

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



Mémoire de Master

Option : didactique du FLE

Thème :

**Les difficultés de la production écrite :
cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne .**

Devant les nombres de jury :

Encadré par :

Mr. DJAMALEDDINE Nouredine MC-A

Réalisé par :

SADOK Ali

FERKOUS Karima

Membres du jury

Président : Mme AYAD Amina

MA-A

Université Ibn Khaldoun Tiaret

Examineur : Mme. KHARROUBI Sihame

MC-A

Université Ibn Khaldoun Tiaret

Année universitaire 2021/2022

Dédicace

Au nom de dieu qui nous a éclairé les chemins du savoir, je dédie ce travail à :

A mes très cher parents, qui ont œuvrés pour ma réssussite :

A mes frères et sœur :

A toute ma famille du petit au grand :

A mes amis et tous ceux qui m'ont connu de près ou de loin .

Remerciements

Avant tous remercions Allah maitre de l'univers sans qui nous n'aurions jamais

Nous tenons à remercier Mr NOUREDINE D pour sa patience et d'avoir nous bénéficier sa compétence et ses conseils fructueux et son encouragements qui ont été pour nous un atout certain et nous a permis de beaucoup apprendre

Au chef de département de français qui m'a soutenu et prodigué de conseils .

Aux membres de jury qui ont accepté d'examiner ce mémoire .

Table de matières

Introduction générale	7
LA PARTIE THEORIQUE.....	10
CHAPITRE 1 :« production écrite , les stratégies et les théories d'apprentissage ».....	11
1. La production écrite : Définition :	12
1.1. Qu'est ce que l'écrit :	12
1.1.1. Place de L'écrit dans les grands courants:.....	13
1.1.1.1. Méthodologies, définition.....	13
1.1.1.2. La méthode audio-orale.....	13
1.1.1.3. La méthode directe.....	13
2. L'apprentissage de l'écriture en fle :	14
2.1. L'écriture : est une pratique sociale	14
2.1.1. Eléments de changement dans l'enseignement de l'écriture :	14
2.2. L'émergence des théories de l'écriture	15
2.3. Lecture-écriture :interrelation.....	15
3. Les stratégies cognitives et les processus :.....	16
3.1. La notion de stratégie.....	16
3.2. Les stratégies d'apprentissage	16
3.2.1. Les stratégies cognitives.....	16
3.2.1.1. La notion de stratégie en psychologie cognitive	17
3.3. Des pratiques scolaires d'écrit au fonctionnement cognitif.....	18
3.4. Les stratégies métacognitives	18
3.5. La notion de processus	19
3.6. Les processus de rédaction	19
3.6.1. La planification.....	19
3.7. Révision	19
3.8. Mise en texte	19
4. Les processus d'écriture.....	19
4.1. Processus d'écriture des commentaires.....	20
4.1.1. Processus cognitifs.....	20
5. Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire	21
5.1. Description du modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire	21
1. Les processus d'élaboration	21
CHAPITRE 2 :«Apprentissage de la production écrite : les difficultés. »	22
1. L'apprentissage de la production écrite	23
1.1. Qu'est que les stratégies d'apprentissage ?	23
1.1.1. Les styles d'apprentissage selon Kolb.....	24
1.1.2. Les stratégies d'enseignement/apprentissage	24
1.1.3. Apprentissage et enseignement de la production écrite à l'école :.....	25
1.1.4. Les difficultés d'apprentissage :	27

1.1.5.	Statut de la grammaire et des faits de langue dans l'apprentissage de l'écriture ?	27
2.	Texte et contexte dans la production écrite	28
2.1.	Les types de textes	28
2.1.1.	Le texte argumentatif	29
2.2.	La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence :	30
2.2.1.	Fautes de cohérence et de cohésion textuelle :	30
2.2.1.1.	Fautes de morphosyntaxe	30
2.2.1.2.	Respect des trois règles de cohérence/ cohésion	31
3.	Les difficultés	31
3.1.	Les difficultés d'écriture	31
3.2.	Difficultés socioculturelles	31
3.3.	Difficultés linguistique	31
3.3.1.	Morphosyntaxe	31
3.3.2.	Lexique	32
3.3.3.	Orthographe	32
Troisième chapitre : Analyse et interprétation		33
Introduction		34
1.	Déroulement de l'expérimentation	34
1.2.	Description de l'échantillon (corpus) :	34
1.3.	Fiches pédagogiques	Error! Bookmark not defined.
2.	Analyse des productions écrites des apprenants	35
Tableau 1 : grille d'évaluation à l'écrit		35
2.1.1.	Lexique	36
2.1.2.	Orthographe	36
2.1.4.	La cohérence	38
3.	Commentaire des données	45
3.2.	Orthographe	45
3.3.	Morphosyntaxe	45
3.4.	Cohérence	45
4.	Bilan synthétique	45
Conclusion		47
Conclusion générale		48

Introduction générale

L'enseignement - l'apprentissage du FLE s'articule sur des activités de natures différentes qui visent essentiellement les quatre compétences (la compréhension et la production de l'écrit, la compréhension et la production de l'oral) . Apprendre une langue étrangère c'est acquérir des connaissances linguistiques, culturelles

L'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen constitue un objectif pertinent dans le système éducatif algérien. Cela consiste à installer certaines compétences chez l'apprenant pour pouvoir communiquer au moyen de cette langue dans ses pratiques quotidiennes.

L'écriture est une activité qui compliment toutes les autres activités dans une classe d'enseignement du français. Les élèves écrivent pour achever et vérifier acquisition des leçons et pour personifier la maîtrise de certaines règles grammaticales, syntaxiques et lexicales.

En classe de langue étrangère, l'activité d'écriture peut être ressentie comme contraignante et difficile. Son enseignement/apprentissage est, parfois, un lieu de questionnements, de conflits et d'émotions diverses, souvent difficiles à identifier et à gérer par les enseignants. Ainsi mise à l'exergue, la complexité des situations d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe, suscite des questions concernant la façon dont les scripteurs procèdent lors de la production d'un texte, concernant les facteurs qui favorisent sa mise en place et son développement, et, enfin concernant les difficultés qu'éprouvent les apprentis-scripteurs et les obstacles qui entravent leur apprentissage.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Il tente de répondre aux difficultés rencontrées par les apprenants lors de cette séance dans le cycle moyen. Cette perspective de recherche met l'accent sur les différentes stratégies et méthodes adoptées par l'élève pour avoir une base linguistique efficace.

L'activité de la production écrite est un facteur non-négligeable voire même déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire. Elle vise à instaurer progressivement chez l'élève, à travers des activités multiples, une compétence communicative. Étant professeur au secondaire, nous sommes toujours confrontée aux difficultés que rencontre l'élève lors de l'activité de rédaction et nous avons constaté que l'amélioration de ces dernières dépend directement des activités précédentes.

Nous avons choisi les apprenants de la quatrième année moyenne de l'école Allouache Abdelkader pour mener à bien notre recherche qu'est pour le but d'identifier les

difficultés rencontrées par les apprenants lors de la séance de production écrite et de comprendre également les causes et les origines de ces difficultés.

À partir de ce constat, nous formulons la problématique suivante :

- Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants de 4AM lors de la rédaction de leur production écrite ?

Pour répondre à cette question , nous émettons les hypothèses suivantes :

- Les apprenants apprennent les formes grammaticales, lexicales, linguistiques mais ils ne savent pas mettre en place une stratégie cognitive adaptée.
- Le manque de motivation chez les apprenants peut être un obstacle qui entrave la production l'écrit.
- Des stratégies d'apprentissages erronées.

Alors, la méthode que nous estimons susceptible d'apporter des éléments de réponse à notre problématique est la méthode analytique qui se résume à l'analyse des copies des apprenants de la 4ème année moyenne lettre à partir d'une consigne portant sur un texte argumentatif (La violence) pour identifier les difficultés des apprenants.

Ce travail de mémoire sera organisé en trois chapitres. Le premier chapitre se veut un cadrage théorique et didactique. Il s'intitule « Production écrite : Les stratégies et théories d'apprentissage ». A travers ce chapitre, nous allons traiter la définition de la production écrite ainsi que les stratégies et les processus de son achèvement . Le deuxième chapitre intitulé « apprentissage de la production écrite : les difficultés ». Dans ce chapitre, nous allons présenter les difficultés de l'apprentissage de la production écrite.

Le troisième chapitre est consacré à la pratique. Il aborde en premier lieu, le lieu de l'expérimentation ensuite l'analyse des données et des copies puis les résultats.

LA PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 :
**« production écrite , les stratégies et
les théories d'apprentissage »**

1. La production écrite : Définition :

la production écrite est un écrit social , un acte de communication au cours duquel l' auteur produit un texte écrit approprié à la situation dans une langue correcte et compréhensible du ou des destinataire(s) .

Elle se distingue d'autres activités :

- ce n'est pas une rédaction, celle-ci étant un écrit scolaire qui a ses propres règles , sans rapport avec un écrit social

- ce n'est pas seulement une activité d'expression , qui consiste à faire connaître son avis ou ses sentiments

- ce n'est pas non plus seulement une activité d'écriture , dont le sens le plus courant, surtout à l'école,

Pourquoi enseigner la production écrite ?

Dans les sociétés modernes ,la production d'écrits reste très présente, malgré les avancées

des autres modes d'échanges ,parce qu'elle répond à des fonctions de communication multiples et variées, entre autres :

- expliciter(ex :légende d'une photo, d'un tableau) .

- montrer, donner à voir(ex ; la description) .

- argumenter,convaincre(ex : défendre un point de vue ,une cause).

- faciliter la communication à distance .

D'autre part, dans une perspective de communication , Deshenes (1988) « *la production écrite est conçue comme une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et discours écrit* » (ROBERT J P ;Op.cit ;P.85.)

La production écrite met l' accent sur le processus cognitive de l'apprenant lorsqu'il produit un texte ou bien paragraphe , Mais elle n'est pas une exercice simple ,Mais une démarche composée par des étapes de la pré-écriture.

1.1. Qu'est ce que l'écrit :

Selon le Dictionnaire Actuel de l'Education, on définit Ecrit comme : mot dérivé du verbe «écrire» (du latin scribere), l'écrit désigne : « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de*

l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières » (Robert, 2008 : 76).

L'écrit est devenu une préoccupation majeure pour les chercheurs et les éducateurs, et c'est cet accent mis sur l'écrit qui fait de l'enseignement de l'écrit une réalité aujourd'hui .

Selon J.P Cuq,dictionnaire de didactique du français L E et L S (2003) ,l'écrit peut avoir comme définition :

« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support ,d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue . »

Cela signifie que l'apprentissage se manifeste par l'écriture ,ce qui permet de lire et d'interpréter des schémas .

1.1.1. Place de L'écrit dans les grands courants:

1.1.1.1. Méthodologies, définition

Ce qu'on appelle communément « méthodologies»,sont selon Cuq .J.P, des constructions méthodologiques d'ensembles qu'on peut situer dans un ordre chronologique et qui sont des réponses à la problématique du comment optimiser les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale, grammaire ,lexique, phonétique, culture.)

De puis au mois des décennies ,ces approches ont pu mobiliser de nombreux chercheurs, concepteurs de matériel pédagogique et enseignants intéressés par des publics et des contextes divers .

1.1.1.2. La méthode audio-orale

La méthode audio-oral est à l 'origine une méthode établie par l'US Space Force en 1945 pour former rapidement et efficacement son personnel en langues étrangères .La MAO se réclame explicitement d'une théorie linguistique, celle de Bloom field, associée à une théorie sur le comportement ,le behaviorisme .La langue est conçue comme un comportement ,fait d'habitu des et d'automatismes ,son apprentissage repose sur un modèle Skinneri en (stimulus ,réponse, renforcement).

1.1.1.3. La méthode directe

La méthode directe rejette la traduction ,en effet ,le thème et la version créent un réseau peer-to-peer entre LE et LM dans l'esprit des étudiants, les deux langues s'entremêlent, et LM devient un incontournable pour LE .

L'élève selon la méthode directe, doit penser directement en langue étrangère.On seréférat à la situation de l'enfant danss a langue maternelle ,on se propose de placer l'élève

dans un bain de langue et de reproduire en classe des conditions d'acquisition aussi naturelles que possible. On privilégie donc l'oral, puisque la seule réalité linguistique reste longtemps pour l'enfant audio – orale.

Il s'agit donc d'une méthode active, directe et intuitive, imitative et répétitive.

C. Cornaire et P.M. Raymond, La production écrite, Clé internationale, 2008, p.6.

2. L'apprentissage de l'écriture en fle :

L'écriture est devenue une pratique fondamentale non seulement dans l'enseignement du français mais aussi au sein de l'école – quels que soient le niveau et la discipline – ainsi que dans la vie privée, professionnelle et publique .

Ce constat initial suffirait peut-être à justifier la présence de cet ouvrage.

2.1. L'écriture : est une pratique sociale

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné .

Il faut tout de suite signaler que définir l'écriture, c'est toujours l'isoler a priori des autres pratiques et situer cette définition dans et pour un champ théorique : ici la didactique (voir les principes précédents). Autant le savoir pour mieux percevoir les risques que cela induit et les différences avec d'autres définitions construites dans d'autres champs théoriques (psychologie, sociologie ...).

2.1.1. Éléments de changement dans l'enseignement de l'écriture :

Même si le modèle classique de l'enseignement de l'écriture tend à perdurer, il existe depuis longtemps déjà des éléments de changement qui s'exercent à côté de lui ou en son sein : innovations pédagogiques, apports théoriques, propositions didactiques divergentes. Je vais donc les présenter en indiquant ce qui en constitue, à mes yeux, les intérêts et les limites. Il s'agit tout autant de dresser un état des lieux dans lesquels s'inscrit la didactique de l'écriture que de mettre en place les divers éléments que je tenterai d'articuler dans le modèle d'enseignement – apprentissage proposé dans le chapitre 4 et la suite de cet ouvrage .

Je m'attarderai plus particulièrement dans ce chapitre sur certaines perspectives pédagogiques (issues du courant Freinet ou de la pédagogie du projet), sur les théories du texte

(notamment la narratologie), sur des propositions pédagogico-didactiques telles que les jeux poétiques ou les ateliers d'écriture.

2.2. L'émergence des théories de l'écriture

Les courants étudiés dans le chapitre précédent ont contribué à renouveler l'enseignement – apprentissage de l'écriture mais ils l'ont fait à partir de lieux « extérieurs » à l'écriture proprement dite : conceptions de l'enfant, de l'élève, de la démarche pédagogique, des textes, etc. Cela n'est pas du hasard. Il a fallu attendre ces vingt dernières années pour assister à un essor des recherches sur l'écriture. Cela peut permettre d'envisager, à terme, la construction d'une drastique, à partir des intérêts pour l'enseignement – apprentissage de l'écriture, quelques courants dont je présenterai ce qui me semble constituer les apports majeurs. Il s'agit des recherches en psychologie cognitive et en psycholinguistique, en génétique textuelle, en histoire et en anthropologie, en sociologies et en ethnologie. Je conclurai ce chapitre par une référence aux courants divers qui étudient la réflexion sur leur pratique de ces experts singuliers que sont les écrivains.

2.3. Lecture-écriture : interrelation

La lecture et l'écriture sont deux activités langagières étroitement liées car lire en classe de fle, c'est comme se préparer à l'écriture, (la lecture aide à l'écriture).

« Les élèves devraient apprendre à identifier les mots écrits avant d'être mis face à des problèmes de compréhension de textes, maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite » (cité par Springer & Casalis 1991 ; 13).

Selon Christine et Maga (1994 ; 2) « les actes de lecture-écriture possèdent un lien congénital, en ce sens que le contenu des écrits est issu des lectures : les productions écrites (...) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en œuvre dans la lecture ».

Il est primordial de faire apprendre aux apprenants à lire avant de leur apprendre à écrire.

La lecture joue un rôle très important dans le développement de l'homme. Elle permet de lutter contre le vieillissement du cerveau, d'améliorer sa mémoire, son empathie, son imagination, mais aussi de prendre une pause. En effet, c'est un atout puissant pour éveiller ses sens, développer son imagination et stimuler son cerveau. Découvrez ci-dessous la meilleure citation sur la lecture : La citation la plus célèbre de Hugo sur l'importance de la lecture est :

« Lire ,c'est boire et manger .L'esprit qui ne lit pas maigrit comme le corps qui ne mange pas » Victor Hugo(1802- 1885).

« Lire haut, c'est s'affirmer à soi-même sa lecture »

un bon livre se trouve toujours entre les mains d'un lecture libre. Sinon il n'y reste pas longtemps, car le mauvais lecture cherche à se débarrasser de tout ce qui ne ressemble pas à ce qu'il a déjà lu.Un livre-pute n'est jamais loin de devenir un livre –culte.

C'est vous dire combien la lecture est un puissant moyen de développement de l'esprit humain. En la pratiquant ,elle vous procure non seulement du bonheur sur le plan social .Dans le premier cas on assiste à la détente du cerveau et à son ouverture à la détente du cerveau et à son ouverture intellectuelle .

3. Les stratégies cognitives et les processus :

3.1. La notion de stratégie

« L'art de diriger et de coordonner des actions pour atteindre un objectif.Il s'applique alors à tout type d'actions : politique , économiques ,personnelles ».

(Wikipédia,L'encyclopédie libre) Cela veut dire que la notion « stratégie » a été enfoncé de domaines différents tel que l'art de la guerre,la théorie des jeux, le sport...etc.

3.2. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont couramment associées à l'apprentissage scolaire. Cependant, la généralisation du terme pour décrire toutes sortes de conduites et de comportements liés à l'apprentissage a créé une confusion et un manque de constance dans la façon d'utiliser le concept .Pour favoriser une plus grande harmonisation dans son usage ,la notion de stratégie d'apprentissage est replacée dans son cadre de référence d'origine et une définition de stratégie d'apprentissage est proposée.Une nouvelle taxonomie des stratégies est enfin décrite,qui classe les stratégies en trois domaines :les stratégies métacognitives,les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution .

3.2.1. Les stratégies cognitives

La description habituelle des stratégies cognitives tient compte, de façon presque exclusive,des situations ou l'apprenant doit traiter les information dans le but de les apprendre .Bien que les situations scolaires requièrent effectivement une part importante

d'apprentissage, cette orientation semble restrictive par rapport aux réalités scolaires et au fonctionnement cognitif.

Les taxonomies élaborées jusqu'à maintenant ne tiennent pas compte des situations de performance, de production de connaissances ou d'exécution de tâches. Ce sont pourtant des situations scolaires fréquentes. Les situations dans lesquelles les apprenants doivent faire état de leurs connaissances et apporter la preuve qu'ils ont appris nécessitent des procédures ou des actions particulières, spécifique, que ce soit pour répondre à des questions d'examens (Townes et Robinson, 1993 ; Wolfs, 1998) ou pour faire face à des situations variées d'évaluation et de production des connaissances (Cosnefroy, 1997 ; Lafortune et St-Pierre, 1994). Une part importante des tâches scolaires consiste à utiliser ou à montrer la maîtrise des connaissances acquises en fonction d'exigences, particulières ou dans des contextes spécifiques.

Pour tenir compte de ces deux types de situations (l'apprentissage et la réutilisation des connaissances), deux catégories distinctes de stratégies cognitives sont alors proposées dans la taxonomie : les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution.

3.2.1.1. La notion de stratégie en psychologie cognitive

L'utilisation de la notion de stratégie en apprentissage provient des travaux et des recherches issus de l'approche cognitive en psychologie. Celle-ci aborde deux grands aspects : la cognition, qui réfère aux différentes activités mentales liées au traitement de l'information (Martineau, 1998 ; Matlin, 2001), et la métacognition, qui s'intéresse à la connaissance ou à la conscience que possède la personne de son propre fonctionnement (Lafortune et Pierre, 1994 ; Martineau, 1998 ; Peters et Viola, 2003).

Sur le plan de la cognition, la psychologie cognitive attribue une importance primordiale au fonctionnement de la mémoire pour expliquer les mécanismes d'apprentissage (Grégoire, 1999 ; Reisberg, 2001). Les modèles cognitifs réfèrent à des systèmes qui intègrent différentes étapes pour le traitement de l'information et pour l'utilisation et la production des connaissances en mémoire. à ce titre, l'apprentissage est conçu comme un changement ou une transformation du contenu ou de la structure interne de la mémoire à partir du traitement de l'information ou du travail sur les connaissances elles-mêmes (Carbonneau et Legendre, 2002 ; Reisberg, 2001). Quant à la métacognition¹, elle trouve son existence dans le fait qu'il est nécessaire d'avoir un certain regard sur son propre fonctionnement cognitif.

3.3. Des pratiques scolaires d'écrit au fonctionnement cognitif

La notion de rapport à est totalement présente , au sens ou la spécificité précisément du langage écrit est de créer et gérer la distance.

Schneuwly(1989,op.cit.)explicite longuement cet aspect de la spécificité du langage écrit,aspect qui a fait l'objet de nombreuses explorations au niveau de la recherche .La mise à distance est tout à la fois une contrainte et un effet du langage écrit. Le langage écrit nécessite un contrôle intérieur de l'activité, pour ce qui concerne la représentation du destinataire et des buts .Ce contrôle est « conscient et volontaire » (Vygostki cité par Schneuwly, 1989,op.cit.p.108)tant au niveau du processus qu'à celui du choix des unités linguistiques (aspect qui a été plus étudié que le premier).

Le rapport du sujet à son processus de production change fondamentalement lors de l'accès à l'écrit. Scribner et Cole (1981), comparant le fonctionnement cognitif d'une population africaine (les Vai), alphabétisée dans des pratiques liées à la religion ,à des groupes alphabétisés dans une structure scolaire, ont ainsi montré des différences dont il y a tout lieu de penser qu'elles sont attribubles aux contextes d'alphabétisation.

3.4. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage,le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage ainsi que l'auto-evaluation.

En éducation, la métacognition est reconnue d'une importance primordiale pour améliorer la capacité des apprenants à faire face aux situations scolaires (Hagen et Weinstein,1995 ;Pintrich,1995 ;Weinstein et Van Mater Stone,1993 ;Zimmerman et Paulsen, 1995) .De façon générale ,les deux éléments importants de la métacognition sont la conscience de ses propres processus cognitifs et la connaissance des tâches et des situations dans lesquelles une activité cognitive est impliquée (Lafortune et St-Pierre,1994 ; Martineau,1998 ;Matlin,2001).

En fin, le cadre de référence proposé ici se veut un moyen d'harmoniser les différentes façons de présenter et de concevoir les stratégies d'apprentissage, particulièrement pour leur enseignement .Au lieu de faire apprendre des dizaines de stratégies, on fera ressortir certaines stratégies de base applicables dans la majorité des situations scolaires.Par exemple, il sera

beaucoup plus constructif de montrer l'importance d'organiser ses connaissances (la stratégie) et de décrire différents moyens pour y parvenir (faire des schémas, des tableaux, etc.) que de parler de stratégies différentes en évoquant la construction de schémas, de tableaux, le regroupement en catégories, etc. La stratégie étant clairement identifiée, l'apprenant est en mesure de comparer les différents moyens qu'il a en sa possession (les actions, techniques, procédures, etc...).

3.5. La notion de processus

Le processus « apprendre » : représente des stratégies d'apprentissage, ou le rôle de l'enseignant est celui de facilitateur. C'est le cas de la pédagogie constructiviste, c'est-à-dire que les apprenants apprennent par eux-mêmes. Il essaie, expérimente, utilise la technologie, construit ses nouvelles connaissances.

3.6. Les processus de rédaction

Sur le plan théorique, plusieurs modèles ont été proposés comme le modèle de FLOWER ET HEYES (1980) pour pouvoir produire un texte ainsi que son mode de fonctionnement.

Flower et Hayes (1980) distinguent trois processus de rédaction : la planification, la textualisation et la révision que nous allons énumérer dans ce qui suit.

3.6.1. La planification

Selon Hayes et Flower, l'apprenant élabore un plan. Il fait ses recherches et il organise des informations. Ce processus permet d'élaborer une conception de message à transmettre. Enfin, le sous processus de recadrage permet d'évaluer et de réajuster ses écrits.

3.7. Révision

La révision peut être répartie en deux phases : la lecture qui permet à l'apprenant de détecter la conformité et l'adéquation des unités lexicales. La correction permet aussi à l'apprenant de diminuer ses erreurs et de finaliser sa rédaction.

Ce processus permet l'amélioration du texte qui a été déjà rédigé par l'apprenant car il le pousse à s'auto évaluer et de vérifier l'adéquation des connaissances ainsi que l'organisation et l'enchaînement des idées dans le texte.

3.8. Mise en texte

Le processus est conçu pour transcrire graphiquement les représentations préparées à l'avance dans le programme, à travers lesquelles l'apprenant sélectionne et choisit des formules syntaxiques et rhétoriques, et enfin forme des mots, des phrases etc...

4. Les processus d'écriture

Simanrd (1992 , cité par Dolz et al,2011) décrit trois dimensions de l'écriture. Il prend en compte les trois phénomènes suivants : psychologique, langagier et social .L'écriture a une vocation communicationnelle,mais elle est également considérée comme un instrument de structuration de la pensée.

Bucheton (2014) abonde également dans ce sens en écrivant :

L'écriture est un processus de résolution de problème, très complexe et lent à se mettre en place.Un processus psychique qui met en mouvement l'histoire des élèves,leurs expériences ,leur culture ,leurs représentation sociales,leurs compétences langagières,leurs émotions et qui les transforme du fait même de l'écriture .(p .22)

L'apprentissage de l'écriture intéresse de nombreuses disciplines comme la psychologie cognitive, la didactique, la littérature, la linguistique, la sociologie et d'autres encore...

4.1. Processus d'écriture des commentaires

Dans l'élaboration d'un texte ,Hayes et Flower (figure1) distinguent trois étapes qui sont :la planification ,la mise en texte et la révision.Ces processus de planification ,sont utiles pour expliquer les annotations 1 formulées par les enseignants.L'enseignant planifie ce qu'il veut rédiger sur la copie de l'élève.Cette planification peut tenir compte de plusieurs facteurs,parfois inconscients de l'enseignant –scripteur : par exemple sa relation affective avec l'apprenant ,la représentation qu'il se fait de l'erreur 2 .Au moment de la planification , l'enseignant a déjà en tête des idées et des termes qu'il utilise à bon escient sur la copie de l'élève.

Figure1 :modèle du processus d'écriture par Hayes et Flower (1981)

4.1.1. Processus cognitifs

Les fonctions cognitives premières impliquées dans la rédaction soient l'interprétation de texte, la réflexion ,et la production de texte .
L'interprétation de texte est une fonction qui crée des représentations internes à partir d'entrées linguistiques et graphique .Les processus cognitifs qui accomplissent cette fontion incluent la lecture, l'écoute et l'examen de graphiques. La réflexion est une activité qui fonctionne sur des représentations internes. Les processus cognitifs qui mettent en œuvre la réflexion incluent la résolution de problème ,la prise de décision et la production d'inférences. La production de texte est une fontion qui utilise les représentations internes dans le contexte de l'environnement de la tache et qui produit une sortie écrite, parlée ou graphique. Il était

important d'inclure le langage parlé dans le modèle de rédaction parce qu'il peut fournir des indications utiles au processus de rédaction sous la forme d'informations et de commentaires critiques. Dans le cas de la dictée à autrui, la parole est le moyen d'expression du processus rédactionnel.

5. Modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire

5.1. Description du modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire

le modèle du processus de correction d'une production écrite scolaire développé par Roberge (1999), est issu à la fois du cadre théorique et didactique. C'est un modèle heuristique puisqu'il essaye de décrire et d'expliquer le travail intellectuel de l'enseignant, le contexte de la tâche et les types de commentaire que ce dernier laisse sur la copie de son apprenant.

Construit, comme nous le voyons dans la (figure 2), à partir de théories sur la lecture et l'écriture, le modèle est déductif ; il est aussi inductif puisque Roberge (1999) l'a expérimenté 3 auprès d'enseignants. Il n'existe pas d'autre modèle de correction d'une production écrite scolaire que celui de Roberge, ce modèle a l'avantage de décrire pour la première fois, l'acte de correction relevant des deux aspects théoriques : la lecture et l'écriture, lesquelles sont chapeautées par l'acte de corriger. Comme dans toute tâche de lecture et d'écriture, ces éléments sont reliés entre eux et orientés vers un but qui est la correction et l'annotation de la copie de l'apprenant. Ce modèle décrit l'acte de corriger des productions à un moment précis.

6. Les processus d'élaboration

Les processus d'élaboration eux-mêmes, aspect d'autant plus important que la pédagogie, par principe, a pour fonction de définir des modes d'intervention qui permettront aux apprenants de s'approprier les opérations nécessaires à l'élaboration d'un texte écrit convenablement formé. De nombreux modèles de production ont été proposés, mais considérons que celui de Hayes et Flower (repris ici de Fayol M., 1997) est celui qui a été le plus fréquemment cité et dont l'effet modélisant sur les pratiques est certainement le plus marqué. La distinction entre les différentes étapes de planification, de mise en texte et de révision, a été reprise par de nombreux pédagogues, certainement aussi pour son côté rassurant (planification = rassemblement des idées ; mise en texte = écriture, brouillon ; révision = relecture, correction), étapes classiquement adoptées par un très grand nombre d'enseignants.

CHAPITRE 2 :
**«Apprentissage de la production
écrite : les difficultés. »**

Introduction

Ce chapitre sera consacré à l'étude de la notion de l'apprentissage ,après avoir cité les différents difinitions de stratégies d'apprentissage , de style d'apprentissage et le role de la motivation dans l'apprentissage .

A travers ce chapitre nous allons aborder des questions qui traitent les stratégies de l'apprentissage et les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction de leur production écrits .

1. L'apprentissage de la production écrite

l'apprentissage est un processus d'acquisition et de mémorisation de nouvelles connaissances d'habilités et de compétences sous l'influence de l'environnent Déplus ,ce processus concerne à la fois l'apprenant et l'enseignant . Le colloque était intitulé : « l'écriture et son apprentissage » .La question de l'apprentissage a été essentiellement abordée à travers l'analyse du rapport en-tre enseignement et apprentissage .Et a ce propos , il me semble qu'on peut dire qu'un autre consensus encorse se développe dant la comunauté des didacti-ciens du français et qu'on pourrait décrire comme suit .

Dans une thèse soutenue il y a quelques années par Hélène Vourzay (1997) et qui portait sur l'histoire de l'enseignement de la rédaction ,trois rituels contrastés ont été décrits qui résumant en quelques formules brèves les prinsipals appro-ches apparues au cours de 150 dernières années (p. 489) :

- rituel ascétique d'une observation minutieuse des choses du monde ;
- rituel des échanges entre pairs,par où advient le besoin de communiquer qlque chose de soi,de son rapport au mode – vous aurez reconnu l'appro-che de feinet ;
- rituel de la motivation à la communication et de la distanciation outillée théo-riquement par rapport à l'activité d'écriture .

1.1. Qu'est que les stratégies d'apprentissage ?

Les stratégies d'apprentissage sont des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition ,l'entreposage,le rappel et l'application de connaissances au moment de l' apprentissage (Boulet ,Savoie-Zaje & Chevrier, 1996).

Ce que l'on devrait viser dans nos apprentissages :

- L'apprentissage en profondeur (traitement en profondeur) :

- L'utilisation de certaines stratégies d'apprentissage permet un traitement en profondeur.

Cette façon d'intégrer les connaissances tient compte d'un ensemble d'actions effectuées par l'étudiant. Ces actions favorisent l'utilisation de stratégies d'apprentissage chez l'étudiant, lui permettant d'élaborer et d'organiser les informations reçues afin d'être en mesure de les comprendre et de les intégrer à sa pratique sur un continuum temps (Larue & Hrimech, 2009).

1.1.1. Les styles d'apprentissage selon Kolb

David Kolb est un éducateur qui a beaucoup contribué à l'étude des styles d'apprentissage. Ses études ont permis d'affirmer que les individus ont plusieurs façons d'apprendre, mais qu'ils ont tendance à privilégier un mode d'apprentissage. Sa description des styles d'apprentissage est de loin celle qui a connu la plus large diffusion. Sa théorie de l'apprentissage « *se veut une synthèse des travaux de John Dewey, Kurt Lewin et Jean Piaget* » selon Daniel (2003).

Les quatre styles d'apprentissage qu'il a identifiés chez les apprenants sont :

- Le style « divergent » ;
- Le style « assimilateur » ;
- Le style « convergent » ;
- Le style « accommodateur ».

Dans son ouvrage, « *expérientiel Learninge* », il expose le principe que nous apprenons par sentir/ressentir, de penser, de faire, de regarder/observer. Ces actes sont des bases de création du savoir.

Les styles d'apprentissage qu'il a identifiés sont dérivés de la combinaison de ces quatre actes disposés dans un repère constitué de deux axes bipolaires: en ordonnée, une dimension Abstrait/concret et en abscisse, une dimension Actif /réflexif. Cette disposition refléterait l'organisation du cerveau humain dans le traitement et la préhension de l'information. Chaque style est une résultante de la présence d'un acte de traitement de l'information et d'un acte de préhension de l'information chez un apprenant. Ainsi, un apprenant qui -préfère :

- Ressentir (les expériences concrètes) et observer (l'observation réfléchie) est du style divergent ;
- Penser (la conceptualisation abstraite) et observer (l'observation réfléchie) est du style assimilateur.

1.1.2. Les stratégies d'enseignement/apprentissage

L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus- (Dictionnaire de didactique du français, 2003, p.85).

Dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'enseignement à l'apprentissage. En principe, et conformément à la tradition historique, l'enseignement dépend des aspects essentiellement liés aux choix méthodologiques, pédagogiques ainsi qu'à la formation des enseignants. Cependant, dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage.

Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur le postulat que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistique et culturelles.

Par conséquent, à l'heure actuelle, l'enseignement ne peut plus être conçu seulement comme une transmission du savoir, puisque l'accent doit être davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Cup et Gruca (2005, p.123) le définissent comme « ...une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier ».

D'une part, le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire, secondaire, supérieur) et les perspectives pédagogique et didactique propres à chaque discipline (enseignement de langues, des mathématiques, etc.).

1.1.3. Apprentissage et enseignement de la production écrite à l'école :

La maîtrise de la production écrite et de ses différents composants (graphomotrice, orthographique et textuelle) s'avère déterminante pour la réussite scolaire. De surcroît, avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication, cette maîtrise s'impose aujourd'hui non

seulement comme l'un des critères d'efficacité académique et professionnelle, mais également comme l'une des conditions d'intégration sociale. Avec l'avènement des téléphones et tablettes tactiles associés aux technologies du web 2.0, la production écrite est devenue, cette dernière décennie, l'un des modes de communication privilégiés, pratiqués par le plus grand nombre, et ce à un niveau planétaire. Si la production écrite a toujours occupé une place prépondérante dans les programmes scolaires de l'école primaire, cette massification sans commune mesure de son utilisation met en exergue toutes les difficultés de son apprentissage chez les apprenants, notamment dans le cas d'une langue opaque comme le français. Cet essor de la production écrite suscite plus que jamais des interrogations de nature éducative, quant aux pratiques d'enseignement et aux modalités d'écriture à privilégier, à ce jour et dans un futur proche. Face à ces questions, les résultats accumulés par les recherches en sciences cognitives depuis plusieurs décennies sont en mesure de fournir des éléments de réponse.

Contrairement à l'activité de lecture, pour laquelle un grand nombre de recherches a été réalisé de longue date, la production écrite ne fait l'objet d'études systématiques en sciences cognitives que depuis une quarantaine d'années. Si l'on résume les sciences cognitives à une alliance pluridisciplinaire entre la psychologie cognitive (issues de la psychologie expérimentale, associée à la psycholinguistique), les neurosciences (issues de la neuropsychologie), et l'intelligence artificielle (issue des mathématiques et associée à la cybernétique puis à la robotique), les connaissances relatives à la production écrite proviennent principalement d'études expérimentales, conduites en psychologie cognitive, en psycholinguistique (dans le cas des scripteurs ordinaires), ainsi qu'en neuropsychologie (dans le cas de patients atteints de troubles acquis ou développementaux). Ce sont ainsi et surtout des recherches empiriques, basées sur l'étude comportementale des performances recueillies auprès de différentes populations de scripteurs, en recourant à différentes méthodes et mesures de l'écriture (analyse des erreurs, des temps de production, de la cinématique du tracé, de la qualité rédactionnelle...), qui ont donné lieu à un ensemble varié de modèles de production écrite, essentiellement basés sur la théorie du traitement de l'information. Ces modèles, qu'ils soient généraux (i.e., formalisant les processus des trois composantes et leur interaction) ou spécifiques (i.e., formalisant les traitements de l'une des composantes en particulier), ont motivé un nombre important d'expérimentations visant, pour une part, l'approfondissement des processus cognitifs impliqués dans la production écrite et, pour une autre part, l'évaluation de dispositifs pédagogiques ou ergonomiques susceptibles d'améliorer l'apprentissage et le fonctionnement de la production écrite.

Enfin , le septième et dernier article , transversal , évalue la pertinence d'outils numériques pour apprendre ou pratiquer la production écrite à l'école .Dans leur article intitulé intérêts et limites des outils numériques pour l'apprentissage de la production écrite ,Xavier Aparicio, Denis Alamargot, Marie –France Morin et Jérémy Louis dressent un bilan, à travers une synthèse des travaux de recherche , de l'efficacité des principaux outils numériques conçus pour aider la production écrite chez les apprenants ordinaires ou en difficulté .L'intérêt et les limites de ces outils sont envisagés selon les trois composantes de la production écrite .

1.1.4. Les difficultés d'apprentissage :

Les difficultés d'apprentissage sont souvent détectées à l'école quand l'apprenant n'atteint pas le niveau exigé pour sa tranche d'âge. Elles peuvent prendre la forme d'une baisse de motivation , une mémorisation ou une concentration limitée, une incapacité à résoudre les problèmes posés, un comportement social inadapté, etc . Des conditions socioaffectives compliquées, un deuil, de l'anxiété, des soucis d'ordre économique peuvent être à l'origine d'un décrochage scolaire . En détectant la source du problème et en l'accompagnant pour éliminer les éléments en cause, il est alors possible pour l'apprenant de retrouver un rythme d'apprentissage normal .

1.1.5. Statut de la grammaire et des faits de langue dans l'apprentissage de l'écriture ?

Rappelons que nous prenons comme un symptôme très significatif le fait que J-F, Halté ne publie les textes d'apprenants que très prudemment , et encore le fait- il dans une version corrigée et définitive.L'orthographe est corrigée , mais probablement aussi la ponctuation .Y a - t-il intervention sur d'autres unités , relevant de choix lexicaux ou syntaxique ? Il est difficile de répondre de façon catégorique .Pour notre part nous pensons que oui.

Comment alors interpréter cette attitude , sauf à l'indexer superficiellement à une époque ? Selon nous, elle indique d'abord positivement qu'un texte d'apprenant doit désormais être lu et interprété comme un tout signifiant qui s'analyse sémiotiquement (supra, les écrits de Sandra).Mais d'autre part, l'oubli des réalisations de surface éventuellement erronées et de la mise en mots des textes d'apprenants, manifeste sans doute aussi une forme d'embarras ou de désintérêt devant la question de la grammaire scolaire qu'il conviendrait d'enseigner. Et il est probable, également, qu'on ait là une trace d'impensé ou de renoncement devant la difficulté des débats internes à la linguistique à engager. En réalité , pour Jean François Halté, la cause paraît entendue :c'est la linguistique de l'énonciation ainsi que les analyses pragmatiques du discours (Dire c'est faire), de l'activité langagière et des

interactions, qui ont sa préférence .L'option pragmatique est d'ailleurs en cohérence avec une didactique ou l'écriture est envisagée comme objet d'apprentissage .

2. Texte et contexte dans la production écrite

Pour transmettre un savoir écrit, le travail de contextualisation pédagogique 11 consiste à transformer les connaissances en enseignement .Le formateur réunit les conditions optimales pour un meilleur enseignement de la production écrite en présentant les connaissances et en se présentant en tant qu'animateur de l'activité d'écriture .Il mettra à la disposition des étudiants les moyens pédagogiques et les techniques scolaires pour la réussite de ses objectifs. L'étudiant , de ce fait, aura à réaliser un double travail d'élaboration des connaissances en rapport avec le contenu mis à son compte et en rapport avec « les situation scolaires, à leurs finalités, à leurs modes de fonctionnement . »

En plus, le scripteur doit obéir aux trois paramètres suivants :

1. Le premier paramètre a une relation directe avec la connaissance du monde ;
2. Le deuxième paramètre est d'ordre culturel :la connaissances des repères socioculturels est souvent évoquée ;
3. Le troisième paramètre dépend de l'évaluation de l'auteur et de la connaissance conceptuelle du système de valeurs du destinataire .

Pour réaliser ces objectifs, l'enseignant est appelé à entreprendre, d'abord , un travail de jonction du texte avec le contexte social , économique et culturel de la communication . Ensuite, en production écrite, il serait important de mettre l'apprenant dans une situation de contextualisation identique au texte initial . Enfin, un processus de production écrite intervient après avoir doté l'apprenant de savoir-faire textuels, ce qui fait souvent défaut chez les formés .

2.1. Les types de textes

Les travaux sur types de textes sont à la mode .Ils ont engendré une littérature abondante 2 et, en matière didactique , des dérives applicationnistes certaines : l'objectif assigné aux enfants devient de reconnaître de nommer les types et non de s'en servir pour mieux lire et mieux écrire . De surcroit, pour certains, les types sont fondés sur les catégories d'unités linguistiques , pour d'autres sur des « super-structures », des formes d'organisation globale des textes. Cette perspective n'est cependant pas inintéressante car elle permet , au minimum , de distinguer des choix structurels possibles. Ainsi, si je souhaite (discursivement) faire en sorte que ma petite fille ne mette plus ses doigts dans les prises électriques , j'ai le

choix de recourir à un type de texte injonctif (sur le mode de l'interdiction), à un type de texte narratif (je lui raconte l'histoire d'une petite fille qui mettait ses doigts dans les prises malgré l'interdiction de ses parents, qui a reçu une décharge, qui a eu très mal, etc.).

Dans ce cadre, on a tendance à distinguer quelques grands types : narratif, explicatif, argumentatif et dialogal.

Le narratif, type à l'architecture la plus codée, se caractérise notamment par une succession d'événements, organisée en une intrigue (avec un Etat initial, une transformation comprenant un événement déclencheur ou une complication, la dynamique et la résolution ou force équilibrante, et un Etat final), autour d'au moins un acteur humain ou anthropomorphisé, susceptible d'être comprise et évaluée globalement.

Le descriptif, à l'architecture moins codée, peut se définir comme la mise en scène d'un lieu, d'un personnage, d'un objet... Elle se caractérise notamment par l'expansion (toujours plus ou moins évaluative) d'un thème (ce dont on parle) à l'aide de procédures d'aspectualisation (les propriétés et les parties du thème) et de mise en relation (soit sa situation dans l'espace et le temps, soit sa mise en relation avec d'autres catégories sous forme de comparaisons, de négations...).

L'explicatif, type à codification plus floue, fondé sur le « comment ? » ou le « pourquoi ? », se caractérise notamment par le passage d'une schématisation initiale à un problème (question).

L'argumentatif, type dont l'architecture est aussi plus souple que celle du récit, consiste en la construction d'un texte visant à modifier les représentations ou les opinions du destinataire à propos d'un objet du discours. Démontrant ou réfutant une thèse, il passe de données (prémises) à une conclusion, à l'aide d'arguments et de leur étayage, avec des procédures de réfutation, justification, concession et l'appui de connecteurs logiques.

2.1.1. Le texte argumentatif

Est un type de texte dans lequel l'auteur défend un point de vue sur une question ou une polémique à caractère philosophique, politique, scientifique ou social.

On écrit un texte argumentatif dans le but de convaincre, de faire réagir. L'auteur d'un texte argumentatif se concentre principalement à démontrer que sa thèse (opinion personnelle) est celle à laquelle il faut adhérer.

Le texte argumentatif possède sa propre structure.

Le texte argumentatif donne lieu à des composantes et à des procédés spécifiques qui caractérisent tant son contenu que sa forme :

- La thèse, les arguments et les fondements

- La stratégie argumentative
- La modalisation et les marques de modalité

Plusieurs formes spécifiques épousent les caractéristiques propres au texte argumentatif :

- La lettre ouverte .
- L'éditorial .
- Le message publicitaire .
- L'analyse littéraire (la dissertation) .

Le texte argumentatif respecte les fondements de la cohérence textuelle et renferme des mots qui le rendent clair , logique et bien structuré :

- La cohérence textuelle .
- Les organisateurs textuels.
- Les marqueurs de relation .

Les séquences textuelles participent à la progression de l'information .Pour assurer la cohérence de son texte , l'auteur doit organiser ses informations et assurer une progression dans leur enchaînement .Cela signifie que les informations doivent être présentées dans un ordre logique et précis. Chaque nouvelle phrase et chaque nouveau paragraphe doit apporter des informations supplémentaires sous les formes variées : définition, explication ,exemple , réflexion, etc .

2.2. La cohérence textuelle : pratiques des enseignants et théories de référence :

S'intéresse aux jugements de cohérence d'enseignants de l'école élémentaire dans le cadre de la production scolaire d'écrits narratifs.

Partant d'un cadre théorique constitué de concepts opératoires issus de champs théoriques ciblés (principalement l'analyse textuelle des discours, la sémantique textuelle et interprétative , la psycholinguistique textuelle), nous avons dégagé les définitions implicites des enseignants à propos de la cohérence et les avons situées par rapport aux discours savants sur la question. L'article montre, à partir de quelques exemples représentatifs , le fait que les enseignants évaluent les textes dans une tension entre l'appel à certaines notions linguistiques fortement didactisées et leur rapport personnel au texte . Les constats opérés ont donné lieu à quelques propositions concernant la formation des enseignants pour apprécier la cohérence d'un texte d'apprenant .

2.2.1. Fautes de cohérence et de cohésion textuelle :

2.2.1.1. Fautes de morphosyntaxe

- Morphologie des verbes au futur, passé composé , présent, imparfait
- choix des adjectifs, des verbes, des prépositions , des noms ...ect.

- Accord (en genre et en nombre)

2.2.1.2. Respect des trois règles de cohérence/ cohésion

- Règle de progression : apport d'informations nouvelles, rejet d'informations inutiles, enchaînement logique entre actions et corrélation avec la précédente.
- Règle de cohérence sémantique : Le texte doit être logique et ne peut pas être certain d'une chose et de son contraire.
- La règle des isotopes : l'ordre des idées et des significations, différentes idées doivent être liées par un thème commun.

3. Les difficultés

3.1. Les difficultés d'écriture

Comme décrit dans le chapitre précédent , les processus rédactionnels ont un coût cognitif important . Piolat, en 2004 , évoque la quantité limitée des ressources , pour effectuer plusieurs taches simultanément. « *Etant donné cette limite , les individus ne peuvent conduire en parallèle qu'un nombre limité d'opérations car le coût de ces traitements ne peut dépasser les ressources disponible* » (ibid, p.58) .Dolz et al.(2011) listent également d'autres sources de difficultés .

Celles-ci peuvent être motivationnelles , énonciatives, linguistique, textuelles, procédurales, orthographique.

3.2. Difficultés socioculturelles

Les connaissances grammaticales et les connaissances fonctionnelles de la langue ne suffisent pas à bien maîtriser la langue .

L'aspect socioculturel est crucial pour une meilleure communication . Cependant, le fait de ne pas maîtriser cette compétence peut se refléter dans la qualité du texte produit.

Les apprenants rencontrent l'organisation et la structure du discours à travers une dimension culturelle lors de l'écriture, et chaque langue a son propre système d'exploitation.

3.3. Difficultés linguistique

Ces difficultés concernent d'abord le système de règles qui régissent les fonctions du langage , elles portent sur la syntaxe , la morpho-syntaxe, l'utilisation des structures textuelles...qui permettent aux auteurs de mieux produire des énoncés. Proche du sujet .

3.3.1. Morphosyntaxe

Intéressé par l'utilisation de règles qui contrôlent l'ordre des mots dans les phrases. Cet aspect est crucial car les auteurs sont tenus d'utiliser les structures grammaticales correctement et de manière claire pour éviter les malentendus .

3.3.2. Lexique

Implique l'utilisation , la richesse et la précision des mots. De plus, l'auteur doit également choisir un dictionnaire d'expressions pour des situations contextuelles et communicatives.

3.3.3. Orthographe

Est un aspect pertinent du processus de production écrite , car il mesure les erreurs commises au cours du processus d'écriture .

Cependant, la violation de ces règles peut entraîner la dévalorisation du texte écrit.

Troisième chapitre :

Analyse et interprétation

Introduction

Dans le présent chapitre, nous allons atteindre le coté pratique de notre travail de recherche. Nous présenterons les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction de leurs productions écrites. Nous présenterons des dispositifs et une analyse des productions écrites des apprenants ainsi que les résultats obtenus.

1. Déroulement de l'expérimentation

1.1. Lieu de l'expérimentation

Nous avons réalisé ce travail au sein du collège « Allouache Abdelkader ». C'est l'un des collèges de la 4^{ème} circonscription de la willaya de tiaret. Il est situé au quartier de 8 mai 1945» à Takhmaret .L'établissement compte environ 665 apprenants qui fréquentent les différents niveaux . L'enseignement des matières est assuré par 32 enseignants. Le collège est géré par 06 administrateurs et 7 fonctionnaires. Pourcentage de réussite au brevet de BEM pour l'année scolaire 2020/2021 est 43%

1.2. Description de l'échantillon (corpus) :

Nous avons choisi de travailler avec une classe de 4^{ème} année moyenne constitué de 26 apprenants (08 garçons et 18 filles) dont leur niveau est différent .

Nous avons choisi ce niveau car les apprenants sont capables d'écrire un texte plus cohérent que celui des autres niveau , s'approprier une stratégie d'apprentissage et d'acquérir une autonomie ou ils sont responsables de leurs apprentissage.

L'expérience a eu lieu au mois d'avril 2022. Nous avons proposés aux apprenants une séance de préparation à l'écrit (réorganiser un texte explicatif à visée argumentatif) avant de démarrer dans l'expérimentation.

2. Analyse des productions écrites des apprenants

Pour l'étude des difficultés des apprenants nous avons élaboré une grille d'analyse qui contient deux critères qui ont trait aux connaissances déclaratives, à savoir : les difficultés linguistiques et les difficultés socioculturelles . Ces dernières se présentent comme suit :

Grille d'analyse des difficultés des apprenants en production écrite :

Critères d'analyse		Indicateurs
Difficultés linguistiques		Lexique
		Orthographe
		Morphosyntaxe
		Cohérence
Difficultés Socioculturelles	incohérences	Consigne
		Plan du texte
		Temps- énonciation-personne

Tableau 1 : grille d'évaluation à l'écrit

2.1. Difficultés linguistiques

Afin d'aborder les difficultés linguistiques chez les apprenants lors de la rédaction de leurs production écrite, nous nous sommes basés sur quatre critères d'évaluation. En premier lieu, l'étude du lexique par lequel nous allons mesurer la richesse ou la pauvreté du bagage linguistique des apprenants. Ensuite, l'orthographe, la morphosyntaxe et la cohérence vont être analysés en termes d'erreur.

2.1.1. Lexique

Apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	Total
Total des mots	104	90	67	51	51	61	53	47	67	87	678

Nous pensons que le lexique ou bien le bagage linguistique exprimé par les mots utilisés est assez considérable dans ce niveau. Aussi, le nombre important des périphrases, des incorrections, des répétitions reflète un vocabulaire pauvre, mais le discours reste intelligible. Ceci demande une nécessité d'enrichir le vocabulaire des apprenants prochainement.

2.1.2. Orthographe

Nom de l'apprenant	Les fautes (erreurs)	Nombre
(A1)	Afriquains-conte-enfunts-fammes-ensuit-déffirence-relegions-dangeurs.	8
(A2)	Vol-combatter-repect- familière	4
(A3)	Vialance- probleme- phenoméne- dengereux-effonde - societi-mgjorités-come-gerrs-afriqun.	10
(A4)	Violance-phénoméne-socéter-al-boucou-gent-cantre-famme- hunmons.	9
(A5)	Phenomene-d'onjoueux-déffoser-méfié- aplequer- f ere-faine.	7
(A6)	Méfais-mode- quentre-ensuite-centre-done-offence-goire-probleme-qucetre-defiron-poeur-sourt-limte-mefais- effonde .	16
(A7)	Parailleurs- orgunes-psychequement-Beaucoupé.	4
(A8)	Phénoméne- sosieté-premierment-effendré-Deuxièmement-finallement-dongereux.	7

(A9)	Sort – monse –caractaire – touch .	4
(A10)	Repandu –societe –d abord –mefait –dégarde – rasisme – déffirente – inpact-sychiquement .	9
Total		78

2.1.3.Morphosyntaxe

Nom de l'apprenant	Les fautes (erreurs)
(A1)	une phénomène-dans tout le monde-cette phénomène – elle est beaucoup de type – et combattre elle – cette phénomène été – le paix.
(A2)	Les match – les problèmes familière – l'effondrations – éviter tous les sortes .
(A3)	Un Problème mondiale – touche tous les catégories – elle est phenomene-effonde la societi – les majorité les gens- les femme-les enfant .
(A4)	Un phénomène social et menacer socéter et souffrent d'al boucou les gent- Dans c'es boucou par sort –les famme –la relation mondiales posent –pour evité –les droits les hunmons.
(A5)	La violence causes – les hostilité –un famille – la violence c'est mefie sociale menacer – pour fere une fine .
(A6)	Une mefais mauvais - souffre tout – il effondre –les fille-les mauvais parole- il faut limte –les défiron sourt.
(A7)	Beaucoup des gens – ce problème dégrades – la sociétée .
(A8)	une phénomène social soufré – la violence devenir effondré – la violence très dangereux – tout les sortes.
(A9)	Problème mondiale – c'est une méfait – de femmes –les femmes problème effondrer son vie- un solution .
(A10)	Elle c'est une mefait –tout la vie.

2.1.4. La cohérence

Nom de l'apprenant	Erreurs	Appréciations
(A1)	-il faut lutter et combattre elle avec accepter et respecter -pour vivre on paix -il faut respecter la tolérance .	L'apprenant a réussi à rédiger un texte cohésif malgré quelques lacunes, notamment à différencier certains mots par exemple (respecte, appliquer) aussi (en,on). Le contenu est satisfaisant, les idées sont suffisamment développées.
(A2)	-le partage d'injustice -apprendre les gens le respect	Le texte produit est en général cohésif mais il manque un bon usage des mots . Le contenu est satisfaisant, les idées sont suffisamment développées.
(A3)	-dengereux effonde la sociéti -le enffond les familles -elle souffre les les gens -les enfants les afriqun	Dans sa totalité le texte est cohérent sauf quelques mots employés hors contexte voire même fausses. Manque de coordination Des mots.

(A4)	<p>-phénomène social et menacer socéter et souffrent d'al boucou les gent.</p> <p>-dans c'est boucou par sort .</p> <p>-les droits les hunmons.</p>	<p>L'apprenant éprouve une difficulté à construire une phrase correcte. L'apprenant ne peut pas réussir à écrire un texte cohésif. La microstructure et l'organisation du texte pose problème.</p>
(A5)	<p>-d'onjoueux et faux d'un monde .</p> <p>-la violence c'est mefie social</p>	<p>La rédaction de l'apprenant est compréhensible mais plusieurs erreurs ont été détectées et cela perturbe le lecteur. Le texte est cohésif</p>
(A6)	<p>-mefais mauvais social souffre tout</p> <p>-la violence quentre done les sports par offence les goires.</p> <p>-mefais pour les defiron sourt.</p>	<p>L'apprenant est appelé à relire son texte pour corriger ses erreurs a fin d'éviter l'incompréhensibilité. Plusieurs fautes de toutes les Catégories.</p>
(A7)		<p>Le texte est généralement cohésif, le respect de l'enchaînement des idées.</p> <p>Le contenu est satisfaisant, les idées sont suffisamment développées .</p>

(A8)	<ul style="list-style-type: none"> -une phénomène social soufré la sosieté. -la violence très dangereux . 	<p>Dans sa totalité le texte est cohérent, mais au niveau des enchainements intre et intra phrastique elle a échoué. Le texte est en général appréciable.</p>
(A9)	<ul style="list-style-type: none"> -de sort la violence -comme frappé , les monese paroles -un solution de ce phénomène . 	<p>Le texte est en général abordable . Il est cohésif sauf quelques erreurs qui dérangent son lecteur.</p>
(A10)	<ul style="list-style-type: none"> -phénomène très repandu -pendont la marchèr tres belle -et près le loupital -en soire entre j marche jusqu'a et arretee 	<p>Une confusion s'installe tout au long du texte. Texte non-cohésif dans la plupart du temps.</p> <p>L'apprenant est appelé à lire et relire sa rédaction plusieurs fois pour écrire un texte correcte.</p>

2.2. Difficultés socioculturelle

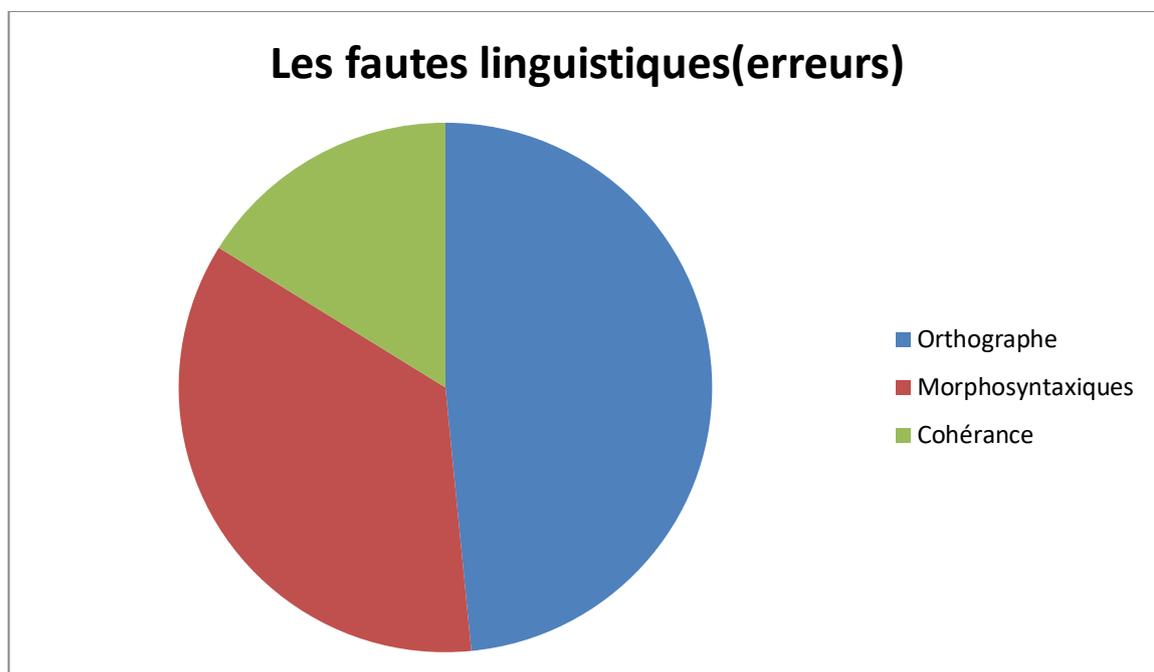
Apprenants	Erreurs

A 1	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte argumentatif. A travers ce texte, il a expliqué les causes et les conséquences de la violence (les connecteurs d'énumération ,insérer des exemples, temps du texte).</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenant a respecté la forme du texte argumentatif (introduction , développement , conclusion)</p> <p>Respect du temps : pour le temps employé dans le texte</p> <p>Argumentatif-explicatif, l'apprenant a utilisé seulement le présent de l'indicatif</p>
------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>A 2</p>	<p>Respect de la consigne : l'apprenante a écrit un texte explicatif a visee argumentatif sur la violence. Elle a donné un point de vue avec des arguments.</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenante a respecté la forme du texte .</p> <p>Respect du temps : le temps utilisé est en général le présent de l'indicatif ; l'apprenante n'a pas employé des autres temps.</p>
<p>A 3</p>	<p>Respect de la consigne : le texte produit respecte la consigne, texte argumentatif sur la violence.</p> <p>Respect plan du texte : le texte respecte les caractéristiques du texte argumentatif (les connecteurs d'énumération ,insérer des exemples, temps du texte, verbe d'opinion).</p> <p>Respect du temps: pour le temps, l'apprenant a utilisé le présent de l'indicatif.</p>
<p>A 4</p>	<p>Respect de la consigne : l'apprenante a respecté la consigne car elle rédigé un texte sur la violence.</p> <p>Respect plan du texte : le texte respecte les caractéristiques du texte argumentatif (les connecteurs d'énumération ,insérer des exemples, temps du texte).</p> <p>Respect du temps : Pour le temps, elle a employé le présent de la narration.</p>
<p>A 5</p>	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a respecté la consigne car elle a écrit un texte sur la violence.</p> <p>Respect plan du texte : le texte produit respecte pas les caractéristiques du texte argumentatif car il a exprimé son poin de vue dans le premier argument et avec une absence de conclusion.</p> <p>Respect du temps et de la personne : le temps employé est le présent de l'indicatif.</p>

A 6	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a respecté la consigne qui lui a été donnée par la rédaction d'un texte sur la violence.</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenante a respecté la forme du texte explicatif-argumentatif (introduction , développement , conclusion)</p> <p>Respect du temps et de la personne : l'apprenant à utilisé le présent de l'indicatif.</p>
A 7	<p>Respect de la consigne : le texte produit respecte la consigne, texte argumentatif sur la violence.</p> <p>Respect plan du texte : le texte respecte les caractéristiques du texte argumentatif (les connecteurs d'énumération ,insérer des exemples, temps du texte, verbe d'opinion).</p> <p>Respect du temps: Le temps utilisé est en général le présent de l'indicatif avec l'utilisation du passé composé .</p>
A 8	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a respecté la consigne qui lui a été donnée par la rédaction d'un texte sur la violence.</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenante a respecté la forme du texte explicatif-argumentatif (introduction , développement , conclusion)</p> <p>Respect du temps et de la personne : l'apprenant à utilisé le présent de l'indicatif.</p>

A 9	<p>Respect de la consigne : le texte produit a respecté la consigne car l'apprenante a écrit un texte argumentatif sur la violence.</p> <p>Respect plan du texte : le texte respecte les caractéristiques du texte argumentatif (les connecteurs d'énumération ,insérer des exemples, temps du texte,).</p> <p>Respect du temps et de la personne : l'apprenant a employé le présent de l'indicatif.</p>
A 10	<p>Respect de la consigne : l'apprenante a respecté la consigne en écrivant un texte argumentatif sur la violence..</p> <p>Respect plan du texte : le texte respecte les caractéristiques du texte argumentatif (les connecteurs d'énumération ,insérer des exemples, temps du texte, verbe d'opinion) avec la forme (introduction , développement , conclusion) .</p> <p>Respect du temps: l'apprenant a employé le présent de l'indicatif.</p>



3. Commentaire des données

3.1. Lexique

Le lexique des apprenants est assez considérable dans la plupart des textes. Mais plusieurs mots et locutions sont employés hors de leur contexte et aussi ce sont toujours les mêmes mots qui reviennent d'une phrase à l'autre. Ceci entrave le développement et l'enrichissement du texte.

3.2. Orthographe

Cet aspect est celui où les apprenants ont commis le plus grand nombre de fautes. Nous avons calculé 678 mots l'ensemble des textes rédigés, nous avons compté 78 erreurs pour un pourcentage de 11.50% . L'aspect orthographique est un facteur primordial de l'activité de la production écrite. Les erreurs orthographiques peuvent être une source d'une incompréhensibilité car la production pourrait être mal interpréter par le lecteur même si les autres aspect sans bien maîtrisés..

3.3. Morphosyntaxe

Les difficultés morphosyntaxiques figurent sur les copies des apprenants. Celles-ci concernent l'emploi des formes verbales, des déterminants, des préposition, le genre et le nombre

3.4. Cohérence

La cohérence textuelle concerne les rapports entre les phrases. Elle donne au texte un aspect d'unité et de cohérence. Cette dernière stipule que d'une phrase à une autre, il faut qu'il y ait une progression une sorte de continuité. A travers cette démarche, nous avons constatés un échec flagrant car les copies des apprenants regorgent de l'emploi inadéquat du pluriel et le singulier, l'omission de quelques pronoms ou usage hors contexte de ces derniers.

4. Bilan synthétique

Dans cette section , nous allons présenter le bilan de l'analyse que nous avons entamée à travers les chapitres précédents. Ce bilan concerne notamment l'analyse des copies des apprenants au niveau linguistique .

Dans cette partie pratique, nous avons constatés que les difficultés qui entravent l'apprentissage de la production écrite sont d'ordre linguistique, socioculturel .etc c'est-à-dire des connaissances acquises.

En outre, les apprenants cumulent erreurs orthographiques et erreurs morphosyntaxiques au point de rendre le texte produit inintelligible. La majorité des textes nécessite un deuxième voire une troisième lecture afin d'en construire leur sens.

Pour cela, nous proposons quelques pratiques d'apprentissage qui pourraient faciliter l'apprentissage de cette activité :

- L'apprenant doit avoir un bagage linguistique assez considérable pour pouvoir réaliser la tâche.
- Encourager les activités de rédaction en collaboration.
- Proposer aux apprenants des activités concernant le thème abordé, le type de texte etc.
- Enseigner aux élèves comment écrire des phrases complexes.
- Préparer les apprenants à la recherche documentaire pour avoir une base solide.
- Utiliser des exemples de bonne rédaction pour enseigner le style.

Conclusion

Dans cette partie pratique, nous avons entrepris l'analyse des textes produits par les apprenants de 4^{ème}AM afin de déceler le déficit et les insuffisances de leurs productions écrites à la suite de la concrétisation de Leur tâche. Nous avons mis en relatifs toutes les difficultés que les apprenants ont rencontrées lors de la rédaction. Dans cette analyse, nous avons aussi synthétisés quelque erreur commise lors de la rédaction des textes dues à certaines connaissances erronées déjà acquises.

Conclusion générale

A travers cette étude, nous avons constaté que la production écrite en FLE constitue une habileté qui implique plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique et/ou un ensemble de règles grammaticales. Produire un texte en LE ne peut être réduit à une simple expression d'idées, de sentiments et/ou d'opinions à l'aide de mots et de phrases graphiquement et grammaticalement correctes.

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

Dans cette perspective, nous avons observés aussi que l'apprenant, face à ce choix, se trouve incapable de produire un texte cohérent et compréhensible. Malgré le recours à la langue maternelle, l'apprenant rencontre des difficultés énormes et supplémentaires concernant l'usage des mots et des locutions adverbiales dans leurs contextes correctes. L'apprenant éprouve une peine grave à s'exprimer correctement à l'écrit malgré ses connaissances déjà acquises.

L'analyse des copies d'apprenants a mis à la lumière des résultats néanmoins négatifs. Effectivement, à l'aide de cette analyse qui visait la détermination des différents types de difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite, nous avons constaté que ces dernières affectent l'ensemble des compétences rédactionnelles (La composante linguistique, socioculturelle et cognitive).

Par ailleurs, dans la mesure où enseigner une langue nécessite de la part de l'enseignant la maîtrise de savoirs et savoir-faire et des représentations qui portent sur l'objet d'enseignement et sur les modalités et les démarches de son enseignement, l'objectif de notre étude a été de déterminer les représentations erronées des enseignants quant à l'écriture et à son enseignement. Ces représentations constituent des obstacles qui empêchent la mise en place et le développement de la compétence scripturale chez les apprenants.

L'analyse des copies des apprenants nous a permis de constater que l'apprenant et à travers l'activité de production écrite exprime ses sentiments, ses perceptions, sa vision de la chose ainsi que son opinion. En effet, l'apprenant est appelé à préciser son apprentissage par le biais de l'écriture et cela exige une bonne maîtrise des règles de la grammaire, la conjugaison etc. De plus, les règles ne suffisent pas pour assurer un meilleur apprentissage de

la production écrite. L'apprenant devrait également essayer plus de rédiger des productions écrites.

Enfin, nous pensons que cette recherche qui a été menée répond à la problématique posée dès le départ dans l'introduction qui vise la détection des erreurs et les différents facteurs qui ont impact sur l'apprentissage de cette activité. De plus, Les résultats auxquels nous avons aboutis, après une enquête menée dans un établissement scolaire, confirment les hypothèses émises dans l'introduction. Cette analyse des erreurs est une démarche scientifique permettant un éclaircissement de certaines égarement qui dominant les activités scolaires.

Effectivement, les résultats de l'analyse des productions écrites montrent que les difficultés que les apprenants ont trait non seulement à la compétence linguistique (vocabulaire, grammaire, conjugaison, etc.) mais que ces difficultés concernent aussi les compétences stratégiques et socioculturelles.

Dans cette étude, nous avons constatés que l'apprentissage de la production écrite nécessite un enseignant stratégique car ce médiateur est seul capable de remédier aux gouffre de ses apprenants en leurs proposant des activités et des évaluations pour améliorer leur acquisitions.

Pour conclure notre travail, nous ouvrons d'autres horizons de recherche en posant la question suivante : la détection des erreurs est-elle seule suffisante pour améliorer les expressions écrites des apprenants ?

Références bibliographiques

Les références bibliographie

Ouvrage

ALAMARGOT ,D.& MORIN,M-F . (2019) -Avant-propos-Apprentissage et enseignement de la production écrite à l'école : apports de la recherche en sciences cognitives.A. N . A. E ,163 ,709-712 .

BROSSARD, (M) & WARGNIER ,(P) .(1993) . « Role de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire » Bulletin de Psychologie. T.XLVI, n° 412,pp.703-709 .

Article

J-M-Adam, Le Recit, Paris, Puf, 1984, Coll. « Que Sais-Je ? » Ou Y.Reuter, Introduction A L'analyse Du Roman , Paris , Dunod , 1991 ,P .121.

J-M-Adam ,Les Textes : Types Et Protoypes. Recit, Dexription, Argumentation , Explication Et Dialogue, Paris , Nathan , 1992, P.120 .

J-M-Barbier , Ecrire L'experience, 2007 ,Avril, Presses Universitaires De France , 2007,6 , Avenue Reille , 75054 Paris ,P.111,P.122 .

La Revue Des Sciences De L'education- Volume 34, Numero 1,2008 ,P .47-67 .

M.Dabeme ,Ibid .P .103 -104.

Thèses et Mèmoires

MOKHTAR ,L, (2017-2018) , Difficultés de l'apprentissage de la production écrite : cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire , Lycée Ghitaoui Moulay Toulami –Adrar , Mémoire de Master didactique du FLE , Adrar , 10/06 /2018 ,p.12 -13.

VOURZAY ,H (1996) : Essai d'historicisation de discours perscriptifs sur la rédaction scolaire , thèse de doctorat (non publiée) , Université de Lyon .

Sites d'internet

[https:// citation - celebre- le parisien . Fr / auteur / victor - hugo ? thème - lire](https://citation-celebre-le-parisien.fr/auteur/victor-hugo?theme=lire) ,04/04/2022,4H .

<https://climiquemultisens.com/les-de-difficultés-d'apprentissage-chez-l'enfant>,06/04/2022, 8H.

<https://doi-org/10-4000/pratiques.1505>,09/05/2022,20H.

<https://Journals.ppenedition.org/multilinge>,12/05/2022,14H.

<https://www.alloprof.qc.ca/fr/èlèves/br/frar>, 18/05/2022,10H.

<https://www.erudit.org/fr/revues/2008>,2022,18H.

<https://www.researchgate.net/publication/203062022>,20H.

Dictionnaire

Dictionnaire des : difficultés de la langue français de la rousse (2007), Paris

Dictionnaire de LAROUSSE (2005)

LA ROUSSE : difficultés grammaticales (1995), Italie

Le Robert, dictionnaire de français

Annexe

Niveau : 4^{ème} A.M

Durée : 01heure

Projet n°02 : Elaborer un dépliant en faveur du « Vivre ensemble en paix ».

Séquence n°02 : produire des arguments

Activité : préparation à l'écrit

Objectifs : -Préparer les apprenants à la production écrite

-les apprenants seront capables d'écrire un texte argumentatif.

Déroulement de la séance

Activité :

Consigne :

Voici des phrases données dans le désordre Remettez-les dans l'ordre de manière à obtenir un texte cohérent et donnez des exemples pour chaque arguments.

A- D'une part , la violence cause beaucoup de dégâts matériels. En effet, si les jeunes sortent du stade énervés, par exemple

B- D'autre part, la violence provoque des problèmes avec les gens ou la police.....

C- La violence est un phénomène de plus en plus nuisible pour la société qui a de nombreux méfaits.

D- On doit lutter contre ce phénomène par tous les moyens possibles : une meilleure sensibilisation sur le phénomène, ouvrir la discussion ...etc

E- Par ailleurs , la violence entraîne beaucoup d'autres méfaits inconvénients sur la santé et la société tels que :

1	2	3	4	5

Niveau : 4ème AM

Durée : 1 heure

Projet 02 : Elaborer un dépliant en faveur du « Vivre ensemble en paix ».

Séquence 02 : produire des arguments

Activité : production écrite

Objectifs : - les apprenants seront capables de rédiger un texte argumentatif.

Déroulement de la séance :

Consigne :

Pour la journée internationale de la paix .Votre école a organisé une campagne de sensibilisation contre la violence.

Rédigez un texte argumentatif expliquant les causes et les conséquences de la violence, en l'étayant d'arguments.

La violence.

La violence est une phénomène très
dangereuse qui détruit les relations
humaines. la violence dans tout le monde
et sur tout les pays Africains.

D'abord, ce phénomène détruit les
principes et la tolérance, elle est

beaucoup de types de la violence comme

La violence contre les enfants dans l'école
est
et contre les femmes... etc.

Ensuite, il faud lutter et combattre elle

avec accepter et respecter les autres malgré
les différences (races, couleurs, religions)
et la et avec la tolérance et le paix,
xénophobie.

Enfin, ce phénomène est très
dangereux. Il faut respecter la tolérance
et la solidarité pour vivre en paix.

La violence.

D'après moi la violence est un phénomène qui se multiplie jour après jour. Afin d'accepter l'autre, il faut lutter contre ce phénomène.

Tout d'abord, les causes principales de violence sont les guerres, les matchs, le vol, le racisme, et les problèmes familiaux.

D'autre part, elle détruit les relations humaines, comme l'effondrement des familles et le traumatisme d'injustice.

Ensuite, il faut combattre ce phénomène pour apprendre les gens le respect.

= Il faut éviter tous les types de violence pour vivre en paix.

la violence.

Je pense que la violence est un problème mondiale, il touche tous les catégories. D'abord, elle est phénomène dangereux en effand la société. par exemple en effand les familles.

Puis, elle souffre les maj rités des gens, come la violence contre les femmes.

Enfin, elle cause les guerre et le racisme contre les enfant des afrique.
- Il faut éviter la violence pour vivre, paix en.

La violence est un phénomène social et menacer société et souffrent d'al. boucou Les gent.

D'abord, dans c'est boucou par so la violence exemple; la violence cont Les famme et hostilité.

Ensuite, La violation mondiale posent chaque jour.

Enfin, pour éviter la violence respecter les droits Les humains

La violence c'est un phénomène
d'aujourd'hui cause d'un monde.
D'abord, je pense que la violence cause la
hostilité d'une famille, exemple : causes
déposées.

Ensuite, la violence c'est méfie sociale
~~effrayante~~ menacer l'Afrique

Enfin, il faut appliquer la loi pour
faire une ~~bonne~~ bonne phénomène social.

Je pense que la violence est une
nécessaire malin. répondre tout
il effondre le mal.

D'abord, la violence contre les filles
par frapper les filles.

Ensuite, la violence entre la famille par
les mauvais paroles et à effondre la
famille.

Enfin, la violence qu'on donne des
rapports par les effondre les garçons.

La violence problème de mede

Il faut limiter de malin peur
les défions nausé.

La violence

Chaque jour, des associations humanitaires déclarent dans les organes de presse : « La violence est un fléau social ».

D'abord, ce phénomène est constaté dans tous les pays.

Par ailleurs, à cause de ce méfait, beaucoup de gens souffrent physiquement et psychiquement.

Enfin ce problème dégrade

La société. 71

À mon avis, il faut dénoncer ce fléau qui nuit assurément aux êtres humains.

La violence

La violence est un phénomène social
souffré la société.

premièrement, la violence devenir effendré
vie de la société.

deuxièment, Elle détruit les relations
humaines comme l'effondration.

~~Et~~ finalement, la violence très
dangereuse.

Il faut éviter tout les sortes
de violence pour vivre dans la paix

La violence :

La violence est un problème mondiale

qui touche tous les droits d'homme.

D'abord, C'est une méfait très

dangereuse dans le monde comme la

violence de femmes. violence contre

les femmes problème effondrer son vie.

Ensuite, de sort la violence comme

frappé, les monse paroles.

Enfin, La violence caractaise

Négative, Il faut éviter la violence

Il faut trouver une solution de

ce phénomène.

La violence

Je pense que, la violence est un phénomène très répandu dans notre société. D'abord, elle c'est une méfait qui dégrade la société, encourage la haine et le racisme.

Ensuite, elle est très différente sorte de la violence comme des femmes, enfants... etc.

aussi, elle a un impact sur la santé pendant toute la vie. En effet les victimes souffrent physiquement et psychologiquement à cause de la violence.

Enfin, il faut ^{battre} la violence et respecter les autres pour vivre dans la paix et heureusement.

Résumé

Notre recherche a pour but de connaître les difficultés de la production écrite rencontrées par les apprenants en 4^{ème} année moyenne , au college Allouache Abdelkadar à Tiaret .

On peut citer les difficultés d'apprentissage et de langage : morphosyntaxiques , de vocabulaire , d'orthographe , socioculturelles . Nous avons sélectionné des études descriptive et analytiques, basées sur les deux études précédents .

Mots clés : la production écrite , difficultés , apprentissage .

ملخص

يهدف بحثنا الى معرفة صعوبات الانتاج الكتابي التي يواجهها متعلموا السنة الرابعة متوسط بمؤسسة علواش عبد القادر بتيارت .

يمكننا الاستشهاد بصعوبات التعلم و اللغة : الصرفية , و المفردات , و التهجئة , و الاجتماعية و الثقافية .

اخترنا الدراسات الوصفية و التحليلية بناء على الدراستين السابقتين .

الكلمات المفتاحية : الانتاج الكتابي , صعوبات , متعلم .

A bstract

Our research aims to know the difficulties of written production encountered by learners in 4th year middle school, at college Allouache Abdelkader in Tiaret. We can cite learning and language difficulties : morphosyntactic, vocabulary, spelling, sociocultural .

We selected descriptive and analytical studies, based on the two previous studies.

Keywords: written production , difficulties, learning .