

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique du FLE

Thème :

**Difficultés et obstacles rencontrés par les apprenants de la 4^{ème} AM lors
de la réalisation d'une production écrite en classe du FLE.**

Présenté par :

Mlle. Nour El Houda MENAD

Mlle. Dalel Bouchra MAMOUNE

Sous la direction de :

Dr. Sihame KHARROUBI

Membres du jury :

Président : Dr. Rabéa LEHMAR MCB -Université de Tiaret-

Rapporteur : Dr. Sihame KHARROUBI MCA -Université de Tiaret-

Examineur : Dr. Amina AYAD MAA -Université de Tiaret-

Année universitaire : 2020/2021

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique du FLE

Thème :

**Difficultés et obstacles rencontrés par les apprenants de la 4^{ème} AM lors
de la réalisation d'une production écrite en classe du FLE.**

Présenté par :

Mlle. Nour El Houda MENAD

Mlle. Dalel Bouchra MAMOUNE

Sous la direction de :

Dr. Sihame KHARROUBI

Membres du jury :

Président : Dr. Rabéa LEHMAR MCB -Université de Tiaret-

Rapporteur : Dr. Sihame KHARROUBI MCA -Université de Tiaret-

Examineur : Dr. Amina AYAD MAA -Université de Tiaret-

Année universitaire : 2020/2021

Remerciements

Nous voudrions dans un premier temps remercier, notre professeur et directrice de mémoire *Dr. Sihame KHARROUBI* qui a dirigé ce travail, pour sa confiance et ses orientations.

Nous adressons aussi nos remerciements à tous les membres du jury, qui ont accepté de juger et évaluer cette recherche.

Enfin, nous remercions ceux qui ont contribué de près ou loin pour que ce projet soit possible.

Dédicace

Je dédie ce travail :

A mes chers parents, pour leur soutien et leurs prières tout au long de mes études.

A mon oncle chéri *Nesreddine*, qui m'a toujours soutenu et encouragé.

A mes chers frères, *Khaled* qui m'a énormément aidé, *Yacine* et *Abdelmounîm*, je leurs souhaite la joie du monde entier.

A ma chère sœur *Sabah* et sa petite fille *Lodjain*.

A toute la famille : *MENAD*.

Sans oublier mes amis, à qui je souhaite plus de succès.

Nour El Houda

Dédicace

Je dédie ce travail :

A ma chère maman, qui a été toujours là pour moi.

A mon père et ma sœur Nourhane.

Mes chers frères Adam, Mohamed et Hamouti.

A tous les membres de ma famille.

Et à tous mes chers amis.

Dalel Bouchra

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Introduction générale

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : IDENTIFICATION DE LA PRODUCTION ECRITE.

1. Qu'est ce qu'écrire.....	5
1.1. Définition de l'écrit.....	6
1.2 .Qu'est ce que produire un texte.....	7
1.3. Définition de la production écrite.....	8
1.3.1 Les étapes de la production écrite.....	9
1.3.1.1 La phase orale.....	9
1.3.1.2 La phase écrite.....	10
1.3.1.2.1 L'étape de la pré-écriture (la planification).....	10
1.3.1.2.2 L'étape d'écriture (la mise en texte).....	11
1.3.1.2.3 L'étape de la révision et correction.....	11
1.3.1.2.4 L'étape de la post-écriture.....	12
1.3.2 Les objectifs de la production écrite.....	13
2. La production écrite en didactique du FLE.....	13
3. L'enseignement /apprentissage de la production écrite en cycle moyen en Algérie.....	15
3.1. L'enseignement/apprentissage de la production écrite en 4AM en Algérie.....	15
3.1.2 Les méthodes adoptées dans l'enseignement de la production écrite.	16
3.2. La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage.....	17
4. La consigne dans la production écrite.....	18

Conclusion

CHAPITRE 2 : DIFFICULTES ET OBSTACLES DE LA PRODUCTION ECRITE.

1. Qu'est ce qu'une difficulté.....	19
1.2. Difficultés de l'apprentissage de la production écrite.....	19
1.2.1. Difficultés linguistiques.....	20
1.2.2. Difficultés socioculturelles.....	20
1.2.3. Difficultés cognitives.....	21
1.2.4. Difficultés d'interférence.....	21
1.2.5. Difficultés référentielles.....	22
2. Qu'est ce qu'un obstacle.....	22
2.1. Les obstacles rencontrés par les apprenants dans la production écrite.....	23
3. L'évaluation de la production écrite.	26
4. La correction envisagée en classe du FLE.....	28
4.1. Correction directe.....	29
4.2. Correction stratégique.....	30
5. Le travail en groupe dans la production écrite.....	31
6. La remédiation des difficultés pour mieux rédiger en FLE.....	32

Conclusion.

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES DONNEES ET RESULTATS OBTENUS.

1. Objectifs de notre recherche.....	35
2. Présentation du corpus.....	36
2.1. Le terrain.....	36
2.2. Le choix du corpus.....	36
2.3. Présentation de l'établissement.	36
2.4. L'enseignant.....	37
2.5. La description de la classe.....	37
2.6. Le temps.....	37
3. La collecte des données.....	37
4. La méthodologie.....	37

5. Analyse des productions écrites	
5.1. L'observation externe.....	38
5.2. Rappel de la consigne.....	38
5.3. Critères de réussite.	39
5.4. Correction des erreurs fréquentées.....	39
6. Analyse des copies	
6.1. La grille d'analyse des productions écrites.....	40
6.2. L'analyse	
6.2.1. Analyse de la copie 1.....	41
6.2.2. Analyse de la copie 2.....	42
6.2.3. Analyse de la copie 3.....	44
6.2.4. Analyse de la copie 4.....	45
6.2.5. Analyse de la copie 5.....	47
6.2.6. Analyse de la copie 6.....	48
6.2.7. Analyse de la copie 7.....	50
6.2.8. Analyse de la copie 8.....	51
7. Résultats obtenus.	53

Conclusion.

CONCLUSION GENERALE.

BIBLIOGRAPHIE.

ANNEXES.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le français langue étrangère aujourd'hui a pris de plus en plus une position extrêmement importante, il est introduit dans les programmes scolaires de l'enseignement en Algérie en troisième année primaire et qui continue jusqu'aux études supérieures.

L'enseignement /apprentissage du FLE au cycle moyen vise l'installation progressive des compétences de communication. La communication n'est plus réservée qu'à l'oral. L'écrit est devenu la préoccupation de tout le monde étant donné qu'il est un acte complexe qui mobilise de nombreuses compétences et capacités linguistiques et communicatives chez l'apprenant, il l'aide à mieux s'approprier cette langue, D'après le dictionnaire de linguistique et de sciences de langage « le terme écrit désigne le type de discours dans lequel le locuteur déclame un texte complémentaire rédigé par lui-même ou par un autre » . En outre, l'enseignement de l'écrit cible à faire apprendre aux apprenants les techniques de production écrite pour arriver à produire des textes pour soi ou autre.

La production écrite est une activité qui consiste à mettre l'apprenant en situation d'écriture évaluée où il doit résoudre une situation problème à l'aide d'un ensemble de ressources : capacités, connaissances ... Seulement la réalité est toute autre, cette dernière est l'une des activités les plus difficiles dans le cadre d'exiger la mise en œuvre des compétences multiples au point qu'elle est devenue une tâche difficile chez les apprenants ayant peur de ne pas réussir leurs rédaction vu le nombre de points qu'on lui accorde. Elle leur donne l'occasion de s'investir et à l'enseignant de mesurer l'assimilation des connaissances c'est pour cela la plupart des apprenants ont des difficultés lors de sa réalisation du fait de diverses raisons telles que la pauvreté du bagage linguistique...Etc.

A partir de là, nous avons insisté pour travailler sur ce sujet qui joue un grand rôle dans le cursus d'apprentissage des langues et que nous voudrions le remettre en question mais encore de donner une autre image de la rédaction d'une production écrite afin de réduire ses difficultés.

Dans cette optique, le travail que nous envisageons d'entreprendre toucherait les apprenants de la 4ème année moyenne, nous avons choisi ce niveau pour deux raisons :

- La première parce que l'apprenant vient de terminer six ans d'apprentissage de FLE.
- La seconde parce que l'apprenant pourrait se rattraper dans les trois ans prochains de l'enseignement au lycée et remédierait ses lacunes.

Et pour réaliser cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit et tente de répondre aux difficultés rencontrées par les apprenants de cette activité, nous posons alors la problématique suivante :

- Quelles sont les difficultés qui entravent la réussite de la production écrite des apprenants de la 4AM en classe du FLE ?

Ce que nous pouvons formuler comme hypothèses afin de répondre à cette problématique sont :

- Les apprenants manqueraient d'outils de la langue, à savoir le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe.
- Les apprenants manqueraient d'intérêt et ainsi que par l'insuffisance des connaissances linguistiques sur les sujets demandés.

Pour parvenir à nos objectifs, nous avons organisé notre travail en deux parties, théorique et pratique :

La première partie se compose de deux chapitres, le premier sera consacré aux notions relatives à notre sujet, nous commençons par définir l'écrit et la production écrite, nous traitons ensuite ses étapes et objectifs et nous apportons des précisions sur sa place en didactique du FLE et nous finirons en expliquant la consigne dans la production écrite.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons les difficultés et obstacles de la production écrite en mettant en évidence l'évaluation de la production écrite et la remédiation des difficultés pour mieux rédiger en FLE.

Mais l'importance sera accordée au deuxième partie pratique, nous prenons les copies des apprenants de la 4AM qui constituent le corpus de notre recherche, nous allons travailler avec les élèves du CEM BRAHIM OULD SAID à la wilaya de Tiaret.

Le troisième chapitre, nous le consacrons entièrement à l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête de terrain c'est-à-dire nous allons analyser et classer les résultats obtenus de nos séances de production écrite avec huit apprenants de la 4^{ème} AM.

Nous terminons notre recherche par une conclusion générale dans laquelle nous faisons part des résultats auxquels nous sommes arrivés, lesquels nous ont permis de vérifier et confirmer nos hypothèses de départ.

Premier chapitre :
Définition de la production écrite

Introduction

La langue française est une nécessité dans le domaine académique ainsi que dans le marché du travail algérien, c'est pourquoi il faut que chacun développe ses compétences que ce soit à l'expression écrite ou orale...

Dans ce présent chapitre, nous nous intéressons à étudier l'écrit en se focalisant sur la production écrite, nous utilisons les définitions en intégrant aussi les notions relatives à ce sujet.

Le français n'est peut-être pas la langue la plus facile au niveau de l'écrit parce que c'est une langue qui n'est pas très souple dans ce domaine. En outre, les programmes de l'enseignement du français offrent une place importante à la maîtrise de l'écrit dans tous les niveaux.

Dans cette unité, la question de savoir quelle méthode d'enseignement permet aux apprenants de résoudre les problèmes dans une classe du FLE est plus pratique et efficace à suscité la controverse, B.F SKINNER (1968 : 171) disait : *« Laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner ».*

En effet, la nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage inclue le partage des tâches entre enseignants et apprenants dans une atmosphère de coopération pédagogique.

Dans ces conditions, nous devons clairement mieux définir les concepts clés qui guident ce chapitre dans le but de bien comprendre cette activité dans le cadre d'une séquence pédagogique, sa place en didactique du FLE et les méthodes adoptées pour l'enseigner en commençant alors par définir le noyau ; qu'est ce qu'écrire.

1. Qu'est ce qu'écrire :

Ecrire (du latin scribe), le dictionnaire du français fournit plusieurs synonymes, c'est : tracer des lettres, des signes d'écriture, rédiger, consigner, orthographier, publier, composer, exprimer... c'est un système de signe qui sert à transcrire les sons de la parole.

Ecrire c'est une activité complexe qui nécessite l'utilisation de connaissances linguistiques qui demandent de multiples compétences textuelles aussi, c'est-à-dire ce n'est surtout pas recopier comme C. Favier (1996) explique « *Tout le monde peut s'accorder sur le fait que, recopier n'est pas écrire. Nous concevons que l'acte d'écriture doit comporter de l'individuel et, nous cherchons dans les écrits des traces d'émancipation comme autant de preuves d'authenticité* ».

En revanche, écrire c'est un acte personnel, c'est la capacité de penser et transmettre les idées en donnant de la vie aux mots, et l'existence à sa parole et ses idées. Pour MARGEURITE DURAS dans son ouvrage (écrire, Gallimard, 1995, p63) qui répond à la question initiale qu'est ce qu'écrire : « *écrire, ça arrive comme le vent, c'est nu, c'est de l'encre, c'est de l'écrit, et ça passe comme rien d'autre ne passe dans la vie, rien de plus, sauf elle, la vie* ». Elle nous dit en quelque sorte qu'écrire c'est bien plus que construire des phrases selon des règles d'écriture données même si elle les attache une grande importance et considère que le respect de l'orthographe et du sens de l'écriture est essentiel, écrire est bien plus que cela car c'est un impact de la vie et la société qui nous poussent souvent à écrire.

Au statut de l'apprenant, écrire est un instrument de communication particulièrement codé et une tâche complexe nécessaire qui consiste à laisser une trace qui subsiste à son énonciation contrairement à la parole. C'est donc une série de signes graphiques qui précise la pensée de l'apprenant. Celui qui entre dans l'intention d'écrire, surmontera assez facilement les difficultés techniques inévitables et retrouvera même après une période de non pratique l'accès à l'écrit.

1.1. Définition de l'écrit

Les programmes de l'enseignement donnent une position considérable à la maîtrise de l'écrit. En didactique des langues, selon JEAN-PIERRE-CUQ, dans son sens le plus large que l'écrit se définit comme suit « *Par opposition à l'orale, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue..* »

C'est alors le fait de produire un ensemble cohérent et significatif comme il le définit aussi avec ISABELLE GRUCA (2002 : 178) « *Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une*

langue étrangère ». C'est-à-dire c'est un code descriptif et représentatif du langage oral et qui est un moyen de communication entre le scripteur et le lecteur en échangeant les mots et les idées.

DESHÈNES, A-J (1988, la compréhension et la production de textes, Québec) nous fournit plus de précisions à propos de ce concept : « *écrire un texte, c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur* ». Autrement dit, l'écrit ce n'est pas uniquement l'arrangement et l'harmonie des mots et phrases mais bien plutôt c'est : la réflexion de la pensée.

1.2. Qu'est ce que produire un texte

Un texte est l'enchaînement d'ensemble de phrases qui doivent répondre aux règles de cohérence textuelle qui est un élément indispensable.

Selon J.M. ADAM (1997, les textes, types et prototypes, Paris) « *le texte est un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots, de phrases ou de propositions* » il s'agit d'une relation logique entre les phrases.

La production d'écrits comme R.LARTIGUE (1992 :78) l'affirme : « *Production d'écrits diversifiée correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des situations « authentiques » où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire* ».

Il la met dans une place importante dont l'acte de produire doit être considéré puisque produire un texte c'est une tâche qui demande un processus à suivre par l'apprenant de sa production écrite.

La production d'un texte se déroule selon trois phases :

- 1- Une représentation pré-linguistique du sujet (l'ensemble de connaissances globale).
- 2- La situation de communication (inscrire son texte).
- 3- La formulation dans une disposition linéaire (texte organisé).

En revanche, il n'y a pas une méthode unique pour produire un texte car chaque texte est différent au regard de son développement.

M.C ALBERT (1995 :58), distingue quatre activités de production de texte en FLE :

- a) Expansion du texte.
- b) Réduction du texte.
- c) Reformulation du texte.
- d) Création de texte.

Dans la mesure où ces exercices en FLE aident à rédiger un texte cohérent.

1.3. Définition de la production écrite

Au stade moyen, lors d'un sujet d'examen, il y a une partie de compréhension qui nécessite une lecture d'un texte puis répondre aux questions et une deuxième partie qui concerne la production écrite et c'est ce que nous allons aborder ou plutôt expliquer.

« La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissage scolaire. » (Programmes d'études en FL2 (1997) :<<http://www.edu.gov.mb.ca>>)

Ce qui signifie qu'elle est une forme de communication qui nécessite la mise en œuvre de compétences et de stratégies qui obligent les apprenants à les maîtriser progressivement durant leurs processus d'apprentissage.

Le fait de produire en écrit, oblige l'auteur à maîtriser certaines compétences rédactionnelles et le plaisir d'écrire comme l'affirme PIERRE MARTINEZ (2002 :99) « *produire relève alors plaisir et d'une technique* ».

Elle est une tâche scolaire qui constitue à elle seule un ensemble de compétences en même temps, comme il est souligné en psychologie cognitive :

«*La production écrite de texte consiste à transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Elle met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique) traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution).*» (Eric Lambert, Denis Almargot, et Lucile Chanquoy, « la production écrite et ses relations avec la mémoire », in *Approche Neuropsychologique des acquisitions de l'Enfant*, N°17, 2005, p.5).

Par rapport à une classe d'examen, elle est une activité évaluative qui conduit l'élève à avoir une bonne ou mauvaise note en matière de FLE. La production écrite est une activité généralement individuelle qui demande beaucoup de temps à l'apprenant en non seulement mobilisant ses connaissances et compétences mais aussi en prenant en considération de points de langue tels que la grammaire, le vocabulaire, lexicale...etc. comme nous l'explique PIERRE LARGY « *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée, leur mise en mots et leur transcription graphique.*» (Pierre LARGY, « Orthographe et illusion, cahiers pédagogiques » N°440, Février 2006, p.20).

1.3.1. Les étapes de la production écrite

Le sujet de la production écrite se rapporte au thème de la séquence pédagogique, les apprenants sont amenés à rédiger un texte en dépendant à la situation d'intégration proposée par l'enseignant et doivent réinvestir tout ce qu'ils ont acquis lors des séances de la compréhension, c'est pourquoi elle est la dernière tâche réalisée à la fin de chaque séquence. C'est l'aboutissement de tout le dossier de langue.

Et si la production écrite est l'exercice le plus important et le plus difficile à enseigner aux élèves, c'est parce qu'elle doit se faire progressivement ; cette activité se déroule suivant deux phases : la phase orale et la phase écrite.

I. La phase orale :

Elle est consacrée à l'explication de la consigne et que selon la libellé du sujet en se basant sur les mots-clés, et le contexte de la production écrite en présentant une consigne claire, une grille d'écriture et quelques activités de la préparation à l'écrit.

Cette phase contient aussi les propositions et les idées des élèves et qui aboutit à une boîte à outils qui les aidera dans leurs productions écrites.

II. La phase écrite :

C'est produire en classe. Pour le plan théorique nous proposons le modèle d'ensemble des spécialistes de la didactique de l'écrit. Pour pouvoir produire un texte, il faut d'abord commencer par :

➤ **L'étape de la pré-écriture ou la planification :**

La planification d'après HAYES et FLOWER (1980) est « *une représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte* ». Cette étape permet à l'apprenant de collecter ses informations pour les classer dans son texte c'est-à-dire qu'il décide quoi et comment il doit aborder et construire ses connaissances en guidant la mise en texte à partir de ses pré-requis. Selon CARL BEREITER, MARLEN SCARDAMALIA, (1987 : 101) c'est « *recupère, élabore et organise les contenus du texte. Elle assure aussi bien la cohérence globale du texte (le plan d'ensemble) que la cohérence locale (inter et/ou intra phrastique).* »

Par ailleurs, CLEMENCE PREFONTAINE dans son ouvrage (écrire et enseigner à écrire) p.38 présente la planification comme une résolution de problème. Elle décèle aussi l'importance de l'enseigner, elle arrive à persuader le lecteur que « *ne pas planifier, c'est minimiser l'ampleur de la concentration que la mise en texte demande, du point de vue conceptuel, du point de vue linguistique et du point de vue de la gestion de tous ces processus* ». Elle guide l'apprenant dans cette étape en proposant quelques relais à suivre :

- Il fait avant toute chose une liste préliminaire des idées qu'il pourrait gérer en l'évaluant et complétant si nécessaire.
- Il sélectionne les concepts importants en les précisant en tant que des idées principales ou complémentaires.
- Il barre quelques idées de la liste en rajoutant plus de contenu après avoir utilisé la nouvelle source d'informations.

➤ **L'étape d'écriture ou la mise en texte :**

Pour PREFONTAINE dans son deuxième chapitre du même ouvrage qui concerne la mise en texte, elle insiste de nous convaincre que si la première étape a été bien réalisée, la présente sera bien réussie. Cette étape permet à l'apprenant de commencer à transcrire et formuler ses idées c'est-à-dire la formulation de ce qui a été préparé lors de la première phase en les structurant, organisant et en élaborant le message linguistique. D'après ERIC LAMBERT, DENIS ALAMARGOT, et LUCILE CHANQUOY, op.cit.p8 c'est « *assure l'articulation des niveaux sémantiques et linguistiques et procède aux traitements orthographiques lexicaux et grammaticaux, ainsi qu'à l'établissement de la cohésion* ».

CALKINS (1986) envisage quelques conseils pour la mise en texte :

- Ne pas se bloquer devant tout mot dont l'orthographe paraît douteur.
- Raturer au lieu de tout recommencer et ajouter des expressions sur la ligne du haut en transférant aussi les mots que par une flèche.
- Revoir le texte pour capturer une vue générale.
- Tenir compte le lecteur pour constater qu'il dispose tous les informations essentielles à une meilleure compréhension du texte.

➤ **L'étape de la révision et correction :**

Cette étape permet à l'apprenant de vérifier l'organisation de ce qui a été rédigé en fonction des éléments demandés dans son texte. Pour BEREITER et SCARDAMALIA (1987) « *Les scripteurs utilisent généralement une démarche de type CDO : comparer, diagnostiquer, organiser afin de mieux structurer leurs démarche de révision* ».

D'autre part, CHESNET et ALAMARGOT (2005 :499) définissent aussi la révision comme composante rédactionnelle: « *réviser consiste à évaluer ses écrits, à plusieurs reprises, avec l'objectif de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés* ».

Par conséquent, cette étape est d'abord considérée comme un sous-processus du processus de rédaction, qui peut ou non conduire à des modifications réelles pour améliorer son texte en diminuant ses erreurs de langue (orthographiques, grammaticales...).

PREFONTAINE à son tour confirme que « *réviser un texte ne consiste pas seulement à le relire plusieurs fois ; il s'agit là d'une stratégie peu efficace et qui prend trop de temps proportionnellement au temps requis. Il vaut beaucoup mieux relire son texte en se donnant des buts différents à chacune de ses relectures* ». (écrire et enseigner à écrire, p.63)

➤ **L'étape de la post-écriture :**

Cette dernière étape permet à l'apprenant de finaliser la rédaction de son texte en vérifiant sa lisibilité afin de le présenter à un public.

Ceci pour la démarche du travail quant au plan du travail à suivre, cela dépend du type du texte à produire : narratif, informatif, explicatif ou argumentatif. Généralement on commence souvent par une introduction dans laquelle on annonce le plan à suivre sous forme de questions. Le développement portera sur l'explication et le commentaire de la thèse à défendre par le biais d'arguments et d'exemples pertinents. Et la conclusion serait sous forme d'une récapitulation de ce qui a été abordé et parfois on laisse la perspective ouverte.

En substance, cette phase écrite est le moment où l'apprenant est invité à écrire individuellement sous le contrôle de l'enseignant qui doit s'assurer que les consignes sont comprises et intervient pour aider les élèves en difficultés à dépasser leurs blocages en structurant, orientant et validant leurs recherches.

Après la rédaction du texte de la production écrite à l'aide de boîte à outils et en respectant les critères de réussite qui sont les points à suivre dans la production écrite, on procédera à **l'auto-évaluation** c'est-à-dire l'élève s'auto-évalue à l'aide de la grille d'écriture puis il améliore son travail, et là l'enseignant ramasse les copies pour en choisir une moyenne à corriger et surtout à l'améliorer collectivement ; car cette pratique les encourage à échanger les idées et en exerçant une pensée critique, d'ailleurs le travail en groupe est considéré comme un facteur motivationnel pour les apprenants.

Cette séance donc se termine par la correction et l'amélioration de la production écrite choisie.

1.3.2. Les objectifs de la production écrite

L'enseignement-apprentissage de français langue étrangère nécessite de développer chez les apprenants les deux grandes compétences : l'orale et l'écrit. Et même le but de l'apprentissage de l'orale au cycle moyen, c'est de préparer les activités d'écriture, c'est-à-dire cette activité elle-même est devenue l'objectif de l'école algérienne.

C'est possible donc d'écrire des bonnes productions écrites et même en prenant du plaisir car cette séance vise d'initier les élèves à produire et écrire pour transmettre un message à un lecteur, ou une communication textuelle et en développant aussi la langue française et leurs connaissances linguistiques par enrichir le vocabulaire, maîtriser de règles de la grammaire et l'emploi des temps verbaux...etc. Afin de produire des phrases correctes au plan syntaxique.

C'est-à-dire comme un objectif global, la production écrite vise à aider l'apprenant à maîtriser la compétence de l'écrit qui a une grande influence sur les autres domaines parler / lire et écrire.

2. La production écrite en didactique du FLE

L'activité de la production écrite constitue une composante primordiale dans l'enseignement des langues étrangères. Elle a évolué avec l'apparition des différentes méthodologies et approches.

La méthodologie traditionnelle est la plus ancienne méthodologie, connue également sous le nom de méthodologie grammaire-traduction. Elle est née à la fin du 16^{ème} siècle mais elle n'a occupé une place dans l'enseignement des langues vivantes qu'au milieu de 20^{ème} siècle. Son objectif principal est la lecture et le traduction des textes littéraire donc, elle plaçait l'oral au second plan et elle donnait la priorité à la langue écrite vu que l'acquisition de la lecture est liée à l'écriture.

L'apprentissage de cette méthodologie consiste à apprendre et mémoriser des règles de grammaire et d'orthographe. Il s'agit d'un système robotique où l'enseignant est le dominant dans la classe et l'apprenant est toujours passif d'où l'absence de la créativité, cela veut dire que la méthodologie traditionnelle ne fournit

pas un véritable apprentissage de la production écrite. L'utilisation massive de cette dernière a donné lieu à la naissance des nouvelles méthodologies modernes.

Contrairement à la méthodologie précédente, la méthodologie directe apparue vers la fin du 19^{ème} siècle s'appuie sur la pratique orale de la langue et l'étude de la prononciation. Elle considérait la langue comme un moyen de communication, mais cette communication est réservée qu'à l'oral ce qui place la langue écrite en second plan.

Ensuite, cette méthodologie a été remplacée par une nouvelle méthodologie audio-orale (MAO) apparue au cours de la seconde guerre mondiale. La communication en langue cible était l'objet principal de cette dernière, elle donnait également la priorité à l'oral comme l'indique son appellation en plaçant l'écrit en second plan, donc la production écrite n'avait aucune place dans son apprentissage.

Aussi la méthodologie Structuro-globale Audio-visuelle (SGAV) apparue au début des années 50, accordait plus d'importance à l'oral. Or, l'oral est toujours placé devant l'écrit car elle voit que l'apprenant doit avoir suffisamment de connaissances à l'oral avant le passage à l'écrit. La production écrite était considérée comme une activité visant à s'exercer à la dictée.

Depuis l'émergence de l'approche communicative, la production écrite se présente comme une activité de construction de sens, ayant le même statut que le savoir-écrire.

A ce propos, cette méthodologie qui est récente, a remplacé des méthodes SGAV, utilisée en Algérie au début des années 90, elle considère la production écrite comme un moyen de communication. Au début de cette approche, la production écrite a été négligée, ensuite sa valeur a été récupérée car elle était vue comme un moyen de communication.

Donc, cette approche vise à installer une compétence de communication chez l'apprenant à travers l'activité de la production écrite. Cette compétence constitue à produire des écrits bien formés et organisés afin de résoudre une solution problème. Elle comprend quatre composantes principales (linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle).

3. L'enseignement-Apprentissage de la production écrite en cycle moyen en Algérie

L'enseignement au collège représente la deuxième partie dans le cycle fondamental qui dure quatre années d'étude.

L'enseignement du FLE en Algérie est obligatoire. Il comprend l'enseignement primaire qui dure trois ans et l'enseignement moyen qui dure quatre ans.

Depuis l'application de la dernière réforme du système éducatif algérien (2003) une place très importante est accordée à l'écrit au collège, car il constitue un projet d'apprentissage et il fait partie de l'enseignement dans tous les niveaux et toutes les disciplines.

En effet, l'apprenant est un acteur de son apprentissage, il joue un rôle majeur qui se caractérise par la maîtrise de l'oral et l'écrit, il est amené donc à communiquer ses idées à travers différents types de textes traités au cours de cycle, Dans la première année, le type de texte abordé est à visé explicative et perspective afin de développer les compétences déjà acquises au primaire. La deuxième et la troisième année sont consacrées à l'étude de texte narratif. La quatrième année est réservée à la pratique argumentative.

Cela veut dire qu'à la fin du cycle moyen l'élève sera en mesure de produire différents types de textes car cela l'aidera à réaliser une production digne de l'épreuve du BEM en prenant compte de son importance lors de cet examen.

3.1. L'enseignement-Apprentissage de la production écrite en 4AM en Algérie

Au cycle moyen, le programme de 4^{ème} AM est consacré à la pratique écrite et orale de l'argumentation, donc les textes abordés sont à visé argumentative (dans le premier projet descriptif à visé argumentative, dans le deuxième projet narratif à visé argumentative et dans le troisième projet explicatif à visé argumentative).

Au cours de cette année, les élèves écrivent vers neuf rédactions car, chaque projet se compose de trois séquences et chacune d'elle comprend une activité de

compréhension écrite et une activité de production écrite plus les rédactions des devoirs et des compositions.

Par conséquent, l'apprenant affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques à la fin de cette année afin d'atteindre certains objectifs d'apprentissage de l'écrit au moyen tels que :

- Production des phrases correctes grammaticalement.
- Conjugaison des verbes de 3^{ème} groupe.
- La maîtrise des règles d'orthographe grammaticales et lexicales.
- Respecter la ponctuation.
- Assurer la cohérence et la cohésion du texte.

3.1.2. Les méthodes adoptées dans l'enseignement de la production écrite

La production écrite a occupé plusieurs statuts dans l'enseignement des langues étrangères. Comme nous l'avons déjà mentionné, plusieurs méthodes ont été adoptées afin de développer les compétences rédactionnelles chez l'élève et le mettre en situation de pouvoir écrire.

La méthodologie grammaire-traduction a favorisé l'écriture car, cette activité est la meilleure stratégie pour la réussite de la lecture. Or, la méthodologie directe, on s'intéressait qu'à la langue orale et l'écriture n'était qu'un moyen de renforcement des structures de langue.

L'écrit a perdu sa place dans les méthodes MAO et SGAV. L'oral est en premier lieu et la production écrite demeure considérée comme un allongement de l'oral.

Finalement avec l'apparition de l'approche communicative, la production écrite a récupérée sa place dans l'enseignement des langues étrangères. L'objectif principal de cette approche est la communication mais, en s'opposant aux méthodes précédentes, la communication n'est plus réservée qu'à l'oral. La production écrite est devenue une activité primordiale sous forme de communication.

3.2. La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage

D'après BOEN (1992) la séquence est définie comme suit « *Ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisé autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignements (terminologie de l'éducation)* ». Cela veut dire que la séquence est une phase d'un projet qui est conçue pour définir des objectifs d'apprentissage centrés sur l'apprenant après un nombre d'activités.

La séquence est fournie comme un outil de réflexion pédagogique qui permet de réaliser la décomposition des activités pour instaurer une ou plusieurs compétences chez l'apprenant. Elle se compose de plusieurs activités (expression orale, lecture, grammaire, orthographe, etc.)

A la fin de chaque séquence les apprenants doivent rédiger un travail écrit dans le cadre d'une évaluation sommative.

La production écrite est la dernière activité dans la séquence qui permettra le réemploi des connaissances acquises. Elle est considérée comme une récapitulation de tout ce que l'élève a appris au cours de la séquence en respectant les exigences concernant la qualité de la tâche, le format et la date limite exigés.

4. La consigne dans la production écrite

Selon MARIE THERESE ZERBATO POUDO (2001 :115_117) « *la consigne est le premier élément à face prendre en considération dans la définition de la tâche. Elle joue un rôle majeur, car elle oriente l'élève de planifier et d'anticiper les actions à accomplir* ».

D'après JEAN MICHEL ZAKHARTCHOUK la consigne a été définie comme « *toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche...etc.)* ».

Cependant, la consigne est un ensemble d'instructions de travail clairement fournies aux apprenants dans le but de rédiger une production écrite, c'est la clé-performance pour sa réussite.

L'utilisation de la consigne fait partie de l'enseignement-apprentissage de l'écrit étant donné qu'elle joue un rôle primordial en production de l'écrit. Elle vise à déclencher une écriture et à orienter l'apprenant lors de la réalisation de la tâche. C'est le point de départ de toute activité d'écriture.

Selon CH. METTOUDI et A. YAICH (travailler avec méthode, page 22) « *il faut utiliser un vocabulaire simple, familier, une syntaxe adaptée au niveau des élèves afin que la réalisation de la tâche, qui est objectif unique de l'exercice, soit rendue possible* ». Cela veut dire que la consigne doit être claire et explicite afin que l'apprenant puisse comprendre ce qu'il faut faire.

En effet, les écrits produits peuvent être évalués en se référant à la consigne (la consigne est-elle respectée ? dans quelle mesure le texte obtenu est-il conforme à la consigne initiale ?)

En outre, la consigne d'écriture doit être suivie par des critères de réussite pour guider l'apprentissage quant au décodage de cette dernière.

Conclusion

En guise de conclusion, nous avons consacré ce chapitre à l'écrit, en premier temps nous avons présenté la production écrite dont ses objectifs se sont exposés.

Puis un fondement théorique s'est vu voir en détermination à la didactique du FLE afin de traiter la place de la production écrite dans l'enseignement des langues étrangères qui a progressé à travers différentes méthodologies de la méthodologie traditionnelle à l'approche par les compétences.

Ensuite, nous avons abordé sa place dans le cycle moyen et dans le programme de la 4^{ème} AM précisément. En dernier lieu, nous avons parlé de la consigne qui constitue une étape primordiale de la production écrite.

Finalement nous pouvons dire que la production écrite est l'une des compétences fondamentales de l'écrit, qui vise à installer une autre compétence rédactionnelle chez l'apprenant.

Deuxième chapitre :
Difficultés et obstacles de la production écrite

Introduction

Afin de progresser sur le plan scolaire, les apprenants doivent être capables d'exprimer leurs connaissances par écrit. La production écrite est une activité fondamentale dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Elle exige la maîtrise de plusieurs ressources linguistiques.

Dans une séance de production écrite les enseignants se trouvent dans une situation problème difficile à gérer à cause des productions écrites de leurs élèves. Les apprenants également se trouvent souvent incapables de rédiger car, ils éprouvent beaucoup de difficultés lors de la rédaction d'une production écrite. La majorité de leurs rédactions contiennent, en fait, des erreurs de tous les genres. Par conséquent, ces difficultés affectent la capacité d'écrire et d'organiser les pensées.

De ce fait, nous allons essayer dans ce chapitre d'attirer l'attention sur ces difficultés et ces obstacles que rencontrent les élèves lors de la réalisation d'une production écrite. Et nous allons nous consacrer au thème d'évaluation de la production écrite.

En dernier lieu, nous allons parler de la remédiation des lacunes liées à la production écrite pour améliorer la rédaction en FLE.

1. Qu'est ce qu'une difficulté

Selon le dictionnaire LAROUSSE (2009) : la difficulté (n.f) est :

- Caractère de ce qui est difficile ; complication.
- Caractère de quelque chose difficile, ensemble des points qui posent problèmes des exercices de difficultés croissantes.
- Ce qui crée un embarras, un ennui, un obstacle.
- Ce qui est difficile ; point difficile, obstacle à vaincre, à surmonter : il a triomphé de toutes les difficultés.

La difficulté est donc, un caractère d'une situation où un sujet est incapable de répondre ou ses réponses sont étonnées. Ce sujet peut être un élève, un professeur... elle peut concerner la connaissance d'un apprentissage, la production d'une décision ou d'un jugement et la formation d'une conception.

1.2. Difficultés de l'apprentissage de la production écrite

Après tant d'années d'apprentissages en FLE, les élèves de la 4^{ème} AM n'arrivent pas à s'exprimer correctement à l'écrit et à appliquer les mécanismes d'apprentissages qui permettent de produire un énoncé. Ils rencontrent des difficultés dues à plusieurs facteurs tels que l'insuffisance linguistique.

Ces difficultés qui témoignent de toutes sortes de manque d'incompétence et de méconnaissance, varient d'un apprenant à un autre et d'un niveau à un autre, elles sont de divers ordres : linguistique, cognitif, socioculturel, référentiel.

1.2.1. Difficultés linguistiques

L'apprenant doit avoir un bagage linguistique et un vocabulaire riche pour pouvoir produire et rédiger des énoncés. Les difficultés linguistiques concernent le système des règles qui régissent le fonctionnement de la langue en affectant les constructions morphologiques, syntaxiques... ces difficultés sont classées comme suit :

1. Lexique :

D'après le dictionnaire de LEXICOLOGIE FRANCAISE le lexique est « *un ensemble de lexies (c'est-à-dire des mots et locution) d'une langue et des mécanismes de formation impliquée* » dans le système de la langue, le lexique est l'ensemble de mots et des signes obéissant aux règles d'un système donné, c'est la somme de vocabulaire utilisé. Or, les difficultés lexicales sont liées au vocabulaire, par manque d'activités lexicales les apprenants utilisent souvent un vocabulaire passif négligeant l'emploi des mots dans leur contexte. Elles concernent aussi la richesse du langage et son adéquation...

2. Morphosyntaxe :

Cette étude de grammaire s'intéresse à l'ensemble des règles régissant l'ordre des mots dans une phrase. En fait, les difficultés morphosyntaxiques concernent l'utilisation incorrecte des constructions et des règles grammaticales.

3. Orthographe :

Les difficultés orthographiques concernent la façon d'écriture et les erreurs grammaticales qui témoignent la méconnaissance des règles grammaticales de la langue. Cependant, l'orthographe permet de valoriser ou de dévaloriser une rédaction.

4. Conjugaison :

La conjugaison est l'une des plus grandes difficultés qu'éprouve l'élève lors de la rédaction. Les apprenants ayant des difficultés à conjuguer les verbes ont du mal à produire des phrases correctes. Non seulement les élèves ont un manque de connaissance des verbes mais aussi, ils ne savent pas les conjuguer au temps précis.

1.2.2. Difficultés socioculturelles

La compétence socioculturelle est l'une des composantes de la compétence de communication, c'est la connaissance et l'appropriation de la relation entre les objets sociaux, des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et de l'histoire culturelle.

Selon le CONSEIL DE L'EUROPE, (2009.p.93) la compétence socioculturelle est définie comme : « *la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale* ». (Cadre européen de référence pour les langues, Strasbourg) Cela veut dire que la compétence socioculturelle est la capacité d'interpréter et de mettre en relation divers systèmes culturels, sachant que chaque langue possède un système culturel qui lui est propre.

Lors de la rédaction d'un texte, la compétence communicative exige la maîtrise des règles grammaticales qui régissent le fonctionnement de la langue. Mais aussi, la maîtrise des savoirs et des savoir-faire socioculturels qui permettent d'adapter le message à la situation de communication pour une bonne maîtrise de la langue.

L'apprenant trouve du mal à organiser et à structurer son discours dans sa dimension culturelle, il penche généralement, vers l'utilisation des conventions rhétoriques de sa langue, négligeant le contexte socioculturel dans sa communication. Car ce dernier a un manque de connaissance culturelle de cette langue (règles de politesse, proverbes, structures rhétoriques des discours...)

Par conséquent, l'incompétence et la méconnaissance socioculturelle se reflète sur la qualité de la production écrite réalisée.

1.2.3. Difficultés cognitives

Dans l'approche cognitive, la production écrite est considérée comme une situation problème dont l'apprenant doit faire appel à différentes compétences pour résoudre le problème, il doit exploiter toutes les ressources cognitives qu'il possède afin d'atteindre son but.

Lors de la rédaction d'un énoncé, les apprenants rencontrent des difficultés de formuler et d'élaborer des idées et les transformer en phrases même s'ils maîtrisent les règles de grammaire et d'orthographe. En outre, ces difficultés concernent la déconcentration, l'inattention et l'incompréhension.

Les difficultés d'ordre cognitif sont le résultat du fait que les stratégies cognitives et métacognitives ne sont pas mises en place au cours de l'apprentissage de l'écrit, ce dernier s'appuie souvent sur l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques de la langue étudiée.

1.2.4. Difficultés d'interférence

D'après MACHEY (1976.p.414) l'interférence est définie comme « *l'utilisation d'élément d'une langue quand on parle ou on écrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement de bilingue à bilingue et de temps en temps. Elle varie aussi chez un même individu* ». Bilinguisme et contact de langue, Paris : Klincksieck.

Cela veut dire que l'interférence est le fait de passer un élément d'une langue à une autre en parlant ou en écrivant.

Dans l'apprentissage du FLE, l'apprenant doit s'adapter à des normes et des contextes différents de sa langue maternelle ce qui produira conséquemment une interférence qui consiste à employer des règles d'un système linguistique donné dans un autre système.

Les difficultés d'interférence concernent donc, l'utilisation des règles lexicales et grammaticales propres à une langue dans une autre langue.

1.2.5. Difficultés référentielles

Dans la communication écrite, l'élève doit connaître ce qu'il faut écrire, mais le plus essentiel est comment l'écrire ce qui dégage une autre source de difficulté chez lui.

La connaissance référentielle englobe deux connaissances, la première est la connaissance thématique qui concerne la connaissance du contexte et du domaine de texte produit et la deuxième est la connaissance discursive qui concerne la connaissance et l'usage de la langue. Ces deux connaissances contribuent à la maîtrise de l'activité de la rédaction.

Cependant, les apprenants ayant des difficultés référentielles ne possèdent pas des connaissances référentielles sur le sujet de la rédaction car la qualité de l'énoncé produit dépend de ces connaissances.

2. Qu'est ce qu'un obstacle

L'apprentissage vise à permettre aux apprenants de résoudre des tâches réelles et globales à travers des situations problématiques. Une des particularités d'une situation-problème est qu'elle comporte des obstacles, mais surmontable.

BACHELARD (1938) était le premier qui a abordé ce mot épistémologique afin de clarifier les difficultés de progrès des fonctions psychiques au moment de mise au point de connaissances scientifiques.

Dans les grandes lignes, l'obstacle signifie, selon le dictionnaire LAROUSSE (2009.p.702) « *ce qui empêche d'avancer, s'oppose à la marche* » ou même « *ce qui empêche ou retarde une action, une progression* ». C'est-à-dire ce qui arrête ou ralentit le passage ou l'avancement de quelque chose.

Dans un passage du (formation et pratiques d'enseignement en questions) revue.FPEQ_no18.indd, p107 parlant d'obstacle : « *l'obstacle concerne les ruptures*

cognitives qui sont à réaliser par l'apprenant pour qu'il apprenne soit en prenant conscience de ses connaissances antérieures erronées, soit en développant des stratégies d'apprentissage nécessaires à la construction de connaissances nouvelles ».

Il a recherché et assimilé de multiples obstacles empêchant l'instruction dans le terrain des sciences physiques qu'on les reconnaît souvent dans le domaine de la didactique.

Nous avons aussi capté plusieurs synonymes dans le site du REVERSO-SYNONYMES c'est : difficulté, empêchement, entrave, barrière, handicap, barrage, problème, frein, blocage etc. en lisant donc ces termes on pige le vrai sens du mot cité.

Pour ASTOLFI (1994.p.133), c'est une question des différents concepts, réflexion et performances des apprenants sur des sujets précis avant même le cours, une description qui les bloque d'adopter des concepts disciplinaires. En gros, d'après cet auteur « *ces obstacles sont vus de manière négative : on tend à lister les difficultés qui s'opposent à un apprentissage efficient, celles qui, précisément, empêchent d'atteindre les objectifs* » de telle sorte que l'obstacle est devenu un problème conceptuel. Et l'enseignement implique à rechercher la potentialité de surmonter les obstacles à la place d'en voir le côté défavorable : les obstacles deviennent éducatifs.

Pour cette raison, il va falloir parallèlement, d'après ALTET (2006.p.103), « *sous-estimer les obstacles si l'on veut espérer les franchir* » et également « *il faut se donner les moyens de les penser d'une manière qui rende possible leur dépassement* ».

2.1. Les obstacles rencontrés par les apprenants dans la production écrite

« Le savoir-écrire ne se borne pas à tracer avec soin des lettres sur du papier ni à orthographier correctement, il s'agit d'une compétence beaucoup plus vaste et complexe ».
(Simard, 1995, p.123)

La production écrite c'est le fait de travailler et produire des textes en respectant les règles de la langue, l'organisation des idées et le niveau de contenu, sauf qu'il faut souligner que lorsque les enseignants demandent aux élèves de rédiger un texte, ça devient un moment obscur puisque ils rencontrent des vrais obstacles pendant leurs achèvements de la production écrite dont ils construisent les connaissances qu'ils ont acquises.

JEAN-PIERRE ROBERT (2008, p.174) nous confirme la complication de cette activité qui n'est pas aisée en l'envisageant comme « *une activité complexe de production de texte, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* ». (Robert Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE : Ophrys, Paris.)

En effet, lors de cette séance, l'enseignant peut découvrir aussi les différentes barrières qui empêchent le développement des compétences scripturales chez les apprenants en remarquant que la majorité n'a pas réussi à produire un simple écrit sans entrave.

Il existe donc plusieurs obstacles liés à la production écrite :

- ❖ Au préalable, l'écrit sollicite du temps pour trouver, créer, inventer, et mettre en mots et du temps pour retranscrire et réviser, nous avons été confrontés à cet obstacle au cours de notre cursus scolaire étant donné leur durée limitée.
- ❖ En second lieu, ils n'ont pas une base de référence concernant le sujet proposé, ils manquent d'idées et ils ont des difficultés en langue (ils ne maîtrisent pas la grammaire et le manque de vocabulaire).
- ❖ Probablement, ils ne sont pas intéressés par le sujet et ils sentent qu'il n'y a pas le besoin d'écrire et surtout qu'ils ne sont pas suffisamment invités à écrire ; genre on apprend à écrire en écrivant, d'ailleurs, certains auteurs (TOMPKINS(1994), GRAVES (1983)) suggèrent fortement que les apprenants s'engagent dans une tâche d'écriture quotidienne.
- ❖ Possiblement, les apprenants ne comprennent pas le but : pour quelle raison on écrit ? ou pour qui on écrit? C'est comme s'ils ne savaient pas ce qu'on attend d'eux et ils répondent que pour éviter d'avoir de très mauvaises notes.
- ❖ Et en général, le fait que les enseignants n'attachent pas d'importance au travail de groupe qui aide les apprenants à surmonter les obstacles en interagissant avec leurs confrères, fait aussi un obstacle pour eux.
- ❖ D'autre part, ils ne savent pas utiliser le brouillon ou le considérer comme une stratégie d'apprentissage progressive.

En outre, on compte aussi d'autres sortes d'obstacles :

D'ordre imagitatif :

Nous avons remarqué quand l'apprenant produit le texte, il limite sa réflexion spontanée, il se force à créer soit la meilleure idée ou rien, alors qu'il n'a pas besoin d'être Victor Hugo pour écrire sur le sujet imposé. Il fait compliquer la tâche quand il peut faire simple, c'est ça le problème !

Sinon, la pauvreté d'imagination qui admet l'incapacité à imaginer des réponses et manque de pertinence sur la situation problème rencontrée qui ne prend pas compte de son désir et préoccupation, c'est le résultat de l'accumulation des mêmes choses sans les avoir améliorées ; ce qui se traduit donc par le désintérêt dû à la production de la tâche.

Dans ce propos, Y.REUTER (1996, p96) évoquant les critiques émanant du champ de la didactique indique que « *pour certains didacticiens, travailler l'imaginaire et la créativité serait intéressant pour les petites classes, pour les élèves jeunes, voire très jeunes, mais à limiter dans la suite de la scolarité* ».

D'ordre orthographique :

Il faut que les apprenants comprennent qu'ils ne doivent pas se bloquer devant les mots qui n'arrivent pas à trouver leurs exactitude orthographique, des fois le plus important dans ces cas, c'est qu'il y aura un message à faire passer et que ce message arrive et l'idée soit claire.

D'ordre cognitif :

Les apprenants rencontrent des obstacles lors de la rédaction de productions textuelles en cause de manque de stratégies, même si ces rédactions appartiennent à une langue maternelle.

D'ordre affectif :

Les apprenants ne seraient pas assez audacieux pour produire un simple texte sans avoir penser à la réaction du lecteur qui est généralement leur enseignant, ils craignent de son jugement, genre de ce qu'il pense de leurs rédactions qui seront inévitablement bonnes ou mauvaises.

En gros, une partie de cet obstacle viendrait de la pression qu'ils mettent à mieux écrire ; ils paniquent même devant leurs copies avant de commencer à rédiger puisqu'ils ne savent pas

comment projeter à écrire ni quoi faire en premier et ensuite ; ça résulte tout simplement leurs peur et insatisfaction. Les consignes qui sont toujours données en classe conduisent généralement à la rédaction d'un contenu affectif, où la réponse est une évaluation.

Pour conclure, nous apercevons que même si les barrières à l'écriture sont très évidentes, l'évaluation de l'aptitude à des œuvres compliqués liés au production de l'écrit, reste une exigence pour harmoniser et accorder les choix pédagogiques et didactiques de l'enseignant aux besoins de son apprenant et le rendre possible afin de déceler et déchiffrer le système de cohésion et de connexion textuelle.

3. L'évaluation de la production écrite

LE PETIT ROBERT (1999) attribue à l'évaluation la définition suivante « *évaluer, c'est porter un jugement sur la valeur de ...* ».

En clair, il l'a donné le signifié de juger la qualité, la distinction et la supputation de quelque chose, mais il précise que l'évaluateur doit avoir la capacité de juger l'objet évalué, et cette mesure nécessite avoir un aspect qualificatif.

A son tour, le dictionnaire LAROUSSE additionne des synonymes d'évaluer c'est « *apprécier la valeur, juger, estimer, fixer approximativement, déterminer, le prix de quelque chose...* ». D'après ces synonymes, nous saisissons la signification presque semblable du verbe.

Tandis que dans la didactique, l'évaluation a des multiples significations selon des dimensions et conditions particulières ; elle est un processus nécessaire qui comprend la vérification du degré d'apprentissage par rapport à un point de référence donné en approuvant aux enseignants de bien comprendre le niveau atteint, comme J. PIERRE CUQ l'a mentionné « *est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ* » J.P.Cuq-Dic.did

Dans ce contexte, la production écrite oblige l'apprenant à traiter son texte sur le plan de contenu, style, organisation de la pensée et règles de langue. Conformément l'évaluation sera essentiellement :

Evaluation diagnostique : elle intervient au début de l'apprentissage pour l'intérêt de captiver le besoin des apprenants sur les savoirs-acquis. C'est un test qui se fait au début de l'année scolaire ou d'un projet/chapitre au prix de détecter les obstacles.

Evaluation formative : qui intervient avant, pendant et après le cursus de la formation ; c'est une évaluation continue qui dirige l'apprenant à repérer ses entraves dans le début afin de les remédier.

Evaluation sommative :

D'après AMIMEUR ABDELAZIZ, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, novembre, 2009, p60 elle « *intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ?) et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe ?* ».

Du coup, elle est contemplée comme un moyen de vérifier l'état des connaissances acquises par l'apprenant. Elle s'interpose dans les examens pour la remise des notes.

En fait, les résultats d'apprentissage vont diriger et sélectionner les composantes de l'écriture qui vont être évalués. Sur ce, nous avons chopé un passage de (documents les Normes manitobaines de performance en français langue seconde-immersion : troisième année IPE-7^e- p90 programme d'études en FL2) qui déclame que « ... *l'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinents qui lui permettront de prendre de décision pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'élève...* »

Dans l'ensemble, l'avantage de base est de maintenir les apprenants dans une progression améliorée et ordonnée, grâce à la modularisation des connaissances professionnelles. En effet, la production écrite n'est que le résultat auquel on arrive à aboutir.

L'évaluation conditionne l'apprentissage, elle est divisée en deux catégories :

Evaluation des enseignants : Ils évaluent le travail des apprenants à partir des critères d'évaluation afin de résoudre les difficultés éprouvées par les élèves, ils planifient des séances de remédiation.

Évaluation des apprenants : Ils évaluent leurs productions écrites en groupes ou en binômes, ils retranscrivent avec des crayons noirs et barrent tous ce qui est incorrect afin qu'ils réécrivent correctement leurs texte.

L'évaluation se manifeste donc au niveau de chaque stade d'apprentissage, elle crée la motivation chez les apprenants et les encourage. En Algérie, A. BOUDAOUUD cite que « *l'enjeu c'est de faire de l'évaluation un outil au service de l'amélioration de l'action éducative en opposant aux pratiques qui génèrent l'échec et l'exclusion, celles qui visent la réussite et l'intégration* » c'est-à-dire il est obligé de l'associer dans la pédagogie pour l'achèvement de sa réussite en améliorant les décisions relatives à l'apprentissage de chaque apprenant.

Dans l'évaluation de la production écrite qui est une activité évaluative de l'apprenant, l'enseignant se fonde sur des critères comme suit :

Morphosyntaxique : implique l'application correcte des règles de points de langue (orthographe, grammaire, conjugaison).

Sémantique : on peut comprendre par la non-contradiction entre les informations, il s'agit même de la relation entre le signe et son référent.

L'aspect matériel : cela implique la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphes et la production.

4. Les corrections envisagées en classe du FLE

La correction est liée à la méthode globale d'apprentissage des compétences, elle permet aux apprenants d'expliquer leurs choix et comprendre ce qui prouve la « bonne réponse » est correcte.

En effet, corriger, c'est remarquer qu'un sujet ou un problème n'a pas une seule réponse idéale au minimum dans sa libellé, en fait, c'est refaire mais pas nécessairement de la même manière ; corriger, c'est reprendre son travail ainsi que savoir rectifier ce même travail autrement et correctement.

Pour JEAN PIERRE CUQ (2003, p.58) la correction c'est « *l'acte de rectifier une (des) production (s) lors de certaines activités. Ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses... d'un apprenant de langue étrangère ou d'un locuteur non*

natif » (dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, ASDIFLE, CLE international).

La séance de compte-rendu ou plutôt la correction de la production écrite a un rôle important, elle doit se faire soigneusement par l'enseignant et l'apprenant doit suivre sérieusement, car elle capte un nouveau savoir et diminue les erreurs des règles de la langue. D'ailleurs, LABOUDI KAMEL et ABIDET BRAHIM dans leurs exposé sur le compte rendu, secteur19, Chéria, p03 disent que « *la séance du compte rendu est une phase d'évaluation de l'unité didactique : thématique, lexicale et syntaxique* ».

Au cours de cette séance, les apprenants sont appelés à se concentrer, à découvrir, distinguer et à analyser leurs erreurs ; elle leur donne l'accès d'assimiler leurs lacunes et d'établir une façon d'y remédier, car enseigner à l'apprenant à se corriger, c'est lui apprendre à détecter dans ses productions l'achèvement et les obstacles aperçus pour le susciter à assimiler ses besoins ; il faut donc qu'il désigne les erreurs pour bien accomplir cette tâche.

L'enseignant à son tour fait d'abord un compte rendu oral bref sur les réussites et les insuffisances des productions écrites des apprenants et ensuite fait redécouvrir ce qui a été demandé de faire, et puis il doit bien choisir les erreurs parce qu'ils sont des indicateurs essentiels pour constater le niveau de conception de cette compétence.

Il lui est primordial de pouvoir franchir les obstacles et arriver à une stratégie de remédiation, du coup, ça demande une observation approfondie de comment agir avec les apprenants en vue de favoriser la tâche en considérant qu'après cette séance ils seraient capables d'améliorer leurs productions écrites en corrigeant leurs propres fautes. Il existe alors deux types de correction : correction directe et stratégique.

4.1. La correction directe

Ce type de correction aboutit l'enseignant à indiquer les erreurs à corriger par ses élèves, par ailleurs, CLAUDETTE CORNAIRE et PATRICIA MARY RAYMOND, (dir), la production écrite, 1999, p86, spécifient qu' « *il s'agit simplement de la correction de chaque erreur dans une production écrite, que ce soit au niveau de l'orthographe, de grammaire, du contenu, de la forme du texte... soit par le professeur, soit par l'apprenant* » c'est-à-dire qu'on analyse la production écrite mot par mot afin de régulariser toutes les erreurs quoi que ce soit leurs nature.

ROBB et COLL ont récapitulé les options de la correction directe de la façon suivante :

« 1. La correction complète, dans laquelle l'enseignant localise toutes les erreurs des élèves, les signaler et les corriger.

2. La correction codée dans laquelle l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves qui doivent ensuite les corriger.

3. La correction codée, mais en couleur cette fois, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devrait ensuite les corriger.

4. L'énumération des erreurs, ou le professeur dresse une liste contenant les erreurs commises dans la production écrite de l'élève qui doit se charger de la correction. » LABDI Amel, l'analyse des erreurs en production écrite, (cas des élèves de la 4^{ème} AM au CEM REMICHI Mohamed à Biskra, mémoire didactique, Biskra, 2012/2013, p30.

D'après ces experts en formation des enseignants, ça s'applique seulement en ce qui concerne les erreurs syntaxiques et lexicales. Et ils ont précisé que tant qu'on remarque les efforts fournis par l'enseignant tant qu'il y aura des résultats positifs du côté des apprenants en réduisant les erreurs dans ce processus, comme ils ont mentionné dans la première forme, le rôle principal est joué par l'enseignant en indiquant et corrigeant les erreurs tant que la correction codée et la correction codée en couleur, c'est l'apprenant qui représente le pivot en remédiant les fautes soulignées par son enseignant.

Et à propos de la dernière forme, elle tente à compter et classer les erreurs effectuées dans une grille d'évaluation dans le but de les corriger. Cette forme de correction cherche à valoriser et développer la confiance en soi chez les apprenants et en leurs capacités, ça découle de la méthode dont ils appréhendent leurs réussites et leurs échecs.

4.2. Correction stratégique

La correction dans ce cas « stratégique » doit être gérée par un plan tactique où l'apprenant est le pivot qui guide cette activité en remarquant et découvrant les erreurs commises et les noter. C'est l'inverse de la correction codée, c'est-à-dire c'est à l'apprenant de détecter, analyser et même corriger les fautes sous la conduite de l'enseignant.

Et ce dernier recopie seulement une production représentative incluant les erreurs (sans la lire) et il les demande d'observer et de faire des remarques afin qu'ils soulignent les fautes et proposent des énoncés corrects.

Dans ce cadre, J. BISAILLON (1989, p.75) précise que cette correction doit se réaliser en « deux temps : on aide d'abord l'élève à détecter ses erreurs et on lui demande ensuite de les corriger ». (Et si on enseignait la révision de textes ! Québec français). Il a donc créé cette méthode de correction stratégique et a fait une expérience d' « auto-questionnement » qui aide l'apprenant de poser des questions comme (est ce le bon mot ? – est-il bien écrit ? L'accord est-il bien respecté ?) Qui le servit à mieux sélectionner les fautes et mieux les affronter.

5. Le travail en groupe dans la production écrite

Dans la matière du français langue étrangère, les apprenants subissent des lacunes qui sont surtout liées à la production écrite à cause de plusieurs raisons qui excitent l'échec. Du coup, c'est à l'enseignant d'établir un processus d'enseignement-apprentissage utile, performant, et énergique afin de les aider en facilitant cette activité et les provoquer à faire montrer leurs capacités, accentuer leurs efforts et croître leurs motivation.

De ce fait, ça nécessite de concevoir des méthodes plus appropriées, telles que l'apprentissage coopératif.

VIENNEAU RAYMOND (2011) introduit cette méthode pédagogique en une « stratégie d'enseignement par laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire... » (Apprentissage et enseignement, théories et pratiques, Chenelière Education ; paris.) C'est donc un rassemblement des différents niveaux des apprenants pour accomplir une activité et plus précisément dans la production écrite qui à proprement parler se sert au travail du groupe qui contribue à faire communiquer les apprenants en exprimant leurs opinions, en débattant des décisions et surtout en obtenant des résultats en gagnant des nouvelles connaissances et aussi en trouvant les fautes pour les éliminer.

Cette stratégie permet de donner les meilleures conditions d'apprentissage de chaque apprenant du groupe, de plus DAVID et ROGER JOHNSON (2005, p.5) dévoilent que « *l'apprentissage coopératif est un travail en petits groupes dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun* » Alain Baudrit, l'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique, Bruxelles.)

Dans le travail en groupe, le troc des idées et productions exemplifie un rôle marquant dans la composition des concepts qui se produisent au cours de la coopération. Les apprenants sont plus motivés et à l'aise d'étudier en groupe vu qu'ils adressent qu'à leurs coéquipiers, ils accumulent des connaissances dans une atmosphère de conflit, confrontation, et de partage, c'est ce qui nous donne une production écrite plus construite comparativement à l'autre qui est réalisée à titre individuel.

Par contre, ça nécessite une responsabilité individuelle et claire par rapport à un objectif du groupe que chaque élève le fait fonctionner par sa capacité.

Il faut que les enseignants mettent l'accent sur cette stratégie car elle est un facteur motivationnel pour les apprenants et qui a des multiples avantages :

- a. Dans le travail en groupe les apprenants se sentent plus à l'aise avec leurs collègues et renforcent ainsi leurs confiances en eux-mêmes de manière saine.
- b. Le travail en groupe donne de l'assurance aux apprenants qu'il y aura toujours une chance de s'améliorer en apprenant qu'ils doivent faire plus d'efforts.
- c. Le travail en groupe est la clé pour qu'ils entraînent leurs esprits critiques.
- d. Le travail en groupe peut améliorer leurs capacités à autoréguler leurs niveau et augmente leurs motivation.
- e. Le travail en groupe permet à l'apprenant de se faire évoluer et mieux comprendre des notions en échangeant les idées et en s'exerçant à savoir dire et expliquer.
- f. Dans le travail en groupe, les apprenants apprennent à formuler et respecter les règles de travail.

En gros, le travail en groupe vise la réussite des apprenants et cible aussi à libérer et développer leurs créativité langagières, c'est donc valable pour une amélioration de la compétence de la production d'écrit.

6. La remédiation des difficultés pour mieux rédiger en FLE

La remédiation est une opération importante qui se fait après une évaluation ou une observation, au cours ou à la fin de l'apprentissage. Elle concerne les apprenants ayant des difficultés scolaires. Elle consiste à proposer une seconde activité, une seconde opportunité permettant d'améliorer les connaissances et les savoirs de l'élève.

L'enseignant doit trouver des solutions et des remèdes à fin de réguler ces lacunes et ces difficultés qui amènent l'apprenant conséquemment à l'échec scolaire.

La remédiation peut prendre différentes formes, lorsque elle intervient au début, au cours ou à la fin d'une activité d'apprentissage, elle est appelée remédiation par anticipation. Elle vise donc à éviter le blocage lors de l'apprentissage.

La remédiation immédiate est fournie comme un ensemble d'actions pédagogique, intégrée et mise en place lors de l'apprentissage après un diagnostic fait par l'enseignant, elle porte sur les erreurs et les difficultés de blocages... qui peuvent être rapidement régularisées c'est une réponse directe à ces difficultés.

La remédiation différée est proposée en dehors d'une séquence d'apprentissage. Elle peut envisagée soit par un enseignant ou un spécialiste de remédiation. Elle porte sur des troubles d'apprentissage tel que le retard scolaire...

L'enseignant s'interroge d'abord sur les raisons qui font que l'élève rencontre des difficultés, puis, il traduit cette difficulté pour identifier la nature et l'origine de cette dernière.

Il doit repérer et aider les élèves ayant des difficultés en production écrite à travers une série d'activités proposées au début et au cours de la séquence d'apprentissage, et une autre série d'activités après l'observation des erreurs, qui sont complètement différentes des activités précédentes.

En effet, pour mieux rédiger, il aide l'élève à organiser ses idées à l'aide d'un plan de travail et l'inviter à utiliser un brouillon. L'apprenant doit réviser son travail pour vérifier les erreurs orthographiques et grammaticales...

Conclusion

La production écrite est une tâche compliquée qui exécute plusieurs dimensions, c'est pour cela que presque la majorité des apprenants rencontrent des difficultés dans cette compétence langagière.

Ce deuxième chapitre alors prend en charge ces difficultés, nous avons essayé de mettre en lumière les difficultés linguistiques, lexicales, orthographiques et socioculturelles comme nous avons entamé au même statut les obstacles liés à la production écrite après avoir défini la difficulté comme un terme et savoir qu'est ce qu'un obstacle, ces notions qui nous

permettent de faciliter d'abord la compréhension du concept-clé pour approfondir dans le contenu global.

Ensuite, nous avons mis l'accent sur l'évaluation de la production écrite qui est une pratique omniprésente dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, elle a bien gagné sa position valable dans l'espace pédagogique.

En outre, nous avons étudié les corrections envisagées en classe du FLE en évoquant la correction directe et stratégique pour les envisager convenablement. Et nous avons aussi insisté sur le travail en groupe comme une meilleure stratégie pour l'amélioration des productions écrites des apprenants.

Et à la fin, nous avons montré la remédiation de ces difficultés pour mieux rédiger en FLE.

Troisième chapitre :
Analyse des données et résultats obtenus

Introduction

Nous sommes arrivées, donc, au plus profond de notre travail ; à la pratique effective de cette recherche en s'appuyant sur le rassemblement des données de la partie théorique dont on a évoqué les notions les plus substantielles, qui pivotent cette recherche :

- ✚ La production écrite et son enseignement-apprentissage en didactique du FLE, en cycle moyen, en 4^{ème} AM et dans le cadre d'une séquence.
- ✚ Les difficultés et obstacles de la production écrite.

Ça nous permet de détecter, vérifier et analyser les difficultés éprouvées par les apprenants lors de la préparation de la production écrite et aussi les obstacles de son apprentissage qui empêchent la mise en valeur de cette compétence pour bien comprendre les vraies raisons qui entravent et perturbent les élèves de faire de bonnes pratiques d'écriture, chose qui nous a motivé à mener notre expérimentation dans une classe du FLE, afin de clarifier et accroître notre connaissance.

Pour ce faire, nous avons consacré cette partie entièrement à la description de notre méthodologie de travail en commençant par la présentation du corpus, décrivant le déroulement de la séance de production écrite, présentant la consigne et également dans la même partie nous allons analyser les copies des productions écrites pour donner une crédibilité au travail et mettre en évidence les résultats obtenus.

1. Objectifs de notre recherche

L'objectif de notre travail s'articule autour de l'observation et l'analyse des productions écrites des apprenants de la 4^{ème} AM dans une classe du FLE en examinant leurs compétences à l'écrit et d'identifier et analyser les difficultés en cherchant à rendre justifiable et compréhensible les mécanismes qui amènent les élèves à être bloqués en faisant ces erreurs.

Nous tenterons, alors, à vérifier sur le terrain les hypothèses présentées préalablement.

2. Présentation et analyse du corpus

Pour mieux décrire notre protocole expérimental, nous allons présenter le terrain de notre expérience, le matériel utilisé et le déroulement de la séance de cette activité pour arriver aux hypothèses de notre recherche.

2.1. Le terrain

Nous avons effectué notre travail de recherche sur les difficultés et obstacles rencontrés chez les apprenants de la 4^{ème} AM dans une classe d'établissement de la commune de Tiaret « OULD BRAHIM SAID » à la wilaya de Tiaret, année scolaire 2020-2021, au moyen d'une autorisation donnée par notre administration du département de français à l'université Ibn Khaldoun -Tiaret- et le directeur de cet établissement qui nous a fourni les moyens nécessaires pour le bon fonctionnement de notre travail pour pouvoir déceler l'handicap et l'empêchement de ces apprenants dans leurs écrits.

2.2. Le choix du corpus

Notre corpus se présente dans les apprenants de la 4^{ème} AM, cycle sur lequel nous allons mener notre recherche. Nous avons choisi cette année car les élèves auront capitalisé six ans d'apprentissage de français langue étrangère et car ils pourraient se rattraper dans les trois ans prochains de l'enseignement au lycée. Dans ce niveau les apprenants vont passer un examen à la fin de l'année scolaire (le BEM).

La production écrite forme une question importante dans le sujet de français. C'est pourquoi ils doivent être bien préparés durant l'année. Notre groupe expérimental comprend 8 apprenants

Nous avons demandé à ces élèves de réaliser une production écrite dont le thème principal était le racisme ; afin de déterminer leurs difficultés et leurs lacunes au niveau rédactionnel.

2.3. Présentation de l'établissement

Notre expérimentation a été réalisée au collège « OULD BRAHIM SAID », cet établissement compte trente enseignants dont cinq enseignants de français, pour un nombre de 487 apprenants répartis sur les quatre niveaux, les 4^{ème} AM sont d'un nombre de 119 apprenants.

2.4. L'enseignant

Nous avons choisi de travailler auprès de Madame B.L âgée de 36 ans, et ayant exercé dix ans de service. Elle nous a beaucoup aidées dans notre recherche.

2.5. La description de la classe

La classe que nous avons choisi pour la réalisation de notre travail de recherche est une classe ordinaire de trente élèves, mais divisée en deux groupes à cause protocole sanitaire sous l'effet du covid19 c'est-à-dire 15 élèves dans un seul groupe en respectant 1 mètre de distance entre les apprenants qui ont été assis un par table, avec l'aération renforcée de la classe qui a une surface vaste et propre divisée en trois rangés.

2.6. Le temps

Nous avons recueilli nos données pendant le troisième trimestre de l'année en cours (2020-2021), au début de mois de Mai, le moment où les apprenants sont sur le point de terminer leur programme de la matière de français. Durant ce trimestre les apprenants ont abordé le texte argumentatif qui vise à développer les compétences argumentatives, avec la séquence qui s'intitule « vivons en harmonie ! (argumenter en dialoguant) » dans le projet de “vivons ensemble dans en paix”.

3. La collecte des données

Nous avons choisi l'expérimentation ou nous proposons une production écrite qui existe du manuel scolaire, nous avons donc besoin de collecter les données, c'est un élément essentiel pour notre recherche, grâce à la collecte nous pouvons confirmer notre hypothèse.

4. La méthodologie

Dans le cadre de cette recherche ainsi que la nature de ce thème nous ont poussé à choisir deux méthodes : descriptive et analytique par l'expérimentation et l'observation en classe durant la séance de la production écrite et l'analyse de leurs copies parce que nous ne pouvons pas faire l'un des deux méthodes sans l'autre.

5. Analyse des productions écrites

5.1. L'observation externe

Nous avons assisté aux séances de la production écrite avec la classe de la 4^{ème} AM pour observer le déroulement de l'activité, à l'issue de laquelle nous avons pu nous faire une idée sur l'atmosphère général de la classe afin d'avoir des informations nécessaires et voir aussi le niveau des apprenants.

Cette activité se fait à la fin de chaque séquence, et elle nécessite quatre séances à part entière : les deux premières séances pour la préparation de l'écrit pour aider l'apprenant à mobiliser ses acquis dans des situations d'intégration concrète.

Dans cette phase de préparation, l'enseignante a fait un rappel sur le texte argumentatif en posant des questions sur les arguments du thème proposé, ensuite elle a écrit le sujet et la consigne sur le tableau puis elle a lu en donnant des explications après trois lectures faites par les apprenants. Par la suite elle leur a demandé de souligner les mots-clés et en reformulant la consigne pour élaborer oralement et collectivement le sujet.

L'autre séance pour la rédaction de la production écrite, l'enseignante a écrit sur le tableau les critères de la réussite en réexpliquant la consigne qu'ils doivent respecter et après elle a demandé aux apprenants de commencer la rédaction. Et la séance qui reste c'est pour la correction des copies des apprenants ainsi que la remédiation.

Nous avons remarqué que les apprenants étaient "sérieux" vu qu'ils approchent à faire l'examen final qui leur permet d'accéder au niveau supérieur, le secondaire malgré que la participation en classe était bonne qu'en situation de réponses collectives.

5.2. Rappel de la consigne

Afin de célébrer la semaine mondiale d'éducation contre le racisme, il vous est demandé de rédiger un dialogue dans lequel vous insisterez sur l'importance de l'acceptation de l'autre et la lutte contre le racisme.

5.3. Critères de réussite

La production écrite doit comporter : (critères d'évaluation annoncés aux apprenants)

- Annoncer le thème et formuler la thèse.
- Utiliser des arguments introduits des connecteurs et illustrés par des exemples.
- Employer des verbes introducteurs de parole.
- Utiliser des prépositions subordonnées de but.
- Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.
- Respecter la ponctuation dans un dialogue.
- Ecrire lisiblement / reformuler la thèse pour écrire la conclusion.

5.4. Correction des erreurs fréquentes

Erreurs	Correction
- Notre prophète ne consigne...	- Notre prophète nous conseille.
- Il a des conséquences desastreuses pour l'individu.	- Il a des conséquences désastreuses pour l'individu.
- Personne ne choisir la couleur de leur peau.	- Personne ne choisit la couleur de sa peau.
- Alors je fait un dialogue avec eu.	- Alors, j'ai fait un dialogue avec lui.
- Enfin, veut devais accepté l'autre.	- Enfin, vous devez accepter l'autre
- ... qui séparé entre les gents.	- ... qui sépare entre les gens.
- Il n'est pas le même néveau de moi.	- Il n'est pas le même niveau que moi.
- ... ca empaché en vivre en harmoni.	- Ça empêche de vivre en harmonie.
- J'ai decede de parlé...	- J'ai décidé de parler...
- Il ne faut pas jujé...	- Il ne faut pas juger...

6. Analyse des copies

6.1. La grille d'analyse des productions écrites

Nous avons utilisé la grille d'analyse des travaux d groupe EVA (1991); une des plus connues dans le monde francophone et très couramment utilisée. Dans cette dernière nous avons mettre l'accent sur les erreurs liées à la grammaire, le lexique et le vocabulaire, la ponctuation, l'orthographe, les mots, les homophones lexicaux et grammaticaux, l'accord, et la majuscule.

Type d'erreurs	Exemple	1	2	3	4	5	6	7	8
Majuscule	La majuscule n'est pas respectée. Ex : tout d'abord on est tous égaux	X	X	X	X		X	X	X
Ponctuation	Les signes de ponctuation ne sont pas respectés.								

	Ex : ..., je fais un dialogue	X	X	X	X				X
Lexique/vocabulaire	Lexique pauvre et vocabulaire limité.		X				X		
Mot	L'apprenant a oublié des mots. Ex : c'est pour cette raison qu'on	X	X			X			
Orthographe	L'apprenant a fait des erreurs orthographiques. Ex : miheur- blusueur-effest.	X	X	X	X	X	X	X	
Homophones lexicaux	Ex : mais- mes	X							
Homophones grammaticaux	Ex : et-est – a-à	X			X			X	
Accord	L'accord n'est pas fait en genre et en nombre et au temps composé. Ex : les noir- négative.	X	X	X		X	X	X	

6.2. L'analyse

6.2.1. L'analyse de la copie 1

I. Sur le plan matériel :

- L'écriture est lisible et compréhensible.
- La majuscule n'est pas respectée.
- Non-respect des marques de ponctuation.

II. Sur le plan sémantique :

- Le lexique est adéquat avec le sujet abordé.
- Les phrases sont bien enchaînées.
- Les informations données sont cohérentes.
- Le registre de la langue et le vocabulaire sont adéquats.

III. Sur le plan morphosyntaxique :

- Absence des outils grammaticaux de coordination et de subordination.
- Des erreurs morphosyntaxiques liées à la mauvaise connaissance de l'orthographe : houjour d'hui- aujourd'hui/ dons-dans/ mes-mais/ impourtant-important/ persomne-personne/ il foux-il faut/ fand-fond.

- Mauvaise conjugaison du verbe savoir : l'apprenant a écrit « je c'est » au lieu d'écrire je sais, du verbe venir au passé composé : il a écrit « a venu » au lieu d'écrire est venu, du verbe insister : il a écrit « a insister » à la place de a insisté, et du verbe choisir au présent : il a écrit « choisir » au lieu d'écrire 'choisit'.
- Des erreurs au niveau de l'accord en genre : mon classe et en nombre : les étranger- les autre- mon camarades- les noir.

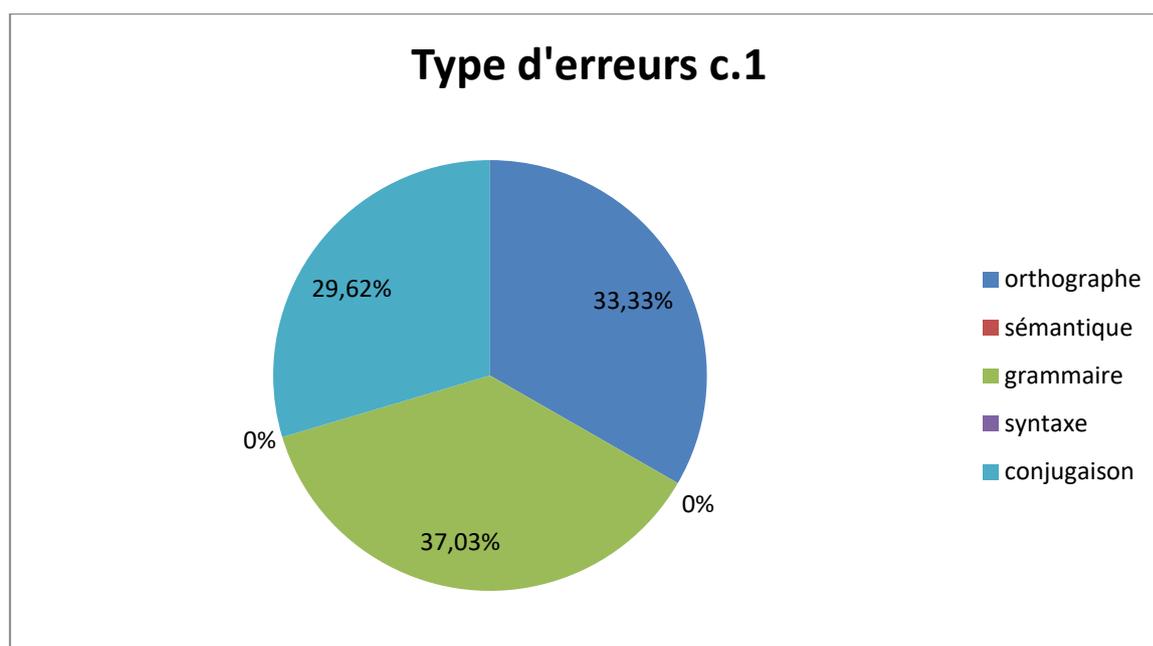
IV. Sur le plan pragmatique :

- Les phrases sont bien construites et variées.
- Le type de texte est respecté.
- La consigne est respectée.

6.2.1.1. Résultats de type d'erreurs :

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Orthographe	9	33,33%
Sémantique	0	0%
Grammaire	10	37,03%
Syntaxe	0	0%
Conjugaison	8	29,62%
Total	27	100%

➤ Graphique et commentaire de la copie 1



- Ce graphique représente le pourcentage des erreurs récurrentes dans la copie 1, nous avons constaté que le pourcentage des erreurs grammaticales qui indique 37.03% est plus élevé comparativement aux autres types d'erreurs. Aussi les erreurs d'orthographe qui représentent 33.33% dans cette rédaction, suivis des erreurs de conjugaison avec un taux de 29.62%. parmi les classes qui ne sont pas commises, nous retrouvons les erreurs sémantiques et syntaxiques.

6.2.2. L'analyse de la copie 2

I. Sur le plan matériel :

- L'écriture est lisible marquée par un non-respect de la ponctuation.
- La présence de l'alinéa.
- Non-respect de la majuscule.

II. Sur le plan sémantique :

- Lexique approprié mais limité par rapport au sujet abordé.
- Les phrases sémantiquement acceptables.
- Le vocabulaire est adéquat.

III. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs liées à la mauvaise articulation : miheur-meilleur/ empaché-empêcher/ blusueur-blessure/ névéau-niveau/ plusieurs-plusieurs.
- Des erreurs liées à l'orthographe : gents-gens/ harmoni-harmonie/ quelqu'-quelqu'un.
- Mauvaise conjugaison des verbes : doit évité- doit éviter/ qui séparé-qui sépare/ ca empaché-ça empêche.
- L'apprenant ne fait pas l'accord en nombre : mon camarades- la miheurs et en genre : négative.

IV. Sur le plan pragmatique :

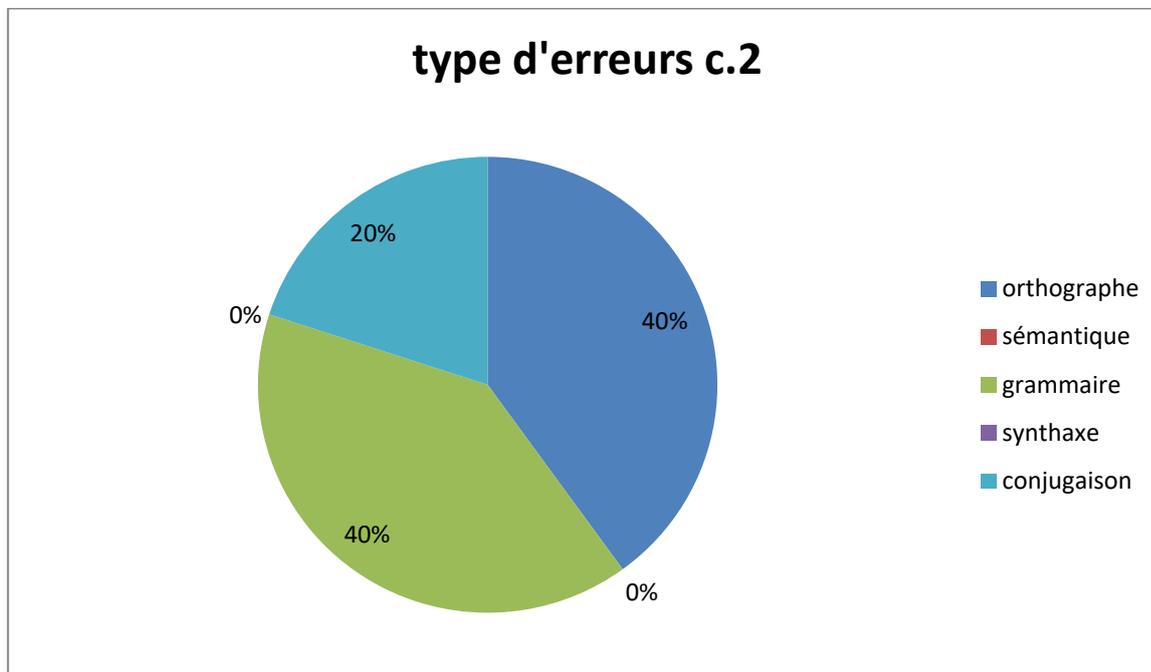
- Les phrases sont variées et adaptées, ce qui assure une cohérence thématique.
- La consigne et le type de texte sont respectés.
- Le registre de langue est adéquat.

➤ Résultats de type d'erreurs

T	N	P
Orthographe	8	40%
Sémantique	0	0%
Grammaire	8	40%
Syntaxe	0	0%

Conjugaison	4	20%
Total	20	100%

➤ **Graphique et commentaire de la copie 2**



➤ Après l'observation du graphique, nous remarquons que les erreurs orthographiques et les erreurs grammaticales sont les plus présentes avec un pourcentage de 40% pour chaque erreur, le deuxième type d'erreur le plus fréquent est celui de conjugaison et qui indique 20%. Les erreurs sémantiques et syntaxiques ne sont aussi pas présentes dans cette rédaction.

6.2.3. L'analyse de la copie 3

I. Sur le plan matériel :

- Ecriture lisible marquée par un non-respect des signes de ponctuation.
- La majuscule n'est pas respectée.
- La présence de l'alinéa.

II. Sur le plan sémantique :

- Le lexique utilisé est adéquat.
- Un vocabulaire homogène au sujet traité.
- Les phrases sont sémantiquement acceptables.
- Le type de texte est approprié.

III. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs grammaticales comme : la mauvaise conjugaison des verbes : veut devais accepté-vous devez accepter/ je fait-je fais/ d'accepté-d'accepter.
- Des erreurs morphologiques comme : convancu-convaincu/ ansulté-insulté/ regoinée-rejoigne.
- Des erreurs au niveau de l'accord en genre : l'accepté- amie yacine.

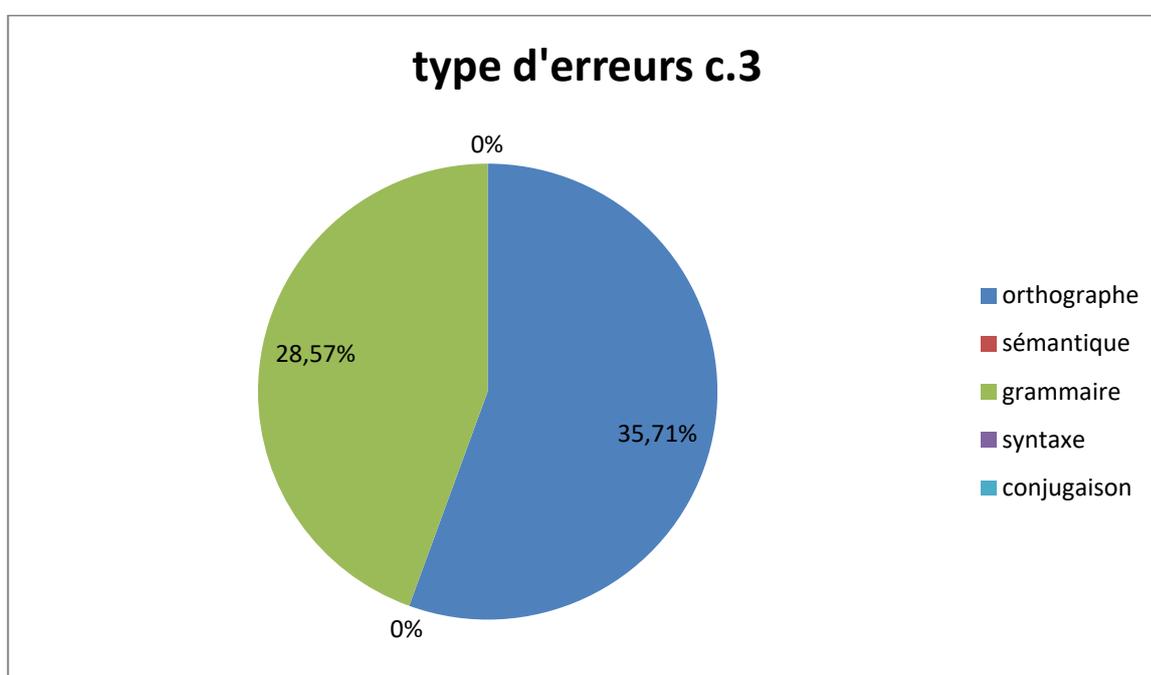
IV. Sur le plan pragmatique :

- Les phrases sont variées et bien enchaînées.
- La consigne est respectée.
- Le type de texte respecté.

➤ Résultats de type d'erreurs

T	N	P
Orthographe	5	35,71%
Sémantique	0	0%
Grammaire	4	28,57%
Syntaxe	0	0%
Conjugaison	5	35,71%
Total	14	100%

➤ Graphique et commentaire de la copie 3



- Dans cette copie les erreurs orthographiques et les erreurs de conjugaison sont les plus fréquentes ayant le même pourcentage de 35.71%. le deuxième type d'erreur

le plus fréquent est celui de la grammaire et qui représente 28.57%. nous remarquons l'absence des erreurs syntaxiques et sémantiques.

6.2.4. L'analyse de la copie 4

I. Sur le plan matériel :

- L'écriture est plus ou moins lisible marquée par un non-respect des marques de ponctuation.
- La majuscule n'est pas respectée.
- Le texte est dans l'ensemble aéré.

II. Sur le plan sémantique :

- Le sens global du texte est acceptable.
- L'absence de la contradiction des phrases.
- Le registre de langue et le vocabulaire sont plus ou moins adéquats.

III. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs liées à la mauvaise connaissance de l'orthographe : n'asiste-n'insiste/ violence-violence/ éviter-éviter.
- L'apprenant ne fait pas l'accord en genre et en nombre : les noir- les enfant- un forme.
- Le temps dominant est le présent.
- L'apprenant a écrit le pronom personnel elle au lieu d'écrire on.
- Des erreurs morphosyntaxique : est-et.

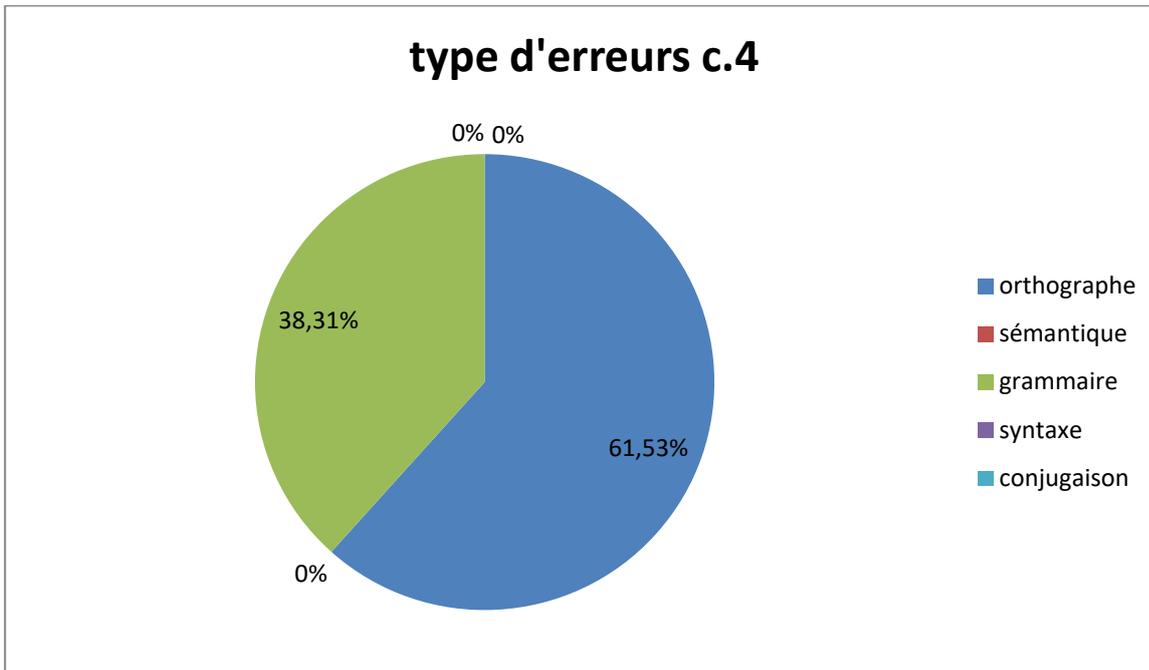
IV. Sur le plan pragmatique :

- Les phrases sont mal construites et non adaptées au sujet proposé.
- Type d'écriture respecté.
- Le registre de langue est adéquat.

➤ Résultats de type d'erreurs

T	N	P
Orthographe	8	61,53%
Sémantique	0	0%
Grammaire	5	38,31%
Syntaxe	0	0%
Conjugaison	0	0%
Total	13	100%

➤ **Graphique et commentaire de la copie 4**



➤ Dans cette copie nous constatons que le pourcentage de type d'erreurs orthographiques est plus élevé avec un taux de 61.53% suivi du type d'erreurs grammaticales qui indique 38.31%. concernant les erreurs de conjugaison ne sont pas faites dans ce texte ainsi que les erreurs sémantiques et syntaxiques.

6.2.5. L'analyse de la copie 5

I. Sur le plan matériel :

- Texte lisible marqué par un respect de signes de ponctuation.
- La majuscule est bientôt respectée dans ce texte.
- La présence de l'alinéa.
- Le texte est aéré.

II. Sur le plan sémantique :

- Le lexique est adéquat pour le sujet proposé.
- Le vocabulaire et le registre de langue sont adéquats.
- Les phrases sont sémantiquement acceptables.

III. Sur le plan morphosyntaxique :

- Dans ce texte le temps dominant est le présent.
- Des erreurs morphologiques liées à la graphie : paud-peau/ semain-semaine/ hetre-être.

- Mauvaise conjugaison des verbes : je decidè-j'ai décidé/ évité-éviter/ je veut-je veux.
- Des erreurs au niveau de l'accord : tous-noir- blanc- ses cœur.

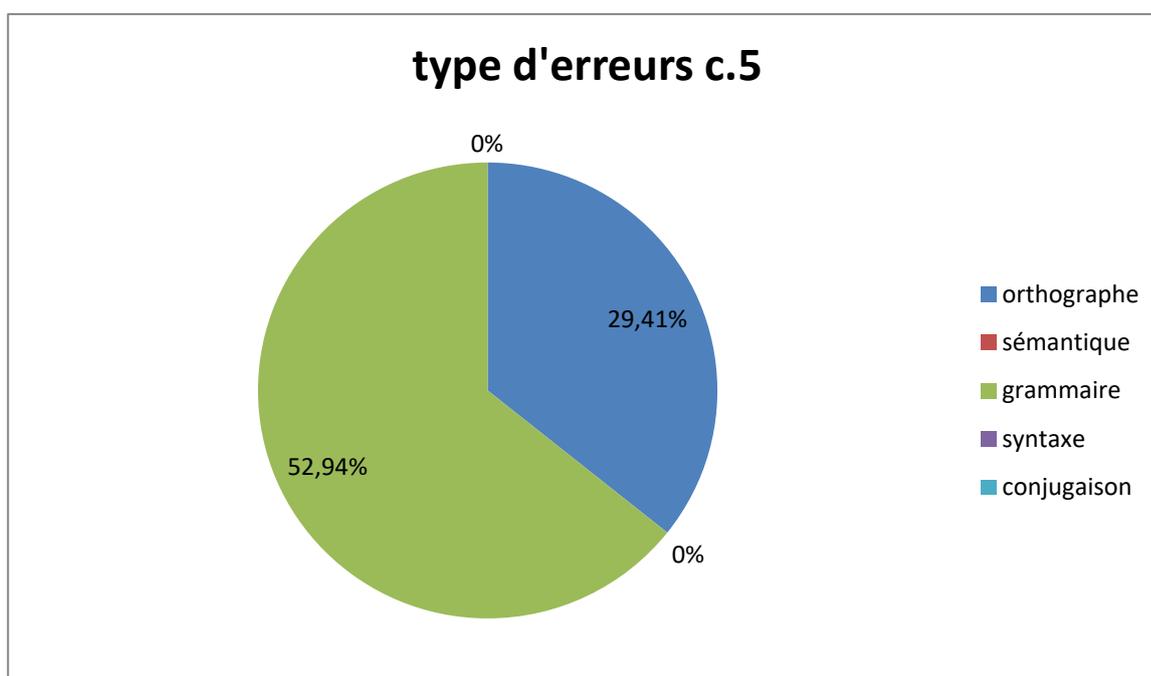
IV. Sur le plan pragmatique :

- Type de texte respecté et effet de recherche atteint.
- La consigne est respectée.
- Les phrases sont bien construites et variées.

➤ Résultats de type d'erreurs

T	N	P
Orthographe	5	29,41%
Sémantique	0	0%
Grammaire	9	52,94%
Syntaxe	0	0%
Conjugaison	3	17,64%
Total	17	100%

➤ Graphique et commentaire de la copie 5



- Nous remarquons dans ce graphique que les erreurs grammaticales sont les plus fréquentes par rapport aux autres types avec un pourcentage de 52.24%. suivi par le type d'erreurs d'orthographe indiquant 29.41% et celles de conjugaison représentant 17.64%. par contre les erreurs sémantiques et syntaxiques ne sont pas exécutées.

6.2.6. L'analyse de la copie 6

I. Sur le plan matériel :

- Ecriture lisible marquée par la présence de l'alinéa.
- La majuscule n'est pas respectée.
- L'apprenant ne respecte pas les signes de ponctuation.

II. Sur le plan sémantique :

- Le lexique utilisé est approprié et convenable avec le sujet traité.
- Les phrases sont sémantiquement acceptables.
- Vocabulaire très limité.

III. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs morphologiques liées à l'orthographe : consigne-conseille/ la frique- l'Afrique/ etuder-étudier.
- Le présent est le temps dominant dans le texte.
- L'apprenant ne fait pas l'accord : mes élève.
- Mauvaise conjugaison : mes élèves n'accepte- n'acceptent/ dit-disent.

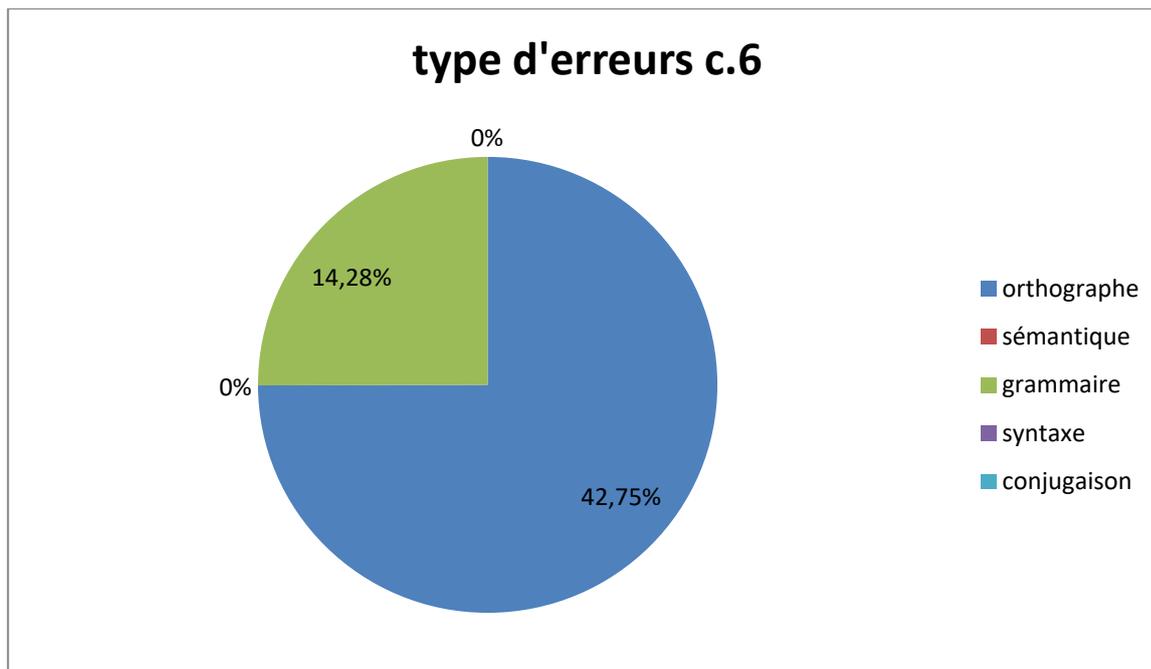
IV. Sur le plan pragmatique :

- Le type de texte est respecté.
- La consigne est respectée.
- Les phrases sont bien construites.

➤ Résultats de type d'erreurs

T	N	P
Orthographe	3	42,75%
Sémantique	0	0%
Grammaire	1	14,28%
Syntaxe	0	0%
Conjugaison	3	42,75%
Total	7	100%

➤ Graphique et commentaire de la copie 6



- Après l'analyse de cette copie nous avons constaté que les erreurs orthographiques et les erreurs de conjugaison sont les plus présentes. Le deuxième type d'erreur le plus fréquenté est celui de grammaire avec un pourcentage de 14.28%. il n'existe pas d'erreurs sémantiques et syntaxiques.

6.2.7. L'analyse de la copie 7

I. Sur le plan matériel :

- Ecriture lisible et compréhensible marquée par la présence de l'alinéa.
- La majuscule n'est pas respectée dans ce dialogue.
- L'apprenant respecte les signes de ponctuation.

II. Sur le plan sémantique :

- Il y a un accord et un enchaînement entre les phrases.
- Les informations sont cohérentes.
- Un lexique adéquat et adapté au sujet traité.

III. Sur le plan morphosyntaxique :

- Des erreurs morphologiques liées à la graphie des mots : peux-peau/ semaine-semaine/ decedé-décidé/ etre-être/ quelquan-quelqu'un/ jujé-jugé/ girre-guerre.
- Des erreurs grammaticales comme : a-à.
- L'apprenant n'a pas fait l'accord en genre : agressive et en nombre : région.

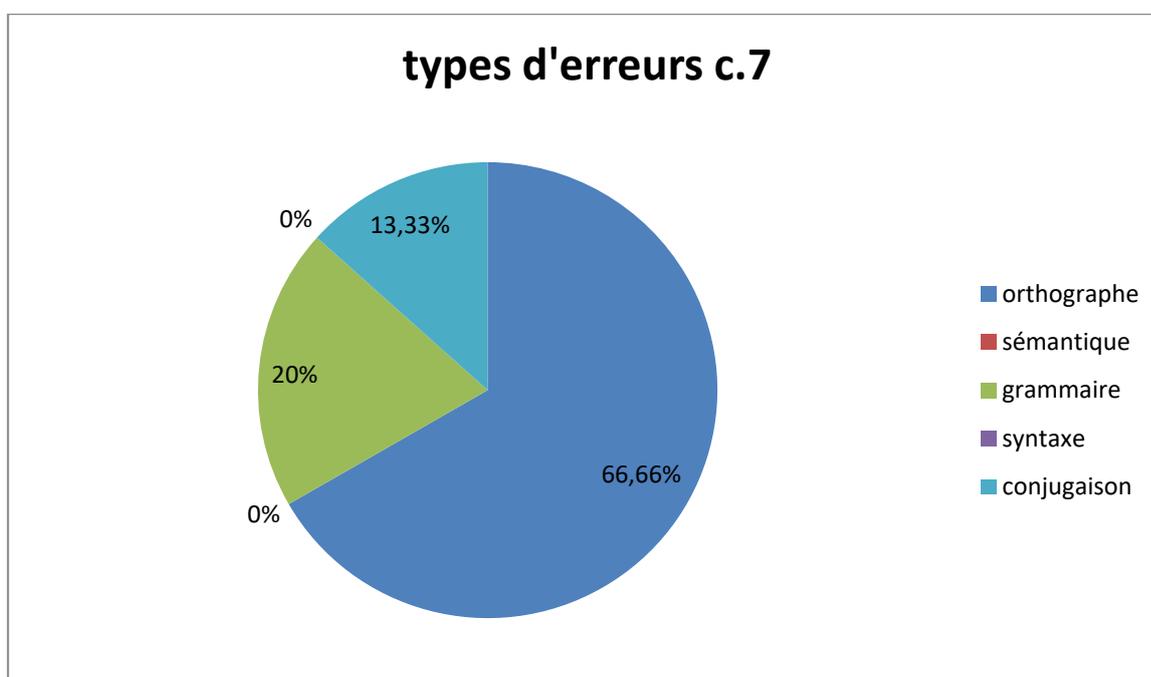
IV. Sur le plan pragmatique :

- Le type de texte est respecté ainsi que la consigne.

- Les phrases sont bien cohérentes.
- Le texte est aéré ce qui permet une lecture facile.
- **Résultats de type d'erreurs**

T	N	P
Orthographe	10	66,66%
Sémantique	0	0%
Grammaire	3	20%
Syntaxe	0	0%
Conjugaison	2	13,33%
Total	15	100%

➤ **Graphique et commentaire de la copie 7**



➤ Nous remarquons que le taux des erreurs d'orthographe est supérieur par rapport aux autres types d'erreurs représentant 66.66%. Les erreurs de grammaire indiquent 20%. Concernant le type d'erreurs de conjugaison, c'est le moins fréquent indiquant 13.33%. Les erreurs sémantiques et syntaxiques ne sont pas commises dans la rédaction.

6.2.8. L'analyse de la copie 8

I. Sur le plan matériel :

- Texte lisible et compréhensible marqué par un non-respect de la majuscule.

- Les signes de ponctuation ne sont pas respectés.
- La présence de l'alinéa.

II. Sur le plan sémantique :

- Lexique convenable avec le sujet proposé.
- Les phrases sont acceptables sémantiquement.
- Le registre de langue et le vocabulaire sont adéquats.

III. Sur le plan morphosyntaxique :

- Erreurs morphologiques liées à l'orthographe : effest-effet/ humins-humains/ harmonie-harmonie/ inveres-inverse/ individuo-individu/ mon-nom/ désateuses-désastreuses- désastreuses/ pou-pour.
- Erreurs morphosyntaxiques : puiſe-puiſſe/ piense-pense.
- L'apprenant ne fait pas l'accord en nombre : les un et en genre individus.
- Phrase incomplète : c'est pour cette raison qu'on...

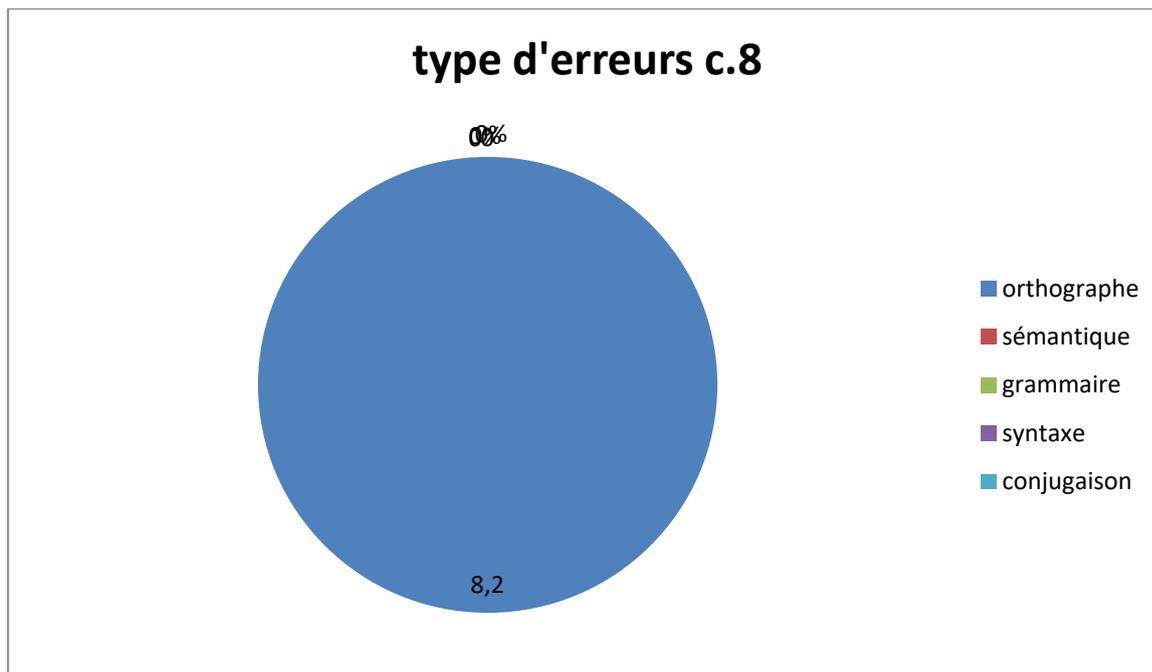
IV. Sur le plan pragmatique :

- Consigne et type de texte respectés.
- Les informations données sont cohérentes et pertinentes.
- Le texte est aéré ce qui permet une lecture facile.
- Les phrases sont bien construites.

➤ Résultats de type d'erreurs

T	N	P
Orthographe	8	79,72%
Sémantique	0	0%
Grammaire	2	18,18%
Syntaxe	0	0%
Conjugaison	1	9,09%
Total	11	100%

➤ **Graphique et commentaire de la copie 8**



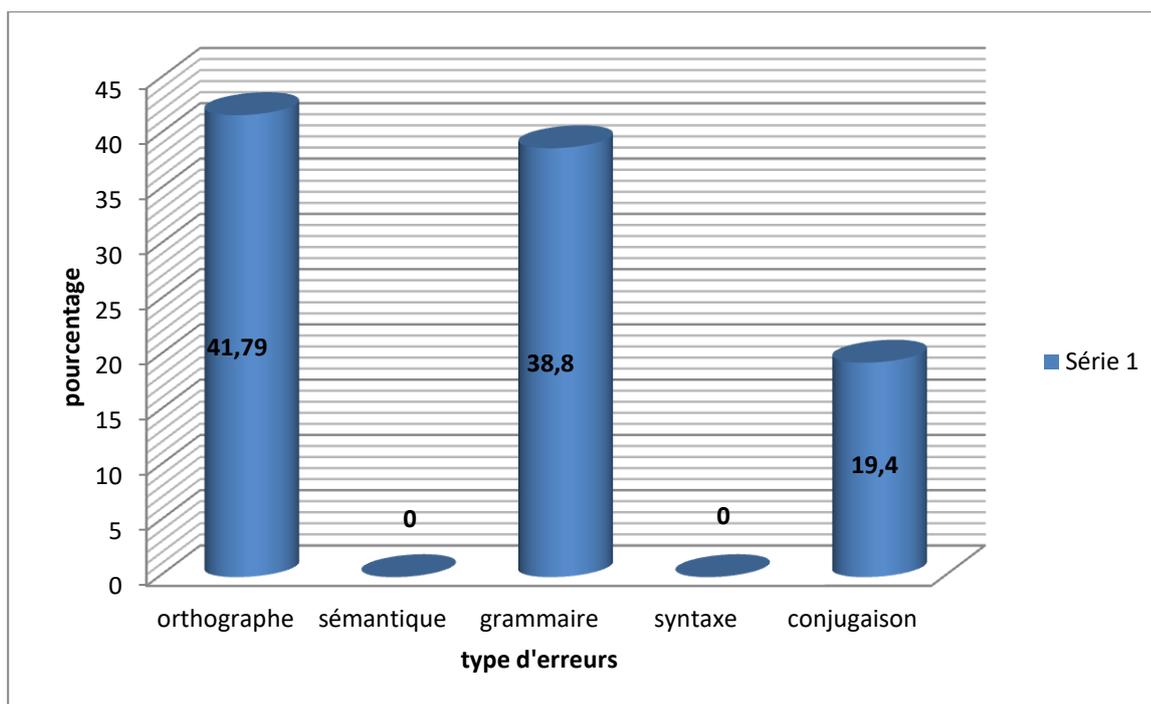
➤ Après l'analyse de la copie 8, nous avons constaté que le type d'erreurs orthographiques est le plus fréquent, indiquant 79.72% suivi par le type d'erreurs grammaticales qui représente 18.18% et le type d'erreurs de conjugaison avec un taux de 9.09%. les erreurs sémantiques et syntaxiques ne sont pas commises.

7. Résultats obtenus

1) **Tableau récapitulatif de nombre d'erreurs commises par les apprenants :**

Type d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage
Orthographe	56	41,79%
Sémantique	0	0%
Grammaire	52	38,80%
Syntaxe	0	0%
Conjugaison	26	19,40%
Total	134	100%

2) Histogramme résumant tous les résultats obtenus



3) L'analyse et l'interprétation des résultats

Dans l'ensemble, après avoir classé les erreurs dans le tableau, nous avons constaté que les performances des apprenants au niveau de l'orthographe sont très insuffisantes. En effet, sur les 8 copies que nous avons analysées, nous avons relevé 134 erreurs de type différent.

Les résultats exposés dans le tableau et dans le graphique montrent avec évidence que le taux d'erreurs d'orthographe (41.79%) et les erreurs de grammaire (38.80%) sont supérieurs par rapport aux autres types d'erreurs, cela est dû au non-respect des règles d'orthographe et de grammaire. Pour les erreurs de conjugaison sont moins fréquentes (19.40%) et les erreurs sémantiques et syntaxiques ne sont pas présentes dans les copies vu que le sujet abordé était déjà traité au cours du deuxième projet.

D'après le résultat de la séance de production écrite, nous avons constaté que les apprenants de 4^{ème} AM rencontrent différents types de difficultés qui viennent de la pauvreté linguistique et la méconnaissance des outils de langue tel que l'orthographe, la grammaire et le vocabulaire donnant lieu à des erreurs de forme et de contenu.

Conclusion

Pendant l'enseignement-apprentissage du FLE au cycle moyen, nous avons détecté les difficultés et les remédier, c'est un moyen de faire avancer les apprenants.

Dans ce dernier chapitre, nous avons présenté le cadre méthodologique de notre expérimentation où nous avons débuté par effectuer une description du terrain et nous avons entrepris l'analyse des textes produits par les apprenants de la 4^{ème} AM où nous essayons de cerner les difficultés qui empêchent le développement de la compétence de l'écrit en FLE.

Notre démarche avait pour but d'étudier et d'analyser les écrits des apprenants dans leurs milieux scolaires et de montrer dans quelle mesure ils ont des lacunes dans leurs pratiques d'écriture. Nous considérons, donc, cette partie plus explicative et analytique qu'interprétative.

A la fin, nous avons terminé par les résultats de notre expérimentation qui nous ont permis de répondre à notre problématique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'enseignement de français langue étrangère au cycle moyen accorde plus d'importance à la production écrite qui constitue un élément clé de la réussite scolaire, elle permet à l'apprenant de mettre l'imaginaire en mots en accomplissant plusieurs compétences, c'est pourquoi elle représente aux yeux des apprenants une tâche difficile à réaliser.

La problématique autour de laquelle s'est basée notre recherche, soulignait non seulement les difficultés et les obstacles qu'éprouvent les apprenants de la 4^{ème} AM lors de la mise en texte, mais également la fonction essentielle de l'enseignant de créer les conditions d'apprentissage favorables à leurs apprentissage, qui les encourage à s'investir dans la mise en mots de leurs idées et à poursuivre leurs efforts lorsqu'ils sont bloqués devant leurs pages.

En guise de conclusion, le travail que nous avons effectué au cours de notre recherche, avait pour objectif d'identifier ces difficultés et obstacles que rencontrent les élèves de la 4^{ème} AM lors de la réalisation d'une production écrite.

En effet, nous avons consacré les deux premiers chapitres pour aborder les notions théoriques clés relatives à nos objectifs de recherche, le premier chapitre a été attribué à présenter et identifier la production écrite et sa place dans l'enseignement des langues étrangères, dans le cycle moyen en Algérie et dans le programme de la 4^{ème} AM précisément. Puis, le deuxième chapitre a pris en charge les difficultés ainsi que les obstacles rencontrés dans les productions écrites des apprenants de ce niveau, nous avons mis l'accent sur l'évaluation de cette activité en insistant sur le travail de groupe qui est un facteur motivationnel pour l'amélioration de cette compétence.

Quant à la partie pratique, où nous avons mené notre travail en classe de la 4^{ème} AM au collège « OULD BRAHIM SAID » à la wilaya de Tiaret en effectuant une expérimentation dont nous avons opté pour une méthode descriptive et analytique avec une sélection de huit apprenants qui ont été observés lors de la rédaction pour cerner les difficultés qui les empêchent à bien rédiger une production écrite, en analysant leurs écrits.

D'après les résultats obtenus, nous avons constaté que la production écrite est une activité cognitive complexe de la part de bien d'apprenants ayant des erreurs orthographiques, grammaticales et de conjugaison que nous avons signalées dans toutes les copies, ce qui nous confirme nos hypothèses formulées au début de notre travail.

Enfin, nous espérons que notre travail apporte un plus et un éclairage à la situation enseignement-apprentissage de la production écrite en Algérie.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Alain BAUDRIT, *l'apprentissage coopératif, origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, 2005. P5.

BEREITER et SCARDAMALIA, *The Psychology of written composition*, Hillstade, N,J : Lawrence Erlbaun, 1987.

MACHY, *Bilinguisme et contact de langue*, Paris : klincksieck, 1976, p414.

Clémence PREFONTAINE (*écrire et enseigner à écrire*) avec (la collaboration de Lizanne Lafontaine) p.38.

Jean-Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, 2002, 454 p.

CALKINS, L.M « *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heineman (1986).

Ch. METTOUDI et A.YAICH (*travailler avec méthode*, page 22)

SIMARD (*Guide de savoir écrire*), Montréal, les éditions de l'homme, Canada. 1995, p.123.

TOMPKINS (1994), GRAVES (1983). *Teaching writing : Balancing process and product* (2^{ème} édition) NewYork : Merrill.

Y. REUTER, *Les critiques émanant du champ de la didactique*. 1996, p.96.

Cornaire, CLAUDETTE et Mary RAYMOND, Patricia, (dir), *la production écrite*, Paris, CLE international, 1996.p86.

J. BISAILLON, *Et si on enseignait la révision de texte !* Québec français. 1986, n75.

Raymond VIENNEAU, *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques*, Chenelière Education ; Paris, 2011.

J.M ADAM, *les textes, types et prototypes*, Paris, Nathan/her, 1997.

Pierre LARGY, « *Orthographe et illusion, cahiers pédagogiques* » N440, Février 2006, p.20.

HAYES et FLOWER (1980) « *identifying the organisation of writing composition* », Lawrence Erlbaum Associates, 1987, p.101.

Dictionnaires

Dictionnaire *Larousse* 2009, p.702.

Dictionnaire de *lexicologie française*.

ROBERT Jean Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* : (Ophrys. Paris, 2008, p.174)

J.P CUQ- *Dic.did.*

Jean Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE, CLE international, 2003, p.58.

Le petit Robert (1999).

Sitographie

Dictionnaire *Larousse*. (<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>).

Reverso-synonymes. (<https://synonyms.reverso.net/synonyme/>).

Programmes d'études en FL2 (1997) (:<<http://www.edu.gov.mb.ca>>)

Documents pédagogique

Eric LAMBERT, Denis ALMARGOT, et Lucile CHANQUOY, « *la production écrite et ses relations avec la mémoire* », in *Approche Neuropsychologique des acquisitions de l'Enfant*, N17, 2005, p.5.

Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue.FPE_no18.indd. p107.

AMIMEUR Abdelaziz, *Guide méthodologique en évaluation pédagogique*, novembre, 2009, p60.

Documents *les Normes manitobaines de performance en français langue seconde- immersion* : (troisième année IPE-7- p90 programmes d'études en FL2).

A. BOUDAUD, *L'évaluation dans le système scolaire en Algérie*.1999.

BOEN n35- 17-09-1992.

DESCHÈNES, A-J, *La compréhension et la production de textes*, Québec : Presses de l'université de Québec, 1988.

Exposés

LABOUDI Kamel et ABIDET Brahim, *exposé sur le compte rendu*, secteur19, Chéria, p03.

Mémoires

LABDI Amel, *l'analyse des erreurs en production écrite, (cas des élèves de la 4^{ème} AM au CEM Remichi Mohamed à Biskra)*, mémoire didactique, Biskra, 2012/2013, p30.

ANNEXES

De racisme

- pour vivre ensemble en paix Il

fait accepter et respecter l'autre car le

racisme est un comportement dangereux

pour la société, un élève de la figure est

venu à Alger pour étudier avec nous

J'ai remarqué que Mes élèves n'acceptent

pas le garçon.

D'abord, nous devons lutter contre

le racisme.

Mes élèves me dit: C'est l'ère de l'Afrique

Il est très différent de nous ?

J'ai dit: mais à mon avis Je trouve

que le garçon est comme nous sauf

son peau est différente.

ensuite, quand les gens puissent

vivre bien, absolument accepter

les autres par exemple, notre prophète

me commande de respecter les gens car

ils sont des êtres humains comme nous

en conclusion, j'aimerais les gens

pour éviter le racisme.

Le racisme

A fin de célébrer la semaine nationale d'éducation, Je^{ai} décidé de parler et insister sur l'importance de l'acceptation de l'autre et la lutte contre le racisme. mais malheureusement mon ami est avec le racisme.

(D'abord) Mon Ami: " Il ne faut pas

parler et jouer avec les noirs car c'est très mauvais."

Moi: " Non!! il faut respecter avec

tout leurs défauts car c'est un être humain

qui il faut avoir ses droits?"

Mon Ami: " Oui, Je sais que c'est un

être humain comme nous, mais so

pend est noire et aussi son cœur!?"

Moi: " Non, Il y a des gens

blancs et (ses) cœurs noirs et des gens

noirs et (ses) cœurs blancs, Il faut

respecter?"

Mon Amis: " Merci beaucoup, Je

veux demander l'excuse?"

Pour conclure, Il faut éviter le racisme pour qu'on puisse vivre tranquillement.

Le racisme

Le racisme est un comportement négatif qui elle doit éviter.

D'abord, le racisme n'est

un comportement de plus en

plus dangereux dit Aminé

ou Mohamed, Mohamed ni éviter

pas vraiment le racisme est

une forme de violence

en fin, le racisme provoque

de violence, la violence est contre

les enfants comme l'exploitation

des enfants, les femmes est

les mépris (donc il faut)

Donc, il faut être

éviter les actes de violence

éviter cette forme de violence.

Le racisme contre les gens

- Le racisme est un fléau que

tout le monde doit éviter ~~et~~ mon

camarades, il pratique le racisme

avec et j'ai parlé avec eu et ce

la pour plusieurs raisons =

- moi; le racisme est un grand \rightarrow

fléau qui sépare entre les gens

- mon camarade dit il mais il n'est \rightarrow

pas le même mécanisme moi

- moi dit = ce préliminaire des

conséquences négatives comme grappes

que l'air et provoque des blessures graves

- mon camarade \rightarrow qui je suis sans

sa celem si est pas la mieux

dans la vie \rightarrow

- moi; le racisme ca empêche

En vivre en harmonie \rightarrow

Le Racisme

aujourd'hui, une merveille

élève, a veni dans mon classe elle ?

mae mes elle ignorer par la infante

de élève

mon camarade : Je n'aime pas les étrangers

surtout les noirs

moi : non, mes c'est un narcissisme

mon camarade : Qui se c'est

moi : mes elle ai une être humaine

comme nous, les couleur se le peau

n'est pas important l'important

ce qu'il ya dans le fond de nous

même

mon camarade : Qui tu as raison

moi : pense moi au couleur les couleur

de leur peau donc, Il faut accepter et

respecter

mon camarade : Qui tu as raison

Il faut respecter parce que mon

profète Mouhamad a insisté de

respecter les autre

L'acceptation de l'autre.

- Dans ma classe requinée une élève de Tamarinasset que mon amie Yacine n'oublie pas l'accepte. Alors je fait un dialogue avec eu.

- Je dit : « D'abord, le racisme est un comportement inhumain qui dégrade notre société »

Yacine déclare : « mais elle avait une peur noire »

- « Ensuite, personne n'a le droit de consulte les autres pour leur couture de peur leur langue. En fin, je veux déclarer l'accepte l'autre »
déclare - je.

En conclusion, j'ai compris mon ami Yacine d'accepte ce fait.

pour leurs couleurs de peau. On leur

statut social. Car on est des êtres

humains qui essaient s'entraider et

s'accepter malgré nos différences

Enfin pour vivre en harmonie, il

faut accepter l'autre tel qu'il est,

le respecter et l'aimer.

En conclusion le racisme et

une forme de violence qui a un

impact négatif donc il faut l'éviter

pour qu'on puisse vivre en paix.

Le titre le racisme.

Je pense que le racisme est un comportement négatif, il a des conséquences désastreuses pour

l'individu et la société. C'est pour

Cette raison qu'on X

tout d'abord: On est tous égaux.

les uns dépendent des autres en effort

les riches ont besoin des pauvres

et l'inverse et l'inverse.

Ensuite: On traite les individus

selon leurs actes et non pas.

Le racisme

Afin de célébrer la semaine nationale d'éducation contre le racisme, donc j'ai décidé de parler sur le avec mes amis car il est un phénomène très dangereux pour la société

(D'abord)

- Mohamed : " Il ne faut jamais être raciste avec quelqu'un "

- Moi : " oui tu as, Si nous sommes nés avec quelqu'un il va devenir agressif et dangereux "

- Leïla déclare : " aussi, Notre religion refuse catégoriquement ce phénomène car il nuit à l'humanité "

- Moi : " c'est vrai, Il ne faut pas juger une personne sur sa race, langue, couleur... "

" nous oubliez que ce comportement est la cause des guerres et des crimes dans plusieurs

régions du monde par exemple : Mali, Niger, Palestine → dit Mohamed

En conclusion, Il faut qu'on lutte rapidement contre ce phénomène pour qu'on puisse vivre tranquillement.

Résumé

Les programmes de l'enseignement de français en Algérie offrent une place importante à l'écrit, plus particulièrement à la production écrite. En effet, notre travail qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, s'intéresse à tout ce qui entrave la réalisation de la production écrite, il prend en charge les difficultés et les obstacles liés à cette activité chez les apprenants de la 4^{ème} AM pour objectif de les identifier, vérifier et analyser afin de pouvoir les remédier.

Mots clés : la production écrite – les difficultés et obstacles – FLE - les apprenants de la 4^{ème} AM.

ملخص

تعطى مناهج تعليم اللغة الفرنسية أهمية كبيرة للكتابة، خاصة للتعبير الكتابي. ان عملنا المسجل في إطار تعليمية اللغة الفرنسية يهتم بكل ما يتعلق بإنجاز تعبير الكتابي، فهم يتكفل بكل الصعوبات والعوائق التي قد يواجهها تلميذ السنة الرابعة متوسط خلال هذا النشاط بهدف تحديدها، مراقبتها، دراستها لكي نستطيع فالأخير معالجتها.

الكلمات المفتاحية: التعبير الكتابي، الصعوبات والعقبات، الفرنسية لغة أجنبية، تلاميذ الرابعة متوسط.

Abstract

Written, and especially written production, has a huge place in Algerian teaching programs. Indeed, our work, which is part of the FFL didactics, is interested in everthing that impedes the achievement of written production; it is concerned with the difficulties and obstacles associated with this activity among 4th year students of middle schools with the goal of identifying, verifying and analyzing them in order to be able to remedy them.

Keywords : written production – difficulties and obstacles – FFL - 4th year students of middle school.