



Université Mohamed Khider de Biskra
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE : FRANÇAIS

MÉMOIRE DE MASTER

Didactique

Présenté et soutenu par :

BOUAFIA Oumel Khier

Le:

LES DIFFICULTÉS D'APRENTISSAGE EN PRODUCTION ÉCRITE Cas de 5ème A.P. de l'école Aissa HAMIDI de Tolga-Biskra-

Membres de Jury:

| | | | | |
|----|------------------|-----|----------------------|-------------------|
| Dr | HADDOUCHE Ourida | MCB | Université de Biskra | Rapporteur |
| M | MANSOURI Mohamed | MMA | Université de Biskra | Président |
| Dr | HADDAD Meriem | MCB | Université de Biskra | Examineur |

Année universitaire : 2020/2021

Remerciements

*Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma directrice de mémoire Madame « Ourida HEDDOUCHE ».
Je la remercie chaleureusement de m'avoir encadrée,
orientée, aidée et conseillée.*

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mes recherches.

J'exprime toute ma gratitude aux membres du jury pour le temps qu'ils ont consacré à la lecture de ce modeste travail et pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'évaluer le présent travail.

Je tiens à exprimer également mes vifs remerciements à ma chère tante « Hassina » t'es mon idole et mon soutien pour toujours, que Dieu te garde pour tes enfants et pour nous inch'Allah.

Et enfin un merci chaleureux est adressé à mes collègues les étudiants en master 2 didactique.



Dédicace

*Je dédié le présent travail à mon cher mari
«Tarek» l'homme de ma vie, mon exemple éternel,
mon soutien de moral et source de joie et bonheur,
celui qui est toujours sacrifié pour voir ma réussite,
pour sa patience et ses encouragements tout au long
de ce travail.*

*Aucune dédicace ne peut exprimer mon amour et
ma gratitude de te dire que tu comptes énormément
pour moi, que dieu te garde pour moi et pour tes
parents inch'Allah.*

*A ma mère qui s'est sacrifiée pour moi toute ma
vie, qui était toujours à mes côtés.*

*A mon cher papa pour son soutien et ses précieux
conseils durant tout au long de mes études.*

A mes deux frères qui sont toujours fiers de moi.

*A ma famille, mes proches et à ceux qui me donnent
de l'amour et de la vivacité.*

*A tous ceux qui m'ont toujours encouragée et à qui
je souhaite plus de succès.*

Merci Beaucoup

Engagement anti-plagiat



Bureau des études Master

Déclaration sur l'honneur relatif à l'engagement aux règles d'intégrité scientifique en vue d'élaboration d'une recherche

Je soussigné(e),

Melle : Oumel Kheir Bouafia

Qualité : étudiante

Portant carte d'identité n° : 119920230031300005 Délivrée le : 18.02.2018

Inscrite à la faculté : Des Lettres et de Langues, Département : Des Lettres et de Langues Etrangères

Chargée d'élaborer des travaux de recherche (mémoire) dont le titre est :

**LES DIFFICULTES D'APRENTISSAGE EN PRODUCTION ECRITE
Cas de 5ème A.P. de l'école Aissa HAMIDI de Tolga - Biskra -**

Je déclare en mon honneur de m'engager à respecter les critères scientifiques et méthodologiques, ainsi que les critères de l'éthique et de l'intégrité académique requise dans l'élaboration de la recherche sus citée.

Biskra le : 28/06/2021

Signature de l'intéressée

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Remerciement | II |
| Dédicace | III |
| <i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i> | 1 |
| <i>CHAPITRE I: LA PRODUCTION ECRITE ET SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE</i> | |
| Introduction..... | 6 |
| I.1. La production écrite : Eléments de définitions | 6 |
| I.1.1. Qu'est-ce que l'écrit ?..... | 6 |
| I.1.2. Définition de la production écrite | 7 |
| I.2. La place de la production écrite à travers quelques méthodologies d'enseignement | 8 |
| I.2.1. La méthodologie traditionnelle | 8 |
| I.2.2. La méthodologie directe..... | 9 |
| I.2.3. La méthodologie audio-orale | 9 |
| I.2.4. La méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV) | 9 |
| I.2.5. La méthodologie communicative | 9 |
| I.3. Les modèles de production écrite | 10 |
| I.3.1. Le modèle linéaire de Rohmer(1965) | 10 |
| I.3.2. Les modèles non-linéaires | 11 |
| I.3.3. Le modèle de Hayes et Flower(1980) | 11 |
| I.3.4. Le modèle de BereiteretScardamalia (1987)..... | 12 |
| I.3.5. Le modèle de Daschènes | 13 |
| I.4. Les étapes de la production écrite | 13 |
| I.4. L'enseignement/apprentissage de la production écrite | 15 |
| <i>CHAPITRE II: LES DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE EN PRODUCTION ECRITE</i> | |
| Introduction..... | 18 |
| II.1. Les difficultés liées aux connaissances déclaratives..... | 18 |
| II.1.1. Les difficultés d'ordre linguistique | 18 |
| II.1.1.1. Les difficultés lexicales..... | 19 |
| II.1.1.2. Les difficultés orthographiques | 19 |
| II.1.1.3. Les difficultés morphosyntaxiques | 19 |
| II.1.2. Les difficultés socioculturelles | 20 |
| II.1.3. Les difficultés liées aux connaissances référentielles..... | 20 |
| II.2. Les difficultés liées aux connaissances procédurales | 21 |
| II.2.1. La planification..... | 21 |
| II.2.2. La mise en page | 21 |

| | | |
|---------|--|----|
| II.2.3. | La révision..... | 21 |
| II.3. | Les stratégies pour écrire correctement..... | 22 |
| II.3.1. | La révision..... | 22 |
| II.3.2. | La lecture/Ecriture..... | 22 |
| II.3.3. | Le brouillon..... | 22 |
| II.3.4. | L'autoévaluation..... | 23 |
| II.4. | Comment repérer les élèves ayant des difficultés en production écrite..... | 23 |
| II.5. | Les démarches à suivre en séance de production écrite..... | 24 |
| | Conclusion..... | 25 |

CHAPITRE III: LA METHODOLOGIE DU TRAVAIL ET L'ANALYSE DES RESULTATS

| | | |
|------------|---|----|
| | Introduction..... | 28 |
| III.1. | La présentation du terrain d'expérimentation..... | 28 |
| III.1.1. | La présentation de l'établissement..... | 28 |
| III.1.2. | La présentation de la classe concernée..... | 28 |
| III.2. | Le déroulement de la séance de production écrite..... | 29 |
| III.2.1. | La description du premier projet..... | 29 |
| III.2.2. | La description de l'activité à réaliser..... | 29 |
| III.2.3. | La consigne de la production écrite..... | 30 |
| III.3. | L'analyse des productions écrites..... | 30 |
| III.3.1. | La grille d'analyse..... | 30 |
| III.3.2. | L'analyse des copies..... | 31 |
| III.3.2.1. | L'analyse de la copie n° 01..... | 31 |
| III.3.2.2. | L'analyse de la copie n° 02..... | 32 |
| III.3.2.3. | L'analyse de la copie n° 03..... | 33 |
| III.3.2.4. | L'analyse de la copie n° 04..... | 34 |
| III.3.2.5. | L'analyse de la copie n° 05..... | 35 |
| III.3.2.6. | L'analyse de la copie n° 06..... | 36 |
| III.4. | L'interprétation des résultats..... | 37 |
| | Conclusion..... | 37 |
| | <i>CONCLUSION GENERALE</i> | 38 |
| | <i>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i> | 40 |
| | Résumé | 42 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'objectif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) est principalement la communication orale et écrite. Celles-ci constituent une des compétences-clés qui contribuent à la réussite scolaire et professionnelle, puisque apprendre une langue consiste plus précisément à apprendre à communiquer dans la langue cible. Dans ce sens, lire, écrire, écouter et parler sont les objectifs fondamentaux de l'école algérienne, cela veut dire : amener les apprenants à s'exprimer oralement mais aussi, et surtout, par écrit.

En effet, l'écrit joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Dans les programmes d'étude, il vise l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les apprenants avec pour objectif principal la maîtrise de différents types de textes, le narratif, le descriptif, l'argumentatif, l'explicatif, etc.

Dans le système éducatif algérien, l'enseignement/apprentissage de l'activité de l'écrit commence à partir de la troisième année primaire jusqu'en classe terminale. De ce fait, nul ne peut nier le rôle de l'écrit, puisque son enseignement est inévitable dans l'acquisition d'une langue étrangère. La production écrite est une composante linguistique qui pose de nombreux problèmes. Elle est reconnue comme l'une des activités les plus difficiles à enseigner et à faire acquérir par l'enseignant et à étudier par les apprenants.

Dans cette perspective, notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Notre intérêt se porte sur les difficultés rencontrées par les apprenants de la langue française dans le cycle primaire lors de la réalisation d'une production écrite. Cette dernière est définie par l'approche communicative comme étant « une activité mentale, complexe, de construction de connaissances et de sens. » Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2003 :180). Néanmoins, les apprenants écrivent pour vérifier leurs compétences liées à l'application des règles grammaticales, lexicales et syntaxiques qui demeurent une partie intégrante à toute situation de communication particulière.

En réalité, les apprenants affrontent souvent des situations de l'écriture en classe de langue. Les activités de production écrite s'effectuent d'une manière variée. Notre choix du thème résulte d'un stage que nous avons fait au niveau d'un établissement primaire. A ce propos, nous avons observé que la plupart des apprenants éprouvent de grandes difficultés. Ils accumulent les erreurs d'orthographe, de conjugaison, de syntaxe, etc., et éprouvent, de plus en plus, une grande peine à

communiquer correctement à l'écrit. Nous avons choisi ce sujet pour analyser et trouver les sources de ces difficultés dans le domaine de l'écriture en FLE. Nous nous intéressons à la classe de 5^{ème} année primaire car nous pensons que cette étape est très importante. En effet, elle se situe avant le cycle moyen c'est-à-dire une année passation certificative et reflétant le profil de sortie de l'apprenant à l'issue de son parcours primaire.

Ceci dit, s'interroger les facteurs qui sont à l'origine des difficultés constatés chez les apprenants dans la production écrite, cela montre que l'enseignement/apprentissage de la production écrite demande beaucoup d'efforts et doit se baser sur des démarches et des méthodes efficaces. Cette recherche se veut un regain d'intérêt sur l'ensemble des approches et des stratégies permettant à l'apprenant de perfectionner son potentiel rédactionnel.

Pour effectuer notre recherche, nous formulons la problématique suivante : Quelles sont les difficultés que les apprenants de 5^{ème} année primaire rencontrent pour réaliser une production écrite ? Quelles sont leurs causes?

Pour répondre à cette problématique, nous proposons l'hypothèse suivante:

- ✚ Nous supposons que les difficultés qu'éprouvent les apprenants lors de la rédaction sont dues au manque de connaissances linguistiques et cognitives.

L'objectif de notre travail est de montrer les difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants de 5^{ème} année primaire lors des séances de production écrite, puis nous tenterons de proposer quelques solutions afin d'initier les apprenants à des méthodes pratiques pour dépasser ces handicaps.

Pour mieux répondre à notre problématique et atteindre notre objectif, nous adopterons une méthode descriptive et exploratoire pour recenser les difficultés de la production écrite. La méthodologie adoptée dans notre recherche sera basée sur les l'analyse des copies rédigées par des apprenants de 5^{ème} année primaire lors d'une tâche de production écrite portant sur la rédaction d'un texte documentaire décrivant un animal. En effet, nous nous appuyerons sur la méthode analytique pour déterminer d'où proviennent ces difficultés afin de pouvoir trouver des pistes de remédiation et tenter d'apporter des suggestions adéquates.

Notre travail de recherche se compose de trois chapitres. Le cadre théorique se compose de deux chapitres. Dans le premier chapitre qui s'intitule "*La production écrite et sa place dans*

l'enseignement/apprentissage du FLE”, nous aborderons d’abord des éléments définitoires. Viendront ensuite la place de la production écrite dans les méthodologies d’enseignement et les modèles de la production écrite. Enfin, nous exposerons les étapes de la production écrite, la place de l’écrit à l’école algérienne et l’enseignement de la production écrite en 5ème année primaire.

Dans le deuxième chapitre, nous évoquer on sen premier lieu les différentesdifficultésd’apprentissagedansl’enseignement/apprentissage de la production écrite en classe du FLE. Puis, nous présenterons les différentes stratégies pour écrire correctement. En dernier lieu viendront le repérage des apprenants ayant des difficultés en production écrite ainsi que les démarches à suivre par l’enseignant en séance de production écrite en classe.

Le troisième chapitre représente le cadre pratique de notre de travail de recherche« *La méthodologie du travail et l’analyse des résultats* », à travers lequel nous présenterons l’échantillon, notre corpus et le terrain de notre recherche. Puis, nous analyserons les productions retenues auprès de notre échantillon, et ce afin de déceler les origines et les raisons de ces dites difficultés. Enfin, nous interpréterons les résultats obtenus.

Enfin, nous conclurons notre travail par une conclusion générale dans laquelle nous donnerons les résultats de notre recherche, nous confirmerons ou nous infirmerons nos hypothèses et nous donnerons un certain nombre de recommandations susceptibles d’optimiser l’enseignement/apprentissage de l’activité d’écriture.

CHAPITRE I:

LA PRODUCTION ÉCRITE ET SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Introduction

De nos jours, l'écrit joue un rôle important pour le succès scolaire. L'enseignement de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants, qui est devenu l'objet de recherche de nombreux spécialistes. En didactique, cette préoccupation est prise en charge par les didacticiens chercheurs et l'apprentissage de l'écriture se fait en situation de communication.

Dans ce chapitre, nous présenterons les éléments théoriques ayant rapport avec la production écrite en classe de FLE, à savoir sa définition et celle de l'écrit, sa place à travers les différentes méthodologies de l'enseignement, ses modèles et ses étapes. Nous aborderons également la place accordée à l'écrit à l'école algérienne et l'enseignement de la production écrite en 5^{ème} AP.

I.1. La production écrite : Eléments de définitions

I.1.1. Qu'est-ce que l'écrit ?

L'enseignement des langues est basé sur deux choses essentielles l'oral et l'écrit. Pour d'apprendre une langue il faut d'abord maîtriser ces deux compétences.

L'écrit est un vaste et vieux concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples.

Pour bien définir ce terme nous allons commencer par la définition du dictionnaire de didactique, l'écrit désigne par opposition à l'oral, une personnification du langage caractérisée par l'inscription, sur support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.

« Un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur ». [1]

Aussi, il présente la notion de l'écrit comme *« une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ».* [2] C'est-à-dire l'écrit est le côté matériel d'un son ou la représentation graphique d'une représentation phonique.

*LA PRODUCTION ÉCRITE ET SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FLE*

D'ailleurs le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage[3] publie :L'écrit s'oppose à l'oral ou le parler.

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

Pour Christine Barré De Miniac l'écriture se considère « *comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière.* » [4] Écrire « *c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits.* » [4]

Quant à Josette Jolibert, l'écrit « *répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces.* » [5]

Pour les enseignants, apprendre aux apprenants à écrire, c'est leur créer des textes en situation réelle de communication, les apprenants doivent avoir une stratégie de production de textes car l'écriture n'est pas seulement un bagage linguistique, l'écrit c'est réfléchir, sélectionner, choisir, argumenter et raisonner. Car apprendre à écrire c'est apprendre à produire des textes et non pas seulement des phrases ou des paragraphes, c'est apprendre à utiliser une stratégie de production de textes. Il ne suffit pas de produire des textes pour savoir les écrire. Il faut apprendre à les produire.

Ainsi « *la langue écrite est l'ensemble des formes spécifiques qu'on utilise quand on écrit, c'est-à-dire quand on fait un travail d'écrivain ou qu'on rédige des textes exigeant une certaine tenue. La langue écrite a souvent un lexique différent de celui de la langue parlée, et elle est un facteur puissant de culture et d'unification.* » [6]

I.1.2. Définition de la production écrite

La production écrite est « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* » [3], donc c'est une activité à travers laquelle l'élève apprend à produire des nouveaux énoncé d'une façon systématique et progressive des phrases en respecte toujours les règles de la langue seconde.

***LA PRODUCTION ÉCRITE ET SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FLE***

Théon affirme que : « la production écrite est une activité qui a un but et un sens, les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s) ». [7] Par conséquent, pour lui, le but des travaux écrits est de permettre aux apprenants de former et d'exprimer leurs pensées et leurs sentiments afin de communiquer avec les autres, acquérant ainsi des compétences en communication écrite, définies comme la capacité de produire des discours écrits bien formés inclus dans leur L'organisation matérielle est adaptée à des situations spécifiques et diversifiées. Enfin, à l'école algérienne (03 ans de primaire au lieu de 05 ans), les élèves apprennent les principes de base afin qu'ils puissent s'exposer à d'autres savoirs découverts et développés dans les cycles collège et lycée.

L'écriture est une activité complexe qui nécessite à la fois de mobiliser des activités intellectuelles, l'élève doit afficher le texte à produire, trouver l'information selon le plan, l'organiser, utiliser le bon langage pour produire et relire le texte pour l'améliorer ; la fabrication en fait partie. Le code écrit, comme le code oral, est un mode de communication, mais il est différent de ce dernier. Si l'on reconnaît une certaine souplesse au code oral, car il tolère une certaine liberté et une certaine spontanéité ; le code écrit a besoin d'être lié (respect des normes) ; il s'agit donc d'un comportement significatif qui peut guider les élèves à se former et à s'exprimer Ses sentiments, ses intérêts, ses inquiétudes quant à la communication avec les autres, et cela oblige « les étudiants à partager judicieusement ses réflexions en termes de contenu, de style, d'organisation de la pensée et de règles de langage dans son texte.

I.2. La place de la production écrite à travers quelques méthodologies d'enseignement

I.2.1. La méthodologie traditionnelle

Il s'agit de la méthode d'enseignement/apprentissage des langues étrangères la plus ancienne, également connue sous le nom de méthode de traduction grammaticale. Elle est née à la fin du XVIe siècle et a occupé une place dans l'enseignement des langues vivantes jusqu'à la seconde moitié du XIXe siècle, et a duré la majeure partie du XXe siècle. L'objectif principal de cette méthodologie est de lire et de traduire des textes littéraires en langue étrangère. La méthodologie traditionnelle privilégie le texte écrit, tandis que le texte oral est placé en arrière-plan. La plupart des exercices et activités enseignés y sont écrits.

I.2.2. La méthodologie directe

Elle est née à la fin du 19ème siècle et a été utilisée jusqu'au début du 20ème siècle. Cela semble contraire à la méthodologie traditionnelle. En cette période, les gens veulent ouvrir leur cœur au monde et ont besoin de la langue comme outil de communication. De plus, le but de la méthode directe est un apprentissage ciblé communicatif. La langue est présentée directement sous forme orale, tandis que le texte écrit vient en second.

I.2.3. La méthodologie audio-orale

Elle s'est développée aux États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale (1939) et était basée sur le distributionnisme. La communication dans la langue cible est l'objectif principal de cette méthode. Comme son nom l'indique, l'anglais oral est préféré, et les exercices de conversion alternatifs sont la limite des activités d'écriture.

I.2.4. La méthodologie structuro-globale-audio-visuelle (SGAV)

Elle est apparue au début des années 50. On apprenait chaque jour la communication linguistique, ce qui signifie que la langue est un moyen d'expression et de communication orale. C'est ainsi que l'oral prend le pas sur l'écrit dans cette méthode; cette dernière (l'écriture) est considérée comme une activité dérivée de la parole, et la dictée assume la fonction de production écrite.

C'est ce que confirme Martine en disant que : « *dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère selon la méthodologie audio-visuelle, l'écrit est présenté dans la mouvance de l'oral. L'objectif est de parler, d'écrire ensuite. Il s'agit bien de deux moments distincts.* » [8]

I.2.5. La méthodologie communicative

En réponse aux méthodes antérieures, vers le début des années 1970, nous avons assisté au développement de méthodes de communication utilisant le comportementisme et la psychologie cognitive. L'objectif est de faire correspondre les compétences en communication avec les composantes linguistiques, sociologiques, discursives et stratégiques pertinentes. La production

écrite est devenue une partie intégrante de toute la première décennie des années 1990, et elle inclut de faire des déclarations dans un contexte visant à acquérir de véritables compétences en communication. Des activités de production classiques existent toujours en classe, et d'autres activités assez créatives font également l'objet d'une production illimitée.

I.3. Les modèles de production écrite

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (1999, production écrite) nous proposent quatre modes de production écrite dans leur livre. Ces modèles sont divisés en deux types principaux, les modèles "linéaires" et les types "non-linéaires" de modèles récurifs.

I.3.1. Le modèle linéaire de Rohmer(1965)

Il marque les années 1960 et 1970, il a été créé par Rohmer en 1965 en élaborant un cadre scolaire pour l'enseignement de l'anglais. Ce modèle linéaire a prévalu principalement jusqu'au début des années 1980, et continue d'influencer la mesure où il est le parcours de certaines unités d'enseignement et processus d'écriture.

Le modèle linéaire est divisé en trois phases principales, qui se distinguent par la définition de trois processus d'écriture consécutifs : pré-écriture, écriture et réécriture. La première étape consiste à inventorier, rechercher les idées, les connaissances nécessaires, les organiser, les structurer pour une exploitation en production.

Dans la deuxième étape, le rédacteur avance jusqu'au texte des idées sélectionnées, pour effectuer l'opération d'écriture. Par conséquent, dans cette vue, l'écriture est considérée comme l'interprétation d'une connaissance structurée. Et dans la dernière étape, l'écrivain procède l'analyse du texte, la modification est considérée comme sa dernière étape permettant à l'écrivain de faire le raffinement qu'il va refaire son texte en incluant ou en relevant de fond, pour mieux traduire ce qui doit être dit et en suivant, obtenez un montage qui répond aux critères officiels et aux normes linguistiques.

Dans ce type de modèle, le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes, il s'agit d'un modèle unidirectionnel sans retour en arrière. Ces trois étapes seront enrichies ultérieurement par des réflexions scientifiques par les didacticiens.

I.3.2. Les modèles non-linéaires

Face à la critique génétique des textes concernant l'activité biblique par des experts, notamment des écrivains, la psychologie cognitive s'oriente, en termes simples, vers l'étudiant en particulier.

Des modèles non linéaires de production écrite se sont formés vers les années 1980, ils sont considérés comme : perception, activation, construction de sens, linéarisation, édition de texte, souvent séquentiels dans l'ordre auto générés mais pouvant se dérouler de manière non linéaire. La modification peut entraîner la réexécution de nombreux processus. Parmi ces modèles ont été publiés dans les années 1980-1990 : et Flower, Garrett, Bereiter et Scardamalia, Daschènes, et autres.

I.3.3. Le modèle de Hayes et Flower(1980)

En 1981 les psychologues Hayes et Flower ont mis au point ce modèle qui est le plus célèbre de la résolution de problèmes (psychologie cognitive). Il correspond aux trois axes essentiels : l'environnement de la tâche, le rôle de la mémoire à long terme, et les processus rédactionnels.

L'environnement de la tâche ou le contexte de production.

La mémoire à long terme: le scripteur fait recours à sa LMT pour être capable de produire un texte et reprendre les informations et les connaissances emmagasinées à l'antérieur pour les organiser et les réutiliser. Ces connaissances portent sur des informations référentielles; qui sont en rapport avec le sujet traité.

Les processus rédactionnels: la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle, selon Hayes et Flower, ces processus fonctionnent en série; mais de manière récursive.

✓ **La planification** : au cours de cette étape le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour élaborer un plan.

✓ **La mise en texte** : transformation des mots et des phrases de la planification pour donner une production linguistique correcte.

**LA PRODUCTION ÉCRITE ET SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FLE**

- ✓ **La révision ou l'édition :** permet d'apporter des améliorations d'après une lecture minutieuse du texte et de finaliser la rédaction.
- ✓ **Le contrôle:** ce processus guide la mise en œuvre des trois processus rédactionnels précédents.

De nombreux chercheurs se sont penchés sur les mécanismes mis en jeu dans l'acte de produire un écrit. Or l'écriture n'est pas une activité anodine. En effet, elle nécessite la mise en œuvre de différents processus de niveaux cognitifs divers, comme l'illustre le modèle de Hayes et Flower (1980) présenté par Garcia-Debanco et Fayol (2002), sur lequel s'appuient la majorité des travaux en production écrite.

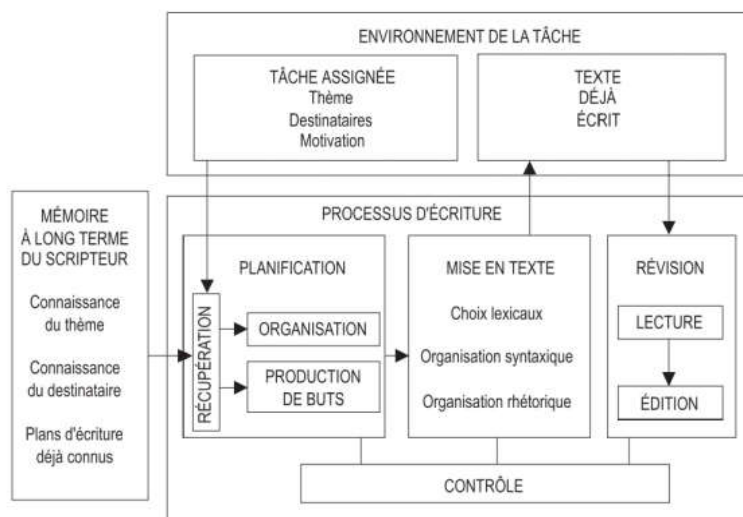


Figure 1: Représentation schématique du processus d'écriture (d'après Hayes & Flower, 1980, p. 11 [9])

I.3.4. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Ce modèle a été présenté par Bereiter et Scardamalia en 1987 comme un processus d'organisation est au cœur de la stratégie experte de rédaction (knowledge transforming) ou de transformation des connaissances.

Selon eux la gestion de la production écrite consiste en effet à transmettre des contenus organisés en fonction de contraintes rhétoriques. [10]

I.3.5. Le modèle de Daschènes

Est un modèle original en expression écrite pour le français langue maternelle il est pour objet de faire un lien avec l'activité de la compréhension écrite

Il prend en compte:

✓ **La situation d'interlocution** : concerne les aspects qui ont une influence sur l'écriture tels que : le temps, l'espace et le matériel, le texte lui-même qui peut se produire dans un contexte défini, et les sources d'informations externes, documents, dictionnaires, grammaires, personnes, entre autres.

✓ **Les structures de connaissances** : sont l'ensemble des informations, expériences et croyances contenues dans la mémoire à long terme où le scripteur peut trouver des éléments linguistiques, sémantiques, référentiels, etc.

✓ **Les processus psychologiques** : on explique que tout scripteur doit passer par la perception activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision. Voyons plus en détail chaque élément.

Il facilite l'apprentissage de l'écrit, un apprentissage qui passe par la lecture.

I.3.6. Le modèle de moirond

C'est un modèle conçu pour une langue seconde créé par « sophie moirand », elle a proposé ce modèle avec les composantes suivantes :

- ✓ Scripteur : son statut social, rôle « histoire ».
- ✓ Relation scripteur/lecteur.
- ✓ Relation scripteur/lecteurs/document.
- ✓ Relation scripteur/document/contexte extra linguistique.

I.4. Les étapes de la production écrite

Ce processus rédactionnel se déroule sur la base de plusieurs phases nécessaires:

- a. **La lecture du sujet**: le sujet proposé doit être lu plusieurs fois et avec attention.

**LA PRODUCTION ÉCRITE ET SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FLE**

- b. **La planification:** «la planification permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre» [11].

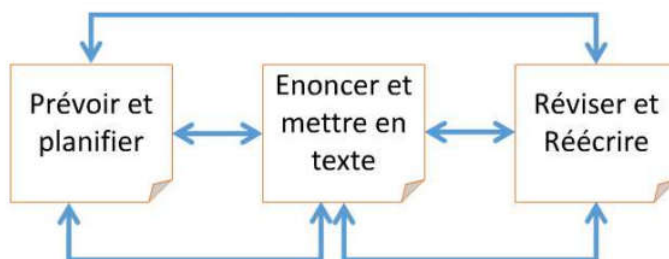
L'écrivain réévalue ses idées et continue dans la mémoire à long terme concernant le traité et va pour eux. Trier par valeur, aller à un bureau pour garder une trace du moment dans un plan de travail à suivre.

- c. **La mise en texte:** Cette étape « implique la gestion simultanée de contraintes locales (orthographe, syntaxe...) et de contraintes globales (structure d'ensemble cohérence, sémantique, cohésion inter phrastique...) ». [12]

Cette étape permet au rédacteur de vérifier l'orthographe et la syntaxe de son article. Traiter les erreurs avant de traduire ; c'est pourquoi, au niveau des phrases du texte, la consistance et la cohérence du texte doivent être respectées. Elle se fera sur un brouillon où l'apprenant citera toutes les caractéristiques linguistiques propres au sujet émergent (constructions syntaxiques, choix lexicaux, cohésion, cohérence)

- d. **La révision:** elle est nécessaire pour apporter les retouches, ou les corrections, elle implique toutes les opérations de retour en texte servant à corriger.

Ainsi le schéma suivant résume les différentes étapes de la production écrite [13]:



Les premières modélisations de la production d'écrit élaborées dans les années 1980 et issues des travaux d'Hayes et Flower, font émerger trois grandes opérations constitutives de l'acte d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Elles sont répertoriées (et simplifiées) dans le tableau ci-dessous. La difficulté est que la mise en œuvre de ces opérations n'est pas linéaire.

| LA PLANIFICATION | LA MISE EN TEXTE | LA RÉVISION |
|--|--|---|
| C'est se construire une vue d'ensemble du texte : <ul style="list-style-type: none"> • le but du texte ; • le genre du texte ; • son destinataire ; • son contenu. | C'est structurer l'ensemble du texte : <ul style="list-style-type: none"> • organiser les informations ; • assurer la liaison et la continuité entre les phrases ; • rédiger les phrases (dont maîtrise de l'orthographe et de la graphie). | C'est savoir repérer les dysfonctionnements et réécrire le texte : <ul style="list-style-type: none"> • correspondance avec le projet d'écriture ; • acceptabilité sémantique ; • grammaticalité des formes et des structures. |

Figure 2: Les étapes de la production d'écrit

I.4. L'enseignement/apprentissage de la production écrite

La production écrite joue un rôle très important en FLE, elle permet aux apprenants d'acquérir des compétences en communication écrite. En effet, l'enseignement / apprentissage crée une organisation de progression thématique. Ainsi, l'expression de la grammaire et de la cohérence ou autre est la manière dont le sens est construit à partir du passage d'une phrase à l'autre. Pour créer des textes, il est nécessaire de comprendre certains textes, exposer les élèves à différents textes amènera les apprenants à créer eux-mêmes différents textes.

En effet, l'activité est présentée en 5ème année comme une situation intégrée où les apprenants sont appelés à construire des connaissances et des savoir-faire pour résoudre un problème courant de la vie : rédaction de lettres, cartes postales, télégrammes, etc.

L'objectif terminal d'intégration de la 5ème année primaire est :

« Au terme de la 5AP, l'apprenant sera capable de produire, à partir d'un support oral au visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication ». (Programme de français de la 5ème année primaire, juin 2017).

Selon cette vision, le processus de production de l'écriture passe par trois étapes : la pré-écriture, l'écriture et la post-écriture afin de délivrer un message clair. Cependant, l'activité de production de texte est considérée comme un apprentissage des langues dans lequel les apprenants utilisent leurs compétences linguistiques en intégrant des messages oraux.

Ainsi, les activités d'écriture aident les apprenants à maîtriser des compétences, qui sont réunies dans des activités de production de textes et cela ne peut se faire qu'avant que les apprenants apprennent les types de textes, en les analysants, servent de modèles à suivre.

Il faut également proposer aux apprenants une liste des textes utiles et motivants. Donc les séances de production écrite auront sensibilisé l'apprenant à un certain nombre de notion qu'il faudra approfondir tout au long du projet. L'enseignant permet aux apprenants de travailler sur trois

***LA PRODUCTION ÉCRITE ET SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE DU FLE***

plans, l'erreur comme un outil d'apprentissage, la communication dans la compréhension du fonctionnement de la langue et l'écrit comme lieu des transferts.

Les méthodes utilisées dans le nouveau programme de 5^{ème} année sont des approches communicatives et projet, qu'elles placent au cœur du processus pédagogique et se rapportent à ses comportements d'apprentissage. Pour que les apprenants puissent apprendre à communiquer en langues étrangères et à interpréter et faire des déclarations complètes tant à l'oral qu'à l'écrit.

A la fin de la séquence didactique, l'apprenant est régulièrement mis en situation de production écrite finale.

Donc, cette production finale est produite pour aider les apprenants à réinvestir leurs lacunes et leur permette de rédiger un texte selon la situation d'intégration proposée par l'enseignant.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons commencé par les définitions de l'écrit et de la production écrite. Ensuite nous avons abordé les méthodologies d'enseignement d'une production écrite puis les modèles de la production écrite. Tous ces éléments cités contribuent à l'amélioration de la compétence rédactionnelle, malgré la difficulté et la complexité de l'accomplissement de cette tâche qui a toujours présenté de grands problèmes devant un grand nombre d'apprenants de langue étrangère.

CHAPITRE II:

LES DIFFICULTÉS

D'APPRENTISSAGE EN

PRODUCTION ÉCRITE

Introduction

L'écriture joue un rôle important dans tous les domaines de la société : administration, hôpitaux, famille, amis et relations, publicité et affiches diverses.

De nombreux enseignants de FLE trouvent que les travaux des élèves sont pleins d'erreurs et d'omissions à tous les niveaux, notamment au primaire. En effet, ils se plaignent des résultats négatifs des tests réguliers ou annuels, affirmant que les apprenants ne sont pas suffisamment préparés aux activités d'écriture nécessaires à la réussite scolaire.

En effet, la production écrite est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de nombreuses connaissances pour sa réalisation. De nombreuses difficultés entravent les apprenants à écrire une bonne rédaction. Celles-ci sont variées. C'est pourquoi ce deuxième chapitre est intitulé «LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE EN PRODUCTION ÉCRITE». Nous y aborderons plusieurs points relatifs à la notion et les différents types de difficultés que rencontrent les apprenants en classe de FLE.

II.1. Les difficultés liées aux connaissances déclaratives

Apprendre le français est définitivement un défi, surtout pour les jeunes apprenants. Bien qu'écrire en français soit une réelle préoccupation pour les élèves de 5^{ème} année primaire car c'est une activité très complexe qui demande la maîtrise de la langue cible, à savoir la conjugaison des verbes, quelques mots corrects, bien les utiliser pour les transitions, savoir construire des phrases et leur séquence, avoir une bonne orthographe et un sens de la ponctuation. En d'autres termes, il doit avoir une formation linguistique et des compétences rédactionnelles pour rédiger correctement et sans erreurs.

II.1.1. Les difficultés d'ordre linguistique

Ces difficultés concernent en premier lieu le système des règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Elles traitent l'emploi des constructions morphosyntaxiques, textuelles, syntaxiques,... qui permettent au rédacteur une meilleure production des énoncés. Il s'agit donc des règles de grammaire et d'orthographe que les apprenants doivent connaître et maîtriser pour écrire des phrases simples et correctes, car les apprenants peuvent utiliser des gestes, des pauses et du rythme pour transmettre des informations verbalement... Mais lorsqu'il écrit, il a besoin de traduire son vocabulaire pour transmettre un message. Pour aborder ce sujet, on classe les difficultés linguistiques selon :

II.1.1.1. Les difficultés lexicales

Ces difficultés sont mesurées par l'emploi des mots, de richesse, d'exactitude, de correction et d'adéquation. Aussi le scripteur doit de choisir son lexique expressif du contenu du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

II.1.1.2. Les difficultés orthographiques

Une écriture correcte n'est pas une qualité innée chez les apprenants et même chez de nombreux adultes. Ainsi l'orthographe est un aspect pertinent lors de la production écrite car elle permet de mesurer les erreurs commises pendant la rédaction. Cependant, la transgression de ces règles peut engendrer une dévalorisation du texte écrit.

Selon Blanche-Benveniste et Chervel, « La science de l'orthographe est une science qui s'acquiert mot par mot et peut être sous cet angle assimilée à l'acquisition d'une langue seconde. Depuis le cours élémentaire, [...] c'est sept ans ou même huit ans qui sont consacrés à cette étude [...] ». [14].

A cet effet, Guyon nous dit que : « Le scripteur doit en effet effectuer des calculs presque sur chaque mot pour poser les marques de l'écrit, et de plus ce calcul nécessite des opérations complexes puisqu'il faut non seulement à poser ces marques, mais aussi choisir la seule marque juste » [15].

De ces deux citations, on comprend qu'apprendre le français, à travers ses difficultés lexicales et morphologiques, prend du temps voire des années pour l'apprendre. En dehors de ces faits, il convient de noter que les difficultés d'orthographe ne sont pas seulement une question de mémorisation ou d'approche inappropriée.

Or, selon les chercheurs, la source de ces difficultés réside non seulement dans la maîtrise de l'orthographe mais aussi dans les capacités ou les attitudes des apprenants.

II.1.1.3. Les difficultés morphosyntaxiques

Cette composante de la grammaire d'une langue s'occupe des règles qui régissent l'ordre des mots dans la phrase et des morphèmes grammaticaux flexionnels qui marquent la variation en genre et en nombre (adjectifs et substantifs) et la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes.

Etant le caractère différé de la communication écrite, la morphosyntaxe constitue un aspect très important. En effet, contrairement à la communication orale où les interlocuteurs peuvent remédier aux erreurs du fait de leur partage de la même situation d'énonciation, en production écrite (communication différée), le scripteur doit utiliser les constructions grammaticales de manière correcte et explicite afin d'éviter toute incompréhension.

II.1.2. Les difficultés socioculturelles

Les connaissances en grammaire et celles du fonctionnement de la langue ne suffisent pas seulement pour une bonne maîtrise de la langue en production écrite. C'est que la compétence linguistique doit être soutenue par une certaine maîtrise de des savoirs et des savoir-faire socioculturel.

Dans ce sens, il s'agit de caractéristiques propres à chaque langue et inconnues de l'apprenant, c'est-à-dire que l'apprenant ne dispose pas de compétences socioculturelles (société : dans la société, culture : la culture de son pays et d'autres pays), lui permettant d'interagir les uns avec les autres. En aucun cas communiquer avec les autres. Par exemple : les apprenants ont des difficultés à rédiger des lettres de remerciement, des lettres de félicitations et des lettres administrative. L'apprenant se heurte alors, lors de la rédaction, au problème d'organisation et à la structuration de son discours a travers la dimension culturelle. Chaque langue possède son propre système de fonctionnement et rhétorique. Le socioculturel est indispensable pour une meilleure communication. Cependant, la non- maîtrise de cette compétence peut se refléter sur la qualité du texte produit.

II.1.3. Les difficultés liées aux connaissances référentielles

Aux difficultés liées à la compétence socioculturelle et aux connaissances rhétoriques qui concernent le « comment écrire », s'ajoute « le quoi écrire » qui a trait aux connaissances référentielles qui constituent une autre source de difficultés. Concrètement, lors de la rédaction d'un texte, l'apprenant doit activer ses connaissances relatives à un domaine ou à un sujet particulier en fonction du thème de la rédaction pour établir et développer le contenu de son texte. La connaissance référentielle peut être définie comme la connaissance du monde. Celle-ci implique la connaissance du domaine et du contenu en relation avec un champ particulier ainsi que les connaissances qui concernent l'usage de la langue par son utilisateur.

II.2. Les difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales correspondent en particulier au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Cette catégorie concerne les processus et les stratégies rédactionnels. Pour décrire les difficultés relatives au processus d'écriture en LE, nous montrerons les comportements communément adoptés par les scripteurs novices en LE lors de la planification, la mise en texte et la révision. Pour cela, nous citons quelques difficultés relatives à chaque processus:

II.2.1. La planification

Elle peut être perçue comme la conversion, la concrétisation de l'étape précédente ou du moins de quelques éléments en mots, en paragraphes, en texte. Ainsi, le scripteur recourt aux aspects morphosémantiques, morphosyntaxiques, stylistiques, rhétoriques, etc. pour donner forme et sens à son texte, sa communication. Il a été prouvé, selon SILVA (1993), que l'apprenant en langue étrangère planifie moins que l'apprenant en langue maternelle. Pour les rédacteurs moins habiles, ils ne consacrent pas beaucoup de temps à la planification et transcrivent leurs idées dès leur apparition. Cependant ceci entraîne les apprenants à un manque de clarté.

II.2.2. La mise en page

La mise en texte en langue étrangère est plus difficile et plus compliquée. Le scripteur en langue étrangère fait beaucoup de pauses, produit moins de mots, écrit lentement. Cependant, le scripteur habile crée un dialogue intérieur pour apprécier ce qu'il a écrit.

La mise en page est, selon le groupe DIEPE, une relecture en vue d'améliorer le texte. Cela suppose bien sûr une lecture analytique qui permet au rédacteur de revoir des parties, supprimer des mots ou expressions, les remplacer, permuter ou reformuler éventuellement. Cette opération peut même, le cas échéant, déboucher sur une réorganisation du texte.

II.2.3. La révision

La révision est, selon DIEPE, un moment de vérification, de contrôle partiel ou total du texte afin de déterminer des carences, insuffisances, etc. La révision du texte est alors une deuxième réécriture. Celle-ci permet de mettre en évidence les écrits. Plusieurs difficultés sont décelées lors de la révision. Un scripteur moins habile, lors de la révision s'intéresse particulièrement au lexique,

à l'orthographe et la conjugaison. Par contre, un scripteur habile, en corrigeant ses erreurs, se focalise à la recherche des idées et contrôle la conformité de son texte à l'objectif de départ.

II.3. Les stratégies pour écrire correctement

II.3.1. La révision

Une des meilleures façons d'améliorer votre écriture est de réviser votre écriture. Cela inclut la relecture de votre article pour vous évaluer et corriger vos erreurs. Certaines recherches (notamment en psychologie cognitive) ont été développées pour expliquer l'utilité et la place de la révision dans le processus d'écriture.

D'après des études récentes de Chesnet et Alamargot : « réviser consiste à évoluer ses écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objet de les améliorer en le corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés » [16]. Avec cette définition, on peut dire que la modification consiste à relire le texte d'une personne afin de le réarranger et de le réparer.

II.3.2. La lecture/Ecriture

La maîtrise de la capacité de lecture/écriture est l'une des stratégies importantes de l'école. D'après Ch. Montécot « pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit » [17].

En effet, il n'y a pas de bon travail écrit sans lecture, « l'écriture des élèves s'alimente de l'observation et de la comparaison des textes de références dont ils s'efforcent d'imiter les propriétés. Cette dimension est commune à plusieurs modèles d'enseignements de productions d'écrit » [18].

Par conséquent, il est nécessaire d'apprendre aux élèves à lire d'abord, puis à leur apprendre à écrire. Cela se fait dans le cours de FLE (dès l'école primaire), et la lecture est de préparer aux activités d'écriture. L'enseignant assure la lecture et l'analyse de textes à ses apprenants, ce qui leur permet par la suite de créer des œuvres.

II.3.3. Le brouillon

Un brouillon est un prétexte mêlé d'effacement et de flèches, qui permet de réfléchir, de combiner des phrases et d'essayer de les corriger pour arriver au bon texte final.

Selon le nouveau Robert Jr. « le brouillon est une première rédaction d'un écrit qu'on se propose de mettre au net par la suite. Un brouillon illisible. Un brouillon de discours » [19]. Cette

définition décrit le brouillon comme le premier et le dernier article que nous devons copier proprement. On peut dire que l'aspect pratique du brouillon est très important dans le processus d'écriture, car il nous permet de réviser, réviser et réécrire.

II.3.4. L'autoévaluation

Cette méthode vise à évaluer ses propres capacités. Selon B. Donnadieu, l'auto-évaluation « est un travail de conscience critique de soi » [20]. Il permet aux apprenants de gérer leur expertise. Cette stratégie a été proposée dans le cinquième manuel AP Du FLE, sous la grille d'auto-évaluation. Ces grilles aident les apprenants à évaluer positivement ou négativement leur travail écrit. Le but est de mesurer ces erreurs et d'apporter les corrections nécessaires.

II.4. Comment repérer les élèves ayant des difficultés en production écrite

Souvent, les apprenants en difficulté d'apprentissage démontrent une distinction importante entre leur expression orale et leurs capacités d'une part, et leur écriture d'autre part.

Ce décalage fonctionnel est une source de frustration extrême, de déséquilibre pour toutes les personnes ciblées, notamment pour les élèves qui ne comprennent pas pourquoi ils ne peuvent pas comprendre, réfléchissent facilement et se joignent à la discussion. Selon les experts, ce problème peut être causé par des facteurs suivants :

- Manque de compétences ou d'expertise pertinente au processus d'écriture - c'est-à-dire la capacité de mettre ses mots sur papier de manière organisée, pour les organiser et les modifier.
- Ne pas suivre les étapes nécessaires lors de l'écriture, de la pré écriture ou de l'écriture correctement.
- Travail faible mémoire, c'est-à-dire la capacité de se souvenir et d'utiliser toutes les compétences nécessaires pour produire un texte écrit : expression des idées et des connaissances, grammaire, ponctuation, utilisation des majuscules, modifications, etc.
- Faibles compétences en révision et relecture.
- Difficulté à se concentrer, l'élève a une faible rétention pour les tâches difficiles, un niveau de distraction, un faible niveau d'énergie mentale ou il se sent fatigué.

- Difficulté à reconnaître la situation comme une désorganisation totale.
- Mauvaise vitesse de traitement, mauvaise capacité de mémoire pour comprendre les instructions.

Les enseignants interagissent souvent avec des élèves qui ont des difficultés à produire des textes. Chaque fois qu'il voit ces enfants dans une situation d'impasse, il leur donne des conseils ou les encourage à suivre la lettre dans laquelle les conseils sont donnés. C'est lui qui doit intervenir auprès de ces élèves en les guidant pas à pas dans la rédaction de leurs textes.

II.5. Les démarches à suivre en séance de production écrite

En didactique, la séance de la production écrite de 5ème année primaire se fait à travers 4 étapes à suivre et à respecter :

Étape 01: Observation et découverte

- Les activités de l'enseignant
 - Présenter le support et voir (le texte, l'image, les illustrations...etc) c'est-à-dire l'enseignant demande aux élèves de présenter le livre scolaire et voir le texte et les images souhaités.
- Les activités de l'apprenant
 - Voir et lire le texte plusieurs fois afin de comprendre le texte et obtenir quelques vocables

Étape 02 : Compréhension

- Les activités de l'enseignant
 - Expliciter la consigne d'écriture.
 - Fournir aux apprenants les moyens dont ils besoin pour écrire : Lexique thématiques, verbes conjugués.
- Les activités de l'apprenant
 - Les élèves interagissent avec la consigne.
 - Les élèves doit noter les moyens et donner des exemples d'emploi.

Étape 03 : Entraînement et rédaction

- Les activités de l'enseignant
 - Préciser les modalités de travail (forme de travail, durée, nombres de lignes, etc.).
 - Inviter les élèves à rédiger l'activité (texte documentaire, lettre... etc.).
 - Aider les élèves à corriger leurs activités en lui donnant des consignes de rédaction.
- Les activités de l'apprenant
 - S'inspirer du texte de départ et des images, des gestes d'enseignants ...pour bien rédiger le travail demandé.
 - Corriger leurs activités.

Étape 04 : Correction et rédaction

- Les activités de l'enseignant
 - Aider les apprenants à corriger leurs production ensemble et relever les erreurs.
 - Inviter les élèves à faire une auto correction et a écrire en évitant les erreurs.
- Les activités de l'apprenant
 - Les apprenants corrigent leurs erreurs.
 - Préparer le projet suivant.

Conclusion

A travers ce deuxième chapitre, nous avons évoqué les difficultés de l'apprentissage que l'apprenant peut rencontrer lors de la production écrite dans une séance de FLE. Ces difficultés ne sont pas d'une seule catégorie, au contraire, elles sont d'ordre linguistique, socioculturelles, syntaxiques. Celles-ci entravent l'apprentissage malgré les stratégies mises en œuvre. L'apprenant est appelé à s'approprier une bonne base linguistique pour affronter ce défi. Nous avons également abordé les différentes stratégies pour écrire correctement, comment repérer les apprenants ayant des

difficultés en production écrite ainsi que les démarches à suivre par l'enseignant en séance de production écrite en classe de FLE.

CHAPITRE III:

***LA MÉTHODOLOGIE DU
TRAVAIL ET L'ANALYSE DES
RÉSULTATS***

Introduction

Après avoir terminé le cadre théorique de ce travail de recherche, nous passerons à son côté pratique afin de connaître les véritables raisons qui empêchent les apprenants de réaliser un bon exercice de l'expression écrite. Nous présenterons les difficultés rencontrées par les apprenants de 5^{ème} année primaire lors de la rédaction d'une production écrite et l'attitude que nous devons adopter vis-à-vis de ces difficultés.

Pour ce faire, nous commencerons par notre enquête qui a été faite au niveau d'une école primaire " Hamidi Aissa " de Tolga, de Biskra. Cette dernière contient un nombre considérable d'élèves. Ensuite, nous analyserons les copies de production écrite des apprenants de 5^{ème} année primaire sous forme de texte documentaire traitant « la description d'un animal ». Enfin, nous présenterons l'interprétation des données.

III.1. La présentation du terrain d'expérimentation

III.1.1. La présentation de l'établissement

Nous avons fait notre expérimentation à l'école primaire « Hamidi Aissa» dans la daïra de Tolga de la wilaya de Biskra. La dite école se situe au sud d'Algérie. Elle contient 13 enseignants, 11 d'arabe et 2 de la langue française. Les apprenants sont repartis sur les cinq niveaux, parmi eux ceux qui sont censés étudier la langue française (3 classes de troisième AP, 2 classes de quatrième AP, et 2 classes de cinquième AP).

III.1.2. La présentation de la classe concernée

a. Les apprenants

La classe de cinquième AP se compose de 7 garçons et 9 filles (d'habitude les classes contiennent environ 25 à 30 élèves mais avec le protocole sanitaire de la Covid 19 chaque classe se divise en 2 groupes). Ces élèves ont des circonstances spéciales dont le manque d'utilisation du français à la maison, et l'absence des activités éducatives et culturelles dans la région.

b. L'enseignante

Nous avons choisi de travailler avec une enseignante qui a plus de 6 ans d'expérience et qui a accepté de partager certaines de ses expériences avec nous. Nous la remercions beaucoup pour sa disponibilité et son dévouement.

III.2. Le déroulement de la séance de production écrite

Nous allons présenter les différents moments par lesquels nous avons passé dans la en classe avec les élèves pendant la période de stage où l'enseignante a fait une révision du premier projet qui contient de différents séquences ,et à la fin de chaque séquence les élèves sortent avec des leçons spécifiques , sans oublier que leurs compétences en écritures et en expression orale se développent .

III.2.1. La description du premier projet

Le premier projet dans le manuel scolaire de cinquième AP s'intitule « Au zoo » il comporte deux séquences :

Séquence 01 : « *Pauvre petite gazelle* » décrire un animal.

Séquence 02: « *C'est un vrai fennec* » pour présenter l'état d'un animal.

L'objectif visé est de faire montrer aux élèves les textes documentaires pour qu'ils puissent présenter un animal en 4 ou 6 phrases cohérentes et convenables.

Dans ce projet, chaque séquence favorise l'installation des habiletés en conjugaison, orthographe, grammaire, lexique....etc. et se termine par des tâches pour chaque séquence.

La première tâche consiste à écrire des devinettes en écrivant les animaux du zoo après l'avoir visité et la deuxième tâche consiste à la fabrication des posters d'animaux sauvages.

Sans oublier qu'il y'a un cahier d'activités contenant des exercices détaillés qui renforcent les habilités précédentes.

III.2.2. La description de l'activité à réaliser

Nous avons choisi un exercice d'après le livre de français cinquième AP avec quelques modifications (projet1, sequence1, page 13, question 4).

III.2.3. La consigne de la production écrite

Avec ta/ton camarade, décris un animal sauvage de cette liste (éléphant, lion, girafe, zèbre). Utilise la boîte à mots suivante : des pattes, le cou, deux défenses, une crinière, les taches, des oreilles.....etc.

Sans oublier de:

- ✓ Mettre la ponctuation.
- ✓ Donner un titre à ton texte.
- ✓ Utiliser le présent de l'indicatif.
- ✓ Utiliser la troisième personne singulière

III.3. L'analyse des productions écrites

L'analyse des productions des apprenants a permis de repérer des difficultés de natures et de sources différentes. En vue de signaler, de classer et de déterminer le type des difficultés commises par les apprenants, nous avons utilisé une grille d'analyse.

III.3.1. La grille d'analyse

Après avoir ramassé toutes les copies, nous avons analysé les productions écrites afin de dégager les différentes difficultés présentes dans les écrits. Nous nous sommes basés sur la grille d'analyse de groupe EVA. Cette dernière représente un tableau à double entrée distinguant:

- **Trois niveaux de fonctionnement**

- le niveau textuel ;
- le niveau des liaisons entre les phrases ;
- le niveau de la phrase.

- **Trois plans d'analyse**

- **Le plan pragmatique** concerne la relation entre le message et ses utilisateurs. Il s'agit de considérer **l'écrit par rapport à la situation dans laquelle il fonctionne**. Quel est l'enjeu de cet écrit ? Qui parle ? Pour quoi faire ? ... ;

- **Le plan sémantique** concerne la façon dont les signes désignent, c'est-à-dire la relation entre les signes et leurs référents. C'est un des éléments majeurs de la **construction du sens** .

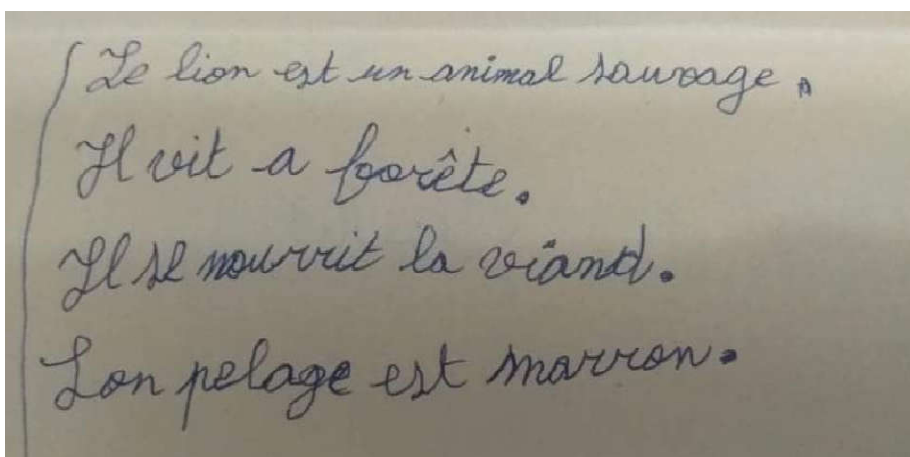
- **Le plan morphosyntaxique** concerne la relation entre les signes entre eux. C'est la grammaire traditionnelle. Habituellement appliqué à la phrase, ce point de vue peut s'étendre au texte dans son ensemble et aux relations entre les phrases. Il porte sur **l'organisation et la relation des éléments entre eux**.

-**Le plan matériel** c'est la structure globale du texte, la ponctuation; et l'utilisation de la majuscule.

III.3.2. L'analyse des copies

Afin de mieux entreprendre notre recherche nous avons adopté une analyse des difficultés suivie d'une méthode descriptive. Cette méthode permet de décrire, d'expliquer, et de corriger les erreurs comme le confirme Perdue, C. (1980 : 87) « *D'un point de vue chronologique, une telle analyse soulève trois séries de problèmes : 1) trouver l'erreur ; 2) décrire l'erreur ; 3) expliquer l'erreur* ». L'analyse des productions des apprenants a montré des erreurs de natures et de sources différentes.

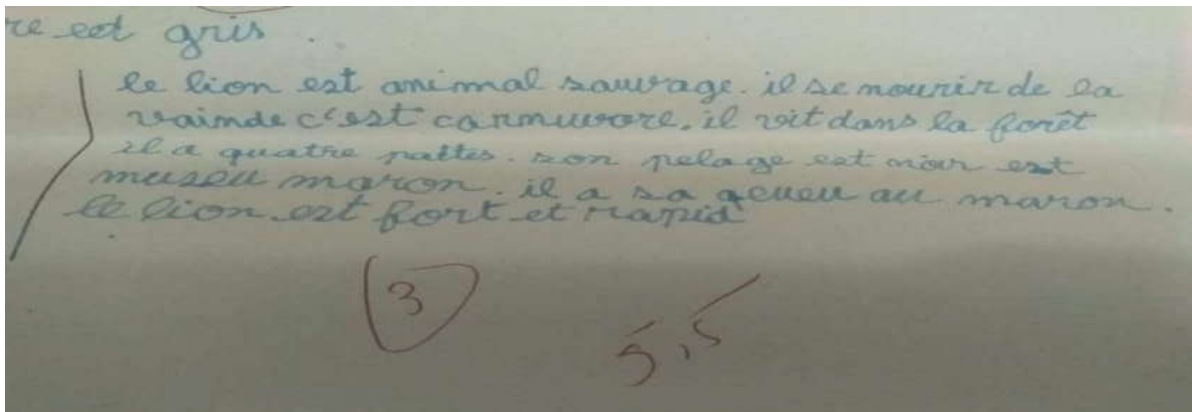
III.3.2.1. L'analyse de la copie n° 01



-
- **Sur le plan matériel**
 - ✓ L'écriture est lisible.
 - ✓ Le respect de la majuscule
- **Sur le plan sémantique**

- ✓ Une adéquation du lexique avec le sujet abordé.
 - ✓ Un vocabulaire limité.
- **Sur le plan morphosyntaxique**
 - ✓ Des erreurs lexicales du type graphique forete au lieu de forêt ; la viande au lieu de la viande sont des erreurs liées à la mauvaise connaissance de l'orthographe du mot.
 - ✓ Le temps utilisé est le présent de l'indicatif.
 - **Sur le plan pragmatique**
 - ✓ Le type d'écrit est respecté, il atteint son effet recherché.
 - ✓ La construction des phrases est adaptée au type de texte demandé ou exigé.

III.3.2.2. L'analyse de la copie n° 02



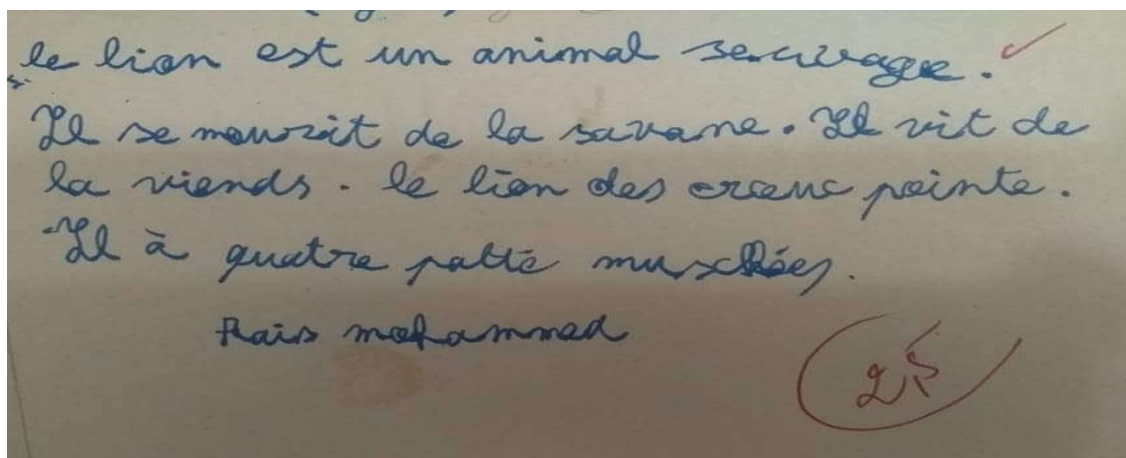
- **Sur le plan matériel**
 - ✓ Le texte est clair et lisible.
 - ✓ Le texte est mal ponctué.
 - ✓ Le texte n'est pas aéré.
- **Sur le plan sémantique**
 - ✓ Phrases sémantiquement acceptables.
 - ✓ Un vocabulaire et registre homogène et adéquat.
 - ✓ Toutes les informations dans ce texte sont cohérentes (tout en respectant le type du texte produit).
- **Sur le plan morphosyntaxique**

- ✓ Des fautes d'orthographe vaine au lieu de viande ,carnuvore au lieu de carnivore
- ✓ Le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif.
- ✓ Des fautes de conjugaison (il se nourrir) au lieu de (il nourrit).

▪ **Sur le plan pragmatique**

- ✓ Les phrases sont variées et adaptées au type de texte.
- ✓ Le texte dans l'ensemble est compréhensible, ce qui assure une cohérence thématique.

III.3.2.3. L'analyse de la copie n° 03



▪ **Sur le plan matériel**

- ✓ Le texte est lisible.
- ✓ Le non respect de la majuscule, et de la ponctuation.
- ✓ L'absence de l'alinéa.

▪ **Sur le plan sémantique**

- ✓ Les phrases sont sémantiquement inacceptables.
- ✓ Les idées sont mélangées.
- ✓ Il y a contradiction entre les phrases.

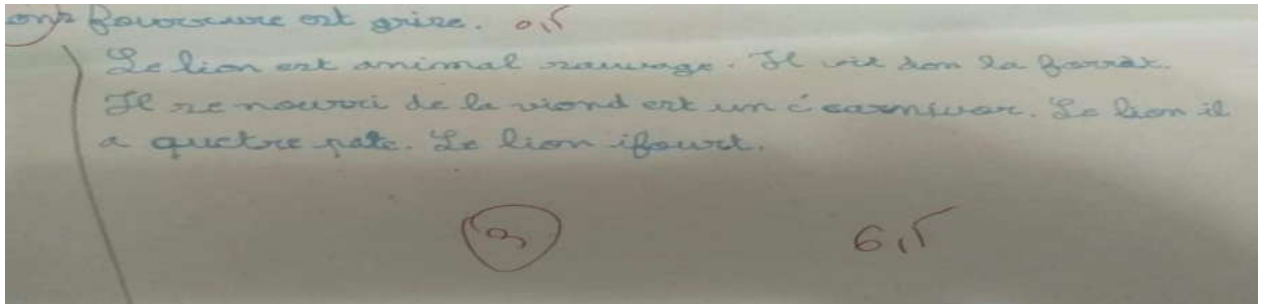
▪ **Sur le plan morphosyntaxique**

- ✓ Des fautes d'orthographe à au lieu de a ,viends au lieu de viande , seuvage au lieu de sauvage
- ✓ Le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif.
- ✓ L'élève ne fait pas l'accorde nombre « patte »

- **Sur le plan pragmatique**

- ✓ Un respect de type d'écrit (le texte documentaire), qui assure une cohérence thématique , mais le choix du vocabulaire est considéré comme inadéquate.

III.3.2.4. L'analyse de la copie n° 04



- **Sur le plan matériel**

- ✓ Le texte est lisible.
- ✓ Le respect de la majuscule.
- ✓ Texte mal ponctué.
- ✓ L'absence de l'alinéa.

- **Sur le plan sémantique**

- ✓ Les phrases sont sémantiquement acceptables.
- ✓ Le sens général du texte est acceptable, ce qui assure l'absence de la contradiction entre les phrases.
- ✓ Le vocabulaire et le registre de langue sont adéquats.

- **Sur le plan morphosyntaxique**

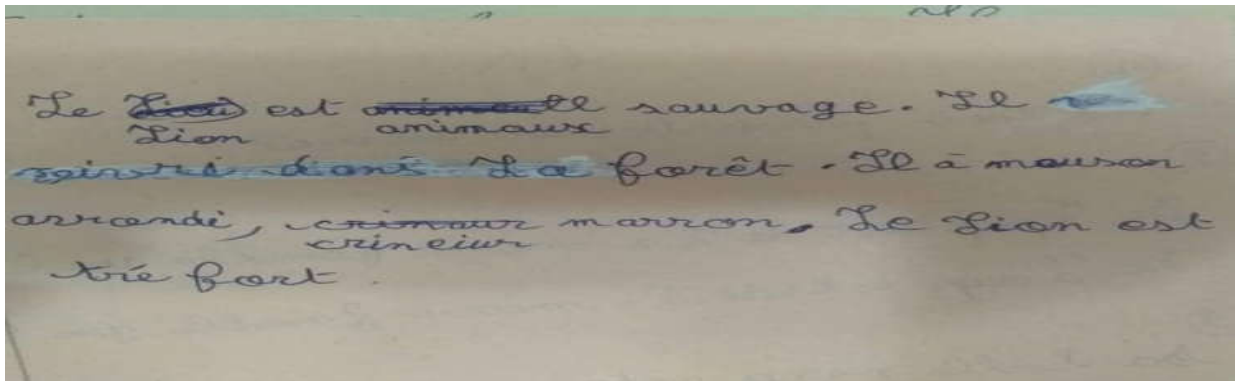
- ✓ Des fautes d'orthographe forret au lieu de forêt, viend au lieu de viande, patte au lieu de pattes ,fourr au lieu de fort
- ✓ Le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif.
- ✓ Des erreurs grammaticales, comme : la mauvaise conjugaison du verbe «nourrir » avec la troisième personne du singulier «nourrit », au lieu de dire « nourrit », il écrit « nourri».

- **Sur le plan pragmatique**

- ✓ La construction des phrases variée et adaptée avec le sujet traité.

- ✓ Le texte atteint l'effet demandé, qui assure une cohérence thématique.

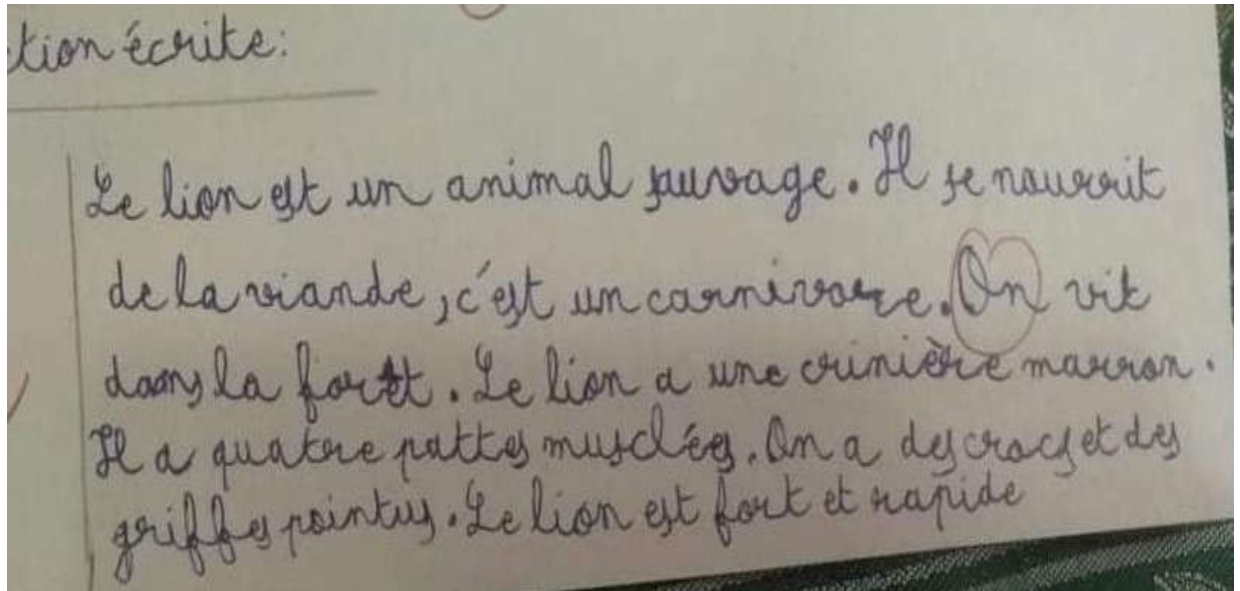
III.3.2.5. L'analyse de la copie n° 05



- **Sur le plan matériel**
 - ✓ Le texte est lisible.
 - ✓ Le respect de la majuscule.
 - ✓ Texte mal ponctué.
- **Sur le plan sémantique**
 - ✓ Le lexique est adéquat avec le sujet traité.
 - ✓ Le sens général du texte est acceptable, ce qui assure l'absence de la contradiction entre les phrases.
 - ✓ Le vocabulaire et le registre de langue sont adéquats.
- **Sur le plan morphosyntaxique**
 - ✓ L'élève ne fait pas l'accorde nombre (au lieu d'écrire « animal », il écrit, « animaux »). Le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif.
 - ✓ Une mauvaise conjugaison du verbe «vivre» (au lieu d'écrire vit, il écrit: vivre (à l'infinitif).
 - ✓ Des erreurs morphologiques liées à la graphie des mots, par exemple: crineur au lieu de crinière, tre au lieu de très.
- **Sur le plan pragmatique**
 - ✓ Les phrases utilisées sont variées et adaptées ce qui assure une sorte de cohérence thématique.
 - ✓ Les marques de l'énonciation sont correctes.

- ✓ Le choix correct du type d'écrit, il atteint à l'effet demandé (qui est un texte documentaire dans lequel il présente un animal).

III.3.2.6. L'analyse de la copie n° 06



- **Sur le plan matériel**
 - ✓ Dans l'ensemble, l'écriture est lisible marquée par un respect de la majuscule.
 - ✓ Le non-respect de la ponctuation.
 - ✓ L'absence de l'alinéa.
- **Sur le plan sémantique**
 - ✓ L'utilisation d'un lexique adéquat au sujet traité qui assure la cohérence thématique du texte.
 - ✓ Le type de texte et le vocabulaire sont adéquats.
- **Sur le plan morphosyntaxique**
 - ✓ L'élève ne fait pas l'accord entre le sujet et le verbe, il utilise le pronom « on » au lieu de pronom « il ».
 - ✓ Les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif.
- **Sur le plan pragmatique**
 - ✓ Le texte dans l'ensemble est compréhensible, ce qui assure une cohérence thématique.
 - ✓ Le choix correct d'écrit, il atteint l'effet recherché.

III.4. L'interprétation des résultats

D'après cette analyse, on a remarqué que les apprenants n'ont pas un problème qui dépend du plan pragmatique ; comme on a déjà vu ils ont commencé par le nom de l'animal, puis sa catégorie en donnant une description simple et générale.

La majorité entre eux ne fait pas l'accord en genre et nombre lorsqu'ils écrivent.

La plupart des erreurs sont au niveau de l'orthographe à cause de l'absence d'exercices de langue a domicile pour graver les structures langagières dans leurs mémoires ,aussi du a un manque d'utilisation des dictionnaires pour la recherche des mots difficiles.

Conclusion

Cette partie contient le cadre pratique de notre mémoire où nous avons fait un petit exercice montrant comment écrire un petit texte documentaire décrivant un animal. Après avoir analysé les copies des élèves de cinquième AP, nous avons pu identifier les différentes difficultés d'apprentissage en production écrite et c'est l'objectif de notre mémoire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

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

La production d'un écrit est une activité complexe qui requiert de la part l'apprenant en outre de la maîtrise des règles du système linguistique proprement dit, une maîtrise des règles du fonctionnement social de ce système, une maîtrise des règles qui régissent la cohérence/cohésion du texte et enfin une maîtrise des connaissances procédurales qui concerne les processus et les stratégies rédactionnels.

Elle représente un problème important et inévitable pour les apprenants et pour les enseignants de n'importe quelle langue. L'écriture applique non seulement un ensemble de linguistique, mais aussi un outil avec lequel les gens entretiennent des relations complexes, où le plaisir d'écrire occupe une place essentielle.

Dans le cadre de notre modeste travail qui s'achève, tout au long de cette étude, nous avons tenté de mettre en lumière les difficultés langagières dans le cas d'une écriture productive des apprenants de 5^{ème} année primaire.

Après avoir observé en détail les points de langage et le processus d'écriture et les erreurs à travers les copies, nous avons pu confirmer notre hypothèse.

Nous avons constaté que les étudiants avaient des difficultés à écrire sur un sujet suggéré, qu'ils ne conjuguèrent pas les verbes correctement, qu'ils n'utilisaient pas la grammaire et l'orthographe correctes. La plupart des erreurs sont au niveau de l'orthographe à cause de l'absence d'exercices de langue à domicile pour graver les structures langagières dans leurs mémoires, aussi dû à un manque d'utilisation des dictionnaires pour la recherche des mots difficiles.

La session de production de texte a visé à créer de nouveaux mots et à renforcer le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison des verbes et d'autres ajouts pendant le temps d'écriture afin que les apprenants maîtrisent l'écriture en classe de FLE.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [8] ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine., (1989) « l'expression écrite ». Des enfants non-francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?, Edition Armand Colin, Paris, P135
- [4] C. B. DE MINIAC, 2000, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du septentrion, p19
- [15] CHESNET David et ALAMARGOT Denis, Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle, 2005, p449.
- [16] Ch. Montécot, techniques de communication écrite, Eyrolles, Paris, 1996, p13.
- [18] Dictionnaire petit Robert, 2007, p45.
- [12] Document d'accompagnement au nouveau programme de français. Février 2009, p, 04.
- [14] Document d'accompagnement du programme de français, cycle primaire, 2016, p70.
- [19] DONNADIEU Bernard, les théories de l'apprentissage, édition Masson, Paris, 1998, p110.
- [20] Fiche pédagogique d'une activité de production écrite, circonscription n°42, Chéria- el- Ogla, 2015/2016.
- [12] GADAU, J, Finet, C., (1991), Evaluer les écrits à l'école primaire, Hachette.
- [9] Garcia-Debanc, C., & Fayol, M. (2002). *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite*. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115-116, 37-50
- [17] GARCIAS-DEBANC Claudine, la production écrite telle que l'enseigne aujourd'hui, Didier Erudiction, Paris, 1995, p61
- [13] <http://www.iensannois.ac-versailles.fr/IMG/pdf/production-ecrit-atelier-ressources-eduscolavril17.pdf>
- [6] J. Dubois, 2002, « dictionnaire de linguistique », Larousse, p. 164-165.
- [5] J. Jolibert, 1994, « formé des apprenant producteurs de texte », Paris, Hachette, P11.
- [1] J.P. Cuq, 2004, « dictionnaire de didactique du français », asdifle. Clé international, p.78-79.
- [2] LABDI Amel, l'analyse des erreurs en production écrite, (cas des élèves de 4ème année moyenne au CEM Remichi Mohamed à Biskra), mémoire didactique, Biskra, 2012/2013, p22

Résumé

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Elle tente de repérer et de classer les difficultés d'apprentissage de la production écrite constatées au niveau des apprenants de la cinquième année primaire. Elle tente également de proposer quelques solutions afin d'initier les apprenants à des méthodes pratiques pour dépasser ces handicaps. C'est pourquoi nous cherchons à savoir: Quelles sont les difficultés que les apprenants de 5^{ème} année primaire rencontrent pour réaliser une production écrite et quelles sont leurs causes? Pour atteindre notre objectif, nous avons opté pour une descriptive et analytique. Les résultats de l'analyse des productions écrites montrent que les apprenants éprouvent des difficultés d'ordre linguistique : des difficultés lexicales, orthographiques et morphosyntaxiques. Enfin nous suggérons quelques solutions qui peuvent aider les élèves et améliorer leur expression écrite.

Mots clés : Production orale, difficultés, erreur.

ملخص

دراستنا تقع في إطار تعليم الكلمة المكتوبة. نحاول منها تحديد وتصنيف الصعوبات في تعلم التعبير الكتابي التي لوحظت بين المتعلمين في السنة الخامسة من المدرسة الابتدائية. نحاول أيضًا اقتراح بعض الحلول لتعريف التلاميذ بأساليب عملية للتغلب على هذه الإعاقات. ولهذا السبب نحاول اكتشاف: ما هي الصعوبات التي يواجهها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في كتابة تعبير كتابي وما هي أسبابها؟ لتحقيق هدفنا، اخترنا طريقة وصفية وتحليلية. تظهر نتائج تحليل الفقرات المكتوبة أن المتعلمين يواجهون صعوبات لغوية صعوبات معجمية وإملائية وصرفية. أخيرًا، نقترح بعض الحلول التي يمكن أن تساعد الطلاب وتحسن تعبيرهم الكتابي.

كلمات مفتاحيه : تعبير شفهي صعوبات خطأ

Summary:

Our study falls within the framework of the didactic of the written word. It tries to identify and classify the learning difficulties of written production observed at the level of learners of the fifth year of primary education. It also tries to suggest some solutions in order to introduce learners to practical methods to overcome these disabilities. This is why we are trying to find out :What are the difficulties that 5th year primary learners encounter in carrying out a written production and what are their causes? To achieve our goal, we opted for descriptive and analytical .These results of the

analysis of written productions show that learners experience linguistic difficulties: lexical, orthographic and morphosyntactic difficulties. Finally, we suggest some solutions that can help students and improve their written expression.

Keywords: oral expression, difficulties, error.