

Introduction

Communiquer en langue étrangère a toujours été l'objectif primordial de l'enseignement des langues et quelles que soient les méthodologies et les pédagogies, leur souci majeur est d'apprendre à l'apprenant à s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit dans la langue qu'il étudie.¹

L'écrit aujourd'hui joue un rôle important dans la réussite scolaire, personnelle et sociale. Il prend diverses formes modernes et le maîtriser est devenu une clé essentielle de cette réussite (envoyez un e-mail, une télécopie, naviguer sur les sites Internet, consultez le télétexte, passer un examen, etc.)²

L'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de FLE. Les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales, et syntaxiques et dans ce cas l'enseignant vérifie si les apprenants ont bien assimilé ces règles, soit pour prendre part à des actes de paroles, autrement dit, communiquer avec quelqu'un. De manière générale, l'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites. « *L'essence même de la réflexion c'est de comprendre même qu'on n'avait pas compris* » Gaston Bachelard

L'enseignement de la production écrite est devenu la préoccupation majeure des enseignants notamment les professeurs de français à l'école algérienne dont l'objectif est de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit. En effet l'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie est d'amener l'apprenant à communiquer par écrit et oralement; c'est de former un citoyen capable plus tard d'établir des relations dans les divers domaines avec les autre pays parlant cette langue .Pour ce faire, il faut appuyer sur les quatre compétences : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et productions orale.

« *L'apprentissage de la production écrite est l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues.* » (J. Dolz, 2009).

Cette citation nous montre l'importance du travail de production écrite. C'est une compétence propre à tout apprentissage d'une langue mais qui peu à peu devient transversale à toutes les disciplines, d'où son importance. Il semble nécessaire que tout futur enseignant s'intéresse et se questionne sur les problèmes que peuvent rencontrer les élèves dans leurs

¹ZETILI Abdeslam, , question d'écriture en classe de français, les cahiers du SLAAD, N°01, Université Mentouri, Constantine, 2002.

²Christine Tagliante, La classe de langue, Paris C. L. E. International, 1994, P137.

productions écrites. En effet, c'est uniquement en analysant des productions d'élèves que les enseignants peuvent réguler leurs activités afin de s'adapter aux difficultés propres des élèves.

Nous avons choisi dans notre travail la compétence de la production écrite ;
Parce qu'à Laghouat les apprenants affirment souvent qu'ils trouvent des difficultés au cours de la pratique de cette activité.

La production écrite est une activité évaluative de l'apprenant, elle enrichit ses apprentissages et ses expériences. Au cours de sa pratique l'apprenant est influencé par trois facteurs dominants; psychologique, linguistique et socio familial: la motivation d'apprentissage l'incite à aimer l'activité et à fournir plus d'efforts pour réussir son travail, il a besoin de compétences et d'acquis linguistiques pour réaliser son activité de production écrite, de l'encouragement de la famille et de son entourage.

Nous devons rappeler également que la vision de la société vis-à-vis des langues étrangères joue un rôle très important dans sa motivation pour un apprentissage conséquent. L'enseignement de la production écrite en français langue étrangère a pour objectif de mener les apprenants à la maîtrise d'une compétence de la communication écrite, c'est une activité évaluative qui orne toutes expériences et connaissances acquises de l'apprenant, mais aussi une activité de synthèse du fait de l'ensemble des facteurs extrascolaires qui influent sur la vie de l'apprenant et surtout sur l'exercice de la production écrite, à savoir la famille et la société.

Nous avons effectué notre étude dans une classe de la deuxième année moyenne à Laghouat, tout en prenant en considération les facteurs linguistiques, psychologique, socio-familial. Aux cours de la production écrite on est arrivé à noter : bien que les apprenants de Laghouat trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause de leurs compétences linguistiques limitées (lexicales, syntaxiques et autres), qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue maternelle, ce qui engendre une panoplie d'erreurs d'orthographe, morpho syntaxiques, etc.

Nous avons remarqué, entre autres, que nos apprenants manifestent une motivation intéressante pour la maîtrise de cette compétence. Ce que nous pouvons donc espérer d'un apprentissage de l'écriture, ce n'est pas seulement l'acquisition de compétences syntaxiques, lexicales et orthographiques, nous voulons plutôt décontextualiser l'écrit et mettre l'apprenant en contact le plus large possible avec les écrits de la vie sociale.

Nous croyons que la motivation, suscitée par l'implication de l'apprenant dans une écriture extra -scolaire, pourrait permettre une grande ouverture pour développer ses habiletés rédactionnelles.

Dès que nous avons commencé dans l'établissement à Laghouat en tant que des apprenants en deuxième année moyenne, nous constatons que de nombreux apprenants rencontraient des difficultés au niveau de la production écrite.

Il est donc primordiale de faire prendre conscience que la production écrite se travaille et s'acquiert à condition d'avoir les outils essentiels permettant de surmonter tous les obstacles et d'aplanir toutes les difficultés que l'on peut rencontrer sur ce plan, également, il est préférable de focaliser notre attention sur ce sujet qui occupe une place très importante dans l'apprentissage du français

Le but de notre recherche d'est mettre l'accent sur ces problèmes et pour les comprendre et d'étudier les effets sur la production et sur ses différents niveaux (syntaxe et sémantique) de l'introduction d'une dimension interactive et afin de mieux comprendre les causes réelles aux quelles se heurtent nos apprenants de cycle moyen. C'est effectivement cela qui nous a poussé à réaliser ce travail et nous a conduit à répondre aux questions qui se posent d'elles-mêmes ; des questions dont on a fait une problématique qui guidera tout au long de notre travail :

Pour quoi la production écrite en FLE pose-t-elle un problème aux apprenants ?
Quelle place doit occuper la grammaire et la cohérence textuelle dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE ?

Quel degré d'importance ont –elles la planification, la mise en texte et la révision dans le processus rédactionnel?

-Pourquoi les apprenants font des erreurs, alors qu'ils sont censés connaître les règles morphosyntaxiques, d'orthographe... ?

-Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour aider les apprenants à améliorer leurs performances à l'écrit ?

A la lumière des trois facteurs cités nous avons formulé les hypothèses Suivantes:
Les apprenants de Laghouat trouvent des difficultés dans la pratique de la production écrite en français langue étrangère parce que :

1- ils ne possèdent pas une motivation envers l'apprentissage du français langue Étrangère parce qu'ils ont des représentations négatives vis-à-vis de la langue française, le milieu où ils vivent ne les aide pas, ils ne possèdent pas une motivation pour améliorer leurs niveaux.

2- ils ne possèdent pas les acquis linguistique nécessaires pour réussir leurs Productions écrites.

3-les apprenants de Laghouat trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue maternelle. Le manque de compétence dans la langue à apprendre pousse les apprenants à se réfugier, à la moindre difficulté, derrière la « valeur sûre » d'une langue sécurisante, c'est-à-dire la leur. Toutefois, et selon les besoins, « le recours à la

langue première » peut se présenter en situation d'enseignement/apprentissage comme un moment opportun dans l'appropriation de certains faits de langue difficilement perceptibles en langue étrangère.

Adapter des contenus du programme officiel au niveau des pratiques de classe, est un choix à effectuer vu le niveau de formation défaillant des apprenants. La métalangue utilisée par les enseignants pourrait être perçue comme un obstacle à l'apprentissage. Cela se traduit par un décalage entre les contenus enseignés et les performances réelles des apprenants.

- Envisager l'enseignement de l'écrit encourager les pratiques scripturales au sein d'ateliers d'écriture. Le travail de groupes favoriserait une interaction qui donnerait lieu à un échange d'idées et de points de vue entre les apprenants, et par conséquent, à diversifier les écrits.

Selon Autry« *savoir écrire c'est bien autre chose que savoir maîtriser l'orthographe, le vocabulaire ou la syntaxe* »¹. Donc l'objectif c'est de faire apprendre aux apprenants des Techniques de production écrite pour arriver en fin de parcours d'apprentissage à produire Des textes pour soi et pour autrui, et non pas arrêter dans l'apprentissage et la maîtrise des outils métalinguistiques

Notre travail comporte deux parties: la première partie est constituée de trois chapitres : le premier chapitre sera consacré à la didactique de l'écrit et à la définition de certains concepts de base. Le deuxième chapitre sera consacré à l'étude de l'écrit en langue étrangère, sa place dans les approches pédagogiques, les processus d'écriture en langue étrangère et le développement de l'écrit en langue étrangère et pour le troisième chapitre, nous allons aborder l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite dans laquelle on va aborder la typologie des erreurs, la motivation et la mémorisation. Quant à la deuxième partie de notre recherche, elle s'articule en deux chapitres, le premier chapitre sera consacré à l'enquête de terrain où nous allons décrire le questionnaire et analyser les résultats et aussi l'analyse des productions écrites des apprenants et pour le deuxième chapitre sera consacré à suggestion de remédiation où on va proposer des activités concrète en classe. Enfin, nous conclurons ce présent travail par la confirmation ou l'infirmité de nos hypothèses.

¹ D. Antry. (L'introduction).

LA PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

*La didactique de l'écrit :
quelques notions et concepts de base*

Introduction

L'enseignement de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants, mais il est devenu l'objet d'étude de nombreux spécialistes. L'évolution de la linguistique, la psychologie et de différentes disciplines a entraîné un changement inévitable dans la didactique de l'écrit.

L'apprentissage de l'écriture ne peut se faire hors situation de communication. L'acte d'écrire est très complexe dépassant largement le simple savoir linguistique, il s'agit davantage de compétences du sujet écrivant.

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

I.1.Ecrit- écriture :

L'écrit est un vaste et vieux concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples. Dans notre travail de recherche, il s'agit de la production d'écrit dans le Contexte scolaire Pour bien définir ce terme, nous allons commencer par la définition du Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage L'écrit¹: s'oppose à l'oral ou le parlé.

L'écriture : « *est une représentation de la langue parlée au moyen de signes Graphiques.* »

Selon Yves Reuter : « *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, Impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, De valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à Produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un Espace socio- institutionnel donné.* ».²

I.2. La situation de communication écrite :

Pour bien éclairer cette idée, nous nous sommes appuyés sur la définition de F.François qui précise que « *la situation de communication orale ou écrite est l'ensemble des éléments extralinguistiques présents dans l'esprit des sujets ou également dans la réalité physique extérieure au moment de la communication et*

¹ Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris,1994, p165.

² Yves Reuter Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture: REUTER Y, Paris, E.S.F, 1996,

auxquels on peut assigner un rôle dans le conditionnement de la forme ou de la fonction des éléments linguistiques »¹

Cette définition met l'accent d'une part, sur le contexte spatio-temporel de la production écrite et d'autre part, sur les facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur et le destinataire. Sophie Moirand, de son côté, explique la notion de situation de communication écrite en abordant les différents éléments qui entrent en jeu au niveau de l'écrit. Pour elle, le scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé socio - culturel et ses connaissances. Il a un but recherché (raconter, informer, convaincre, expliquer, etc.).

Il écrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire, des représentations qu'il a de ce dernier, et les relations qu'il entretient avec lui.

Par conséquent, selon elle, un rédacteur doit se poser plusieurs questions avant de produire un texte ²

A propos de quoi ? Quel est le « je » qui parle ? .Qui est le « tu – vous » à qui « je » écris ? .Où ? Quand ? Pourquoi «je » écris ? .Autrement dit, il s'agit de s'interroger sur certains éléments de la situation de communication pour avoir des informations qui seront essentielles à la rédaction de n'importe quel texte (Qui est l'émetteur ?, à qui mon texte est-il destiné ?, quel type de texte dois-je produire ?, quelles connaissances je possède sur le sujet ?, de quels outils ai-je besoin pour réaliser mon écrit ?). En plus du fait de prendre en compte, au moment de la rédaction, ces différents paramètres de la situation de communication, l'écriture met en jeu des connaissances relatives aux caractéristiques d'organisation des textes qui permettent au scripteur de produire un type discursif adapté à la demande. Ces règles sont traitées au niveau de la grammaire textuelle que nous aborderons dans la section qui suit.

I. 3. La situation d'écriture en langue étrangère :

On différenciera d'emblée la production écrite en langue étrangère de la production écrite en langue maternelle.

¹ F.François cité dans Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris. Hachette, 1999, p9

² Sophie Moirand, *Situation d'écrit Compréhension/Production en français langue étrangère*, Paris. CLE International, 1979, p 9.

Car autant il paraît important de savoir « maîtriser » l'ensemble des situations d'écrit que l'on est susceptible de rencontrer en langue maternelle (aussi bien en situation de réception en plus qu'en situation de production), autant en langue étrangère, il paraît utopique de fixer aux apprenants des objectifs aussi ambitieux. Si, en langue maternelle, l'écrit participe en effet des pouvoirs qu'il vaille mieux posséder sur les choses, les faits, les êtres et la société (ainsi par exemple savoir demander, protester, se défendre, renseigner, réclamer, etc., ou bien exposer, démonter, réfuter, expliquer, etc. Sont des actes de communication qu'il est nécessaire de maîtriser par l'écrit dans la langue du pays où l'on vit), la capacité à produire de l'écrit dans la langue étrangère, rependant souvent à des besoins plus étroitement fonctionnels (et/ou des besoins de détente) nous interpelle en tout cas de manière bien moins aigüe, aussi bien socialement que psychologiquement.

Sauf cas particulier (étranger désirant s'intégrer et / ou voulant se faire naturaliser le français dont les préoccupations rejoignent alors celles des natifs).

La production écrite en langue étrangère semble moins prioritaire que la Compréhension et plus dépendante des besoins spécifiques liés aux situations sociales des apprenants.

La pédagogie de l'expression écrite en langue étrangère nous paraît donc devoir Intervenir secondairement à la compréhension (chronologiquement et quantitativement) mais en étroite liaison avec elle.

On pourrait se demander pourquoi, à l'heure actuelle encore la production écrite Occupe toujours dans les cours de langue une position quasi - monarchique par rapport à la compréhension de l'écrit.

On y consacre plus de temps, et de plus en plus, au fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage, on attache plus de soin à l'améliorer et à la contrôler

Cela tient évidemment aux conditions historiques de l'enseignement de l'écrit et des langues dans l'institution ,mais aussi aux formes d'évaluation de l'apprentissage, contrôle des acquisitions orales et des compréhensions orales et écrites, entrées à l'université, concours et examens, reposent encore dans la majorité des cas sur des épreuves écrites en langues vivantes.

Pour ces raisons, le besoin d'écrire, même s'il est formulé maladroitement dans un premier temps (apprendre l'orthographe et la transcription des mots entendus, connaître et savoir appliquer des règles de grammaire ...), est ressenti par beaucoup d'apprenants comme prioritaire. De plus, l'écrit joue un rôle important dans les stratégies de mémorisation des apprenants (rôle entretenu souvent par l'enseignantet l'enseignement) : prises de notes, listes de mots à recopier, sketches et dialogues à écrire avant d'être oralisés.... Ainsi, le besoin de produire de l'écrit en langue étrangère, quand il dépasse dans l'esprit des apprenants celui de comprendre l'écrit, apparaît-il comme un besoin créé par les conditions institutionnelles d'une part Par les habitudes d'apprentissage d'autre part. Le français a toujours occupé une place importante dans le système éducatif algérien, son statut est défini comme une langue étrangère dans les instructions pédagogiques officielles, il est qualifié de langue permettant l'ouverture sur le monde et l'appropriation des connaissances.

Pour les élèves du moyen, le français est considéré, comme une langue étrangère, c'est une langue pleine de paradoxes divers, il y a 6 voyelles alphabétiques et 16 phonétiques, les reflets ne sont pas toujours logiques et sont souvent aléatoires. Tout cela s'est perturbant pour un élève du moyen et il n'est pas étonnant que les lacunes d'apprentissage puissent apparaître :

« L'apprentissage de la lecture et par extension de l'écriture en FLE présuppose Que l'apprenant a été alphabétisé dans sa langue maternelle ou dans une autre langue, l'objectif de l'enseignant est alors de doter l'apprenant de stratégies personnelles qui lui permettent d'accéder à une lecture et écriture autonome »¹

I.4. La grammaire textuelle :

La grammaire textuelle est une branche qui s'est développée de la linguistique à la fin des années 60 sous le nom de « grammaire de texte » ou « linguistique textuelle ». La linguistique textuelle ne décrit pas les faits linguistiques selon leur appartenance à des classes, mais dans une perspective fonctionnelle. C'est-à-dire qu'elle prend en charge « des phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité

¹ BADI Kenza, la structuration de la production écrite du type narratif chez les élèves de la quatrième année moyenne. université El-Hadj Lakhdar de Batna, p17

linguistique spécifique »¹. Son objet d'étude est la définition du lien entre les structures des phrases et le contexte dans lequel elles sont employées. Plus généralement, la grammaire textuelle détermine les éléments qui font qu'un texte est perçu comme cohérent ou non-cohérent.

Avant d'aborder d'une manière détaillée ces derniers, nous avons jugé important de définir d'abord la notion de texte.

I.4.1. Le texte :

Saisir la notion du texte aidera l'apprenant et le lecteur à avoir et découvrir du lexique, des faits de civilisation, des éléments de grammaire, de structures, qui vont l'amener à s'enrichir pour mieux communiquer.

Découvrir les différents registres de langue en situation d'écrit.

Le texte demeure donc indispensable dans le processus d'enseignement –apprentissage des langues ou l'élève doit être capable de le comprendre, d'en identifier l'idée principale et de répondre à des questions dont les réponses se trouvent explicitement dans ce texte. L'élève doit être capable de trouver dans un texte des informations précises.

Plusieurs définitions ont connu la lumière à travers les dictionnaires des langues et certaines théories, nous en choisissons les plus simples susceptibles d'être à la portée des apprenants, tous niveaux inclus.

«La notion du texte s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et psycholinguistique ou elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication» (Bronckart, Fayol)

Selon Gérard Vigner : « *Le texte écrit, en première analyse devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la Communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs* »².

¹ D. Maingueneau, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 2000, P 143.

² Vigner, 1979, *lire du texte en sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE International, P10

Cette dernière est assurée par la transmission d'un message, dans le but d'informer ou d'agir sur, et qui est traduit par un système de signes qui fonctionnent selon un code que connaissent les deux interlocuteurs.

Quant à Jean Michel Adam, il a défini cinq plans d'organisation du texte.

- Le premier est la visée illocutoire, ce qui veut dire l'intention de l'auteur.

- Le second est le repérage énonciatif. Il en distingue plusieurs types : une Énonciation de discours actuelle orale et écrite, non actuelle, logique et poétique

- .- Le troisième plan est la cohésion sémantique (la cohérence du monde représenté réel ou fictionnelle et l'absence de contradiction).

- Le quatrième plan est la connexité textuelle (titre, sous-titre, mis en page, Ponctuation, indicateurs de changement de paragraphe et chapitres, progression thématique, les divers types de reprise et la morphosyntaxe).

- Quant au dernier, c'est l'organisation séquentielle de la textualité. Selon J. M. Adam, une séquence descriptive est différente d'une séquence narrative. Cependant, elle a en commun des caractéristiques linguistiques identiques avec d'autres séquences du même genre.

I.4.2. Le discours :

Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, les auteurs donnent quatre définitions à ce mot¹. La première, le discours est le synonyme de parole. C'est : *«Le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant ».*

La seconde, c'est l'équivalent de l'énoncé : *« une unité égale ou supérieure à la phrase, Il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture ».* En rhétorique, un discours est tout développement oratoire structuré ayant pour fonction d'agir sur autrui. C'est *« une suite de développement oratoire destiné à persuader ou à émouvoir et structuré selon des règles précises ».*

Dans son acception moderne, le mot discours représente tout énoncé constitué d'un ensemble de phrases régies par des règles de cohérence. Il est défini comme *« tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases. »* .

¹ J. Dubois, 1994, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Paris, Larousse, P100

M. Adam a souligné l'importance du contexte dans la réalisation du discours.

Pour lui le discours se caractérise par ses propriétés textuelles et son existence dans une situation de communication réelle. Donc il propose les formules suivantes pour mieux définir le terme « discours »¹.

« Discours = texte + conditions de production. »

« Texte = discours - conditions de production. »

I.4.3. La cohérence textuelle :

La cohérence textuelle est considérée comme un jugement d'un récepteur sûr

L'efficacité et la valeur d'un texte donné. Ce jugement peut porter sur l'organisation interne du texte comme sur son adéquation à la situation de sa production. Pour qu'un texte soit jugé comme bien structuré, il n'est pas suffisant de le considérer comme un ensemble de phrases grammaticalement correctes. Les éléments qui constituent ce texte doivent entretenir entre eux des relations « *sémantico-syntaxico-pragmatique* »².

L'organisation textuelle obéit à des règles. Charolle en a fixé quatre, ce sont « *les méta règles de cohérence* »³ que nous expliquerons à l'aide d'exemples sur des textes d'élèves tirés du document du CEPEC international⁴.

-La règle de répétition : pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il y ait dans sa Progression la reprise d'information donnée avant. Ce qui peut être illustré à l'aide du paragraphe qui va suivre dans lequel la troisième phrase ne contient aucun élément déjà connu dans les deux.

-La règle de progression : pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement soit accompagné d'un apport d'informations nouvelles, l'apprenant ne respecte pas cette règle, il allonge le texte sans apporter d'informations nouvelles.

-La règle de non-contradiction : pour qu'un texte soit cohérent, il faut que dans chaque phrase et de phrase en phrase les éléments introduits ne contredisent pas ce qui a été précédemment énoncé.

- La règle de relation : pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits auxquels il réfère soient reliés. Autrement dit, les informations apportées doivent avoir un lien de

¹ J.M.Adam, cité dans S.C.Thomas, La cohérence textuelle, Paris, L'Harmattan, 2000, P28.

² H. Ruch, 1980, linguistique textuelle et enseignement du français, Paris, Hatier, P27.

³ Charolle cité dans B. Cambette, Bruxelles, De Bock-Duculot, PP75, 76.

⁴ CEPEC International, Didactique du français, Crapone, 1999, P 32.

sens entre elles. Pour aborder le problème de la cohérence textuelle, Reinhart a classé les textes trois rubriques ¹. D'abord les textes qui sont « explicitement cohérents » qui facilitent la tâche interprétative du lecteur en respectant trois conditions : la cohésion, La non-contradiction et la pertinence.

La cohésion implique que les phrases d'un texte doivent être reliées. Le non Contradiction sous-entend que chaque phrase doit être dans un rapport de non contradiction avec ce qui a précédé.

La condition de pertinence sert à vérifier les rapports entre les phrases et la situation d'énonciation. Ensuite les textes « implicitement cohérents », ne respectent pas ces trois conditions. Pour établir la cohérence d'un texte.

, le récepteur doit recourir à des procédés d'inférence supplémentaires.

Enfin, la rubrique des textes « incohérents » que le lecteur ne peut juger ou interpréter comme « cohérents ».

1.4.3.1 Les différents outils contribuant à la cohérence textuelle :

Savoir produire un texte cohérent, c'est être en mesure de faire progresser

L'information, référer à des éléments connus et apporter de l'information nouvelle tout en maintenant un lien de sens entre les phrases. Pour gérer ces différentes opérations, le scripteur a recours à « *divers moyens* »².

*** Les substituts lexicaux :** Ce sont des noms ou groupes nominaux qui peuvent nommer dans un texte un même personnage ou un objet (la princesse Lila, la jolie fille).

*** Les substituts syntaxiques :** Ce sont les pronoms et les adjectifs possessifs ou démonstratifs (la sorcière, elle, lui, son,...)

*** Les articulateurs :** Ils organisent le texte et assurent des relations entre des paragraphes, des phrases ou des éléments de phrases : les conjonctions de coordination ou de subordination, les adverbes et les prépositions.

*** La sélection de vocabulaire :** Elle concerne le choix de mots qui se rapportent à une même réalité concrète ou abstraite.

*** Le choix des temps verbaux :** Il ne s'agit pas seulement de savoir conjuguer Correctement les verbes, mais de choisir le système du temps adéquat ou type d'écrit.

1.4.3.2. La cohésion :

¹ Reinhart cité dans C.C.Tomas, la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, Paris, l'Harmattan, 2000, PP33,34

² Nicolas Lacoste – Marie Noël Simonard, Lire, écrire au cycle 2 et 3 et en sixième, Dossiers CEPEC N°44, 2000,

La cohésion est un moyen dont dispose l'émetteur pour créer des relations entre les propositions constitutives d'un texte et les moyens formels qui en assurent l'enchaînement.

Les marques de cohésion ne sont que des moyens explicites mis à la disposition du récepteur pour lui faciliter l'interprétation d'un texte.

1.4.3.3 La progression thématique :

La progression thématique occupe une place considérable parmi les facteurs qui contribuent à la cohérence textuelle. La respecter permet au scripteur de relier les éléments connus « le thème » assurant la cohésion dans un texte et les éléments nouveaux « le rhème » qui fait progresser l'information.

* Définition des deux notions « thème/rhème » :

Le thème (le topique) c'est ce qui est connu, ce qui veut dire ce dont on parle. Dans Une phrase, c'est « *le constituant immédiat (syntagme nominal) au sujet duquel on va dire quelque chose (prédicat)* »¹.

Quant au rhème (focus), c'est ce qui est nouveau. Cet élément apporte des Informations nouvelles au thème. Pour mieux expliciter ces deux notions, nous avons Choisi, cet exemple²:

Tous les universitaires



Thème

admettent aujourd'hui la valeur du biculturalisme



rhème

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons essayé de présenter notre cadre théorique disciplinaire Et nous avons essayé de mettre en évidence les différents concepts de l'enseignement de l'écrit et de la grammaire textuelle qui serviront de base à notre étude.

Le chapitre qui va suivre sera consacré à l'écriture en langue étrangère.

¹ J. Dubois, Dictionnaire de linguistique et des sciences humaines, Larousse, Paris, 1994, P 482.

² B. Combette, Pour une grammaire textuelle, la progression thématique, De Boeck, Bruxelles, 1983, P 49

Chapitre II

L'écriture en langue étrangère.

Introduction

Dans ce chapitre, on aborde le thème de la production écrite tout en mettant l'accent sur: d'une part, comment on l'enseigne selon les différentes approches (traditionnelle, audio-orale, audio-visuelle, cognitive et communicative).

D'autre part, on cite une autre contribution qui s'est élaborée sous forme de modèles; elle a comme objectif de faire l'analyse des techniques et des processus de la production écrite.

I.1.la place de l'écrit dans le programme de 2^{ème} moyenne :

Chaque séquence comporte un atelier d'écriture, dans lequel les élèves auront à découvrir des textes-modèles et des exercices leur permettant de s'entraîner en vue de réaliser la meilleure production possible. Des outils d'évaluation l'aideront à améliorer son écrit.

Il a été porté un soin particulier à cet espace de travail dont l'importance est primordiale. Le professeur n'aura qu'à suivre pas à pas les différentes étapes proposées. Il serait bienvenu qu'il apporte sa touche car étant le seul à juger de la pertinence d'une application et à connaître le niveau réel de sa classe.¹

II.1.La place de l'écrit dans quelques approches pédagogiques :

L'acte de communiquer en langue étrangère reste toujours un objectif essentiel de l'enseignement des langues. Sans oublier le grand souci des méthodologies et des pédagogies, celui d'apprendre à l'apprenant s'exprimer oralement et par écrit dans la langue de l'école. Pour arriver à cet objectif, le chemin sera long et plein de difficultés, car certaines méthodes vont opter pour l'acte pédagogique lui même, d'autres relèvent des différentes composantes du milieu scolaire :

Les inter-actants, leurs représentations, le statut de la langue étudiée, les objectifs

D'enseignement. Mais ce qui nous intéresse, c'est le statut et la place de l'écrit à travers l'enchaînement des méthodologies qui reste instable.

Nous avons assisté à une forme d'alternance entre l'oral et l'écrit qui s'opposent traditionnellement². Dans le cadre d'une succession au pouvoir des deux éléments de la langue, où l'écrit a prédominé l'oral, mais grâce à la technologie, cette

¹ZAHRA leffad, Livre du professeur, 2ème année moyenne p,7

² Conseil de l'Europe,, *L'écrit et les écrits : Problèmes d'analyse et considérations didactiques*, Hatier, 1979, p7.

prédominance est bouleversée, car nous continuerons toujours à entendre les voix des disparus à travers nos machines.

Dans telle méthode, nous accordons la primauté à l'écrit ; dans telle autre la priorité est donnée à l'oral. Sans oublier que chaque approche retient des fondements théoriques qui argumentent en faveur de leur choix.

Nous allons à présent faire un rappel de certaines approches et évoquer les grandes tendances didactiques qui abordent dans ce sens. La méthode traditionnelle, les MAO, les MAV et la (les) méthodologie(s) communicative(s), pour n'énumérer que les grands moments du renouveau en didactique, car ces méthodes constituent la vraie image du statut variable.

de l'oral et de l'écrit dans l'enseignement des langues étrangères. Les unes donnent la primauté à l'oral. A titre d'exemple, les MAV (notamment celles de la 1ère et de la 2ème générations) accordent la priorité absolue à l'enseignement de la langue orale, car ces pédagogies considèrent l'écrit comme code second, comme l'affirme G.Vigner ¹ : *« l'écriture n'a pas de statut linguistique propre ; elle perd le caractère de primauté qui était le sien dans les conceptions traditionnelles. Elle est désormais subordonnée au langage oral »*.

Les autres donnent plus d'importance à l'enseignement de l'écrit. Nous pensons à l'approche communicative, où l'écrit va continuer à prendre de plus en plus d'importance, la communication n'étant plus uniquement réservée à l'oral.

Enseigner l'écrit ne peut certainement plus être un simple moyen de contrôle de l'oral. Comme le souligne S. Moirand dans *Situations d'écrit* : *« enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit »*².

D'autres approches cherchent à mener les deux plans à la fois, nous pensons ici, à l'approche cognitive qui accorde une certaine importance à l'écrit et recommande même un équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues (Bibeau 1986).

¹ G.Vigner, *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE international, 1982, p10.

² S.Moirand, *Situation d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, op.cit., p 9.

II.2 .Les caractéristiques des textes écrits en FLE :

Les caractéristiques des textes écrits en français langue étrangère se résument par les éléments suivants :

- Les textes réalisés sont plus courts : Ce sont les travaux de Hall et Silva qui montrent que les textes produits par les apprenants sont en général assez courts (Hall, 1990: Silva, 1992) ¹. Les deux auteurs montrent que ces derniers contiennent peu d'informations et donc moins de contenu.
- Un lexique limité : Connors montre que le vocabulaire utilisé par les apprenants est assez restreint et qu'il y a davantage de redondance lexicale, parce que les mêmes mots ont tendance à se répéter (Connor1987)².
- Une syntaxe simple : Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination comme le confirme Woodley (1985) et Scarcella (1984) dans leurs travaux réalisés auprès des étudiants de langue étrangère.

Les expressions écrites en langue étrangère vont témoigner donc d'une langue et d'une syntaxe simple, comme le précise Carson et Scarcella : « *à l'abri des risques* » (Carson, 1988 : Scarcella, 1984).

- Davantage d'erreurs : A partir de la règle générale, et comme le confirme Hall, ce sont les expressions écrites en langue étrangère qui comportent beaucoup d'erreurs relevant surtout du niveau de la forme du texte, que de la syntaxe, des marques de cohésion.

II.3.Les processus d'écriture en langue étrangère :

S'agissant des processus d'écriture en langue étrangère, Cornaire et Raymond notent que :

- a** – Le temps de rédaction est plus long : les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps à l'écriture, pour vérifier ce qu'ils viennent d'écrire, soit par rapport à l'orthographe des mots, soit pour une règle de grammaire.

¹ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, ed. CLE international. Paris,1999, pp 64

² Ibid., p.64.

Les apprenants en langue étrangère montrent beaucoup plus de difficultés à traduire leur pensée en langue étrangère qu'en langue maternelle. Les apprenants en langue étrangère consacrent plus de temps pour la révision, comme le montre Hall (1990)¹.

Ce dernier a constaté que le processus de révision en langue étrangère est plus important et il est de nature grammaticale.

b – Un répertoire de stratégies limité : en langue étrangère, un nombre important de scripteurs ont un répertoire de stratégies restreint, qui se résume la réalisation d'une production courte, donc, ils écrivent seulement pour eux-mêmes, comme les scripteurs inexpérimentés en langue maternelle.

c – Une compétence linguistique limitée : les recherches ont montré l'existence d'un niveau de compétence minimale ou d'un seuil linguistique, ce dernier semble jouer un rôle dans l'apprentissage en langue étrangère, même s'il n'est pas absolu et peut varier d'un apprenant à un autre.

II.4. Le développement de l'écriture en langue étrangère au niveau de la phrase :

Le développement de l'écriture en langue étrangère ressemble à celui de l'écriture en langue maternelle, mais ce développement est plus rapide en langue étrangère

Comme le confirment Gaies, Dvorak et Monroe à travers leurs travaux réalisés dans ce domaine.

En premier lieu, ils ont remarqué que les apprenants utilisent en premier lieu des phrases simples coordonnées, après ils passent à la subordination et aux enchâssements. Puis, ils ont montré aussi que le développement linguistique en langue étrangère suit le même itinéraire que celui de la langue maternelle, car l'apprentissage en langue étrangère se déroule de la même façon qu'en LM. Cornaire et Raymond nous proposent quatre modèles de production écrite, trois modèles ont été élaborés pour le français langue maternelle et un modèle pour le français langue seconde, ces modèles représentent un ancrage théorique par rapport aux processus de production écrite.

¹ Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, 1999, *op.cit*, p. 66.

Ces modèles sont regroupés en deux types : un modèle linéaire et des modèles de type non linéaire.

II.4.1. Un modèle linéaire :

C'est un modèle élaboré pour l'anglais langue maternelle par Rohmer(1965)¹. Ce modèle décompose le processus d'expression écrite en trois étapes : la réécriture représente la phase d'élaboration d'un plan et de chercher des idées. L'écriture est la rédaction du texte et la réécriture représente la phase d'apporter des corrections ainsi obtenu quant à la forme et au fond.

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, mais la production écrite réalisée qui est le texte, représente le résultat du travail réalisé durant ces étapes. Ces dernières doivent être respectées par le scripteur.

II.4.2. Les modèles non linéaires :

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

II.4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower :

Ce modèle conserve les étapes proposées par Rohmer, mais elles sont exploitées selon une analyse différente.

Ce modèle s'appuie essentiellement sur des activités cognitives. Selon Cornaire et Raymond le modèle de Hayes et Flower a été réalisé en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix. Ce modèle se présente en trois

Composantes ² :

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

Ce modèle montre bien la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il va établir un retour sur ce qu'il écrit par rapport au fond ou la forme du texte.

II.4.2.2. Les modèles de Bereiter et Scardamalia :

En 1987, Bereiter et Scardamalia ont proposé deux descriptions qui visent l'analyse des comportements d'enfants et d'adultes au moment de la rédaction. Ces deux

¹ Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p.26

² Cité par Cornaire. C, Raymond. P.M, La production écrite, *op.cit.* p.27

descriptions sont réalisées à partir d'un vaste public de langue maternelle, comme l'affirme Cornaire et Raymond. La première description vise des scripteurs débutants ou enfants, appelée « *connaissances-expression* ».

Ce type de scripteurs rédige son texte sans trop chercher des renseignements de base sur le sujet qui traite, du moment qu'il se contente seulement de ses propres connaissances et de sa propre expérience.

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

II.4.2.3. Le modèle de Deschènes :

Deschènes propose un modèle en expression écrite pour le français langue maternelle. Ce modèle met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension écrite et la production écrite.

Ce modèle de production écrite englobe deux variables : la situation d'interlocution et le scripteur¹.

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

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

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

La deuxième variable, celle du scripteur, est la plus importante selon Deschènes. Elle aussi englobe deux grands ensembles :

Les structures de connaissances et les processus psychologiques.

Les structures de connaissances vont s'inscrire dans l'ensemble des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc....

¹ Ibid. p.32.

Les processus psychologiques se développent en cinq étapes :

1. la perception-activation.
2. la construction de la signification.
3. la linéarisation.
4. la rédaction-édition.
5. la révision.

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

Nous pouvons conclure que les modèles de production montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes complexes. Ces étapes représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons donc essayé de présenter les démarches méthodologiques de l'écriture en langue étrangère, à travers les méthodologies de l'enseignement, les caractéristiques des textes écrits en FLE, les processus et le développement de l'écriture en LE, et les modèles de production en LE.

CHAPITRE III

*L'enseignement et l'apprentissage
de la production écrite*

Introduction

De toutes les compétences visées par l'enseignement des langues étrangères, la Production écrite est celle qui a connu, ces dernières années, le plus faible développement.

La langue française a la différence de bien d'autres langues romanes, a un code Orthographique écrit qui reste figé par la pratique scolaire de la langue, et qui n'a pas beaucoup évolué contrairement à la langue orale. Afin de communiquer par écrit, l'apprenant doit avoir un seuil linguistique, qui se varie d'un apprenant à un autre. Cela veut dire que la production écrite exige de la part de l'étudiant un certain degré de compétence linguistique, qui assure la compréhension des discours pédagogiques, et certes la production des écrits spécialisés.

Cette compétence domine : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire et la syntaxe. Ces aspects linguistiques ont pour objectif de mener l'étudiant à écrire correctement en français langue étrangère.

III.1. Enseigner la production écrite :

La question de l'enseignement de la production écrite est fort importante et complexe, l'application des connaissances dans un domaine peu (ou mal) structuré présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances, pouvant être facilement aménagée ou réaménagée pour satisfaire avec exigences de la situation. Si la production écrite est comme nous l'avons prétendu, un domaine peu (ou mal) structuré, chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution tout à fait particulière que le scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ces caractéristiques.

Une organisation des connaissances qui serait trop rigide et dont on ne pourrait Modifier les relations risquerait de conduire à un échec.

Dans tous les cas, on demande l'utilisation d'un sous-ensemble (ou d'une Représentation particulière) des connaissances selon un assemblage qui doit correspondre aux exigences de la situation.

Du point de vue de l'enseignement, on ne facilitera pas l'apprentissage de la

production si l'on fournit à l'apprenant, pour représenter ces connaissances complexes, des organisations simples et rigides reflétant une structure idéale à retenir. Pour que des connaissances soient organisées de façon flexible, elles doivent être apprises ou mentalement représentées au moment de leur construction de différentes manières et accessibles pour d'autres regroupements afin de répondre aux besoins des situations particulières que le scripteur pourra rencontrer.

Un enseignement compartimenté, linéaire, sans perspective, hiérarchique ou organisé de façon rigide conduira à des représentations morales difficilement utilisables dans des contextes autres que ceux de leur acquisition et seront donc non transférables.

Il faut alors créer des environnements flexibles permettant la présentation des informations selon différents points de vue et pour répondre à différents buts (Spiro et ses collaborateurs, 1991).

Ces environnements permettent la réinterprétation d'un même contenu à différents moments, contextes, pour divers objectifs et perspectives.

Il ne s'agit pas de répéter simplement le même contenu, mais de modifier l'organisation des informations présentées en trouvant des significations différentes illustrant l'étendue de leur application pour faire comprendre qu'il y'a plusieurs façons d'aborder une même réalité.

On peut ainsi construire des représentations à plusieurs niveaux ou contenant des interrelations multiples et variées ou plusieurs représentations des mêmes connaissances. La complexité de la production écrite est le fait qu'on la décrit comme la mise en oeuvre de différents processus récursifs se recouvrant partiellement, conduisant souvent les enseignants à diviser les tâches d'écriture en petites unités d'apprentissage pour favoriser leur acquisition.

Il ne semble pas qu'il s'agisse là de la meilleure façon d'y arriver, car on réduit un processus en mouvement dans des règles ou des principes que les apprenants tentent de mémoriser (Engbert, 1990).

Il faut plutôt aborder des tâches d'écriture dans leur globalité, en situation réelle ou authentique stimulant le processus complet.

Prawat (1989) a identifié un certain nombre de problèmes que l'on a retenus actuellement dans l'enseignement et que l'on pourrait peut être appliqué à l'enseignement de la production écrite dans bon nombre de nos écoles :

_ Il faut finir le livre ou le cahier d'exercices.

_ On accorde plus d'importance à couvrir un grand nombre de concepts qu'à les voir en profondeur.

III.2. Enseigner la production écrite en relation avec la lecture :

Les conclusions de plusieurs études suggèrent que le fait de combiner la lecture et l'écriture entraîne une plus grande curiosité pour apprendre, et facilite l'acquisition et le raffinement des connaissances

En termes d'activité mentale de raisonnement, la production écrite favorise une Constellation complexe et coordonnée d'opérations de raisonnement qui varie selon les buts de l'apprenant, son style, et les diverses utilisations de la lecture et de l'écriture (Thierry et Shanhan, 1991).

Ecrire pour apprendre est une activité efficace lorsqu'on la combiné avec une lecture : cela permet la construction de connaissances plus étendues et plus précises.

On reconnaît donc assez facilement que si les lecteurs manipulent davantage le de leur lecture grâce à des activités d'écriture, ils amélioreront leur compréhension du matériel et rendront plus facile sa récupération plus tard.

Le transfert des connaissances se réaliserait plus aisément à la suite d'une activité comme la production d'un essai. Les recherches ne démontrent en effet, que l'essai permet l'acquisition des concepts clés, ce qui n'est pas le cas pour la prise de notes ou pour la réponse pour les questions (Tierney et Shanahan, 1991).

L'essai aiderait les apprenants à s'engager dans des opérations cognitives plus nombreuses et d'un niveau supérieur à celui qui correspond à la simple transposition des connaissances, telles qu'on la retrouve dans la prise de notes et dans la réponse des questions.

Les deux types de tâches les plus utilisés en relation avec la lecture sont le rappel et la réponse à des questions, très souvent à partir de réponses suggérées.

Par ailleurs, la valeur de la composition pour modifier ou acquérir des connaissances se retrouve dans la re-conceptualisation d'un thème ou dans une compréhension de plus en plus en profondeur plutôt que dans la production d'un grand nombre d'unités lors d'un rappel (Schumacher et Nash, 1991).

Certaines tâches de production forceraient davantage le scripteur à intégrer des idées, à établir des relations et à s'engager activement par rapport au matériel lu. Hayes (1997) a comparé différentes tâches d'écriture réalisées à la suite de la lecture d'un texte auprès d'éditeurs.

Les élèves doivent écrire des paraphrases, proposer des questions sur le contenu, Produire des énoncés de type comparaison / contraste, ou encore, réaliser des exercices d'association.

Alors que les sujets donnent des rappels équivalents pour la quantité des informations, l'auteur constate que ces différentes tâches produisent des effets différents sur la production d'inférences.

En effet, les lecteurs qui ont à écrire des énoncés de types comparaison, contraste et ceux qui génèrent des questions fournissent des rappels qui contiennent plus de nouvelles informations reliées au contenu du texte que les deux autres groupes.

En fait, ceux qui produisent des questions construisent davantage d'inférences que pour tous les autres exercices confondus. L'auteur conclut que certaines tâches permettent un engagement plus actif de l'apprenant, conduisant à un traitement plus constructif des informations du texte favorisant l'intégration du contenu du texte aux connaissances du lecteur.

Utilisant une approche semblable, Langer et Applebee (1987) ont étudié différents types de tâches réalisées au moment de la lecture de texte.

ils concluent que chaque activité d'écriture Contribue à un meilleur apprentissage mais semble promouvoir un travail mental différent : prendre des notes, répondre à des questions et résumer un texte sont des activités

qui semblent favoriser une fixation de l'attention sur des segments particuliers et précis du texte, alors que l'essai invite à traiter plus en profondeur certaines sections

du texte et à faire des commentaires qui conduisent à une plus grande variété d'actions cognitives sur les concepts importants.

Il y a probablement des interactions à analyser entre le type de texte et les différentes tâches d'écriture.

Il est évident, par exemple comme le souligne Alterman et Bookman (1988), que la rédaction d'un résumé mobilise des activités mentales différents selon le degré de complexité du texte ou de sa structure. On pourrait ainsi arriver à identifier des tâches d'écritures favorisant des types de lecture différents pour diverses sortes de textes lorsqu'on étudiera mieux ces interactions.

Lecture et écriture forment un « couple indissociable »

, l'une ne va pas sans l'autre puisqu'on apprend à lire à travers des écrits, eux-mêmes constitués de signes graphiques ; et on recourt à ces mêmes signes plus tard lors de productions écrites.

On peut constater que la lecture est convoquée dans l'écriture et l'influence de diverses façons (...), que ça soit par le stock des lectures antérieures, par les relectures en dehors de travail ou à son issue (...), ou par la lecture projetée du lecteur visé(.....). Dans la lecture en revanche, l'écriture n'est pas convoquée comme nécessité interne. Elle peut cependant la modifier de plusieurs façons. »¹

III.3. l'apprentissage de l'écriture :

Pour les élèves dits en difficulté scolaire, la problématique est surtout de savoir ce qu'est l'acte d'apprendre afin de leur proposer des aides adaptées à leurs besoins.

Pour Arca et Cravita :

« Apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi de les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnels justes ».

L'écriture aujourd'hui est considérée comme activité dont le but premier est de produire du sens. Pour écrire, il faut acquérir des compétences qui permettent le respect de la microstructure (syntaxe, orthographe.) mais également le respect de la macrostructure (caractéristique du type d'écrit, de son enjeu...

En effet, de même que la tâche de la lecture sera simplifiée si celui-ci a des attentes justifiées vis -a-vis de son écrit, il sera plus facile pour le scripteur d'écrire si celui-ci possède une représentation juste de ce qu'il veut écrire.

Écrire dans une langue nécessite de prendre conscience qu'une langue peut s'écrire mais aussi de comprendre toutes les caractéristiques du système d'écriture de cette langue.

De même que le déchiffrement d'un texte (correspondre aux compétences de bas niveaux), ne suffit pas pour lire réellement un texte, il ne suffit pas de coder par des signes visuels des mots pour écrire réellement, il faut donner de sens à l'écrit qu'on produit et permettre au destinataire de comprendre le sens de cet écrit (cela correspond aux compétences de haut niveau).

Ecrire un texte suppose que l'on imagine les effets probables de la forme et du contenu du texte sur un destinataire que l'on ne connaît pas forcément. Ceci implique la nécessité d'anticiper un texte dans son ensemble et une capacité de se distancier par rapport à ce texte.

L'apprentissage d'une langue, comme tout apprentissage, est un processus qui se manifeste par la responsabilisation de l'apprenant face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation de plus en plus difficiles.

L'élève qui rédige un texte en milieu scolaire, le fait souvent pour montrer ses connaissances dans une matière ou une autre. Le texte sera souvent une répétition des informations déjà connues, dans la majorité des cas, le professeur possède toutes les connaissances, que l'élève peut avoir dans le domaine concerné, l'apprenant n'éprouve donc pas le besoin d'élaborer des stratégies pour présenter des informations nouvelles à son professeur, ni d'évaluer ses connaissances. (Manque de motivation, apprendre sans effort).¹

Pour un apprentissage plus efficace de l'expression écrite, il faut tenir compte de

¹ BEN AFOU Sabrina, Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite au niveau de la production écrite. Cas des étudiants de 1ère année licence de l'université Mohamed Boudiaf à M'silap35

l'appropriation du texte à la situation de communication des problèmes de mise en forme du discours et de son organisation inter phrastique.

III. 4. Comment un apprenant apprend-il à produire des textes ?

La complexité des phénomènes en jeu lors de la compréhension des textes écrits permet de mesurer la difficulté des problèmes à résoudre lorsqu'on veut amener les apprenants à produire des textes. Ce qu'on leur demande, sans toujours mesurer la charge de travail impliquée, c'est de sélectionner un domaine de référence, de concevoir une organisation (un réseau de relation entre des propositions), de choisir une structure conforme à l'objectif poursuivi, de mettre en mots leurs textes tout en tenant compte des contraintes rhétoriques, syntaxiques, lexicales imposées par le domaine de référence et le type du texte choisis, de vérifier en permanence la cohésion du produit, sans oublier, bien sûr, d'en contrôler l'orthographe, la mise en page et la calligraphie (ou la typographie)

Gérer simultanément toutes ces contraintes dépasse les capacités des apprenants (et de nombreux adultes).

Lorsqu'ils polarisent leur attention sur un aspect (le contenu de l'histoire, par exemple), c'est au détriment d'autres aspects (la correction syntaxique ou orthographique).

Aider les apprenants à faire des progrès dans la production écrite exige donc que les maîtres trouvent les procédures pédagogiques susceptibles de gérer ces phénomènes de « surcharge cognitive », inévitables tant que ne sont pas acquis de nombreux automatismes (récupération immédiate des mots, des règles accords, des schémas de texte, etc.).

Si l'on sait mieux, aujourd'hui, décrire les différents types de textes qui s'offrent à notre lecture, on connaît encore très mal les procédures mises en jeu dans leur rédaction.

Il en résulte qu'il n'est guère facile de choisir, autrement qu'en se fiant aux résultats empiriquement obtenus, parmi les activités d'écriture traditionnelles ou novatrices, celles qui permettraient d'amener plus l'apprenant à une maîtrise de la production écrite. On a observé, par ailleurs, combien la personnalité même de l'enseignant joue

un rôle important dans les résultats qu'il obtient et cela complique encore la compréhension des phénomènes rédactionnels. Il faut donc inventer des mises en œuvre pédagogiques susceptibles de mettre cette activité à la portée de jeunes apprenants.

III .5. Typologie des erreurs :

Avant de citer les types des erreurs on doit définir d'abord le terme difficulté qui est le terme centrale de notre travail.

Qu'est qu'une difficulté ? (c'est le caractère de ce qui est difficile et compliqué.).

La difficulté d'apprentissage se révèle lorsque l'apprenant est confronté à une tâche de recherche ou de découverte.

L'important est moins le résultat qu'il produit que les procédés qu'il convoque pour y parvenir.

L'une des situations qui pose le plus souvent question est celle de la résolution de problèmes.

Tout scripteur, dans sa tâche rédactionnelle, n'est pas à l'abri des erreurs communes dont souffrent la plupart des apprenants dans leur cycle éducatif

Elles constituent des obstacles considérables vers la réalisation de la communication écrite entre individus.¹

C'est pourquoi nous avons jugé utile en quelque sorte de rappeler les erreurs communes que nous allons les classer selon six catégories: (syntaxique, orthographe lexicale, grammaticale, sémantique, ponctuation et coupure de mots en fin de ligne).

Les erreurs classées en orthographe lexicale (ou orthographe d'usage) concernent ce que les auteurs appellent les graphies (graphèmes) en précisant quelles catégories d'erreurs rentrent dans ce domaines: les accents, les terminaisons de mots, les lettres gémées, les mécanismes de suffixation, les affixes, l'apostrophes, la majuscule.

En ce qui a trait à la catégorie grammaire, dont on cite principalement la conjugaison des verbes et les accords; La relation sujet-verbe: ordre canonique, situation inversion, influence sémantique prépondérante, irrégularités formelles. Les types d'accords

¹ BEN AFOU Sabrina, Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite au niveau de la production écrite. Cas des étudiants de 1ère année licence de l'université Mohamed Boudiaf à M'sila, p38

concernent: l'accord de verbe, du participe passé, de nom, du déterminant, de l'adjectif, des mots invariables et du pronom relatif.

D'autres types de classement d'accord à citer:

l'accord en contact et l'accord à distance et l'identification du genre et du nombre. En plus de la conjugaison et des accords, les erreurs de l'orthographe grammaticales qui renvoient à la formation du féminin et du pluriel, du nom et de l'adjectif, du prénom et du déterminant, et du participe présent.

Il y a aussi dans les erreurs d'accords celles qui relèvent de la confusion "é" "er", des terminaisons "i" "is" "it" "u" "us" "ut". Les sous-domaines de la phrase simple et complexe renvoient à la concordance des temps et à la subordonnée relative, de la phrase incomplète et de l'ordre des mots dans la phrase, et l'absence des connecteurs logiques.

Certaines recherches montrent que parfois la surcharge cognitive est souvent l'une des causes faisant obstacles aux scripteurs. En particulier, s'il s'agit des marques morphologiques du nombre, du genre, du personne, impliqueraient une lourde charge cognitive parce que gérer l'accord requiert beaucoup d'attention en écrit du fait que la plupart d'entre eux ne se prononcent pas à l'orale, ce qui rend impossible de l'appréhender par le scripteur. Il est connu que l'accès aux mots et aux énoncés se ferait à travers la forme phonologique des énoncés, ceux-ci vont être transcrits sous forme Graphémique : L'amélioration des aspects lexicaux dans les productions d'écrit peut passer par la communication orale (notamment à travers sa fonction réflexive.

Dans la mémoire à court terme, il y aurait la forme phonologique (et non visuelle) des mots. Comme les marques du genre, du nombre et de la personne n'ont pas de correspondants phonologiques, il y a alors des erreurs¹.

¹ BEN AFOU Sabrina, Difficultés rencontrées par les étudiants de français au niveau de la production écrite au niveau de la production écrite. Cas des étudiants de 1ère année licence de l'université Mohamed Boudiaf à M'sila, p43

III.6.La motivation :

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les besoins fondamentaux des apprenants. Abraham Maslow est arrivé à cette conclusion que le désir majeur -le besoin fondamental –de tout être humain est de développer son potentiel personnel, de s’accomplir.

D’autres, comme les théoriciens du béhaviorisme El.Deci et R.M.Ryan, Le rejoignent en affirmant que l’individu possède en lui un besoin d’autodétermination. Mais, surtout Rath, disciple de Maslow, qui a précisé sa conception en énumérant ces besoins comme conditions essentielles à la motivation.

La motivation est un facteur très important dans le processus de l’apprentissage. Pour Hayes : « (...) L’importance de la motivation en écriture m’est apparue lors d’une étude que j’ai réalisée avec Karen Schriver, Charles Hills et Jill Hatch, visant à évaluer un programme informatisé destiné à améliorer le style en écriture ».

Parfois, les enseignants sont face à des apprenants peu motivés, ils perçoivent.

Généralement, la chose négativement et souvent ne se donnent pas la peine de chercher les origines des difficultés et lacunes éprouvées chez les apprenants.

A agir ainsi, c’est échoué dans sa mission pédagogique, c’est ignorer l’aspect psychologique de l’apprenant.

Il est nécessaire de cerner les éléments qui favorisent ou défavorisent la motivation des apprenants et d’agir en fonction de ces données. La recherche de Nelson (1988) démontre clairement que les apprenants rédigent leurs travaux de recherche et les activités de classe dans un contexte de compétition. Nelson montrait les différents moyens par lesquels l’activité cognitive ; en particulier l’écriture, influencent la motivation et l’affectivité

L’enseignant doit être présent auprès des apprenants qui rencontrent des difficultés, c’est une obligation absolue, il ne peut pas abandonner ses apprenants.

Dans le cas des apprenants démotivés, l’enseignant doit être vigilant en classe, il se doit de déceler les indicateurs de la motivation chez ses apprenants.

Des indicateurs comme le choix d’entreprendre une activité d’apprentissage et non de l’éviter. Dans le cas contraire, son rôle est d’encourager les apprenants motivés en leur proposant de contourner les difficultés grâce aux stratégies d’apprentissage.

Les apprenants en difficulté d'apprentissage ont souvent des problèmes de motivation. Leurs difficultés à apprendre, leurs nombreux échecs et l'image qu'ils ont aux yeux des autres apprenants amènent bon nombre d'entre eux à se démotiver et à perdre tout intérêt à apprendre en contexte scolaire.

Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour se convaincre de l'importance de se préoccuper de la motivation à apprendre de tous les apprenants y compris ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Voici celles que nous considérons les plus importantes.

- Dans bien des cas, l'enseignant est le seul modèle « d'apprenant » que l'enfant peut observer.

Dans le passé, tous les adultes se donnaient la tâche d'éduquer les enfants en étant pour eux des modèles à suivre. Or, dans nos sociétés occidentales modernes, les différents acteurs sociaux (politiciens, hommes de loi, gens des communications, etc.), délèguent cette responsabilité aux enseignants.

De plus, les parents sont de moins en moins présents dans le processus d'éducation de leurs enfants.

En effet, ils sont devenus rares les enfants qui ont la chance d'observer leurs parents en train d'apprendre et surtout de prendre plaisir à apprendre. Pour plusieurs enfants, l'enseignant est le seul adulte dans leur vie qu'ils peuvent observer apprendre et surtout aimer apprendre.

- Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir. Les plus récentes recherches en psychopédagogie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage et ce, pour tous les apprenants. L'analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993), de plus de 260 textes scientifiques, les amène à conclure que la motivation, tout comme les stratégies d'apprentissage efficaces, font partie des sept éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire. Pour apprendre, il faut donc pouvoir, c'est-à-dire avoir de bonnes stratégies et il faut vouloir, c'est-à-dire être motivé.
- Apprendre à l'école n'est pas toujours intrinsèquement motivant, il faut le support et les encouragements de l'enseignant.

On ne peut espérer que l'apprenant trouve toujours en lui la motivation intrinsèque qui l'amène à s'investir et à persévérer dans ses apprentissages à l'école. Les plus récentes études sur la motivation intrinsèque (Sansone et Harackiewicz, 2000) démontrent que l'on doit bien sûr viser à ce que les apprenants soient motivés intrinsèquement, mais que cette motivation demande généralement d'être initiée et maintenue par des incitatifs tels que le support et les encouragements des enseignants.

- Les apprenants qui ont des difficultés d'apprentissage sont plus susceptibles que les autres d'avoir une motivation faible ou une motivation « fragile ».

Les nombreux échecs qui façonnent leur histoire scolaire les amènent souvent à Abdiquer et se dire que quoi qu'ils fassent, le succès n'est pas à leur portée. L'école n'est pas un endroit où ils peuvent s'épanouir comme les autres apprenants, mais un lieu qui leur envoie constamment une image de soi négative.

Pourquoi bon nombre des apprenants en difficulté d'apprentissage sont démotivés en classe, alors que d'autres demeurent motivés

Ils sont démotivés, car ils ...

- jugent inutiles ou inintéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées;
- se sentent incapables de faire ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires;
- ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on leur demande de faire et croient que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux.

Bien sûr, d'autres causes peuvent être à l'origine de la démotivation des apprenants en difficulté d'apprentissage à accomplir des activités en classe, mais selon l'état de la recherche, on peut affirmer que les principales raisons résident dans l'absence ou le faible niveau de l'une ou l'autre des perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle de l'apprenant.

III.7.La mémorisation :

Il y'a des techniques pour mémoriser. Chacun doit trouver la sienne ce ne sera pas une perte de temps et le travail à plusieurs est recommandé (interdisciplinarité). D'où

l'intérêt pour l'enseignant de posséder des connaissances de base sur le fonctionnement du cerveau et de ses relations avec les langues.

Madame Trocmé Fabre déclare dans « j'apprends donc je suis » :

« La mémoire de l'élève est un champ à la fertilité puissante qui ne demande pas que d'être intensivement exploité », ou bien « Mobiliser la mémoire de l'apprenant, c'est lui permettre d'établir des relations avec ce qu'on lui propose d'apprendre c'est lui montrer, mieux, lui faire découvrir ,l'intérêt , le bénéfice qu'il peut en tirer, le potentiel de découverte d'exploration, d'innovation de ce champ nouveau dans lequel s'inscrit la langue étrangère. ». L'Américaine J.O. Cary écrit en 1975. « Apprendre une langue consiste, dans une première étape, à savoir établir des correspondances entre des suites de sons et la signification d'un message. C'est seulement quand ces correspondances se sont établies pour un certain nombre d'énoncés que peut s'amorcer le processus d'analyse et la constitution d'une grammaire. »

L'apprentissage d'une langue étrangère recourt, comme tout type d'apprentissage à la mémoire. Un jeune apprenant mis face à une langue nouvelle, doit passer par le stade de la mémorisation des nouveaux sons et des nouvelles graphies et des règles combinatoires qui les régissent.¹

On admet aujourd'hui qu'il existe deux types de mémoire :

III.8.Le traitement de l'erreur en langue seconde :

Il est de première importance d'examiner la notion d'erreur dans les productions écrites en langue seconde.

Actuellement, il paraît qu'il n'existe pas un véritable consensus sur la définition d'un texte dit "bien écrit, que ce soit en langue maternelle ou en langue seconde, malgré l'abondance des études dans la question. Alors, que faut-il corriger et comment doit-on le faire ? Pour répondre à ces deux questions, les études écrites concernant ce domaine et portant surtout sur les points suivants peuvent servir comme réponse : une définition de l'erreur écrite, la correction directe des erreurs écrites et enfin la correction stratégique des erreurs écrites (Biscuillon 1991 a)

III.8.1. Une définition de l'erreur écrite :

¹ BEN AFOU Sabrina, opcit, p46

D'après CALVE(1992) les fautes d'écritures sont plus graves que les erreurs orales étant donné que généralement les gens sont moins tolérants à l'égard des erreurs écrites : il définit l'erreur comme une notion relative dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignant quant à ce que chacun de ces étudiants est vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones (idéal visé)(...)(p46). CALVE conseille la correction des erreurs récurrentes, qui se répètent de manière régulière fréquente, dans différents contextes et risque de se fossiliser.

III.8.2. La correction directe :

La correction directe n'est pas une notion nouvelle. C'est simplement la correction de chaque erreur dans une production écrite, que ce soit sur le plan de l'orthographe, de la grammaire du contenu, de la forme du texte, etc. Soit par l'enseignant, soit par l'apprenant.

Quant à ROBB et COLL (1986) ont étudié quatre variantes de correction directe:

1. la correction complète, dans laquelle le professeur localise toutes les erreurs des élèves, les signale et les corrige.
2. La correction codée, dans laquelle l'enseignant localise et signale les erreurs des élèves qui doivent ensuite à leur tour les corriger.
3. La correction codée mais en couleur, l'enseignant souligne toutes les erreurs à l'aide d'un feutre de couleur ensuite l'élève obligé de les corriger.
4. L'énumération des erreurs au cours de laquelle, l'enseignant dresse une liste de toutes les erreurs contenues dans le texte de l'élève, lequel doit faire la correction.

A noter que toutes ces formes de correction directe portaient seulement sur les erreurs lexicales, syntaxiques, et stylistiques.

ROBB et COLL ont mis en évidence l'hypothèse suivante :

" Plus il y a d'effort de correction de la part de l'enseignant (comme dans le premier de type correction directe que nous venons de signaler) moins il y a d'erreurs dans les productions écrites des sujets ".En d'autres termes, les corrections directes faites par l'enseignant aideront l'élève à réduire le nombre de ses erreurs lexicales, syntaxique, et stylistiques. Notons que la présente étude se limite aux erreurs de surface, les liées erreurs au contenu ou à son organisation ne sont pas prises en charge.

III.8.3. La correction stratégique :

D'après BISAILLON (1991) la correction des erreurs s'impliquerait dans l'enseignement d'une stratégie de révision de textes destinés aux apprenants de français langue seconde. Il est à noter qu'il est très difficile de résoudre les problèmes relatifs à une production écrite en multipliant les exercices de grammaire. Pour cette raison, BISAILLON a conçu une technique de correction "stratégique" qui s'effectue en deux temps : tout d'abord, on aide l'élève à détecter ses erreurs et par la suite on lui demande de les corriger. Dans une étude menée en français langue seconde avec deux groupes d'apprenants (groupe contrôle et groupe expérimental) BISAILLON a enseigné au groupe expérimental une stratégie appelée "auto questionnement" s'appliquant à chaque mot du texte produit. Selon cette stratégie, chaque élève devait se poser les trois questions suivantes en passant en revue chacun des mots de son texte :

1-est-ce que c'est le bon mot? 2-est-il bien écrit ? 3-l'accord est-il bien respecté ? une fois cet exercice effectué, l'élève corrige ses erreurs et cette tâche constitue la deuxième étape de la correction stratégique. Les résultats obtenus ont montré que la stratégie de révision par le biais de l'auto questionnement (la correction stratégique) pouvait aider les élèves à détecter leurs erreurs et les corriger¹.

Conclusion partielle

Cette partie nous permettons de clarifier et d'expliquer le système écrit et ses fonctions d'une part, d'autre part de préciser notre conception de la production écrite et dont le but de démontrer les difficultés théoriques que rencontrent les apprenants pour produire un texte écrit et par quelles stratégies. L'écriture et son appropriation sont en effet complexes à tout point de vue. Tout comme elle peut être pour les uns, un moyen détente, un loisir autant elle peut être une contrainte, une source de grandes difficultés, une barrière à tout avancement.

¹ EL BEGUE Fatiha, La production écrite dans le contexte algérien: cas des élèves de la deuxième année secondaire, université Amar Têlidji, Laghouat, 2014, p51

LA PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I

Enquête de terrain

Dans cette partie pratique, nous étudierons de façon détaillée toutes les productions des apprenants . Tout en exposant les copies. nous avons détecter trois types d'erreurs: les erreurs de forme qui touchent l'orthographe d'usage , l'orthographe grammaticale , la syntaxe et la conjugaison .puis, les erreurs de sens , qui se focaliseront sur la confusion du sens , l'interférence , le manque de vocabulaire , la répétition , l'imprécision . Et en dernier , ce sera la détection des erreurs de contenu en se focalisant sur la compréhension de la consigne , le type du texte , le plan ,la cohésion des idées .Ensuite, nous allons décrier et analyser chaque erreur et essayer de trouver son origine .

puis nous allons finir avec un commentaire global pour chaque copie .mais avant de ce faire , nous allons effectuer notre recherché .et présenter la consigne à laquelle , les élèves devraient répondre .

I.1. Description de la classe

C'est une salle où on pratique le français ; c'est une grande salle , elle comporte vingt – une tables et quarante chaises en bois et un bureau pour plus de trente personnes. On peut aussi sentir que les chaises sont plus. La salle possède également sept fenêtres ; trois sont alignées à gauche et quatre à droite de la salle, les murs sont de couleur vert et blanc ,devant les tables, on peut voir le tableau ,on aperçoit aussi sept affiches justes au dessus du tableau. Beaucoup d'affiches sont accrochées à l'arrière de la salle. La plupart sont des dessins faits par les élèves.La salle possède trois chauffages sont alignées à droite de la salle .les élèves sur lesquels nous allons faire notre étude sont nos élèves de la deuxième année du moyen. Ils sont au nombre de quarante élèves dix-neuf filles et vingt et un garçons. Âgés entre onze et seize ans, leurs comportements ne sont pas le même selon l'intérêt qu'il peut avoir pour la matière ; il dépend du tempérament des élèves : il y a qu'ils sont sérieux , calmes ,écoutent ,suivent ,participant , mais , il y a d'autres élèves mauvais , bavardent ,n'écoutent pas ce qui se passe en classe pendant les moments du cours ils se livrent aussi à une activité clandestine (bavarder, dessiner), problèmes de discipline. Concernant leurs situations familiales ; la plupart sont équilibrées sauf pour six élèves : deux garçons orphelins de père et deux filles orphelines de mère et deux filles et un garçon de parents séparés. Concernant leurs situations sociales , la majorité d'eux sont

issus de familles modestes , une minorité issue de familles aisées . La majorité des élèves le père est instruit (ingénieur, directeur, pharmacie, enseignant).Concernant le comportement des élèves, il est acceptable.

I.2. Description de l'école

L'établissement "Mohamed BENTERBEH ,"se trouve au voisinage du quartier 212 logements Oasis Nord Laghouat .Il était inauguré en 2003, sous le numéro 03352 à la ville de Laghouat.

C'est un établissement moderne, muni de tout le matériel pédagogique nécessaire au bon suivi et à la bonne assimilation de l'enseignement /apprentissage: (Tableaux blancs, data show, Climatissation).

Il est composé de: 20 salles de classe et trois laboratoires, le stade, Salles informatisées, salle de musique et de beaux-arts,et bibliothèque ; il y a 36 enseignants, tout titulaires et diplômés dans la spécialité , et il y a plus de 18 employés dans l'administration .

I.3. La consigne

Les élèves devaient répondre à la consigne suivante au cours d'une séance ;
Atelier d'écriture, de durée d'une heure:

"Cette fable relate l'histoire de deux rats, celui de la campagne et celui de la ville.
Raconte les différents moments de cette histoire à ta manière. Aide-toi de ton puits à mots."

Lieux: La ville, le champ.

Noms: Une richesse, une surprise, une peur, un courage, une ironie.

Verbes: manger, inviter, affronter, découvrir.

Conclusion partielle :

En définitive, les pratiques en matière d'enseignement de l'expression écrite sont multiples et très variées. Elles suivent, selon ce que nous avons vu, les grandes lignes présentées par les didacticiens s'interrogent pourtant sur ce foisonnement d'activités et pensent qu'il est le reflet du besoin de créer de la variété dans l'enseignement, mais également le signe d'une grande insécurité des professeurs, qui, ne sachant pas exactement la valeur et la pertinence de ce qu'ils font, s'arrangent pour donner "un peu de tout" pour assurer le progrès des élèves. Une double réponse qui n'est pas sans nous interroger sur le système de formation des enseignants ... mais ce n'est pas le lieu d'en débattre ici

I.3.1 .Typologie des erreurs:

Remarque : dans chaque document, on a analysé 10 copies des élèves.

Doc 1:

a- Erreurs de forme

Énoncé 1: "à son maison"

(**Son**) erreur sur l'orthographe grammaticale entre le pronom "son" au lieu de "sa" et le nom féminin maison

Énoncé 2: "le souris "

(**le**) erreur sur l'orthographe grammaticale entre le déterminant "le" au lieu de "la", et le nom masculin souris .

Énoncé 3: "un fois"

(**un**) erreur sur l'orthographe grammaticale entre le déterminant féminin "une" au lieu de "un" et le nom féminin fois.

Énoncé 4: " un rat de vill"

(**vill**) erreur sur l'orthographe d'usage, concernant l'absence de la lettre "e" à la fin du mot.

Énoncé 5: "était une fois"

(**était**) erreur sur l'orthographe d'usage concernant les accents .Confusion entre l'accent ouvert et l'accent aigu.

Énoncé 6: " le rat de campagne est le rat de la ville"

(**est**) erreur sur l'orthographe grammaticale : confusion entre la conjonction de Coordination "et" et le verbe être.

Enoncé 7 : "il trouve une grande maison"

(**il**) Erreur syntaxique sur le choix du pronom qui convient : "on" au lieu de "il"

Enoncé 8 : ".il y a Boukou des amis dans la campagne "

(**.il**) Erreur d'orthographe d'usage sur la majuscule.

(**Boukou**) Erreur d'orthographe d'usage de phonétique concernant la confusion entre le son [o] écrit "eau" et le son [u]. Une autre confusion entre le son [k] écrit avec la lettre "c". Plus erreur d'orthographe d'usage sur la majuscule de la lettre "B".

Enoncé 9 : "apré les deux rats "

(**apré**) Erreur d'orthographe d'usage concernant un problème sur les accents et l'absence de "s" à la fin du mot .

Enoncé 10: " la table est une très magnifique "

(**Une**) Erreur syntaxique concernant l'ensemble de la phrase .Le déterminant (un) est inutile .

Enoncé 11: "nous visit "

(**visit**) erreur grammaticale de conjugaison due à la confusion entre la première personne du singulier et la première personne de pluriel .

Cette erreur se manifeste au niveau de la terminaison, là où l'apprenant devait mettre la marque du pluriel de l'imparfait: «visitions» .

Enoncé 12: " la maison de rat de champs est une beau maison "

(**beau**) erreur sur l'orthographe grammaticale entre l'adjectif "beau" au lieu de "belle" et le nom féminin maison .

Enoncé 13 : " le rat invita c'est deux amis "

(**c'est**) Erreur sur l'orthographe grammaticale concernant la confusion entre le déterminant "ces" et le pronom relatif "c'est" .

Enoncé 14 : "qu'ils étaient en train "

(**étaient**) erreur sur l'orthographe d'usage concernant les accents .Confusion entre l'accent ouvert et l'accent aigu.

Enoncé 15 : "la rat des villes quitte son camarade "

(**la**) erreur sur l'orthographe grammaticale entre le déterminant "la" au lieu de "le", et le nom masculin rat.

b- Erreur de contenu

1- Consigne bien comprise.

2-Type de texte respecté.

3-Plan du texte déséquilibré

4-Cohésion des idées est absent.

5-La cohérence entre les paragraphes n'est pas respectée

c- Erreurs de sens

Énoncé 1: "nous passe un beau temps, dans ce beau temps "

"**Beau temps**" une erreur lexico-sémantique de répétition.

Enoncé 2: "La familly des rats"

(**Familly**) Erreur d'interférence d'emprunt avec l'anglais .L'élève a recopié le mot en anglais de façon intégrale.

Enoncé 3: "et jardins et maisons très bien que traditionnelles"

(**Bien**) Erreur lexico-sémantique concernant le choix du mot qui convient qui est l'attribut du sujet "beaux" qui doit être accompagné de l'auxiliaire être, c'est une confusion de sens (incompatibilité sémantique).

Description des erreurs :

Nombre d'erreurs :22

Ces copies compte 22 erreurs distribuées comme suit : les erreurs de forme sont au nombre de 16, dont huit (8) erreurs d'orthographe grammaticale concernant les erreurs, de (conjugaison ,confusion entre les déterminants et entre les pronoms) .Six (6) erreurs d'orthographe d'usage concernant les erreurs de (phonétique, l'absence de la lettre à la fin du mot).Trois erreurs de sens ; (2) erreurs lexico-syntaxiques ,deux (2) erreurs sur lexico-sémantiques .Les erreurs de contenu font trois 3 erreurs sur le plan du texte qui est déséquilibré et la cohésion des idées est absent et sur la cohérence entre les paragraphes n'est pas respectée .

Doc 2:

a- Erreurs de forme

Enoncé 1: "le chat dit que le rat c'est une le base de repas"

(**une**) erreur syntaxique, le déterminant (une) est inutile.

(**le**) erreur d'orthographe grammaticale d'accord entre le nom féminin (base) et le déterminant (le).

Enoncé 2: "donné le repas "

(**donné**) erreur grammaticale de conjugaison, cela est dû à la confusion entre le verbe (Donner) conjugué au présent de l'indicatif "donne" et le participe passé du même verbe.

Enoncé 3: "le rat prépare une belle repas "

(**une**) erreur d'orthographe grammaticale d'accord entre le nom masculin (repas) et le Déterminant (un) au lieu de déterminant (une). Cela est dû à l'interférence grammaticale avec le mot (repas) féminin en arabe.

(**Belle**) erreur sur l'orthographe grammaticale entre l'adjectif "beau" au lieu de "belle" et le nom masculin repas

Enoncé 4 : "à mon maison "

(**mon**) erreur d'orthographe grammaticale entre le déterminant (ma) au lieu de (mon) et le nom féminin maison.

Enoncé 5 : ", La souris"

(**La**) erreur sur l'orthographe d'usage ayant relation avec les signes orthographiques concernant les majuscules et les minuscules.

Enoncé 6: "Le repas qui prépare le chat est tres joli"

(**tres**) Erreur d'orthographe d'usage concernant les accents.

Enoncé 7 : "et La fammille de rat "

(**La**) Erreur d'orthographe d'usage sur la majuscule.

(famille) Erreur sur l'orthographe d'usage liée au doublement de consonnes concernant la lettre "m".

Enoncé 8 : "dans la compagne, trouve"

(dans) Erreur syntaxique concernant le choix de la préposition qui convient : "à" exprimant le rapport de localisation générale au lieu de la préposition "dans" qui exprime le rapport d'inclusion.

(trouve) Erreur syntaxique concernant l'absence du pronom indéfini "on" .

Enoncé 9: "le rat de champs parl"

(parl) erreur sur l'orthographe d'usage concernant l'absence du (e) au niveau du mot (Parle). Cette dernière erreur est due à l'interférence lexicale avec l'anglais, c'est de l'emprunt.

Enoncé 10: "les maison traditionnelle de rat "

(maison) erreur sur l'orthographe grammaticale d'accord entre le déterminant (les) et le nom (maison) qui doit prendre le (s) du pluriel .

(traditionnelle) erreur sur l'orthographe grammaticale d'accord entre le nom (maison) au pluriel et l'adjectif qui manque le (s) du pluriel .

Enoncé 11: "nous voyage"

(voyage) Erreur grammaticale de conjugaison due à la confusion entre la première personne du singulier et la première personne de pluriel.

b- Erreurs de sens

Enoncé 1: " le rat de campagne and le rat de champs"

(and) erreur d'interférence avec l'anglais de type "emprunt"

Enoncé 2 : "au ma vie"

(au ma vie) toute la phrase constitue une erreur lexico-sémantique qui renvoie au manque de vocabulaires pour dire l'expression "à mon avis"

Enoncé 3: "j'ai regardé plus des rats"

(regardé) Erreur lexico-sémantique concernant le mot le plus adéquat : "j'ai vu" au lieu de "j'ai regardé". C'est une incompatibilité sémantique.

(plus) Erreur lexico-sémantique due au manque de vocabulaires pour dire : beaucoup. C'est aussi incompatibilité sémantique.

Enoncé 4: "dans la campagne soleil de chaud"

(Soleil de chaud) Erreur lexico-sémantique due au manque de vocabulaires pour dire : "de grande chaleur". C'est une imprécision.

c- Erreurs de contenu

1- Consigne bien comprise.

2- Type de texte respecté.

3- Plan de texte n'est pas bien construit.

4- Cohésion ; il existe une certaine cohésion entre les idées.

5- La cohérence entre les paragraphes n'est pas respectée

Description des erreurs :

Nombre d'erreurs : 23

Ces productions contiennent 23 erreurs distribuées comme suit : les erreurs de forme font 15 erreurs, dont sept (7) erreurs d'orthographe grammaticale concernant les erreurs de conjugaison, confusion entre nom et adjectif, confusion entre les pronoms personnels, confusion entre les déterminants, et aussi entre les noms. Cinq (5) erreurs d'orthographe d'usage concernant les erreurs des majuscules et les minuscules, liée au doublement de consonnes, et sur l'absence de la lettre à la fin du mot. Cinq erreurs de sens concernent l'interférence avec l'anglais, incompatibilité sémantique. (2) erreurs lexico-syntaxiques. Les erreurs de contenu ne font qu'une seule erreur sur la cohérence entre les paragraphes n'est pas respectée.

Doc 3:

a- Erreurs de forme

Enoncé 1: "pour manger les deux belles rats"

(**belles**) erreur d'orthographe grammaticale d'accord entre le nom masculin au pluriel (rats) et l'adjectif (beaux) au lieu de "belles" .

Enoncé 2: "une repat traditionnel"

(**une**) erreur d'orthographe grammaticale d'accord entre le nom masculin et le déterminant (un) au lieu de (une). Cela est dû à l'interférence grammaticale avec le mot féminin en arabe .

(**repat**) erreur d'orthographe d'usage , le "s" à la place du "t".

Enoncé 3: "et des autres repas "

(**des autres**) erreur d'orthographe grammaticale sur la confusion entre le déterminant "des" et la préposition "de" (d'autres) au lieu de "des autres" due à la méconnaissance (incompréhension) que la préposition "de" exprime aussi le pluriel.

Enoncé 4: "une grande souris à notre face "

(**à**) erreur syntaxique sur les propositions. La préposition "sur" qui exprime le rapport d'aspect au lieu de la préposition "à" exprimant la localisation générale .

(**notre**) erreur d'orthographe grammaticale concernant le déterminant adjectif possessif qui convient , "nos" à la place de "notre".

Enoncé 5 : "Daborde le rat prépare "

(**Daborde**) Erreur sur l'orthographe d'usage : "d'abord"

Énoncé 6: "le rat c'et un rongeur"

(**c'et**) Erreur d'orthographe grammaticale concernant la confusion entre le présentatif "c'est" et la conjonction de coordination "et".

Enoncé 7 : "dan la compagne "

(**dan**) Erreur d'orthographe d'usage sur l'absence du "s" à la fin du mot .

Enoncé 8 : "dans la maison des rats ,il y a des place"

(**place**) Erreur d'orthographe grammaticale d'accord entre le déterminant "des" et le nom "place" au lieu de "places".

Énoncé 9 : "sertou le rat de campagne "

(sertou) Erreur d'orthographe d'usage sur la graphie du mot pour dire "surtout"

Énoncé 10 : " le rat de champs invita le rat de campagne parce que manger un repas de dîner"

(**parce que**) Erreur syntaxique concernant le choix de l'articulateur conjonctif qui convient : "pour" qui exprime le rapport du but .Pour dire : " le rat de champs invita le rat de campagne pour manger un repas de dîner ".

Énoncé 11 : "le rat dit : chaque un jour j'ai voyagé pour visiter mes voisins..."

(**chaque**) Erreur syntaxique sur le choix du mot , il est inutile dans la phrase .

Énoncé 12 : "invita le rat des champs d'un façon civile"

(**un**) erreur d'orthographe grammaticale d'accord entre le nom féminin et le déterminant

(un) au lieu de (une).

b- Erreurs de contenu

1-Consigne bien comprise.

2-Type de texte respecté.

3-Plan de texte respecté au début mais à la fin il est mal disposé.

4-Cohésion ; il existe une certaine cohésion entre les idées.

5-Les paragraphes sont cohérents.

c- Erreurs de sens

Énoncé 1 : "un jour j'ai voyagé "

(**voyagé**) Erreur lexico-sémantique sur le choix du mot qui convient: (visiter)

à la place de "voyager" .C'est une incompatibilité sémantique qui a transgressée le sens.

Énoncé 2 : "là-bas les voisins tres gentils "

(**là-bas**) Erreur lexico-sémantique concernant la confusion de sens entre la locution

adverbiale "là-bas" et l'adverbe de lieu "ici".

Enoncé 3 : "à côté de ta maison des arbres and des gazons "

(**and**) erreur d'interférence avec l'anglais de type "emprunt"

Enoncé 4 : "une grande souris à notre face "

(souris) Erreur lexico-sémantique due à la confusion analogique entre deux mots existants en français : "la souris" et "le sourire". Cette confusion sémantique a altéré le sens de la phrase .

Description des erreurs :

Nombre d'erreurs :21

Ces productions contiennent 18 erreurs distribuées comme suit : les erreurs de forme font 14 erreurs , dont sept (7) erreurs d'orthographe grammaticale concernant les erreurs, de (conjugaison ,confusion entre nom et adjectif ,confusion entre les pronoms personnels, confusion entre les déterminants ,et aussi entre les noms) .Quatre (4) erreurs d'orthographe d'usage concernant les erreurs des (majuscules et les minuscules , liée au doublement de consonnes ,et sur l'absence de la lettre à la fin du mot).Quatre erreurs de sens concernant les erreurs lexico-syntaxiques .Les erreurs de contenu ne font qu'une seule erreur sur le plan qui n'est pas bien respectée .

Doc 4 :

Erreurs de forme / Erreurs de contenu / Erreurs de sens

Pour ces copies, on a constaté qu'il y avait du copier / coller.

L'apprenant a pris des phrases intégrales du texte support .cela est dû à l'absence totale de vocabulaires français chez lui, ce qui explique cette transcription littérale. Cette situation a contribué à l'inhibition de l'opération de la production écrite chez cet apprenant.

I.3.2 .L'interprétation des résultats :

Après avoir fait la description et l'analyse des trois types d'erreurs suivies des commentaires, en exposant toutes les copies des élèves qui sont au nombre de quarante, passons maintenant à l'interprétation des résultats.

Voici un tableau récapitulatif représentant le pourcentage des différentes erreurs commises par les apprenants:

Tableau 1 : le taux d'erreurs commis par l'ensemble des apprenants sur les trois types d'erreurs.

Type d'erreurs	Erreurs de forme	Erreurs de sens	Erreur de contenu
Taux d'erreurs	68,18 %	18,18 %	9,09 %

Voici un autre graphique démontrant le pourcentage des trois erreurs commises par les apprenants :

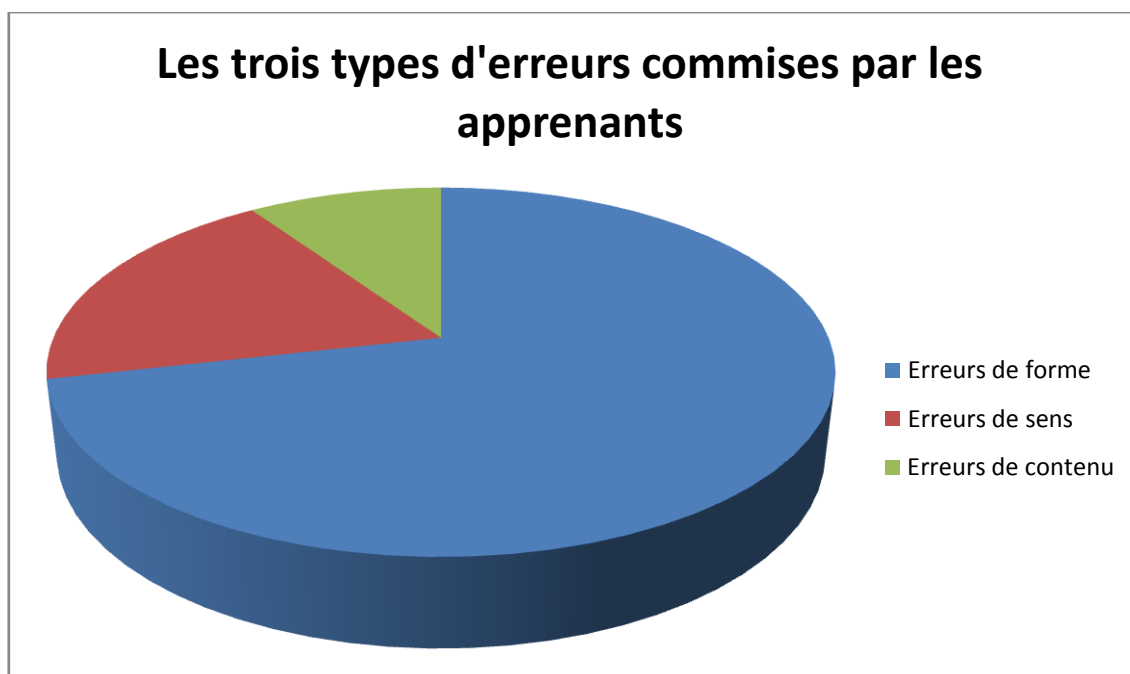


Tableau 2 : les types d'erreurs de forme commis par les élèves.

Erreurs de forme				
Type d'erreurs	Orthographe d'usage	Orthographe grammaticale	Syntaxe	Conjugaison
Taux d'erreurs	24,24 %	30,30 %	12,12 %	04,54 %

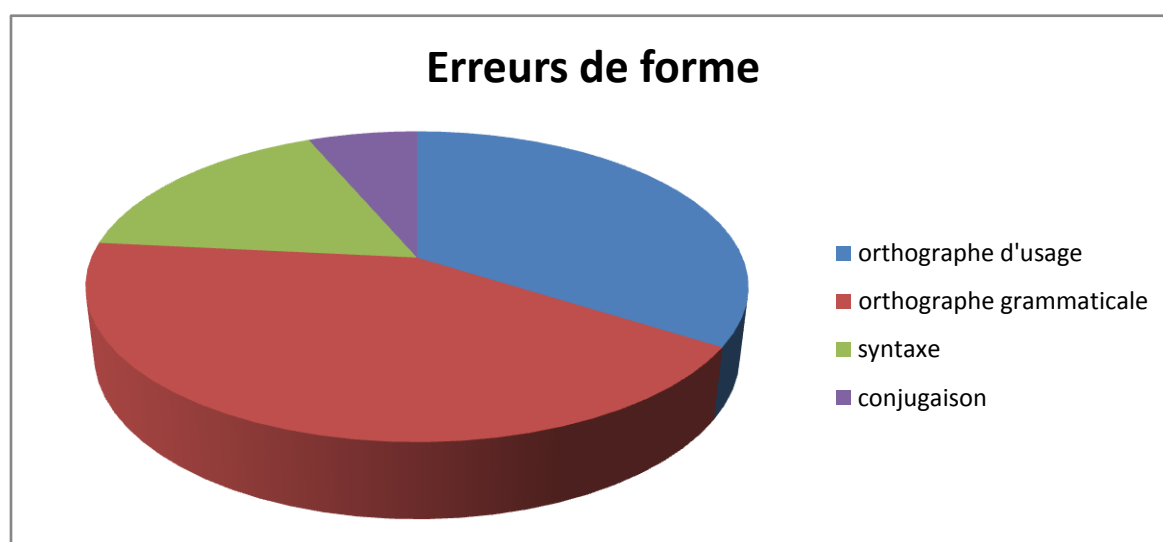


Tableau 3 : les types d'erreurs de sens commis par les apprenants.

Erreurs de sens						
Type d'erreurs	Incompatibilité sémantique	Confusion de sens	Interférence	Manque de vocabulaire	Répétition	Imprécision
Taux d'erreurs	19,69 %	12,12 %	13,63 %	15,15 %	10,60 %	7,57 %

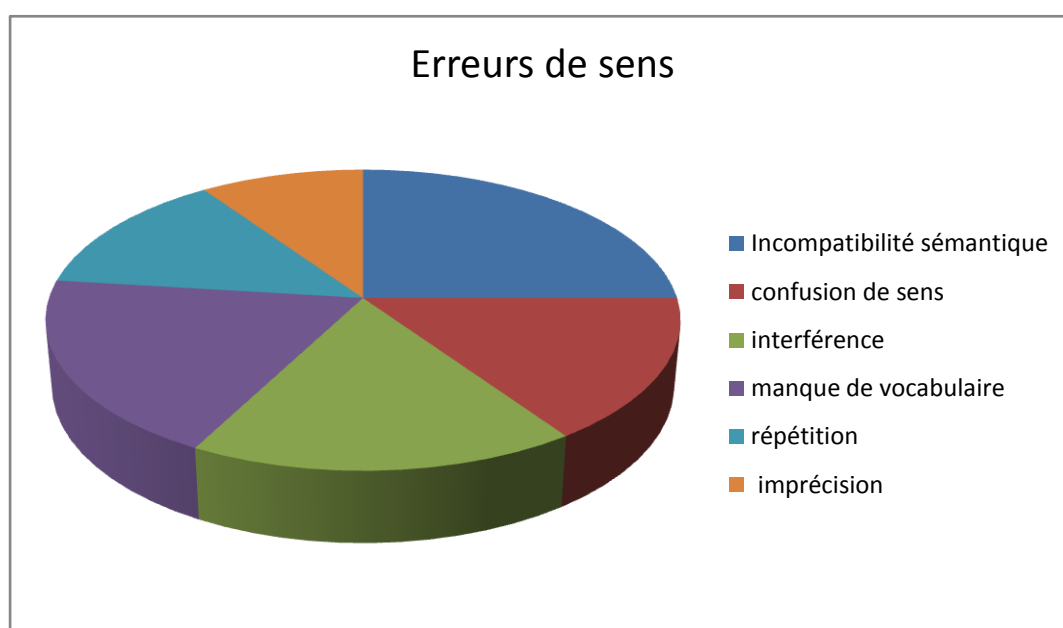
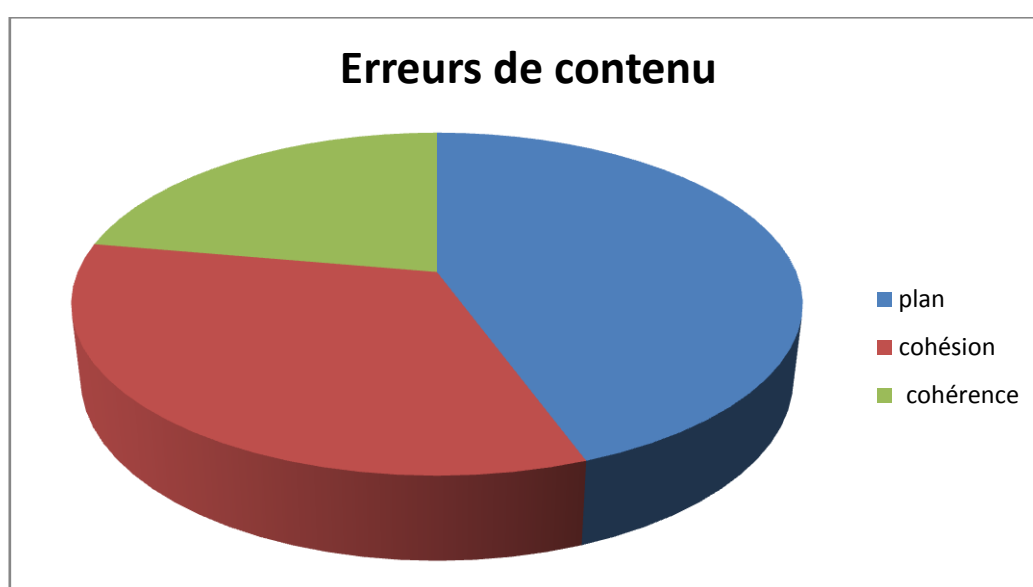


Tableau 4 : les types d'erreur de contenus commis par les apprenants.

Erreurs de contenu					
Type d'erreurs	Consigne	Type de texte	Plan	Cohésion	Cohérence
Taux d'erreurs	0 %	0 %	12,12 %	09,09 %	6,06 %



La présente recherche a la bonne intention d'exposer trois catégories d'erreurs commises par nos élèves qui sont comme suit : les erreurs de forme, les erreurs de sens et les erreurs de contenu. Chaque catégorie d'erreurs se diverge en d'autres sous-catégories.

La première classe d'erreurs, ce sont les erreurs de forme qui contiennent quatre sous-catégories : les erreurs d'orthographe d'usage, les erreurs d'orthographe grammaticale , les erreurs syntaxiques et les erreurs de conjugaison .

La deuxième catégorie, ce sont les erreurs de sens qui comporte à leur tour : les erreurs d'incompatibilité sémantique, de confusion de sens , d'interférence , de manque de vocabulaire , d'imprécision , et de répétition .

Les erreurs de contenu constituent la troisième catégorie d'erreurs, lesquelles comprennent cinq composantes : la compréhension de la consigne ; le respect du type narratif du texte produit ; la construction d'un plan concernant une introduction, un développement et une conclusion ; une cohésion entre les idées du paragraphe ainsi qu'une cohérence entre les paragraphes de toute la production écrite.

En observant l'ensemble des copies , on constatant que les erreurs de forme prennent la part du lion et font le taux de 68,18 % par rapport aux autres erreurs .Les erreurs de sens se positionnent en deuxième place avec un taux de 18,18 % .En troisième lieu , les erreurs de contenu avec un taux de 9,09 % .Revenant aux erreurs de forme où les erreurs d'orthographe d'usage font le taux de 24,24 % .Ce taux est suivi des erreurs d'orthographe grammaticale avec un taux de 30,30 %.Ensuite , les erreurs syntaxiques avec un taux de 12,12 % .en dernier lieu se trouvent les erreurs de conjugaison avec un taux de 4,54 % de l'ensemble des écarts de langue .

La deuxième catégorie d'erreurs qui sont les erreurs de sens , contiennent six types d'erreurs qui se classent successivement comme suit : incompatibilité sémantique 19,69 % ; confusion du sens 12,12 % ; interférence 13,63 % ;manque de vocabulaires 15,15 % ; répétition 10,60 % ;imprécision 7,57 % .

La troisième catégorie représente les erreurs de contenu. Les erreurs commises dans celle-ci étaient au niveau du plan 12,12 % sur l'ensemble des copies. Ensuite, 9,09 % des apprenants ont une difficulté vis-à-vis la cohésion entre les idées. Puis, la cohérence entre les paragraphes 6,06 % .

Les résultats de l'analyse des erreurs effectuées au cours de cette étude , il est clair que ces apprenants éprouvent une grande peine par rapport aux erreurs de forme constituant un taux remarquable et très élevé , notamment sur l'orthographe grammaticale , les apprenants ont un problème sur les accords entre les déterminants et les noms ,et entre les adjectifs et les noms ainsi que les auxiliaires "être" et "avoir" et leurs emplois .Alors que sur l'orthographe d'usage et plus précisément la confusion entre les lettres . À noter que sur la syntaxe , les élèves ont un souci sur l'ordre des mots que l'on peut renvoyer à l'interférence grammaticale avec l'arabe : par exemple, la grammaire arabe tend à mettre l'adjectif après le nom , les élèves font de même, si en français l'adjectif qualificatif se met aussi après le nom, mais majoritairement , il se place avant le nom . Prenons l'exemple suivant : "un village petit " / "un petit village" .Une autre interférence grammaticale avec l'arabe , c'est dans la confusion entre le masculin et le féminin , par exemple : "la village" le mot masculin en français féminin en arabe .Concernant les erreurs de conjugaison , c'est surtout la confusion entre les différents temps et la confusion entre les pronoms personnels lorsque les élèves conjuguent les verbes .

La majorité des erreurs de sens sont sur l'incompatibilité sémantique, illustrons avec l'exemple suivant : "un jour j'ai voyagé», la phrase voulue c'est "un jour j'ai visité" Ensuite, la confusion du sens entre deux mots existants en français : "souris / sourire ". Puis, la répétition : " C'était un temps que je ne peux pas oublier ce temps ", c'est inutile de répéter le mot "temps" . En dernier, l'imprécision, c'est lorsque l'apprenant utilise des mots génériques pour exprimer une chose qui peut être dite en un seul mot.

À propos des erreurs de contenu, tous les élèves n'ont commis aucune erreur sur la compréhension de la consigne, ce qui veut dire qu'ils étaient tous conscients à 100 % de ce que leur été demandé de faire. De même, concernant le type du texte, ils ont tous rédigé un texte narratif. Alors qu'ils étaient en difficulté par rapport à la disposition du

plan. Il y avait des apprenants qui entassaient tous les paragraphes en un seul, d'autres rassemblent l'introduction et le développement. En outre, ils avaient un autre problème sur la cohésion entre les idées dans le même paragraphe ce qui donne des idées entravées et illogiques. Concernant la cohérence textuelle, les paragraphes devaient être reliés logiquement par le biais des articulateurs logiques, chose qui n'été pas fait que par quelques-uns.

Par ailleurs, il est nécessaire de noter que parmi les copies à analyser, on a rencontré des cas exceptionnels des élèves qui ont fait copier/coller au niveau de leur production écrite.

Finalement, on peut dire que les erreurs qui constituent un véritable obstacle aux élèves et qui les empêchent de s'exprimer correctement sont les erreurs de forme révélant un pourcentage très important ; ensuite, les erreurs de sens ainsi que les erreurs de contenu.

II.1 .Questionnaire destiné aux enseignants :

II.2. Description de questionnaire:

Le travail de recherche à besoin d'un outil de vérification adéquat pour qu'il soit Consolidé, à savoir un questionnaire distribué aux enseignants en question. Donc nous avons opté de faire ce questionnaire pour renforcer ce que nous avons fait Ce questionnaire est distribué aux enseignants du moyen (au nombre de15) en vie de connaître l'importance accordé par les enseignants de FLE à l'activité de production écrite en classe de deuxième année moyenne.

Notre outil de vérification comporte (08) questions qui visent à repérer où réside-le Problème de l'écrit en touchant certains cotés de la vie de l'apprenant : social, culturel, Linguistique. Déterminer les obstacles que les apprenants rencontrent au moment de la Production écrite et mettre en œuvre des stratégies afin d'y remédier reste l'une des finalités majeures de ce travail. Il est considéré comme un outil de vérification diagnostique aux problématiques du départ.

II.3. Analyse des réponses :

Item1 :

-Pensez –vous que la production écrite améliore le niveau des élèves ?

Oui ☐ Non ☐

Tableau 1 :

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	14	93,33%
Non	01	6,6%

Les réponses à la première question :

-Avec 14 réponses et un taux de 93.3% affirment que la production écrite améliore le niveau des élèves.

-Une seule copie et un taux de 6.6 % déclare que la production écrite n'améliore pas le niveau des élèves. Pour conclure nous ne constatons que l'activité de la production écrite améliore le niveau des élèves car elle amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à

d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'élève sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Item2 :

-Pensez –vous que la méthode que vous employez en séance de production écrite est la bonne?

Oui ☐ Non ☐

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	13	87%
Non	02	13,33%

- Les réponses à cette question, montrent que 13 enseignants soit un taux de 87% déclare que la méthode employée est la bonne, le problème réside chez les apprenants et uniquement 2 réponses taux de 13,33 % déclarent que n'utilisent pas une bonne méthode.

Item3 :

- Vos élèves sont ils motivés par la séance de production écrite ?

Oui ☐ Non ☐

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
oui	11	73,33%
Non	04	27%

Les réponses de la troisième question

- Avec 11 réponses et un taux de 73.33% déclare la majorité des élèves sont motivés par la séance de production écrite.

- Alors que 4 réponses et un taux de 27% affirment que les élèves ne sont pas motivés par la séance de production écrite.

On conçoit que la majorité des élèves sont motivés par la séance de production écrite mais ils ont besoin de préoccupation et d'orientation par les enseignants. Dans le cas

des apprenants démotivés, l'enseignant doit être vigilant en classe, il se doit de déceler les indicateurs de la motivation chez ses apprenants.

Item4 :

- A votre avis, à quoi du le manque de lecture-écriture en langue française ?

La production écrite n'est pas une aptitude isolée; son acquisition est liée à la lecture, car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. L'élève utilise aussi sa connaissance de l'oral pour aborder l'écrit la majorité des enseignants déclarant que le manque de lecture –écriture est dû à la mauvaise méthode utilisée par l'enseignant en classe en plus l'absence de motivation.

Item5 :

- Les apprenants font –ils une planification préalable et une révision de leurs copies avant sa remise à la correction?

Oui ☐ Non ☐

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	04	27%
Non	11	73,33%

- Pour la cinquième question, elle est formée en deux parties la révision et la planification les réponses sont comme suit :

- Pour la majorité des apprenants ne font pas de plan préalable en plus les apprenants ne révisent pas leurs copies de production écrite.

La majorité des apprenants commencent à écrire directement sans plan et sans révision.

- Pour une seule copie déclare que les apprenants les plus doués élaborent un plan préalable et révisent leurs copies alors que pour les moins motivés ne font rien. Parce qu'ils trouvent mal à rédiger et s'exprimer en langue française.

- Avec 4 réponses et un taux de 27 % seulement une minorité élabore et révisé la copie avant de la remise.

Nous pouvons conclure que la majorité des apprenants n'élabore pas un plan d'écriture et ils ne révisent pas leurs copies de production écrite.

Selon ces taux, les problèmes de planification et de révision à pour origine :

Premièrement, le manque d'exercice et de pratique de ce processus en classe et deuxièmes le manque de lecture chez les apprenants.

Le manque de la révision est dû au temps accordé insuffisant, compétence linguistique limitée ou nulle. Incapacité à s'exprimer.

Item6 :

-Selon vous, Pourquoi les apprenants font des erreurs, alors qu'ils sont censés connaître les règles morphosyntaxiques, d'orthographe ?

-Les réponses obtenues de cette question montrent que les apprenants souffrent des difficultés variées (lexicale, grammatical, vocabulaire) qui empêchent l'accomplissement idéal de cette activité. Ces difficultés son à cause qu'il :

1-ils n'ont pas de base dès le primaire, ils ont eu un mauvais départ.

2-le manque ou l'absence du bagage linguistique et lexique en langue française.

3- ils trouvent que la langue française est trop compliquée par ses règles et ses exceptions.

4- ils n'ont pas des stratégies pertinentes à l'écrit.

5- ils ne subissent pas une aide de leurs parents à la maison.

6- manque de diversification des approches, l'élève ne connaît pas le type d'exercice proposé.

7- l'élève ne comprend pas ce qui est attendu en fonction de la consigne et ce qu'il imagine être attendu par l'enseignant.

Nous constatons que les apprenants trouvent l'écriture comme une tâche difficile qui exige, au moment de la rédaction, une attention particulière à toutes les parties constitutives de la langue, tout en commençant par la planification jusqu'à la rédaction finale.

L'enseignant connaît bien ces difficultés dont souffrent ces élèves, donc il doit essayer de leurs retrouver des solutions, en s'appuyant sur le projet d'écriture qui permet de faire un travail collectif et individuel afin d'améliorer les capacités de l'écrit chez ces apprenants.

Item7 :

- Permettez –vous aux apprenants de faire un échange de leurs premiers brouillons pour une évaluation par leurs pairs ?

Oui ☐ Non ☐

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
oui	5	33.33%
Non	10	67%

La réponse à la septième question :

-Avec 5 réponses et un taux de 33.33% déclarent avoir permis aux apprenants de le faire

-Avec 10 réponses et un taux de 67% déclarent ne pas exercer cette pratique en classe, Donc, la majorité n'exerce pas cette pratique en classe et par conséquent la tâche de révision avant la remise des copies pose un problème aux apprenants.

Item8 :

- Peut-on motiver les apprenants à produire des textes adéquats à la tâche assignée par la consigne ?

Oui ☐ Non ☐

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	09	60%
Non	06	40%

La réponse à la huitième question :

- Avec 9 réponses et un taux de 60% déclarent qu'on peut motiver les apprenants à produire des textes adéquats alors que 6 réponses et un taux de 40% déclarent qu'on ne peut pas motiver les apprenants

La raison pour laquelle 6 enseignants et un taux de 40% ne réussissent pas à motiver leurs élèves. Est très simple, il est nécessaire que l'enseignant avant de commencer à transmettre le savoir soit motivé pour qu'il puisse motiver ses apprenants.

Cependant, nous avons constaté que le métier d'enseignant exige une connaissance approfondie des savoirs à transmettre et des qualités physiques, morales et intellectuelles de la part de l'enseignant. Il exige aussi plus de l'amour et de tous les types de motivation (internes et externe).

L'état de démotivation peut conduire à des effets néfastes chez l'apprenant et chez l'enseignant.

Les propositions des enseignants pour motiver les apprenants à produire des textes adéquats sont comme suit :

- ouvrir une phase d'échange et de mutualisation des idées pour préparer la production

Écrite : réalisation d'une « banque d'idées ».

-la contextualisation des situations d'écrit.

-le travail de groupe (collectif).

-faire des exercices en s'appuyant sur l'étymologie, la morphologie.

-Amener les élèves à prendre conscience du problème

- Mise en place de critères de réussite, de grilles de relecture.

Chapitre II

Suggestion de remédiation

« On ne naît pas auteur, on le devient à force d'écrire » Nicole Biagioli-Bilous.

Dans cette partie, nous allons voir des suggestions proposées en classe pour remédier et améliorer la performance à l'écrit chez les élèves

Fiche pédagogique n : 1

Niveau : 2ème année moyenne

Activité : atelier d'écriture

Support : gravures (illustrations)

Leçon du jour : le portrait physique et morale

Matériel : travail de groupe

Objectifs d'apprentissage :

- 1) Identifier le vocabulaire relatif au portrait.
- 2) Décrire un personnage de différente façon moralement et physiquement
- 3) Développer la faculté de mémorisation chez l'apprenant
- 4) Encourager les élèves à produire un texte cohérent.

Déroulement de l'activité

I. Eveil de l'intérêt :

Proposer aux apprenants quelques supports (images) et leur demander d'identifier le thème de chaque image.

II. Expression spontanée :

II .1 Observation des illustrations :

Situation de communication n : 1

-Combien d'image y a-t-il dans ce tableau ?

Réponses possibles : il y a 2 images.

Je vois 2 images.

-Que représente la première image ?

Réponse possible : la première image représente une princesse.

-Comment elle est cette jeune princesse ?

Réponses possibles :

Elle est belle

Elle est magnifique

Elle est jolie

-Qu'est- ce -qu'elle porte ?

Réponse possible : elle porte une belle robe.

-Comment elle est physiquement ?

Réponses possibles :

Elle est mince, sportive, jeune et sa taille moyenne.

Elle a les cheveux mi-longs et châtain.

Elle a les yeux bleus.

Elle est charmante.

Situation de communication n : 2

-Observer le portrait de la sorcière comment te semble –telle ? Justifie ta réponse en décrivant ses traits physiques :

Tu peux commencer ainsi :

-la sorcière a des yeux

-un nez

-des oreilles.....

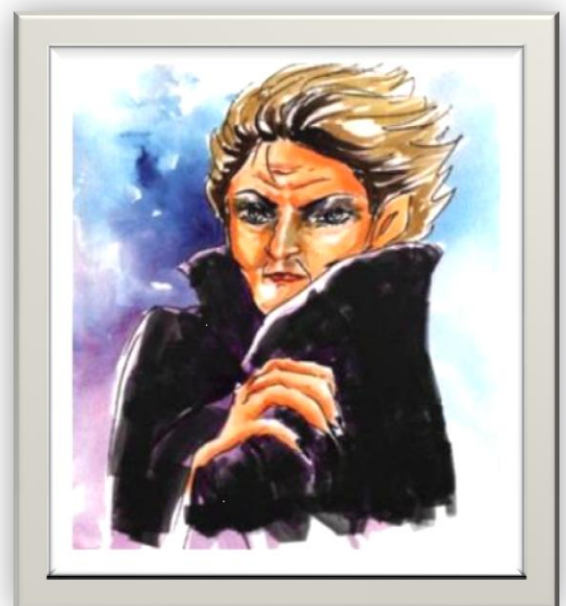
-un front

-un teint.....

- un regard

-des mains

-elle porte une cape.....



A partir de cette expression orale l'apprenant fait la description physique et morale de chaque personnage représenté.

III .Phase d imprégnation :

Activité 1 :

Je distribue un texte à analyser aux apprenants :

Lis le texte suivant

Il était une fois dans un village des montagnes une belle jeune fille qui s'appelait Zelgoum. Zelgoum était belle comme l'aurore. Elle avait une belle bouche aux lèvres fines et des dents blanches, un long cou droit, un nez aquilin, des yeux en amande, des cheveux longs et un corps fin et élancé. Les perles qu'elle portait autour de ses reins chantaient et louangeaient sa beauté et son charme. Bref, Zelgoum était une jeune fille si belle qu'elle suscitait la jalousie de toutes les filles du village. En plus de sa beauté.

Conte d'Algérie

III.1 Analyse :

a-De qui parle-t-on dans ce texte ?

☐ On parle d'une jeune fille, elle s'appelle « Zelgoum.»

b- Où vivait-elle ?

☐ Elle vivait dans un village des montagnes.

c – Comment est-elle ?

☐ Elle est belleetc

b- Relève les autres traits de la jeune fille en complétant le tableau suivant :

Parties décrites	Adjectifs
Bouche	Belle
Lèvres	Fines
Dent	Blanches
Cou	Long-droit
Nez	Aquilin
Yeux	En amande
Cheveux	Longs
Corps	Fin et élancé

e- Qu'a fait l'auteur de ce texte en parlant du personnage principal (la jeune fille Zelgoum)?

- ☐ Il a décrit Zelgoum physiquement et moralement)
- ☐ Il a fait son portrait moral et son portrait physique

Activité 2 :

Classe les mots suivants selon qu'ils renvoient à des qualités ou à des défauts.

La méchanceté – l'égoïsme – la franchise – la générosité – la médisance – la douceur – le courage – la bravoure – la bonté – la tricherie – la loyauté.

Activité 3 :

Classe les adjectifs suivants selon la partie du corps qu'ils décrivent (je me sers du dictionnaire). Retroussé – bridés – charnues – globuleux – mince – trapu – ovale – longs – aquilin – large – frisés – anguleux – fines – ronds – arqués – bombé – décollées.

- **Yeux** : bridés, globuleux, ronds
- **Nez** : retroussé, aquilin
- **Oreilles** : décollées
- **Lèvres** : charnues, fines
- **Front** : bombé, large
- **Cheveux** : frisés, longs
- **Corps** : mince, trapu
- **Visage** : anguleux, ovale
- **Sourcils** : arqués

IV. Phase de consolidation :

La consigne

-Choix n : 1

En quelques lignes faites la description physique et morale de ton camarade.

-Choix n : 2

Avec tes camarades, choisissez un personnage figure sur les images de l'activité une et décrivez-le. Comme pour le portrait de la sorcière, votre description doit être claire et précise. Tenez compte des traits physiques, de l'allure, des tenues vestimentaires, de l'expression du visage.

Fiche pédagogique n : 2

Niveau : 2ème année moyenne

Activité : atelier d'écriture

Support : gravures

Leçon du jour : la description objective

Matériel : travail de groupe

Objectifs d'apprentissage :

- 1) Connaitre la description objective.
- 2) Construire du sens à partir d'un support image
- 3) Enrichir le vocabulaire de l'apprenant
- 4) Encourager les élèves à produire un texte cohérent

Déroulement de l'activité

I. Eveil de l'intérêt :

Proposer aux apprenants quelques supports (images) et leur demander d'identifier le thème de chaque image.

II. Expression spontanée :

II.1 Observation des illustrations

-Combien d'image y a-t-il dans le tableau ?

Réponses possibles : il y a 2 images.

Je vois 2 images.

-Que représente la première image ?

Réponse possible : elle représente une chambre

-Comment elle est cette chambre ?

Réponse possible : elle est belle, propre, bien organisée

-Quelle sont les objets contenus de cette chambre ?



Réponse possible :

Les objets de cette chambre sont :

Il ya un lit, deux chaises, une table de coin, la porte, la fenêtre, illustrations.

- Où se trouve la table de coin ?

Réponse possible :

Elle est à côté du lit.

-Complète le tableau suivant à partir de l'image.

Objets	Couleur	Forme	Matière	Style
Mur	Bleu	Epais	Briques /parpaing	Bas-petit
Porte	Bleu	Rectangle	Bois	Grand
Fenêtre	Marron	Carré	Bois	Simple
Le sol	Marron	Rectangle	Bois	Simple

Donc la description objective c'est dire ce que l'on voit, ce que l'on observe. Il faut

Donc de bien regarder ce que l'on va décrire. Sans apporter de jugement

. On peut décrire :

- un paysage,
- un objet et peut concerner (un lieu, une maison, une pièce)
- un personnage (auquel cas on parle alors de portrait).

IV. Phase de consolidation :

La consigne :

-Choix n : 1

En quelques lignes, décrivez cette classe en utilisant
Les adjectifs qualificatifs qui vous paraîtront adaptés.

-Choix n : 2

En quelques lignes décris ta chambre en restant
Objectif.



Critères de réussite

Utiliser les indicateur de lieu : à droite ; à gauche ; Près ; à proximité ; devant ; en haut ; au pied de ; Plus haut ; au dessus ; sur ; sous ; avant

Adjectifs de formes : rond ; petite ; grande ; Rectangulaire

Couleur ; bleu ; rouge vif ; vert ; gris

Verbes : observer, voir, regarder, situer, paraître, ressemble

Fiche pédagogique n : 3

Niveau : 2ème année moyenne

Activité : atelier d'écriture

Support : gravures (illustrations)

Leçon du jour : présenter un lieu.

Matériel : travail de groupe

Objectifs d'apprentissage :

- 1) Construire du sens à partir d'un support image
- 2) Enrichir le vocabulaire de l'apprenant
- 3) Produire un texte dans le but de présenter un lieu de son choix

.Déroulement de l'activité

I. Eveil de l'intérêt :

- Citer les noms des lieux que tu as eu l'occasion de visiter. Dis ce qui t'a attiré dans ces lieux.

Réponses possibles : Alger - Oran- Tlemcen -...etc.

La mer – le zoo – le manège – les arbres – les montagnesetc.

II. Expression spontanée :

II .1 Observation des illustrations

-Combien d'image y a-t-il dans ce tableau ?

Réponses possibles : il y a trois images.

Je vois trois images.

-Que représente la première image ?

Réponses possibles :

La première image représente un bâtiment



La première image représente un monument

La première image représente le chapelle santa Cruz.

-Que représente la deuxième image ?

Réponses possibles :

Elle représente la mer.

Elle représente la plage

Elle représente le camping.

-Est-ce que vous irez à la plage ?

Réponse possible : oui

-Quelle sont les plages les plus connus en Algérie ?

Réponses possibles :

Plage les Andalouses

Le port de sidi Fredj

Plage El-Kettani

Plage Ain-tourk

- Où irez –vous pendant les vacances ?

Réponses possibles :

Nous irons voyager à Bejaïa.

Nous irons à Tipaza.

L'été prochain, j'irai visiter la ville d'Alger.

- Par quel moyen de transport voyagez-vous?

Réponses possibles : par avion

Nous prendrons le bus.

Nous prendrons la voiture.



-Que représente la troisième image :

Réponses possibles :

Elle représente des arbres et des fleurs.

Elle représente un jardin.

-comment il est ?

Réponse possible : Il est magnifique.

Il est beau.

-Est-ce que vous irez au jardin ?

-Oui

-Quelle sont les jardins les plus connus en Algérie ?

Réponses possibles : -Jardin d'essai du Hamma

-jardin public



III .Phase d imprégnation :

Activité (1) :

Je distribue un texte à analyser aux apprenants :

Lis le texte suivant

Alger

La semaine prochaine, j'irai visiter la ville d'Alger que je trouve très intéressante et mérite qu'on la visite. Tout d'abord, Alger, c'est la capitale de tous les algériens, c'est la raison pour laquelle vous devrez la découvrir. Elle se situe en face de la mer méditerranée où vous serez émerveillés par la beauté du lever et du coucher du soleil. De plus, elle comprend plusieurs endroits touristiques comme la Casbah, le mémorial du martyr, les belles plages et de beaux ports comme de Sidi Fredj. Aussi, ses habitants sont cultivés et de bonne humeur ce qui vous donnera l'occasion d'échanger des dires avec eux sur la culture. Enfin, à Alger il y a un très beau climat qui n'est ni chaud ni froid et cela grâce à sa situation géographique.

Texte adapté par l'enseignante

KEMITI Nour El Houda

III .1. Je comprends le texte

1-Quel est le lieu décrit dans ce texte ?

Le lieu décrit dans ce texte est la ville d'Alger.

2-ou se trouve la capital d'Alger ?

Elle se situe en face de la mer méditerranée.

3- quels sont les endroits touristiques cités dans ce texte ?

Les endroits touristiques sont : la casbah

Le mémorial du martyr

Le port de sidi Fredj.

4-relève du texte tous les adjectifs qualificatifs.

Emerveillés- belles- bonne-beau

IV. Phase de consolidation :

La consigne :

Rédige un court texte dans lequel tu parleras à tes camarades la ville où tu as eu l'occasion de visiter. Dis ce qui t'a attiré dans cette ville

Critères de réussite :

Pour décrire un lieu j'emploie :

- Les indicateurs de lieu. (Au nord-est, au sud-ouest-en face....etc)
- Les verbes de localisation et de perception.
- Les adjectifs qualificatifs.
- Le champ lexical lié au thème

Conclusion

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, vise essentiellement À installer une compétence scripturale à la lumière des difficultés de l'écrit affrontées par les apprenants de deuxième année moyenne, ces derniers éprouvent des difficultés d'ordre linguistique: vocabulaire, grammatical, lexical... Et d'autres, au niveau de la planification, de la mise en texte et de la révision qui sont cités par le modèle de (Hayes et Flower).

Le questionnaire recueilli et le texte produit par les apprenants nous ont révélés la Difficulté de passage à l'écrit de la majorité des apprenants. Apprendre à bien rédiger N'implique pas seulement d'avoir des connaissances linguistiques accumulées, ce n'est pas parce que l'on maîtrise des règles de grammaires et du vocabulaire vont nous permettre de connaître à écrire probablement. En fait, une prise de conscience de règles de la grammaire par les apprenants est un gain, mais ne conduit pas souvent à développer une compétence scripturale. Ce qui est important, c'est de développer du savoir-faire chez ces apprenants et cela ne se fait que par l'action (apprendre à écrire en écrivant. Au moyen d'écriture, les enfants apprennent à manipuler et à assimiler les concepts reliés au langage écrit en tenant compte de la fonction première : la communication. La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées au moyen de remue-méninges, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion.

Nous avons arrivé à noter bien que les apprenants de Laghouat trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause du bagage linguistique limité, qui les amènent aux phénomènes de l'interférence de la langue maternelle.

Les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison, ils manifestent une motivation intéressante envers la maîtrise de cette compétence.

En fin, cette recherche nous a permis de conclure que la production écrite n'est pas une activité simple, mais une démarche par étapes composées du préécriture, (planification la mise en texte) de l'écriture et de la postécriture (la révision).

Elle nécessite l'appropriation, non seulement d'une compétence scripturale adéquate (connaissances de règle de la langue ...etc.), mais aussi une connaissance, au moins admissible, des règles de cohésion et de cohérence ajoutées à une compétence socioculturelle et interculturelle pour que le texte écrit soit porteur d'un sens intelligible par le destinataire.