentée par 100% affirment que leurs apprenants commettent des erreurs lors de la production écrite. De ce fait, les méthodologies modernes d'E/A des langues étrangères valorisent l'erreur et le considèrent comme un moyen d'apprentissage car les erreurs apprennent l'enseignant du progrès de l'apprenant et ce qu'il doit encore faire lui acquérir. Pour les apprenants les erreurs sont des outils dont ils se servent pour apprendre une langue étrangère

➤ **Question N°11** : Quel est le type d'erreur le plus fréquent dans leurs productions ?

Erreur de forme. Erreur de fond.

	Nombre	Pourcentage
Erreur de forme	8	40%
Erreur de fond	6	30%
Erreur de forme et de fond	6	30%

Tableau 13 : Réponses à la question 11

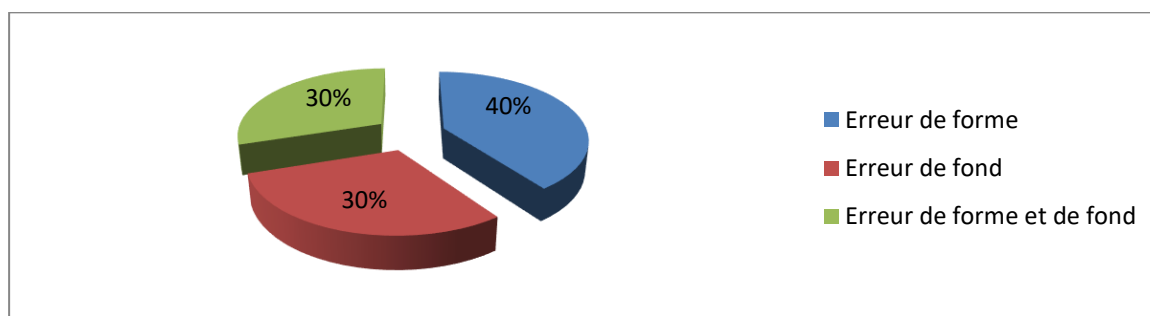


Figure 13 : Résultats de la question 11

Les réponses à cette question montrent que 40% d'enseignants questionnés trouvent que l'erreur le plus fréquent dans les productions de leurs apprenants est l'erreur de forme. 6 enseignants (représentés par 30%) affirment que l'erreur de fond qui est dominant 6 enseignants représentés par un pourcentage de 30% déclarent qu'ils rencontrent les deux types d'erreur dans les productions de leurs apprenants.

➤ **Question N°12** : Les erreurs commises sont- elles d'ordre

Lexical morphosyntaxique Orthographique
 Autres(Pécisez).....

	Nombre	Pourcentage
Erreur lexical	14	70%
Erreur orthographique	11	55%
Erreur morphosyntaxique	9	45%

Tableau 13 : Réponses à la question 12

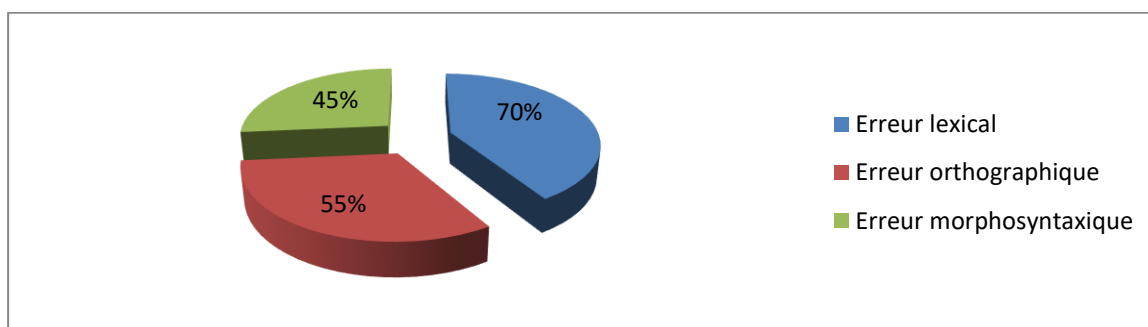


Figure 13 : Résultats de la question 12

D'après les réponses collectées, nous constatons que les enseignants enquêtés rencontrent au moins deux genres d'erreurs avec leurs apprenants : l'erreur lexicale présentée par un pourcentage plus élevés 70% ; puis 55% représente le type d'erreur orthographique et 45% représente l'erreur morphosyntaxique. La totalité des enseignants questionnés n'ont pas précisé d'autres types d'erreur

Il est à noter que le nombre de réponses est plus que celui des enseignants interrogés parce qu'il y a ceux qui répondent par plusieurs choix à cette question, ils rencontrent différents types d'erreurs dans la production écrite de leurs apprenants.

➤ **Question N°13** : Utilisez-vous des stratégies variées pour remédier à ces erreurs et pour motiver les apprenants à la rédaction ?

Oui Non

Si Oui lesquelles (Expliquez).....

	Nombre	Pourcentage
Oui	17	85%
Non	3	15%

Tableau 14 : Réponses à la question 13

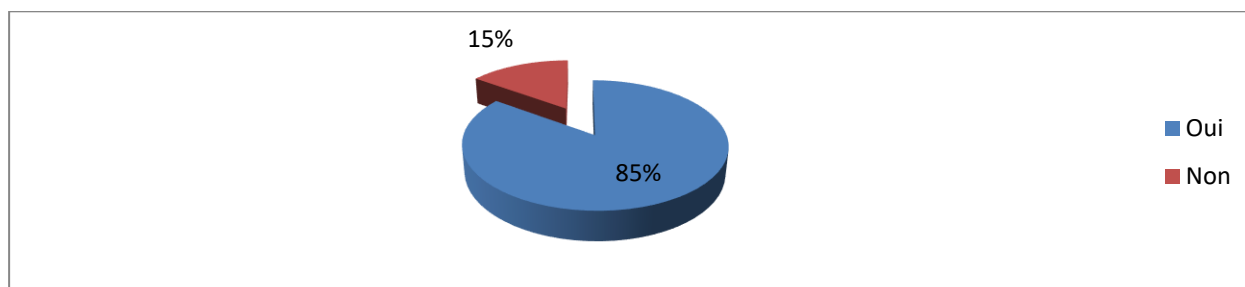


Figure 14 : Résultats de la question 13

Nous remarquons que la majorité des enseignants interrogés (17 enseignants représentés par 85%) affirment qu'ils emploient des stratégies variées pour remédier aux erreurs constatées et afin de motiver les apprenants à la rédaction. Cela explique le rôle important que joue l'enseignant et son objectif à améliorer le niveau rédactionnel de ses apprenants.

Concernant les enseignants qui ont répondu par « oui », chacun d'eux a expliqué la/les stratégie(s) employée(s). Nous pouvons les synthétiser comme suit :

La plupart de ces enseignants font des séances de remédiation, de consolidation et de rattrapage au service de l'écrit dans lesquelles ils analysent les erreurs, les expliquent et les corrigent (correction collective et autocorrection) ou des exercices relatifs aux erreurs commises. La dictée et la lecture continue sont des méthodes employées pour certains pour remédier aux erreurs d'ordre orthographique.

Notons que trois enseignants qui ont répondu par oui n'ont pas expliqué leur réponse à la question.

Question N°14

Que suggérez-vous pour combler les lacunes et pour améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la quatrième année moyenne d'une manière générale et du texte narratif à visée argumentative en particulier ?

A travers cette question, nous avons demandé aux enseignants de suggérer quelques pistes pour combler les lacunes et pour améliorer le niveau rédactionnel des apprenants de la quatrième AM d'une manière générale et du texte narratif à visée argumentative en particulier. La majorité des enseignants voient que la lecture est le meilleur moyen qui renforce le niveau linguistique des apprenants et enrichit leur vocabulaire et les aide à bien exprimer ses idées.

D'autres propositions des enseignants enquêtés qui nous paraissent utiles :

- Donner plus d'intérêt à la séance de préparation à l'écrit et aux ateliers d'écriture.
- Proposer des activités de remédiation et valoriser l'autocorrection.
- Les sujets proposés doivent être en adéquation avec le niveau réel des apprenants.
- Augmenter le volume horaire consacré à la séance de production écrite.
- Organiser des ateliers d'écriture encourageant au service de la narration.

Notons que trois enseignants n'ont pas répondu à cette question et à toutes les questions ouvertes et semi fermées.

3- Synthèse des résultats obtenus

Après avoir analysé toutes les réponses des enseignants du français au collège de la Willaya de Tiaret, nous avons constaté que tous les enseignants trouvent que les apprenants de 4^{ème} AM éprouvent d'énormes difficultés linguistiques, socioculturels..., lors de la rédaction d'une production écrite, ce qui les amène à commettre des erreurs de tout genre : lexicales, orthographiques et morphosyntaxiques. Une grande partie des enseignants voient que l'insuffisance du volume consacré à la séance de production écrite, le désintérêt des apprenants vis-à-vis de cette langue sans oublier le niveau faible de cette population sont à l'origine de ces difficultés.

Bien qu'ils jugent que la production écrite est l'activité la plus difficile à enseigner, les enseignants du CEM montrent leurs efforts continuels à travers les différentes activités adoptées tirées du cadre de l'approche par compétence à améliorer le niveau de la compétence scripturale de leurs apprenants et à minimiser les erreurs commises par ces derniers pour assurer une bonne réception dans l'apprentissage de cette langue. Nous les incitons vivement.

Conclusion partielle

Pour conclure, cette analyse nous a permis de confirmer nos hypothèses à savoir

- « les difficultés rencontrées par les apprenants de 4^{ème} AM pourraient être linguistiques, socioculturelles et cognitifs »
- « Le volume horaire consacré à l'enseignement /apprentissage de la production écrite est insuffisant. »
- « L'atelier d'écriture et la lecture apporteront une aide et amélioreront la compétence rédactionnelle des apprenants d'une manière générale et du texte narratif à visée argumentative en particulier ».

Chapitre 2

Analyse et interprétation des copies des apprenants

Introduction

Après avoir dans le premier chapitre procédé à l'analyse du questionnaire destiné aux enseignants de la quatrième année moyenne, nous allons passer à l'analyse des productions écrites de notre échantillon en s'inspirant de la deuxième partie de la grille typologique d'analyse des erreurs de Nina Catach.

1 : Présentation de la grille d'analyse de Nina Catach

3 Un outil didactique

La typologie des erreurs de Nina Catach (D.R.).

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
ERREURS EXTRAGRAPHIQUES		
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, lettres mal formées, etc.	*mid [nid]
Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes.	un *navion [un avion]
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique). L'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.	<ul style="list-style-type: none"> – Omission ou adjonction de phonèmes – Confusion de consonnes – Confusion de voyelles 	*maintenant [maintenant] *crocodile [crocodile] *suchoter [chuchoter] *moner [mener]
ERREURS GRAPHIQUES (oral juste – écrit erroné)		
Erreurs à dominante phonogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	<ul style="list-style-type: none"> – N'altérant pas la valeur phonique – Altérant la valeur phonique 	*binette [binette] *pingain [pingouin] *guorille [gorille] *merite [mérite] *briler [briller] *écureil [écureuil] *recard [regard]
Erreurs à dominante morphogrammique a. morphogrammes grammaticaux b. morphogrammes lexicaux	<ul style="list-style-type: none"> – Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc. – Omission ou adjonction erronée d'accords étroits – Omission ou adjonction erronée d'accords larges – Marques du radical – Marques préfixes/suffixes 	*chevaus [chevaux] *les rue [les rues] *ils chantes [chante] *tu achète [achètes] *les films que les enfants ont vu [vus] *canart [canard] *anterrement [enterrement] *annui [ennui]
Erreurs à dominante logogrammique a. logogrammes lexicaux b. logogrammes grammaticaux	Confusion entre les homophones lexicaux Confusion entre les homophones grammaticaux	J'ai pris du *vain [vin] Ils *ce sont dit [se] *c'est livres [ses]
Erreurs à dominante idéogrammique	<ul style="list-style-type: none"> – Majuscules – Ponctuation – Apostrophe – Trait d'union 	la *france [France] *les, amis [les amis] *leau [l'eau] *peut être [peut-être]

2-Présentation de la fiche pédagogique

Niveau : 4ème AM

Durée :1h

Projet : 02 « Un dépliant en faveur du vivre ensemble en paix »

Séquence : 02« nous rapportons des propos en donnant notre point de vue »

Séance : Production écrite

Support : Le manuel scolaire p : 97

Objectifs d'apprentissage :

- ✓ S'exprimer en écrit
- ✓ Rappporter les propos d'une personne

Déroulement de la leçon

I-Eveil de l'intérêt :

Rappel du thème de la deuxième séquence

II-Le sujet de la production :

a)- A l' occasion de la célébration de la journée internationale de l'enfance, la télévision algérienne organise une émission dont le titre est : « la violence faite aux enfants ». Tu fais partie d'un groupe d'élèves désignés par ton établissement scolaire pour prendre part à cette émission , afin de sensibiliser les gens sur ce phénomène, tes camarades et toi rédiger des textes dans lesquels vous rapportez les propos tenus durant l'évènement ainsi que votre avis sur le sujet.

b)-Coffre à mots :

- Noms : enfance, protection, bonheur, injustice, droit, violence, abandon..
- Verbes : exploiter, maltraiter, abandonner, négliger, subir, dénoncer, protéger...
- Adjectifs : abandonné (e), maltraité (e), protégé (e), aimé (e), équilibré

III-Critères de réussite : pour évaluer et améliorer mon paragraphe, je dois :

- Dans l'en-tête : je mets mon nom et prénom, la date du débat, les noms des participants au débat, le sujet du débat.

- En introduction : j'annonce le thème et formule la thèse.
- Dans le développement : je rapporte les arguments énoncés, et j'utilise le vocabulaire de l'argumentation, le discours direct et indirect, je concorde les temps.
- En conclusion : je décris la fin du débat, j'(indique l'heure de la fin du débat.
-

3 : Analyse des copies des apprenants

Dans l'objectif d'analyser les erreurs commises par les apprenants, nous avons décidé de faire appel à la grille typologique de Nina Catach dans laquelle elle répartit les erreurs en quatre catégories :

- a- Les erreurs phonogrammiques** : ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (a), correspondantes phonogrammes en(em, an, am). C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes, cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.
- b- Les erreurs morphogrammiques** : les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :
- Marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot
 - Marques grammaticales, comme :
 - Les morphogrammes de genre
 - Les morphogrammes de nombre : s,x
 - Les morphogrammes verbaux : e,s,t
 - Marques finales de dérivation : grand- grandeur
 - Marques internes de dérivation : main- manuel
- Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).
- c- Les erreurs logogrammes (les homophones)** : ceux-ci peuvent être lexicaux (chant/champ) ou grammaticaux (c'est/ s'est).
- d- Les erreurs idéogrammes** : est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.

4 : Tableau d'analyse et explication des erreurs:

Forme déviante	Type d'erreur				Forme correcte	
	Morphogramme		logogramme	idéogramme	Phonogramme	
	grammatical	Lexical				
D'abord, Il y a trop des enfants abandonnés parce qu'ils n'ont pas de père et de mère	Confusion de nombre, les mots (pères et mères) sont au pluriel on ajoute le « s » à la fin du mot	L'utilisation du mot erroné « nave » pas au lieu n'ont pas		L'emploi de la lettre « I » majuscule après la virgule	Phonème mal transcrit (troupe) au lieu trop	D'abord, il y a trop d'enfants abandonnés parce qu'ils n'ont pas de pères ni de mères
D'abord, L'enfant a des droits parmi ces droits figurent la non-discrimination et le droit à la vie	Le verbe est mal conjugué l'apprenant met « ent » au lieu « e » <hr/> L'apprenant ajoute un « e » à la fin du mot droit	L'absence du suffixe « tion »		L'emploi de la lettre « L » majuscule après la virgule	Phonème mal transcrit « nom » au lieu « non »	D'abord, l'enfant a des droits, parmi ces droits la non-discrimination et le droit à la vie

<p>en peut le évitait cet phénomaine</p>	<p>Un verbe conjugué au lieu un verbe à l'infinif (évitait)</p> <hr/> <p>L'apprenant a ajouté un « t » à la fin du « cet » au lieu « ce »</p>		<p>Confusion entre « on » pronom personnel et « en » pronom adverbial</p>		<p>Phonème mal transcrit, il a écrit « ai » au lieu « e »</p>	<p>On peut éviter ce phénomène</p>
<p>En fin, il faut lesser les emfants joue</p>	<p>Un verbe mal conjugué, au lieu d' un verbe à l'infinif</p>				<p>Phonème mal transcrit l'apprenant a écrit « e » à la place de « ai »(lesser),aussi un « em » au lieu « en » (emfants)</p>	<p>Enfin, il faut laisser les enfants jouer</p>
<p>finalment, il ne faut pas dépasser les droit de l'enfant</p>	<p>Confusion de nombre, le mot est au pluriel , on ajoute le « s » du pluriel (droit)</p>	<p>La lettre « e » oubliée dans le mot (finalment)</p>		<p>L'emploi de la lettre « f » en minuscule au début de la phrase</p>		<p>Finalment, il ne faut pas dépasser les droits de l'enfant</p>

<p>en S'engageant à prendre les mesures pour interdire toute forme de violence à l'encontre des enfants</p>				<p>L'emploi de la lettre « s » majuscule</p>	<p>en s'engageant à prendre les mesures pour interdire toute forme de violence à l'encontre des enfants</p>
<p>Quand parles de mon père à pratiqué de formes de violence contre des enfants</p>	<p>Le verbe est mal conjugué, l'apprenant à conjugué le verbe au présent de l'indicatif au lieu du passé composé ou l'imparfait</p> <hr/> <p>Après la préposition « à » on met le verbe à l'infinitif .</p> <hr/>	<p>L'absence du pronom « je »</p>	<p>Confusion entre l'auxiliaire avoir « a » et la préposition « à »</p>		<p>Quand je parlais à mon père à propos des formes de violence contre les enfants</p>

<p>D'abord, en peut le voir les enfants dans les rue a cause de ca mame et con père</p>	<p>L'emploi de la préposition « de » au lieu de « à » ou « avec »</p> <hr/> <p>Confusion de nombre l'apprenant a oublié le « s » du pluriel (rue)</p> <hr/> <p>Confusion de pluriel aussi entre « sa, son » et « leurs »</p>		<p>Confusion entre « on » pronom et « en » pronom adverbial</p> <hr/> <p>confusion entre l'auxiliaire avoir « a » et la préposition « à » (à cause de).</p> <hr/> <p>Confusion entre « sa, son » adjectifs de possession et « ca ,con » en plus il a oublié d'ajouter la cédille .</p>			<p>D'abord, on peut voir les enfants dans les rues à cause de leurs parents.</p>
---	--	--	--	--	--	--

<p>Il faut protéger les enfants pour un bon Demain.</p>				<p>L'emploi de la lettre « D » majuscule</p>	<p>Phonème mal transcrit l'apprenant a écrit la lettre « x » au lieu « t » (faux)</p>	<p>Il faut protéger les enfants pour demain.</p>
<p>La violence faite aux enfants</p>	<p>Confusion de genre entre « la » et « le ».</p>				<p>Et il a écrit la lettre « o » au lieu « ea » (boux)</p>	<p>La violence faite aux enfants</p>
<p>enfin, tout le monde elle demande la liberté Les enfants.</p>	<p>Confusion entre verbe et participe passé (fait)</p> <p>L'emploi de l'article « les » au lieu le déterminant « des »</p>			<p>L'emploi de la lettre « e » en minuscule au début de la phrase</p> <p>Et l'emploi de la lettre « l » majuscule au milieu de la phrase</p>		<p>Enfin, tout le monde demande la liberté des enfants.</p>

5 : Interprétation des types d'erreurs :

Type de l'erreur	Nombre de l'erreur	Pourcentage
Morphogramme grammatical	15	37.5%
Morphogramme lexical	4	10%
Logogramme	6	15%
Idéogramme	8	20%
Phonogramme	7	17.5%
Total	40	100%

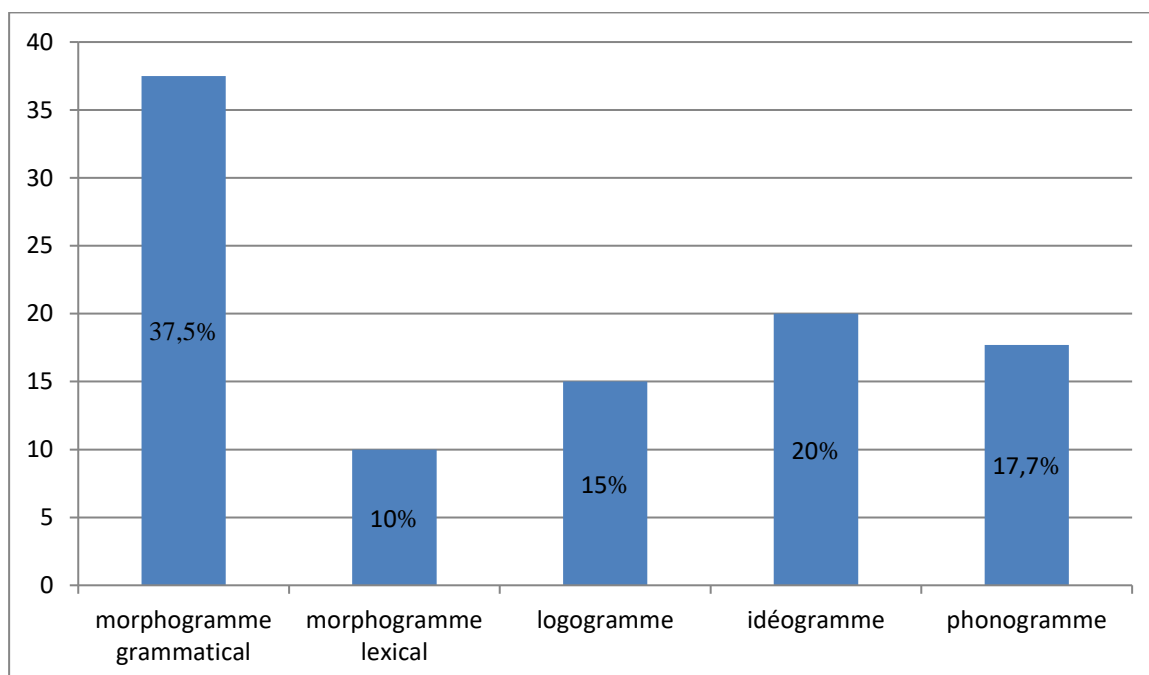


Figure 15 : Pourcentage des types d'erreurs commises par les apprenants de 4^{ème} AM

6 : Commentaire des résultats obtenus

A partir de l'analyse des copies des apprenants, nous pouvons dire qu'ils ont tendance à commettre beaucoup plus d'erreurs de type morphogramme grammatical que nous avons évalué à un taux de 37.5% de la totalité des erreurs. Les erreurs à dominante lexicale présentent 10%. Quant aux erreurs à dominante logogramme représentent 15% et les erreurs à dominante idéogramme représentent 20%, enfin les erreurs de type phonogramme représentent 17.5% du taux global des erreurs commises.

Par conséquent, il s'avère utile d'accorder plus d'attention aux erreurs morphogrammiques et idéogrammiques qui sont plus élevées et demandent à être traitées en priorité.

Conclusion partielle

L'analyse de notre corpus d'étude (les copies des apprenants) nous a aidées à délimiter les erreurs commises par ces derniers dans la production d'un texte narratif à visée argumentative. Ils ont du mal à formuler des phrases correctes, ce qui implique bien entendu la syntaxe et l'orthographe et le choix du lexique . En plus, les écrits qu'ils produisent manquent de cohérence et de structuration (dans notre cas , la structure d'un texte narratif à visée argumentative) , le rôle du processus de planification est très important dans la réalisation d'une tâche rédactionnelle. Il se compose de trois sous processus : la conception qui permet la récupération des informations, l'organisation qui vise à structurer et organiser les informations et enfin l'évaluation et le réajustement de ces informations

Conclusion générale

La production écrite n'est pas une tâche aisée car elle nécessite la mise en place de plusieurs compétences pour sa réalisation. Dans cette étude nous avons remarqué que cette activité n'implique pas seulement une simple acquisition d'un ensemble de règles grammaticales ou lexicales. Elle n'est pas aussi un alignement, de mots, d'idées, d'opinions, ou des phrases grammaticalement ou syntaxiquement correctes.

Ecrire un texte est une activité complexe qui nécessite la maîtrise de certaines règles linguistiques. Le scripteur est appelé à utiliser dans ses pratiques langagières une bonne stratégie rédactionnelle, une bonne maîtrise des règles et des formules déterminant le bon usage de la langue, et aussi la maîtrise du fonctionnement du système social.

Au terme de cette étude, inscrite dans le domaine de la didactique de l'écrit, nous avons essayé d'identifier les difficultés que les apprenants rencontrent lors de la pratique rédactionnelle.

L'objectif de notre travail consiste donc à identifier les difficultés liées à la production écrite d'un texte narratif à visée argumentative, rencontrées par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne afin de déterminer les difficultés qui interrompent ce genre d'apprentissage et de proposer des solutions pour y remédier.

La méthode que nous avons utilisée est purement descriptive et analytique, elle consiste à identifier les erreurs et à les classer puis les expliquer. Pour analyser notre corpus nous avons établi une grille de classement typologique empruntée à Nina Catach concernant la typologie des erreurs qui nous a pleinement aidées à classer les erreurs en plusieurs catégories et sous catégories que nous avons commentées par la suite.

Nous avons aussi préparé un questionnaire à travers duquel nous avons cherché à obtenir des avis ayant lien autant à la pratique de l'écriture qu'aux méthodes d'enseignement utilisées.

Les réponses collectées montrent que les apprenants de 4^{ème} AM rencontrent des difficultés de tout genre : linguistique (lexique, orthographe, morphosyntaxe...), socioculturelle et cognitive.

Selon les résultats obtenus, une grande partie des enseignants voient que l'insuffisance du volume consacré à la séance production écrite, le désintérêt des apprenants vis-à-vis de cette langue, vu leur niveau faible, sont à l'origine de ces difficultés.

Enfin, nous pensons que cette recherche qui a été menée, répond à la problématique posée dès le départ dans l'introduction qui cherche les difficultés rencontrées par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne lors de la production d'un texte narratif à visée argumentative. De plus les résultats que nous avons obtenus, confirment aussi nos hypothèses.

Dans cette étude nous avons constaté que l'apprentissage de la production écrite, nécessite un enseignant stratège car ce médiateur est seul capable de remédier aux lacunes de ses apprenants en leur proposant des activités et des évaluations pour perfectionner leurs acquisitions. Aussi l'atelier d'écriture et la lecture favorisent et améliorent le bagage linguistique des apprenants.

Pour conclure nous espérons que ce modeste travail sera une plate forme pour ouvrir d'autres horizons dans le domaine de la production écrite.

Références bibliographiques

● **Ouvrages :**

- BESSE, H. (1985 : 44) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris. ED : Cridif. Didier.
- CORNAIRE, C. Raymand, P.M. (août 2000). *La production écrite*, (Chapitre 3) ; Collection dirigée par Robert Galisson ; CLE International.
- GRUCA, I. CUQ, J.P. (2003:78,79)
- MOIRAND, S. (1882 : 20). *Enseigner à communiquer en langues étrangères*, Paris, Hachette, Collection F
- PELLAT, J.C., FONVIELLE, S. (2017). *Le Grévisse de l'enseignant*. Magnard.
- Picard, Claude. *Théories des questionnaires*. Préface de J.A. Ville. Paris, Gauthier-Villars, 1965, 127 p., bibliogr.34 F. En ligne : <https://.persee.fr>
- PUREN, C. (1988 :17), *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langue*, Paris : CLE International»
- PUREN, C. 1998. *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan clé International. Collection DLE.
- RICHTERICH, R. (1994) « *A propos des programmes* », in. D. Coste (dir), (1994) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris : Hatier/Didier, coll. LAL., pp. 175.

● **Documents officiels**

- Guide d'utilisation du manuel, Français, Quatrième année moyenne. Aurès Editions
- Le référentiel Général des programmes de français. 2005. Alger : ONPS.
- Le référentiel Général des programmes de la 1ère AM.2005. Alger : ONPS.
- Loi d'Orientation sur l'Education Nationale du 23 janvier 2008 (2^{ème} et 4^{ème} article du chapitre 2)
- Manuel scolaire de la quatrième année moyenne, Edit 2013.Edit 2019.

● **Dictionnaires**

- Cuq, J.P. (2003 : 69). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*
- ROBERT, J.P. (2008 p : 170-174). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Collection : L'Essentiel Français.

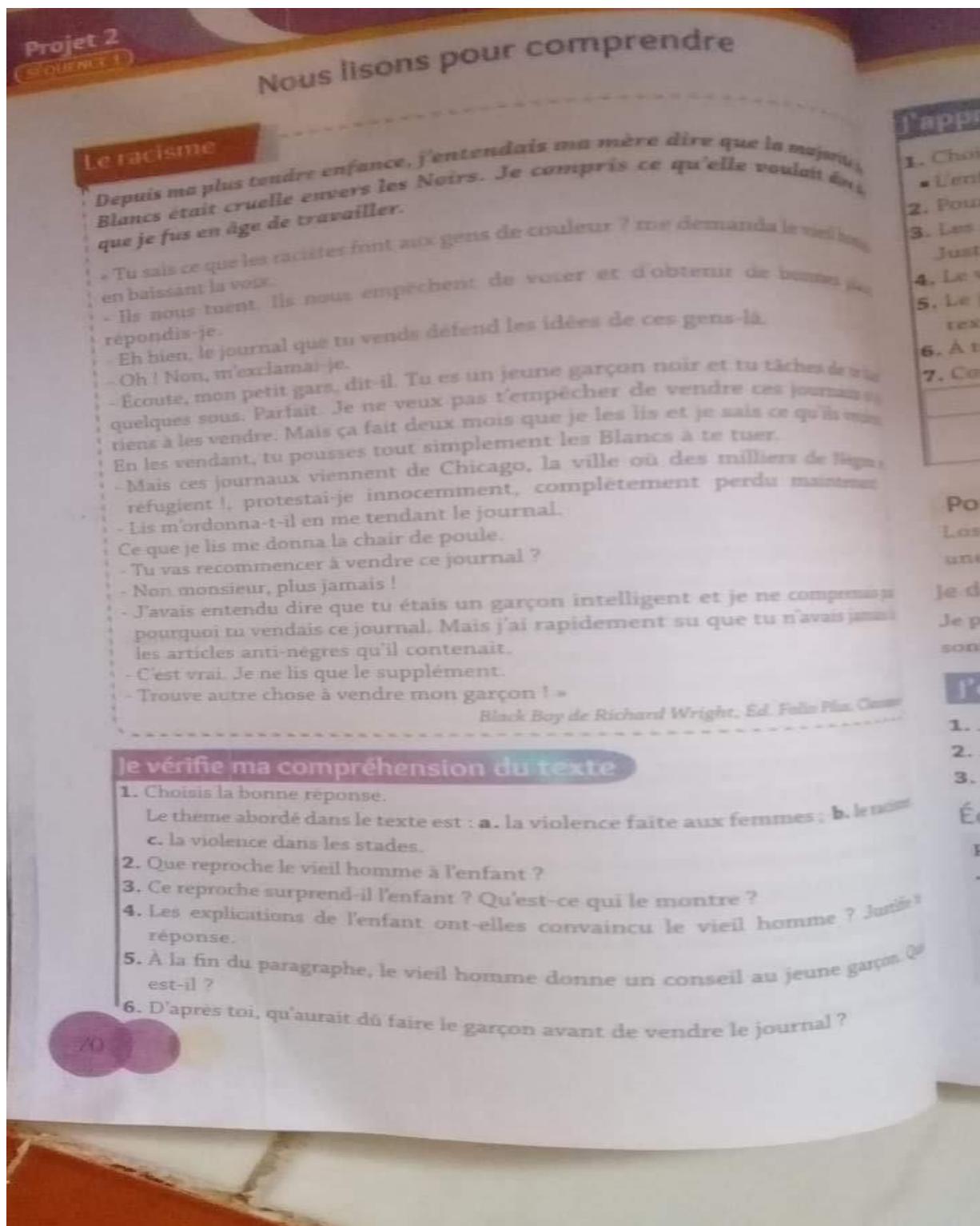
● Thèses et mémoires

- Abdelbasset BOUKHRIS et Djelloul BERRADJEL « *Enseignement /Apprentissage de la production écrite chez les apprenants de 2AS Lycée Aoulef –Adrar: Quelle(s)stratégie(s) ?* Mémoire de Master, option Didactique du FLE, Université : Adrar 2018/2019.
- AISSAOUA Karima « *L'analyse des erreurs dans la production écrite : Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne du CEM El Mansouria –Adrar* » ; Mémoire de Master, option didactique (2016/2017).en ligne url (dspace.univ-adrar.edu.dz)
- BOULEMIA Mouchira ET MAHIDDINE Noura « *Analyse des erreurs interférentielles dans la production écrite* » (Cas des apprenants de la 1^{ère} AM2 de l'école AISSAOUI Ammar, Tébessa) ; Mémoire de MASTER ; option Sciences du Langage et Didactique, Université Laarbi Tebessi . TEBESSA (2015/2016).
- Laurène TERPEND « *Développer des compétences de production d'écrit chez des élèves de CE1 : produire un texte narratif structuré à partir d'un album sans texte* » ; Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Mention Premier degré, INPS Académie de Grenoble : 2019/2020. En ligne (<https://dumas.ccsd.cnrs.fr>) consulté le 5-6-2021.

Sitographie:

- <http://elearning.univ-bejaia.dz>; AMMOUDEN M'hand (2015) « Cours et activités de didactique de l'écrit » ; consulté le 16/05/2021 à 21 :17
- <http://lebonusage.over-blog.com/article-differents-types-d-erreurs-dans-la-production-ecrite-> consulté le 21/05/2021 à 18:15
- <https://imadrassa.com>; Argumenter en racontant, Argumenter dans le récit ; consulté le24/05/21 à 17 :46

ANNEXES



Nous nous entraînons à lire

J'approfondis ma compréhension

- Choisis la bonne réponse.
 - L'enfant discutait avec : **a.** sa mère ; **b.** un vieil homme ; **c.** son camarade de classe.
- Pourquoi le jeune garçon vendait-il des journaux ?
- Les articles contenus dans ce journal étaient écrits par des Blancs ou des Noirs ? Justifie ta réponse à partir du texte.
- Le vieil homme avait-il compris pourquoi le jeune garçon vendait ce journal ?
- Le jeune garçon lisait-il le journal qu'il vendait ? Justifie ta réponse à partir du texte.
- À ton avis, le jeune garçon continuera-t-il à vendre ce journal ?
- Complète le tableau suivant :

Thème	Thèse	Arguments
	la majorité des Blancs était cruelle envers les Noirs.	

Pour conclure

Lorsqu'on veut convaincre une personne de l'intérêt d'une chose, on utilisera une explication à visée argumentative.

Je donne mon point de vue à mes camarades

Je présente à mes camarades des arguments qui défendent l'idée que les hommes sont égaux, indépendamment de la couleur de leur peau.

J'enregistre ma voix pour l'écouter

- Je choisis un passage du texte qui me plaît.
- Je le lis en enregistrant ma voix sur mon téléphone ou un dictaphone.
- Je le réécoute et je me corrige.

Éclairage

Pour argumenter dans un dialogue, il faut :

- attirer et retenir l'attention de l'interlocuteur grâce à des formules de la langue orale, aux différents types de phrases, aux répétitions... ;
- s'adapter à l'interlocuteur : adopter des arguments, reprendre des termes de l'interlocuteur.

Annexes 2: Questionnaire destiné aux enseignants de français au cycle moyen

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master en didactique des langues étrangères qui porte sur les difficultés liées à la rédaction d'une production écrite d'un texte narratif à visée argumentative chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne en contexte algérien, nous vous prions chers professeurs du cycle moyen de bien vouloir répondre à ce questionnaire :

Renseignements généraux

- Sexe : Homme Femme
- Nombre d'années d'expérience : *24 ans*
- Diplôme obtenu : Ecole Licence Master Autre

Questions

Question N°1

Pensez-vous que les apprenants de la 4^{ème} AM s'intéressent à la langue française ?

Oui Non

Question N°2

Comment trouvez-vous le programme de français de la 4^{ème} année moyenne ?

- Intéressant - Bon - Difficile

Question N°3

Trouvez-vous des difficultés à enseigner ces activités ? (cochez la/les réponses adéquates) :

- La compréhension orale - L'expression orale

- La compréhension écrite - La production écrite

- Autre (précisez).....

Question N°4

Est-ce que le volume horaire consacré à la production écrite dans le programme de la 4^{ème} AM est suffisant ?

Oui Non

Question N°5

Le manuel scolaire facilite-t-il l'enseignement / apprentissage de la production écrite ?

Oui Non

Question N°6

La séance de production écrite intéresse-t-elle les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?

Oui - Non

Question N°7

Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés lors de la production écrite ?

- Souvent. - Quelquefois. - Jamais.

Question N°8

D'après vous, les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une production écrite sont relatives :

- A tous les types de textes étudiés en quatrième année ?
- Au texte narratif à visée argumentative. ?

Justifiez votre réponse.....

Ils n'ont pas un bagage linguistique.

Question N°9

Ces difficultés sont d'ordre :

Linguistique

Cognitif

Socioculturel

Question N°10

Lors de la rédaction, vos apprenants commettent-ils des erreurs ?

Oui Non

Question N°11

Quel est le type d'erreur le plus fréquent dans leurs productions ?

Erreur de forme.

Erreur de fond.

Question N°12

Les erreurs commises sont-elles d'ordre

Lexical

morphosyntaxique

Orthographique

Autres(Pécisez).....

Question N°13

Utilisez-vous des stratégies variées pour remédier à ces erreurs et pour motiver les apprenants à la rédaction ?

Oui Non

Si Oui lesquelles (Expliquez).....

Activités de remédiation

Question N°14

Que suggérez-vous pour combler les lacunes et pour améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la quatrième année moyenne d'une manière générale et du texte narratif à visée argumentative en particulier ?

La lecture, la recherche

Merci pour votre précieuse contribution

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master en didactique des langues étrangères qui porte sur les difficultés liées à la rédaction d'une production écrite d'un texte narratif à visée argumentative chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne en contexte algérien, nous vous prions chers professeurs du cycle moyen de bien vouloir répondre à ce questionnaire :

Renseignements généraux

- Sexe : Homme Femme
- Nombre d'années d'expérience : 2 ans
- Diplôme obtenu : Ecole Licence Master Autre

Questions

Question N°1

Pensez-vous que les apprenants de la 4^{ème} AM s'intéressent à la langue française ?

Oui Non

Question N°2

Comment trouvez-vous le programme de français de la 4^{ème} année moyenne?

- Intéressant - Bon - Difficile

Question N°3

Trouvez-vous des difficultés à enseigner ces activités ? (cochez la/les réponses adéquates) :

- La compréhension orale
- L'expression orale
- La compréhension écrite
- La production écrite
- Autre (précisez).....

Question N°4

Est-ce - que le volume horaire consacré à la production écrite dans le programme de la 4^{ème} AM est suffisant ?

Oui Non

Question N°5

Le manuel scolaire facilite-t-il l'enseignement / apprentissage de la production écrite ?

Oui Non

Question N°6

La séance de production écrite intéresse-t-elle les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?

Oui - Non

Question N°7

Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés lors de la production écrite ?

- Souvent. - Quelquefois. - Jamais.

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master en didactique des langues étrangères qui porte sur les difficultés liées à la rédaction d'une production écrite d'un texte narratif à visée argumentative chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne en contexte algérien, nous vous prions chers professeurs du cycle moyen de bien vouloir répondre à ce questionnaire :

Renseignements généraux

- Sexe : Homme Femme
- Nombre d'années d'expérience : 11.....
- Diplôme obtenu : Ecole Licence Master Autre

Questions

Question N°1

Pensez-vous que les apprenants de la 4^{ème} AM s'intéressent à la langue française ?

Oui Non

Question N°2

Comment trouvez-vous le programme de français de la 4^{ème} année moyenne ?

- Intéressant - Bon - Difficile

Question N°3

Trouvez-vous des difficultés à enseigner ces activités ? (cochez la/les réponses adéquates) :

- La compréhension orale - L'expression orale
- La compréhension écrite - La production écrite
- Autre (précisez).....

Question N°4

Est-ce - que le volume horaire consacré à la production écrite dans le programme de la 4^{ème} AM est suffisant ?

Oui Non

Question N°5

Le manuel scolaire facilite-t-il l'enseignement / apprentissage de la production écrite ?

Oui Non

Question N°6

La séance de production écrite intéresse-t-elle les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?

Oui - Non

Question N°7

Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés lors de la production écrite ?

- Souvent. - Quelquefois. - Jamais.

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master en didactique des langues étrangères qui porte sur les difficultés liées à la rédaction d'une production écrite d'un texte narratif à visée argumentative chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne en contexte algérien, nous vous prions chers professeurs du cycle moyen de bien vouloir répondre à ce questionnaire :

Renseignements généraux

- Sexe : Homme Femme
- Nombre d'années d'expérience : 2.....
- Diplôme obtenu : Ecole Licence Master Autre

Questions

Question N°1

Pensez-vous que les apprenants de la 4^{ème} AM s'intéressent à la langue française ?

Oui Non

Question N°2

Comment trouvez-vous le programme de français de la 4^{ème} année moyenne?

- Intéressant - Bon - Difficile

Question N°3

Trouvez-vous des difficultés à enseigner ces activités ?(cochez la/les réponses adéquates) :

- La compréhension orale
- L'expression orale
- La compréhension écrite
- La production écrite
- Autre (précisez).....

Question N°4

Est-ce - que le volume horaire consacré à la production écrite dans le programme de la 4^{ème} AM est suffisant ?

Oui Non

Question N°5

Le manuel scolaire facilite-t-il l'enseignement / apprentissage de la production écrite ?

Oui Non

Question N°6

La séance de production écrite intéresse-t-elle les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?

Oui - Non

Question N°7

Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés lors de la production écrite ?

- Souvent. - Quelquefois. - Jamais.

Question N°8

D'après vous, les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une production écrite sont relatives :

- A tous les types de textes étudiés en quatrième année ?
- Au texte narratif à visée argumentative. ?

Justifiez votre réponse. *Les apprenants ne savent pas faire la différence entre le texte narratif à visée argumentative et les autres types de texte.*

Question N°9

Ces difficultés sont d'ordre :

Linguistique Cognitif Socioculturel

Question N°10

Lors de la rédaction, vos apprenants commettent-ils des erreurs ?

Oui Non

Question N°11

Quel est le type d'erreur le plus fréquent dans leurs productions ?

Erreur de forme. Erreur de fond.

Question N°12

Les erreurs commises sont-elles d'ordre

Lexical morphosyntaxique
Orthographique Autres (Précisez).....

Question N°13

Utilisez-vous des stratégies variées pour remédier à ces erreurs et pour motiver les apprenants à la rédaction ?

Oui Non

Si Oui lesquelles (Expliquez).....

Question N°14

Que suggérez-vous pour combler les lacunes et pour améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la quatrième année moyenne d'une manière générale et du texte narratif à visée argumentative en particulier ?

Donner plus d'intérêt à la séance "Atelier d'écriture" ou "je me prépare à l'écrit"

Merci pour votre précieuse contribution

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master en didactique des langues étrangères qui porte sur les difficultés liées à la rédaction d'une production écrite d'un texte narratif à visée argumentative chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne en contexte algérien, nous vous prions chers professeurs du cycle moyen de bien vouloir répondre à ce questionnaire :

Renseignements généraux

- Sexe : Homme Femme
- Nombre d'années d'expérience : 4...
- Diplôme obtenu : Ecole Licence Master Autre

Questions

Question N°1

Pensez-vous que les apprenants de la 4^{ème} AM s'intéressent à la langue française ?
Oui Non

Question N°2

Comment trouvez-vous le programme de français de la 4^{ème} année moyenne ?
- Intéressant - Bon - Difficile

Question N°3

Trouvez-vous des difficultés à enseigner ces activités ? (cochez la/les réponses adéquates) :

- La compréhension orale
- La compréhension écrite
- L'expression orale
- La production écrite
- Autre (précisez) : *sans oublier la lecture*

Question N°4

Est-ce que le volume horaire consacré à la production écrite dans le programme de la 4^{ème} AM est suffisant ?
Oui Non

Question N°5

Le manuel scolaire facilite-t-il l'enseignement / apprentissage de la production écrite ?

Oui Non

Question N°6

La séance de production écrite intéresse-t-elle les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?
Oui - Non

Question N°7

Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés lors de la production écrite ?
- Souvent. - Quelquefois. - Jamais.

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master en didactique des langues étrangères qui porte sur les difficultés liées à la rédaction d'une production écrite d'un texte narratif à visée argumentative chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne en contexte algérien, nous vous prions chers professeurs du cycle moyen de bien vouloir répondre à ce questionnaire :

Renseignements généraux

- Sexe : Homme Femme
- Nombre d'années d'expérience : 3 ans
- Diplôme obtenu : Ecole Licence Master Autre

Questions

Question N°1

Pensez-vous que les apprenants de la 4^{ème} AM s'intéressent à la langue française ?
Oui Non

Question N°2

Comment trouvez-vous le programme de français de la 4^{ème} année moyenne?
- Intéressant - Bon - Difficile

Question N°3

Trouvez-vous des difficultés à enseigner ces activités ? (cochez la/les réponses adéquates) :

- La compréhension orale
- L'expression orale
- La compréhension écrite
- La production écrite
- Autre (précisez).....

Question N°4

Est-ce - que le volume horaire consacré à la production écrite dans le programme de la 4^{ème} AM est suffisant ?
Oui Non

Question N°5

Le manuel scolaire facilite-t-il l'enseignement / apprentissage de la production écrite ?

Oui Non

Question N°6

La séance de production écrite intéresse-t-elle les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?

Oui - Non

Question N°7

Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés lors de la production écrite ?

- Souvent. - Quelquefois. - Jamais.

Question N°8

D'après vous, les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une production écrite sont relatives :

- A tous les types de textes étudiés en quatrième année ?
- Au texte narratif à visée argumentative. ?

Justifiez votre réponse.....
Parce qu'ils ignorent le plan et la structure de chaque type de texte.

Question N°9

Ces difficultés sont d'ordre :

- Linguistique Cognitif Socioculturel

Question N°10

Lors de la rédaction, vos apprenants commettent-ils des erreurs ?

- Oui Non

Question N°11

Quel est le type d'erreur le plus fréquent dans leurs productions ?

- Erreur de forme. Erreur de fond.

Question N°12

Les erreurs commises sont-elles d'ordre

- Lexical morphosyntaxique
- Orthographique Autres(Pécisez).....

Question N°13

Utilisez-vous des stratégies variées pour remédier à ces erreurs et pour motiver les apprenants à la rédaction ?

- Oui Non

Si Oui lesquelles (Expliquez). *1. On base sur les points de langue / la structure de la phrase / 2. le plan et la structure de chaque type de texte*

Question N°14

Que suggérez-vous pour combler les lacunes et pour améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la quatrième année moyenne d'une manière générale et du texte narratif à visée argumentative en particulier ?

- 1) Il faut maîtriser le plan et la structure du texte narratif à visée argumentative.
- 2) L'élève doit apprendre les points de la langue. (Grammaire, conjugaison)

Merci pour votre précieuse contribution

Questionnaire destiné aux enseignants de français du cycle moyen

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de Master en didactique des langues étrangères qui porte sur les difficultés liées à la rédaction d'une production écrite d'un texte narratif à visée argumentative chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne en contexte algérien, nous vous prions chers professeurs du cycle moyen de bien vouloir répondre à ce questionnaire :

Renseignements généraux

- Sexe : Homme Femme
- Nombre d'années d'expérience 10 ans
- Diplôme obtenu : Ecole Licence Master Autre

Questions

Question N°1

Pensez-vous que les apprenants de la 4^{ème} AM s'intéressent à la langue française ?

Oui Non

Question N°2

Comment trouvez-vous le programme de français de la 4^{ème} année moyenne ?

- Intéressant - Bon - Difficile

Question N°3

Trouvez-vous des difficultés à enseigner ces activités ? (cochez la/les réponses adéquates) :

- La compréhension orale
- L'expression orale
- La compréhension écrite
- La production écrite
- Autre (précisez)

Question N°4

Est-ce que le volume horaire consacré à la production écrite dans le programme de la 4^{ème} AM est suffisant ?

Oui Non

Question N°5

Le manuel scolaire facilite-t-il l'enseignement / apprentissage de la production écrite ?

Oui Non

Question N°6

La séance de production écrite intéresse-t-elle les apprenants de la 4^{ème} année moyenne ?

Oui - Non

Question N°7

Vos apprenants rencontrent-ils des difficultés lors de la production écrite ?

- Souvent. - Quelquefois. - Jamais.

Question N°8

D'après vous, les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'une production écrite sont relatives :

- A tous les types de textes étudiés en quatrième année ?
- Au texte narratif à visée argumentative ?

Justifiez votre réponse. *parce que les apprenants ne trouvent pas du tout utiles pour pouvoir réinvestir et réinvestir leur acquis pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé et avec différents types de textes à visée argumentative.*

Question N°9

Ces difficultés sont d'ordre :

- Linguistique
- Cognitif
- Socioculturel

Question N°10

Lors de la rédaction, vos apprenants commettent-ils des erreurs ?

- Oui
- Non

Question N°11

Quel est le type d'erreur le plus fréquent dans leurs productions ?

- Erreur de forme.
- Erreur de fond.

Question N°12

Les erreurs commises sont-elles d'ordre

- Lexical
- morphosyntaxique
- Orthographique
- Autres (Précisez).....

Question N°13

Utilisez-vous des stratégies variées pour remédier à ces erreurs et pour motiver les apprenants à la rédaction ?

- Oui
- Non

Si Oui lesquelles (Expliquez) *faire des hypothèses sur la cause des erreurs... Interroger l'apprenant pour pouvoir éveiller la prise de conscience chez lui - correction immédiate des erreurs en les analysant et les expliquant.*

Question N°14

Que suggérez-vous pour combler les lacunes et pour améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la quatrième année moyenne d'une manière générale et du texte narratif à visée argumentative en particulier ?

Travailler et se faire sur la grammaire -> construction des phrases... simples et... correctes et au même temps sur le fond (le sens) de la phrase... Organiser des ateliers d'écriture encourageant au service de la motivation.

Merci pour votre précieuse contribution

Annexe 3: les productions écrites des apprenants de la 4ème AM

<p><u>la violence à l'égard des enfants.</u></p> <p>la violence contre les enfants est une mauvaise chose. Je pense que les enfants doivent être protégés parce que les enfants sont des innocents.</p> <p>D'abord, il y a trop des enfants abandonnés parce qu'ils n'ont pas de père et de mère. Ils sont des orphelins. Ensuite, les enfants sans droits comme le droit de l'enseignement et</p>	<p>éducation.</p> <p>Enfin, il faut protéger les enfants pour un bon avenir.</p> <p>Pour conclure, l'enfance est un pilier de vie la vie sans enfant ne pas une vie.</p>
<p><u>la violence à l'égard des enfants.</u></p> <p>la violence contre les enfants est une mauvaise chose. Je pense que les enfants doivent être protégés parce que les enfants sont des innocents.</p> <p>D'abord, il y a trop des enfants abandonnés parce qu'ils n'ont pas de père et de mère. Ils sont des orphelins. Ensuite, les enfants sans droits comme le droit de l'enseignement et</p>	<p>éducation.</p> <p>Enfin, il faut protéger les enfants pour un bon avenir.</p> <p>Pour conclure, l'enfance est un pilier de vie la vie sans enfant ne pas une vie.</p>

La violence fait aux enfants:

La société consympathise avec les

enfants, et cette sympathie peut différer

selon la race à laquelle l'enfant conjoint est

appartient, et parfois ils pratiquent

la violence contre eux les femmes et

les noirs

D'abord, l'enfant a des droits parmi

ces droits figurent conla non-discrimination

et le droit à la vie, à la survie et

au développement

Ensuite, chaque fonctionnaire doit

protéger ses enfants de la négligence

Enfin, contout les enfants du monde

ont les mêmes mots de cette vie

NOC

3

- Sa violence a l'égard des enfants.

La violence faite aux enfants est un

problème mondial, en peut le élitit-cel-
plémomaine. est est+VOC

Dabord, en peut le Ncain les enfants dans les

rien a cause de ca meme et- compère et

manc (carphelin) par exemple en amériane en
peut le Ncain les enfants dans les rien est-achetit-
NOC Gr. est Gr. est Gr.

les charges -

ensuit, est fait- gancés les enfants a la maison
pour assuré leur scensité.

est

enfin, est fait- est- encourager à s'achiner dans

des clubs -

simplement, en peut le séléher et- prout
lo jukin la journée internaticomele de l'enfant.
est NOC

5

titre ?

Violence
- chaque jour, la violence détruit
la vie de millions d'enfants sans
qu'un tel drame n'éclate au
grand jour.

ce phénomène co^{nt}che, voire parfois

stobryre ^{cont} par les populations qui

S'y developp doit devenir l'

affaire de tous ^{cont} à commencer par

les Etats signates notamment de la

convention des droits de l'enfant

on s'engageant à prendre les mesures
pour introduire toute forme de violence

à l'encontre des enfants.

Voc. → cont

b

La violence à l'égard des enfants

- la violence envers pour les enfants est l'un des problèmes globaux les plus en croissance. Ce phénomène se développe toujours subtilement même s'il est impossible à évaluer.

Quelles sont les manifestations de ce phénomène ?
Elles sont certaines des solutions proposées pour réduire ce phénomène ?

Quand parler de non-père à l'égard des formes de violence contre les enfants, nous parlons des formes multiples de violence et comprennent la violence domestique et la violence de famille parentale pour

parents contre les enfants et aussi dans les écoles l'antichristisme de la violence contre un enfant d'une violence éducatrice de

cadres de parents dans la violence sexuelle de rue telle que le viol et l'abus des enfants à l'instar

parmi les solutions pour résoudre ce phénomène. Promouvoir les mécanismes de rétroaction de combat contre la violence de combat

nombre de base de tentatives phénoix dans le contexte de la commission des enfants par des parents.

100

X

La violence contre les enfants

La violence faite aux enfants
est un problème mondial

limité

D'abord, les enfants elle plusieurs
des droits par exemple le travail

limité

agrement et éducation et le
niveau et la santé.

Ensuite, le travail elle le travail
dans la maison.

limité

enfin, tout le monde elle
demande la liberté des enfants.

limité

la violence à l'égard des enfants

Chaque jour, la violence détruit la vie des enfants.

- L'éducation protège les jeunes de la violence de la part des enseignants.

- L'enfant a le droit à l'éducation.

- Chaque enfant a le droit d'être soigné.

Il a le droit à la vie en famille.

Il a le droit d'être protégé de la violence.

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Sommaire

Introduction générale.....01

Première partie : Cadre théorique et conceptuel.....04

Chapitre1 : L'enseignement/ Apprentissage du FLE en Algérie.....05

Introduction partielle.....06

1- Un regard historique sur l'enseignement du FLE en Algérie.....06

1-1 : La méthodologie traditionnelle.....06

1-2 : La méthodologie directe.....06

1-3 : La méthodologie SGAV.....06

1-4 : L'approche communicative.....07

1-5 : L'approche par compétences07

2- La place de l'écrit dans les différentes méthodologies et approches d'enseignement apprentissage des langues08

2-1 : Définition de l'écrit08

2-2 : La didactique de l'écrit.....08

2-3 : Statut de l'écrit.....09

2-3-1 : La méthodologie traditionnelle.....09

2-3-2 : La méthodologie directe09

2-3-3 : La méthodologie SGAV.....10

2-3-4 : L'approche communicative.....10

2-3-5 : L'approche par compétences11

3 L'enseignement du français au cycle moyen en Algérie11

3-1 : L'enseignement du FLE au cycle moyen.....11

3-2 : Finalité d'enseignement du FLE au cycle moyen en Algérie.....12

3-3 : Objectifs d'enseignement de FLE au cycle moyen et ses missions.....12

3-4 : Objectifs de l'enseignement de FLE chez les apprenants de la 4ème AM.....14

Conclusion partielle.....14

Chapitre 2 : La production écrite dans une classe de FLE.....15

Introduction partielle.....16

1. Définition de la production écrite16

1-1 Définition de la production16

1-2 La production écrite16

1-3 La production écrite d'un point de vue didactique17

2. Les modèles de la production écrite.....	18
2-1 : Le modèle linéaire	18
2-2 : Les modèles non linéaires	18
2-2-1 : Le modèle de Hayes et Flower	18
2-2-2 : Les modèles de Bereiter et Scardamalia	18
2-2-3 : Le modèle de S. MOIRAND pour la production en langue étrangère (1979).....	19
2-2-4 : Le modèle de DESCHÊNES	19
3. Difficultés de l'apprentissage la production écrite	20
3-1 : Difficultés linguistiques.....	20
3-2 : Difficultés socioculturelles	21
3-3 : Difficultés procédurales.....	21
4. -La notion de l'erreur.....	22
4-1 : Définition de l'erreur.....	22
4-2 : L'erreur en didactique des langues.....	22
4-3 : Statut de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue étrangère.....	23
4-4 : Les types d'erreur en production écrite :.....	23
4-4-1 : Erreur de contenu	23
4-4-2 : Erreur de forme.	24
5-L'objectif de l'enseignement / apprentissage de la production écrite	24
5-1 : L'enseignement de la production écrite en 4 ^{ème} année moyenne.....	25
5 - 1-1 : Les types de texte à réaliser en 4 ^{ème} année moyenne	25
• Le type narratif : caractéristiques.....	26
• Le texte narratif à visée argumentative	26
Conclusion partielle.....	27
Deuxième partie : Méthodologie d'enquête et analyse des données.....	28
Chapitre 1 : Présentation des dispositifs de recherche et analyse du questionnaire.....	29
Introduction partielle.....	30
1. Protocole expérimental.....	30
1-1 : Description du corpus	30
1-2 : Présentation du questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen	31
2. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	31
2-1 : Renseignements généraux sur les enseignants interrogés	31
2-2 : Analyse et interprétation des réponses aux questions posées.....	33
3. Synthèse des résultats obtenus du questionnaire des enseignants	43
Conclusion partielle.....	43

Chapitre II : Analyse et interprétation des copies des apprenants44

Introduction partielle45

1- *Présentation de la grille d'analyse de Nina Catach45*

2- *Présentation de la fiche pédagogique46*

3- *Analyse des copies des apprenants47*

4- *Tableau d'analyse et explication des erreurs48*

5- *Interprétation des types d'erreurs53*

6- *Commentaires des résultats obtenus53*

Conclusion partielle54

Conclusion générale56

Références bibliographies

Annexes

Résumé

Résumé :

S'inscrivant dans le domaine de la didactique de l'écrit en classe de FLE, notre travail de recherche vise à identifier les difficultés rencontrées par les apprenants de 4^{ème} AM lors de la rédaction d'un texte narratif à visée argumentative ; et à analyser les erreurs commises par ces apprenants.

Nous avons opté par une méthode analytique des copies de la production écrite des apprenants de 4^{ème} année moyenne ; et un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen. Les résultats obtenus montrent que ces derniers éprouvent d'énormes difficultés surtout linguistiques : lexicales orthographiques et morphosyntaxiques. Ce qui les amène à commettre plus d'erreurs lors de la rédaction.

L'incitation à la lecture et l'atelier d'écriture sont des solutions proposées parmi d'autres par les enseignants enquêtés pour améliorer davantage la compétence rédactionnelle chez ces apprenants.

Mots clés : Didactique de l'écrit/ apprenants de 4^{ème} AM/ difficultés linguistiques / erreurs /compétence rédactionnelle/ méthode analytique.

ملخص

بحثنا المندرج ضمن مجال تعليمية الكتابة في قسم الفرنسية لغة أجنبية يهدف إلى تحديد الصعوبات التي يواجهها متعلمي السنة الرابعة متوسط أثناء إنتاج نص سردي غرضه حجاجي بالإضافة إلى تحليل الأخطاء المرتكبة من طرف هذه الفئة. اتبعنا دراسة تحليلية للتعبير الكتابية المنجزة من طرف المتعلمين بالإضافة إلى استبيان موجه لأساتذة التعليم المتوسط. أظهرت النتائج المتحصل عليها أنهم يواجهون عدة صعوبات خاصة اللغوية منها (معجمية إملائية , صرفية ونحوية) مما يجعلهم يرتكبون الكثير من الأخطاء أثناء التحصيل الكتابي . الحث على القراءة والعمل في ورشات هي من بين الحلول المقترحة من طرف الأساتذة لتحسين المهارة الكتابية لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية تعليمية الكتابة / متعلمي السنة الرابعة/ صعوبات لغوية / أخطاء/ مهارة كتابية/طريقة تحليلية

Abstract

As part of the field of teaching writing in FFL classes, our research aims at identifying the difficulties encountered by the 4th Ms learners when writing a narrative text for argumentative purposes; and analyze the errors made by those learners. We exerted a analytical method for the written production of the 4th Ms learners and a questionnaire which was oriented to middle school teachers. The results showed that learners encounter enormous writing difficulties particularly linguistic ones as orthographic, lexical and morph-syntax; which lead them to make more errors when writing. Encouraging reading and working in

workshops are solutions proposed by the questioned teachers to improve pupils' writing skills.

Keyword: teaching writing/ the 4th Ms learners / difficulties linguistic/errors/ writing skills./ descriptive analytical method