

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUES FRANCAISE

N° :



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUES FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUES DU FLE

Mémoire présenté pour l'obtention Du diplôme de Master Académique

Par: HABIB Hadjer

Intitulé

Difficultés de l'apprentissage de la production écrite:

Cas des apprenants de la 1^{ère} année secondaire
Lycée ZEMIH Djemoui- Ain Fares -

Soutenu devant le jury composé de:

Dr Kamel SLITANE

.....
.....

Université MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

Université MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

Université MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

Président

Rapporteur

Examineur

Année universitaire :2021 /2022

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail :Ames chers

parents et à toute la famille

A mes frères :Lokman, Chouaib et

Mohamed El Siradj El Mounir

Mes sœurs : Soumia, Roumaïssa et

kaouthar

A mes amis A ma nièce Layan À toutes les

autres personnes qui m'ont soutenues et

encouragées durant ce travail.

Remerciements

Aux élèves que j'ai enseignés

En préambule à ce mémoire je remercie ALLAH qui m'a aidé et m'aide encore en nous accordant la patience et le courage durant ces longues années d'études.

Je remercie mon encadrant, monsieur SLITANE, pour nous avoir guidé, conseillé et orienté durant cette année et pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger ce mémoire.

Je remercie aussi les membres du jury d'avoir bien voulu lire mon modeste travail.

Je remercie également mes parents grâce à qui je suis arrivée à ce

stade de mon cursus.

Enfin, nous adressons nos plus sincères remerciements à tous nos proches et amis, qui nous ont toujours encouragés au cours de la réalisation de ce mémoire.

Merci à tous et à toutes.

Résumé

Notre mémoire s'inscrit dans le cadre de l'analyse des productions écrites des élèves du secondaire algérien. Cette analyse tente de répondre aux difficultés d'apprentissage de la production écrite constatées au niveau des apprenants de la première année secondaire. Parmi celles-ci, nous pouvons citer des difficultés d'ordre linguistiques : lexicales, orthographiques et morphosyntaxiques, mais aussi des difficultés d'ordre socioculturelles. Nous avons opté pour une étude descriptive et analytique tout en se basant sur des études antérieures.

ملخص

تندرج هذه المذكرة ضمن تحليل التعبير الكتابي للمتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي. يحاول التعرف على الصعوبات التعليمية الكتابية الملاحظة على مستوى المتعلمين في السنة الأولى من التعليم الثانوي، ومن أهم هذه الصعوبات، يمكن أن نذكر الصعوبات اللغوية المعجمية، الهجائية، الاجتماعية والثقافية. اخترنا دراسة تحليلية تستند إلى دراسات سابقة.

Abstract

Our thesis is part of the analysis of the written productions of Algerian elementary school pupils. It tries to answer the learning difficulties of the written production found at the level of the learners of the second secondary year. Among these, we can mention linguistic difficulties: lexical, orthographic and morphosyntactic, but also socio-cultural difficulties. We opted for a descriptive and analytical study based on previous studies.

Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Il tente de répondre aux difficultés rencontrées par les apprenants de cette activité dans le cycle secondaire. Cette perspective de recherche met l'accent sur les différentes stratégies et méthodes adoptées par l'élève pour acquérir une base linguistique performante et efficace. Cette démarche se veut un regain d'intérêt sur l'ensemble des approches et des stratégies permettant à l'apprenant de perfectionner son potentiel rédactionnel.

L'enseignement du français langue étrangère au lycée constitue un objectif pertinent dans le système éducatif algérien. Cela consiste à installer certaines compétences chez l'apprenant pour pouvoir communiquer au moyen de cette langue dans ses pratiques quotidiennes. Dans cette optique, selon la nouvelle réforme du système éducatif, l'apprentissage consiste à faire partager les tâches entre l'enseignant et ses apprenants. De nombreuses compétences et activités sont proposées pour un meilleur avancement du programme scolaire soulignées par la tutelle.

A travers cette perspective, l'enseignement du français vise à acquérir aux apprenants les quatre compétences ; à l'oral (compréhension et expression), à l'écrit (compréhension et expression). Cela veut dire que l'apprenant sera capable de lire et écrire dans les quatre habiletés d'une langue étrangère.

De plus, apprendre à écrire est l'une des tâches spécifiques de l'école. A nos jours, avec l'introduction de l'approche par compétences dans le système éducatif, une grande importance a été accordée à l'écrit. Malgré l'évolution des (TICE), l'écrit reste incontournable et occupe une place essentielle dans le milieu scolaire.

L'écriture est une activité qui prône toutes les autres activités dans une classe d'enseignement du français. Les élèves écrivent pour perfectionner et vérifier l'assimilation des leçons et pour aussi diagnostiquer la maîtrise de certaines règles grammaticales, syntaxiques et lexicales sans oublier que l'évaluation des acquis sera faite par des épreuves écrites.

L'activité d'écriture n'est pas un simple alignement de mots et de phrases correctes sur le plan syntaxique. L'écriture est, en revanche, un ensemble cohérent qui obéit à des règles et des normes. Dé plus, cette activité nécessite des compétences linguistiques, lexicales, syntaxiques etc.

Introduction générale

En effet, le brouillon est l'un des problèmes les plus constatées chez les apprenants du FLE car ils le considèrent comme le produit final de leur texte. Cependant, lorsque l'enseignant leur demande de vérifier leurs lacunes ; ils se limitent seulement à une correction superficielle.

En outre, ils se sentent incapables de modifier et de réécrire une ou plusieurs parties de leurs écrits.

L'activité de la production écrite est un facteur non-négligeable voire même déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire. Elle vise à instaurer progressivement chez l'élève, à travers des activités multiples, une compétence communicative. Il s'agit essentiellement de découvrir les différents types de texte (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif etc.) c'est aussi une activité qui donne l'occasion à l'élève de s'investir et à l'enseignant de mesurer le degré d'assimilation des connaissances.

Etant enseignant au cycle secondaire, j'ai constaté que les apprenants intègrent le lycée avec un déficit assez considérable. Ils manifestent une difficulté flagrante car ils accumulent des erreurs lors de la rédaction de leur expression écrite. Ces erreurs concernent l'emploi des règles de l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire.

De plus, ces élèves n'éprouvent une peine grave à s'exprimer librement à l'écrit sans commettre des erreurs.

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

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

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

Les apprenants rencontreraient des difficultés lors de la rédaction de leur production écrites car ils apprennent les formes grammaticales, lexicales, linguistiques mais ils ne savent pas mettre en place une stratégie cognitive adaptée.

- Les obstacles qui entraveraient les apprentissages des apprenants sont peut-être liées à es connaissances et des représentations erronées que les apprenants possèdent et mettent en œuvre lors de la production écrite.
- La méthode adoptée par l'enseignant qui vise seulement à transmettre le savoir sans se soucier de l'apprenant et de son acquisition.
- Des pratiques (stratégies) d'apprentissages erronées.

Introduction générale

Pour aborder les difficultés d'apprentissage de la production écrite chez les apprenants, nous allons effectuer une recherche descriptive pour déceler les lacunes ainsi que les connaissances erronées instaurées. La méthodologie de recherche adoptée dans cette perspective sera fondée sur : l'analyse des copies des apprenants.

L'analyse des copies des apprenants de la 1^{ère} année secondaire sciences à partir d'une consigne portant sur un texte explicatif (les textes de vulgarisation de l'information scientifique) pour identifier les difficultés des apprenants.

Ce travail de mémoire sera organisé en trois chapitres. Le premier chapitre se veut un cadrage théorique et didactique. Il s'intitule « *la production écrite : théories et méthodes d'apprentissage* ». A travers ce chapitre, nous allons traiter la définition de la production écrite ainsi que les stratégies et les processus de sa réalisation.

Ensuite, l'interactivité des processus et la surcharge rédactionnel et Les modèles de production écrite. Le deuxième chapitre intitulé « *apprentissage de la production écrite* ».

Dans ce chapitre, nous allons présenter d'abord, la définition de l'apprentissage ainsi que ses stratégies.

Puis, en deuxième lieu, les difficultés de l'apprentissage de la production écrite. En troisième lieu, les difficultés épistémologiques, psycho-cognitives, pédagogiques et didactiques et nous avons parlé de la place de la production écrite dans les différentes approches en didactique.

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

CHAPITRE I

**La production écrite théories et
processus de réalisation**

Introduction

Le domaine scolaire et éducatif a été depuis toujours un champ d'investigation et de débat qui a attiré l'attention des spécialistes et des chercheurs. Ceci a engendré plusieurs analyses, rapports ; commentaires qui touchent du doigt les lacunes de l'enseignement.

Déplus, cette analyse n'est en réalité qu'un diagnostic du système éducatif défaillant car elle nous permet de sentir son échec.

I. 1. la production écrite : essai de définition

La production écrite est une activité qui vise la mise en place de la totalité des acquis de l'apprenant durant une séquence d'apprentissage. Son objectif majeur est d'amener l'apprenant à s'exprimer librement ses sentiments ; ses idées ; ses intérêts ; ses préoccupations afin de communiquer avec autrui. Cela exige la maîtrise de certaines stratégies et méthodes que l'élève doit s'approprier au cours de son apprentissage.

Cette activité fait appel à plusieurs compétences dont la compétence linguistique, cognitive, socioculturelle, référentielle et discursive.


Dé plus, depuis la découverte du concept de compétence communicative et son intégration dans le champ didactique ; la recherche a connu un nouvel enjeu. A travers cette compétence de communication, on distingue quatre habilités : habilité de compréhension à l'oral, habilité de production à l'oral, habilité de compréhension à l'écrit, habilité de production à l'écrit.

En didactique des langues étrangères la production écrite est vue comme une activité qui a pour objectif la construction du sens. Son apprentissage vise à doter l'apprenant d'un potentiel qui lui permettra de produire des textes dans des situations variées.

Déplus, depuis l'intégration du concept de la compétence communicative dans le champ didactique, cette notion occupe une place importante dans ses fondements de base. Selon J.P.Cuq, on distingue quatre habilités : habilité de compréhension et de production à l'oral ; habilité de production et d'expression à l'écrit.

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

« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique



matérialisant la langue et susceptible d'être lue ».

Cela veut dire que l'apprentissage se manifeste par le biais de l'écrit qui rend possible la lecture et l'interprétation des graphies.

D'autre part, Isabelle GRUCA et Jean Pierre CUQ (2002, p178), cours de didactique en LE et LS, ont fourni deux définitions à l'écrit : « *écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer* ».

Dans un deuxième sens, l'écrit peut être défini comme : « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère* ».

Si on se réfère aux travaux de J.P.Cuq, on peut considérer les productions verbales et écrites de l'émetteur comme étant contrôlées par le récepteur sur le plan discursif, linguistique et pragmatique de sorte que tout échange suscite une évaluation.

L'enseignement de la production écrite vise à améliorer la compétence communicative chez l'apprenant. Les apprenants écrivent leur production pour être lu.

L'élève exprime ses idées ; ses sentiments pour échanger avec autrui et pour mettre en place une compétence communicative à l'écrit qui se définit comme une capacité de produire un discours à l'écrit bien organisé.

Pour cela, on distingue, selon SOPHIE Moirand (1982,20), différentes composantes de la compétence communicative:

- **La composante linguistique** : concerne particulièrement la connaissance ainsi que la capacité d'utiliser les modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux du système de la langue.
- **La composante socioculturelle** : concerne la connaissance de certaines règles sociales et des normes d'interaction, histoire, culture et relations entre certains signes sociaux.
- **La composante référentielle** : suppose la connaissance des domaines de l'expérience et des objets ainsi que de leur relation.
- **La composante discursive (ou pragmatique)** : suppose la connaissance de des différents types de discours, de leur organisation selon les paramètres de la situation de communication.

L'activité de production écrite n'est pas une tâche aisée car elle fait appel à de nombreuses compétences dont l'apprenant doit maîtriser. Déplus, il doit perfectionner son message à fin que sa pensée soit abordable par son interlocuteur. Le scripteur doit être aussi muni d'un ensemble de connaissances et de savoir en grammaire, conjugaison, orthographe syntaxe, lexique ...etc.

I. 2. Production écrite : stratégies et processus de réalisation

A travers cette section, nous aborderons d'une manière descriptive le fonctionnement cognitif du scripteur pendant sa rédaction. Sur le plan théorique, plusieurs modèles ont été proposés comme le modèle de FLOWER ET HEYES (1980) pour pouvoir produire un texte ainsi que son mode de fonctionnement.

Planification

écrire c'est planifier, une compétence qui peut apparaître à tout moment du processus, et vise l'aspect communicationnel (connaissances), l'aspect textuel (structure provisoire) et l'aspect langagier (vocabulaire approprié).

Le processus de planification permet à l'apprenant de s'interroger et de décider quoi et comment aborder son texte. Dans ce contexte, le rédacteur organise ses idées, élabore des buts qui guident son apprentissage. Cette phase est composée de trois sous processus qui ont pour but guider la mise en texte à partir des pré-requis de l'apprenant. Le sous processus de conception aide l'apprenant à construire dans sa mémoire à long terme des connaissances ordonnées sous forme de chaîne. Le processus d'organisation permet la structuration des informations recueillies dans un plan chronologique ou hiérarchique. Enfin, le sous processus de recadrage permet d'évaluer et de réajuster ses écrits.

Cette phase de planification peut être nommée aussi « pré-écriture » car elle donne l'occasion à l'apprenant d'activer sa mémoire à long terme et de réordonner dans un plan pour pouvoir transmettre un message.

La rédaction

écrire c'est rédiger, c'est l'exploitation adéquate des ressources orthographiques, syntaxiques et sémantiques (mise en texte) mais aussi stylistiques et rhétoriques de la langue (la cohérence du texte).

Ce processus a pour objectif la transcription graphique des représentations préparées préalablement lors de la planification. A travers cette étape l'apprenant sélectionne et choisit les

formules syntaxiques et rhétoriques enfin d'élaborer des mots, des phrases, des paragraphes et des textes.

Révision

Ce processus permet l'amélioration du texte qui a été déjà rédigé par l'apprenant car il le pousse à s'auto évaluer et de vérifier l'adéquation des connaissances ainsi que l'organisation et l'enchaînement des idées dans le texte. Par conséquent, le rédacteur peut déceler les erreurs et les manquements qui surgissent dans son texte et en remédier.

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

Donc, écrire un texte c'est mobiliser l'ensemble des savoirs et savoir-faire selon des contraintes sociales et culturelles de la communication en produisant un message à l'intention d'un ou de plusieurs lecteurs particuliers. Sophie Moirand (1979) affirme que *«enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit»*.

Contrôle

Ce processus est présent tout au long de la rédaction du texte. Il évalue la pertinence des trois processus déjà abordés. Il surgit chaque fois que les autres processus ne réalisent pas l'objectif de la rédaction.

L'interactivité des processus

Chaque processus peut intervenir à n'importe quel moment. Selon HAYES et FLOWER(1980), la planification peut intervenir tout au long du processus de rédaction surtout lors de l'élaboration des buts, la création et le classement des idées. L'apprenant peut évaluer la qualité et la quantité de son texte alors que la révision peut apparaître dans la phase de la planification. Certains chercheurs expliquent que les processus d'écriture sont interactifs du fait que la mise en texte est interrompue par la planification et la révision.

L'ensemble des processus tourne autour de l'environnement et la consigne tout en puisant dans la mémoire à long terme de l'individu.

I. 3. Surcharge cognitive

Plusieurs études psychologiques ont été émanées dans ce contexte pour permettre une meilleure vision de la chose. En se basant sur ce concept, les chercheurs peuvent justifier la réussite ou l'échec de l'élève dans son activité d'apprentissage.

Rédiger un texte n'est pas une tâche facile car elle suppose de nombreuses activités pour sa réalisation.

L'apprenant prend en charge, lors de sa rédaction, des unités syntaxiques et des contenus sémantiques à mettre en ordre, les unir entre eux.

Plusieurs difficultés sont détectées lors de la production écrite surtout quand il s'agit des langues étrangères. Déplus, plusieurs obstacles surgissent lors du passage de la langue maternelle à la langue étrangère. WOLFF(1991) souligne l'existence de trois difficultés qui entravent le scripteur lors de sa rédaction :

- Difficultés linguistique surtout lexicale
- Difficultés socioculturelle concerne les caractéristiques rhétorique de chaque langue.
- Difficultés lors du passage de la langue maternelle à la langue étrangère surtout les stratégies rédactionnelles propre à la langue cible.

A travers tout ce qui a été avancé, on constate que la rédaction d'un texte nécessite des efforts pénibles et cela engendre une charge cognitive chez l'apprenant.

I. 4. Stratégies de la rédaction

Plusieurs recherches ont été élaborées pour développer les stratégies rédactionnelles. En effet, selon Bereiter et Scard amalia (1987) qui ont analysé le comportement de l'enfant et de l'adulte lors de la rédaction. Ces recherches ont abouti à une analyse sur deux axes :

La stratégie des connaissances apportées analyse la démarche entamée par le scripteur lors de sa rédaction du texte. Le scripteur, dans ce cas, se base essentiellement sur ses connaissances et son bagage linguistique déjà acquis. Déplus dans ce type d'écriture, le rédacteur emploie des mots simples, courants et accessibles.

Cependant la stratégie des connaissances transformées permet au scripteur de mettre en place ses acquis par rapport à la tache demandée.

A travers ce type d'écriture, le scripteur se fonde sur une recherche documentaire pour atteindre l'objectif visé. Cela exige un plan d'écriture et une organisation qui oriente son travail.

I. 5. Les modèles de production écrite

L'enseignement/ apprentissage de l'écrit se repose habituellement sur la perception, la

maitrise des règles de grammaire. Aujourd'hui, selon Godenir, Terwagne (1992, p. 56), ce principe est plutôt remis en cause :

”Ecrire 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 de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.” (Godenir, Terwagne, 1992, p. 56)

La production d'un texte écrit nécessite l'engagement de plusieurs niveaux de traitement de texte, allant de l'organisation du plan initial jusqu'à la transmission du message. Autant de questions posées par les spécialistes qui, pour répondre, sont contraints de s'orienter vers l'étude des modèles de l'écrit.

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (1999, La production écrite) nous proposent dans leur ouvrage, quatre modèles de production écrite. Ces modèles sont regroupés en deux grands types, les modèles « linéaires », et les modèles récursifs de type « non linéaire ».

I. 5.1.Le modèle linéaire

Il a marqué les années 1960 et 1970, il a été créé par Rohmer en 1965 en se développant dans un contexte scolaire d'enseignement de l'anglais. Ce modèle linéaire a été largement prédominant jusqu'au début des années 1980, et continue encore de peser sur l'enseignement d'aujourd'hui, dans la mesure où il retrace l'itinéraire des unités d'enseignement et certains processus de la production écrite.

Le modèle linéaire se subdivise en trois grandes étapes, se distingue par la définition des processus d'écriture en trois opérations successives : la pré-écriture (la planification), l'écriture (la mise en texte) et réécriture (la révision). La première étape est faire l'inventaire, la recherche d'idée, rassembler les connaissances nécessaires, les organiser, les structurer dans le but de les exploiter dans la production.

Dans la deuxième étape le scripteur procède à la mise en texte des idées sélectionnées, en d'autres termes, la rédaction, conduire l'opération d'écriture. Ainsi, dans cette perspective, l'écriture est considérée comme interprétation de connaissances structurées. Et durant l'étape finale, le scripteur procède à l'analyse du texte, la révision est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet au scripteur d'effectuer une mise au point indispensable, il retravaillerait son texte en apportant des corrections de forme ou de fond, afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux

normes langagières.

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. 5.2. Les modèles non linéaires ou modèles cognitifs

Confrontée à la critique génétique des textes qui s'occupent abondamment de l'activité scripturale des professionnels, notamment celle des écrivains, la psychologie cognitive s'est orientée, dans les années 1980, vers l'exploration des pratiques scripturales des non professionnels, en particulier les apprenants scolaires.

Les modèles de production écrite non linéaires ont connu leur conception vers les années 80, ils sont considérés comme non-linéaire : perception, activation, construction de la signification, linéarisation, rédaction-édition, révision, se succèdent souvent dans un ordre donné mais peuvent également se dérouler de façon non linéaire. La révision peut entraîner la remise en œuvre de certains nombre de processus (réévaluation de la tâche et son contexte, rédaction d'un nouveau plan ...etc). Parmi ces modèles publiés au cours des années 1980-1990 nous citons les modèles de: Hayes et Flower, Garrett, Bereiter et Scardamalia, Deschènes, et d'autres.

Le modèle de Bereiter et Scardamalia ou modèle CDO (Compare, Diagnose, Operate) a été proposé en 1987 par Bereiter et Scardamalia dont l'objectif principal est celui de décrire les processus de rédaction des enfants et adultes en langue maternelle. D'après Scardamalia et Bereiter, (1991, p. 175) le modèle CDO englobe les étapes de comparaison (Compare), diagnostic (Diagnose) et d'Opération (Operate) qui peuvent s'appliquer à n'importe quel moment du processus de rédaction du texte.

Le modèle de Deschènes (1988) a été créé en 1988 par le Psychologue Québécois Deschènes, pour le français langue maternelle. Il propose un modèle qui a pour objectif d'établir un lien direct entre la compréhension écrite et la production écrite. Selon Cornaire et Raymond (1999).

observent que ce modèle est intégré de deux grandes variables: la situation d'interlocution et le scripteur. En ce qui concerne la première variable: la situation d'interlocution, elle nous envoie à toutes les susceptibilités liées à l'écriture comme la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes plus ou moins proches du scripteur et les sources d'informations externes.

Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Les chercheurs ont élaboré des protocoles d'observation et d'analyse de brouillons d'écrivains scolarisés pour mettre au point un nouveau modèle plus complet de la rédaction textuelle. Le plus couramment cité est celui de Hayes et Flower (1980), qui demeure largement diffusé en recherche didactique. Proposant une tendance appliquée sur l'activité rédactionnelle plus opératoire, ce qui nous a conduits à présenter son parcours depuis sa première apparition.

Le modèle de Hayes et Flower a été inspiré du modèle de Rohmer puisqu'il préserve les mêmes étapes proposées dans ce modèle. En faisant référence à la psychologie, et à la technique de la réflexion à haute voix.

Ce modèle est considéré comme un modèle de résolution de problèmes voire un modèle cognitif car il cherche essentiellement à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans les processus d'écritures en se basant sur des activités cognitives.

Les auteurs de ce modèle, Hayes et Flower, se sont appuyés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistant pour reconnaître l'ensemble du dispositif entrant dans la production écrite.

Selon Cornaire et Raymond (1999) le modèle de Hayes et Flower utilise la technique d'analyse des processus mentaux se focalisant sur l'enregistrement des processus scripturaux verbalisés. Ce modèle est intégré de trois composantes :

- 1) Le contexte de la tâche,
- 2) La mémoire à long terme du scripteur,
- 3) Le processus d'écriture.

Leur objectif ne se limite pas uniquement à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination de l'origine des difficultés rencontrées, mais tout au plus, saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer les productions écrites, et proposer une description précise de l'activité rédactionnelle et de ses liens avec l'environnement ou le contexte de la tâche et le système cognitif du rédacteur. C'est ainsi, qu'ils ont proposé un modèle composé de trois éléments importants.

Ce modèle est réparti en trois grandes composantes Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA les ont cités : D'abord, il y a "*l'environnement ou contexte de la tâche*" qui comprend l'ensemble des propriétés engagées dans la tâche elle-même, c'est à dire, les thèmes entrepris, les destinataires et la motivation soulevée auprès du scripteur. De plus, le contexte compte "*le texte déjà produit*", qui devient un propos extrinsèque par rapport au processus d'écriture dès qu'il est créé.

Puis, “*la mémoire à long terme*” qui associe toutes les connaissances (règles de grammaire, d’orthographe, de lexique, de conjugaison), ainsi que le contrôle qu’il exerce sur son propre système cognitif, (éléments ayant la faculté d’intervenir dans le contexte de la tâche), les plans d’écriture (argumentation, dissertation, description, narration). Ensuite, il y a toutes les expériences antérieures qui peuvent être considérées comme source dans laquelle le sujet puise ses informations.

Enfin, “*le processus d’écriture*”, qui englobe les quatre sous processus décrits à savoir la planification, la textualisation, la révision (activité de retour sur le texte déjà écrit ou en cours de réalisation) et “*le contrôle*”. Quant au repérage de l’erreur, cela nécessite de saisir l’incompatibilité entre le texte écrit et la représentation faite stockée en mémoire.

Hayes et Flower (1980), ajoutent que ce modèle s’intéresse en premier lieu aux processus mentaux, l’acte de production écrite montre que « le savoir-écrire » s’acquiert avec l’expérience et qu’il s’enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme.

D’autre part Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND constatent que ce modèle a évoqué aussi une composante très importante qui est la révision, dont son articulation avec les autres composantes permet d’accomplir la tâche demandée :

« Le contexte de la tâche d’écriture inclut toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l’écriture [...] c’est dans la mémoire à long terme que le scripteur ira puiser toutes les connaissances nécessaires à la production de son texte [...] ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d’écriture : la planification, la mise en texte et la révision. » (Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND).

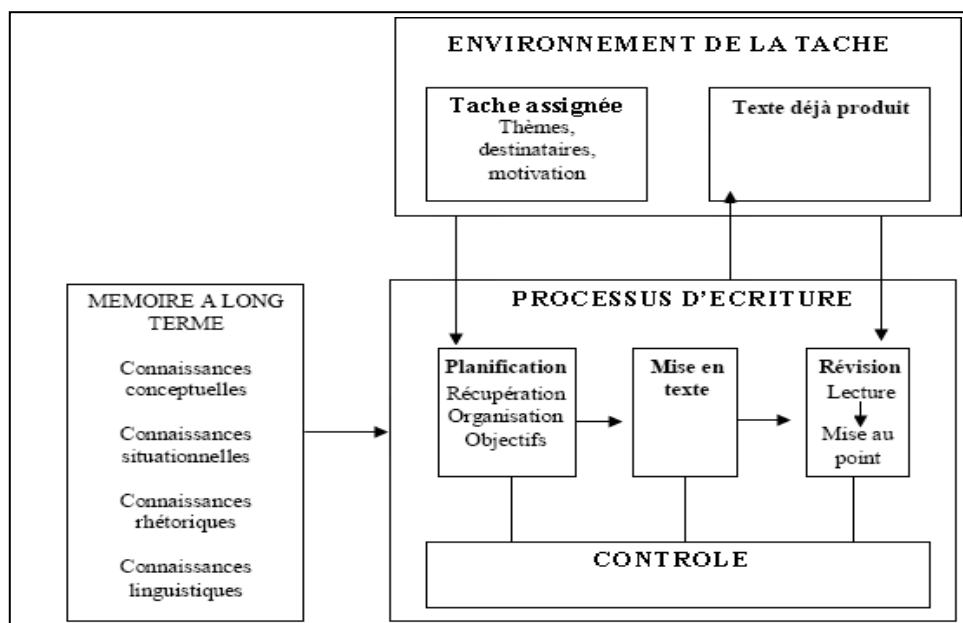


figure 1: Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle de Flower & Hayes (1981)

Contrairement au premier modèle, le second proposé l'année suivante par les mêmes auteurs (1981) était bidirectionnel, c'est-à-dire à double sens entre le contexte de la tâche et le processus d'écriture, de même qu'entre ce dernier et la mémoire à long terme.

Selon Laurent Heurley (2006) qui présente d'ailleurs le modèle, l'idée extraite du modèle se situe au niveau de la boîte du “*processus d'écriture*” et regroupant “*planification, mise en mots, révision et contrôle*”, tandis que “*la boîte de mémoire à long terme du rédacteur*” et celle du “*contexte de la tâche*” signalent les éléments extrinsèques au processus d'écriture qui participent à la tâche de production écrite.

Enfin, le modèle de Flower et Hayes (1981) est dominé par “*le contrôle*” détenu par le scripteur, lui permettant de revenir au fur et à mesure, sur les tâches d'écriture de la progression rédactionnelle qui seraient déjà achevées. En cas d'absence il sera pratiquement ressenti, puisque certaines tâches de l'activité rédactionnelle ne seront pas certainement accomplies.

Le modèle de Hayes (1996)

L'importance essentielle du récent modèle de Hayes (1996) réside dans la prise en considération du scripteur de façon plus attentive, ainsi que le rôle joué par la mémoire de travail dans l'activité rédactionnelle.

En premier lieu, l'environnement de la tâche qui, à son tour, se divise en deux sous-éléments en l'occurrence l'environnement social englobant d'éventuels associés, le destinataire et autres textes disponibles. En second lieu, l'individu qui, lui aussi compte quatre sous-composants engagés dans le processus rédactionnel : trois fonctions cognitives déjà présentes dans le modèle ancien, en plus d'un autre processus comme celui de la résolution de problèmes et la lecture.

En d'autres termes, cette application succède au processus de révision et la lecture se passe pour élément central dans le processus rédactionnel, puisqu'elle participe à l'exploit du rédacteur. Enfin, selon le même auteur, le récent modèle prend part à la performance du rédacteur selon trois axes : d'abord, on lit pour définir la tâche, ce qui va nous permettre de façonner l'interprétation qu'on se fait de la tâche, puis on lit pour comprendre, ce qui conduit à installer en nous une représentation interne du texte et ensuite, on lit pour réviser, ce qui conduit à identifier les problèmes du texte.

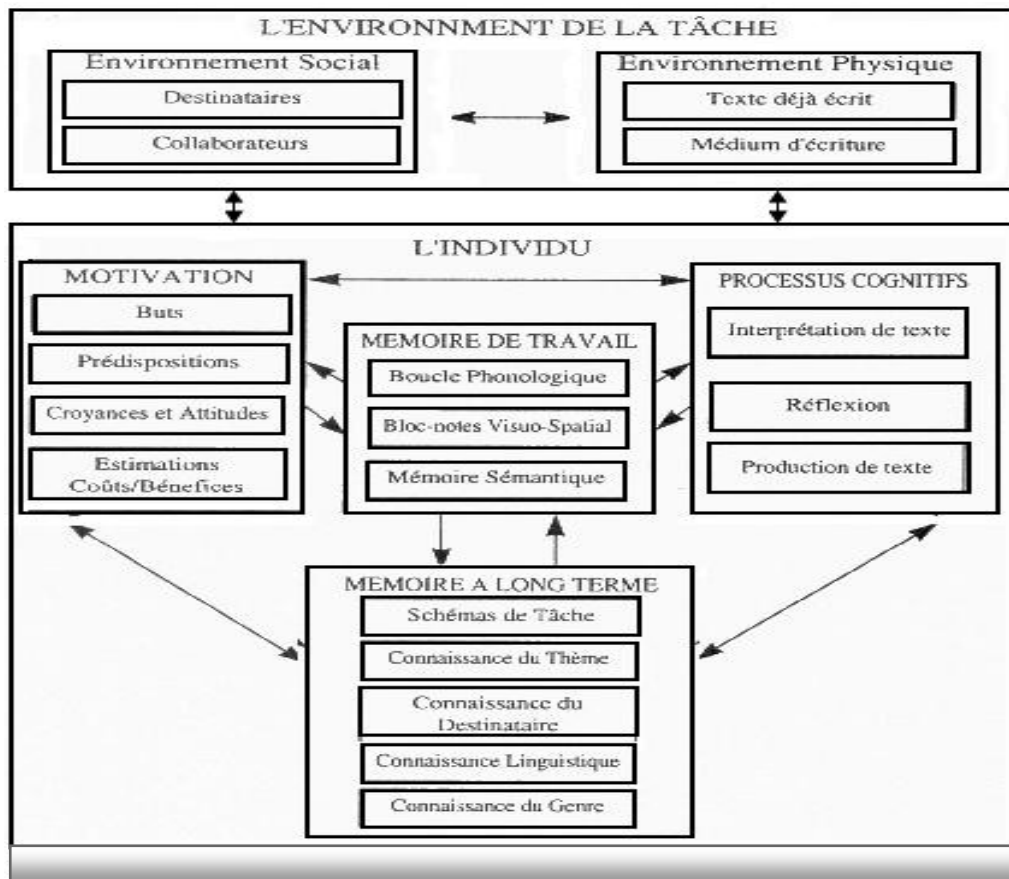


figure 2 : modèle de la production de textes écrits – Hayes (1996)

Ces modèles non linéaires ont eu une importance capitale dans la didactique de l'écrit en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère et ils ont été nommés modèles non linéaires, puisque l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire, mais s'appuie sur l'interrelation.

des activités cognitives présentes à divers niveaux. Des va et vient entre les différents éléments des processus mentaux, qui sont les régulateurs et guident les opérations de planification, d'organisation et de révision.

I. 5.3. Un modèle de production écrite en langue seconde

Ce modèle s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture.

I. 5.3.1. Le modèle de Moirand

Le modèle de Moirand est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux mise en œuvre durant l'activité d'écriture, il propose un modèle qui comporte les composantes suivantes :

- a- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.

b- les relations scripteur/lecteur(s)

c- les relations scripteur/lecteur/document

d- les relations scripteur/document/ contexte extralinguistique.

Ce modèle met l'accent sur le contexte social dans lequel se situe le texte ou l'énoncé linguistique. Moirand explique que le scripteur occupe une certaine place dans la société, ce qui explique que l'on trouve souvent dans le texte qu'il rédige des indices rendant compte de ses groupes d'appartenance et son histoire.

En conclusion, les modèles cités n'apportent pas de solutions définitives. L'intérêt des modèles selon Cornaire et Raymond (1999, production écrite), est de pouvoir orienter les démarches des enseignants en leur faisant un peu mieux comprendre la nature et surtout les exigences de cette tâche. Pour Deschenes, il est évident que l'apprentissage passe par la lecture.

Le modèle que nous avons utilisé durant notre recherche est le modèle de Hayes et Flower, nous devons donc fournir à l'apprenant des textes qui ont un sens et lui offrir des outils à utiliser pour partager avec les autres. C'est de cette manière que la motivation d'écriture pourra s'accroître.

CHAPITRE II

Apprentissage de la production

écrite

Introduction

L'enseignement de l'écrit est l'une des tâches les plus pertinentes de l'école de nos jours. Dans ce contexte, l'enseignant n'est qu'un médiateur guidant l'apprenant pour construire son propre savoir-apprendre.

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

II. 1. Qu'est ce que l'apprentissage ?

L'apprentissage est un concept dérivé du verbe apprendre qui désigne : comprendre, saisir Selon le dictionnaire Larousse en ligne, l'apprentissage veut dire :

« Ensemble des processus de mémorisation mis en œuvre par l'animal ou l'homme pour élaborer ou modifier les schèmes comportementaux spécifiques sous l'influence de son environnement et de son expérience. »

Cela veut dire que l'apprentissage est un processus d'acquisition et de mémorisation de nouvelles connaissances, d'habiletés et de compétences sous l'influence de l'environnement. Déplus, ce processus concerne à la fois l'apprenant et l'enseignant.

Selon R.B. Kozman (1991) *Learning with media extrait de, Théories et méthodologies pédagogiques pour enseigner et apprendre Quelle place pour les tic dans l'éducation*, Marcel Lebrun P.34, l'apprentissage peut désigner :

« Peut-être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire ».

L'apprentissage nécessite trois conditions :

- Un changement de comportement du sujet
- Ce changement doit avoir une pratique ou une expérience
- Ce changement doit être durable

C. Rogers (1973, 152) affirme que « *Le seul apprentissage qui influence réellement le*

comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie »

Cela veut dire que l'apprentissage nécessite un bon apprenant, celui qui profite des occasions, analyse les problèmes, contrôle ses productions et maîtrise l'utilisation des stratégies.

Selon N.Hirshsprung (2005,22) « *L'apprentissage est une démarche active de construction des connaissances engagées par l'apprenant et non une réception de savoirs préconstruits par les éducateurs* ».

Dans cette démarche, une grande liberté a été accordée à l'apprenant qui devient acteur de son apprentissage.

II. 2. stratégies d'apprentissage

Le concept « *stratégie d'apprentissage* » est employé pour désigner toute activité menant à l'acquisition du savoir ou la manipulation d'une langue étrangère.

D'après S. Borg, (2001 p.42) la stratégie d'apprentissage peut avoir comme sens « *Un ensemble d'opérations mises en œuvres par l'apprenant pour acquérir et réutiliser la langue cible* ».

Cela veut dire que la stratégie est une manière d'apprentissage adoptée par l'apprenant pour réussir son apprentissage.

McIntyre cité par J. Atlan (2003 :113) propose à son tour une définition pour le concept de stratégies d'apprentissage :

« *Des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de faciliter les taches d'acquisition et de communication* ».

Cela veut dire que les stratégies d'apprentissage sont des techniques et des procédures que l'apprenant peut choisir pour réussir son apprentissage.

C'est une notion qui englobe toutes les techniques et les procédures que l'apprenant adopte pour son apprentissage. Les stratégies d'apprentissage permettent à l'apprenant d'être plus autonome, son apprentissage devient plus efficace et plus durable.

Les stratégies d'apprentissage peuvent être réparties en deux classes :

Stratégies directes

On peut les classées en trois parties :

Stratégie de mémorisation

Cette stratégie est utilisée par l'apprenant pour faciliter l'accès au vocabulaire par le biais du classement des unités lexicales ainsi que la mise en place, dans le contexte, des mots et des locutions. Cette stratégie permet à l'apprenant de sauvegarder les connaissances dans sa mémoire et de les mobiliser quand il le faut. Elle est aussi une révision régulière des unités lexicales et de

leur structuration.

Stratégies de compensation

Cette stratégie désigne la compensation des informations qui manquent par d'autres connaissances afin d'identifier les insuffisances de l'apprenant. En effet, Il se peut que l'apprenant devine les sens d'un mot et son emploi dans un contexte ou tout simplement d'inventer des mots.

Stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont d'une importance non-négligeable dans le domaine d'apprentissage car elles facilitent la parole et l'analyse des informations.

Parmi les stratégies cognitives les plus utilisées, on peut citer :

La prise de notes

La prise de notes des mots, des expressions, des locutions, des concepts cette démarche permet de développer une autonomie chez l'apprenant.

Pratique de la langue

Cette stratégie permet la communication au moyen de la langue. Cette pratique consister à produire des séquences, utiliser la langue dans des situations authentiques.

Mémorisation

Il s'agit d'appliquer une ou plusieurs méthodes de mnémotechniques afin d'améliorer sa compétence de mémorisation.

Stratégies indirectes

Elles sont aussi réparties en trois groupes :

Stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont primordiales dans la gestion du processus d'apprentissage car elles permettent à l'apprenant une meilleure organisation et une meilleure planification des activités d'apprentissage. Elles donnent l'occasion de différencier entre les apprenants et de distinguer les plus avancés de ceux qui sont en difficultés. Parmi les techniques les plus constatées dans ce domaine, on distingue :

L'attention

Accorder une attention particulière à l'activité d'apprentissage.

L'anticipation

Désigne l'élaboration d'une activité future qui n'a pas été traitée en classe. Ceci mobilise l'apprenant à anticiper des éléments nécessaires pour son apprentissage.

Autosuggestion

Suppose que l'apprenant doit avoir une autonomie pour maîtriser le temps ainsi que son apprentissage

2.2.1.4. Autoévaluation

Suppose que l'apprenant est capable d'évaluer ses compétences et son apprentissage.

Stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives supposent une interaction avec les autres utilisateurs pour motiver l'apprentissage de la langue cible. A travers lesquelles, l'enseignant peut motiver ses apprenants par le biais du travail en groupe ou en binôme. Parmi ces stratégies, on distingue :

Questions de classification et de vérification

Supposent que l'enseignant pose des questions pour obtenir des explications et des connaissances supplémentaires.

Coopération

Il s'agit de la coopération avec d'autres apprenants ou locuteurs natifs pour avoir des explications concernant une difficulté d'apprentissage.

Gestion des émotions

Cette stratégie traite le côté émotionnel des apprenants dans une séance d'apprentissage des langues étrangères. Elle met l'accent sur la dimension affective surtout la perte de confiance, le stress, le découragement.

3. Style d'apprentissage .II

Selon C. Germain (2008 :83), le style d'apprentissage se définit comme étant « *Le mode préféré d'apprentissage de l'individu, sa façon globale d'approcher une tâche d'apprentissage. Il s'agit d'un concept très vaste qui peut englober de nombreux facteurs*

cognitifs ou socio-affectifs.» Cela veut dire que le style d'apprentissage est lié à l'apprenant et sa manière d'aborder une tâche.

II. 4. Difficultés de l'apprentissage de la production écrite

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 d'ordre linguistique, socioculturels, épistémologique, affectives, didactiques, etc.

II. 4.1. Difficultés linguistiques

Ces difficultés concernent en premier lieu le système des règles qui régissent le fonctionnement de la langue. Elles traitent l'emploi des constructions syntaxiques, morphosyntaxiques, textuelles ... qui permettent au rédacteur une meilleure production des énoncés. Pour aborder ce sujet, on classe les difficultés linguistiques selon :

Lexique

Concerne l'emploi des mots, la richesse, l'exactitude et l'adéquation. Déplus le scripteur doit choisir un lexique expressif du contexte linguistique et de la situation de communication.

Orthographe

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.

On note deux catégories d'orthographe à savoir le type lexical qui traite la façon d'écrire les mots et le type grammatical qui concerne la mise en place des règles grammaticales.

Morphosyntaxe

Cette partie de la grammaire s'intéresse à l'emploi des règles qui régissent l'ordre des mots dans une phrase. Cet aspect est d'une importance indispensable car le rédacteur est appelé à utiliser correctement les constructions grammaticales d'une manière et claire pour éviter l'incompréhension.

II. 4.2. Difficultés socioculturelles

Quant à la production écrite, les connaissances en grammaire et celles du fonctionnement de la langue ne suffisent pas seulement pour une bonne maîtrise de la langue.

De plus, la compétence linguistique doit être soutenue par une certaine maîtrise de des savoirs et des savoir-faire socioculturel.

L'apprenant se heurte, 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. 4.3. Connaissances référentielles

Pendant la rédaction de la production écrite, l'apprenant doit activer ses connaissances relatives au domaine et en fonction du thème pour développer le contenu de son sujet.

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. 4.4. Difficultés procédurales

Les connaissances procédurales concernent en particulier les étapes pour réaliser une

action. A travers cette catégorie, il s'agit essentiellement du processus et les stratégies de rédaction. Pour cela, nous citons quelques difficultés relatives à chaque processus :

Planification

Il a été prouvé, selon SILVA (1993), que l'apprenant en langue étrangère planifie moins que l'apprenant en langue étrangère.

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.

Mise en texte

La mise en texte en langue étrangère est plus difficile et plus compliquée. Les scripteurs en langues étrangères font beaucoup de pauses, produisent moins de mots, écrivent lentement. Cependant, les scripteurs habiles créent un dialogue intérieur pour apprécier ce qu'ils ont écrits.

Révision

La révision du texte est une deuxième réécriture. Celle-ci permet de mettre en évidence leurs écrits. Plusieurs difficultés sont décelées lors de la révision.

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. Par contre, un scripteur moins habile, lors de la révision s'intéresse particulièrement au lexique, à l'orthographe et la conjugaison

5. Lap la de le production écrites dans les différentes approches en .II didactique du FLE.**5.1. introduction partielle .II**

Ce qui nous intéresse dans ce chapitre c'est la place de l'écrit à travers l'enchaînement des méthodologies (La méthodologie traditionnelle, les MAO, les MAV) et les approches communicative, cognitive et par compétences). Dans une méthodologie l'écrit a prédominé l'oral, et dans une autre l'oral a prédominé l'écrit.

Nous essayons de faire un rappel à certaines approches dans ce sens sans oublier que chaque approche a des arguments sur son choix.

5.2. methodologie traditionnelle .II

La méthodologie traditionnelle est utilisée dans l'enseignement/apprentissage des langues anciennes comme le grec et le latin appelée également méthodologie grammaire traduction elle privilégie l'enseignement de la langue par le biais de la grammaire donc ce type d'approche donne un intérêt majeur à la langue écrite par rapport à la langue orale qui n'a pas de place, dans cette approche l'élève occupe la place d'un détenteur de savoir comme l'affirme GALISSON :

« Transmettre des connaissances à l'enseigné, par le canal de l'enseignant, détenteur unique du savoir, donc du pouvoir, partie prenante d'un ordre institutionnel très médiéval, le maître soumet la classe à sa domination, comme il se soumet lui-même aux prescriptions rigoureuses de la méthode qu'il applique ».

Par contre l'élève est considéré comme un sujet passif qui reçoit le savoir transmis par l'enseignant admiré aussi par GALISSON:

« De son côté, l'enseigné est placé en tutelle, contraint de s'en remettre à l'enseignant pour le choix des connaissances à acquérir de leur mode d'acquisition, privé de toute initiative dans la mesure où l'enseigné est perçu comme inférieur à l'enseignant, parce que celui-ci détient, sans partage, le savoir linguistique».

L'écrit occupe une place importante dans cette approche mais son objectif n'est pas d'amener l'apprenant à être en contact avec la langue écrite pour apprendre à écrire.

II. 5.3. méthodologie audio-orale

Cette approche donne une prédominance de l'enseignement de la langue orale DEFAYES affirme que : « l'oral occupe la place la plus importante, au point que l'apprentissage de l'écrit se limite souvent à la lecture de dialogues et à des dictées reprenant des formes apprises à l'oral».

methodologie structuro-globale audio- visuelle

Elle s'intéresse toujours à l'oral considérant que génétiquement parlant la langue est d'abord orale avant d'être écrite c'est à dire elle est comme la précédente mais elle se démarque de la méthode audio-orale par le fait qu'elle accorde à la communication un intérêt particulier. Cette dominance de l'oral a mis au second plan la production écrite qui ne présente pas un intérêt majeur. Aussi Cette primauté de l'oral sur l'écrit a conduit certains didacticiens comme CORNAIRE et RAYMOND à conclure que cette approche ne place pas l'écrit au centre de ses intérêts car les tenants de cette méthodologie le considèrent comme un aspect peu utile.

approche cognitive

Cette approche débute dans les années soixante-dix elle se caractérise des autres approches par ; L'apprenant est central dans le processus de l'apprentissage car il participe de manière très active à construire son propre savoir. Mais concernant la production écrite l'apprenant n'arrive pas à surmonter ses difficultés scripturales parce que cette approche s'est beaucoup intéressée sur la connaissance des structures grammaticales et du lexique.

approche communicative

C'est une approche qui a vu le jour dans les années soixante-dix. Ses principes de base

sont : l'authenticité, l'interaction et la centration sur l'apprenant. L'enseignant n'est qu'un médiateur, un animateur qui doit limiter ses prises de paroles pour donner l'occasion à

ses apprenants de s'exprimer librement. Aussi selon cette approche, il faut avoir la capacité de lecture et de compréhension pour avoir une capacité de production écrite. COURTILLON signale qu' « *Une production écrite, adéquate ne peut avoir lieu s'il n'y a pas une fréquentation régulière des textes, qui permet d'acquérir la mémoire du discours écrit et qui évite à l'étudiant, devant sa page blanche, d'avoir à penser son texte dans la langue maternelle et de le traduire comme il le peut dans la langue cible* ».

D'après ce panorama, des approches didactiques nous pouvons dire que les approches traditionnelles, cognitives et communicatives donnent l'importance à l'écrit.

approche par les compétences

Dans cette approche l'écrit n'est plus comme dans les méthodologies traditionnelles, ni, comme dans les méthodologies audio-visuelles, D'après ROSEN :

« *Ecrire, c'est communiquer. La production écrite (ou l'expression écrite) est une des quatre compétences communicatives de base s'intégrant dans un projet d'enseignement/apprentissage de langue* ».

Cette approche développe leurs compétences rédactionnelles par l'entraînement des apprenants dans différents types d'écrits (Consigne, énoncé, recette...) pour une meilleure rédaction.

Conclusion

A travers ce deuxième chapitre, nous avons abordé les difficultés de l'apprentissage de la production écrite dans une séance de langue étrangère. Ces difficultés ne sont pas d'une seule catégorie, au contraire, elles sont d'ordre linguistique, socioculturelles, syntaxiques. Celles-ci entravent l'apprentissage des langues étrangères malgré les stratégies mises en œuvre. L'apprenant est appelé à s'approprier une bonne base linguistique pour affronter ce défi.

Ce que nous avons constaté est que la seule approche qui accorde de l'importance à la production écrite est l'approche par compétence, car la production écrite n'était pas considérée comme primordiale dans les anciennes méthodologies de l'enseignement.

CHAPITRE III

Recherche en situation

Introduction

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

II. 1. Déroulement de l'expérimentation

Lieu de l'expérimentation

Nous avons réalisé ce travail au sein du lycée « Zemih Djemoui Ain Faress ». C'est un lycée situé à Ain Faress . L'établissement a été inauguré le 07/09/2008. L'établissement compte environ 311 apprenants qui fréquentent les différents niveaux et sections. L'enseignement des matières est assuré par 25 enseignants. Le lycée est géré par 05 administrateurs et 07 fonctionnaires. Pourcentage de réussite au baccalauréat pour l'année scolaire 2021/2022 : 43%

Classes	Nombre d'élèves	Filles	Garçons
1 ^{ère} AS	67	36	31
2 ^{ème} AS	89	51	38
3 ^{ème} AS	75	56	19

tableau 1: Le nombre d'élève comme suit :(année scolaire : 2021/2022)

Description de l'échantillon

Nous avons choisi de travailler avec une classe de 1^{ère} année secondaire science constitué de 24 apprenants (12 garçons et 12 filles) dont leur niveau est hétérogène.

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

L'expérience a eu lieu au mois de novembre 2021.

1. Fiches pédagogiques .III	
Niveau : 1 ^{ère} A.S	
Durée : 01heure	
Projet n°03 : Réaliser une campagne d'information sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'un journée nationale ou mondiale .	
Objet d'étude : les textes de vulgarisation de l'information scientifique.	
Séquence n°01 : produire un texte de vulgarisation scientifique à partir d'information donnée ou recueillies	
Compétence : production de l'écrit (1 ^{ère} séance)	
Objectifs : L'apprenant doit être capable à : <ul style="list-style-type: none"> - Relire , analyser le sujet (inducteur) et élaborer la grille d'évaluation -planifier sa production 	
-1/ Matériels didactique : <ul style="list-style-type: none"> - Tableau - dictionnaire 	
Déroulement de la séance	
<p>A / Eveil d'intérêt : rappel du projet, de la séquence et de l'objet d'étude. Chaque hiver ,les cabinets des médecins se remplissent... ,Quelles sont les maladies d'hiver ?</p> <p>B/Présentation du sujet de la production écrite : Sujet : « Un membre de votre famille est atteint de la grippe saisonnière. Il vous demande de lui faire une petite recherche sur le sujet afin de lui donner quelques informations. »</p> <p>Consigne : En vous basant sur les notes ci-après, rédigez un court texte explicatif d'une dizaine de lignes dans lequel vous lui informez sur cette maladie en respectant les caractéristiques du discours de vulgarisation scientifique .</p> <p>C/Lecture du sujet et repérage des mots-clés :</p> <p>D/Elaboration d'un plan de travail :</p>	
Parties	Contenu
Introduction	Présentation générale de la maladie/ définition
Développement	<ul style="list-style-type: none"> -Les types de cette maladie -signes et symptôme -les causes -population à risque -La transmission
Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> -la prévention -le traitement

E/-L'élaboration d'une grille d'évaluation(critères de réussite) :

	Critères d'évaluation	Indices	
		Oui	Non
Présentation de la copie	-Je présente mon texte en paragraphes.		
	-J'écris lisiblement.		
Contenu	-J'emploie les substituts pour éviter la répétition.		
	-J'emploie les procédés explicatifs : La définition , l'illustration, l'énumération, la caractérisation, ...		
	-J'emploie le présent de vérité générale.		
	-Je garde mon objectivité.		
Langue et orthographe	-J'évite les fautes orthographe.		
	-J'emploie les articulateurs pour relier mes idées.		
	-Je corrige correctement mes verbes au temps qui convient.		
	-Je fais recours aux signes de ponctuation pour organiser mon texte.		

Niveau : 1^{ère} A.S

Durée : 01heure

Projet n°03 : Réaliser une campagne d'information sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'un journée nationale ou mondiale .

Objet d'étude : les textes de vulgarisation de l'information scientifique.

Séquence n°01 : produire un texte de vulgarisation scientifique à partir d'information donnée ou recueillies

Compétence : production de l'écrit (2^{ème} séance)

<p>Objectifs : l'apprenant sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relire sa production pour l'auto-évaluer et la réécriture (l'améliorer) 	
<p>-1/ Matériels didactique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tableau - dictionnaire 	
<p>Déroulement de la séance</p>	
<p>A / Rappel du sujet Sujet : « Un membre de votre famille est atteint de la grippe saisonnière. Il vous demande de lui faire une petite recherche sur le sujet afin de lui donner quelques informations. » Consigne : En vous basant sur les notes ci-après, rédigez un court texte explicatif d'une dizaine de lignes dans lequel vous</p> <p>-Distribution des copies du premier jet .</p> <p>-L'apprenant relit et évalue sa production(Autoévaluation)</p> <p>-L'apprenant réécrit et améliore sa production écrite .</p>	
<p>Niveau : 1^{ère} A.S</p>	
<p>Durée : 01heure</p>	
<p>Projet n°03 : Réaliser une campagne d'information sur un thème scientifique à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'un journée nationale ou mondiale .</p>	
<p>Objet d'étude : les textes de vulgarisation de l'information scientifique.</p>	
<p>Séquence n°01 : produire un texte de vulgarisation scientifique à partir d'information donnée ou recueillies</p>	
<p>Compétence : production de l'écrit(3^{ème} séance)</p>	
<p>Objectifs : l'apprenant sera capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Co-évaluer et co-améliorer une production écrite. - Co-évaluer une production d'élève à l'aide de la grille d'évaluation en vue de l'améliorer. - Indiquer les remarques les plus répandues pour faire une remédiation. - S'autoévaluer 	
<p>-1/ Matériels didactique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tableau - dictionnaire 	
<p>Déroulement de la séance</p>	

Rappel du thème de la production écrite :

Rappel des critères de réussite

Statistique :

Dresser un bilan statistique(le nombre d'élèves qui ont réalisé une bonne ou une moyenne production et le nombre d'élèves qui ont réalisé un travail insuffisant.)

Remarques d'ordre générale : Remarques d'ordre générale et commentaires sur les erreurs récurrentes *l'organisation(la présentation, la cohérence)*l'absence d'alinéas dans la majorité des copies.*La langue : il y a des erreurs d'orthographe et de syntaxe

observation du texte fautif

- -Distribuer le texte à corriger aux apprenants.
- -Demander aux apprenants d'observer sa présentation (la mise en page).
- -Demander aux élèves de lire le texte puis dire si l'élève a bien compris le sujet.
- -L'enseignant va procéder à la première lecture du texte puis il demande aux élèves si la première phrase est correcte, si ce n'est pas le cas , l'apprenant doit identifier les erreurs récurrentes en utilisant la grille d'auto-évaluation.

Phase de correction.

-Lire la production phrase par phrase puis corriger les erreurs identifiées.

-Porter la production écrite améliorée au tableau et demander aux apprenants de lire le texte pour l'améliorer encore une fois si cela est nécessaire.

-demander aux apprenants de porter le texte amélioré dans leurs cahiers.

Amélioration d'une production écrite:

Rédaction améliorée

Lecture contrôle et autoévaluation

- 1) La lecture de la production améliorée par un ou deux élèves.
- 2) Distribuer les copies aux élèves.
- 3) Correction individuelle à l'aide de la grille d'autoévaluation

Code de la correction :


Code	Désignation	Explication
Acc	-erreur d'accord	-verbe avec son sujet. -singulier/ pluriel. -masculin/ féminin.
Conj	-erreur de conjugaison	-verbe bien accordé mais mal conjugué.
G	-Genre	-confusion masculin/féminin
Lex	-Lexique	-mot n'a pas de sens. -mot qui n'existe pas.
Md	-Mal dit	/
Orth	-erreur d'orthographe	-mot mal orthographié. -absence d'accent. -mot mal abrégé. -majuscule/minuscule.
P	-erreur de ponctuation	-manque de ponctuation. -ponctuation inappropriée.
Rép	-Répétition	/
Syn	-Erreur de syntaxe	-erreur dans l'ordre des mots(phrased mal structuré).

		-auxiliaires mal choisis. -erreur des choix des articles et des prépositions. -absence des articles et des prépositions
V	-Mot qui manque/phrase incomplète.	

III. 2. analyse des productions écrites des apprenants

Pour analyser les données recueillies lors de la rédaction de la production écrite des apprenants du 1^{ère} AS, nous nous sommes basés sur le travail de mémoire de master soutenu en juin 2018 à l'université de Adrar par Mokhtar LAKSACI, notamment, sur la grille d'évaluation qui prend en considération deux sortes de difficultés : difficultés linguistiques et difficultés socioculturelles. Cette grille nous permet de mettre en exergue l'ensemble des obstacles qui gênent l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants de la deuxième année secondaire. Plusieurs éléments pertinents ont été élaborés pour assurer une meilleure analyse des copies. La grille d'évaluation se présente comme suit :

Critères d'analyse		Indicateurs
Difficultés linguistiques		Lexique
		Orthographe
		Morphosyntaxe
		Cohérence
difficultés Socioculturelles	Incohérences	Consigne



		Plan du texte
		Temps- énonciation-personne

Tableau 2 : grille d'évaluation à l'écrit

Difficultés linguistiques

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

Lexique

Apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	Total
Total des mots	72	61	66	93	73	58	120	543

Le nombre de mots utilisés par les apprenants est riche et reflète un déficit assez considérable. Plusieurs mots sont incorrectes voire même limités. Ceci explique la nécessité d'enrichir le vocabulaire des apprenants.

Orthographe

Apprenants	Erreurs	Nombre
A1	Gripe-ecoulement-vaitement-come-	04
A2	Promiurement-fiere-taindre-tratment-difsil- évter-porti-hygiene-	08
A3	Peronne-eternement-grippe-saisonnér- gorege –triter-gégion	07
A4	Gout- triter	02
A5	En-vrus-sumptomes-articulare-generale- Ifection-rale-generale	08
A6	Gripp-saisonniere-facilment-qell- sumptomes-rale-vus-fiev-séche-doufeurs- museulaire-articu-lar-percetection-gripp- ased	16
A7	Séche-preseantion	02
Total		47

Morphosyntaxe

Apprenants	Erreurs
A 1	Est <u>un</u> maladie- <u>ce</u> propage-entre les <u>membre-<u>ce</u></u> maladie-les syndromes... <u>est-la</u> <u>gementation</u> de la fièvre – <u>la</u> toux- <u>mange</u> des fruits qui <u>ce</u> contient – <u>des</u> vitamine- <u>portes</u> des <u>vaitment</u> -des <u>veste</u> -vacciné
A 2	Les symptômes est –la froid-et l' <u>étouffé</u> - à la taindre de froid-et la grippe maladie <u>vulgariser-<u>la</u></u> traitement ses difsil- pour evter de set malade-porti le masque-inflammation lagorge-
A 3	Qui se <u>transmant</u> -la grippe maladie <u>effectuer</u> à les vieux-il <u>peur</u> et <u>causer</u> <u>dans</u> - pour triter la grippe maladie
A 4	Max à la tête-aller consulter un médecin-herbes médicinales-
A 5	C'est <u>en</u> maladie <u>contagieux</u> -et propage-elle <u>provoquée</u> par un virus <u>grippale</u> -sumptomes hauteur chaleur-inflammation bouche d'oreille et larynx-écoulement les nez-

	infection rale aigue affecte les malades chronique..et les gens <u>generales-pour</u> protection <u>dans</u> la grippe- il fait la vaccination
A 6	C'est en maladie-et propage saisonniere-qell est les causes-les causes une infection rale aigue-et provoquée par un vus grippale-sumptomnes une forte fiev de la toux-pour protection dans la gripp-manger les ased
A 7	Est un malade-qui <u>effecte</u> -cette maladie <u>se forme au</u> trois types-max à la tête- <u>une</u> virus grippal-les âgées-cette malade-prendre des <u>herbes</u> médicinales

La cohérence

Apprenants	Erreurs	Appréciations
A 1	-Pour la partinons sommes aller -vu les scences historiques - puis avons morsi les photos	L'apprenant éprouve une difficulté à construire une phrase correcte. L'apprenant ne peut pas réussir à écrire un texte cohésif. La microstructure et l'organisation du texte pose problème.
A 2	-Visite de Alger Cette regents artiste	Le texte produit est en général cohésif mais il manque un enchainement entre les phrases.
A 3	-On le sud ouest -Plusieurs fois à chaque vacance -dans c'est ouasisse -et pris il - et toi imagingne c'est tableau -Que vous avez visite à ce ouasisse	Dans sa totalité le texte est cohérent sauf quelques mots employés hors contexte voire même fausses. L'enchainement chronologique est compréhensible. Le contenu est satisfaisant, les idées sont suffisamment développées.

<p>A 4</p>	<p>-Je visite à Aoulef -Pour addition les lumières -et beaucoup des choses tradition -pour ça se trouve beaucoup des touristiques</p>	<p>L'enchaînement des idées est respecté. Le texte produit est cohésif sauf quelques mots employés hors contexte. L'apprenant doit relire son texte maintes fois pour déceler ses erreurs.</p>
<p>A 5</p>	<p>-visité avec ma famille à la ville -et à droite de la mer</p>	<p>L'ordre chronologique des idées est respecté par l'apprenant sauf quelques phrases hors contexte.</p>
<p>A 6</p>	<p>-J'ai visité à taghit -je sère visit e autre foie</p>	<p>La rédaction de l'apprenant est compréhensible mais plusieurs erreurs ont été détectées et cela perturbe le lecteur. Le texte est cohésif.</p>
<p>A 7</p>	<p>-J'ai visité à timimoun - Alors que c'est une ville appelée la ville du desert</p>	<p>Le texte est généralement cohésif, le respect de l'enchaînement des idées. Plusieurs erreurs dans la microstructure dérangent le lecteur.</p>

Difficultés socioculturelle

Apprenants	Erreurs
A 1	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte de l'information scientifique.</p> <p>A travers ce texte, elle a expliqué cette maladie , elle a aussi respecté les caractéristiques du ce genre du textes (les procédés explicatifs, une progression thématique).</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenante a respecté la forme du texte(introduction, développement , conclusion) .</p> <p>Respect du temps et de la personne : pour le temps employé dans ce texte , l'apprenante a utilisé seulement le présent de vérité générale.</p> <p>L'apprenante a respecté la personne car c'est un texte explicatif écrit à la troisième personne du singulier .</p>
A 2	<p>Respect de la consigne : l'apprenante a écrit un texte expositif. Elle a décrit cette maladie, les symptômes ,les causes, le traitement</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenante a écrit un court texte en respectant le plan proposé .</p> <p>Respect du temps et de la personne : le temps utilisé est en général le présent de l'indicatif ; l'apprenant n'a pas employé les autres temps.</p> <p>Pour la personne, elle a utilisé la troisième personne du singulier «il» car elle doit être objective .</p>
A 3	<p>Respect de la consigne : le texte produit respecte la consigne.</p> <p>Respect plan du texte : le texte respecte les caractéristiques du texte explicatif .</p> <p>Respect du temps et de la personne : pour le temps, l'apprenante a utilisé le présent de l'indicatif .</p> <p>L'apprenant a employé le pronom «il»</p>
A4	<p>Respect de la consigne : l'apprenante a respecté la consigne car elle rédigé un texte de vulgarisation de l'information scientifique .</p> <p>Respect plan du texte : le texte respecte les caractéristiques du texte expositif car elle a utilisé les les marques d'objectivité , les rapports logiques pour relier les idées .</p> <p>Respect du temps et de la personne :</p>

	<p>Pour le temps, elle a employé le présent de l'indicatif . L'apprenant a utilisé la troisième personne du singulier « il »</p>
--	--

<p>A 5</p>	<p>Respect de la consigne : l'apprenante a respecté la consigne car elle a écrit un texte explicatif .</p> <p>Respect plan du texte : le texte produit respecte les caractéristiques du texte explicatif.</p> <p>Respect du temps et de la personne : le temps employé est le présent de l'indicatif</p> <p>Elle a utilisé les marques d'objectivité .</p>
<p>A 6</p>	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a respecté la consigne en rédigeant un texte de vulgarisation de l'information scientifique.</p> <p>Respect plan du texte : l'élève a employé les caractéristiques du texte de la vulgarisation scientifique (vocabulaire spécialisé ,aucun jugement , ...)</p> <p>Respect du temps et de la personne : l'apprenant a utilisé le présent de l'indicatif .</p> <p>L'apprenant a employé le pronom «il»</p>
<p>A 7</p>	<p>Respect de la consigne : le texte produit respecte la consigne car il s'agit d'un texte de vulgarisation de l'information scientifique .</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenante a respecté les caractéristiques du texte explicatif car elle a employé les procédés explicatifs (la définition, l'énumération ,l'illustration... etc) et elle a employé les substituts pour éviter la répétition .</p> <p>Respect du temps et de la personne :</p> <p>Le temps utilisé est en général le présent de l'indicatif.</p> <p>Le aucun indice de personne</p>

Commentaire des données**Lexique**

Le lexique mis en œuvre par les apprenants est pauvre dans la plupart des textes. Plusieurs mots et locutions sont employés hors de leur contexte. Ceci entrave le développement et l'enrichissement du texte.

Orthographe

A travers cette phase, nous avons remarqué un nombre assez considérable d'erreurs et de fautes d'orthographe commises par les apprenants. Nous avons calculé 543 mots l'ensemble des textes rédigés, nous avons compté 47 erreurs.

L'aspect orthographique est un facteur primordial de l'activité de la production écrite. Les erreurs orthographiques peuvent être une source d'abêtissement et l'incompréhensibilité car la production pourrait être mal interpréter par le lecteur.

Morphosyntaxe

Les difficultés morphosyntaxiques figurent sur les copies des apprenants. Celles-ci concernent l'emploi des prépositions, le pluriel et le singulier, la variation en genre et en nombre. La morphosyntaxe consiste sur l'ensemble des règles qui permettent la construction d'un énoncé grammaticalement correcte.

Cohérence

La cohérence textuelle concerne les rapports entre les phrases. Elle donne au texte un aspect d'unité et de cohérence. Cette dernière stipule que d'une phrase à une autre, il faut qu'il y ait une progression. A travers cette démarche, nous avons constatés que :

-Les apprenants ont pu écrire des textes compréhensibles ;
-plusieurs apprenants ont été capables d'enrichir leurs idées et respecter le mode du verbe. En général, nous pouvons dire que les textes sont meilleurs, ils contiennent plus de qualités que de défauts.

En ce qui concerne les faiblesses :

Nous remarquons qu'une minorité d'élèves éprouve des difficultés à faire des liens entre les idées, et ne respecte pas l'emploi du mode indicatif ainsi que l'emploi du verbe à l'infinitif.

Bilan synthétique

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

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

L'activité de la production écrite implique plusieurs facteurs pour sa réalisation. Cependant, plusieurs erreurs apparaissent dans les écrits des apprenants.

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

- L'apprenant doit avoir un bagage linguistique assez considérable pour pouvoir réaliser la tâche.
- Favoriser l'autonomie chez l'apprenant en lui proposant des activités diverses.
- Proposer aux apprenants des activités concernant le thème abordé, le type de texte etc.
- Proposer des situations de communications authentiques.
- Préparer les apprenants à la recherche documentaire pour avoir une base solide.
- Proposer aux apprenants des documents similaires au thème de la production écrite.

Conclusion

Dans cette partie, nous avons analysés les copies des apprenants de la 2^{ème} AS pour déceler les difficultés rencontrées pendant leurs productions écrites suite à une consigne donnée. Nous avons notés toutes les considérations ainsi que les obstacles qui entravent l'apprentissage de cette activité.

Dans cette analyse, nous avons aussi synthétisés quelque erreur commise lors de la rédaction des textes dues à certaines connaissances erronées déjà acquises.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

La production écrite n'est pas une tâche aisée car elle nécessite la mise en place de plusieurs compétences pour sa réalisation. Dans cette étude, nous avons remarqués que cette activité n'implique pas seulement une simple acquisition d'un ensemble de règles grammaticales ou lexicales. Elle n'est pas aussi un alignement de mots, d'idées, d'opinions ou des phrases grammaticalement ou syntaxiquement correctes.

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

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

En effet , l'analyse objective des copies des apprenants nous a permis de déceler les difficultés qui entravent les apprenants pendant leurs rédactions. Nous avons remarqués que les apprenants commettent des erreurs de tous types. Ces erreurs sont d'origine lexicale, grammaticale, syntaxique ou morphosyntaxique. En d'autres termes, cette analyse à mener vers la découverte d'autres facteurs agissants dans l'apprentissage de la production écrite. Il s'agit de l'univers socioculturel de l'apprenant qui influe à son tour dans l'acquisition de cette activité.

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

Enfin, nous pensons que cette recherche qui a été menée répond à la problématique posée dès le départ dans l'introduction qui vise la détection des erreurs et les différents facteurs qui ont impact sur l'apprentissage de cette activité. De plus, les résultats que nous avons obtenus,

Conclusion générale

après une enquête menée dans un établissement scolaire, confirment les hypothèses proposées dans l'introduction. Cette analyse des erreurs est une démarche scientifique permettant un éclaircissement de certaines confusions qui dominent les activités scolaires.

En effet, l'analyse des erreurs figurant sur les copies des apprenants et les résultats obtenus prouvent que les difficultés décelées ne relèvent pas seulement de la compétence linguistique (grammaire, orthographe, conjugaison, vocabulaire) mais aussi des différentes stratégies d'apprentissage et le milieu socioculturel de l'apprenant.

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

Pour conclure notre travail, nous ouvrons d'autres perspectives de recherche en posant la question suivante : la détection des erreurs et les difficultés est-elle seule suffisante pour améliorer les expressions écrites des apprenants ? Nous espérons que ce travail sera une plate forme pour ouvrir d'autres horizons dans le domaine de la production écrite

BIBLIOGRAPHIE

bibliographie

1. Ouvrages

- CLAUDE Germain, *les stratégies d'apprentissage*, E.M.D S.A.S, Mars 2008.
- CHABANNE Jean-charles et BUCHETON Dominique, *les différents modèles didactiques d'écriture et les formes d'évaluation correspondantes*, HAL, décembre 2013.
- Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International P. (1998).
- MOIRAND Sophie. *Situations d'écrit : Compréhension /production en FLE*. Paris, CLE international. (1979).
- LEBRUN Marcel, *Théories et méthodologies pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les tics dans l'éducation*, Boeck université, février 2007.

2. Dictionnaire

- CUQ J.P, dictionnaire de didactique du français L E et L S(2003)

3. Articles

- ZELITI Abdeslam, *Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite, synergie* Algérie N 09,2010.
- LEBRUN Marcel, *Quand les technologies propulsent la pédagogie de l'apprentissage et de la formation pédagogique des enseignants*, I.P.M, Belgique

4. Revues

- Sébastien LANGEVIN, *didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*, CLE international, janvier 2012.

5. Citographies

- www.unifr.ch consulté le 31 avril 2018 à 10h
- www.taalecole.ca consulté le 31 avril 2018 à 10h
- BENBOUZID Boubaker, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*, éd : O.N.P.S, Alger, 2006 www.unesdoc.unesco.org/images/0015/001583/158372f.pdf.

6. Mémoire

- MAJOUBA Karima, *stratégies d'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de FLE*. Université d'Oran 2012
- LAKSACI Mokhtar , *Difficultés de l'apprentissage de la production écrite* 2018

TABLE DES MATIERES

Dédicaces

Résumé

Introduction générale

CHAPITRE I

La production écrite théories et processus de réalisation

Introduction.....	10
I.1. la production écrite : essai de définition.....	10
I.2. Production écrite : stratégies et processus de réalisation.....	12
Planification.....	12
La rédaction.....	12
Révision.....	13
Contrôle.....	13
L'interactivité des processus.....	13
I.3. Surcharge cognitive.....	13
I.4. Stratégies de la rédaction.....	14

CHAPITRE II

Apprentissage de la production écrite

Introduction.....	23
II.1. Qu'est ce que l'apprentissage ?.....	23
II.2. stratégies d'apprentissage.....	24
II.3. Style d'apprentissage.....	26
II.4. Difficultés de l'apprentissage de la production écrite.....	26
II.5. La place de la production écrites dans les différentes approches en didactique du FLE... 	28
II.5.1. introduction partielle.....	28
II.5.2. méthodologie traditionnelle.....	28
Conclusion.....	31

CHAPITRE III

Recherche en situation

Introduction.....	33
II.1. Déroulement de l'expérimentation.....	33
Description de l'échantillon.....	33
III.1. Fiches pédagogiques.....	34
III.2. analyse des productions écrites des apprenants.....	39
Lexique.....	40
La cohérence.....	42
Conclusion.....	47
Conclusion générale	
bibliographie	
table matière	
annexe	

Matière tableaux

tableau 1: Le nombre d'élève comme suit :(année scolaire : 2021/2022)	33
Tableau 2 : grille d'évaluation à l'écrit	39

Annexe

Batta Asma

La grippe saisonnière :

La ^{orth}grippe ^{acc}saisonnière est ^Gun maladie infectieuse qui ^{acc}ce ^{syn}propage facilement entre les membre

Cette maladie se manifeste par un virus gripale, les syndrome de la contamination de ^Gce maladie ^{acc}est :

- la ^{lex}généralisation de la fièvre.
- le toux.
- écoulement nasal.
- fatigue généralisée

le traitement de ce malade est :

- mange des fruits qui ^{syn}ce contien des vitamine comme le vitamine C
- portés des ^{orth}traitement ^{orth}comme des veste les ligons - chapeaux.
- vacciné, aller à le médicin

Fisah Meriem "1Sc 1"

la grippe

L

La grippe est une maladie, les symptômes est :

orth principalement, la orth fièvre et la orth toux

et sym l'étrouffement, la orth exposition à la toux
toux de froid et la grippe maladie

Vulgariser et la + traitement de set

malade syn ses orth diffril pour éviter orth de set

malade :

- porter le masque
- lavage des mains
- Hygiène des étables
- Éviter la consommation de produits en orth région endémique

• La grippe maladie •

• le rhume est une maladie grave qui est un virus qui se ^{conj} transmet d'une personne à une autre.

• Les symptômes du rhume sont la toux, et les éternuements, et la grippe maladie saisonnière. La grippe ^{conj} maladie affecte les vieux. il peut et causer dans écoulement nasal et inflammation la gorge.

• pour ^{orth} éviter la grippe maladie, éviter la contamination de crudités en région endémique.

dequish Amina

le paragraphe

la grippe est une maladie saisonnière qui touche toute catégorie de gens sans exception (enfants, adolescents, personnes âgées - femmes) et surtout ceux qui possèdent une immunité faible

les signes de cette maladie sont nombreux = la fièvre - la toux - l'éternuement - la rougeur du nez - les vomissements - maux à la tête - perte du goût d'aliments, l'écoulement des larmes et des douleurs abdominales

✓ Pour titer^{orth} la grippe, il faut d'abord aller consulter un médecin ou prendre des herbes médicinales (tisanes - thé ...) et pour meilleure prévention il faut faire la vaccination contre la grippe!

^{Syn}
— La grippe c'est en maladie contagieuse ^{all}
et se propage facilement et rapidement.

— Elle provoquée par un virus grippale,
symptômes hauteur chaleur et mal de tête
inflammation de l'oreille et larynx
et écoulement du nez, de douleurs
musculaires et articulaires de malaise
général écoulement nasal. à cause de
rhume et infection respiratoire aiguë
affectes particulièrement les malades chroniques
notamment et les gens généraux. pour
protection ^{Syn} dans la grippe il faut
la vaccination

- Leguira A bla

- La grippe c'est ^{syn} en maladie contagieuse et propagation ^{syn} saisonnière facilement
- Quelle ^{acc} est ^{acc} les causes et le ^{orth} Sumptomes de cette maladie?

Les causes une infection respiratoire ^{lex} virale grippale

Sumptomes une forte fièvre de la trouche ^{orth} (sèche) de douleurs musculaires ^{lex} et articulaires de malaise général la vaccination.

- peut prévenir ^{syn} la grippe en pratiquant la grippe mangeant les aliments ^{lex} riches en vitamines

- B-hiaba Sofia

La grippe saisonnière

La grippe saisonnière est un ^{et} ^{elle} malade infectieuse qui affecte tous les gens (enfants, femmes, âgées, adolescents) et surtout qui possède une immunité faible.

Cette maladie se forme ^{syn} en trois types A, B et C. Les signes de la grippe saisonnière sont : une forte fièvre ; la toux (sèche) ; la rougeur du nez, max à la tête ; perte du goût d'aliments. La cause de cette maladie est une virus grippal. Les personnes à risque sont : les enfants, les âgées et surtout les professions de santé. Elle se propage facilement par les gouttes de salive.

Pour traiter cette maladie, il faut d'abord ^{va} aller consulter un médecin et prendre des herbes médicinales, et pour la prévention il faut faire la vaccination.

- Batta Mariem.

