

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ ABDLHAMID IBN BADIS-MOSTAGANEM

FACULTÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES
DÉPARTEMENT DE LANGUE FRANÇAISE



MASTER

Didactique du Plurilinguisme et Politiques Éducatives

**L'apprentissage de la production écrite et ses
difficultés chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne
en zone rurale**

**Cas d'étude : CEM « 20 août 1955 » à Bouguirat.
Mostaganem**

Présenté par : MEBEIDA Adila

Sous la direction de : Mme STAMBOULI Meriem

Membre du jury :

Président :

Promoteur :

Examineur :

Année universitaire 2016/2017

Remerciements

Au terme de ce modeste travail je tiens à remercier DIEU le tout puissant, qui m'a donné le courage et la force d'achever mon travail. Sans sa miséricorde ce travail n'aurait pas vu le jour.

Je remercie également :

Ma directrice de recherche Mme STAMBOULI Meriem pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire.

Les membres du jury.

Une mention particulière à tous les élèves de la quatrième année moyenne, et surtout ceux qui ont participé à mon expérience.

Ma vive reconnaissance à tous ceux qui m'ont soutenue et qui m'ont donné beaucoup de soin, lors de la réalisation de ce modeste travail de recherche.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à :

A ma mère et mon père ceux qui se sont toujours sacrifiés pour me voir réussir ;

A mes chères frères Belkacem, Yacine, Bendhiba, Mourad, Abdellah, Ayoub et Aissa ;

A ma chère et unique sœur Roumaïssa;

A mes grandes mères Mama Aïcha et Mama Fatma ;

A la mémoire de mes grands pères, que leurs âmes reposent en paix ;

A mes belles sœur Rezlane et Sara ;

A mes chères nièce Hafssa, Chaimaa et Ritaj et mes chères neveux Fares et Rayen ;

A mes oncles et mes tantes ;

A mes cousines et mes cousins ;

A mon amie d'enfance Nabila ;

A mon enseignant de lycée MOSTEFA Mostefa ;

Aux personnes spéciales qui m'ont toujours aidé et qui m'ont encouragé, qui étaient toujours à mes côtés, et qui m'ont accompagné durant mon chemin d'études, leurs sacrifices, leur soutien moral, leurs gentillesse :

Ma chère et adorable cousine Soumia ;

Mes aimables amies Ahlem et Imen ;

Yehia Elarbe, pour son soutien amical ;

A tous mes professeurs du cycle primaire jusqu'à l'université.

Adila MEBEIDA

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	01
Problématique.....	03
Hypothèses.....	03
Plan de travail.....	04
Motivation.....	05
Présentation du sujet.....	06

Chapitre I : l'enseignement/apprentissage de l'écrit

1.L'enseignement du FLE au collège	08
2.L'enseignement/apprentissage de l'écrit en Algérie	10
3.La production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen.....	11
4.L'enseignement de la production écrite en 4 ^{ème} année moyenne.....	12
5.Les démarches à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite.....	13

Chapitre II: la production écrite en FLE

1. Qu'est ce que la production écrite?.....	17
2. Le modèle de la production écrite de HAYES et FLOWER (1980).....	20
3. La place de la production écrite dans les différentes méthodologies du FLE.....	24
3.1. La méthodologie traditionnelle	24
3.2. La méthodologie directe	25
3.3. La méthodologie audio-orale(MAO)	25
3.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	26
3.5. L'approche communicative.....	26
4. La particularité de la production écrite en français langue étrangère.....	27

5. La cohérence et la cohésion dans les produits écrits.....	28
6. Les difficultés d'apprentissage de l'écrit.....	29
6.1. Des difficultés motivationnelles	30
6.2. Des difficultés énonciatives.....	30
6.3. Des difficultés procédurales	30
6.4. Des difficultés textuelles	30
6.5. Des difficultés morphosyntaxiques et lexicales	30
6.6. Des difficultés orthographiques	30
6.7. Des difficultés sensori-motrices.....	31
7. les activités pour développer les habiletés de la production écrite.....	31

Chapitre III: le cadre de l'expérimentation

1. Méthodologie de la recherche	34
2. Protocole de l'enquête.....	34
3. L'outil d'investigation.....	35
3.1. Présentation du questionnaire	35
3.2. Le pré-test.....	35
4. Présentation et analyse des résultats.....	35
4.1. Analyse et interprétation du questionnaire	36
4.2. Analyse et interprétation des copies.....	47
4.2.1. Grille de critères d'évaluation en écriture.....	47
4.3. Analyse et commentaire des données.....	49
4.4. Étude des résultats obtenus au pré-test.....	50
4.5. Bilan: Évaluation des écrits du pré-test.....	52
Conclusion générale.....	56
Références bibliographiques	60
Annexes.....	61

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement du français au collège s'inscrit dans la perspective de la maîtrise des langues étrangères, la formation d'une culture et l'acquisition de méthodes de pensées et de travail.

Dans cette optique, la nouvelle logique d'enseignement/apprentissage, selon la nouvelle réforme du système éducatif algérien, consiste à faire partager les tâches entre l'enseignant et l'apprenant dans un climat de partenariat pédagogique dans le but d'améliorer les résultats de l'école algérienne.

Aujourd'hui, avec l'application de la réforme du système éducatif (à partir de l'année 2003) qui prône une approche par les compétences, marqué par le retour au cycle moyen, nous pouvons remarquer qu'une place prépondérante a été accordée à l'écrit.

Pour parvenir à installer cette approche dans la pratique des enseignants, un important dispositif de formation en cours d'emploi a été mis en place afin de bousculer les anciennes pratiques et, de manière progressive, initier les praticiens de la classe à la nouvelle approche.

Apprendre à écrire est l'une des missions exclusives de l'école. 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 assimilé ces règles. Soit pour prendre part à des actes de paroles, autrement dit, communiquer avec quelqu'un.

Ecrire ce n'est pas mettre bout à bout des phrases syntaxiquement correctes, ni même lier des mots, des paraphrases et des paragraphes. Les compétences d'écriture se révèlent en revanche dans la production d'un ensemble cohérent qui répond à des règles explicites selon son enjeu.

La production écrite est donc une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences activées simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives etc.

L'activité de production écrite est l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, elle occupe une place stratégique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). La maîtrise de l'écrit est devenue un élément indispensable à la

réussite scolaire et la préoccupation majeure des enseignants dont l'objectif est de doter les apprenants d'une compétence à l'écrit.

La production écrite constitue un facteur déterminant et un versant incontournable. Facteur déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire. Versant incontournable du processus d'apprentissage de la compétence communicative.

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

En Algérie, nos élèves ont des difficultés énormes en production écrite, la plupart d'entre eux sont incapables de produire un simple écrit.

Les carences ressenties chez l'apprenant de langue étrangère en production écrite nous ont conduites à s'interroger sur les difficultés que les apprenants ont lors d'une épreuve de rédaction, puisque la production écrite est l'activité par excellence qui révèle où réside l'origine de l'échec de l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant algérien arabophone.

Dans ce même ordre d'idées, l'analyse rigoureuse des écrits des sujets de notre recherche nous a permis de relever un nombre d'obstacles à une bonne expression écrite. Des fautes d'orthographe, d'usage et de grammaire, des phrases sans verbes, des verbes non conjugués et/ou le temps non respecté, absence des articulateurs logiques et chronologiques, non respect de la ponctuation et absence des alinéas.

Il est donc important de signaler que les apprenants ont de réelles difficultés lors de la rédaction d'une production écrite.

Problématique :

Le problème de l'école algérienne réside dans la manière de s'exprimer par écrit. Il lui est très difficile voire impossible d'aligner quelques phrases de la manière cohérente encore moins de produire un texte de bonne qualité.

Dans le cadre de cette recherche notre problématique s'énoncera ainsi :

-Quelles sont les difficultés rédactionnelles éprouvées par les apprenants de la 4^{ème} année moyenne?

-Quels sont les procédures adéquates favorisant l'amélioration de leurs savoir-écrire ?

-Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour aider les apprenants de la 4^{ème} année moyenne à améliorer leur savoir-écrire ?

Hypothèses:

Afin de fournir des réponses à notre questionnement, nous émettons les hypothèses suivantes :

1-il n'y a pas un enseignement explicite des stratégies d'écriture qui aident les apprenants à rédiger des textes de bonne qualité.

2-Les apprenants n'arrivent pas à produire des textes de bonne qualité, car ils n'ont pas des connaissances pratiques sur les stratégies d'écriture mises en œuvre pour gérer le processus rédactionnel.

3-il n'y a pas suffisamment d'activité en compréhension écrite pour déclencher des activités en production écrite.

- Nous supposons que :

- La lecture constitue une véritable aide dans l'apprentissage de l'écriture.

- L'utilisation du brouillon est un outil primordial d'écriture.

- la mise en pratique de la révision pourrait concourir à l'amélioration de la production écrite.

- Le travail en groupe peut aboutir une amélioration des performances en production écrite.

Plan du travail:

Au terme de notre recherche, nous voudrions confirmer ou infirmer nos hypothèses. Pour cela, nous avons opté pour l'analyse d'un corpus composé du questionnaire et l'analyse des copies des apprenants (donc une recherche quantitative et qualitative).

1. Nous allons réaliser un questionnaire d'enquête auprès de 15 apprenants de la 4^{ème} année moyenne en vue d'obtenir des données sur leurs pratiques d'écriture. Nous avons choisi la 4^{ème} AM parce que cet échantillon représente un profil d'apprenants intermédiaire entre deux paliers, le primaire et le secondaire. Ces élèves, à l'issue de la 4^{ème} année passeront un examen final (BEM) qui leur permettra d'accéder en 1^{ère} A.S, il est donc important de les préparer à mieux écrire des textes.
2. Nous allons, ensuite, mener une expérimentation avec les apprenants de 4^{ème} AM au CEM« 20 Août 1955» de “la commune de BOUGUIRAT”, à Mostaganem. Nous travaillons avec un groupe d'apprenants composé de garçons et de filles. Nous donnons aux apprenants une occasion de production d'un texte argumentatif et nous analysons leurs copies par la suite. L'objectif de cette analyse est de déceler les difficultés des apprenants dans la production écrite en FLE.

Nous avons opté pour le texte argumentatif par rapport à sa place dans le programme de la 4^{ème} AM. Le discours argumentatif occupe une place stratégique dans le programme du français au collège.

Pour mener à bien l'étude des déterminants de la production écrite des apprenants de ce niveau, nous proposons selon l'articulation entre la problématique et les hypothèses ci-dessus un plan de travail de trois chapitres:

Dans le premier chapitre, nous abordons l'enseignement du FLE au collège, l'enseignement/apprentissage de l'écrit en Algérie, la production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen, et l'enseignement de la production écrite en 4^{ème} AM, en mettant en évidence les démarches et les stratégies à suivre par l'enseignant en séance de production.

Le chapitre suivant sera réservé à la production écrite en classe de FLE, en commençant par sa définition, nous nous appuyons sur le modèle de résolution de problème de Hayes et Flower (1980) qui présente les trois processus rédactionnels principaux. Puis nous présentons la place qu'elle occupe la production écrite dans les différentes méthodologies du FLE. Nous abordons ensuite les difficultés de l'apprentissage de l'écrit, dont l'objectif consiste à présenter les activités pour développer les habiletés de la production écrite.

Le troisième chapitre, nous le consacrons entièrement à l'analyse et l'interprétation des résultats de notre enquête de terrain, dans ce volet pratique, nous allons décrire le protocole de l'enquête (la classe, les élèves) et de mettre au point le plan de recueil des données et identifier les étapes de l'expérimentation, il sera consacré à la présentation du corpus, l'analyse des copies des apprenants, et il correspond aussi au questionnaire destiné aux apprenants et le classement des données obtenues, qui seront analysées par la suite.

L'intérêt majeur est accordé à cette partie car il s'agit de mettre en pratique les théories citées précédemment et de voir si les résultats obtenus éclairent notre problématique et répondent à nos hypothèses.

Nous terminons notre travail par une conclusion générale dans laquelle nous essayons d'exposer le fruit auquel a abouti notre travail. Dans cette conclusion, nous faisons part à des résultats auxquels nous sommes arrivés. Lesquels nous ont permis de vérifier et confirmer nos hypothèses de départ, et nous proposons par la suite quelques solutions de remédiation.

Motivation:

La production écrite est l'activité par excellence qui révèle où reside l'origine de l'échec de l'apprentissage de la production de la langue française chez l'apprenant.

Cependant, le niveau de nos élèves en matière de production écrite connaît une baisse décevante, ils ont des difficultés énormes lors d'une épreuve de rédaction. Bien que des efforts considérables soient consentis par les enseignants. En effet, la majorité d'entre eux ne parvient pas à produire des textes conformes à ce qui est demandé, c'est-à-dire des écrits bien structurés et cohérents. Face à ce problème qui persiste, les enseignants se trouvent dans l'incapacité d'apporter des solutions efficaces.

Pour cela, il nous semble intéressant de nous occuper dans notre recherche de ce qui peut faire aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en production écrite ainsi les amener à une bonne gestion et maîtrise de cette activité cognitive et langagière très complexe. Nous avons envie de nous engager dans ce travail de recherche afin de dégager les difficultés qui gênent ce processus d'apprentissage, et de proposer des solutions pour y remédier.

Présentation du sujet:

Les premières années du cycle moyen constituent une base pour l'apprenant et une période d'acquisition et de construction de ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit.

Alors, L'enseignement/apprentissage de la 4^{ème} année moyenne a pour objectif d'acquérir des compétences de communication pour ensuite les développer au lycée.

L'objectif de notre travail consiste à détecter les difficultés d'apprentissage de la production écrite rencontrées par les élèves de la 4^{ème} année moyenne et d'apprécier son impact sur l'appréciation de la compétence des élèves dans la production écrite, et que la production écrite est la clé de tout apprentissage.

- Dégager les difficultés qui gênent ce genre d'apprentissage.
- Connaître les différents types d'erreurs.
- Proposer des solutions pour y remédier.

CHAPITRE I
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT.

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du FLE a connu plusieurs réaménagements depuis l'indépendance jusqu'à la période actuelle. Ainsi que l'enseignement/apprentissage de l'écrit a connu à son tour une évolution durant cette période.

1. L'enseignement du FLE au collège :

L'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie a connu plusieurs réformes et différentes étapes depuis l'indépendance en 1962. Le statut de la langue française en Algérie a changé, le français est passé d'une langue de l'école à une langue étrangère enseignée comme matière, avec un volume réduit. L'enseignement moyen représente la deuxième étape dans le cycle fondamental.

La scolarité est alors organisée en années fondamentales (A.F.) et en années secondaires (A.S.). La dénomination « Fondamentale » a été mise en place par l'ordonnance du 16 avril 1976, n°76-351, qui stipule que le cycle fondamental comprend neuf années de scolarité obligatoire. Ce cycle comprend le cycle primaire qui compte six années à l'issue desquelles les élèves passent l'examen de sixième et le cycle moyen comprend trois années. Au bout de la neuvième année de scolarité, les élèves passent l'examen du brevet d'enseignement fondamental (B.E.F) qui leur donne droit au passage au cycle secondaire.

L'école fondamentale oblige donc à redéfinir l'enseignement du français dont le principal objectif est de développer la compétence linguistique permettant l'accès à l'information scientifique et technique et visant « à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen, l'accès à la documentation de type scientifique, orale ou écrite »¹.

Vingt ans plus tard, le pays est en état de réforme institutionnelle, il est question de réforme une nouvelle fois le système éducatif. Une nouvelle loi d'orientation sur l'éducation est envisagée au ministère de l'éducation. Ce texte de loi n° 76-35 du 16 avril 1976 relative à l'orientation du système éducatif. Les décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102 datés du 9 mai 2000 portent sur la création de la commission de la réforme du système éducatif, le Conseil Supérieur de L'éducation est créé.

¹ Les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues étrangères sont :

- L'ordonnance du 16 avril 1976, n°76-35,
- Circulaire d'application du 17 octobre 1976, n°382-30.

La commission nationale pour la réforme de l'éducation a rendu un rapport général en 2001, il a été adopté (avec quelques amendements) et la rentrée scolaire 2003 a été choisie pour marquer le coup d'envoi et la mise en place de cette réforme. Dès septembre 2004, la 1^{ère} année du cycle moyen se voit dotée de nouveaux programmes en français, en anglais et en arabe. Ce nouveau programme est officiellement rentré en vigueur, pour la 1^{ère} année moyenne, à la rentrée de septembre 2003 selon « le plan d'action »² retenu par le Conseil des ministres. Le 13 mai 2000, à l'occasion de l'installation officielle de la commission nationale pour la réforme de l'éducation (CNRE)³ chargée de la réforme du système éducatif algérien, le président A. Bouteflika déclare au sujet de l'enseignement des langues étrangères: « (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.»

L'apprentissage du français langue étrangère contribue à développer chez l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage: écouter/parler et lire/écrire, ce qui permet à l'apprenant de construire progressivement sa connaissance de la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation. Il s'agit pour l'apprenant de collège, de se forger, à partir de textes variés oraux ou écrits, des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même. Il affinera ses compétences méthodologiques et linguistiques tout au long du cycle.

- La première année moyenne est une année de renforcement des compétences déjà

² Le plan d'action retenu par le Conseil des ministres en date du 30 Avril 2002, expose les grandes lignes de la refonte de l'école algérienne qui a désormais pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.

³ La Commission nationale pour la réforme de l'éducation a été installée officiellement le 13 mai 2000 par le président de la République algérienne. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers et de proposer sa refonte totale : principes généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative. Elle se compose de 160 membres (universitaires, professeurs, linguistes, psychologues, inspecteurs de l'éducation.) désignés, selon le décret présidentiel, en raison de leur compétence, de leur expérience et de l'intérêt qu'ils portent au système éducatif.

acquises au primaire. L'objectif d'enseignement est d'amener l'apprenant à comprendre et à produire des textes à dominante explicative et prescriptive.

- La deuxième et la troisième année moyenne seront consacrées à la consolidation des compétences à l'oral et à l'écrit des textes relevant du narratif.

- La quatrième année moyenne sera réservée à la pratique orale et écrite de l'argumentation.

2. L'enseignement/apprentissage de l'écrit en Algérie :

L'enseignement/apprentissage de l'écrit a connu à son tour une évolution durant cette période (après 1962), l'influence par les différentes méthodologies (grammaire traduction, directe, audio-orale, structuro-globale audio-visuelle, approche communicative.). La place accordée à l'écrit dans les années 1970 n'est pas celle d'aujourd'hui, et la même chose pour la procédure d'apprendre chez les élèves.

L'activité d'écriture en classe reste une activité individuelle, l'apprenant traite le sujet demandé par l'enseignant et ce dernier lui présente une grille d'évaluation.

Au niveau du palier moyen, la production écrite est prise en charge comme une compétence engageant l'apprenant à écrire un texte, ce travail met en œuvre les opérations de planification et d'organisation de la production écrite et aussi l'utilisation appropriée de la langue.

Les nouveaux programmes proposent de nouvelles techniques d'expression écrite, qui visent l'organisation du produit pour qu'il soit compris par son interlocuteur.

Le ministère de l'éducation nationale a donc installé un nouveau dispositif pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Dans cette nouvelle conception l'apprenant est mis au centre de l'activité. Des situations d'intégration, ainsi que des projets de classe ont été proposés par cette nouvelle réforme, mais l'activité d'écriture reste une activité individuelle parce qu'une acquisition de la compétence de l'écrit n'est pas effective.

Les nouvelles réformes ont pour objectif de rendre les apprenants autonomes dans leur apprentissage.

3. La production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen :

L'apprentissage de la production écrite constitue un véritable calvaire par beaucoup d'élèves qui se trouvent peu, sinon pas du tout outillés pour pouvoir s'investir et réinvestir leur acquis, pour comprendre une consigne et répondre aux contraintes d'un sujet proposé par l'enseignant, car tout enfant au stade d'apprentissage rencontre des difficultés et c'est à l'enseignant de l'amener à les surmonter à travers les différents outils pédagogiques et les méthodes d'enseignement adoptés.

Pour insister sur l'importance des représentations de la pratique de l'écriture dans le programme d'enseignement moyen, HALTE Jean-François a rapporté les résultats d'une enquête auprès des élèves en C.M, il avance ce qui suit :

«Interrogés sur l'écrit les enseignants expriment des représentations contradictoires s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées le respect du sujet, leur travail en classe ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture (...) et les maîtres se rabattent de façon dominante dans leur pratique d'enseignement...»⁴

Donc, la production écrite est une activité évaluative de l'apprenant, elle orne 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 d'un bagage linguistique pour réaliser son activité de production écrite, l'encouragement de la famille, la vision de la société vis-à-vis des langues étrangères, tous les facteurs jouent un rôle très important dans son apprentissage.

Chaque séquence didactique se compose d'activités visant l'appropriation programmée des compétences fondamentales: la compréhension orale, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit.

⁴ HALTE, Jean-François, « *la didactique du français* », Paris, PUF, 1992, p 102.

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

Les apprenants de la 4^{ème} année rédigent des productions écrites au rythme de neuf productions par année scolaire, plus neuf productions dans la séance de préparation de l'écrit, chaque séquence comprend une leçon de production écrite et une leçon de préparation de l'écrit (c'est ce qui est programmé par la progression de quatrième année).

Nous ajoutons les productions des devoirs et des compositions, nous pouvons obtenir 24 rédactions par an qui paraît un nombre assez considérable pour les apprenants de collège.

Les types de texte à réaliser en 4^{ème} année moyenne sont descriptifs à visé argumentative dans le premier projet, un texte narratif à visé argumentative dans le deuxième projet est un texte explicatif à visé argumentative dans le troisième projet.

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

- Assurer la cohésion du texte.
- Maîtriser l'utilisation des signes de ponctuation de façon à faciliter la lecture de l'écrit.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
- Choisir une progression thématique.
- Pour l'ensemble des activités de français, l'apprenant doit maîtriser par écrit les principaux outils de la langue.

Sur le plan grammatical

- Utiliser correctement les structures fondamentales (sujets, complément du verbe et de la phrase, qualification et détermination du nom) dans la phrase simple et la phrase complexe.

- Conjuguer les verbes des 1^{er} et 2^{ème} groupes, des verbes usuels du 3^{ème} groupe.

- Maîtriser les éléments qui assurent la cohérence d'ensemble d'un texte (pronom, mots de reprise, mot de liaison).

- Opérer les choix grammaticaux (comment exprimer l'ordre, le souhait, l'hypothèse...?) permettant d'adapter ses propos à la personne à laquelle ils s'adressent, en fonction de l'effet recherché.

• Construire des phrases correctes et qui s'enchainent de façon cohérente dans un texte. Elle est étudiée à travers les textes lus et en fonction des textes que l'apprenant va écrire.

Sur le plan lexical:

- utiliser avec précision un vocabulaire usuel, concret et abstrait, procuré grâce aux textes et produits. Cette étude rigoureuse du vocabulaire permet aux apprenants de lire et d'écrire.

- Prendre appuie sur la formation des mots (préfixes, suffixes, radicaux) pour les comprendre et les orthographier.

Sur le plan orthographique

- maîtriser les principales règles d'orthographe grammaticale et lexicale.
- Avoir recours spontanément et efficacement aux outils de vérification (dictionnaire, correcteur d'orthographe).

5. Les démarches à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite:

« L'enseignant s'interroge sur ce qui a marché et sur ce qui n'a pas marché dans son enseignement pour pouvoir corriger ou perfectionner »⁵.

1) L'enseignant doit lire la consigne à ses apprenants, et il s'assure qu'elle a été bien reçue et comprise.

2) Il doit expliquer aussi la situation de communication.

3) Il doit rappeler certaines caractéristiques du type de texte que les apprenants ont à (ré) produire (article, lettre, invitation...).

4) La rédaction se fait individuellement en classe et non à la maison.

5) Il en profite pour passer auprès des apprenants en classe, lire silencieusement les expressions des apprenants et faire la correction de chaque erreur en expression écrite que ce soit au niveau de l'orthographe, la grammaire, ou la forme du texte.

Robb et Coll (1986) résumaient les variantes de correction directe comme suit :

⁵ KHAN Gisèle, des pratiques de l'écrit, Tunisie, Hachette, 1993, p.114.

•« la correction complète, ou l'enseignant localise toutes les erreurs, les signale et les corrige.

• la correction codée, ou l'enseignant localise et signale les erreurs qui doivent ensuite être corrigées.

• la correction codée avec les couleurs, au cours de laquelle l'enseignant souligne toutes les erreurs avec un feutre de couleur, l'élève devrait ensuite les corriger.

•l'énumération des erreurs, ou le professeur dresse une liste contenant les erreurs commises dans la production écrite de l'élève qui doit se charger de la correction»⁶.

➤ Ils ont signalé aussi que les corrections faites par l'enseignant sont sensées aider l'apprenant à réduire le nombre des erreurs de surface que ce soit lexicales, syntaxiques ou stylistiques. Le fond (respect de la consigne) et la forme (l'organisation) ne sont pas pris en considération.

6) L'enseignant souligne les erreurs dans les copiés, en évitant de mettre une note. Ce qui serait plus intéressant serait de repérer uniquement les erreurs les plus fréquentes dans les copies des apprenants. Pour élaborer des exercices de remédiation pour chaque type d'erreurs, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte.

⁶ www.celea.org.cn/teic/91/10091705.pdf.

Conclusion:

Dans ce chapitre, nous avons abordé l'enseignement du FLE au collège, l'enseignement/apprentissage de l'écrit en Algérie, la production écrite dans l'apprentissage du français dans le cycle moyen, ensuite nous avons mis l'accent sur l'enseignement de la production écrite en 4^{ème} AM. Enfin, nous sommes arrivés à noter les démarches à suivre par l'enseignant en séance d'expression écrite.

Nous constatons qu'après la réforme du système éducatif algérien, l'enseignement par la séquence et le projet pédagogique dans l'approche par les compétences offre aux apprenants une meilleure occasion pour l'apprentissage de l'écriture.

CHAPITRE II
LA PRODUCTION ÉCRITE EN FLE.

Un des enjeux fondamentaux de l'école est la maîtrise du langage écrit. L'écriture sert à communiquer, à exprimer la pensée et à conserver des savoirs. Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome en procédant à rechercher et organiser des idées, choisir un vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. La production écrite est une activité complexe qui se compose de savoirs et savoir-faire, elle fait appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les apprenants, car beaucoup d'entre eux rencontrent de nombreuses difficultés lors de la rédaction, ainsi que beaucoup d'obstacles qui entravent leurs démarches pour accéder à une bonne production écrite. Cependant, il est bien connu que beaucoup d'enseignants du FLE expriment leur mécontentement et leur insatisfaction à propos les performances des élèves en production écrite. En effet, ils se plaignent beaucoup des résultats négatifs enregistrés lors des différents examens de contrôle périodiques ou annuels, affirmant que les apprenants ne reçoivent pas une préparation adéquate dans la langue, notamment dans les activités d'écriture tant nécessaire à leur réussite scolaire.

1. Qu'est-ce que la production écrite ?

Remarquons tout d'abord que le terme 'production écrite' a connu diverses définitions selon les domaines dans lesquels il est inscrit ; cependant, la production écrite est une des quatre compétences à faire acquérir aux apprenants de langue étrangère. Cette compétence se différencie nettement de l'expression orale bien qu'elles soient toutes les deux, complémentaires dans le cadre de la compétence de communication en langue cible.

Dans une perspective de communication, la production écrite est conçue comme « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit.* ».⁷

Depuis l'essor de l'approche communicative la production écrite se présente comme le savoir-écrire dans une intention de communication. L'apprenant est donc appelé à exprimer ses idées et ses sentiments pour les communiquer à d'autres ou à actualiser une compétence de communication écrite.

⁷ Deschênes, A.-J., 1988, *La compréhension et la production des textes*. Presses de l'Université de Québec.

Cependant, dans une perspective linguistique, la production écrite est perçue comme « *une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières.* »⁸(Malmquist, 1973, Protett et Gill, 1987).

Pierre MARTINEZ définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle : « *produire relève alors d'un plaisir et d'une technique.* »⁹. Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/ apprentissage de la production écrite, il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture (ex : la transcription ou la reformulation d'une écoute, le commentaire d'un tableau, la mise par l'écrit de la règle d'un jeu...) Ainsi, ces documents apportent un grand intérêt pour faciliter l'accès des apprenants à cette compétence, ils leur permettent d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.

D'après une approche psychologique, JR Hayes et LS Flower s'inspirent des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils proposent un modèle d'écriture qui a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, ils définissent la production de texte comme étant : « *une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens.* »¹⁰

Robert J-P. explique qu'au niveau sémantique, production et expression écrite sont proches de sens, et donc elles sont utilisées comme des équivalences. « *On parle aussi bien de production écrite que d'expression écrite.* »¹¹. L'auteur ajoute qu'aujourd'hui, l'usage a fait que la première notion (expression écrite) cède sa place à la seconde (production écrite).

Selon Albert, Marie-Claude¹² :

La compétence de communication écrite fait intervenir 5 niveaux de compétence :

✓ **Compétence Linguistique** : qui consiste à maîtriser la morphologie, la syntaxe, la grammaire et le lexique.

✓ **Compétence référentielle**: qui englobe d'une manière générale « connaissances des

⁸ Robert J-P., op.cit., p.174.

⁹ MARTINEZ, Pierre, « *la didactique des langues étrangères* », Coll. Que sais-je ? Paris, 2002, p 99.

¹⁰ DAVIN-CHANE, Fatima, des moyens d'enseignement du FLS au collège in www.yahoo.fr.

¹¹ Robert J-P., op.cit., p.170.

¹² Albert, Marie-Claude (1998, p.60-61).

domaines d'expérience et des objets du monde ».¹³

✓ **Compétences socio-culturelles:** qui consiste à connaître « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle ».¹⁴

✓ **Compétence cognitive:** compétence qui met en oeuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

✓ **Compétence discursive (ou pragmatique):** capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Dans la production écrite l'apprenant est amené à utiliser ces compétences pour que son texte soit compris, intelligible et ordonné d'où la complexité de l'activité d'écriture.

La production écrite se différencie de la production orale par la forme : « *écrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point des contenus que de celui de la forme.* ».¹⁵

« *Ecrire ce n'est pas appliquer les règles, l'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance de ces règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.* ».¹⁶

L'écriture d'un texte impose la linéarité sous forme d'enchaînements de phrases, pour enseigner l'écrit, il faut d'abord installer une organisation, on étudie les types d'enchaînements de phrases puis la cohérence textuelle ou la façon dont se construit le sens du texte.

En ce qui concerne la relation écrit/oral la langue parlée n'est pas la même dans la représentation graphique, ce qui nous amène à penser à une phrase de JEAN PAUL SARTRE : « *on parle dans sa propre langue, on écrit dans une langue étrangère* ».¹⁷

¹³ Moirand, S, « *Enseigner à communiquer en langue étrangère* ,Paris, Hachette, 1982.

¹⁴ Ibid

¹⁵ HINDRYCKX, G, LENOR.S, NYSSSEN.M. *La production écrite en questions*, de Boeck, 2002.P.154.

¹⁶ Godenir, Terwagne. *Au pied de la lettre*, 1992.cité par HINDRYCKX.G, LENOR.S, NYSSSEN.M. *La production écrite en questions*, de Boeck, 2002. P.122.

¹⁷ JEAN PAUL SARTRE, cité par JEAN PAUL SIMARD, dans *Guide du savoir écrire, les études de l'homme*, 1998, Québec, Canada, P39.

2. Le modèle de la production écrite de Hayes et Flower 1980:

Le modèle le plus connu et qui a constitué le point de départ et une référence incontournable pour tous les autres émane des travaux de FLOWER et HAYES en 1980.

En analysant les protocoles verbaux qui ont pour objectif d'identifier les origines des difficultés des productions, et de proposer des améliorations. Parmi ses principes, il distingue trois grandes composantes essentielles.

a. L'environnement de la tâche (contexte de la production écrite) :

Cette composante intègre tous les éléments extérieurs à la tâche d'écriture. Qui englobe le texte produit par l'apprenant, les consignes incluant le thème, le destinataire (les destinataires), les motivations.

b. La mémoire à long terme (MLT):

Elle comporte toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (les règles de la grammaire, le lexique, l'orthographe), ainsi que les plans d'écriture, ceux du texte argumentatif, de la dissertation, de la description.

La mémoire à long terme aide le scripteur dans l'actualisation des expériences antérieures qu'il fait appel pour être réactualisées. Dans l'activité de rédaction, le rédacteur fait appel à ces expériences et connaissances sur la grammaire, le vocabulaire, le thème, le destinataire. Toutes ces expériences et connaissances sont stockées dans la mémoire à long terme.

c. Les processus rédactionnels:

Les processus rédactionnels sont plus précisément les suivants : la planification, la mise en texte, la révision, et le contrôle.

✓ Le processus de planification :

«La planification (planning) permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteurs veut transmettre. »¹⁸

¹⁸ Marin B. et Legros P., op.cit., p.96.

C'est à dire, pendant cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires relevant du thème à traiter en vue de les mettre en ordre, et établir un plan de travail. Le processus de planification constitue l'élément de base de ce modèle.

✓ **Le processus de mise en texte ou textualisation:**

Appelé aussi (translating) « *permet de transformer les ébauches préverbales en un message verbal.* »¹⁹. Il permet de linéariser les plans établis. Durant cette étape, le scripteur « *engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique, et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire.* »²⁰. Autrement dit, le rédacteur retient les éléments pertinents et les connaissances appropriées tels le vocabulaire, ...etc pour traduire son plan en message.

✓ **Le processus de révision (reviewing) :**

Cornaire C. et Raymond P.M. font remarquer que l'activité de révision proposée par Hayes et Flower se distingue par " *une sorte de mouvement d'aller et retour* " ²¹ " *sur le texte, et qui « conduira à l'évaluation du texte en fonction de l'objectif à atteindre.* »²². En d'autres termes, c'est l'étape dans laquelle le scripteur lit, relit son texte de façon attentive pour l'évaluer, et y apporter les modifications requises .Ces corrections peuvent porter sur le plan adopté, les formes linguistiques employées, l'architecture du texte, l'ordre des paragraphes,...etc. Ce qui fait que les erreurs détectées vont être corrigées au fur et à mesure de l'exécution de la tâche d'écriture.

Ce processus est composé de deux sous-processus :

- **Lecture (reading):** consiste à déceler les erreurs, à repérer les défaillances commises dans le texte produit. Cette lecture « *permet au scripteur d'évaluer l'adéquation ou le décalage entre le texte écrit et son but initial, entre le texte réalisé et le texte révisé.* »²³

¹⁹ Marin B. et Legros P., *ibid.*, p.97.

²⁰ Cuq J. et Gruca I.*op.cit.*p.185.

²¹ Cornaire C. et Raymond P.M., *op.cit.* p.28.

²² *Ibidem.*

²³ Marin B. et Legros P., *op.cit.*, p.98.

- **L'édition (correction)** : permet de résoudre les problèmes déjà détectés. Après le repérage des erreurs l'apprenant essaye de les corriger ensuite il élabore le travail définitif.

✓ **Le Processus de contrôle :**

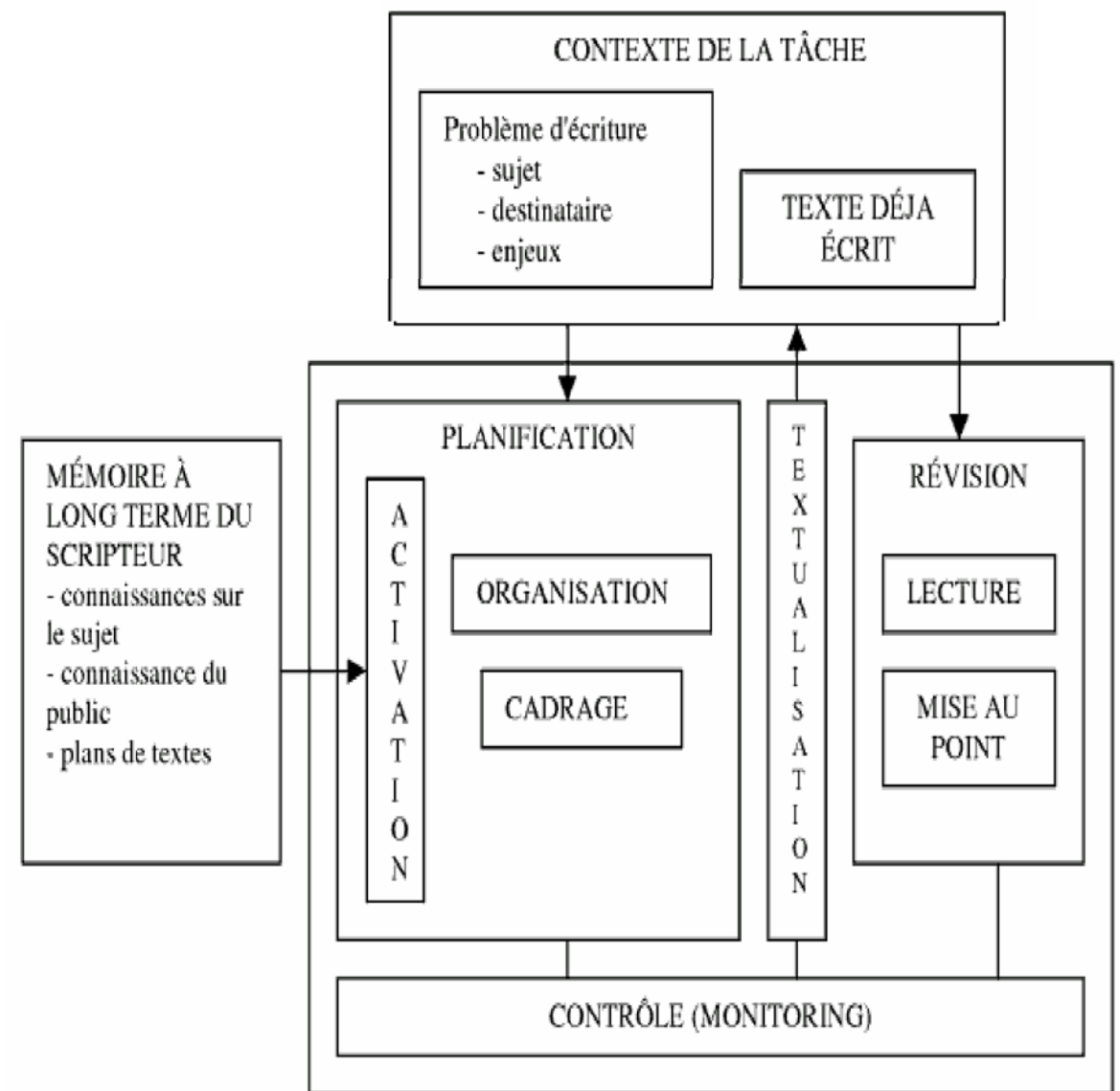
Ce processus orchestre la réalisation des trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts comme il évalue leur pertinence tout au long du processus d'écriture lui-même, en prenant en considération les contraintes de la tâche scripturale.

On peut dire que le processus de contrôle est présent tout au long des autres processus, il émerge chaque fois que les autres processus de rédaction ne se réalisent pas par étape, comme dans le modèle linéaire proposé avant ; au contraire, ils sont répétés à chaque fois qu'il y a retour d'un processus dans un autre, le processus de contrôle surgit.

- Le modèle de HAYES et FLOWER(1980) met l'accent sur les aspects conceptuels de la production écrite (connaissance, organisation des idées dans la mémoire de travail). Il a donné lieu à plusieurs prolongements, et il a amené les chercheurs à s'intéresser aux différentes stratégies rédactionnelles et d'explorer tout un processus cognitif de rédaction.

Les psychologues américains HAYES et FLOWER ont recours à des techniques de réflexions à haute voix qui consiste à demander aux élèves d'oraliser leurs pensées.

La figure ci-dessous présente une vue schématique du modèle :



Modèle du processus d'écriture (J. Hayes & L. Flower, 1980).

3. La place de la production écrite dans les différentes méthodologies du FLE:

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous proposons tout d'abord d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes méthodologies de la langue.

3.1. La méthodologie traditionnelle :

· La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction qui est utilisée dans l'enseignement/apprentissage des langues anciennes comme le grec et le latin. L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires de la langue étrangère en sa langue maternelle (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. »²⁴. Elle ne permet pas un enseignement véritable de l'expression écrite cependant, elle donne la priorité à l'écrit et laisse l'oral au second plan.

Cette méthodologie a été considérée inefficace puisqu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui rejetait toute créativité de la part de l'élève. « L'utilisation massive de cette méthodologie a donné lieu à l'apparition des nouvelles théories plus modernes. »²⁵

Dans cette méthodologie l'apprenant n'est pas appelé à faire un usage personnel de ses connaissances et de sa langue écrite. Donc sa production est faite de stéréotype, et vise aussi la compréhension des textes écrits et non pas la production écrite.

²⁴ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999, p.4-5

²⁵ Puren, Christian. *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*. Paris, Clé International, 1988.P.119.

3.2. La méthodologie directe :

La méthodologie directe dont Puren a considérée comme «*la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères*»²⁶. Elle met l'accent sur l'apprentissage de l'oral et la prononciation et «*les habiletés à lire et à écrire sont développés après l'apprentissage de l'habileté à parler.*»²⁷. du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe, elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication : Son point de mire est l'apprentissage d'une langue dans le but de communiquer.

Dans cette méthodologie l'activité d'écriture est placée aussi au second plan, elle utilise l'oral sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, elle est considérée comme une activité subordonnée à l'acquisition de l'oral qui permet de transcrire ce que l'apprenant prononce «*l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation...*»²⁸ et elle est nommée «*passage à l'écrit*» ou «*langue orale scripturée*».

3.3. La méthodologie audio-orale(MAO) :

Le but général de cette méthodologie est de communiquer en langue étrangère «*les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours.*»²⁹

Cependant, dans la M.A.O. aussi, l'écrit prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Dans cette perspective les activités d'écriture sont de petit nombre «*se limitent le*

²⁶ PUREN Christian. «*La culture en classe de langue : "Enseigner quoi?" et quelques autres questions non subsidiaires* ». *Les Langues modernes*, n° 4. Paris : APLV, 1998, p.43.

²⁷ Ibid.P. 122

²⁸ Cuq, Pierre, Jean, *dictionnaire didactique du français langue étranger et seconde*, Paris, CLE international, Première édition, 2003, p237.

²⁹ Germain Claude & Raymond Le Blanc. *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire*, Paris : Clé International, 1993.page 142

plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique, ou bien se limitent « à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. »³⁰.

Donc il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit. Nous verrons que dans la méthodologie SGAV, qui a suivi la M.A.O., la situation ne s'est pas améliorée.

3.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) :

La méthodologie se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours.

La langue est vue comme un moyen d'expression et de communication oral « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* »³¹. Son principe est l'utilisation conjointe de l'image et du son, dans la méthodologie SGAV a recours à deux types d'images : des images de transcodage qui transmettent le contenu sémantique du message et des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les éléments non linguistiques gestes, mimiques, les attitudes...etc.

Ainsi, l'oral prend le devant sur l'écrit. L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite.

3.5. L'approche communicative :

Pour l'approche communicative la langue est un outil de communication, elle adopte la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' « *il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés*

³⁰ CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « *La Production Ecrite* ». Paris: Clé International, 1999, p.4-5.

³¹ Cornaire, C. *La compréhension orale*, Paris : Cle International ,collection Didactique des langues étrangères, 1998, p18..

auxquels il pourra associer un sens ».³², elle vise l'appropriation d'une compétence de communication mais aussi d'interaction sociale.

Elle est dite aussi fonctionnelle parce qu'elle détermine ses objectifs en fonction des besoins du public, si le public est différent les besoins seront évidemment différents. Dans cette méthodologie l'interaction entre les apprenants est recommandée, elle vise les quatre habiletés dont l'habileté d'expression écrite qui commence à prendre de l'importance dès l'avènement de l'approche. L'expression prend « de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit...etc. ».³³

Les activités d'écriture consistent désormais à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication, en outre les activités créatives voient le jour.

Sophie Moirand (1982) propose une définition complète de la compétence de communication, pour cela, elle identifie quatre composantes pour communiquer :

-une composante linguistique

-une composante discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours.

-une composante référentielle (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.

-une composante socioculturelle (la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

➤ Donc on voit que dans toutes les méthodologies, l'activité d'écriture n'a pas pris une place importante ou il n'est pas considéré comme une activité principale pour l'apprentissage d'une langue étrangère jusqu'à l'arrivée de l'approche communicative.

4. La particularité de la production écrite en français langue étrangère :

Quelque soit le produit final d'un texte, il doit respecter la particularité de cette langue, autrement dit l'apprenant de français langue étrangère ne doit pas bruler les étapes pour tenter de produire dans la langue cible des textes de complexité comparable à celle dont il est

³² Bérard, Evelyne. *L'Approche Communicative*. Paris : CLE International, 1991, p31.

³³ Cornaire Claudette & Patricia Mary Raymond. *La Production Ecrite*. Paris: Clé International, 1999.P.188

capable dans sa langue maternelle.

En réalité, l'apprenant n'évite pas le problème du calque (c'est-à-dire la transposition de structure syntaxique, morphologique, sémantique) propre à une langue dans une autre, ou elle ne fonctionne pas de la même manière.

De préférence partir d'éléments sûrs et simples, dont vous savez qu'ils sont corrects afin de prendre le risque de tomber dans l'erreur.

Lorsque vous terminez d'écrire le texte, il est préférable d'identifier les sources d'erreurs, et relire dans le but de vérifier le sens, l'orthographe, la morphologie, ...etc.

5. La Cohérence et cohésion dans les produits écrits :

Le terme cohésion est introduit pour la première fois en 1976 par Halliday et Hassan dans « cohésion in English ». Selon eux la cohésion s'intéresse aux marques linguistiques qui assurent la relation entre les éléments textuels, par contre la cohérence, elle est indépendante des marques linguistiques elle vise l'interprétabilité.

La cohésion est considérée comme cause de la cohérence, un texte reconnu tant que tel, qui est cohérent ou qui possède une texture, selon la terminologie des auteurs, contiendra certains indices formels de cohésion. Ainsi une distinction entre cohésion et cohérence est admise par les linguistes textualistes aujourd'hui :

« La notion de cohésion est généralement mise en rapport avec la linéarité du texte, les enchaînements entre les propositions et les moyens formels dont dispose l'émetteur pour assurer ces enchaînements, la notion de cohérence en revanche est généralement caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interprétation du texte »³⁴

La cohésion textuelle ne s'intéresse pas seulement aux aspects formels mais aussi elle prend en compte des paramètres situationnels.

³⁴ S.C.THOMAS, *la cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, l'Harmattan 2000, P, 115.

Le partage entre les phénomènes relevant de la cohésion et ceux qui relèvent de la cohérence sembleraient dépendre pour une grande part d'une perspective qui se borne à une dimension proprement linguistique.

La notion de cohérence correspond aussi, selon CARTER THOMAS : « à un jugement positif de la part d'un récepteur face à l'efficacité d'un texte donné. »³⁵

Elle est caractérisée par une approche plus large qui souligne l'importance du rôle du récepteur dans l'interopérabilité du texte comme l'explique MICHEL CHAROLLES : « d'un cote la cohérence qui a voir avec l'interprétabilité des textes et de l'autre les marques de relation entre énoncés ou constituants d'énoncés. »³⁶.

La cohésion pour JEAN POL ROQUET est l'organisation du texte et des indices qui le révèlent entant que texte :

« Quand l'écrit est inscrit dans sa fonction de communication, quand les référents culturels ont été élucidés et vérifiés dans leurs adéquation, le texte peut être analysé pour lui-même sa signification et dans le rapport que le contexte développe entre les différents éléments constitutifs de l'écrit »³⁷.

6. Les difficultés de l'apprentissage de l'écrit :

La production écrite est un processus complexe qui nécessite non seulement un apprentissage technique mais aussi l'appropriation d'un certain nombre de compétences relevant de plusieurs domaines: social, culturel, cognitif et linguistique. Les difficultés de l'écrit sont regroupées par C.SIMARD³⁸ en sept type : les distinctions entre des différents types de difficultés relatives à la production écrite, nous aident à cerner les différentes façons du déroulement du processus d'écrire. Donc à proposer des solutions aux différents problèmes rencontrés par les apprenants.

³⁵S.C.THOMAS, OP, Cit. P.145.

³⁶ CHAROLLES MICHEL, *les études sur la cohérence, cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années 1960*, modèles linguistiques 1988.p.53.

³⁷ ROQUET.J.P, « l'écriture et son apprentissage », avril 2004, p.3.

³⁸ SIMARD.C : *l'écriture et ses difficultés d'apprentissage, Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, édition, Saint Martin, Montréal, 1992, P.72.

6.1. Des difficultés motivationnelles :

L'apprenant-scripteur exprime des idées, ses émotions et ses pensées. Autrement dit tout ce qui est relatif au motif qui génère l'activité d'écriture. Avoir envie d'écrire, oser écrire, accepter de laisser sa trace, d'échanger, de se dévoiler, ce sont des motifs qui amènent l'apprenant à l'action d'écrire.

6.2. Des difficultés énonciatives :

Quand l'apprenant parle, il utilise des caractéristiques propres à l'oral, Ainsi quand l'apprenant écrit, il y'a des conditions d'écriture et de lecture qu'il faut y'intégrer des caractères différés de ceux de l'oral comme la ponctuation qui remplace les gestes, l'intonation de la voix...etc.

6.3. Des difficultés procédurales :

Ces difficultés concernent le travail cognitif des scripteurs, elles renvoient au comportement adopté par ces derniers. Ce comportement se traduit concrètement par un certains nombre de stratégies telles que :l'élaboration d'un plan de texte, collecte d'idées sous forme de listes, suppression et/ou correction de mots, de phrases ou de passages, reformulation de phrases et/ou de passages, ajout de nouvelles idées, etc.

6.4. Des difficultés textuelles :

L'apprenant doit se familiariser avec différents types et genres de textes et adapter son écriture à leurs organisations respectives.

6.5. Des difficultés morphosyntaxiques et lexicales :

Il est reconnu que chaque sujet d'écriture a un vocabulaire spécifique, précis et adapté. L'apprenant fait parfois une confusion entre ces champs lexicaux.

6.6. Des difficultés orthographiques :

Il est un aspect important de la production écrite car les fautes d'orthographe sont celles qui se remarquent le plus à travers le texte. Son non respect peut entraîner à la dévalorisation

du message que véhicule le texte, peut poser des problèmes de lecture, de mal compréhension et même d'incompréhension.

6.7. Des difficultés sensori-motrices :

Prendre le stylo ou le clavier ou bien engager son corps dans l'activité d'écriture.

La distinction de ces sept facteurs, nous aide cependant à mieux cerner les différents aspects de la dynamique de l'apprentissage difficile de l'écriture et à proposer des pratiques de soutien centrées sur les difficultés effectivement rencontrées par les élèves.

7. Les activités pour développer les habiletés de la production écrite:

➤ Les mots et leurs formes

Pour disposer d'un lexique adapté il faut:

- faire une liste de mots pendant la lecture et les afficher au moment de la production.
- varier les champs lexicaux.
- des leçons sur les familles de mots, synonymes, antonymes.

➤ La grammaire de phrase

L'agencement des mots : Phrase simple/ phrase complexe, les accords dans le groupe nominal, accord sujet/verbe, les expansions du nom, les adverbes.

➤ La grammaire de texte

La cohérence des phrases, la structure de texte :

- Mettre en évidence l'utilité de la ponctuation dans les textes, changer la ponctuation d'un texte.
- Travailler sur l'alternance récit / dialogue.
- Montrer l'importance des connecteurs.
- Travailler sur la concordance des temps (exemple : imparfait/ passé simple dans un texte narratif), la chronologie.

➤ D'autres facteurs

- Produire toute forme de texte en respectant l'orthographe et la disposition (typographique).

- Ecrire lisiblement un texte ou 'une trace écrite' de cours en respectant les principales règles de l'orthographe grammaticale et lexicale (accord, forme verbale et orthographe des mots invariables).

- Exprimer sa pensée autrement que par un mot ou un groupe de mots, sous la forme d'un énoncé construit présentant un sens complet.

- Sur un sujet précis, rédiger d'une façon autonome un texte cohérent en respectant les consignes d'écriture.

- Adapter le propos et le but recherché au destinataire

- Prendre en considération la situation de communication ou il va s'inscrire son texte.

- Préciser les idées générales et éviter toute banalité.

Conclusion :

Dans ce chapitre nous avons abordé la production écrite notre concept clé du point de vue de l'enseignement, nous nous sommes appuyés sur le modèle de la production écrite de Hayes et Flower (1980), Ensuite, nous avons essayé de voir la place qu' occupe la production écrite dans les différentes méthodologies du FLE, ainsi ce présent chapitre prend en charge la particularité de la production écrite, la cohérence et la cohésion dans les produits écrits et les difficultés de l'apprentissage de l'écrit, arrivant à noter les activités pour développer les habiletés de la production écrite.

CHAPITRE III
LE CADRE DE L'EXPERIMENTATION

1. Méthodologie de la recherche :

Dans ce chapitre, nous présentons la démarche expérimentale afin de recueillir et de traiter des résultats obtenus par le biais d'une expérimentation menée sur le terrain. Nous commençons notre chapitre en décrivant le protocole de l'enquête. Nous tentons par la suite de présenter l'outil d'investigation mis en place afin de répondre à nos hypothèses. Le dispositif de notre recherche sera le questionnaire et les textes produits par les apprenants.

2. Protocole de l'enquête:

Nous avons choisi de bâtir notre expérience avec une classe de la 4^{ème} année moyenne du collège 20 août 1955 à Bouguirat, dont le niveau des apprenants est hétérogène.

Cet échantillon représente un profil d'apprenants intermédiaire entre deux paliers, le primaire et le secondaire. Ces élèves, à l'issue de la 4^{ème} année passeront un examen final (BEM) qui leur permettra d'accéder en 1^{ère} A.S.

Afin de recueillir des informations sur notre sujet de recherche, nous avons recouru à deux outils :

Nous avons enquêté auprès d'un groupe d'élèves (15 élèves) en questionnaire et (15 autres élèves) en production écrite, leur âge varie entre 13 et 16ans, ils fréquentent la même école.

Premièrement, nous commençons par une analyse de niveau à travers le questionnaire destiné aux apprenants de la 4^{ème} année. D'après les enseignants, la moitié des élèves veulent travailler et fournir des efforts, ils font leurs devoirs et leurs exercices, sinon les autres ont des difficultés en français. D'autres parts, nous étions obligés d'expliquer parfois les questions de questionnaire oralement et/ou de faire des rapprochements avec la langue maternelle aux apprenants qui ont demandé l'aide pour mieux comprendre la question.

Deuxièmement, nous analysons les copies de productions écrites des élèves qui ont rédigé des textes argumentatifs dont le sujet était le téléphone portable.

3. L'outil d'investigation :

3.1. Présentation du questionnaire :

Notre recherche de cette partie pratique commence d'abord par le questionnaire que nous le considérons comme un moyen pour réaliser notre enquête et dans le but de recueillir des informations et des données, et de connaître les préoccupations et les difficultés à apprendre la production écrite chez les apprenants

Ce questionnaire d'expérimentation constitue un outil pour viser un nombre significatif d'enquêtés concernés par notre recherche. Il est anonyme afin de faciliter la récolte des informations.

Ce questionnaire est destiné aux 15 élèves niveau moyen de la commune de Bouguirat à Mostaganem, il contient le titre (questionnaire destiné aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne) et quelques précisions comme : l'âge, le sexe, et douze questions à choix multiple.

3.2. Le pré-test:

Comme deuxième expérience dans notre partie pratique, nous avons réalisé un pré-test avec les apprenants de la 4^{ème} année afin de déceler le déficit et les insuffisances de leurs productions écrites à la suite de la concrétisation de leur tâche.

Pour cela, nous avons demandé aux apprenants de produire un texte répondant à la consigne suivante :

Rédigez un court texte argumentatif dans lequel vous présentez votre point de vue à propos de l'utilisation du téléphone en le renforçant par des arguments convaincants.

4. Présentation et analyse des résultats :

Nous avons réalisé notre enquête avec 15 élèves, dont 06 filles et 09 garçons leur âge se situe entre 13 et 16ans, on va présenter et expliquer les réponses de notre questionnaire qui nous a vraiment aidés.

4.1. Analyse et interprétation du questionnaire:

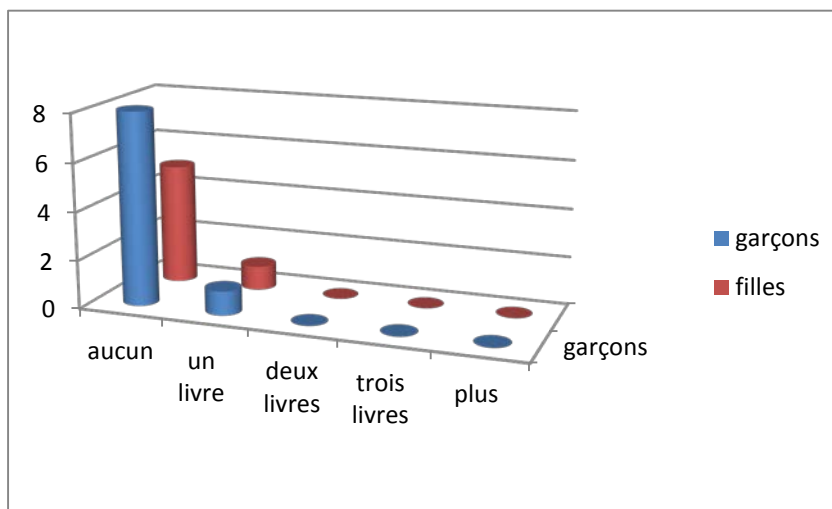
Question1: Que signifie une production écrite pour vous?

Dans cette question ouverte les apprenants ont répondu librement et d'une façon spontanée, les réponses se ressemblent d'un élève à un autre, en effet, la majorité déclarent que la production écrite est un texte ou un paragraphe qui se compose par introduction, développement et conclusion, alors que d'autres ont répondu que la production écrite est un ensemble des mots ou des phrases.

Question2: Combien de livres (petits contes ou récits) écrits en français avez-vous déjà lu ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Aucun	13	86.66%
Un livre	02	13.33%
Deux livres	00	00%
Trois livres	00	00%
Plus	00	00%

Représentation graphique:



Commentaire :

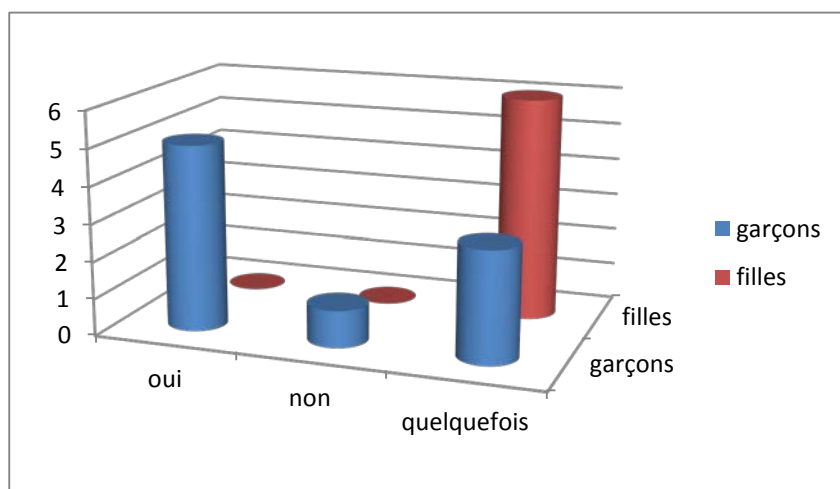
Dans la deuxième question, nous remarquons que la lecture en français est toujours insuffisante. En effet, seulement 13.33% d'apprenants qui ont lu un livre (petits contes ou récits) écrits en français. Ce qui signifie que 86.66% des apprenants ne lisent pas en langue étrangère.

La nouvelle réforme encourage le plaisir d'apprendre le français par le biais de la lecture cependant, les apprenants restent démotivés.

Question3: Écrivez-vous à la maison?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	05	33.33%
Non	01	06.66%
Quelquefois	09	60%

Représentation graphique:



Commentaire:

Dans la troisième question, nous remarquons que 33.33% d'apprenants pratiquent l'écrit à la maison, 6.66% d'apprenants ne pratique jamais l'écrit à la maison et la majorité des élèves 60% pratiquent l'écrit quelquefois probablement dans les devoirs donnés par les enseignants

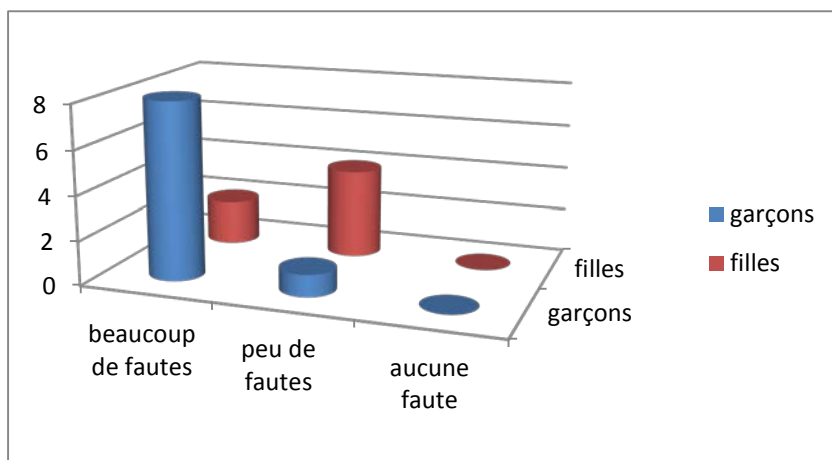
à faire à la maison.

Ce pourcentage élevé montre que les apprenants n'aiment pas écrire en langue étrangère, peut-être parce qu'ils rencontrent des difficultés d'écriture ce qui leur provoque la démotivation et par conséquent le non plaisir d'écriture en FLE.

Question4: En production écrite, faites-vous:

Réponses	Nombres	Pourcentage
Beaucoup de fautes	10	66.66%
Peu de fautes	05	33.33%
Aucune faute	00	00%

Représentation graphique:



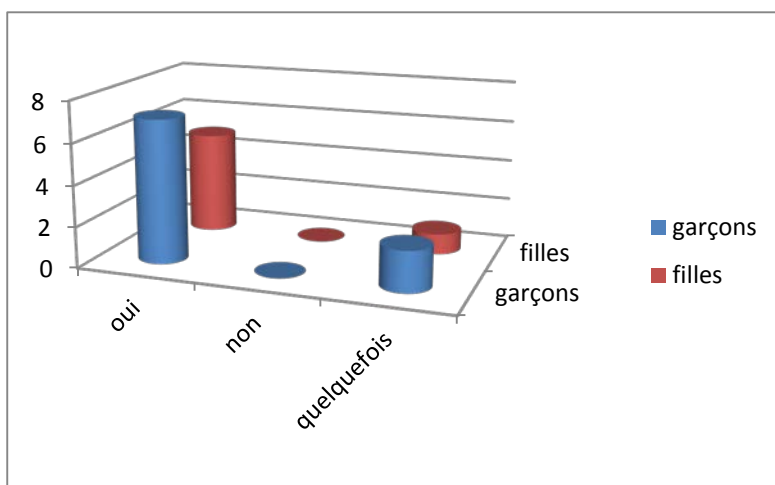
Commentaire:

Les réponses de la quatrième question montrent que tous les élèves font des fautes en production écrite, parmi lesquels il ya 10 élèves (66.66%) qui font beaucoup de fautes, et 05 élèves (33.33%) qui font peu de fautes en production écrite.

Question5: Trouvez-vous des difficultés quand vous écrivez un texte?

Réponses	Nombres	pourcentage
Oui	12	80%
Non	00	00%
Quelquefois	03	20%

Représentation graphique:



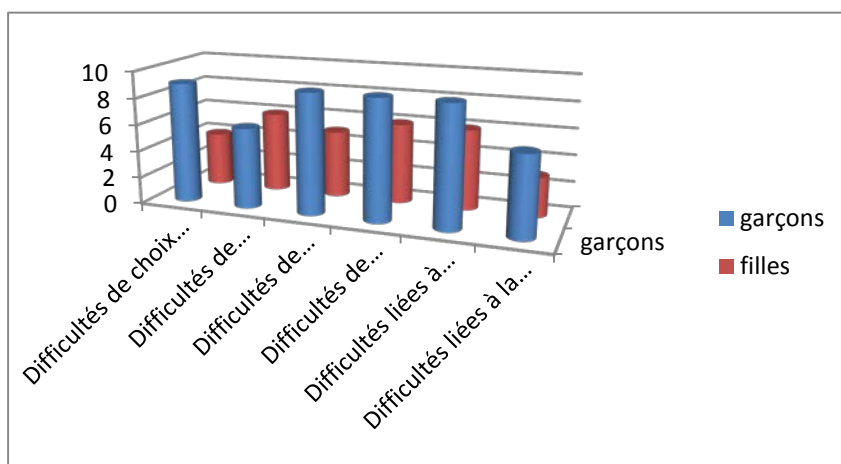
Commentaire:

A partir de réponses obtenues de la cinquième question nous constatons que tous les apprenants éprouvent des difficultés face à la langue écrite en FLE. 80% des apprenants ont répondu par oui à la question, ce pourcentage élevé confirme notre hypothèse de départ, ces difficultés sont le résultat de la méconnaissance relative aux stratégies d'écriture, les apprenants ignorent largement la manière dont le processus rédactionnel doit-être gérer.

Question6 : Indiquez vos principales difficultés au niveau de la production écrite en français :

Réponses	Nombres	pourcentage
Difficultés de choix de mots	13	86.66%
Difficultés de construction de phrases	12	80%
Difficultés de construction du sens d'une phrase	14	93.33%
Difficultés de conjugaison des verbes	15	100%
Difficultés liées à l'orthographe	15	100%
Difficultés liées à la structure de la phrase	09	60%

Représentation graphique:



Commentaire:

A partir des réponses obtenus par les enquêtés, nous remarquons que leurs choix est optés d'abord par les difficultés de conjugaison des verbes et les difficultés liées à l'orthographe (100%), ensuite le choix des difficultés de construction du sens d'une phrase (93.33%), et enfin le choix des difficultés de choix de mots (vocabulaire 86.66%).

En conjugaison, il y'a des temps verbaux très importants en français comme le passé simple, le plus que parfait, le futur antérieur, le subjonctif, qui n'existent pas en arabe où le

verbe n'a que quatre formes: le présent, le passé, le futur et l'impératif.

L'orthographe concerne uniquement l'écrit. La langue française est connue par une écriture complexe.

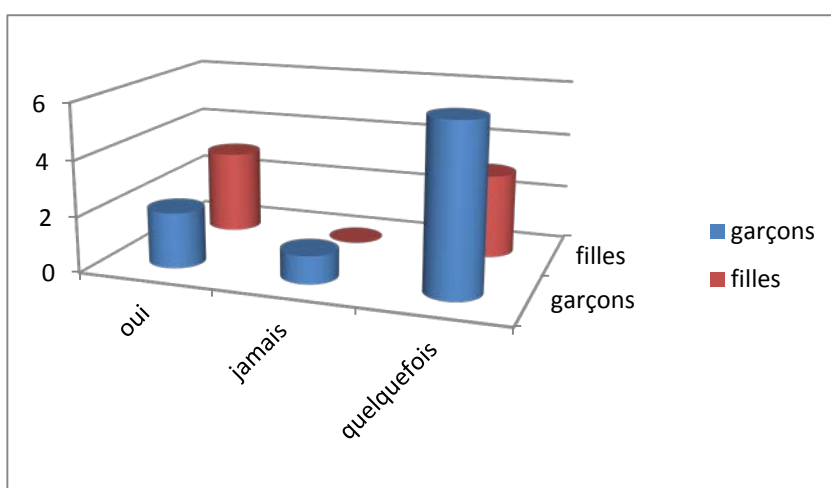
Concernant la construction du sens de la phrase, l'apprenant pense en langue maternelle pour rédiger en français ce qui provoque l'écriture des idées mal exprimées ou incorrectes sur le plan de la structure phrastique.

Le vocabulaire présente un problème spécifique qui bloque l'amélioration de leurs produits écrits à cause de l'absence de la lecture qui peut enrichir leur vocabulaire.

Question7: Faites-vous un brouillon?

Réponses	Nombres	Pourcentage
Oui	05	33.33%
Jamais	01	06.66%
Quelquefois	09	60%

Représentation graphique:



Commentaire :

Les réponses de la septième question montrent que les apprenants n'ont pas vraiment

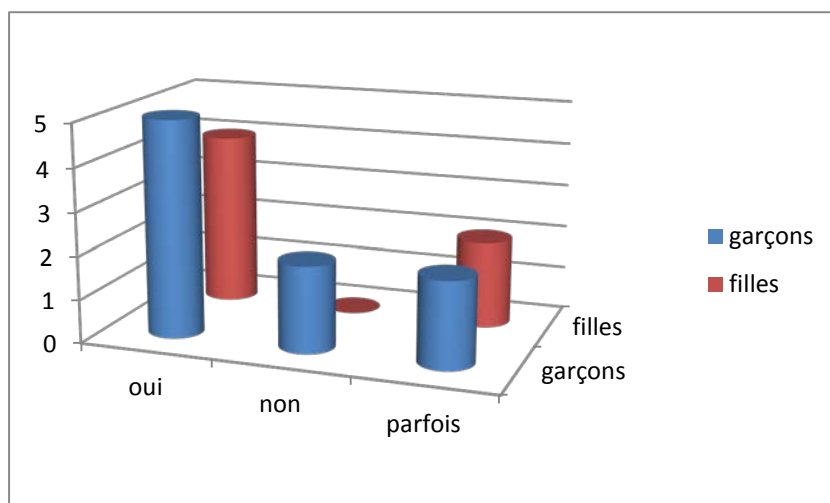
l'habitude d'utiliser le brouillon toujours et de façons permanente. Seulement 33.33% des apprenants utilisent le brouillon toujours, 60% l'utilisent parfois. L'usage du brouillon est totalement négligé pourtant il constitue la base de toute pratique d'écriture.

Ce pourcentage élevé reflète la méconnaissance des apprenants sur la fonction et l'utilité du brouillon scolaire, ce qui confirme notre hypothèse.

Question8: Révisez-vous votre copie avant de la remettre à votre enseignant?

Réponses	Nombres	Pourcentage
Oui	09	60%
Non	02	13.33%
Parfois	04	26.66%

Représentation graphique:



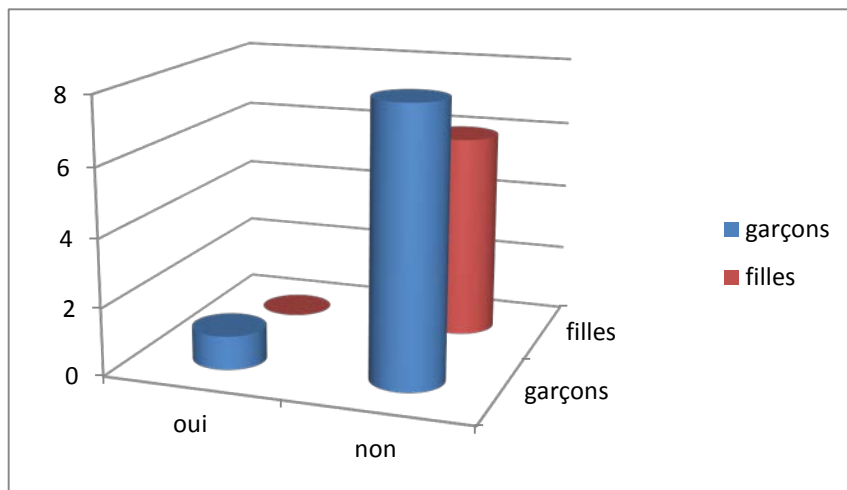
Commentaire :

Les réponses de la huitième question montrent que plus de 60% des apprenants relisent leurs copies avant de les remettre à l'enseignant. On constate que les apprenants ont l'habitude de réviser leurs écrits.

Question9: Consultez-vous le dictionnaire quand vous écrivez?

Réponses	Nombres	Pourcentage
Oui	01	6.66%
Non	14	93.33%

Représentation graphique:



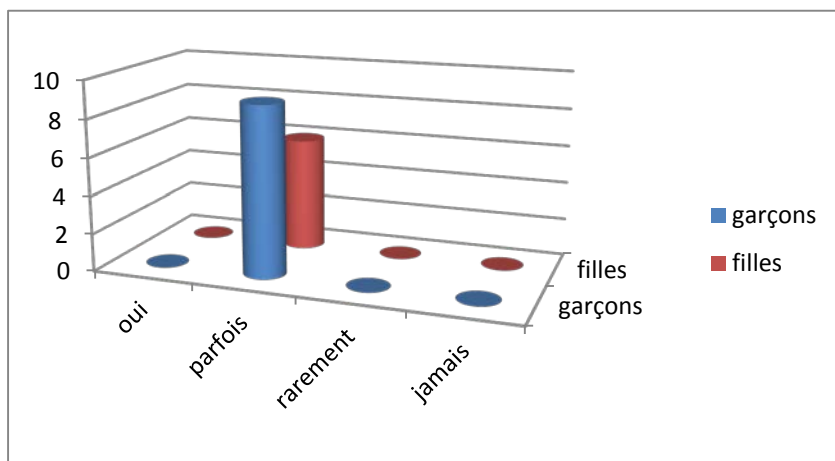
Commentaire:

Quant à la neuvième question, nous remarquons que l'utilisation du dictionnaire est presque inexistante. 93.33% des apprenants ne pensent pas à utiliser le dictionnaire quand ils écrivent un texte, c'est un taux assez élevé. En utilisant le dictionnaire, les apprenants s'entraînent à corriger et à améliorer leurs productions écrites.

Question10: Faites-vous des activités d'écriture en groupe dans la classe?

Réponses	Nombres	Pourcentage
Oui	00	00%
Parfois	15	100%
Rarement	00	00%
Jamais	00	00%

Représentation graphique:



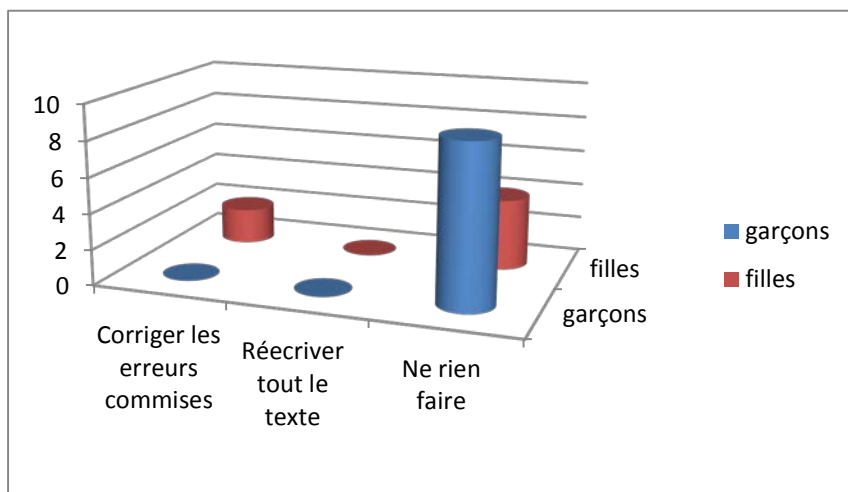
Commentaire :

Tous les apprenants (100%) affirment que le travaille de l'écriture en groupes se fait que parfois. Ce résultat implique que ce mode de fonctionnement n'est pas pratiqué, il n'est pas assez utilisé par les enseignants car la charge des classes et de programme ne facilitent pas ce procédé pour l'enseignant.

Question11: Après avoir reçu votre copie, dites ce que vous faites:

Réponses	Nombres	Pourcentage
Corriger les erreurs commises	02	13.33%
Réécrire tout le texte	00	00%
Ne rien faire	13	86.66%

Représentation graphique:



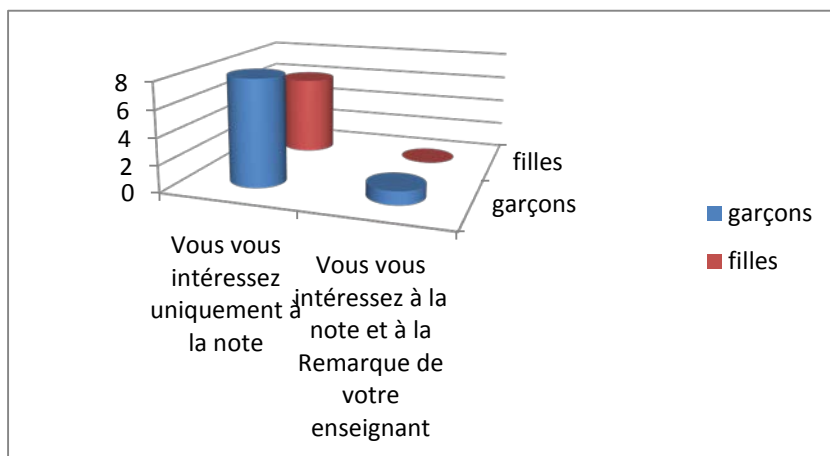
Commentaire :

A la onzième question 86.66% des apprenants ont répondu par ne rien faire, cela veut dire que la plupart des élèves ne s'intéressent pas de réparer ou de corriger les erreurs commises dans leurs produits écrits.

Question12: Lorsque l'enseignant vous rend votre copie corrigée, quelle est l'attitude qui vous correspond le mieux?

Réponses	Nombres	Pourcentage
Vous vous intéressez uniquement à la note	14	93.33%
Vous vous intéressez à la note et à la Remarque de votre enseignant	01	6.66%

Représentation graphique:



Commentaire:

Les réponses de la douzième question montrent que seulement 6.66% des apprenants s'intéressent à la remarque de l'enseignant alors que 93.33% s'intéressent uniquement à la note et non pas à la remarque de leur enseignant qui peut être utile et améliorer leur compétence en production écrite.

➤ Synthèse:

A partir de cette analyse des données, nous pouvons déduire le rôle primordial et actif que l'apprenant pourrait jouer dans le processus d'apprentissage de la production écrite. Ce jeune apprenant de FLE arrive au collège avec des connaissances modestes sur l'écriture acquise au cycle primaire.

Au collège, l'apprentissage de l'activité d'écriture devrait être plus efficace dans le but de développer et consolider le pouvoir de produire des textes à travers l'utilisation régulière des stratégies entrant dans la situation de communication écrite.

Les résultats de la première étape de ce travail ont validé en grande partie nos hypothèses de recherche.

4.2. Analyse et interprétation des copies:

4.2.1. Grille de critères d'évaluation en écriture:

Catégorie d'erreurs	Sous-catégories	Exemples d'erreurs
Cohérence et cohésion textuelle	Respect du type de texte : explication et prescription	
	Ponctuation < Majuscule <	-Le téléphone s'est un moyen de communication est nous utilisons le portable pour envoyer les messages et appeler les personnes et connecter sur FACEBOOK et ... -parler avec Mes amies.
Respect de règles de cohérence/cohésion	-La règle de progression (non répétition) : pertinence des idées	nous utilisons le portable pour envoyer les messages et appeler les personnes et connecter sur FACEBOOK et ... -Progression non respectée et répétition de « et ».
	-La règle d'isotopie : enchaînement des idées avec des articulateurs logiques et chronologiques	Dans l'exemple précédent, l'élève met les choses sur le même plan puisqu'il répète l'utilisation de « et ». Il fallait passer à un autre paragraphe et utiliser un articulateur.
	-La règle de cohérence sémantique: absence de contradiction au niveau du sens dans le texte.	-On utilise le telephone pour plusieurs sujet. -Le telephone malgré il est bien il est danger pour notre vie.
	-Accord en genre et en nombre	-Plusieurs chose.. – les jeune l'utilise.. – les parent.. -nous peut pas. –les élève..

Morpho-syntaxe	-morphologie du verbe	-nous peut pas. - ont utiliser_ -ont utilises - il faut organise...
	- Choix de mots outils	Cette moyen cause obliez les élève a leur d'apprentissage.
Lexicales	-Choix du lexique	Le telephone respensable de devorces entre les mariyer.
Relation phonèmes- graphèmes	Les élèves savent prononcer mais ne connaissent pas la	-Necisaire-mariyer-conecter-aprentissage-
Phonétique	-Fautes d'élision	-Je utilise- dabord
	-Fautes dues à une Prononciation fausse	-Necisaire –respensable – teliphone -inité
Orthographe d'usage	-Oubli ou rajout d'une lettre	-Apareil -conecter- aprontissage
	-Mot mal orthographié par méconnaissance	-Dabor – necisaire-connision.

Cette grille est inspirée du site : <http://www.france-synergies.org>³⁹

³⁹ Cette grille a été réalisée par Mme Géraldine Meunier, à partir de pratiques pédagogiques (enseignement du Fle à des ENA, au collège Giono d'Orange), et dans le cadre d'un stage proposé dans le cadre du PAF d'Aix-Marseille (année 2009-2010).

4.3. Analyse et commentaire des données :

4.4.

Un travail d'analyse des copies nous a permis de classer les erreurs répertoriées en pourcentage.

1. Adéquation à la consigne:

Tous les apprenants (100%) ont bien respecté la consigne de la production écrite.

2. La ponctuation:

40% des apprenants, la ponctuation est inexistante dans leurs copies.

3. La majuscule:

61,11% des apprenants ne maîtrisent pas l'utilisation de la majuscule. Souvent, ils indiquent le début de la phrase par la lettre minuscule (oublier les majuscules).

4. Morphosyntaxe:

■ Les accords:

Il semble que les apprenants ne prennent pas la peine d'accorder le verbe avec son sujet.

Nous avons remarqué aussi la négligence de la marque du pluriel dans des structures simples. 66.66% des apprenants n'ont pas respecté les accords.

■ Orthographe grammaticale:

● Le verbe à l'infinitif :

66,66% des apprenants ne maîtrisent pas l'écriture du verbe à l'infinitif quand celui-ci est placé après la préposition « pour » ou après l'expression « il faut... ».

● L'homophone grammaticale : est /et - en/on:

33,33% font preuve d'une véritable confusion en ce qui concerne la conjonction de coordination (et) et l'auxiliaire être au présent de l'indicatif (est).

● préposition/pronom indéfini : en/on:

26.66% des apprenants ne font pas la différence entre la préposition (en) et le pronom indéfini (on).

● Les homophones verbaux:

40% ne font pas la différence entre un participe passé, un infinitif et un verbe conjugué.

■ La morphologie verbale:

66,66% des apprenants commettent des erreurs de conjugaison.

5. Orthographe d'usage:

Les erreurs d'orthographe d'usage sont répandues dans la plupart des copies. Ce genre d'erreurs pose problème même aux apprenants habiles (80%).

6. L'alinéa:

66.66% n'ont pas laissé un alinéa.

7. Lisibilité de la calligraphie:

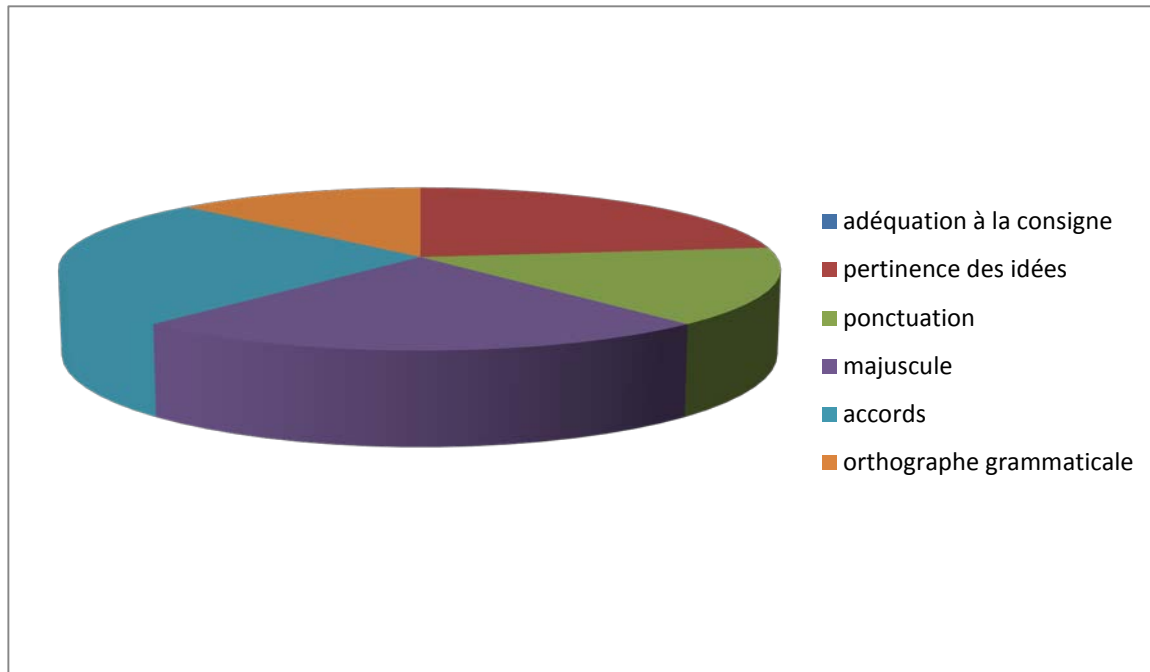
33.33% des apprenants rédigent des textes dont la calligraphie est illisible : ils ne respectent pas le tracé des lettres et les espaces entre les mots. La calligraphie pose un problème de lecture et de compréhension de l'écrit.

4.4. Etude des résultats obtenus au pré-test:

Classement d'erreurs Critères d'évaluation	Pré-test (%)d'échec
Adéquation à la consigne	0%
Pertinence des idées	60%
Ponctuation	40%
Majuscule	60%
Accords	66.66%
Orthographe grammaticale	33.33%
Conjugaison	40%
Orthographe d'usage	80%
Alénia	66.66%

Lisibilité et calligraphie	33.33%
----------------------------	--------

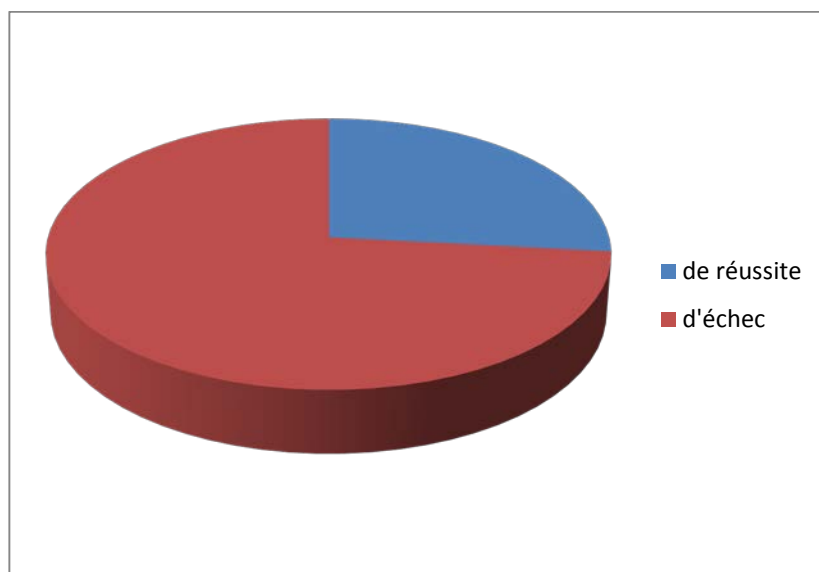
Représentation graphique:



4.5.Bilan : Evaluation des écrits du pré-test:

Nombre d'élèves	qui ont eu (05/10) ou (+ 05/10)	% de réussite	qui ont eu (-05 /20)	% d'échec
15	04	26.66%	11	73.33%
appréciation	Assez bon travail		Travail insuffisant	
commentaire	<ul style="list-style-type: none"> ● Ces apprenants ont pu composer un texte : -cohérent (cohérence logique, chronologique, ...) ; -d'une longueur suffisante. -pour expliquer et prescrire. -bien ponctué. -dont le vocabulaire est assez riche. 		<ul style="list-style-type: none"> ● ces apprenants ont rédigé un texte : -non cohérent, (absence des connecteurs...) -plusieurs mots et phrases ne sont pas clairs. - court (le traitement est pauvre). - les idées sont mal organisées. -dont la ponctuation n'est pas respectée. 	

Représentation graphique:



➤ Synthèse :

Nous pouvons conclure que la plupart des élèves produisent des écrits insuffisants du point de vue du fond et de la forme. Cependant la compétence en «communication écrite» exige une production d'un texte clair et cohérent pour qu'il soit bien compris par le destinataire.

Conclusion :

Le troisième chapitre de notre travail a été consacré au côté pratique de notre recherche, nous avons analysé les résultats obtenus lors du questionnaire destiné aux apprenants de la 4^{ème} année moyenne.

Nous avons aussi entrepris l'analyse des textes produits par les apprenants de la 4^{ème} année. Nous avons mis en relief tous les difficultés que les apprenants ont rencontrées lors de la rédaction.

L'analyse du questionnaire destiné aux apprenants, nous a permis de mettre la lumière sur des résultats négatifs. Effectivement, à l'aide de ce questionnaire nous avons constaté que pour la majorité des apprenants :

- la lecture en français est toujours insuffisante.

- les apprenants n'aiment pas écrire en langue étrangère, peut-être parce qu'ils rencontrent des difficultés d'écriture ce qui leur provoquent la démotivation et par conséquent le non plaisir d'écriture en FLE.

- L'usage du brouillon est totalement négligé pourtant il constitue la base de toute pratique d'écriture.

- le travail en groupe n'est pas pratiqué, il n'est pas assez utilisé par les enseignants.

Les résultats de ce questionnaire valident nos hypothèses de départ de notre travail de recherche étant donné que la lecture constitue une véritable aide dans l'apprentissage de l'écriture, l'utilisation du brouillon est un outil primordial d'écriture ainsi que le travail en groupe peut aboutir une amélioration des performances en production écrite.

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

Cette analyse valide à son tour nos hypothèses de recherche étant donné que les apprenants n'ont pas de connaissances pratiques sur les stratégies d'écriture mises en oeuvre pour gérer le processus rédactionnel ainsi qu'il n'y a pas suffisamment d'activités en compréhension écrite pour déclencher des activités en production écrite.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion de cette recherche, nous pouvons dire que la production écrite constitue un élément-clé de la réussite scolaire, et le langage écrit ne s'acquiert que par l'enseignement contrairement à l'oral qui peut être acquis sans instruction.

Dans le cadre de l'approche par les compétences, l'objectif principal de l'enseignement de la production écrite, c'est l'acquisition de la compétence de communication écrite, c'est-à-dire savoir écrire un texte de qualité.

Dans cet ordre, vu l'importance du travail d'écriture, il est préférable de ne pas faire uniquement écrire les apprenants, il faut leur apprendre comment le faire, c'est-à-dire enseigner aux apprenants une certaine méthodologie qui leur permet de mieux rédiger leurs textes.

Dans cette optique, les résultats de notre recherche viennent-elles confirmer l'existence d'une relation importante entre la lecture et la maîtrise de l'écriture. Il est donc nécessaire d'établir des liens entre les activités de lecture et celles d'expression écrite. C'est pourquoi il est à noter que l'enseignant jouerait un rôle primordial pour montrer aux apprenants comment bénéficier de la lecture afin de réussir l'écriture en leur proposant des textes authentiques variés et des activités spécifiques afin d'exploiter les transferts lecture-écriture. A ce titre, nous constatons que pour soutenir les apprenants dans leur compétence à produire des textes de bonne qualité, il faut que la lecture et l'écriture soient enseignées conjointement dans le cadre d'une communication écrite significative.

Certains didacticiens (Deschênes, Sophie Moirand,...) soutiennent que "*apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à lire*"⁴⁰. La compréhension écrite découle de la mise en œuvre des stratégies de lecture. L'enseignant propose des textes variés et intéressants facilitant l'appropriation de modèles d'écrits.

D'autre part, la planification constitue une étape très importante pour réussir à rédiger, il est donc nécessaire que les enseignants s'intéressent à l'enseignement de cette stratégie faisant partie du processus rédactionnel. En proposant un travail sur

⁴⁰ Barnett 1989 et Bisailon 1991, Grelet 1992, Marquillo 1993, Smith 1982, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., 1999, p.119.

la phrase à travers la préparation des activités où l'apprenant s'entraîne à rédiger des énoncés courts ou des résumés en une phrase dans des situations de communication données.

De plus, Le brouillon représente une pratique très utile, il permet aux apprenants de réaliser un travail plus efficace et conforme aux attentes. Il donne également l'occasion de développement des capacités d'écrits au cours d'une tâche de production écrite. Il est donc important de le faire instaurer chez les apprenants dès le début de l'apprentissage de l'écrit. Au cours de cette étape, l'enseignant peut proposer des activités du passage de la phrase au texte où l'apprenant apprend la manière de structurer sa première mise en texte. Cette stratégie sera sans doute d'un très grand apport dans la maîtrise et le contrôle du processus d'écriture.

De ce point de vue, nous pouvons déclarer que l'enseignant jouerait un rôle primordial dans l'enseignement de l'usage du brouillon pour que l'apprenant évite de se précipiter directement vers le texte et qu'il exploite l'espace intermédiaire précédant le texte définitif. La pratique du brouillon représente un outil qui permet à la production d'un écrit de meilleure qualité.

En ce qui concerne la révision par les apprenants rédacteurs en apprentissage de la production écrite, nous pouvons dire que celle-ci consiste d'abord à un contrôle du niveau superficiel du texte puis sa cohérence en faisant plusieurs lectures-réécritures. Il s'agit donc de réussir le texte au fur et à mesure de sa production.

Dans ce cas, le résultat de notre recherche démontre que l'enseignement efficace d'une stratégie de révision permet aux apprenants d'accroître leurs compétences de contrôle, d'identifier les erreurs et de rechercher les moyens pour les corriger. La révision aura en conséquence, donner des résultats meilleurs en matière d'écriture, car plusieurs chercheurs comme Barnett, Bisailon, Garcia Debanc font remarquer qu'" *apprendre à écrire, c'est apprendre à réviser*"⁴¹.

A la suite de chaque rédaction l'enseignant doit proposer aux apprenants de relire leurs travaux en se référant à la liste détaillée des critères de correction

⁴¹ Barnett 1989 et Bisailon 1991, Grelet 1992, Marquillo 1993, Smith 1982, cité par Cornaire C. et Raymond P-M., 1999, p.119.

(masculin/féminin, singulier/pluriel, etc.). Ainsi, en se référant à cette liste, ils sont perpétuellement sollicités pour mesurer l'adéquation entre ce qu'il faut faire pour réussir, et ce qu'ils ont fait.

Ainsi, le travail en groupe favoriserait des progrès en production écrite et contribuerait à réduire des diverses difficultés qui heurtent les apprenants lors de cette activité. Nous proposons l'idée d'utiliser des partenaires, c'est-à-dire travailler l'écrit en binômes ou en groupes dans le but d'effectuer des relectures. L'efficacité de cette stratégie est relativement remarquable dans l'amélioration des textes produits.

Par ailleurs, complexité de l'orthographe française est souvent soulignée par les auteurs, d'où les difficultés des étudiants dans ce domaine graphique. Nous devons accepter l'erreur, car c'est un signe de progrès. Au fur et à mesure qu'elle se présente, nous cherchons la cause afin de proposer des méthodologies d'enseignement/apprentissage les plus efficaces qui feront face à ce phénomène. Les programmes de Langue et de Pratique doivent être conçus en fonction des compétences de communication à acquérir en FLE.

Nous avons à affirmé qu'aucun individu ne peut maîtriser intégralement l'étendue du vocabulaire d'une langue, mais nous devons conclure que l'acquisition du lexique peut être inconsciente ou consciente. Il s'acquiert soit par un contact suivi et intensif de l'apprenant avec la langue, soit par l'apprentissage laborieux en classe.

La grammaire peut aussi être acquise de façon implicite ou apprise à travers les règles fournies par l'enseignant. On parle d'un côté du processus subconscient et d'autre côté du processus conscient.

En outre, l'existence d'une langue première est souvent considérée comme un inconvénient, ce qui amène les auteurs à affirmer qu'apprendre une langue étrangère revient essentiellement à désapprendre la langue source.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'enseignement de la production écrite nécessite non seulement l'enseignement des aspects linguistiques, mais aussi un enseignement efficace des stratégies d'écriture.

RÉFÉRENCES BIBLIORGAPHIQUES

1. Ouvrage :

- Le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne.
- Guide du manuel de Français de 4^{ème} année Moyenne.
- Mr, Joaquim Dolz ,2013. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*.
- Cuq J-P & Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Nouvelle édition. PUG.
- BEN BOUZID, Boubakeur, *La réforme de l'éducation en Algérie enjeux et réalisations*. Edition. Alger, 2009, ISBN : 978.9961.64.826.1.
- Circulaire d'application du 17 octobre 1976, n°382-30.
- L'ordonnance du 16 avril 1976, n°76-35,

2. Education:

- Endax, M. (1997). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*.
- Vigner, G. (1982). *Ecrire : Eléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.
- Article de Karim Kherbouche, enseignant de français et auteur « *enseignement / apprentissage de la production écrite* », 05 mars 2011.
- Programme d'étude en FLE (5-8) -Document de mise en oeuvre – 1973.

3. Dictionnaires :

- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Asdifle, Paris : Clé International.
- Galisson Robert et Coste Daniel. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
- Robert J-P. (2008). *D-ictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Edition Ophrys.

4. Sitographie :

- Dubois Laurent et Dagau Pierre-Charles, « *L'apprentissage coopératif* », [en ligne],
- Chagnon, C. La production écrite. In.
- <http://www.educnet.education.fr/>
- <http://www.franparler.org/>
- « *Le texte et ses composantes* », Semen [En ligne], 8 | 1993, mis en ligne le 21 août 2007, consulté le 27 juin 2011. URL : <http://semen.revues.org/4341>.
- Tanriverdieva Khatira. *La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français. Rapport de recherche bibliographique*. Mars 2002. enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessride/ride02-ligne.html.

ANNEXES