

EPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –
FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES



Thème :

Analyse des difficultés rencontrées par les apprenants de français au niveau de la production écrite étude de cas: apprenants de 2ème A.M

Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

Présenté par :

MECHANI MOKHTAR ABD EL DJALIL

TAHAR OUMEIMA

Sous la direction de :

M. TIOUIDOUINE SAID

Membres du jury

Présidente : Mlle.MIHOUB KHIERA

MAA. Université Tiaret

Rapporteur : M.TIOUIDOUINE SAID

MAA.Université Tiaret

Examinatrice : Mme.BOUDJELLA WAHIBA

MAA Université Tiaret

Année universitaire 2018/2019

Remerciements :

Nous remercions ALLAH, Tout puissant de nous avoir aidé à accomplir ce travail, de nous avoir permis d'être ce que nous sommes et surtout de nous avoir toujours accompagné.

D'abord, nous exprimons nos remerciements les plus sincères à notre encadreur **M .Tiouidiouine Saïd**, d'avoir accepté de diriger ce mémoire, et pour son encadrement et ses conseils judicieux, son aide et son infinie patience.

Nous remercions aussi toute personne parmi nos camarades ou autre qui nous ont aidé de près ou loin à la réalisation de ce travail.

Dédicace :

C'est avec un immense honneur que je dédie ce travail à :

- Mes chers parents.

-A tout ma famille.

- A ma chère amie « Kenza »

Oumeima.

-Je dédie ce travail à tous

Mokhtar

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	7
CHAPITRE 1 : Identification de la production écrite	10
I-1- Introduction.....	10
I-2- Qu'est ce que l'écrit.....	10
I- 2.1- Définition de l'écrit.....	10
I-3-Définition de la production écrite.....	11
I-4-La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage.....	13
I- 4.1. L'enseignement /Apprentissage dans le cycle moyen.....	13
I-5-La place de l'écrit dans les différentes approches didactiques.....	13
I-6-La pratique d'écriture en classe.....	14
I-7-Historique des conceptions didactiques de la langue écrite.....	16
I-7-1-Caractéristiques cognitives, métacognitives et motivationnelles du scripteur...18	
I-8- L'écriture comme démarche de résolution de problèmes.....	21
I-9-Les difficultés d'apprentissage de l'écrit.....	23
I-10- Ecrire en langue étrangère.....	24
I-11-L'interférence.....	25
I-12-Conclusion partielle.....	25
CHAPITRE 2 :L'apprentissage de la production écrite	
II-1-Introduction.....	26
II-2-L'apprentissage de l'écriture en classe de FLE.....	26
II-3-Les obstacles rencontrés par les apprenants dans la production écrite	26
II-4-L'apprentissage de l'écriture.....	28

II-4.1-les étapes d'acquisition de l'écriture.....	29
II-4.1.1-l'étape de pré-écriture.....	29
II-4.1.2-l'étape d'écriture.....	29
II-4.1.3-l'étape de révision.....	30
II-4.1.4-l'étape de correction.....	30
II-4.1.5-l'étape de post-écriture.....	30
II-5- Définition de l'erreur.....	30
II-6- Typologie des erreurs lexicales rencontrés dans les écrits.....	31
II-6 .1-Erreur de sens.....	31
II-6.2-Erreur de forme.....	31
II-6.3-Erreur de cooccurrence.....	32
II-7-Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de la production écrite	33
II-8-Les corrections envisagées en classe de FLE.....	35
II-8.1-La correction directe.....	35
II-8.2-La correction stratégique.....	36
II-9- Conclusion partielle.....	36
 CHAPITRE 3 : Enquête et analyse de corpus	
III-1-Introduction.....	37
III-2-présentation du corpus.....	37
III-2-1-Analyse des productions écrites des apprenants.....	37
III-2-2-Rappel de la consigne.....	37
III-2-3-Corrections des erreurs fréquentes par les apprenants.....	38

III-2-2-3-Analyse des copies.....	38
III-2-2-3-1-Plan pragmatique.....	38
III-2-2-3-2-Plan textuel.....	39
III-2-2-3-3-Le vocabulaire.....	39
III-A-Erreur de grammaire.....	39
III-B-Erreur de sens due de l'interférence.....	39
III-C-Erreurs de forme.....	39
III-3-Résultats obtenus.....	39
III-4-Conclusion partielle.....	39
 CHAPITRE 4 : Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	
IIV-1-Introduction.....	40
IIV-2-Description du questionnaire.....	40
IIV-3-La présentation du questionnaire	40
IIV-4-Présentation du questionnaire et ses réponses	40
IIV-5-Résultat général du questionnaire et la séance de la production écrite.....	55
IIV66-Conclusion partielle.....	55
CONCLUSION GENERALE	56
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	
ANNEXE.....	

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 01 : Les erreurs fréquentés par les apprenants et la correction de leurs erreurs.....	39
Tableau 02 : Degré de difficulté de l'exercice de production écrite.....	42
Tableau 03 : Méthode suivie par l'enseignant.....	43
Tableau 04 : Nombre des erreurs commises par les apprenants.....	45
Tableau 05 : Fréquence des erreurs selon leur type.....	46
Tableau 06 : Source des erreurs de forme.....	47
Tableau 07 : La source des erreurs de sens.....	48
Tableau 08 : Remédiassions des erreurs présentées par les enseignants.....	49
Tableau 09 : Localisation de la difficulté de l'erreur.....	50
Tableau 10 : Avis des matières sur ce que difficile à enseigner.....	51
Tableau 11 : Technique pour une bonne remédiations.....	52

LISTE DES FIGURES :

Figure 01 : degré de difficulté de l'exercice de production écrite.....	42
Figure 02 : Méthode suivie par l'enseignant.....	43
Figure 03 : Nombre des erreurs produits par les apprenants.....	45
Figure 04 : Fréquence des erreurs selon leur type.....	46
Figure 05 : Source des erreurs de forme.....	47
Figure 06 : la source des erreurs de sens.....	48
Figure 07 : Remédiassions des erreurs présentées par les enseignants.....	49
Figure 08 : Localisation de la difficulté de l'erreur.....	50
Figure 09 : Avis des matières sur ce que difficile à enseigner.....	51
Figure 10 : Technique pour une bonne remédiations.....	52

INTRODUCTION GENERALE

La langue française a un statut dans le processus d'enseignement/apprentissage en Algérie.

L'enseignement de la langue française nécessite les deux grandes compétences : la compétence de l'oral et celle de l'écrit.

L'objectif de l'enseignement du français en Algérie est d'amener l'apprenant à communiquer par l'écrit et oralement. Pour former un citoyen capable plus tard d'établir des relations dans différents domaines avec les autres pays parlant cette langue.

Nous avons choisi dans notre recherche la compétence de la production écrite.

La production écrite est une activité omniprésente dans la classe de FLE. Les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leurs capacités liées à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques données par l'enseignant, et dans ce cas l'enseignant vérifie, si les apprenants ont bien appris les règles ou non.

L'enseignement de la production écrite est devenu la préoccupation majeure des enseignants notamment les enseignants algériens. Dont l'objectif est de doter l'apprenant d'une compétence à l'écrit.

Dans notre recherche, nous avons travaillé sur la production écrite et les difficultés rencontrées par les apprenants de deuxième année moyenne.

L'objectif de cette recherche a pour justif de mettre l'accent sur les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction de leur production écrite.

Analyser les difficultés qui empêchent les apprenants à faire leurs productions écrites.

Notre recherche est intitulée : « Analyse des difficultés rencontrées par les apprenants de français au niveau de la production écrite cas des apprenants de deuxième année moyenne ». Donc nous avons posé la problématique suivante :

Quelle sont les difficultés qui empêchent les apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites ? les deux questions qui en découlent sont les suivantes :

1- Quelles sont les erreurs commises par les apprenants de deuxième année moyenne en production écrite ?

2- Quelles sont les causes ou les sources de telles erreurs ?

Pour répondre à notre problématique on a formulé les hypothèses suivantes :

Les apprenants de deuxième année moyenne trouvent des difficultés lors de la rédaction de leurs productions écrites parce que :

1-Les apprenants ne possèdent pas les acquis linguistiques nécessaires pour réussir leurs productions écrites.

2-Les apprenants de deuxième année moyenne trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause de leur bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue maternelle.

3-Les apprenants font des erreurs de formes, des erreurs lexicales .Et des erreurs d'orthographe en produisant un texte.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons fait une expérimentation au collège de « OMER EL FAROUK » à Mechraa-Sfa .

Notre recherche comporte deux parties, partie théorique et l'autre pratique.

La première partie contient deux chapitres : Le premier chapitre s'intitule : « identification de la production écrite ».Nous avons aussi défini l'écrit, la production écrite, l'interférence, et nous avons parlé de la production écrite d'une séquence d'apprentissage et la place de l'écrit dans les différentes approches didactiques.

Le deuxième chapitre s'intitule : Nous avons parlé de l'apprentissage de l'écriture dans en classe de FLE, puis nous avons situé les obstacles rencontrés par les apprenants dans la production écrite .Ensuite nous avons défini l'erreur, nous avons abordé des typologies des erreurs rencontrées dans les productions écrites et nous avons présenté les démarches à suivre par l'enseignant lors de la production écrite. Enfin nous avons parlé de la correction envisagée en classe de FLE.

La deuxième partie se compose aussi de deux chapitres :

Le premier chapitre est consacré à l'enquête et l'analyse du corpus. Dans ce chapitre, nous avons présenté notre corpus après une petite introduction ensuite, nous avons analysé les productions écrites des apprenants et nous avons fait un rappel de la consigne, puis nous avons fait un tableau qui contient les erreurs faites par les apprenants et la correction de ces erreurs. Et nous avons analysé les copies des apprenants, cette analyse a suivi trois plans, plan pragmatique, plan textuel, et le lexique. En fin nous avons donné le résultat obtenu.

Le deuxième chapitre pratique est consacré à : « l'analyse et interprétation des résultats du questionnaire » nous avons commencé, nous avons fait la description du questionnaire, la représentation du questionnaire, la représentation du questionnaire et ses réponses et nous avons fait une analyse des réponses du questionnaire pour avoir un résultat. Finalement nous avons fait un résultat global du questionnaire et la séance de la production écrite.

LA PARTIE THEORIQUE

PREMIER CHAPITRE

Identification de la production écrite

La production écrite est une activité langagière complexe ; elle nécessite la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tout les apprenants or beaucoup d'entre eux rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction d'un texte en FLE.

I-2 Qu'est ce que l'écrit ?

C'est un système de conversation d'idées et de référence à des textes.

I-2.1 Définition de l'écrit

L'éducation des langues s'établit sur deux savoir-faire nécessaires ; l'une de l'oral et l'autre de l'écrit Et pour apprendre toute langue, il faut premièrement contrôler ces deux savoir-faire. Une langue est parlée pour ensuite être rédigée, et l'oral seul est insignifiant pour la propagation d'une déclaration sans être à proximité ou sur des échéances plus longues (l'étude de l'histoire, maths) etc. Pour maintenir une déclaration ; une ressource, un document, nous avons demandé à l'écrit. Le dictionnaire éducatif du français LE et LS dévoile l'idée de l'écrit comme : « une protestation précise du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ». C'est- à-dire l'écrit est le niveau équipement d'un son ou la représentation graphique d'une représentation phonique. Aussi, le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage dévoile la langue rédigée tel que le suit : « une variation en nombre pour quasi l'ensemble des noms et adjectifs (auxquels on ajoute -s pour marquer le pluriel) tandis que la langue parlée n'a de tournures spécifiques au pluriel ». D'une autre manière, la langue rédigée a une forme se diffère de la langue orale. Elle s'intéresse aux enseignes grammaticales et obéit aux normes orthographiques. Notamment, le mot gamin au pluriel s'écrit enfants mais dans la langue orale elle s'exprime /afa/. Aussi, Jean DUBOIS dans le dictionnaire de éducatif et des sciences du langage dit que : « la langue rédigée a la plupart du temps un lexique à part de celui de la langue parlée...le lexique de la langue parlée est de même fortuné que la langue rédigée ». Ceci dévoile la liaison serrée entre l'oral et l'écrit même si la missive oral soit plus réduite et moins fortunée que la missive écrite car celui-ci obéit aux normes caractérisées d'orthographe. Notamment le mot télé est dans la langue orale comme télévision et de même le mot le web comme net.

I-3 Définition de la production écrite

Définition de la rédaction Le terme « rédiger » dévoile immédiatement une ambivalence. Il faut en effet distinguer :

1. L'aptitude à rédiger, niveau graphisme, qui a pour objectif de transcrire le langage orale d'après des règles graphiques et orthographiques, c'est-à-dire l'apprentissage moteur.
2. L'aptitude à créer des textes, la mise en mots. C'est de « l'activité de l'écrivain » dont il est ici question-là, c'est-à-dire l'apprentissage linguistique. C'est dans ce point de vue que nous envisagerons là la rédaction.

La production écrite n'est pas une simple transcription, elle ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. A ce propos Thảo (2007) écrit que « Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes. » mais que la production écrite « est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... ». Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.

L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. » (Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120).

Selon Albert (1998, p.60-61), cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes) à des degrés divers de la production : Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale :

1. Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde » (Moirand, 1982) ;
2. Une compétence socioculturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » (Moirand, 1982) ;

3. Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;
4. Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, la création d'un texte fait appel à un enchevêtrement de ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usage lors de son activité de scripteur. Mais, en même temps « Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. » (Weber, 1993, p.62). Ce qui signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte mais aussi de manière intelligible et ordonnée, d'où la complexité de l'activité d'écriture : Beaucoup de savoirs et d'habiletés viennent s'impliquer.

C'est pourquoi, mis à part une manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe...), l'apprenant est contraint d'effectuer une série d'opérations intellectuelles que de nombreux chercheurs (De Beaugrande, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ;... Cf. Cornaire & Raymond, 1999) ont tenté de mettre à jour à travers des modèles de processus d'écriture, terme désignant « toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite. » (Whalen, 1994, p.52). Leur objectif était d'expliquer le processus automatiquement enclenché lorsque le scripteur produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête.

Ces études nées principalement aux Etats-Unis au début des années 80 avec l'essor de la psychologie cognitive et à l'aide des techniques telles que la réflexion à haute voix, les entrevues... ont permis :

1. De démontrer que le processus d'écriture n'est pas constitué d'étapes linéaires toutes distinctes l'une de l'autre comme le préconisait Rohmer (1965, Cf. Cornaire & Raymond, 1999) mais d'étapes récursifs, dynamiques et sans cesse en interaction entre elles.
2. d'indiquer des pistes d'interventions possibles pour améliorer la qualité des écrits des apprenants.
3. De montrer qu'une fois conscientes chez le scripteur, ces opérations mentales menant au produit fini qu'est le texte se transforment en stratégies d'écriture.

Ces modèles de processus, d'abord engendrés pour la langue maternelle, ont été par la suite appliqués dans le domaine de l'expression écrite en langue étrangère et c'est souvent par le biais

de ces modèles que la production écrite est décrite et formalisée (Chanquoy & Alamargot, 2002, p.4).

C'est pourquoi, afin de définir et mieux comprendre ce qu'est la production écrite, nous verrons dans la suite de ce travail, par l'intermédiaire de la description d'un modèle, en quoi consistent ces opérations mentales qui mènent à des performances à l'écrit, à la production d'un texte.

I-4 La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage

En didactique l'apprenant joue un grand rôle, il occupe le sujet et le noyau de tout apprentissage. Par conséquent, le professeur doit lui offrir un climat de motivation qui lui permet de comprendre et de contrôler les compétences de l'oral et celle de l'écrit d'une manière relativement peu complexe.

I-4.1 L'enseignement /Apprentissage dans le cycle moyen

L'enseignement du français au cycle moyen a pour but de créer des compétences au niveau de l'oral et aussi de l'écrit. Il désire conseiller l'apprenant à parler en indiquant oralement et par écrit.

La production écrite est l'une des activités les plus essentielles parce qu'elle représente l'objectif d'une séquence d'apprentissage qui a commencé par une activité d'oral et comme nous avons indiqué que, la compréhension de l'écrit et les faits de paroles recrute à conclut la séquence d'apprentissage.

Nous avons dit aussi que la production écrite est l'activité la plus compliquée pour les apprenants qui ont crainte des erreurs grammaticales et orthographiques.

Alors, l'apprenant est obligé de respecter des critères exigés par le programme de 2^{ème} année moyenne. D'ailleurs cette activité s'obéira à une grille d'évaluation qui a pour but de découvrir les erreurs et les corriger à fin de contrôler la compétence de l'écrit.

I-5 La place de l'écrit dans les différentes approches didactiques

Le geste de chatter en langue étrangère reste toujours une mission nécessaire à la formation en langue étrangères. Sans l'important problème de méthodologie et pédagogie est devenue véritable problème de l'expression orale et écrite. Ce qui nous intéresse, c'est l'état et place de

l'écrit via l'enchaînement des méthodologies qui reste instable une succession au pouvoir des deux composantes de la langue (l'écrit et l'oral), où l'écrit a prédominé l'oral, mais grâce à la technologie, cette prédominance est bouleversée de telle façon que, nous accordons la primauté à l'écrit, dans telle autre la objectif est fournie à l'oral. Sans pour autant perdre de vue que chaque approche retient des fondements théoriques qui argumentent au bénéfice de leur préférence. Nous allons maintenant faire un rappel à plusieurs approches et aborder les grands modes éducatifs qui abordent dans ce sens. La façon classique, les MAO, les MAV et la (les) méthodologie communicative (s). Pour n'énumérer que les grands moments de renaissance en didactique, car ces procédés constituent la véritable image de l'état variable, De l'oral et de l'écrit dans l'éducation des langues étrangères. Les unes donnent la primauté à l'oral. A titre d'exemple, les MAV autorisent l'objectif total à l'enseignant de la langue orale, car ces pédagogies estiment l'écrit comme code deuxième, les autres donnent plus de dimension à la formation de l'écrit. Nous imaginons à l'approche communicative ou l'écrit va poursuivre à prendre mais encore supplémentaire d dimension. L'internet ne se trouvant plus strictement attribuée à l'oral. Enseigner l'écrit ne peut certainement plus être une recette classique pour contrôler l'oral. Tel que le signale Sophie Moirand dans situations d'écrit : « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit ».(Sophie Moirand , 1979, P 09) D'autre approche veule conduire les deux plans en simultané, nous imaginons là, à l'approche cognitive qui accorde une certaine dimension à l'écrit et conseille même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'éducation des langues.

6-La pratique d'écriture en classe

De façon générale, pour l'apprenant, écrire un texte consiste à mettre par écrit, les unes à la suite des autres, les idées qu'il a en tête, à corriger les erreurs orthographiques et grammaticales, à retranscrire le brouillon au propre et, dans la plupart des cas, à remettre la production écrite à l'enseignant pour l'évaluation. En classe ordinaire, les élèves passent peu de temps à écrire en classe et, lorsqu'ils le font, leurs productions servent souvent de prétexte soit à la correction orthographique, grammaticale et syntaxique, soit à la sanction des apprentissages (Simard, 1995; Provost, 1996). Par conséquent, les scripteurs novices ont tendance à centrer davantage leur attention sur les aspects liés au code linguistique (orthographe, grammaire, etc.) plutôt que sur les aspects discursifs du texte soient la cohérence, la clarté et

l'organisation des idées, le respect de l'intention et du destinataire (Bereiter et Scardamalia, 1987; Flower, 1993). Un problème majeur rencontré par les scripteurs novices est leur difficulté, voire même leur incapacité, à tenir compte du destinataire lorsqu'ils rédigent et même lorsqu'ils révisent leur texte (Day et Batson, 1995).

Quant aux stratégies d'écriture utilisées par les élèves en classe, on remarque chez les scripteurs novices une tendance à croire à la méthode de l'inspiration qui se manifeste par le fait de rédiger leur texte en faisant une énumération d'idées telles qu'elles leur viennent en tête et à cesser d'écrire lorsqu'ils tombent en panne d'idées (Daiute et Kruidenier, 1985; MacArthur, Schwartz, et Graham, 1991; Turgeon et Bédard, 1997). Cette stratégie est une caractéristique propre du scripteur novice qui s'apparente à la stratégie d'énumération de connaissances («knowledge telling») telle qu'elle est décrite par Scardamalia et Bereiter (1987) et qui sera explicitée ultérieurement.

D'autre part, on constate que les apprenants connaissent les stratégies liées au processus de révision, ce qui entraîne d'importantes difficultés au niveau de leur capacité à évaluer et à améliorer leurs textes avec succès. Par conséquent, les textes produits sont souvent très courts et de faible qualité (MacArthur, Graham, et Schwartz, 1993). Chez le scripteur novice, l'activité de révision consiste essentiellement à rechercher spontanément les erreurs de surface, à les corriger et à recopier le brouillon de manière à ce qu'il soit lisible pour l'enseignant. Le manque d'habiletés et de stratégies en écriture constitue un obstacle majeur, particulièrement chez l'élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage. L'apprenant à risque ne planifie pas; il organise peu ses idées; il détecte mal ses erreurs; et il ne révisé pas son brouillon. Ses productions sont souvent incohérentes puisque l'apprenant jette ses idées comme elles lui viennent et qu'il ne se soucie pas de ce qui précède ou de ce qui suit (Simard, 1995). En conséquence, l'apprenant à risque fait souvent face à des échecs répétés en écriture ce qui a un effet négatif sur la perception de sa compétence. Selon Viau (1999), l'une des sources de motivation d'un élève est la perception qu'il a de sa capacité à réussir l'activité. Par suite, son niveau de motivation par rapport à l'activité d'écriture s'en trouve diminué. Or, devant une situation aussi complexe que l'écriture, le manque de support explicite et concret quant à la manière de planifier, d'organiser et de réviser constitue une limite importante au développement de la compétence en écriture de l'élève à risque.

Cette difficulté peut s'expliquer notamment par le peu de temps accordé à la révision de texte en classe (Daiute, 1985; Flower, 1993) ainsi que par le peu de temps consacré à l'enseignement des

stratégies relatives aux différents processus d'écriture (Flower, 1993; Pressley et Woloshyn, 1995). Au cours des dernières décennies, les pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de l'écriture en classe ont été influencées par divers courants dont la finalité variait en fonction de besoins de communication divers. Dans ce qui suit on va essayer de dresser un portrait des approches qui ont influencé et qui influencent encore les pratiques pédagogiques.

I-7 Historique des conceptions didactiques de la langue écrite

L'enseignement de l'écriture a connu des changements fondamentaux au cours des dernières décennies. Un bref historique de l'évolution des conceptions didactiques s'avère pertinent afin de mieux comprendre les orientations didactiques privilégiées en classe.

Depuis le XVI^e siècle jusque 1950, la méthode traditionnelle a connu la plus longue période d'influence sur le plan didactique. Cette approche, aussi appelée grammaire traduction, était à l'origine appliquée à l'étude des langues vivantes où l'accent était mis sur des exercices portant sur l'acquisition de règles de grammaire de manière à préparer l'apprenant à lire et à traduire des textes littéraires. Par conséquent, cette approche préparait l'apprenant à la traduction de textes et non pas au développement de compétences au niveau de l'usage de la langue écrite (Cornaire et Raymond, 1994).

Sur le plan didactique, l'approche audio-orale a marqué les années soixante. Née du besoin de l'armée américaine dans les années quarante de former des militaires bilingues, cette approche est inspirée des théories béhavioristes sur le conditionnement en ce sens que l'apprentissage d'une langue se fait au moyen d'exercices répétitifs ce qui favorise la mise en place d'automatismes. Dans cette approche, la priorité des activités d'apprentissage est accordée à l'expression orale. Or, peu d'activités sont liées

à l'expression écrite; celles-ci se limitent essentiellement à des exercices de substitution et de transformation au niveau de la structure linguistique des phrases de même qu'à l'imitation de celles-ci en contexte de composition. Par exemple, une phrase constituée d'un nom, d'un verbe et d'un complément pouvait être modifiée à maintes reprises afin d'amener les apprenants à y introduire d'autres mots de vocabulaire. En remplaçant le verbe par un autre verbe ou nom par un autre nom, cette approche était efficace pour construire des phrases simples et pour s'approprier une nouvelle langue dans un court laps de temps. De nos jours, cette approche est utilisée dans l'apprentissage de la langue maternelle pour amener les élèves à améliorer

leurs phrases en travaillant les quatre axes linguistiques soient la substitution, la modification, l'ajout ou le déplacement d'éléments dans la phrase.

L'approche structuro-globale audiovisuelle, développée au cours des années cinquante à soixante-dix, consistait en une méthode phonétique de reproduction des sons, du rythme et de l'intonation d'énoncés entendus. À l'intérieur de cette approche, les dictées constituent les principales activités de production écrite et elles servent de prétexte à la lecture orale des phrases. La langue écrite est avant tout considérée comme un moyen de communication orale et elle se définit comme « une transposition matérielle des sons ou phonèmes de la chaîne parlée en [. . .] signes graphiques » (Estienne, 1997).

Au cours des années soixante-dix, la remise en question des approches behavioristes a fait surgir une nouvelle approche centrée principalement sur les processus mentaux mis en oeuvre au cours des activités d'apprentissage. L'approche cognitive ne nie pas l'importance de créer des automatismes chez l'apprenant, mais elle insiste sur l'importance du rôle que celui-ci joue dans son apprentissage, particulièrement en ce qui concerne la compréhension qu'il se fait de la langue. Malgré le fait que l'écriture occupe une place importante au niveau de l'apprentissage de la langue et qu'un certain équilibre est recommandé entre l'expression orale et écrite, les activités de composition restent souvent des prétextes à l'apprentissage de la grammaire (Cornaire et Raymond, 1993). À cette époque, le manque de connaissances concernant les processus mentaux impliqués au cours de la production écrite ne permettent toujours pas de faire acquérir à l'apprenant des stratégies d'écriture nécessaires au développement d'une compétence en expression écrite.

Parallèlement au courant cognitiviste, l'approche communicative a connu un succès vers la fin des années soixante. Cette approche résulte du constat que, lorsqu'ils se trouvent en présence d'interlocuteurs, les individus ayant appris les normes d'une langue selon l'approche audio-orale ne savent pas utiliser les structures de phrases étudiées. Ainsi, l'approche communicative est préoccupée par la nécessité de mettre en place des moyens qui permettent de satisfaire les besoins de communication des apprenants. Son principe de base repose sur la conception que la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale (Cornaire et Raymond, 1994). Ainsi, les contenus d'enseignement découlent des besoins de communication des apprenants et les activités d'apprentissage s'inscrivent dans un contexte spécifique de communication (par exemple, la rédaction de lettres).

Ce regard sur le passé permet de constater que l'enseignement de la langue écrite a évolué considérablement au cours des dernières décennies. Donc nous avons mieux compris l'influence des différentes approches sur les méthodes d'enseignement préconisées dans les classes, particulièrement en ce qui a trait à l'importance accordée

à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe. Ces connaissances ont souvent été considérées comme des connaissances préalables, voire même indispensables, au développement des compétences en expression écrite.

Malgré l'influence des courants cognitivistes et socioconstructivistes quant à l'élaboration de nouveaux modèles théoriques du processus rédactionnel, la pratique actuelle de l'enseignement de l'écriture s'en trouve encore peu changée. L'approche dite traditionnelle domine toujours en raison principalement du fait que les enseignants ne sont pas formés à agir sur les composantes cognitives impliquées au cours de la

production écrite et qu'ils sont mal outillés pour proposer des stratégies de révision efficaces aux élèves. À ce sujet, Gervais et Noël-Gaudreault (1992, p. 137) font état du fait que : «Les enseignants sont démunis pour déterminer les causes des problèmes de cohérence et pour annoter les productions de façon à permettre à l'élève de corriger son texte avec une certaine efficacité»

Les recherches actuelles en écriture s'inscrivent dans une perspective cognitiviste où l'accent est mis sur le traitement de l'information, c'est-à-dire sur l'étude des processus mentaux impliqués au cours de la production de texte. Les résultats de ces recherches démontrent que l'écriture constitue une activité complexe à l'intérieur de laquelle différentes composantes liées à l'individu, au texte lui-même et au contexte d'écriture sont constamment en interaction (Jalbert.1995). Le pas suivant sera de faire état des connaissances relatives au processus d'écriture selon la perspective cognitiviste.

I-7.1 Caractéristiques cognitives, métacognitives et motivationnelles du scripteur

Les points précédents ont permis de comprendre que la tâche rédactionnelle représente un défi de taille pour le scripteur dont la complexité réside dans la mise en relation de diverses connaissances coordonnée à l'application de stratégies cognitives et métacognitives liées au texte, au contexte et à l'élève lui-même (Boyer, 1998; MacArthur et al, 1993). Or, la pensée, le langage et l'écriture sont si intimement liés qu'il est difficile de décrire l'écriture sans faire référence aux termes cognition, mémoire, sens, imagination, schéma et connaissances (Montague, 1990). Cette

partie vise principalement à décrire les composantes cognitives, métacognitives et affectives qui caractérisent le scripteur et qui orientent et contrôlent le processus d'écriture dans lequel ce dernier s'engage.

La mémoire est une composante cognitive fondamentale en cours d'apprentissage et d'application des connaissances. Composée d'une mémoire à long terme illimitée quant à sa capacité d'emmagasiner des connaissances et d'une mémoire de travail limitée à six ou sept éléments quant au nombre d'informations pouvant être traitées simultanément (Baddeley, 1993) la mémoire constitue l'unité centrale de traitement des informations chez l'apprenant (Tardif, 1992). Les connaissances antérieures de celui-ci sont logées dans sa mémoire dont le fonctionnement efficace dépend de la capacité à emmagasiner et à récupérer des informations (Montague, 1990). Ainsi, plus le nombre d'informations ou de connaissances à traiter simultanément est élevé, plus la mémoire de travail est occupée. En écriture, l'espace en mémoire de travail se trouve fréquemment limité par le traitement de connaissances

liées à l'application de règles langagières. Pour le scripteur novice qui ne maîtrise peu ou pas le code langagier, chaque règle peut occuper plus d'une unité en mémoire travail puisqu'elle n'est pas automatisée. Par conséquent, ceci entraîne une surcharge cognitive chez le scripteur qui, dans ce cas, se voit restreint à traiter seulement des informations de bas niveau. Le scripteur n'est alors pas en mesure de traiter des connaissances de plus haut niveau, c'est-à-dire liées à des éléments de cohérence et de structure du contenu en relation avec l'objectif d'écriture poursuivi, le lecteur cible, etc.

L'écriture exige donc la coordination de diverses connaissances en mémoire de travail. L'espace disponible en mémoire pour traiter plusieurs informations à la fois se trouve libéré lorsqu'il y a automatisation de l'utilisation de ces connaissances par le scripteur. Par exemple, la maîtrise des règles liées au code linguistique libérera de l'espace en mémoire de travail ce qui permettra au scripteur novice de centrer davantage son attention sur le processus d'écriture et sur le sens global des informations contenues dans le texte (Daiute, 1985; Simard, 1995).

Les trois grandes catégories de connaissances traitées en mémoire sont celles dites déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives correspondent à des connaissances théoriques de faits, de concepts, de lois ou de règles (Gagné, 1985 dans Tardif, 1992). En écriture, les connaissances déclaratives correspondent à des savoirs relatifs aux différentes opérations rédactionnelles de même qu'aux «diverses composantes de la langue et des

discours, comme l'orthographe, la grammaire, la ponctuation ou les caractéristiques des types de textes» (Simard, 1995). Ces connaissances sont statiques et nécessitent d'être traduites en connaissances procédurales ou conditionnelles pour permettre l'action (Tardif, 1992). Or, les connaissances procédurales constituent le savoir-faire ou la connaissance d'une séquence d'opérations qui permet de réaliser une action. En ce qui a trait au savoir-faire en écriture, faire un plan de travail, se faire une représentation du lecteur. Formuler un objectif, organiser ses idées, reformuler une phrase, réviser le contenu d'une phrase, utiliser des mots-liens sont tous des exemples de stratégies permettant au scripteur d'accomplir la tâche d'écriture. Cependant, la capacité d'utiliser ces connaissances au moment opportun relève des connaissances conditionnelles : le quand et le pourquoi.

Les connaissances conditionnelles se réfèrent aux conditions de l'application d'une stratégie ou d'une procédure à un moment donné de l'activité. Par exemple, en écriture, il s'agirait pour le scripteur de reconnaître que la stratégie de mise en veilleuse d'un texte pour un certain temps s'avère efficace lorsque ce dernier cherche à se détacher de son texte pour effectuer une relecture objective quant aux idées réellement évoquées dans le texte, alors que cette même stratégie s'avérerait peu efficace pour faciliter l'émergence de nouvelles idées. Dans ce cas, le scripteur privilégierait la stratégie de la recherche d'informations auprès de différentes sources de consultation à la stratégie de mise en veilleuse du texte. Selon les tenants de la psychologie cognitive, les stratégies cognitives mises en place au cours d'une démarche ou d'une action sont des techniques intellectuelles que l'individu choisit comme étant les plus propices à la résolution d'un problème (Legendre, 1993). Ces stratégies, ou processus de pensée, sont impliqués dans la définition du problème (situation initiale) jusqu'à la résolution de celui-ci (situation finale). Outre les stratégies cognitives, les chercheurs s'accordent pour dire que les stratégies métacognitives permettent au scripteur de reconnaître et de définir un problème à résoudre de même que de comprendre comment le résoudre. Ainsi, dans une situation de résolution de problèmes telle que l'écriture, la métacognition joue un rôle capital puisqu'elle guide le processus d'écriture et elle contribue efficacement à l'atteinte des objectifs visés (Davidson, Deuser, et Sternberg, 1994).

La métacognition correspond à la connaissance qu'un individu a de ses propres processus cognitifs et à la gestion de ceux-ci (Davidson et al, 1994; Glover, Ronning, et Bruning, 1990; Legendre, 1993). Selon Tardif (1992), la métacognition «fait référence à la connaissance et au contrôle qu'une personne a sur ses stratégies cognitives et sur elle-même». Dans le contexte de l'écriture par exemple, l'instance de contrôle (ou «monitoring») se manifeste par de fréquentes

relisions du texte tout au long du processus rédactionnel (Boudreau, 1995). Ainsi, lors de la planification, l'instance de contrôle fait référence à la prise de décision du scripteur par rapport à la situation d'écriture (objectif et intention d'écriture, destinataire) de même qu'à la prise de conscience des conditions (rhétorique et durée) qui permettent de réaliser la tâche. Lors de la rédaction, l'instance de contrôle consiste à évaluer constamment l'efficacité des stratégies employées de même qu'à réajuster les stratégies au besoin. Enfin, lors de la révision, l'autoévaluation consiste pour le scripteur à évaluer sa production écrite en mesurant le degré d'atteinte des objectifs d'écriture fixés alors que l'instance de contrôle permet de diagnostiquer les éléments problématiques dans le texte et de savoir quelle stratégie est efficace (p. ex., la réécriture ou la révision) pour remédier à ceux-ci

En écriture, comme pour toute autre activité, la motivation constitue une dimension affective fondamentale prédisposant l'individu à s'engager ou non dans l'activité. Liée aux expériences antérieures, la motivation est déterminée par les perceptions qu'a un individu de la valeur de l'activité, de sa compétence à l'accomplir et du degré de contrôle qu'il exerce sur le déroulement de l'activité (Viau, 1994). L'intérêt porté au sujet d'écriture, l'explicitation de l'intention à l'origine de la communication écrite, le nombre répété d'échecs ou de réussites en production écrite constituent, entre autres, des facteurs qui influencent le degré de motivation d'un scripteur.

Dans les faits, le degré de motivation se manifeste par le niveau d'engagement cognitif de l'individu, sa persévérance dans l'accomplissement de la tâche ainsi que la performance qui en résulte (Viau, 1994).

La réalisation d'une situation d'écriture dépend des caractéristiques cognitives, métacognitives et motivationnelles du scripteur. Celles-ci requièrent la prise en considération par l'enseignant lorsqu'il intervient auprès de l'élève de même que la prise de conscience par l'élève de ses propres caractéristiques. La conscientisation des processus cognitifs et métacognitifs mis en place au cours de la démarche d'écriture constitue un pas dans la bonne direction pour le développement des compétences du scripteur. Cependant, les habiletés de réflexion, de jugement et d'autorégulations inhérentes à la métacognition sont des habiletés de haut niveau dont la mise en application accroît le niveau de difficulté associé à la tâche d'écriture.

À la lumière des concepts théoriques élaborés jusqu'à maintenant, force est d'admettre que la tâche d'écriture est une activité complexe qui constitue toute une série de problèmes pour l'élève (Turgeon et Bédard, 1997). Par conséquent, la connaissance des caractéristiques liées au scripteur

permet de comprendre la nature des difficultés rencontrées par les élèves en situation d'écriture. La prochaine partie fait état des difficultés associées à l'apprentissage de l'écrit.

I-8 L'écriture comme démarche de résolution de problèmes

Contrairement aux tenants de l'approche béhavioriste qui se préoccupaient de la maîtrise des règles de la langue écrite et de l'automatisation de celles-ci par les apprenants, les recherches effectuées par les cognitivistes se sont penchées sur l'étude des processus mentaux pour décrire et comprendre l'activité de production écrite. L'écriture ne se définit plus seulement comme étant une « représentation concrète de la pensée par un système de signes graphiques conventionnels qui se réfèrent soit à des sons, soit à des sens », mais l'acte d'écrire constitue également « un moyen d'expression qui vise la communication » (Legendre, 1993). C'est une activité beaucoup plus complexe que le simple fait d'assembler des lettres ensemble; il s'agit d'une véritable chorégraphie mentale (Daiute, 1985) puisque le scripteur doit à la fois penser à ce qu'il écrit, pourquoi il écrit et comment il doit faire pour arriver à exprimer clairement ses idées tout en respectant les règles de la langue. L'activité d'écriture constitue donc un moyen d'articuler la pensée et de communiquer un message qui exige non seulement la maîtrise de connaissances liées au code linguistique mais également la capacité de tenir compte des aspects discursifs du texte, c'est-à-dire l'intention d'écriture, le destinataire, la clarté, l'organisation et la cohérence des idées (Daiute, 1985; Turgeon et Bédard, 1997).

Selon Simard (1993), l'écriture constitue une activité complexe où interagissent diverses composantes psychologiques (processus cognitifs, affectifs et sensori-moteurs), sociales (contexte et intention d'écriture, destinataire) et langagières (structure et cohérence du texte). Par ailleurs, toute situation d'écriture s'inscrit dans un contexte particulier qui incite le scripteur à tenir compte à la fois de l'intention et du destinataire. L'écriture est donc plus qu'un acte cognitif, d'expression, de communication et de créativité (Montague, 1990; Simard, 1995), c'est également un acte social (Flower, 1993).

Les recherches réalisées par Hayes (1989), Hayes et Flower (1986), ainsi que Daiute (1985, 1992) ont permis de définir diverses composantes incluses au cours de l'activité d'écriture et ce, à différents niveaux. Selon le nouveau modèle de Hayes (1995), la situation d'écriture peut être décrite par des composantes liées d'une part au contexte de production et, d'autre part, au scripteur. Le contexte qui sous-tend l'écriture englobe des composantes sociales (professeur, destinataire) ainsi que des composantes physiques (texte en production, aide à l'écriture). Les

composantes liées au scripteur font référence à son degré de motivation, aux processus cognitifs mis en place en cours de production (traitement du langage, résolution de problèmes, mise en texte) ainsi qu'à sa mémoire à long terme (connaissances qu'il a du sujet, du destinataire et de la rhétorique).

De façon générale, les auteurs et les chercheurs cognitivistes conçoivent le processus d'écriture comme une activité hautement complexe qui nécessite la coordination de différents éléments liés à la fois au scripteur, au texte et au contexte d'écriture (Boyer, 1998; Flower, 1993; Hayes, 1995; Montague, 1990; Simard, 1995; Turgeon et Bédard, 1997). Cette activité s'apparente ainsi à une tâche de résolution de problèmes pour laquelle aucune démarche n'est clairement donnée (Bryson, Bereiter, Scardamalia, et Joram, 1991). La tâche de résolution de problèmes fait ici référence à une situation mal définie pour laquelle le scripteur connaît l'objectif d'écriture poursuivi, mais dont il ne peut pas reconnaître le scénario de résolution lui permettant de savoir quelles stratégies mettre en oeuvre afin d'atteindre l'objectif fixé (Tardif, 1992). Cette tâche implique donc que le scripteur se fasse une représentation adéquate du problème, qu'il sélectionne les informations pertinentes sur le sujet et qu'il mette en place des stratégies efficaces tout au cours de la démarche pour résoudre la situation problème (Hayes, 1989). Les prochains paragraphes s'attardent à décrire les composantes du processus d'écriture, les caractéristiques cognitives, métacognitives et motivationnelles liées au scripteur de même que les difficultés fréquemment rencontrées par les novices.

I-9 Les difficultés d'apprentissage de l'écrit

Depuis une dizaine d'années, les recherches ont tenté de démontrer les raisons qui expliquent les difficultés rencontrées par les scripteurs novices en écriture. Le manque de contextualisation des situations d'écriture (Langer et Applebee, 1988), le manque d'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives (Flower, 1993; Pressley et Woloshyn, 1995) et le nombre peu élevé de productions écrites effectuées au cours d'une année scolaire (Simard, 1995) sont toutes des raisons qui expliquent les difficultés à produire un texte de qualité. Pour ajouter à celles-ci, le manque de procéduralisation et d'automatisation des connaissances liées à la maîtrise des règles de la langue crée une surcharge cognitive chez l'élève, ce qui rend la tâche rédactionnelle d'autant plus complexe et ardue.

Pour chacune des étapes principales de l'écriture, les chercheurs ont décelé la présence de difficultés communes chez les scripteurs novices. Lors de la planification, il est fréquent pour le

scripteur novice d'oublier de considérer différents paramètres tels l'intention d'écriture, le destinataire, les caractéristiques propres au type de texte à produire de même que ce qu'il veut écrire (Simard, 1995). De plus, il utilise peu ses connaissances antérieures et il consulte rarement les ressources disponibles dans son environnement. Flower (1993) constate également des difficultés par rapport à la génération d'idées, c'est-à-dire que le scripteur novice se retrouve souvent en panne d'idées. Il ne sait tout simplement plus quoi écrire.

Lors de la mise en forme du texte, le scripteur novice présente des difficultés à élaborer ses idées tout en surveillant l'orthographe et en tenant compte du plan (Simard, 1995). Les règles liées à la langue n'étant pas automatisées chez le scripteur novice ou en difficulté, sa capacité de mémoire de travail est souvent limitée au traitement de ces connaissances et le scripteur se trouve donc incapable de traiter des connaissances de plus haut niveau telles que les stratégies cognitives et métacognitives.

Plusieurs auteurs dont Bereiter et Scardamalia (1987), Harris et Graham (dans Presley, 1995) démontrent que les élèves possèdent peu de stratégies relativement au processus d'écriture et surtout lors de l'étape de révision. Alors que le scripteur expert planifie, organise et révisé en fonction de l'intention d'écriture et de l'interlocuteur, le scripteur novice a plutôt tendance à produire un texte d'un seul jet. Une difficulté majeure est son malaise à traiter son texte comme un brouillon à retravailler et à modifier. Chaque fois que le scripteur novice découvre un élément à retravailler ceci implique :

- (1) le risque de faire des erreurs sur le plan orthographique et grammatical ainsi que
- (2) l'investissement de nouveaux efforts tant sur le plan physique (réécriture) que cognitif (Daiute, 1985).

Une autre difficulté réside dans l'incapacité de se distancer de ses idées pour ainsi saisir le sens qu'il donne réellement à son texte (Daiute, 1985; Simard, 1995). Lorsqu'il

révisé, le scripteur novice cherche les erreurs de surface (orthographe, grammaire) et non de fond (cohérence, structure).

I-10 Ecrire en langue étrangère

L'écrit a longtemps été relégué au second plan dans l'apprentissage des langues étrangères, ce que déplore Kahn (1993), en introduction à un ouvrage collectif sur les *Pratiques de l'écrit* en français langue étrangère (FLE). Mais on assiste actuellement à un certain renouveau : les vertus

cognitives de l'écriture (prise de recul par rapport à la langue, aide à la mémorisation) et son intérêt culturel sont maintenant mieux reconnus. Les pratiques se sont diversifiées, comme en langue maternelle (quelques ouvrages ont été pionniers en la matière, comme (Moirand, 1979) ou (Vigner, 1982)).

Écrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques. Wolff (1991 : p 110) classe celles-ci en trois familles : difficultés linguistiques, tout d'abord, notamment sur le plan lexical ; difficultés ensuite à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ; difficultés d'ordre socioculturel enfin, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propres, que l'apprenant ne connaît pas ; plus loin dans l'article, Wolff (op. cit. : p 130) indique que la fonction de guidage du lecteur est une de ces spécificités culturelles très difficiles à faire acquérir. On peut donc avancer que la surcharge cognitive guette le scripteur, en L2 plus encore qu'en L1, et que les facilitations procédurales seront d'autant mieux venues.

I-11 L'interférence

Etant donné apprenants sont bilingues, ils doivent s'acclimater à des règles différentes dans des contextes différents ce qui entraînera la fabrication interférences, notion primordiale à caractériser pour ce faire, d'après Tabouret, Keller. Ce modèle désigne : « Le processus qui aboutit à la présence dans l'outil linguistique donné, d'exemplaires et toujours de modes d'agencement possédés par un autre système » (Tabouret-Kellet, 1969, p , 308)

C'est-à-dire l'apprenant insère des composantes ou des structures correspondantes à celles que portent les composants de sa langue de départ durant son passage vers une langue étrangère.

Dans le même ordre de projets Weinreich affine qu'il y a trois niveaux d'interférences:

1. Les interférences phoniques.
2. Les interférences grammaticales.
3. Les interférences lexicales.

Si l'interférence peut se faire à ces trois niveaux, c'est plus spécialement dans la branche lexicale qu'elle est inévitable. Aussi pour Weinreich : « Les exemplaires lexicales bénéficient d'une diffusion simple comparativement aux exemplaires phonologiques ou aux normes grammaticales

et il doit d'un contacte minimum afin que les emprunts se font ».(Ibid. p : 644). Il y a plusieurs modèles d'interférences.

L'emprunt

D'après le dictionnaire Hachette, l'emprunt est un : « Processus par lequel une langue s'incorpore un composant démonstratif d'une autre langue ». C'est également l'usage pure et basique dans une langue d'un lexème possédé par une langue étrangère. (Dictionnaire hachette 2005) .

I-12 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini l'écrit, la production écrite et l'interférence et aussi nous avons parlé de la production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage et aussi nous avons expliqué la place de l'écrit dans les différentes approches didactiques.

DEUXIEME CHAPITRE

L'apprentissage de la production écrite

L'enseignement de l'écrit a toujours été l'une d'inquiétude pour les enseignants mais il est devenu l'objet d'étude de nombreux spécialistes.

Cela nous a incités à consacrer ce chapitre à la définition de quelques éléments qui jouent un rôle très important dans l'apprentissage de l'écrit.

II-2 L'apprentissage de l'écriture en classe de FLE

La rédaction est considérée comme une activité dont l'objectif prioritaire est de produire du sens. Pour rédiger, il faut aueux des compétences qui permettent le respect de la microstructure (syntaxe, orthographe) et aussi le respect de la macrostructure (caractéristique de type d'écrit, de son enjeu). Ecrire dans une langue requiert de prendre conscience qu'on peut rédiger dans cette langue mais cela est modeste parce qu'il faut aussi pouvoir assimiler toutes les spécifications techniques du système d'écriture de cette langue. Aussi, le décodage d'un contenu (correspondre aux compétences de basresille niveaux) ne doit pas pour bouquiner vraiment un document parce qu'il ne doit pas de déchiffrer un document via des indicateurs clichés des termes pour rédiger véritablement. Il faut comprendre du sens à l'écrit qu'on produit et permet au récipiendaire de saisir le sens de cet écrit (correspondre aux compétences de hauts niveaux). Écrire un document suppose que l'on conçoit les sensations possibles de la forme et des informations du texte sur un contact que l'on ne connaît pas inéluctablement. L'apprenant qui rédige un document en milieu scolaire le fait la plupart du temps pour grimper ses connaissances dans une matière ou une autre. Le texte sera fréquemment une répétition des données déjà connues, dans la majorité des cas, le professeur a toutes les connaissances, que l'apprenant a la possibilité d'avoir dans le secteur concerné, l'apprenant n'éprouve par conséquent pas la nécessité de définir des desseins afin de dévoiler des renseignements nouvelles à son professeur.

II-3 Les obstacles rencontrés par les apprenants dans la production écrite

Si l'on ne pense que la démarche intellectuelle, en petit nombre sont les enfants qui ont appétence de rédiger et qui y trouvent une distraction.

La fabrication d'un document demande du temps pour imaginer.

Etant donnée leur période bridée, mais encore. Comme certains apprenants sont consultés lents que différents, le souci des distinctions individuelles se manifeste au cours de ces activités.

La manière dont les apprenants perçoivent la production d'écrits scolaires ? Il apparaît, qu'en classe, l'apprenant écrit moins pour s'en sortir à l'intérieur d'un système qui lui fait avoir peur l'évaluation, l'erreur, le pouvoir du professeur, qui évalue la pénalité, et l'arrêt de ses pairs, au courant de ces insuffisances, et des multiples capacités dont il doit faire preuve dans sa production, il craint le travail, des fois n'ose même pas s'y démarrer si, en outre, l'écrit ne lui apparaît pas comme une requête de l'enseignant officiel, où trouver l'envie de réussir pour entrecouper cet effort ?

Une autre complexité qui paraît essentielle à savoir le geste de réécriture, l'ensemble des apprenants qui rédigent savent déjà que c'est un travail essentiel afin de décrocher un écrit facile à comprendre et compréhensible.

Les apprenants n'ont pas véritablement conscience de cette activité.

Ils trouvent cette modification contraignante et ennuyeuse, car une multitude de complexités apparaissent :

D'ordre affectif : les apprenants n'osent pas, ils ont crainte de produire un document mignonnette, ils ont crainte de l'attitude et du verdict de leur professeur. Peur, de la page blanche, fréquemment devant le commencement d'une production d'écrit, les apprenants ont le sentiment de rejeter dans le vide et ne savent pas comment démarrer.

D'ordre imaginaire : en raison du désintérêt car les apprenants n'ont rien à dire sur le sujet contraint à payer l'impôt, les situations qui leur sont offertes ne tiennent pas compte de leurs souhaits et de leurs affaires, ils n'adhèrent pas au travail d'écriture qu'on leur permet, un désintérêt dû au déploiement de la tâche ; pourquoi rédiger si ce qu'on écrit n'est lu par le professeur ? On constate que, lorsqu'un apprenant produit un document. Il est censé de s'orienter vers une personne autre que son professeur, or c'est de celui-ci qu'il est question en fait. Il produit un document pour être évalué. Les recommandations données provoquent la plupart du temps la rédaction d'informations pertinentes affectives dont l'explication est une estimation. D'ordre orthographique :

il est essentiel de noter que la véracité orthographique ne sera pas obligatoirement recherchée dans une première étape. En effet, si l'objet de ce travail est la dédramatisation de la production d'un écrit. Il faut éviter de rassembler les apprenants sur l'orthographe. Ce stade ce justifie

également par conséquent que les textes écrits seront tout d'abord voués à demeurer lus à l'apprenant puis à leurs amis.

D'après A.M.CHARTIER : «La capacité d'invention des enfants est grandement embarrassée par la charge de travail que montre la conception matérielle du texte (tout ce qui concerne l'encodage graphique) ».(Anne-Marie Chartier, Christiane clesse .et Jean Hébrard ,1998,p194)

Souvent, les apprenants présentent des complexités de différents ordres face à la tâche de rédiger :

1. Ils n'éprouvent pas le besoin de rédiger .
2. Ils manquent de projets.
3. Ils ne savent pas ce que l'on attend d'eux.
4. Ils ont crainte du verdict.
5. Ils ont des complexités en langue.
6. Ils ne sont pas assez convaincus à rédiger.
7. Ils sont soumis à une surcharge cognitive.

Cette activité est d'ores et déjà difficile en langue maternelle, c'est forcément en langue étrangères comme d'explique F. MANGENOT (1996) qui reprend à son espace membre la hiérarchisation de Wolffsur les complexités rencontrées par l'apprenant.

En langue étrangères, le scripteur rencontre les mêmes complexités que le natif, mais accrues, ces complexités sont d'ordre :

Linguistique : la maîtrise de la langue, et plus précisément celle du lexique, est source d'ennuis.

Cognitif : l'apprenant a du mal à appliquer des tactiques de production textuelle, bien qu'elles sont déjà automatisées en langue maternelle. Socioculturel : chaque langue a des particularités qui lui sont propres et que l'apprenant ignore.

II-4 L'apprentissage de l'écriture

Pour qu'un enfant puisse écrire, il est nécessaire d'appréhender les directions, les grandeurs et les formes et qu'il puisse reproduire. Il faut qu'il arrive pratiquement à la période des opérations concrètes décrites par Piaget.

Pouvoir écrire implique :

- une intégrité des réceptacles sensoriels notamment la vue et l'audition ;
- une bonne motricité ;
- un bon schéma corporel et bonne latéralité ;
- un bon schéma spatial ;
- une bonne organisation du temps ;
- un bon développement du langage oral ;
- une bonne maturité affective
- une bonne simulation et motivation, un bon équilibre

II-4.1 Les étapes d'acquisition de l'écriture

Le processus d'acquisition de l'écriture comprend cinq étapes cycliques, mais il arrive que l'on revienne sur une étape par laquelle on est déjà passé.

II-4.1.1 L'étape de pré – écriture

Lors de cette étape, l'apprenant se livre généralement à des activités telles que :

- Activer ses connaissances antérieures sur le sujet
- Anticiper le contenu de son texte
- Faire un schéma, une constellation de mots
- Réfléchir à son intention, se demander si le texte doit informer, divertir.... - Réfléchir au destinataire
- Déterminer la structure de son texte
- Noter ses idées à mesure qu'elles viennent -Faire la collecte d'informations
- Organiser ses idées, classifiées, planifier son texte

II-4.1-2 L'étape d'écriture

Au cours de cette étape, l'apprenant commence à faire :

- La transcription de ses idées sous forme de phrases

- Ne pas prêter attention aux détails tels que le choix du mot juste, l'orthographe exacte
- Utiliser les différentes opérations linguistiques : addition, soustraction, permutation, transformation, substitution

II-4.1.3 L'étape de révision

Cette étape se caractérise par des activités telle que :

- Chercher à parfaire le contenu ; vérifier l'organisation du texte
- Se relire pour vérifier si le texte contient tous les éléments demandés -Effacer et rature à nouveau
- Vérifier si les liens entre les phrases sont clairement établis
- Eliminer les redondances
- Réorganisation des idées
- Reprendre le plan pour vérifier la pertinence de l'information en fonction du projet d'écriture
- Refaire un autre brouillon

II-4.1.4 L'étape de correction

C'est au cours de cette étape que l'on s'occupe de vérifier la grammaire, l'orthographe ou la ponctuation

II-4.1-5 L'étape de post – écriture

C'est l'étape de la publication du texte en vue de le présenter à un public.

Relire le texte, en vérifier la lisibilité et s'assurer que tout a été transcrit

Enfin, il est à noter que l'on ne passe pas forcément par toutes les étapes citées ci- dessus, chaque fois que l'on écrit.

II-5 Définition de l'erreur

Le Robert, dictionnaire du français présente l'erreur comme : «acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ».c'est-à-dire l'erreur est une action qui se fait d'une façon indirecte.

Dans le contexte enseignement/Apprentissage, l'erreur est un outil obligatoire pour apprendre, donc l'enseignant doit activer les stratégies d'enseignement qui permettent à l'élève de prendre conscience de la nature de ses erreurs et pratiquer l'autocorrection.

L'objectif ici ce n'est pas la détermination des erreurs mais c'est la connaissance des causes de ces erreurs.

Donc l'erreur se considère comme un moteur des processus cognitifs et mentaux.

Bachelard explique en disant : « on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui dans l'esprit même fait obstacle ».

II-6 Typologie de l'erreur lexicale rencontrée dans les écrits

Dans cette partie, nous allons distinguer les trois types d'erreurs qui peuvent toucher la production écrite chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne.

II-6.1 Erreur de sens

Dans cette position, on notera une différence entre l'unité lexicale employée et celle visée dans la fabrication rédigée des apprenants.

En tenant le cas suivant : à la place de rédiger « Que Dieu vous apporte son soutien » l'apprenant écrit « je demande de mon Dieu pour vous conseiller ».

Alors, l'apprenant n'est pas parvenu à choisir les lexies qui conviennent à la langue cible afin d'efficacement envoyer sa déclaration.

« C'est le cas de ce qu'on appelle contamination lexicale, il y a substitution d'une unité lexicale par une autre ; tolérable en langue, mais adéquate au contexte au travers duquel elle apparaît » (Paul- Robert- 2010).

Tel qu'indique Cheriguen : « L'anomalie apparaît alors dans cette dimension : ce qui est possible en langue n'est pas toujours possible dans tel autre discours ». (Paul- Robert- 2010).

II-6.2 Erreur de forme

C'est le cas où l'apprenant déforme le niveau équipement du signe linguistique (le signifiant).

Dès lors, il dévoile des exemplaires lexicales fausses. Notamment à la place de rédiger « je suis désolé(e) », il rédige « je sui désolé(e) ».

Dans le cas précédent, le sens de la tirade est correct mais la forme du verbe est inexacte. Un autre échantillon qui reflète ce prodige linguistique dans l'hypothèse où l'élève écrit « je vé à l'école » afin d'annoncer « je vais à l'école ».

Les deux exemples préalables montrent des fautes d'ordre orthographique et quelque fois on peut voir des fautes de classe phonétique.

Les exemples suivants montrent ce genre d'erreurs :

Mais —> mes

Sont —> sans, son

Ou' —> ou

ET —> est

Mer —> mère

II-6.3 Erreur de cooccurrence

Portant sur les caractéristiques de combinatoires lexicales (ses collocations c'est-à-dire l'association classique d'une unité lexicale avec différents exemplaires) ou syntaxiques (son cadre d'argent catégorisation) : L'unité lexicale ne peut rarement être rédigée à l'extérieur de son contexte linguistique d'occurrences .

Nous avons évoqué divers exemples pour bien expliquer ce type d'erreur :

Je suis fatigué,

je veux se reposer un longtemps pour devenir bien.

Nous avons décoré la classe pour qu'elle devienne somptueuse. Par conséquent, ces exemples dessinent des désordres linguistique et aussi lexicaux car l'apprenant fait appel

aux tournures linguistiques et grammaticales qui sont propriété de la langue maternelle (langue maghrébine) à fin d'exprimer en langue étrangère (langue française).

Par conséquent, il est ici question d'interférence entre deux langues qui sont en bataille celle est la langue beurette et celle de la langue française ou bien la langue étrangère dans les universités algériennes. Alors, l'apprenant utilise des connaissances acquises dans la première langue et notamment des normes de langue pour envoyer sa déclaration dans une autre langue (la langue française).

En effet cette action fait rentrer dans la pièce à des différentes fautes qui préviennent les apprenants à exécuter une production rédigée exacte pour conclure à gagner une bonne note. (Paul- Robert- 2010)

Aussi, « il y a également des fautes associées au mauvaise décision d'espèce de plusieurs exemplaires lexicales ».

Les exemples suivants vont expliquer cette énoncé :

Exemple1 : **ma** portable sonne.

Exemple2 : **une** tablier blanc.

Exemple3 : Je respecte **mon** maitresse.

Exemple4 : **ma** frère participe au concours.

Dans cet état, l'apprenant fait appel à la distribution des parties de l'homélie de la langue orientale pour l'appliquer dans la seconde langue (langue française), notamment le mot tablier est un mot féminin en Arabe à l'opposé dans la langue française il est un mot pour hommes et on écrit « un tablier » et non « une tablier ».

II-7 Les démarches à suivre par l'enseignant en séance de la production écrite

En éducatif, la séance de la fabrication rédigée de 2 année moyenne se laisse via deux grands moments :

A /Préparation à l'écrit :

Ce moment offre quatre phases très importants :

A/ Rappel : Dans cette phase, le professeur pose des questions à ses apprenants se basant sur ce qu'ils ont aperçu auparavant dans la séance de l'oral et celle de la compréhension de l'écrit ou bien la lecture, car ceux-ci sont des activités qui œuvrent clairement plus l'activité de production rédigée.

B/ Préparation du sujet :

C'est l'étape où l'expert aide ses apprenants à rassembler des instruments linguistiques pour les appliquer en effectuant leurs productions écrites.

Par conséquent, l'expert est convié à offrir un matériel éducatif (des choses, des gravures, des fruits, des vêtements...etc.) et même l'emploi des mouvements et des mimes qui permettent aux étudiants d'obtenir des savoirs sans problème et aussi de stocker un lexique pas triste pour défier la état cible.

C/ Présentation du travail d'écriture aux étudiant : Dans cette phase , l'expert va déterminer le travail d'écriture dans le ouvrage de ses apprenants et aussi il doit rédiger cette consigne au tableau ensuite faire la bouquiner par les étudiants (la lecture individuelle des étudiants sera après la lecture magistrale de leur maitre). On ne doit pas oublier que le professeur doit bien expliquer le travail de la rédaction via des questions dirigées à ses apprenants.

D/ Observe collective de le travail via la consigne :

« A le support d'un questionnement apporter l'étudiant à se poser des questions sur le texte à produire (pour rédiger, pour relater, ...etc.) et sur l'organisation du texte ».

En tenant un questionnement comme un échantillon :

On va rédiger quoi ?

Quels sont les animal dévoilés ?

Combien y a-t- il de phrases qu'on doit les rédiger ?

Quel est l'homme ou la femme qu'on va l'employer ?

A quel temps on va conjuguer les verbes ?

Ces questions simples sont utiles pour rapprocher le sujet proposé aux apprenants.

B /l'exécution du travail :

C'est l'instant où l'expert invite ses apprenants à rédiger ou faire leurs productions écrites en respectant les réglementations de langue (la majuscule, la ponctuation, les structures de phrases) etc.

Aussi, il doit transiter entre les classés en fournissant des indications d'écriture à ses apprenants qui font leurs productions rédigées en groupes.

« Il va de l'un à l'autre ; fait des observations. Il s'arrête devant un apprenant qui a l'atmosphère perdue, jette un coup d'œil, fronce les sourcils et explique (non c'est mauvais) ensuite et chuchote la manière dont peut-on être étourdi ».

Alors, c'est le personnage du professeur de soutenir l'enfant à assimiler et travailler.

Lorsque le temps de cette séance est terminé, les apprenants doivent compléter leurs opérations à la maison pour faire la correction en classe durant la séance de résumé ou bien la correction de la production rédigée.

II-8 Les corrections envisagées en classe de FLE

Pendant l'exécution de leurs productions rédigées, les apprenants font des erreurs différentes essentiellement d'ordre de type lexical. C'est pour cela, il faut bien réfléchir sur ces erreurs pour finalement atteindre un plan de remédiations.

La correction des fautes tient un poste très essentielle. Car, elle permet d'acquiescer les nouveaux savoirs et se battre contre les différentes situations difficiles.

« La séance de l'espace personnel rendu est une étape de vérification de l'unité éducative : thématique, lexicale et syntaxique ». On dit d'une autre manière que cette séance permet à l'élève de noter son activité en ciblant toutes les lois de la langue cible. (Le lexique, la syntaxe)etc.

II-8.1 La correction directe :

Cette correction est réservée au professeur en indiquant les erreurs à solutionner par ses apprenants telle que la résumant Robb et Coll : La correction totale où le professeur localise toutes les erreurs, les signale et les répare.

- La correction codée où le professeur localise et signale les erreurs qui doivent par la suite être corrigées.
- La correction codée avec les couleurs, pendant laquelle le professeur signale toutes les erreurs avec un feutre de couleurs, l'apprenant pourrait après les solutionner.
- L'énumération des erreurs où l'instituteur classe un catalogue renfermant les erreurs faites dans la fabrication rédigée de l'apprenant qui doit s'occuper s'autocorriger .

Autrement dit, la première correction a pour objectif d'ajouter et solutionner les erreurs par l'expert lui-même. Au contraire de la seconde et la troisième correction fait par l'apprenant en corrigeant les fautes signalées par son maître.

Concernant la quatrième correction, elle désire numéroter et ordonner les fautes faites dans une énumération orientée à l'élève à fin de les remédier.

Ce genre de correction a comme objectif de créer un climat de travail et de confiance du côté des apprenants.

II-8.2 La correction stratégique :

La correction stratégique a pour but d'amener l'apprenant à découvrir par lui-même ses fautes à fin de les corriger. Nous pouvons appliquer cette formule notamment en classe dans l'hypothèse où l'expert choisit un des paragraphes de ses apprenants et la rédiger sur le tableau.

Assurément, le paragraphe sera plein d'erreurs d'orthographe, lexicales...etc., et avec un questionnement posé par l'expert, l'apprenant va déclarer les erreurs pour conclure les solutionner seul.

Le didacticien Bisailon « a dirigé une expérience auprès de deux groupes (contrôle et expérimentale)- il a appliqué un plan appelée « auto-questionnement » qui s'exécute à chaque mot du texte produit ».

Selon cette politique, l'apprenant est celui qui va poser des questions sur son paragraphe mot à mot pour découvrir les fautes concernant chaque mot. C'est le cas où l'apprenant active ses possibilités intellectuelles et aussi fait appel à ses acquis au sein des divers secteurs (lexique, grammaire, conjugaison, orthographe) etc. Avant l'appli de cette façon de correction stratégique, le professeur doit entraîner ses apprenants à déceler leurs fautes en fournissant une typologie de fautes ou une tableau de vérification.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons clarifié l'apprentissage de l'écriture dans la classe de FLE, nous avons démontré les obstacles rencontrés par les apprenants dans la production écrite. Puis nous avons étudié la typologie des erreurs rencontrés dans les écrits, ensuite nous avons donné les démarches adoptées ou mises en oeuvre l'enseignant en séance de la production écrite. Et pour conclure ce chapitre nous avons parlé de la correction envisagées en classe de FLE

Partie pratique

Enquête et analyse du corpus

Dans la seconde partie ,nous aborderons l'aspect pratique de notre recherche .Cela ,nous offrira la possibilité de préciser les problèmes dans l'enseignement /apprentissage de FLE, et les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production écrite .Pour ce faire ,nous essaierons d'élucider les représentations fausses des apprenants concernant la production écrite et son enseignement/apprentissage d'un coté, et les postures des apprenants vis-à-vis cette compétence et a son apprentissage d'autre part .

III-2 Présentation du corpus

Pour terminer notre travail de recherche nous avons choisi, les élèves de 2ème année moyenne de collège d'Omar El Farouk à Mechaa-Sfa, comme un échantillon.

Les apprenants de cette région ont des circonstances spéciales notamment l'analphabétisme de leurs parents et le manque des institutions culturelles au niveau de cette région.

Nous avons aussi distribué 10 questionnaires aux enseignants dans différentes collèges.

III-2-1 Analyse des productions écrites des apprenants

III-2-2 Rappel de la consigne

Rédige un court texte de 5à6 lignes dans le quel tu raconteras à ton camarade une légende de ton choix.

Enoncé	Exemples d'erreurs relevées dans les productions des apprenants	Nature de l'erreur	Phrases corrigées
Erreur	Maléfique mag vivait dans une royaume	Erreur de forme	Magnifique mage qui vivait dans un royaume
Erreur	Un jour un homme vu sette royaume alors home qui transformé a un mag	Erreur de sens doué de l'interférence	Un jour, un homme voyait ce royaume alors il se transformait à un mage
Erreur	Il y a deux maison qui vivent les frères	Erreur de grammaire et morphologique	Il ya deux maisons, où vivait les frères
Erreur	-dan -homme -sette -mament -pruffesseur	Erreur d'orthographe	-Dans -homme -cette -moment -professeur

III-2-3 Type des erreurs commises par les apprenants et leur correction

Nous avons présentés dans le tableau, les différentes erreurs relevées dans les productions écrites des apprenants de 2ème année moyenne.

III-2-2-3 Analyse des copies

III-2-2-3-1 Plan pragmatique

Après la correction des copies des élèves, presque tous les élèves ont respecté la consigne d'écriture, donc ils ont fait une légende.

III-2-2-3-2 Plan textuel

Concernant le côté de structuration la majorité, des apprenants ont respecté la structure d'une légende .D'ailleurs, leurs productions contient des faits véridiques (événements, lieux, personnages).Ils ont aussi utilisé des temps passés pour raconter.

III-2-2-3-3 Le vocabulaire

Les apprenantes ont utilisé un lexique simple et restreint à fin de produire leurs productions écrites.

En fin, après l'analyse des erreurs des apprenants, on a pu toucher trois types d'erreurs :

a) Erreur de grammaire

C'est le cas où les apprenants n'arrivent pas à appliquer les règles grammaticales.

b) Erreur de sens doué à l'interférence

Les élèves font appel aux lexies de la langue arabe pour d'exprimer en langue française.

c) Erreurs de forme

C'est le cas ou les élèves ont déformé le coté matériel du signe linguistique.

III-3 Résultats obtenus

Après l'analyse de certaines erreurs des apprenants, nous avons constaté qu'il n'ya pas une difficulté qui dépend du plan pragmatique, mais la difficulté se trouve au niveau du plan textuel et du lexique .Les apprenants n'ont pas maîtrisé la stratégie structurelle des textes, les signes de ponctuations, les temps des verbes et aussi la rédaction des textes ont de la cohésion.ils dépendent aussi de l'interférence linguistique et les erreurs d'orthographe.

Conclusion partielle

Après l'identification de notre méthode d'analyse des erreurs des productions des apprenants et son classement selon le type et la nature, nous passons dans le chapitre ci-après aux résultats obtenus du questionnaire et ses réponses.

Pour réaliser un travail de recherche on ne doit pas se satisfaire uniquement des concepts théoriques pour aider le sujet traité, mais on doit aussi faire appel à des instruments de recherche tel que le questionnaire, l'entretien, pour donner une crédibilité au travail et faire ressortir les résultats récupérés du questionnaire.

IIV-2 Description du questionnaire

Notre travail de recherche à besoin d'un outil d'examen approprié afin qu'il soit renforcé, à retenir un questionnaire donné aux enseignants de collège .Par conséquent nous avons opté de faire ce questionnaire pour rendre plus efficace ce que nous avons fait. Ce questionnaire est donné aux enseignants de 2^{ème} année moyenne (au nombre de 10).Notre outil de contrôle comprend 12 questions qui ont pour objectif de distinguer où se trouve la difficulté de l'écrit et préciser les difficultés rencontrés par les apprenants lors de la production écrite.

IIV-3 La présentation du questionnaire

Notre questionnaire compte douze questions neuf questions ouverts et trois questions fermées. Ces questions visent à repérer où réside le problème de l'écrit et déterminer les obstacles que les apprenants rencontrent au moment de la production écrite.

IIV-4 Présentation du questionnaire et ses réponses

QUESTION N°01:

La production écrite est un exercice?

Les réponses	Répétitions	pourcentage
Facile	4	40 %
DIFFICILE	6	60%

Degré de difficulté de l'exercice de production écrite

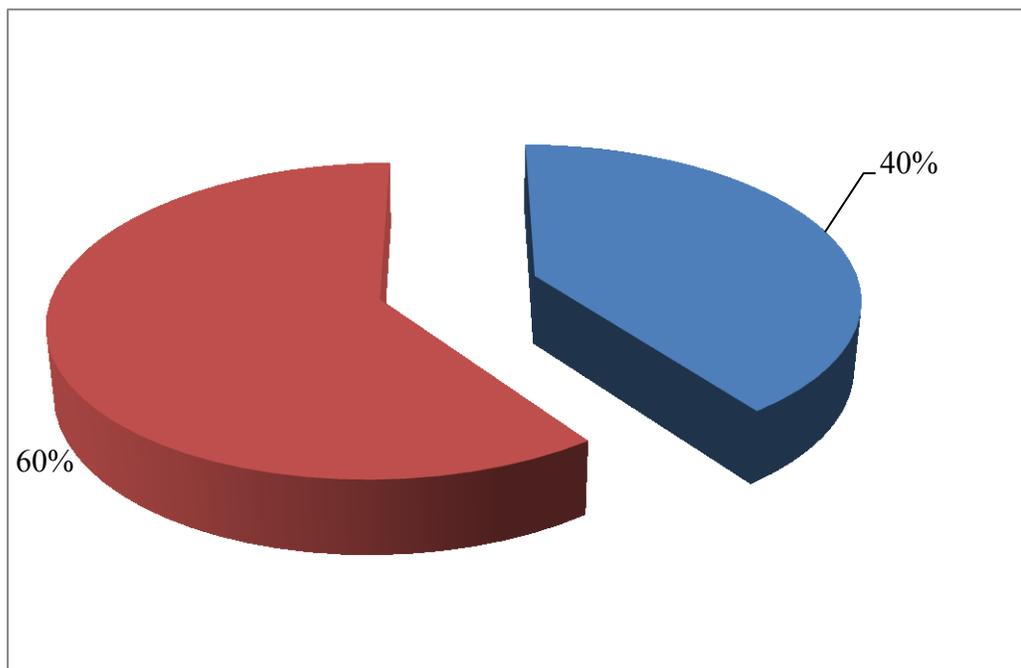


Figure1 : degré de difficulté de l'exercice de production écrite

D'après le graphique ci-dessus, nous constatons que 60% déclarent que la production écrite est un exercice difficile et 40% déclarent que la production écrite est un exercice facile.

QUESTION N°02:

Quelles est la méthode que vous adoptez lors de la pratique de cette activité?

Les réponses	Répétitions	pourcentage
Non	6	60%
Oui	4	40%

Méthode suivie par l'enseignant

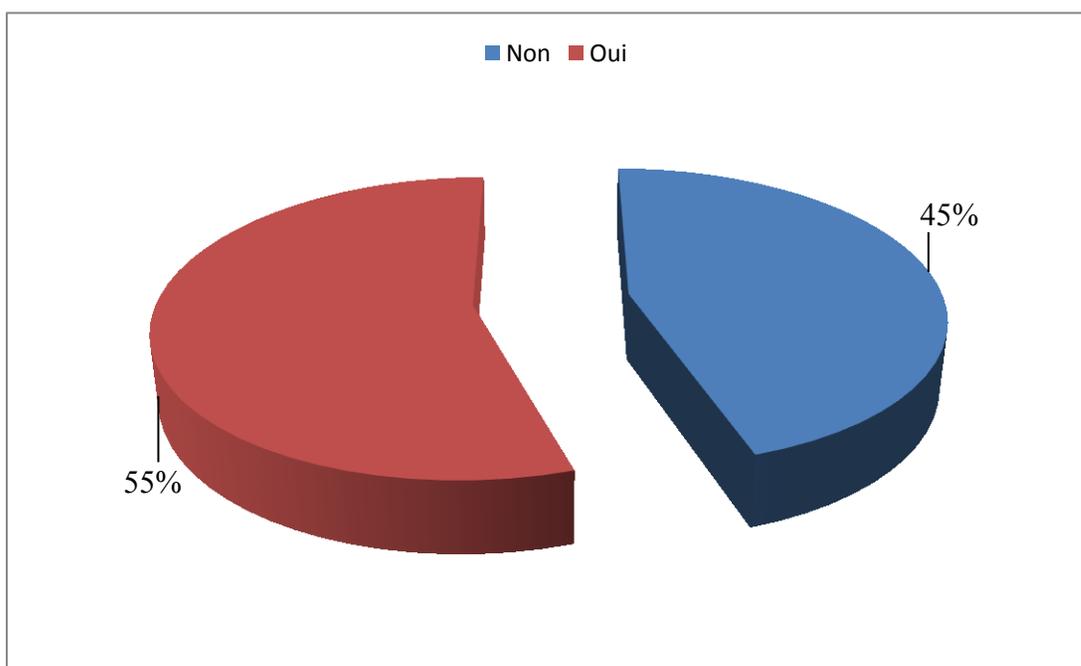


Figure 2 : Méthode suivie par l'enseignant

D'après les réponses obtenues, nous avons 60% des enseignants qui n'ont pas une méthode pour présenter l'activité de production écrite et 40% ont des méthodes pour présenter cette activité.

Question N03 :

Quelle est la méthode que vous suivez lors de cette activité ?

(04 enseignants qui répondent)

Enseignant1: Faire une séance d'entraînement après la séance de la production écrite :

1. Lire et relire la consigne
2. Relevez les mots clés
3. Réécrire sur le cahier de classe
4. Enfin la correction

Enseignant 2 : passer de l'oral à l'écrit

Enseignant 3: D'abord préparation à l'écrit ensuite explication de la consigne puis réalisation et enfin compte rendu

Enseignant 4: Lire la consigne

Utiliser les brouillons pour améliorer son texte

-Réécriture de texte

-La correction

N.B : Nous avons repris les réponses des questionnaires tels qu'elles sont données

QUESTION N°04:

Vos apprenants font ils des erreurs en produisant un texte ?

Les réponses	répétitions	Pourcentage
Oui	10	100%
Non	00	00%

Nombre des erreurs commises par les apprenants

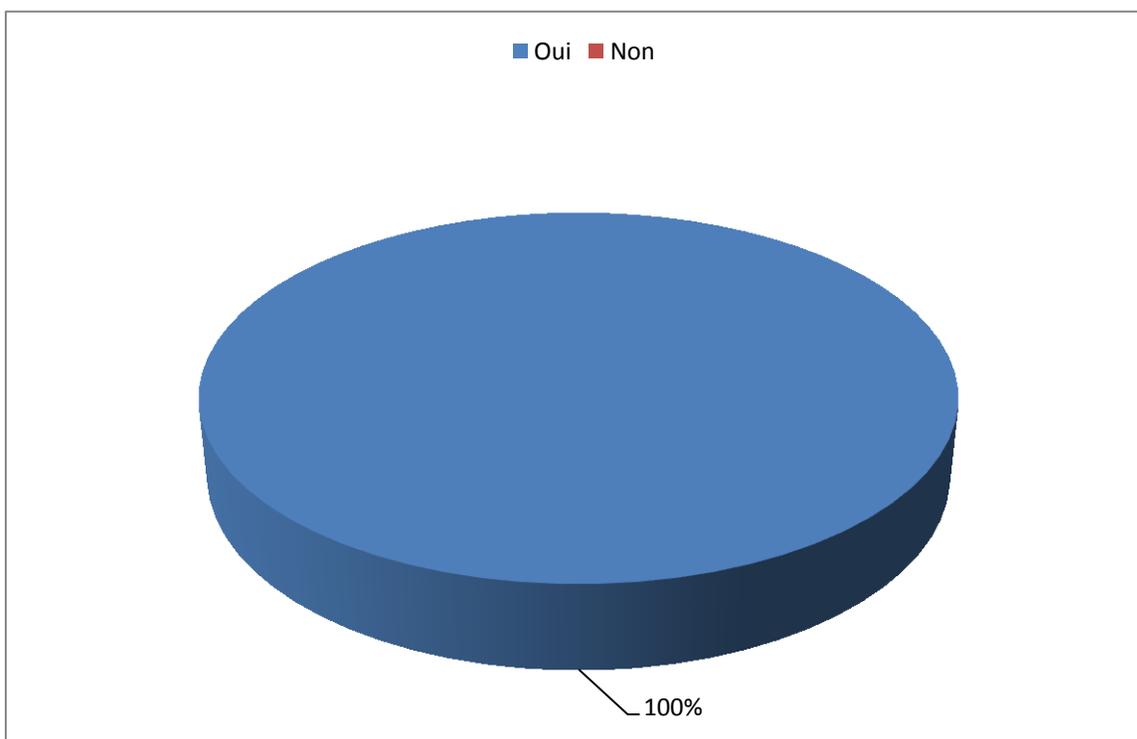


Figure 04 : Nombre des erreurs commises par les apprenants

Cette question est très important et la réponse montre que tous les apprenants font des erreurs dans leurs productions écrites avec un taux de 100 %.

QUESTION N°05:

Quel sont les erreurs les plus récurrentes ?elles sont de quels type?

Les réponses	répétitions	Pourcentage
Erreur de forme	5	50%
Erreur de sens	2	20%
Erreur de cooccurrence	2	20%
Erreur de différente	1	10%

Fréquence des erreurs selon leur type

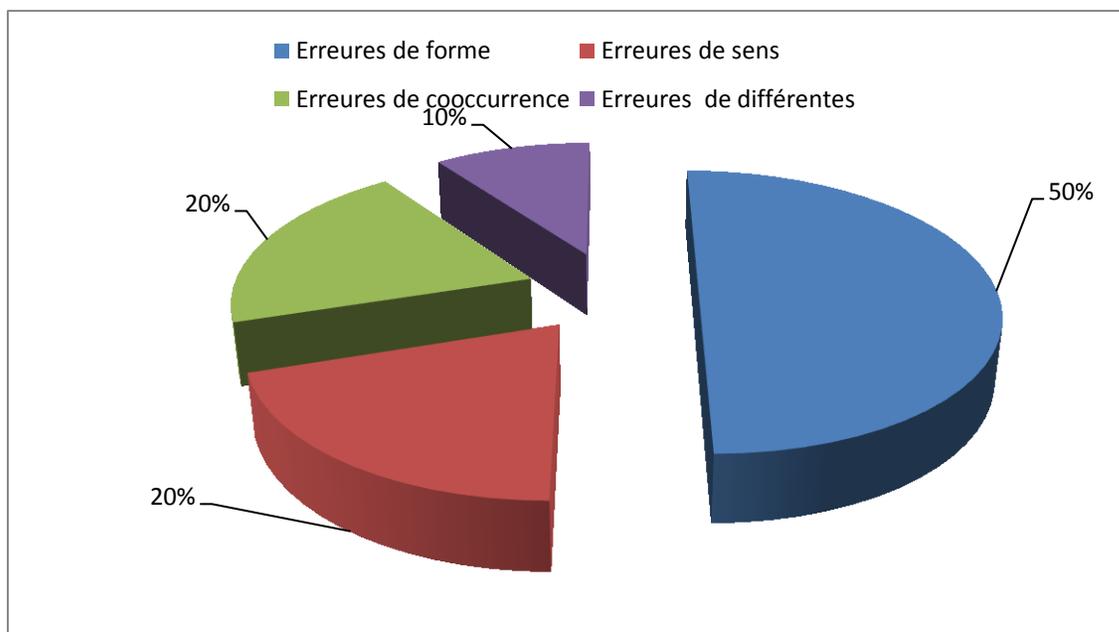


Figure 05 : Fréquence des erreurs selon leur type

D'après la graphique ci-dessus, nous constatons que le type des erreurs le plus fréquent par les apprenants est bien l'erreur de forme 50%.

QUESTION N°06 :

D'après vous, quelle est la source des erreurs de forme ?

Orthographe	Répétitions	Pourcentage
Orthographe	4	40%
Vocabulaire	2	20%
Grammaire	2	20%
Conjugaison	2	20%

Source des erreurs de forme

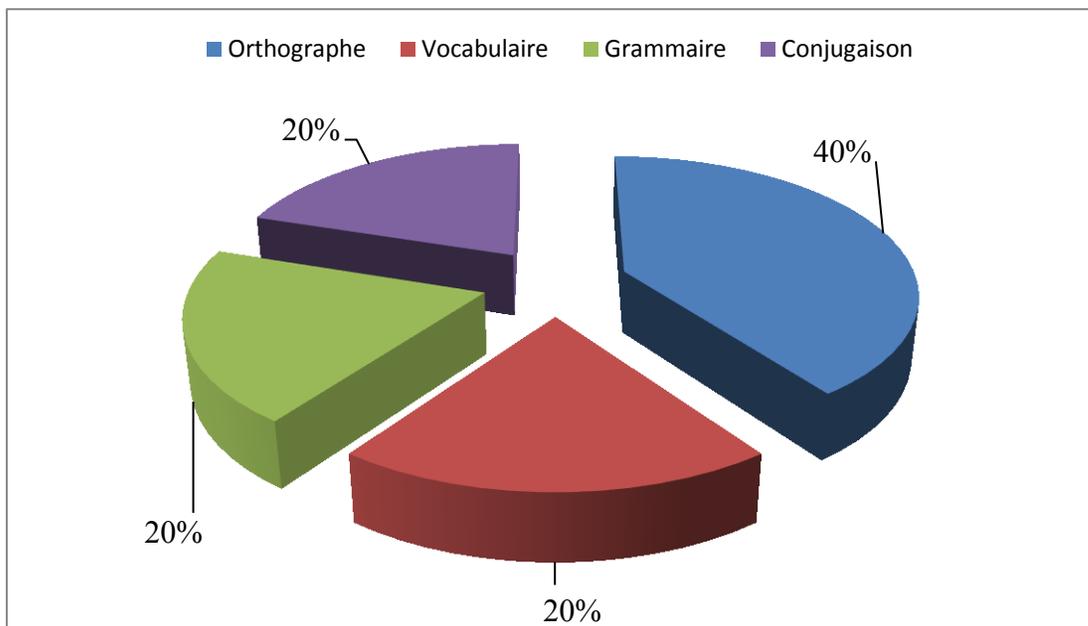


Figure 06 : Source des erreurs de forme

Selon les réponses obtenues, nous avons 40 des enseignants qui disent que la source des erreurs de forme situé au niveau de l'orthographe, 20% disent vocabulaire, 20% déclarent que les erreurs sont d'ordre grammatical et disent que la source situé est la conjugaison .

QUESTION N°07:

Quelle est la source des erreurs de sens ?

Les réponses	Répétitions	pourcentage
Interférence	8	80%
Autre	2	20%

La source des erreurs de sens

Deux enseignants ont répondu comme suit :

Enseignant 1 : Influence de la langue maternelle

Enseignant 2 : Lecture et compréhension de la consigne

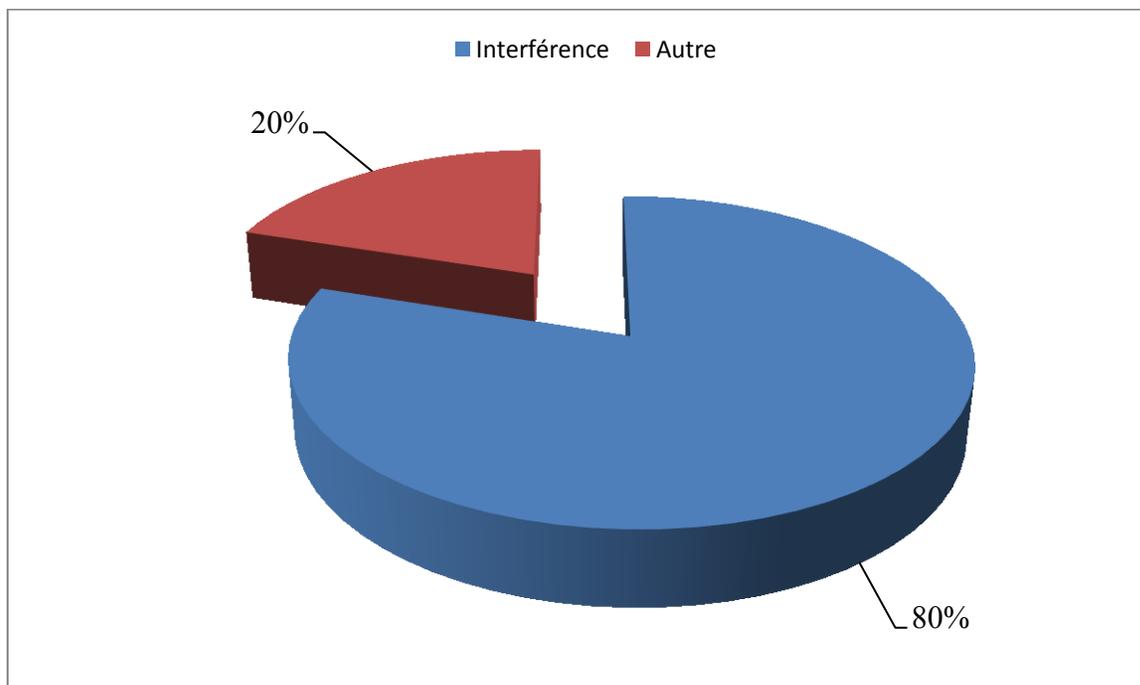


Figure 07 : la source des erreurs de sens

D'après la graphique, 80% des enseignants déclarent que la source des erreurs de sens est l'interférence et 20% disent qu'il y a autre source.

QUESTION N°08:

D'après vous on doit utilise quelle méthode pour remédier à les erreurs?

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Remédiassions directe	2	20%
Remédiassions stratégique	8	80%

Remédiations des erreurs commises par les enseignants

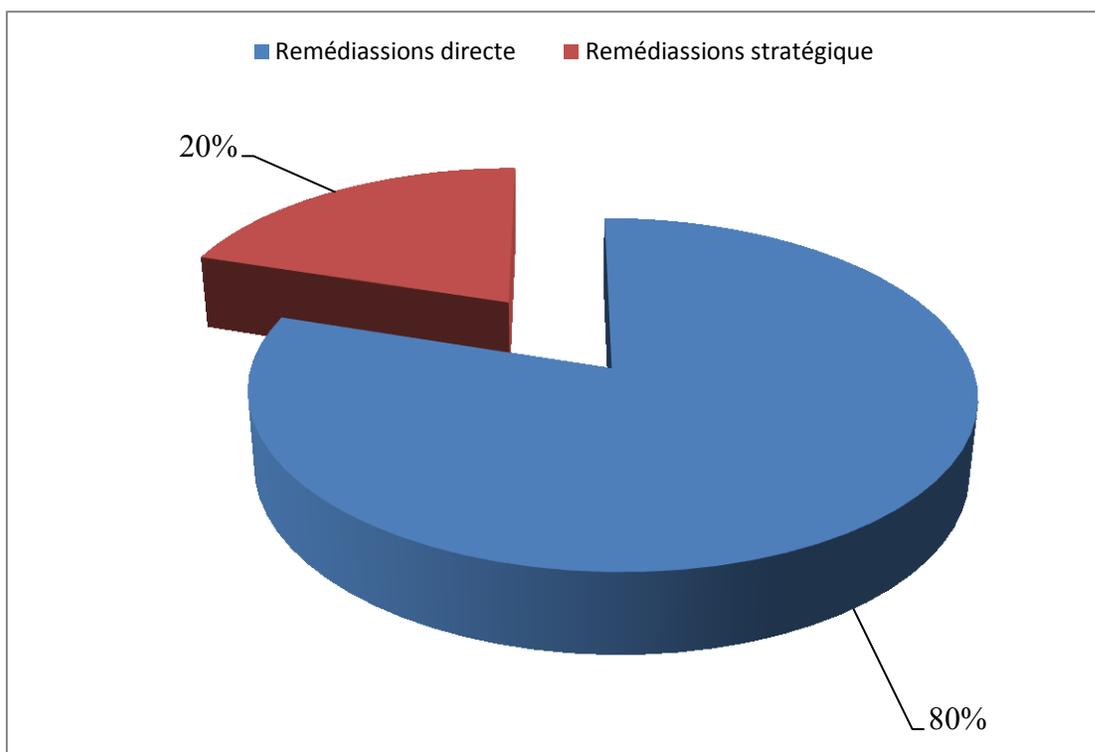


Figure 08 : Remédiations des erreurs commises par les enseignants

Selon le graphique, nous avons 20% qui ont choisi la remédiassions direct et 80% ont choisi la remédiassions stratégique comme une meilleur remédiassions.

QUESTION N°09:

Selon vous, la difficulté se trouve à quel niveau ?

Les réponses	Répétitions	pourcentage
Le sujet traité	2	20%
Vocabulaire	2	20%
La consigne	2	20%
Grammatical	2	20%
Autre précisez	2	20%

Localisation de la difficulté de l'erreur

Deux enseignants ont répondu à cette question :

Enseignant 1 : Former des phrases en traduisant l'arabe

Enseignant 2 : La maîtrise de la langue

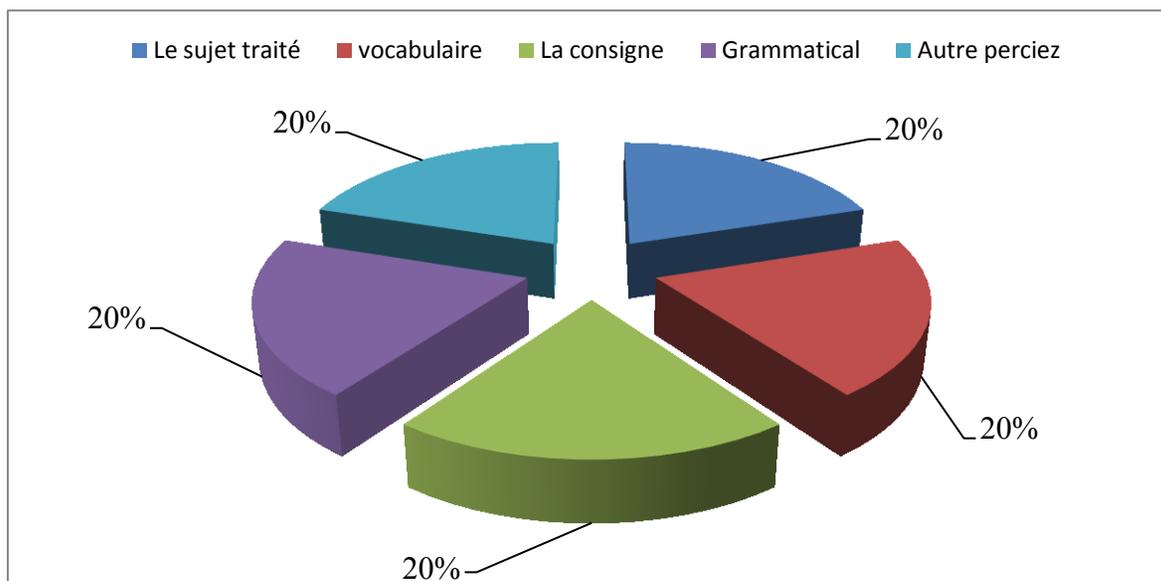


Figure 09 : Localisation de la difficulté de l'erreur

Selon les réponses obtenues, 20% des enseignants disent que la difficulté se situe au niveau du sujet traité, 20% disent que le vocabulaire, 20% ont choisi la consigne, 20% aussi ont déclaré que la difficulté se situe au niveau de la grammaire et 20% ont donné autres difficultés.

QUESTION N°10:

D'après vous dans la production écrite en F L E:

Qu'est ce que vous parait difficile d'enseigner lors de cette activité?

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Le lexique	5	50%
La grammaire	3	30%
La conjugaison	2	20%

Avis des matières sur ce qu'est difficile à enseigner

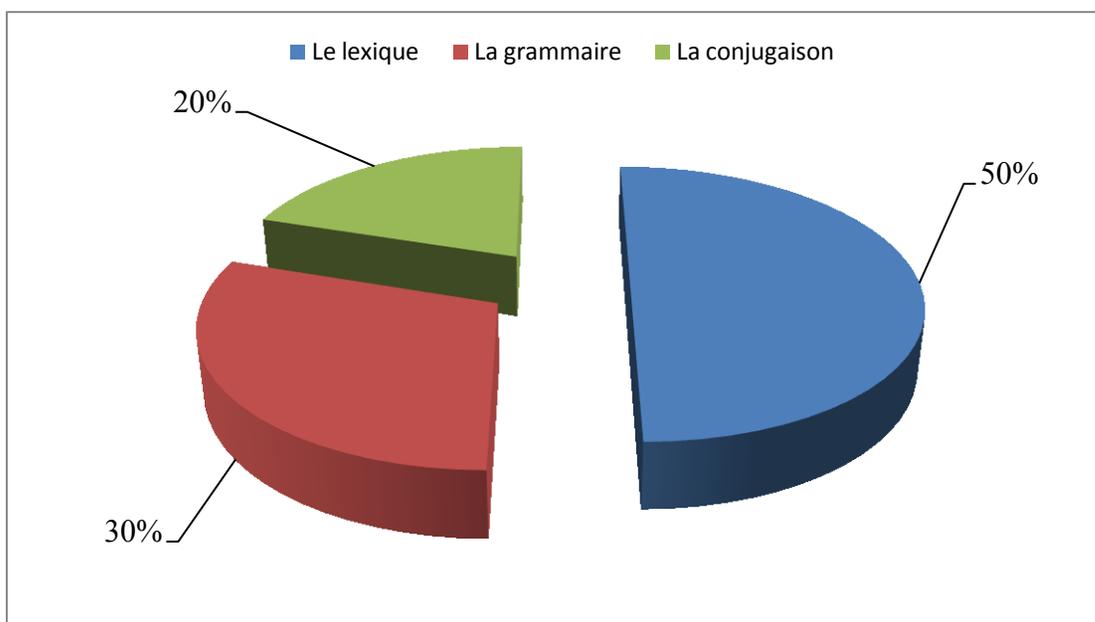


Figure 10 : Avis des matières sur ce qu'est difficile à enseigner

Nous avons 50% des enseignants qui ont des difficultés à enseigner le lexique et 30% ont des difficultés à enseigner le grammaire et 20% trouvent des difficultés à enseigner la conjugaison.

QUESTION N°11:

Selon vous y a-t-il des techniques pour aider les apprenants à mieux rédiger ?

Les réponses	Répétitions	Pourcentage
Oui	7	70%
Non	3	30%

Technique pour une bonne remédiations

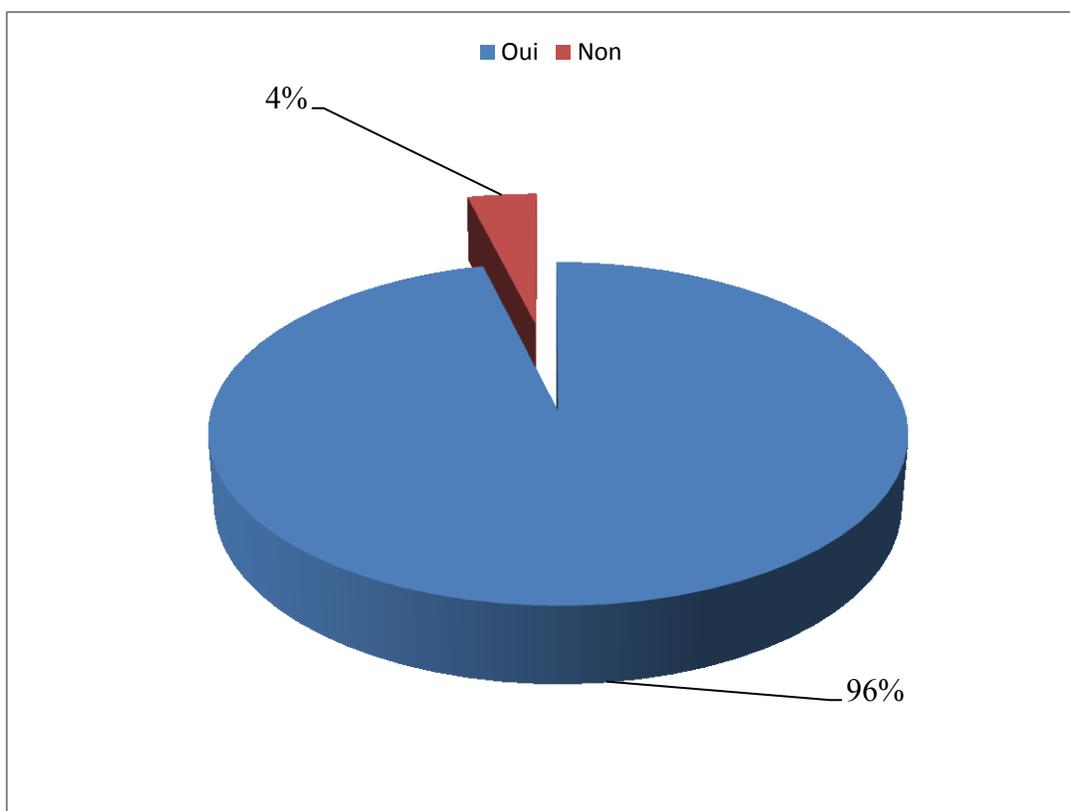


Figure 11 : Technique pour une bonne remédiations

D'après le graphique, nous avons remarqué que 70% des enseignants ont des techniques pour aider leurs apprenants et 30% ils n'ont pas des techniques pour une bonne remédiations.

QUESTION N°12:

Expliquer : En voici les réponses données par sept enseignants

Enseignant 1: Favoriser les interactions positives avec l'écrit si l'apprenant se représente précisément la tâche d'écriture des éléments de la situation de communication et les enjeux.

Enseignant 2: Accorder plus de temps à la production écrite.

Enseignant 3: Faire une relation entre la lecture et la production écrite pour organiser les idées.

Enseignant 4: Entraîner l'apprenant aborde plusieurs thèmes en donnant un plan à chaque thème.

Enseignant 5: Varier les sujets traités en expliquant les consignes.

Enseignant 6: Faire des exercices pour aider les apprenants à dépasser les difficultés lors de la production écrite.

Enseignant 7: Donner des outils afin d'acquérir des stratégies d'écriture.

Enseignant 7: Accorder du sens à l'écrit et avoir l'envie d'écrire.

3. L'analyse des réponses

Après la récupération du questionnaire distribué aux enseignants, nous avons fait une analyse de ses réponses.

Question 01

Pour la 1ère question, 6 enseignants déclarent que la production écrite est un exercice difficile tandis que 4 enseignants déclarent que la production écrite est un exercice facile.

Question 02

4 enseignants confirment qu'ils ont une méthode à suivre pour présenter l'activité de production écrite et 6 enseignants ont refusé cette idée.

Question 03

Les 4 enseignants qui ont confirmé qu'il ya une méthode à suivre pour présenter l'activité de production écrite donnent leurs réponses :

Faire une séance d'entraînement après la séance de la production écrite.

Les étapes

Lire et relire la consigne

Relever les mots clés

Ecrire sur le cahier d'essai.

Réécrire sur le cahier de classe

En fin la correction

Passer de l'oral à l'écrit

D'abord, présentation à l'écrit, ensuite explication puis réalisation et en fin compte rendu.

Lire la consigne, ensuite utiliser le brouillon pour améliorer son texte puis réécrire le texte et en fin la correction.

Question 04

Vos apprenants font-ils des erreurs en produisant un texte ?

Tous les enseignants répondent par oui. Alors tous les apprenants font des erreurs lors de-là production écrite.

Question 05

5 enseignants disent que l'erreur les plus fréquentes chez les apprenants c'est l'erreur de forme, et 2 enseignants déclarent que c'est l'erreur de sens, 2 enseignants ont choisi l'erreur de cooccurrence et un seul enseignant a écrit l'erreur de différente.

Question 06

Pour cette question ,4 enseignants ont choisi l'orthographe comme source des erreurs de forme, et 2 autres déclarent que le vocabulaire c'est la source des erreurs de forme,

2 enseignants ont choisi la grammaire et 2 autres enseignants disent que la conjugaison c'est la source des erreurs de forme.

Question 07

8 enseignants déclarent que l'interférence est la source des erreurs de sens et 2 enseignants répondent par :

Influence de la langue maternelle

Lecture et compréhension de la consigne

Question 08

8 enseignants ont choisi la correction stratégique, pour la remédiation des erreurs fréquentes par les apprenants. Et de 2 enseignants ont choisi la remédiation directe.

Question 09

2 enseignants disent que la difficulté se situe au niveau du sujet traité, 2 enseignants ont choisi le vocabulaire et 2 enseignants déclarent que la difficulté se situe au niveau de la consigne, 2 autres enseignants disent que la difficulté se situe au niveau grammatical on a 2 enseignants qui répondent par :

Former des phrases en traduisant l'arabe

La maîtrise de la langue

Question 10

D'après les réponses, 5 enseignants trouvent une difficulté d'ordre lexical, et 3 enseignants ont choisi la grammaire, et 2 autres ont écrit la conjugaison.

Question 11

3 enseignants disent non et 7 enseignants qui répondent par oui.

Question 12

Nous avons marqué 7 réponses :

1. Favoriser les interactions positives avec l'écrit si l'apprenant se représenter précisément la tâche d'écriture les éléments de la situation de communication et les enjeux.
2. Accorder plus de temps à la production écrite.
3. Faire une relation entre la lecture et la production écrite pour organiser les idées.
4. Entraîner l'apprenant à rédiger plusieurs thèmes en donnant un plan à chaque thème.
5. Varier les sujets traités en expliquant les consignes.
6. Faire des exercices pour aider les apprenants à dépasser les difficultés au cours de la tâche d'écriture.
7. Il faut prendre des outils d'écriture en classe.

IIV-5 Résultat général du questionnaire et la séance de la production écrite

Selon le résultat de la séance de la production écrite et celui du questionnaire donné aux professeurs, on a remarqué que les apprenants de 2ème année moyenne s'offrent de l'interférence de la langue maternelle sur la langue française qui vient de la pauvreté linguistique et la complexité du système de la langue étrangère. Aussi ils ne maîtrisent pas les règles d'orthographe qui offre espace aux fautes de forme. Et pour remédier ces erreurs, les professeurs préfèrent appliquer la correction stratégique.

Conclusion partielle

Nous considérons cette partie plus interprétative qu'explicative.

N.B : les réponses du questionnaire sont reprises telles qu'elles sont données.

CONCLUSION GENERALE

Le travail que nous avons effectué tout au long de cette recherche vise principalement à mettre en place une compétence scripturale.

L'objectif essentiel de notre recherche est d'analyser les difficultés rencontrées par les apprenants de deuxième année moyenne lors de la rédaction de leurs écrits.

Nous nous sommes appuyés sur une analyse des différents types d'erreurs .

Notre expérimentation a confirmé que l'erreur est une étape naturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère .

Dans notre travail de recherche, nous avons touché à des notions relatives à ce thème.

Selon notre enquête sur terrain, nous avons confirmé que les apprenants de deuxième année moyenne ont beaucoup de difficultés en produisant.

Les apprenants ont des difficultés lexicales, des difficultés au niveau de la forme, l'influence de la langue maternelle qui les amène aux phénomènes de l'interférence .Et aussi ont des fautes d'orthographe, grammaire, conjugaison. Nous avons remarqué aussi, que la complexité du système de la langue française a été un grand obstacle qui empêche les apprenants à rédiger leurs écrits d'une manière correcte.

Après notre étude, nous avons l'intention de faire quelques suggestions à fin de développer notre processus d'apprentissage.

La production écrite est l'une des activités les plus importantes. Donc il faut lui accorder une grande importance.

Pour accéder à la production écrite, l'élève doit commencer par la production orale correcte.

La répétition des structures langagières et des actes de paroles aide l'apprenant à mémoriser lexicale riche à fin de résoudre les problèmes de langue.

L'enseignant doit encourager l'acte de lecture au milieu de ces apprenants.

L'exécution des exercices écrites dans la classe et à domicile est suffisant pour intégrer tous les points de langue étudiés.

Créer un climat de motivation et de communication entre les élèves en encourageant le travail de groupe.

Il est préférable d'activer la correction stratégique pour une bonne remédiassions.

D'après cette recherche et les résultats auquel nous sommes parvenus l'étude de travail et les réponses nous pouvons constater que les apprenantes de deuxième année moyenne ont beaucoup des difficultés qui empêchent leurs productions écrites.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrage théorique

- 1-DUBOIS.J, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll., trésors du français, 1994, p 164.
- 2-DUBOIS.J, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll., trésors du français, 1994, p 165.
- 3-DUBOIS.J, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : larousse, coll, trésors du français, 1994, p 381.
- 4-Conseil de l'Europe, 1979, *L'écrit et les écrits : Problèmes d'analyse et considérations didactiques*, Hatier, p7.
- 5-G.Vigner, 1982, *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international, p10.
- 6-S.Moirand, Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère, op.cit., p 9.
- 7-Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, cours de didactique du français langue étrangère et seconde.
- 8-MARTINET.A, élément de linguistique général ;Armand Colin, paris ; 1970 ; p 174.
- 9-Jean. Pierre. Robert, dictionnaire de pratique de didactique de FLE, « l'essentiel français 2 éd. Paris ,2008 P174.
- 10-Anne-Marie Chartier, Christiane clesse.et Jean Hébrard, lire, écrire, produire des textes cycle2, Hatier pédagogie, Paris, 1998, P194.
- 11-Presses universitaires de Grenoble, 2003.P, 180.
- 12-Manuel de rééducation psychomotrice, J.DEFONTAINE, Maloine S.A. Editeur, Paris, 1978.P305
- 13- Sophie Moirand , 1979, P 09 .
- 14- Chanquoy & Alamargot, 2002, p.4.
- 15- Rohmer 1965, Cf. Cornaire & Raymond, 1999.
- 16- Whalen, 1994, p.52
- 17- De Beaugrande, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ;... Cf. Cornaire & Raymond, 1999.
- 18- Weber, 1993, p.62
- 19- Moirand, 1982

Mémoires consultés

1-B ENAFOU Sabrina, difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite, cas des étudiant de 1er année licence du l'université Mohamed Boudiaf à M'sila, 2014

2-BENAFOU Sabrina, difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite, cas des étudiant de 1er année licence du l'université Mohamed Boudiaf à M'sila, 2014.

3-LABDI Amel, l'analyse des erreurs en production écrite, (cas des élèves de 4^{ème} année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra), mémoire didactique, Biskra, 2012/2013, p22.

4-LABOUDI Kamel et ABIDET Brahim, exposé sur le compte rendu, secteur19, Chéria, p 03.

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

Sitographies

1-Www. Univ- chlef. dz> Paul- Robert- 2010.

2- [http://www.cndp. Fr/ bien lire/ 04- média/ a- fle- imp- htm](http://www.cndp.fr/bien lire/04- média/ a- fle- imp- htm).

Documents pédagogiques

1-Fiche pédagogique d'une activité de production écrite, circonscription n°42, Chéria- el-Ogla, 2015/2016.

2-Programme de français, 5^{ème} AP, Janvier, 2009.

ANNEXE

jeudi 18 Avril 2019

Nom : Zidout

Prénom : Wissal

Classe : 2441

Production écrite

Consigne :

Rédige un court texte ^{de} 05 à 06
lignes dans lequel tu raconteras
à ton camarade une légende
ton choix.

Bien, mais

fais attention aux
fautes d'orthographe!

04,5

07

Jojo et la magie

- Jojo qui a rêvé de devenir un magicien

mais ses parents ont refusé d'entraîner ses tours

dans la maison, il a décidé de les entraîner dans

un jardin public. Alors des hommes l'ont vu essayer de

faire disparaître la place. ils l'ont attrapé et il s'est

FC

évadé, ses parents inquiets l'accueillent avec

joie

F.O

et lui offrent même un vrai lapin.

F.C

Le proverbe :

- Tous est bien qui finit bien.

La légende de lalla Kh' disja

Kh' disja était une bergère. c'était
une jeune fille dotée de pouvoirs magiques

et est surnaturels. Elle pouvait se
F.C

transformait en charcol pour surveiller
F.C

son troupeau.

D'après la légende, lalla Kh' disja

a déplacé des objets, a tissé la laine,

a préparé le repas rien qu'en fermant

les yeux, les gens de son village

racontent qu'un jour, elle est montée
F.C

au sommet de Tangout et en même temps,

Jedi 18 Avril 2019

nom: TALAH

Prénom: Intisem

Production écrite

Classe: 2AM 9?

Production écrite

à la conigne

Rédige un court texte de 05 à 06 lignes dans lequel tu raconteras à ton camarade une légende de ton choix.

Observation

très bien

Note

05,5

07

J udi 18 Avril 2019

Nom: HADJEB

Prénom: Pour El Houda Fatima
El Zahra.

Classe: 2AM₁

Consigne:

* Rédige un court texte de 05 à
06 lignes dans lequel tu raconteras
à ton camarade une légende à choisir

Très bien

05

07

Le secret de la ferme magique

Dans les hautes montagnes, il y a deux maisons, qui vivent les frères. Ils passent leur temps libre et s'occupent de toutes sortes d'animaux dans la ferme. ^{P.M.D} ~~durant~~ l'année scolaire leur école organise une excursion. ^{F.O} afin de visiter les fermes de la région.

Le professeur autorise chacun d'élèves à ramener un de leurs proches. Les trois amis profitent l'occasion pour emmener avec eux la petite malina est première excursion plein de joie par ce que ils ne perdent le paysage.

~~cette histoire montre qu'on se servant les
conde on peut venir
à bout de bout de tous les obstacles et que
les curiosité est un bien vilain défaut souvent
source de mésaventures.~~

Questionnaire :

1-La production écrite est un exercice?

-Facile

- Difficile

2-Avez-vous une méthode pour présenter cette activité de production écrite?

-oui

-Non

3-Si non,quelle est la méthode que vous suivez?

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

4- Vos apprenants font-ils des erreurs en produisant un texte?

-Oui

-Non

5-Quel est le type d'erreurs les plus fréquentes?

-Erreurs de forme

-Erreurs de coocurence

-Erreurs de sens

- Erreurs de différentes, Précisez

.....
.....

6- D'après vous quelle est la source des erreurs de forme?

-orthographe

-Grammaire

- vocabulaire

-conjugaison

7-Quelle est la source des erreurs de sens?

-Interférence

-Autre, Précisez

.....
.....

8-Comment pensez-vous remédier à ces erreurs?

-Remédiation directe

- Remédiation stratégique

Questionnaire :

1-La production écrite est un exercice?

-Facile

- Difficile

2-Avez-vous une méthode pour présenter cette activité de production écrite?

-oui

-Non

3-Si non, quelle est la méthode que vous suivez?

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

4- Vos apprenants font-ils des erreurs en produisant un texte?

-Oui

-Non

5-Quel est le type d'erreurs les plus fréquentes?

-Erreurs de forme

-Erreurs de coocurrence

-Erreurs de sens

- Erreurs de différentes, Précisez

.....
.....

6- D'après vous quelle est la source des erreurs de forme?

-orthographe

-Grammaire

- vocabulaire

-conjugaison

7-Quelle est la source des erreurs de sens?

-Interférence

-Autre, Précisez

.....
.....

8-Comment pensez-vous remédier à ces erreurs?

-Remédiation directe

- Remédiation stratégique

9-Selon vous, la difficulté se situe au niveau:

- Le sujet traité
- La consigne
- vocabulaire
- Grammatical
- Autre, Précisez

.....
.....

10-D'après vous dans la production écrite en FLE:

A- Qu'est ce qu'il vous paraît difficile à enseigner

- Le lexique
- La grammaire
- La conjugaison

11-Selon vous y-a-t-il des techniques pour aider les apprenants à mieux rédiger?

- Oui
- Non

12-Expliquer:

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

Questionnaire :

1-La production écrite est un exercice?

-Facile

- Difficile

2-Avez-vous une méthode pour présenter cette activité de production écrite?

-oui

-Non

3-Si non, quelle est la méthode que vous suivez?

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

4- Vos apprenants font-ils des erreurs en produisant un texte?

-Oui

-Non

5-Quel est le type d'erreurs les plus fréquentes?

-Erreurs de forme

-Erreurs de coocurence

-Erreurs de sens

- Erreurs de différentes, Précisez

.....
.....

6- D'après vous quelle est la source des erreurs de forme?

-orthographe

-Grammaire

- vocabulaire

-conjugaison

7-Quelle est la source des erreurs de sens?

-Interférence

-Autre, Précisez

.....
.....

8-Comment pensez-vous remédier à ces erreurs?

-Remédiation directe

- Remédiation stratégique

9-Selon vous, la difficulté se situe au niveau:

-Le sujet traité

-La consigne

-vocabulaire

-Grammatical

-Autre, Précisez

.....
.....

10-D'après vous dans la production écrite en FLE:

A- Qu'est ce qu'il vous paraît difficile à enseigner

Le lexique

La grammaire

La conjugaison

11-Selon vous y-a-t-il des techniques pour aider les apprenants à mieux rédiger?

Oui

Non

12-Expliquer:

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

Résumé

Notre thème de recherche s'intitule : « Analyse des difficultés rencontrées par les apprenants de français au niveau de la production (cas des apprenants de deuxième année moyenne) » il met l'accent sur l'origine des difficultés que rencontrent les apprenants de deuxième année moyenne lors de la production écrite dont l'objectif est d'analyser ces difficultés qui empêchent les apprenants à faire leurs productions écrites .

Mots clé : l'origine des difficultés, production écrite, analyse, les apprenants

موضوع بحثنا الذي يحمل عنوان : "معالجة الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة الفرنسية على مستوى الانشاء الكتابي (في حالة طلاب السنة الثانية المتوسطة)" يركز على أصل الصعوبات التي يواجهها متعلمو المستوى الثاني متوسط خلال الانشاء الكتابي الذي يهدف إلى تحليل هذه الصعوبات التي تمنع المتعلمين من كتابة انشاءهم.

الكلمات المفتاحية : معالجة , اصل الصعوبات , المتعلمين , الانشاء الكتابي

ABSTRACT

Our research theme that is titled: "Analysis of the difficulties encountered by French-language learners at the production level (in the case of second-year average students)" focuses on the origin of the difficulties encountered by second-level learners an average year during written production whose objective is to analyze these difficulties that prevent learners from writing their productions.

Key words : origin of the difficulties, written production, analyze, learners