

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE 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



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
FRANCAISEOPTION : DLE

N° :

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
réalisé par :SAKER Noureddine**

Intitulé :

**Les difficultés rédactionnelles
Chez les élèves de la 3AS.
Cas des élèves du Lycée DAHMANI Saleh à Zitoune**

Sous la direction du : D.AMER Azzedine

Année Universitaire : 2019/2020

Remerciement

Je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche de loin ou de prêt.

J'adresse mes remerciements à monsieur l'encadreur Dr. AMER Azzedine d'avoir accepté de m'encadrer pour que ce travail voit le jour.

Mes remerciements vont aussi à toute l'équipe qui a contribué a la réalisation de ce travail

BAHACHE.A

BASSAID.S

TAYEB HAMANI.A

BAALI.H

Je remercie également mon épouse ADOUI . N qui n'a pas cessé de m'encourager pour que je puisse terminer ce travail

Dédicace

Je dédie ce travail à la mémoire de mes chers parents

Table des matières

Introduction Générale.....	1
Partie Théorique	4
Chapitre I L'écrit et la production écrite.....	5
Introduction.....	6
I.1. L'écrit.....	6
I.2. L'écriture	6
I.3. L'écrit selon les textes officiels	7
I.4. La production écrite	9
I.5. Les étapes de la production écrite	10
I.6. L'importance de l'écrit dans la formation de l'élève.....	11
I.7. Les modèles de la production écrite.....	13
I.7.1. Le modèle linéaire.....	13
I.7.2. Les modèles non linéaires ou modèles cognitifs.....	14
I.7.3. Les modèles de Hayes et Flower (1981).....	15
I.7.4. Le modèle de Hayes et Flower (1996).....	16
I.7.5. Le modèle de Sophie Moirand (1979).....	16
Conclusion.....	17
Chapitre II Les difficultés d'écriture et l'erreur	18
Introduction.....	19
II.1. Les difficultés d'écriture.....	19
II.1.1. Définitions de difficultés :	19
II.2. Les difficultés d'ordre linguistique.....	20
II.2.1. Le lexique ou vocabulaire.....	20
II.2.2. La grammaire.....	20
II.2.3. L'orthographe	21
II.3. Les difficultés d'ordre cognitif.....	21
II.4. Les difficultés d'interférence.....	21
II.5. L'erreur.....	21
II.5.1. Définitions de l'erreur	21
II.5.2. L'erreur en didactique	22
II.5.3. L'erreur en pédagogie.....	22
II.6. Typologie de l'erreur.....	22
II.6.1. Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données	22

II.6.2. Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes.....	23
II.6.3. Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves	23
II.6.4. Des erreurs liées à la maîtrise des opérations intellectuelles	24
II.6.5. Des erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves	24
II.6.6. Erreurs dues à une surcharge cognitive	24
II.6.7. Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline	24
II.6.8.Des erreurs résultant de la complexité propre du contenu.....	24
Conclusion.....	25
Partie Pratique	26
Chapitre III Le cadre méthodologique de l'étude pratique	27
II.1. Protocol Expérimental	28
III.2. Le cadre spatio-temporel.....	28
III.3. L'échantillon	28
III.4. Le test.....	29
ChapitreIV.....	30
Résultats et discussions	30
IV.1. Présentation des résultats des deux groupes (indicateurs).	31
IV.1.1 Résultat du premier groupe	31
IV.1.2. Résultat du deuxième groupe.....	33
IV.1.3. La différence entre les deux groupes selon les résultats des indicateurs.....	35
IV.2. Présentation et discussion des résultats selon les questions d'étude.....	37
IV.2.1. Présentation des résultats selon la première question d'étude pour le premier groupe....	37
IV.2.2. Présentation des résultats selon la deuxième question d'étude pour le deuxième groupe	39
IV.2.3. La différence entre les résultats des critères des deux groupes.....	40
IV.2.4. Présentation des résultats selon la troisième question d'étude.....	41
IV.2.5. Présentation et discussion des résultats selon la quatrième question d'étude	43
Conclusion.....	44
Suggestions	45
Conclusion Générale	46

Liste des tableaux

Liste des tableaux	Pages
Tableau n°(1) : monteront la division des indicateurs en critères.	29
Le tableau n° (2) : montre le classement des indicateurs du premier groupe	31
Le tableau n°(3) : montre le classement des indicateurs du deuxième groupe	33
Tableau n°(4) : montre la différence entre les moyennes des éléments des deux groupes dans les indicateurs des deux tests	35
Le tableau n°(5) : montre les résultats des critères de la première question du premier groupe	37
Le tableau n°(6) : montre les résultats de la première question du deuxième groupe	39
Tableau n° (7) : montre la différence entre les moyennes des éléments des deux groupes des critères des deux tests	40
Le tableau n°(8) : montre Les différences entre les deux groupes dans la rédaction de paragraphe	42
Le tableau n°(9) : montre les différences entre les deux sexes dans la rédaction de paragraphe	43

Liste des figures

Liste des figures	pages
Figure n°(1) : montrant les réponses des moyennes du premier groupe sur les résultats du test	33
Figure n°(2) : montrant les réponses des moyennes du deuxième groupe sur les résultats du test	35
Figure n°(3) : montrant les différences entre les moyennes des indicateurs des tests des deux groupes	37
Figure n°(4) : montrant les résultats des critères de la première question du premier groupe	38
Figure n°(5) : montrant les résultats de la première question du deuxième groupe	40
Figure n° (6) : montant la différence entre les moyennes des éléments des deux groupes des critères des deux tests	41



Introduction

Générale



Introduction Générale

Le développement technologique et culturel qui a fait du monde un petit village, ont poussé les peuples et les sociétés à l'interconnectivité et la communication. Ce qui à inciter les gouvernements de ces peuples à s'occuper de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles afin de faciliter le processus de communication entre ces peuples et d'activer les échanges culturels et économiques, puis à atteindre la prospérité et l'avancement dans divers domaines. Ce qui est sûr c'est que l'apprentissage des langues y compris le français apporte de nombreux avantages à l'individu et à la société.

En Algérie, l'Enseignement / Apprentissage du FLE fait partie du parcours scolaire de l'élève dès ses premières années à l'école, commençant par sa 3^{ème} année au cycle primaire, passant par ses 4 ans dans le cycle moyen, et en l'accompagnant toujours jusqu'au lycée. La finalité principale de chaque système éducatif et l'atteinte d'un taux de réussite plus élevé de réussite dans tous les paliers à travers l'amélioration de l'Enseignement/ Apprentissage, surtout au secondaire, car c'est l'une des étapes importantes qui détermine la réussite ou l'échec de l'élève. Ce dernier soumis à plusieurs contraintes sociologiques, psychologiques et éducatives, se trouve dans un carrefour entre la réussite au BAC avec une bonne moyenne en se focalisant sur la note de la matière, ou l'acquisition d'un savoir qui lui permet d'affronter la vie professionnelle et sociale avec un bon bagage scientifique et linguistique. Le volume horaire et les coefficients des matières font un choix judicieux dans l'apprentissage d'une matière ou d'une autre.

Le bain linguistique algérien est très riche et varié, c'est ce qui a permis à la langue française d'avoir une place privilégiée puisque on la considère comme un butin de guerre. Mais l'Enseignement/Apprentissage de cette langue rencontre de nombreux obstacles et difficultés auxquelles l'élève se trouve confronter, nous pouvons citer comme exemple les difficultés motivationnelles, énonciatives, procédurales et textuelles, sans oublier ceux en relation étroite avec l'écrit et l'expression écrite, l'élève face à cet acte qui demeure parfois très complexe, se trouve moins actif et sans progrès remarquable. Sandrine Onillon définit l'écriture comme suit : « *Le terme d'écriture, dans son acception générale, englobe à la fois le système de signes graphiques utilisés pour transcrire la parole (...) la représentation de la parole et de la pensée par des signes* »[Onillon,2008,p.14]. Dans une autre citation de Sylvie plane paru dans un article intitulé l'écriture et son apprentissage à l'école primaire dit : « *Le travail d'écriture est un travail cognitif et langagier qui permet*

de donner forme à l'expérience première. C'est un acte qui oblige à un choix des mots, une syntaxe spécifique, une attention à la sélection des informations et à leur organisation, leur cohérence et leur mise en relation, une attention aux normes linguistiques et nécessite un retour sur le sens » [Sylvie Plane, 2003, p.6], ce qui veut dire que l'écriture est compliquée et demande des compétences cognitifs et linguistiques pour arriver à rédiger un paragraphe cohérent et sans fautes. Nous nous sommes basées dans ce travail de recherche sur les difficultés liées à l'expression écrite chez les élèves de la 3^{ème} AS, filière scientifique et pour les cerner beaucoup plus afin de les classer et de connaître ce qui empêche la réussite des élèves d'examen dans cette activité. Cette étude vient de mettre le point sur ce thème pour l'éclaircir et de savoir la non maîtrise de la compétence scripturale, c'est ce qui nous a conduit à formuler les questions suivantes :

-Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves pendant la rédaction d'un paragraphe et qui ont subi un enseignement de la séquence d'une thématique unique ?

-Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves pendant la rédaction d'un paragraphe et qui ont subi un enseignement de la séquence d'une thématique varié?

-Est-ce qu'il y a des différences dans les résultats des difficultés rédactionnelles entre les deux sexes ?

Pour répondre à ces questions et vu la nature de ce travail de recherche qui exploratoire nous proposons l'hypothèse suivante :

-Les difficultés rédactionnelles chez les élèves de la 3^{ème} As seraient d'ordre linguistique.

L'objectif de cette étude est de connaître les différentes difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction d'un paragraphe.

Pour arriver à la réalisation de ce travail nous allons suivre le plan suivant :

Le premier chapitre intitulé « **l'écrit et la production écrite** » , après la définition les concepts clés , nous avons parlé de l'écrit et le rôle de la production écrite dans la formation de l'élève , ainsi que la place de la production écrite dans les textes officiels et ses modèles cités par les didacticien.

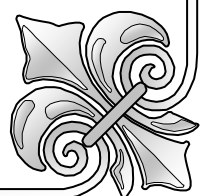
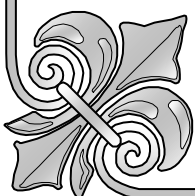
Le deuxième chapitre intitulé « **Les difficultés et l'erreur**», et qui se focalise sur la définition de ces deux termes, en plus les types de difficultés ainsi que l'erreur.

Quant à la partie pratique, qui se divise en deux chapitres, dont le premier a été consacré au cadre méthodologique et le calcul statistique des résultats qui a été réalisé par le SPSS, Version 25. Et puis le deuxième chapitre, consacré à l'analyse et discussions des résultats.



Partie Théorique

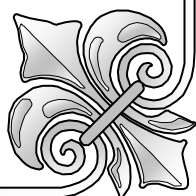
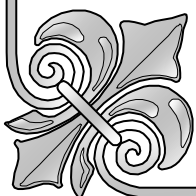
**L'écrit et l'expression écrite, pratique en
classe, les difficultés d'écriture et l'erreur**





Chapitre I

L'écrit et la production écrite



Introduction

L'Enseignement / Apprentissage de l'écrit et l'expression écrite est une opération mentale qui demande un effort colossal de la part de l'enseignant et de l'élève. Pour ce dernier la tâche de cette activité est très importante pour sa réussite scolaire, pour cela nous allons définir les mots clés et nous parlerons des étapes de la production écrite ainsi que les différents modèles cités par les spécialistes.

I.1. L'écrit

Dans le dictionnaire didactique du français l'écrit est défini comme suit : « ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue est susceptible d'être lue.» [Cuq,2003, p.79]

On définit aussi ce terme dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE comme suit : « *est-une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé) et au public, un savoir-faire, et comprends trois étapes :la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision*[Robert, 2008, p. 76]

I.2. L'écriture

L'écriture est un terme d'intersection qui a fait l'objet d'étude de plusieurs disciplines (didactique, linguistique, littéraire, psychologique...etc.). On l'a défini sous plusieurs côtés :

Selon Cuq J-P et Gruca I., « *écrire, c'est [...] produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite.* » [Cuq et al, 2005, p.188]L'écriture est une forme de communication scripturale en utilisant le code graphique pour faire des échanges énonciatifs.

Pour Essono J-M., « *L'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive.* » [Essono, 200, p.60] L'écriture est pour communiquer et traduire les idées.

D'après Dubois et ses collaborateurs « *l'écriture est une représentation de la langue au moyen de signes graphiques “ [...]. Elle a pour support l'espace qui la conserve.* » [Dubois, 1999,P,56]. L'écriture est la concrétisation de la langue grâce au code

Pour Robert J-P, l'écriture est « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée.* » [Robert,2008, p.76]

I.3. L'écrit selon les textes officiels

Enseigner le FLE, première langue étrangère en Algérie, c'est apprendre à des apprenants à s'exprimer oralement ou par l'écrit et faire face aux différentes situations de communication et acquérir ainsi la maîtrise d'expression.

L'enseignement du français au secondaire se base sur la fixation des objectifs puisqu'ils permettent aux enseignants de choisir la documentation nécessaire (livres, dictionnaires, programmes et les méthodes convenables) « *On didactique des langues, l'objectif reprend une fonction cardinale et il répond à la question suivante : pour quoi faire ?* » [Gallisson, 1980, p.13] Cité dans la thèse intitulée « La Fonction de la question et des questionnaires dans l'enseignement de la compréhension écrite en classe de FLE » cas des élèves de 3^{ème} année secondaire (science). Réalisé par M^{me} Maria DRIS.2015/2016.

Ces objectifs se répartissent en deux catégories

a- Objectifs généraux :

Ce sont les résultats globaux auxquels les enseignants veulent arriver à la fin d'une leçon. Ils doivent être traduits en termes de comportements pédagogiques.

b- Objectifs spécifiques :

Ces derniers doivent revêtir une caractéristique de concrétisation pour devenir opérationnels, comme le précise Tayeb BOUGUERRA (1986), « *avec ces objectifs, l'enseignant identifie de manière précise et pointue les habilités qu'il cherche à développer ainsi que les processus cognitifs sollicités (reconnaitre, classer, repérer, manipuler, attribuer une interprétation à un symbole, à une forme linguistique, former une hypothèse de sens etc.* » [BOUGUERRA, 1986, p.181]. Il ajoute dans la page 33 : « *La détermination des deux objectifs précédés participent de l'effort de produire un certain changement d'ordre culturel, cognitif, esthétique ou effectif chez l'apprenant et de développer certaines aptitudes.* ».

En d'autres termes : « *à la fin du cycle secondaire l'élève doit avoir la maîtrise de la langue (code et emploi) suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation*

diversifiée en langue française. »[Livret, p.6] Cité dans la thèse intitulée « La Fonction de la question et des questionnaires dans l'enseignement de la compréhension écrite en classe de FLE » cas des élèves de 3^{ème} année secondaire (science). Réalisé par M^{me} Maria DRIS.2015/2016.

Par ailleurs, ces dernières années, la didactique du FLE ne cesse de connaître des transformations et des bouleversements dictés par la modernisation, la science et les technologies avancées.

Le système éducatif n'a pas échappé à ces mutations et tente à préconiser des situations d'apprentissages, innovatrices, motivantes, signifiantes et diversifiés aptes à côtoyer la mondialisation.

Avec la nouvelle réforme au cycle secondaire, l'Enseignement/Apprentissage du FLE se donne pour finalité:

-En réception et Production de l'oral :

- Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.
- Repérer les marques de l'énonciation.
- Interpréter un geste, une intonation, une mimique.
- Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposer).
- Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens.

- En Réception et Production de l'Écrit :

- Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.
- Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.
- Identifier les informations contenues explicitement dans le texte
- Regrouper les éléments d'information pour construire des champs lexicaux.
- Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.
- Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
- Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

À l'issue du secondaire, l'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- Utiliser le lexique approprié et respecter les règles morphosyntaxiques.
- Rendre compte de la compréhension d'un texte par un résumé, une fiche de lecture etc.
- Prendre des notes, synthétiser des textes, d'idées.
- Produire des écrits personnels et créatifs.
- Se familiariser avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque langue porte en elle.

À l'instar des autres matières, il faut avouer que les réformes introduites concernant l'Enseignement /Apprentissage du FLE sont vraiment ambitieuses, même si elles ont été confrontés à des difficultés et à des critiques sur le terrain pratique.[Guide pédagogique d'une épreuve de français au baccalauréat, ONEC, Novembre 2010,p.4-5-6].Cité dans la thèse intitulé « La Fonction de la question et des questionnaires dans l'enseignement de la compréhension écrite en classe de FLE » cas des élèves de 3^{ème} année secondaire (science). Réalisé par M^{me} Maria DRIS.2015/2016.

I.4. La production écrite

La production écrite a pris une grande part dans les écrits et les recherches des didacticiens depuis une longue période et selon une définition tirée d'un site elle est définie comme suite« *La production écrite est un contexte de mobilisation de toutes les compétences et les capacités linguistiques et communicatives à savoir les stratégies et les idées.* » [Https://didaquest.org/wiki/expression_%c3%a9crite#definition]

BOUCHAR la définit aussi comme : « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées.* » [BOUCHAR, Le français dans le monde, p.160]

C'est-à-dire l'élève est amené à transmettre ses idées et exprimer ses sentiments pour communiquer avec l'autre dans un discours écrit et qui demande la mobilisation de plusieurs compétences.

Pour Isabelle GRUCA et JEAN Pierre CUQ l'écrit est : « *écrire, c'est réaliser une série de procédure résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer.* »[GRUCA et al, 2002,p.178]

Selon Sophie Moirand(1982, p.20) il y a différentes composantes de la compétence communicative et qui sont :

- a- **La compétence linguistique** : se base sur la maîtrise des règles des points de langue, syntaxe, lexique, sémantique...
- b- **La compétence référentielle** :se base sur la connaissance des objets du monde ainsi que le domaine d'expérience humain.
- c- **La compétence socioculturelle** : la connaissance de l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales ainsi que les normes d'interaction entre les individus et les groupes sont à la base de cette compétence.
- d- **La composante discursive** :C'est la connaissance des divers types de discours et leurs adaptations dans toutes les situations de communications.
- e- **La composante cognitive** :C'est la mise en œuvre des processus de constitution du savoir et des processus d'acquisition de l'apprentissage de la langue.

I.5. Les étapes de la production écrite

La production écrite est une activité importante dans n'importe quelle langue. Cette dernière ne peut avoir ce statut que si elle est écrite. Selon le groupe DIEPE la compétence scripturale est comme une accumulation de connaissances, d'attitudes et de savoir-faire qui convergent vers la production de l'écrit. Ce dernier ajoute que l'écriture se base sur trois points essentiels et se distingue par quatre sous compétences et qui sont :

- Garantir une communication parfaite.
- Produire un texte qui répond aux caractéristiques de la textualité.
- Se confronter à l'usage de l'écrit d'une langue donnée.[Groupe DIEPE, 1995, p.5]

D'après le même groupe [DIEPE, 1995, p.26] les quatre sous compétences du processus d'écriture sont :

- **La planification** : « *la planification permet d'élaborer à un niveau conceptuel, un message préverbal correspondant aux idées que le rédacteur veut transmettre.* »
[Hayes et Flower, Production écrite]
Dans cette étape le scripteur concrétise sa conceptualisation des idées en exploitant sa propre mémoire.
- **La rédaction** : pendant cette étape « implique la gestion simultanée de contraintes locales (orthographe, syntaxe...) et de contraintes globales (structure d'ensemble

cohérence, sémantique, cohésion inter phrastique... » [GADEAU,1991]. Ici, le scripteur mobilise toutes ses connaissances en langue tel que l'orthographe, la syntaxe...Pour affronter les différentes sortes de difficultés de la rédaction.

- **La réécriture** : c'est la progression qui se focalise sur la reformulation des termes, la réorganisation des idées pour améliorer le contenu de l'écrit.
- **La révision**: Dans cette étape importante le scripteur doit lire et relire son texte pour corriger ses idées et améliorer son écrit, Fayol Michel a dit : « *le fait que les apprenants ressentent des problèmes d'auto évaluation et d'auto correction.* » justement le fait de ressentir des problèmes d'auto évaluation et d'auto correction pousse le scripteur à trouver des solutions immédiates à ces difficultés « *détection bien que quelque chose ne va pas, mais ils ne parviennent pas à diagnostiquer clairement ou se situe le problème* » : « *d'autres enfin réussissent et à diagnostiquer mais ne déposent pas, pour améliorer leur production d'un éventail de possibilité suffisamment large.* » [Fayol, 1991,p 151-152].

D'autres didacticiens ajoutent l'élément de la lecture du sujet : le scripteur doit lire le sujet attentivement pas mal de fois pour qu'il puisse répondre convenablement à ce qui est demandé.

I.6. L'importance de l'écrit dans la formation de l'élève

L'Enseignement /Apprentissage forme l'individu sur le plan individuel et social, en le dotant des connaissances dans tous les domaines. L'apprentissage de la langue a un apport aussi important que toutes les autres sciences, surtout l'activité de l'expression écrite. Cette dernière forme l'élève d'une façon progressive, commençant par l'apprentissage de l'alphabet, jusqu'à la rédaction de divers textes. Dans une revue intitulé Notes des Experts mars 2018, nous trouvons ceci : « *dans la vie quotidienne de nos sociétés, l'écriture occupe une place de plus en plus importante, en partie en raison du développement des technologies numériques. La production écrite relève aujourd'hui de formats variés (listes, blogs, SMS, e-mails, tweets, lettres administratives, lettres personnelles, rapports d'entreprise, textes juridiques, articles de presse, articles scientifiques, ouvrages, pages internet, etc.) et peut être opérée selon différentes modalités (manuscrite, dactylographie, synthèse vocale), dans différents contextes (privé, scolaire, académique, professionnel, etc.), avec différents supports (papiers, tablette, moniteur d'ordinateur). Dans le contexte éducatif, la production écrite fait l'objet d'un apprentissage long et formel nécessaire à*

l'appropriation des caractéristiques du code écrit, et de son usage fonctionnel et communicationnel. La maîtrise de la production écrite et de ses différentes composantes (graphomotrices, orthographiques et rédactionnels) s'avère ainsi déterminante dans la réussite scolaire et s'impose aujourd'hui, avec la généralisation des technologies de l'information et de la communication, comme l'un des critères de recrutement académique et professionnel. »[ALAMARGOT, mars 2018, p.4].

Dans ce qui est cité ci-dessus, veut dire que l'apprentissage de la production écrite dote l'individu ou l'apprenant d'une arme qui lui sera utile à tout moment et dans tous les domaines, puisque l'écrit est omniprésent dans notre quotidien surtout avec l'apport des nouvelles technologies dans le domaine de l'information et la communication et les réseaux sociaux, dont personne ne peut sans passer.

Le même écrivain (ALAMARGOT) ajoute dans son article, que la production écrite selon l'approche cognitive est une activité dite complexe:« *La production écrite nécessite le traitement par différents processus mentaux d'un ensemble de représentations : conceptuelles (notamment le domaine de connaissances auquel renvoie le texte), pragmatiques(permettant l'adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur, en fonction du destinataire et du texte), linguistiques (relatives aux connaissances textuelles, syntaxiques, orthographiques, etc.) et motrices (permettant la réalisation de la trace écrite (...)). Considérée dans son ensemble, l'activité est souvent jugée complexe car elle suppose la gestion articulée en mémoire des différents traitements permettant : d'élaborer le contenu du texte (par des opérations de récupération, sélection et organisation des informations à transmettre) ; de choisir des formes linguistiques adaptés aux idées récupérées (choix du lexique, de la syntaxe, de l'orthographe, etc.) ; de programmer et réaliser les mouvements nécessaires à l'apparition de la trace écrite , et de mettre éventuellement en œuvre des activités de révision (relecture et de correction) de la trace. Cette complexité est accrue par le fait que la production écrite est, en général ou la plupart des temps, une activité monogérée, obligeant le scripteur à élaborer des hypothèses quant à la lisibilité et la clarté de son message en l'absence de destinataire, ou encore à détecter seul des erreurs, par exemple d'orthographe, en l'absence d'un relecteur. » [ALAMARGOT, mars 2018, p.4-5].*

Vu la complexité de l'activité de la production selon l'approche cognitive, et toutes les opérations par lesquelles l'apprenant doit passer, ça fait sa formation sur le plan mental

et intellectuel en faisant attention à ce qu'il écrit en respectant les différentes règles linguistiques, ce qui fait de lui un individu attentionné et objectif dans son comportement social ou professionnel.

I.7. Les modèles de la production écrite

Produire un texte écrit demande l'engagement du scripteur avec toutes ses compétences langagières en commençant par le traitement du texte en arrivant vers l'organisation du plan initial, jusqu'à la transmission du message. Plusieurs questions sont posées par les spécialistes et pour y répondre sont contraints de s'orienter vers l'étude des modèles de l'écrit.

Claudette Cornaire et **Patricia Mary Raymond** (1999, la production écrite) proposent aux lecteurs dans cet ouvrage quatre modèles de production écrite et qui sont regroupés en deux grands types, les modèles linéaires et les modèles récursifs de type « non linéaire ».

I.7.1. Le modèle linéaire

Dans leurs livre intitulé « la production écrite » Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond disent que la plupart des auteurs s'accordent pour affirmer que Rohmer (1965) serait l'un des premiers à avoir analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle.

Son modèle élaboré à la suite d'expériences menées auprès d'adultes, se subdivise en trois grandes étapes : la pré écriture, l'écriture et la réécriture, chaque étape est distincte et le produit final, c'est-à-dire le texte, est le résultat des différentes opérations effectuées au cours de chacune de ces étapes.

Notons que, dans le modèle de Rohmer, la pré écriture comprend des activités comme la planification et la recherche d'idées qui se concrétisent par l'écriture, c'est-à-dire la rédaction du texte. Durant l'étape finale, la réécriture, le scripteur retravaillerait son texte en y apportant des corrections de forme ou de fond. Dans ce type de modèle le scripteur doit obligatoirement respecter l'ordre des trois étapes. En d'autres mots il s'agit d'un modèle unidirectionnel, sans retour en arrière, sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux.

S'il est vrai que les grandes étapes définies par Rohmer se retrouvent dans la plupart des modèles qui ont été élaborés par la suite (Hayes et Flower, 1980, 1983), son analyse des étapes de l'écriture demeure assez limitée, étant donné que le processus d'écrit est unidirectionnel. Or, on sait maintenant que la démarche mise en œuvre par le scripteur habile se déroule de façon non linéaire avec du retour en arrière au cours de diverses activités cognitives effectuées durant le processus (Hayes et Flower, 1980, 1983).

Malgré ces difficultés, les modèles de ce type permettent de conceptualiser le fonctionnement d'un scripteur inexpérimenté qui néglige de mettre en rapport les séries d'opérations mentales des différentes étapes (par exemple, le contenu du texte rédigé, met-il bien en valeur les idées recueillis durant l'étape de planification ?) et qui essaie d'écrire d'un seul jet en se contenant d'effectuer quelques révisions de surface, souvent sur le plan de l'orthographe. [Germainet Cornaire ,1999, p.26-27]

I.7.2. Les modèles non linéaires ou modèles cognitifs

Vu les problèmes de l'activité scripturale, plusieurs recherches ont eu lieu, surtout dans le domaine de la psychologie cognitive, ce qui a donné naissance à plusieurs recherches se basant sur le scripteur en particulier l'apprenant scolaire.

Paru vers les années 80, ces modèles sont considérés non linéaires parce que la perception, activation, construction de la signification, linéarisation, rédaction-édition, révision se succèdent souvent dans un ordre donné mais peuvent également se dérouler d'une façon non linéaire, nous citons les modèles suivants.

-Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Inspiré du modèle de Rohmer puisqu'il parle des mêmes étapes citées dans ce modèle. Faisant référence à la technique de la réflexion à haute voix et à la psychologie. Il est considéré comme un modèle de résolution de problèmes dire même cognitif parce qu'il cherche essentiellement à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans le processus d'écriture en mettant le point sur des activités cognitives. Hayes et Flower se sont basés sur des expériences réalisées à partir de protocoles verbaux coexistant pour connaître l'ensemble du dispositif faisant partie de la réalisation de la production écrite.

Ce modèle est intégré de trois composantes :

- Le contexte de la tâche.
- La mémoire à long terme du scripteur.
- Le processus d'écriture.

L'objectif n'était pas limité à l'identification des processus rédactionnels et à la détermination des difficultés rencontrés, mais aussi pour saisir les conditions dans lesquelles il est possible d'améliorer la production écrite du scripteur et en même temps proposer une description précise de l'activité rédactionnelle en allant jusqu'à 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 et qui sont :

- L'environnement ou le contexte de la tâche.
- La mémoire à long terme.
- Le processus d'écriture.

En arrivant au processus d'écriture qui englobe les quatre sous processus d'écrits à savoir, la planification, la textualisation, la révision et le contrôle.[Germain et Cornaire,1999, p.26-27]

I.7.3. Les modèles de Hayes et Flower (1981)

Juste une année après Hayes et Flower nous proposent un autre modèle à double sens c'est-à-dire bidirectionnel entre le contexte de la tâche et le processus d'écriture, de même sens qu'entre ce dernier et la mémoire à long terme.

L'idée du modèle réside 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 participe à la tâche de production écrite.

Le modèle de Hayes et Flower (1981) est dominé par le « contrôle » détenu par le scripteur, lui donnant la possibilité de revenir au fur et à mesure, sur les tâches d'écriture de la progression rédactionnelle qui seraient déjà achevées.

I.7.4. Le modèle de Hayes et Flower (1996)

Dans ce modèle qui est considéré comme récent (Hayes et Flower, 1996), le scripteur est plus valorisé, c'est-à-dire pris d'une façon attentive, ainsi que le rôle joué par la mémoire du travail dans l'activité rédactionnelle.

D'abord, l'environnement de la tâche qui se divise lui aussi en deux sous éléments, l'environnement social, qui englobe d'éventuels associés, le destinataire et autres textes disponibles. Ensuite, l'individu qui à son tour compte, quatre sous composants engagés dans le processus rédactionnel : trois fonctions cognitives, présentes dans l'ancien modèle, en plus le processus de la résolution du problème et la lecture.

Autrement dit, cette application succède au processus de révision et la lecture et en même temps considéré comme élément central dans le processus rédactionnel, parce qu'elle participe à l'exploit du rédacteur. Ce modèle, prend part à la performance du rédacteur selon trois axes :

- La lecture pour définir la tâche.
- La lecture pour la compréhension.
- La lecture pour la révision ce qui conduit à l'identification du problème du texte.

I.7.5. Le modèle de Sophie Moirand (1979)

Ce modèle proposé par Moirand (1979) diffère des autres modèles qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité de l'écriture.

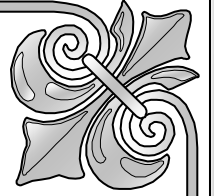
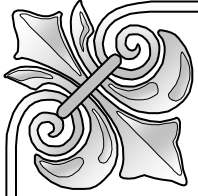
Dans ce modèle Moirand a proposé une nouvelle méthode d'enseignement de l'expression écrite en langue seconde où l'on distingue les composantes suivantes :

- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- Les relations, scripteur / lecteur (s).
- Les relations scripteur / lecteur (s), document.
- Les relations scripteur /document /contexte extralinguistique.

Dans ce modèle, on se base sur l'interaction sociale entre le scripteur et le lecteur et à la forme linguistique du document. [Germainet Cornaire, 1999, p.37].

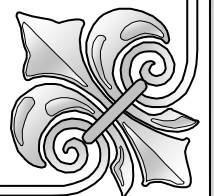
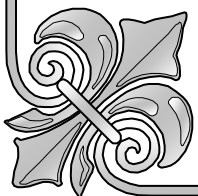
Conclusion

Après avoir défini dans ce chapitre l'écrit et la production écrite, nous avons évoqué la place de cette dernière dans les textes officiels algériens. Puis, nous avons parlé de différentes compétences de l'écrit, ainsi que ses étapes. Dans un autre sous-titre, nous avons cité l'importance de l'écrit dans la formation de l'élève et les différents modèles de la production écrite.



Chapitre II

Les difficultés d'écriture et l'erreur



Introduction

Dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE et précisément dans la production écrite, les élèves éprouvent de grandes difficultés et commettent plusieurs erreurs lors de la rédaction de leurs écrits, selon les enseignants et les spécialistes un bon nombre d'élèves n'arrive pas à rédiger convenablement un petit passage sans commettre d'erreurs, d'où nous nous posons la question suivante, qu'est-ce qu'une difficulté ? et quels sont leurs types ?

C'est- ce que nous allons voir dans ce chapitre en commençant par les définitions des termes clés :

II.1. Les difficultés d'écriture

II.1.1. Définitions de difficultés :

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (Ortolang) définit le mot difficulté comme suit : « *Caractère de ce qui est ressenti comme difficile ou est difficile à faire soit eu égard aux capacités du sujet, soit à cause de la nature de l'objet, soit du fait des circonstances.* ».

C'est-à-dire que les difficultés c'est l'ensemble de ce qui peut être d'ordre difficile à réaliser, ou qui pose problème dire même l'impossibilité d'arriver à ce qu'on veut faire et atteindre.

GUY Brousseau définit aussi la difficulté comment suit : « *Une difficulté est une condition, un caractère d'une situation qui accroît de façon significative la probabilité de non réponse ou de réponse erronée des sujets actants impliqués dans cette situation. Cet actant peut être une élève, mais aussi le professeur qui peut éprouver une difficulté à obtenir les apprentissages qu'il projette.*

Ainsi les difficultés peuvent être observées, soit à travers la répétition des actions d'un même individu dans une situation donnée (avec une variation du caractère incriminé), soit à travers un ensemble de réponses simultanées de groupes de sujets considérés comme suffisamment comparable et soumis aux variantes de la situation.

Les difficultés peuvent concerner les différentes évolutions naturelles de la situation : la résolution (effectuation d'une tâche avec la production d'une décision, d'un message, d'un jugement), l'apprentissage d'une connaissance, ou la formation d'une conception.

Il faut remarquer qu'une difficulté est une caractéristique d'un système précis : telle situation proposée dans telles conditions à des actants qui disposent tel autre « répertoire » de conceptions, de technique présente plus de difficultés que telle autre proposée dans telles autres conditions à des actants qui disposent de tel autre répertoire.

Partant de cette citation nous pouvons dire que la difficulté peut être causé par plusieurs facteurs et qui peuvent être d'ordre suivant :

II.2. Les difficultés d'ordre linguistique

Lorsque nous parlons des difficultés d'ordre linguistique, nous visons tous les points de langue tel que le lexique, la grammaire, l'orthographe etc.

II.2.1. Le lexique ou vocabulaire

Dans son ouvrage le dictionnaire **de** didactique du français langue étrangère et seconde J.P.CUQ définit le lexique comme : « *Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social, ou d'un individu.* » [CUQ, 2003, p.155].

C'est-à-dire le lexique est la richesse de mots qui permet à l'individu de communiquer et de s'exprimer soit à l'oral ou à l'écrit, et elle est indispensable surtout pour les élèves qui veulent apprendre une nouvelle langue.

II.2.2. La grammaire

Perrot dans son ouvrage la grammaire générale dit que la grammaire est : « *Constituée par un ensemble de petits systèmes, l'intérieur desquels se posent des termes peu nombreux : par exemple dans le système du nombre, un singulier, un pluriel, éventuellement un duel, rarement plus* » [Perrot, 1973, p.283].

La grammaire aussi est indispensable à l'élève pour qu'il puisse construire un apprentissage judicieux d'une langue étrangère, parce qu'il apprend toutes les règles qui lui permettent de communiquer à l'oral et à l'écrit.

II.2.3. L'orthographe

La production écrite se base beaucoup plus sur l'orthographe, car elle permet la mesure des erreurs commises pendant la rédaction. Cependant, le non-respect de ses règles engendre un texte mal écrit dire même non compréhensible.

Nous citons deux catégories d'orthographe, celui qui traite la façon d'écrire les mots, et qu'on appelle le type lexical, et le type grammatical qui concerne, la mise en place des règles grammaticaux.

II.3. Les difficultés d'ordre cognitif

M. Fayol (1984, p,66) dit que l'élève : « se trouve ainsi en état de surcharge cognitive », ce qui veut dire que l'élève en se trouvant dans une situation d'écrit, il doit exploiter toutes ses ressources. Les difficultés rencontrées par les élèves sont liées à l'application de ressources rédactionnelles (planification, mise en texte et révision).

II.4. Les difficultés d'interférence

Selon Mackey : « L'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on parle ou que l'on écrit une autre. » [Mackey,1976, p.397].

C'est-à-dire dans le contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère tel que le FLE, l'élève se trouve dans des situations où il utilise une langue à la place de l'autre, par exemple l'utilisation de l'arabe pour dire une idée ou un mot en langue française.

II.5. L'erreur

L'erreur fait partie de l'apprentissage, parfois elle-même très utile pour que la notion soit retenue. La définition du concept ainsi que les types d'erreurs nous allons les voir dans ce qui suit :

II.5.1. Définitions de l'erreur

Selon le dictionnaire le petit Robert l'erreur est considérée comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent* » [Le petit Robert, 1985, p.684].

Le petit Larousse présente l'erreur comme « *un jugement contraire à la vérité* » [Le petit Larousse 1972, p.320]

(Calvé1992 p.46) il définit l'erreur comme « *une notion relative dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignement quant à ce que chacun de ses étudiants est vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones (idée visé) [...]* » [CORNAIRE et RAYMOND, 1999, p.86]

L'erreur peut être définie en didactique comme en pédagogie.

II.5.2. L'erreur en didactique

Selon Jean Pierre CUQ, dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde dit que l'erreur : « *est un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère...* »[CUQ, 2003, p.86].

II.5.3. L'erreur en pédagogie

Dans leur dictionnaire de pédagogie RAYNAL et ALAIN disent que l'erreur fait : « *partie du processus du traitement de l'information. C'est un événement normal dans une procédure complexe de résolution de problème, c'est éventuellement le symptôme d'un dysfonctionnement cognitif ou tout simplement un état du processus de conceptualisation* » [RAYNAL et ALAIN, 1997]

II.6. Typologie de l'erreur

J.P. Astofli (2003) rend compte de la diversité de facteurs susceptibles de produire des erreurs, et, il distingue les types suivants :

II.6.1. Des erreurs relevant de la compréhension des consignes de travail données

Souvent les consignes employées dans les productions écrites conduisent à la mauvaise compréhension de ce qui est demandé, faute de non clarté, ainsi les erreurs commises involontairement par les élèves : « *l'emploi les verbes d'action (analyser, expliquer, interpréter, conclure), ainsi que les mots de la langue courante utilisés dans des sens particuliers par chaque discipline constituent des sources de problèmes pour certains élèves* »[Paula Maria Ristea,2006,p.35]. Ces verbes sont difficiles à appréhender et l'élève est dérouté puis qu'il aura du mal à saisir la question à laquelle il doit répondre.

II.6.2. Des erreurs résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes

La réussite de l'apprenant dans un projet d'apprentissage l'oblige à se comporter comme un « petit spécialiste ». Dans ce contexte CHEVELLARD Yves, dit que : « l'élève se caractérise par le fait qu'il raisonne sous influence » [CHEVELLARD, 1996, p.65].

Son engagement dans contrat didactique, en plus la pression de l'angle sociologique, PERRENOUD parle d'un « métier d'élève » grâce auxquels se trouvent décodées les attentes parfois implicites de l'enseignant.

D'autres erreurs proviennent, par ailleurs, des difficultés des élèves à décoder les règles implicites de la situation en contexte. Exemple pour orthographier un participe passé, l'apprenant utilise les étapes suivantes :

- Il partit désespérer et comme il peut dire, il partit courir, donc l'apprenant donne la construction suivante :
- Il partit désespérer au lieu de « désespéré ».

II.6.3. Des erreurs témoignant des conceptions alternatives des élèves

BACHELLARD dit que « *l'esprit ne peut se former qu'en se réformant* » [BACHELLARD, 1997, p.37] dans le même contexte ASTOFLI dit que « *comprendre la signification profonde des représentations est un détour indispensable pour modifier le statut que l'on donne à certaines erreurs des élèves* » [JEAN PIERRE, 1997, p.73]

C'est-à-dire que cette conception de l'élève et son évolution permet de modeler les pratiques scolaires, autrement dit apprendre ne signifie pas: « (...) augmenter son stock de savoirs, c'est aussi et même d'abord transformer ses façons de penser le monde » [JEAN PIERRE, 1997, p.76].

Nous pouvons dire que cette l'enseignant peut recourir à divers procédés à savoir :

- Faire discuter une autre conception d'un autre élève.
- Provoquer une contradiction apprenante et laisser les élèves en discuter.

II.6.4. Des erreurs liées à la maîtrise des opérations intellectuelles

Maria Ristea dans son mémoire parle des opérations qui ne sont pas encore disponible chez les élèves. L'enseignant il faudrait qu'il se centre sur le contenu et ses difficultés intrinsèques, et considéré le sujet didactique plutôt que le sujet psychologique que représente l'élève.

II.6.5. Des erreurs provenant des démarches adoptées par les élèves

Parfois l'enseignant en posant des questions s'attendait à des réponses bien précises, mais ce n'est pas le cas pour les élèves, qui se trouvent à côté de la question posée, des réponses collectives résolvent le problème.

II.6.6. Erreurs dues à une surcharge cognitive

La mémoire joue un rôle important dans l'organisation des informations elle n'est pas un système passif mais elle est au cœur même des apprentissages. A ce propos, nous remarquons deux types de mémoire:

- La mémoire de travail : elle se caractérise par une capacité limitée et par un temps court de stockage des informations.
- La mémoire à long terme: elle est dotée d'une grande capacité de conservation des connaissances. [SAOULI, 2011, p.18].

II.6.7. Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline

Il s'agit ici des compétences transversales, qui peuvent être à l'origine des erreurs des élèves. Il est nécessaire donc de contrôler ce transfert en tant compte du changement de cadre théorique.

II.6.8.Des erreurs résultant de la complexité propre du contenu

Parfois le contenu lui-même est complexe, ce qui pose des difficultés aux élèves. Donc, il faut se focaliser sur le contenu où se situent les nœuds de difficultés pour mieux orienter l'élève.

Conclusion

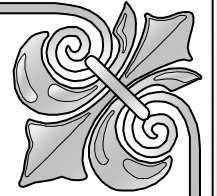
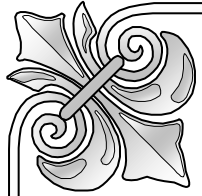
Dans ce chapitre nous avons défini ses termes clés, puis nous avons évoqué les difficultés qui peuvent entraver l'élève pendant la rédaction de son texte et puis nous avons cité la typologie de l'erreur. Ce qui est en relation étroite avec notre échantillon d'étude.



Partie Pratique

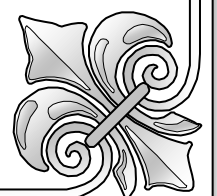
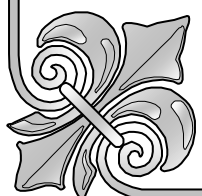
**Cadre méthodologique et
analyse des résultats**





Chapitre III

Le cadre méthodologique de l'étude pratique



II.1. Protocol Expérimental

La méthode est considérée comme l'axe principal dans n'importe quel travail de recherche, surtout dans le domaine psychosociologique et éducatif. C'est elle qui donne au travail de recherche son aspect scientifique. Puisque la fiabilité des résultats de ce travail est basée sur le genre de méthode utilisée et c'est-ce qui a été dit par Amar BOUHOUCHE et Mahmoud DNIBAT : « La validité et la sécurité de la méthode utilisée pour atteindre la vérité scientifique, est ce qui éclaire la recherche ou l'étude, de la nature sérieuse, et affecte également le contenu des résultats de la recherche. » [Amar BOUHOUCHE, 1999, p.22)].

Dans cette étude nous nous sommes appuyées sur la méthode expérimentale à caractère exploratoire, qui repose principalement sur la collecte d'informations et de faits, de les comparer, de les analyser et de les interpréter pour parvenir à des conclusions réalistes applicables et développés.

Ici, l'objectif est de cerner et classer les différentes difficultés rencontrées par les élèves lors de la rédaction d'un paragraphe.

III.2. Le cadre spatio-temporel

Nous avons commencé ce travail de recherche à partir du mois de février 2019, après avoir été certifié par l'administration de notre département (département de la langue française).

Nous avons réalisé le côté pratique dans la période du 14 avril 2019 jusqu'au 30 du même mois, au Lycée DAHMANI Saleh. Ce dernier a ouvert ses portes le 03 septembre 2007 et il est du type demi-pensionnaire (800/200). L'établissement se répartit sur une surface de 12125m² dont 4500m² bâtie et il se trouve à 20km du chef-lieu de wilaya dans le village nommé ZITOUNE.

III.3. L'échantillon

L'échantillon joue un grand rôle dans le succès et l'exactitude de la recherche empirique et est défini comme le modèle sur lequel la plupart des travaux scientifiques sont effectués.

Lakhdar AZOUZ définit l'échantillon comme « Un échantillon fait partie de la communauté d'origine ou d'un groupe d'éléments sur lequel la recherche est menée. Un échantillon est celui qui est choisi d'une manière qui en fait une représentation correcte de la communauté d'origine, et le chercheur peut ensuite extraire de l'étude de l'échantillon des résultats appropriés pour exprimer la communauté entière. » (2004, p.26).

-Type d'échantillon et méthode de sélection

Pour choisir un type d'échantillon spécifique, il faut d'abord se référer à la nature du problème d'étude. Ce dernier (problème) peut nécessiter un certain type d'échantillon sans autres, et à l'intérieur de ce type il nécessite un type d'échantillonnage plus approprié.» [Angers, 2004,p.16].

La nature du sujet et le champ d'étude humain nous ont obligés à recourir à l'échantillonnage intentionnel, qui est une méthode dans laquelle le chercheur s'appuie sur l'intention de certaines caractéristiques qui ne sont disponibles que chez des individus spécifiques.

L'échantillon de cette étude se compose de (32) élèves dont (5) sont du sexe masculin et les autres du sexe féminin (27).

III.4. Le test

Nous avons conçu deux tests (deux situations d'intégrations, du 3^{ème} projet, qui est le texte exhortatif). Le premier test garde la thématique unique étudié par les élèves dans la séquence, par contre le deuxième traite une thématique différente par rapport à ce qui a été enseigné dans la séquence. Mais les deux tests gardent les mêmes indicateurs de réussites.

-Chaque test se compose d'un paragraphe descriptif du sujet à traiter, plus la consigne suivie de neuf indicateurs, cités dans le même test, de sorte que chaque indicateur sera noté sur un point (1) (Cf. annexe N° 1).

- Ces indicateurs ont été divisés en quatre sections sous le nom de critère comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau N°(1) :Montre la division des indicateurs en critères

Critère	Indicateur	Nombre
Typologie textuelle	1 – 3	2
Cohérence textuelle	6 – 4	2
Maîtrise des outils de la langue	7 – 5 – 2	3
Présentation du document	8 – 9	2
Total		9

III.5.Le traitement statistique des résultats

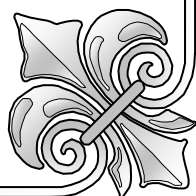
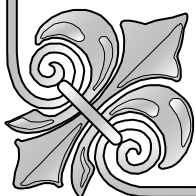
Le **SPSS** version **25**est la version du logiciel avec lequel nous avons traité nos résultats, pour l'application des méthodes statistiques suivantes :

- Dans le but de décrire les critères du test, nous avons utilisé les moyennes et l'écart type avec l'utilisation des figures.
- Et pour la vérification des questions de l'étude nous avons utilisé le T_{test} (la signification statistique), pour les deux groupes indépendants et non homogène.
- Et pour connaître la taille d'effet (la signification opérationnelle) à travers le coefficient Eta (η^2).



Chapitre IV

Résultats et discussions



IV.1. Présentation des résultats des deux groupes (indicateurs).

IV.1.1 Résultat du premier groupe

Le traitement des réponses des individus du premier groupe et qui a utilisé le thème unique ont donné ce qui suit :

Le tableau n° (2) montre le classement des indicateurs du premier groupe					
N°	Indicateurs	N	Moyenne	Ecart type	Classement
1	Je dois respecter le plan de l'appel.	16	0,87	0,341	3
2	Je dois utiliser l'impératif présent.	16	0,00	0,000	6
3	Je dois préciser qui lance l'appel et à qui il s'adresse.	16	0,81	0,403	4
4	Je dois convaincre mon destinataire qu'il y a une possibilité de changer la situation vers le meilleur en présentant des arguments.	16	0,93	0,250	2
5	Je dois employer les verbes modaux et performatifs.	16	0,75	0,447	5
6	Je dois m'impliquer dans mon exhortation, J'interpelle mon destinataire mon destinataire en utilisant « nous » et « vous ».	16	0,81	0,403	4
7	Je dois préciser le but de l'action en utilisant les articulateurs exprimant le but.	16	0,93	0,250	2
8	Je dois soigner mon écriture.	16	1,00	0,000	1
9	Je ponctue correctement mon texte.	16	0,87	0,341	3
	Total	16	7,00	1,897	//////

Nous remarquons à partir du tableau ci-dessus que l'ordre des indicateurs de test a été déterminé en fonction de la moyenne et de l'écart type de chaque indicateur. Ainsi toutes les moyennes extraites des membres du premier groupe à travers leurs réponses aux énoncés de ce test sont venues par ordre décroissant, comme suit :

En premier lieu nous avons eu un seul indicateur qui est « **Je dois soigner mon écriture** », avec une moyenne de (1.00) et un écart type équivalent à(0).

La seconde place est partagée par deux indicateurs qui sont « **Je dois convaincre mon destinataire qu'il y a une possibilité de changer la situation vers le meilleur en présentant des arguments** », « **Je dois préciser le but de l'action en utilisant les articulateurs exprimant le but** ». Avec la même moyenne (**0,93**) et le même écart type qui est (**0,25**).

La troisième place est aussi partagée par deux indicateurs avec la même moyenne (**0.87**) et le même écart type (**0.34**) et qui sont « **Je dois respecter le plan de l'appel** » et « **Je ponctue correctement mon texte** ».

Dans la quatrième place nous trouvons les deux indicateurs qui sont « **Je dois préciser qui lance l'appel et à qui il s'adresse** » et « **Je dois m'impliquer dans mon exhortation, J'interpelle mon destinataire mon destinataire en utilisant « nous » et « vous »** » avec une moyenne de (**0.81**) et un écart type est équivalent à (**0.40**).

Dans la cinquième place nous trouvons l'indicateur « **Je dois employer les verbes modaux et performatifs** » avec une moyenne de (**0.75**) et un écart type de (**0.44**).

La dernière place est à l'indicateur « **Je dois utiliser l'impératif présent** » avec une moyenne (**0.00**) et un écart type équivalent à (**0,00**).

Nous remarquons que les indicateurs (**Ind₁**, **Ind₂**, **Ind₃** et **Ind₄**) appartiennent au domaine élevé (**0.67 -1.00**) et l'indicateur (**Ind₅**), appartient au domaine moyen avec les valeurs (**0.34 - 0.66**), en plus l'indicateur (**ind₆**) appartient au domaine faible avec les valeurs (**0,00-0,33**). Selon la moyenne générale de tous les indicateurs et qui vaut (**7,00**) nous remarquons qu'ils appartiennent à l'intervalle [**9-6**].

Ce qui nous permet de dire qu'il n'y a pas d'indicateur faible et que tous les élèves sont arrivés à rédiger des productions écrites d'un niveau assez bien. Comme la montre la figure ci-dessous figure N° 1 :

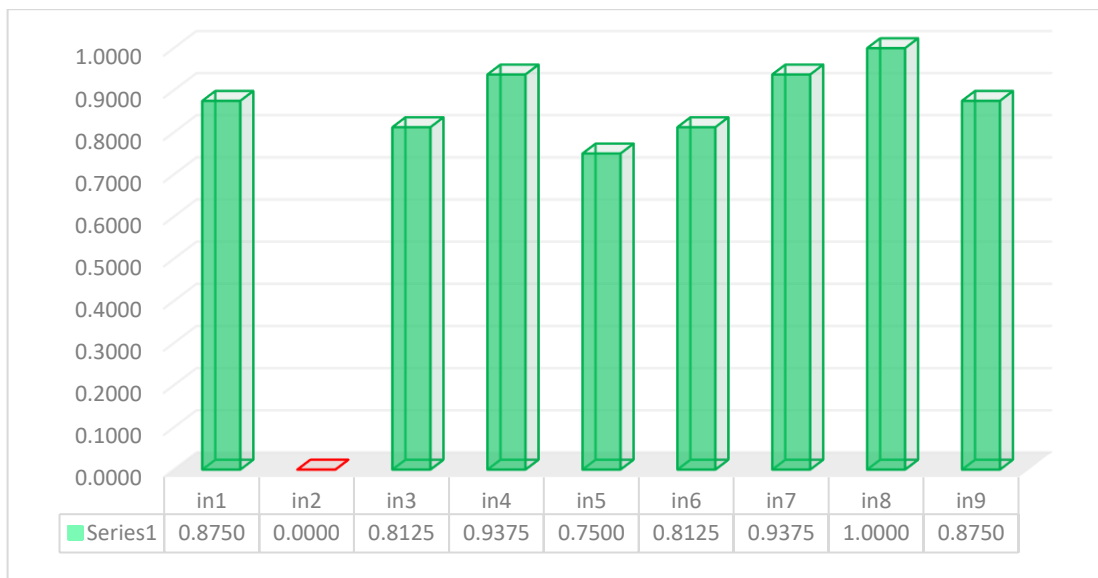


Figure n°(1) : Le graphe montrant les réponses des moyennes du premier groupe sur les résultats du test

IV.1.2. Résultat du deuxième groupe

Le traitement des réponses des individus du deuxième groupe c'est-à-dire ceux qui ont étudié le projet et la séquence avec une thématique varié ont donné ce qui suit :

Le tableau n°(3) : Montre le classement des indicateurs du deuxième groupe

N°	Indicateur	N	Moyenne	Ecart type	Classement
1	Je dois respecter le plan de l'appel	16	0,31	0,478	3
2	Je dois utiliser l'impératif présent	16	0,00	0,000	4
3	Je dois préciser qui lance l'appel et à qui il s'adresse	16	0,31	0,478	3
4	Je dois convaincre mon destinataire qu'il y a une possibilité de changer la situation vers le meilleur en présentant des arguments	16	0,50	0,516	2
5	Je dois employer les verbes modaux et performatifs	16	0,31	0,478	3
6	Je dois m'impliquer dans mon exhortation,	16	0,31	0,478	3

	J'interpelle mon destinataire mon destinataire en utilisant « nous » et « vous »				
7	Je dois préciser le but de l'action en utilisant les articulateurs exprimant le but.	16	0,31	0,478	3
8	Je dois soigner mon écriture	16	0,68	0,478	1
9	Je ponctue correctement mon texte	16	0,31	0,478	3
	Total	16	3,0625	3,41504	////////

Nous remarquons à partir du tableau ci-dessus que l'ordre des indicateurs de test a été déterminé en fonction de la moyenne et de l'écart type de chaque indicateur. Ainsi toutes les moyennes extraites des membres du deuxième groupe à travers leurs réponses aux énoncés de ce test sont venues par ordre décroissant, comme suit :

En premier lieu nous avons l'indicateur (**Ind8**) qui est « **Je dois soigner mon écriture** » est classé le premier, avec une moyenne (**0.68**) et un écart type équivalent à (**0,47**).

L'indicateur (**Ind4**) qui est « **Je dois convaincre mon destinataire qu'il y a une possibilité de changer la situation vers le meilleur en présentant des arguments** ». Se trouve dans le second rang avec une moyenne de (**0,50**) et un écart type de (**0,51**).

Les autres indicateurs et qui sont (**Ind1, Ind2, Ind3, Ind5, Ind6, Ind7 et Ind9**) sont dans le dernier rang avec une moyenne équivalente à (**0.31**) et un écart type de (**0.47**).

Enfin, nous remarquons que l'indicateur (**Ind8**) fait partie au domaine élevé (**0.67-1**) et (**Ind4**) appartient au domaine moyen avec les valeurs (**0.34 - 0.66**). Alors que les indicateurs (**Ind1, Ind2, Ind3, Ind5, Ind6, Ind7 et Ind9**) on les trouve dans le domaine faible (**0.00 – 0.33**). Selon la moyenne générale de l'ensemble des critères et qui a la valeur de (**3.06**), on peut dire que tous les indicateurs appartiennent à l'intervalle moyen de [**3-5**]. Comme le montre la figure ci-dessous, Figure n°2.

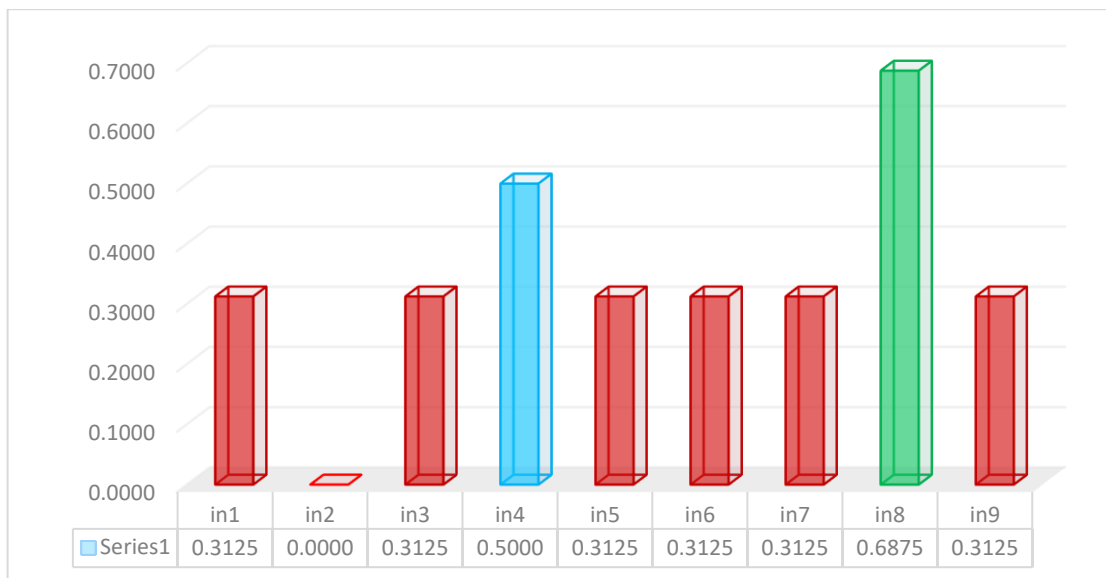


Figure n°(2) :Le graphe montrant les réponses des moyennes du deuxième groupe sur les résultats du test

IV.1.3. La différence entre les deux groupes selon les résultats des indicateurs

Tableau n°(4) : Montre la différence entre les moyennes des éléments des deux groupes dans les indicateurs des deux tests					
N°	Indicateurs	Moyenne du 1er groupe	Moyenne du 2 ^{ème} groupe	La différence	Classement
1	Je dois respecter le plan de l'appel	0,87	0,31	0,562	2
2	Je dois utiliser l'impératif présent	0,00	0,00	0,000	6
3	Je dois préciser qui lance l'appel et à qui il s'adresse	0,81	0,31	0,500	3
4	Je dois convaincre mon destinataire qu'il y a une possibilité de changer la situation vers le meilleur en présentant des arguments	0,93	0,50	0,437	4
5	Je dois employer les verbes modaux et performatifs	0,75	0,31	0,437	4
6	Je dois m'impliquer dans mon exhortation, J'interpelle mon destinataire mon destinataire en utilisant « nous » et « vous »	0,81	0,31	0,500	3

7	Je dois préciser le but de l'action en utilisant les articulateurs exprimant le but.	0,93	0,31	0,625	1
8	Je dois soigner mon écriture	1,00	0,68	0,312	5
9	Je ponctue correctement mon texte	0,87	0,31	0,562	2
Total		7,00	3,06	3,937	////

A partir du tableau n°(4) ci-dessus nous remarquons la différence des moyennes de chaque indicateur du test pour les deux groupes et qui varient entre **(0.00)** Comme une basse différence et **(0.62)** Comme une haute différence et nous avons classé les indicateurs selon la valeur de la variable sans prendre en considération les deux orientations positives et négatives et le classement était comme suit :

- Indicateur (**Ind7**) en première position avec une différence de **(0.62)**
- Indicateur (**Ind9**) en deuxième position avec une différence de **(0.56)**
- Indicateurs (**Ind3 et Ind6**) en troisième position avec une différence de **(0.50)**
- Indicateurs (**Ind4 et Ind5**) en quatrième position avec une différence de **(0.43)**
- Indicateur (**Ind8**) en cinquième position avec une différence de **(0.31)**
- Indicateur (**Ind2**) en dernière position avec une différence de **(0.00)**

Par conséquent, et sur la base de ce qui précède, nous pouvons dire qu'il existe des différences nettes entre le premier et le deuxième groupe dans le degré de disponibilité des indicateurs du test, car la différence entre le premier et le deuxième groupe par rapport au degré général du test dans son ensemble était de **(3.93)** et ce résultat que nous avons atteint sera confirmé par d'autres résultats. Ceci est illustré par la Figure N°3 qui suit :

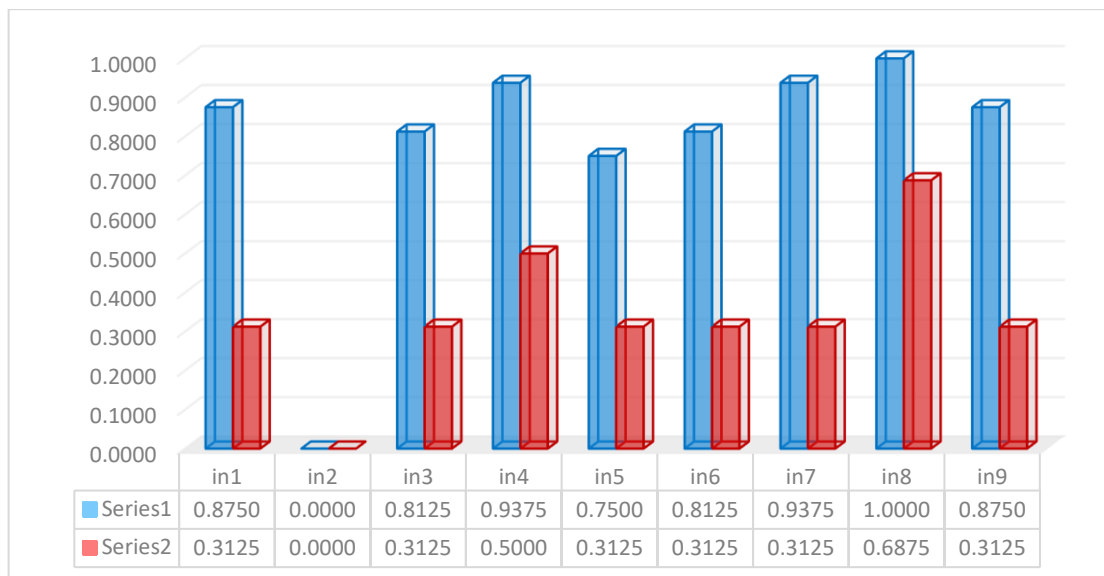


Figure n°(3) : Le graphe montrant les différences entre les moyennes des indicateurs des tests des deux groupes

IV.2. Présentation et discussion des résultats selon les questions d'étude

IV.2.1. Présentation des résultats selon la première question d'étude pour le premier groupe

La première question était : « **Quel est le classement des difficultés rédactionnelles chez le premier groupe qui a étudié la thématique unique ?** », et pour répondre à cette question nous avons fait recours aux Moyennes et l'écart type selon les critères, comme est illustré dans le tableau ci-dessous :

Le tableau n° (5) : Montre les résultats des critères de la première question du premier groupe

N°	Critère	N	Moyenne	Ecart type	Classement
1	Typologie textuelle	16	1,68	0,704	3
2	Cohérence textuelle	16	1,75	0,577	4
3	Maitrise des outils de la langue	16	1,68	0,602	2
4	Présentation du document	16	1,87	0,341	1
Total		16	7,00	1,897	////

D'après le tableau ci-dessus nous remarquons que l'ordre des critères du test a été déterminé en fonction de la moyenne et de l'écart type de chaque critère. Ainsi, toutes les moyennes extraites des membres du premier groupe et à travers leurs réponses aux énoncés de ce test sont venues par ordre décroissant, comme suit :

Le critère 4, qui est «**Présentation du document**» se classe en premier lieu avec une moyenne de **(1.87)** et un écart type équivalent à **(0.34)**.

Dans la seconde place nous trouvons les critères 1 et 3 et qui sont : « **Typologie textuelle**» et «**Maitrise des outils de la langue** » avec une même moyenne de **(1.68)** et avec une petite différence dans l'écart type et qui sont respectivement égaux à **(0.60 et 0.70)**. Mais qui favorise le critère 3 pour se classer dans la seconde place, alors que le critère 1 sera relégué à la troisième place. Parce que autant que l'écart type est faible autant que la moyenne sera réelle et présente les vrais résultats du groupe.

C'est ce qui classera le deuxième critère et qui est « **Présentation du document**» dans le quatrième range avec une moyenne de **(1.87)** et un écart type qui vaut **(0.34)**.

A partir de ces résultats, nous pouvons dire que les difficultés rédactionnelles rencontrés par les élèves sont en premier lieu ceux du critère 2 qui est « **Cohérence textuelle** » et puis nous trouvons qu'ils ont aussi des difficultés dans le critère 1 qui est « **la typologietextuelle** » est avec un degré moins les deux autre 3 et 4 et qui sont successivement « **Maitrise des outils de la langue**» et «**Présentation du document** ». Et la figure ci-dessous illustre ce que nous venons de dire.

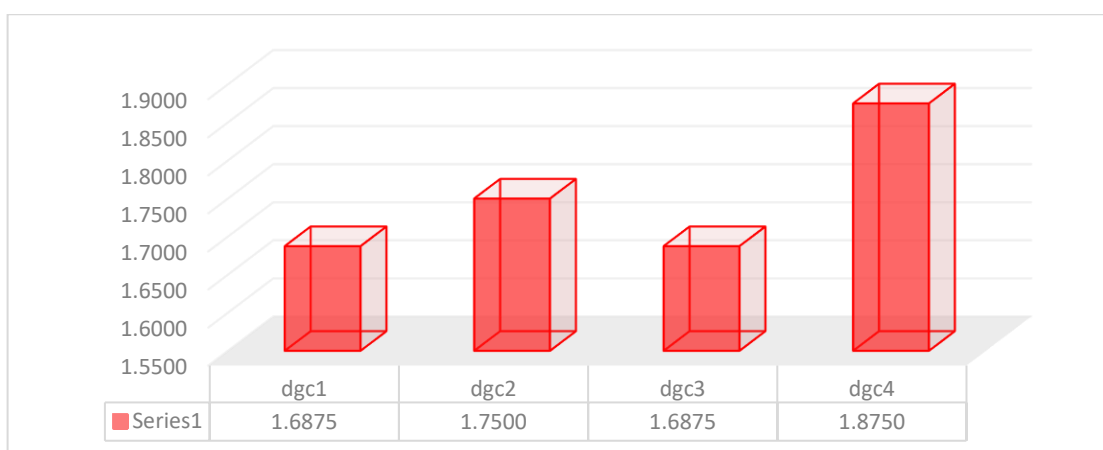


Figure n° (4) : Montre les résultats des critères de la première question du premier groupe

IV.2.2. Présentation des résultats selon la deuxième question d'étude pour le deuxième groupe

La première question était : « **Quel est le classement des difficultés rédactionnelles chez le deuxième groupe qui a étudié une thématique variée ?** » et pour répondre à cette question nous avons fait recourt aux Moyennes et l'écart type selon les critères, comme est illustré dans le tableau ci-dessous :

Le tableau n°(6): Montre les résultats de la première question d'étude du deuxième groupe

N°	Critère	N	Moyenne	Ecart type	Classement
1	Typologie textuelle	16	0,62	0,957	3
2	Cohérence textuelle	16	0,81	0,910	2
3	Maitrise des outils de la langue	16	0,62	0,957	3
4	Présentation du document	16	1,00	0,816	1
Total		16	3,06	3,415	///

D'après le tableau ci-dessus nous remarquons que l'ordre des critères du test a été déterminé en fonction de la moyenne et de l'écart type de chaque critère. Ainsi, toutes les moyennes extraites des membres du deuxième groupe et à travers leurs réponses aux énoncés de ce test les réponses sont venues par ordre décroissant, comme suit :

Les critères 1et 3,et qui sont successivement «**Typologie textuelle**» et «**Maitrise des outils de la langue** » sont classés en premier lieu avec une même moyenne de**(0.62)** et un écart type équivalent à **(0.95)**.

Dans la seconde place nous trouvons le critère 2 et qui est : « cohérence textuelle»avec une moyenne de (0.81) et avec un écart type de **(0.91)** et en dernier lieu nous trouvons le critère 4 qui est « présentation du document » avec une moyenne de (1.00) et un écart type de **(0.81)**.

A partir de ce qu'a été dit en haut nous nous pouvons dire que les difficultés rédactionnelles rencontrés par les élèves du deuxième groupe sont en premier lieu ceux des critères 1 et 3 et qui sont « **Typologie textuelle** » et «**Maitrise des outils de la langue**»,

juste après vient le critère 2 qui est « **Cohérence textuelle** » et enfin le critère de la présentation de document. Comme la montre la figure ci-dessous.

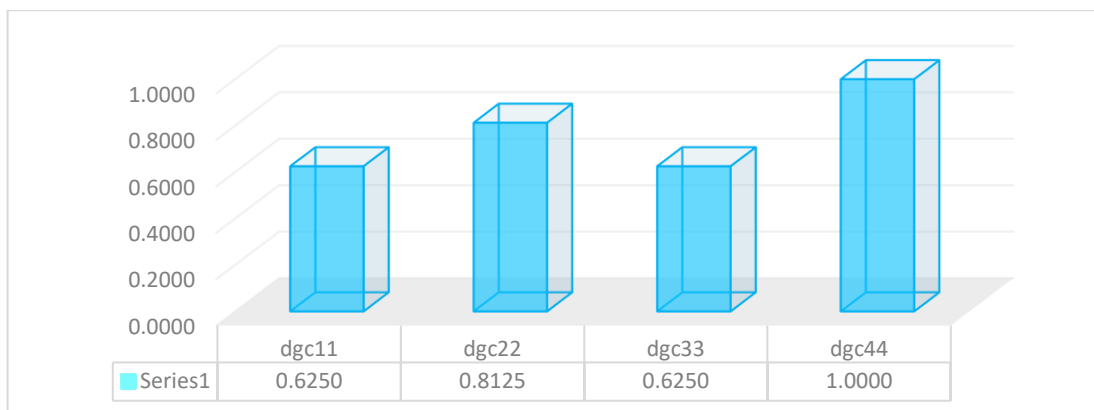


Figure n°(5) :Montre les résultats de la première question d'étude du deuxième groupe

IV.2.3. La différence entre les résultats des critères des deux groupes

Tableau n°(7) : Montre la différence entre les moyennes des éléments des deux groupes des critères des deux tests

N	Critères	Moyenne du 1 ^{er} g	Moyenne du 2 ^{ème} G	La différence	Classement
1	Typologie textuelle	1,68	0,62	1,062	1
2	Cohérence textuelle	1,75	0,81	0,937	2
3	Maitrise des outils de la langue	1,68	0,62	1,062	1
4	Présentation du document	1,87	1,00	0,875	3
	Total				//////

A partir du tableau n°(7) ci-dessus nous remarquons la différence des moyennes de chaque critère du test pour les deux groupes et qui varient entre **(0.87)** Comme une basse différence et **(1.02)** Comme une haute différence et nous avons classé les critères selon la valeur de la variable sans prendre en considération les deux orientations positives et négatives et le classement était comme suit :

- Critère(Cri1 et Cri3) en première position avec une différence de (1.06)
- Critère (Cri2) en deuxième position avec une différence de(0.93)
- Critère (Cri4) en troisième position avec une différence de (0.87)

A partir de ce qu'a été dit auparavant nous déduisons qu'il y avait une ressemblance dans le classement des difficultés chez les élèves des deux groupes sachant que leurs degrés dans le premier groupe étaient moins d'une façon remarquable par rapport au deuxième groupe, et la figure ci-dessous le montre clairement.

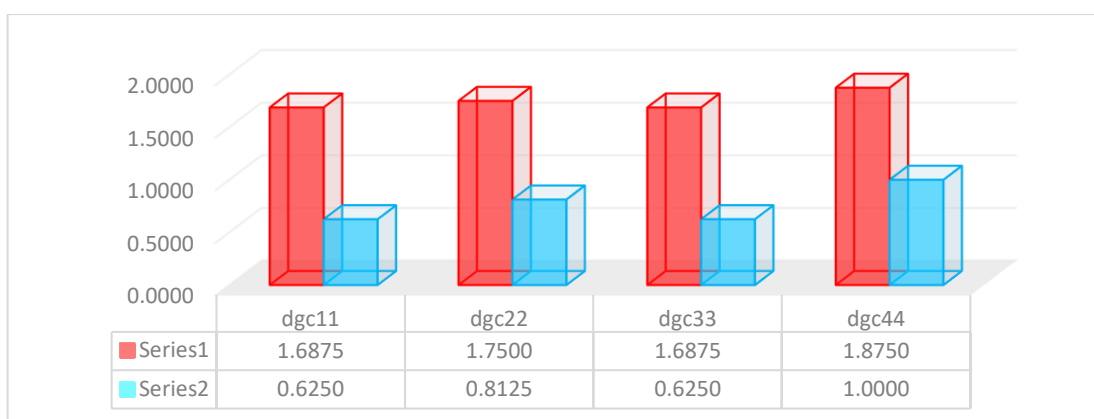


Figure n°(6) : Montre la différence entre les moyennes des éléments des deux groupes des critères des deux tests

IV.2.4. Présentation des résultats selon la troisième question d'étude

La troisième question disait :«**Est-ce qu'il y a des différences entre les résultats des élèves qui ont étudié la thématique unique et les élèves qui ont étudié une thématique variée ?** »

Et pour vérifier la validité de cette dernière on a utilisé le test(T_{test}) de signification statistique pour les échantillons indépendants, et le résultat est comme suit :

Tableau n° (8) : Montre Les différences entre les deux groupes dans la rédaction de paragraphe												
Ecriture	Deux groupes		Test Liven (F)	La signification	N	La moyenne	DDL	La valeur (T)	La signification	Discision	La taille D' effet (η^2)	Explication
	G1	G2										
			10,334	0,003	16	7,00	23,45	4,032	0.001	Significatif	0.409	Le degre d' effet est considérable

A partir du tableau n° (8) ci-dessus nous observons que le test **Levene** sur l'égalité des variances (F) a atteint (**10.33**), et c'est une valeur significative statistiquement au niveau d'Alfa(**0.01**), c'est ce qui demande l'utilisation du test (T_{test}) pour les deux groupes indépendant et non homogène.

En se basant sur les moyennes des tests (production écrite) du premier groupe qui ont étudié la même thématique et qui est de (**7.00**), et pour le deuxième groupe c'est-à-dire ceux qui n'ont pas étudié la même thématique et qui est de (**3.06**) d'où nous pouvons dire qu'il y a une différence assez claire entre les deux (deux groupes). C'est-ce qui a été confirmé par le T_{test} et qui a atteint (**4.03**) et elle est significative au niveau de ($\alpha = 0.01$). Et par conséquent nous pouvons dire qu'il y a des différences statistiquement significatives entre les résultats des élèves qui ont étudié la thématique unique dans la rédaction de la production écrite et ceux qui ont étudié une thématique variée. Ces différences étaient au profit du premier groupe, et le degré de certitude de ce résultat à laquelle nous sommes arrivés est **99%**, avec une possibilité de tomber dans l'erreur égale à **1%**.

En regardant la valeur du degré d'effet à travers le coefficient Eta (η^2) et qui a atteint (**0.40**), d'où nous pouvons dire qu'il y a un effet assez considérable de l'étude de la thématique unique dans l'acquisition de l'apprenant à l'écriture, nous remarquons que le taux d'effet a atteint **40 %** c'est-à-dire plus que **20%** de variance entre les résultats des apprenants revient essentiellement de l'influence de l'étude de la même thématique.

IV.2.5. Présentation et discussion des résultats selon la quatrième question d'étude

La quatrième question est : « **Est-ce qu'il y a des différences statistiquement significatives entre les résultats de la rédaction de la production écrite entre les deux sexes ?** »

Et pour vérifier la validité de cette dernière on a utilisé le test (Ttest) de signification statistique pour les échantillons indépendants, et le résultat comme suit :

Les différences entre les deux sexes dans la rédaction de paragraphe

Tableau n° (9) : Montre les différences entre les deux sexes dans la rédaction de paragraphe

Deux sexes		Test Levene (F)	La signification	N	La moyenne	DDL	La valeur (T)	La signification	Discision
Ecriture	Mas	5.05	0,032	27	5.777.	12.69	-5.50	0.032	Significatif
	Fém			05					

A partir du tableau N° (9) ci-dessus nous observons que le test **Levene** sur l'égalité des variances (**F**) a atteint (**5.05**), et c'est une valeur significative statistiquement au niveau d'Alfa (**0.05**), c'est ce qui demande l'utilisation du test (**Ttest**) pour les deux sexes indépendant et non homogène.

En se basant sur les moyennes des tests (**Production écrite**) du groupe de sexe masculin et qui a atteint (**1.00**), et pour le groupe du sexe féminin qui a atteint la valeur de (**5.77**) d'où nous pouvons dire qu'il y a une différence assez claire entre les deux (**deux sexes**), dans les résultats de la production écrite, C'est-ce qui a été confirmé par le T_{test} et qui a atteint (**-5.50**) et elle est significative au niveau de ($\alpha = 0.05$). Et par conséquent il y a eu des différences statistiquement significatives entre les résultats de la rédaction de la production écrite entre les deux sexes. Ces différences étaient au profit du deuxième groupe (**féminin**), et le degré de certitude de ce résultat à laquelle nous sommes arrivés est **99%**, avec une possibilité de tomber dans l'erreur égale à **1%**.

Conclusion

Après avoir terminé l'étude pratique, nous nous sommes arrivés qu'il y a un certain dépassement entre les résultats des deux groupes, soit ceux qui ont étudié la même thématique, ou la thématique varié et cela au niveau des indicateurs autant qu'au niveau des critères, et ils sont au profit du 1er groupe. Mais ce qui est remarquable c'est le point commun des deux résultats au niveau de l'indicateur 2 et avec un taux nul. C'est ce qui prouve le déficit des élèves au niveau de l'impératif présent et cela revient ou bien aux pratiques du professeur qui n'a pas su transmettre les informations d'une bonne façon ou à l'absence quasi-totale des élèves pendant ce cours. Nous remarquons aussi que les autres indicateurs présentent un taux faible chez les élèves du deuxième groupe d'une façon plus au moins élevé, c'est ce qui explique que l'étude du même thème dans la séquence donne de bons résultats et c'est assez clair pour les résultats du premier groupe.

Pour les résultats des critères nous remarquons, qu'ils sont toujours au profit des élèves du premier groupe avec un taux variable entre le haut et le bas et ils sont dans l'ordre suivant :

- Maitrise des outils de la langue et la typologie textuelle.
- Cohérence textuelle.
- Présentation du document.

D'où nous pouvons déduire que l'enseignement d'un projet didactique en se basant sur la même thématique unique donne un rendement assez élevé par rapport à celui d'un thème varié.

Suggestions

Sur la base de ce qui a été cité auparavant nous suggérons ce qui suit :

Nous demandons à tous ceux qui sont responsable de l'enseignement de la langue française, et aux enseignants d'avoir un regard positif à l'égard de l'enseignement de cette dernière et les résultats des élèves avec les conditions actuelles sont satisfaisant surtout si nous nous appliquons dans la réalisation de nos objectifs préalablement tracées.

En plus nous recommandons aux enseignants et à la mesure du possible de se concentrer sur la réalisation du projet en gardant le même thème, c'est ce qui augmentera le taux de réussite chez les élèves

Conclusion Générale

Ce travail de recherche est enregistré dans le domaine de la didactique de l'écrit en FLE. Il se focalise sur les différentes difficultés rencontrées par les élèves de la 3^{ème} AS série Science, lors de la rédaction d'un texte dans la séance d'expression écrite.

En faisant ce travail, notre objectif était de connaître les différentes difficultés rédactionnelles rencontrées par les élèves, lorsqu'ils rédigent un texte.

Les questions autour desquelles se base ce travail sont :

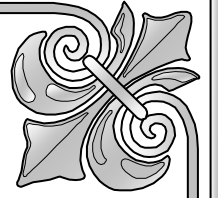
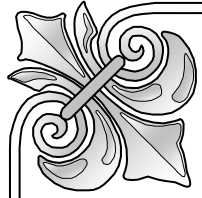
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves pendant la rédaction d'un paragraphe et qui ont subi un enseignement de la séquence d'une thématique unique ?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves pendant la rédaction d'un paragraphe et qui ont subi un enseignement de la séquence d'une thématique Varié?
- Quelles sont les difficultés rencontrées par les deux sexes pendant la rédaction d'un paragraphe ?

Nous avons réparti le travail de recherche en deux parties, l'une théorique et l'autre pratique. L'écrit et la production écrite, ainsi que les modèles de l'écrit cités par les didacticiens, en plus l'apport de la production écrite dans la formation des élèves, ont été l'objet de premier chapitre. Quant au deuxième chapitre de la partie théorique nous l'avons consacré pour les difficultés et l'erreur.

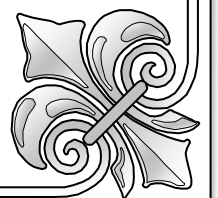
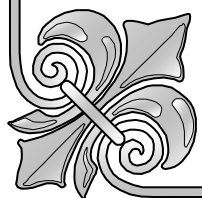
Les résultats traités dans la partie pratique, ont été obtenus, en donnant aux deux groupes d'élèves deux tests (deux sujets d'expressions écrites). Le premier pour ceux qui ont étudié la séquence avec une thématique unique, le deuxième sujet pour ceux qui ont étudié la séquence avec une thématique variée. Les résultats étaient aux profils des élèves du premier groupe qui faisaient moins d'erreurs par rapport au premier. Néanmoins, il faut noter que pour l'indicateur N°2 et qui porte sur l'impératif présent, les deux groupes ont éprouvés des difficultés, ce qui veut dire que cette notion n'est pas assimilée par les élèves pour une raison ou une autre.

Nous pouvons dire que l'étude de la séquence avec une thématique unique aide les élèves à réinvestir et exploiter de nouveau leurs connaissances et leur facilite la tâche de la rédaction d'un texte.

Pour clôturer notre étude, nous ouvrons d'autres perspectives de recherche en posant la question suivante : Est-ce que les difficultés rencontrées par les élèves et qui sont d'ordre linguistique, sont-elles les seuls obstacles pour la bonne rédaction d'un texte ? Nous souhaitons que cette question soit un sujet de recherche dans les études prochaines. Pourquoi pas dans un thème d'une thèse de doctorat.



RÉFÉÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES



1/ Ouvrage et dictionnaire

Amar BOUHOCHE, Mohamed Mahmoud DHNIBAT, méthodologie d'étude et les moyens de réalisations des recherches, OPU.

ASTOLFI, JEAN- PIERRE, 1997.

BACHELLARD, GASTON cité par JEAN-PIERRE, ASTOFLI, 1997.

BOUCHARD, Robert, texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte, in Le Français dans le monde.

CHEVELLARD YVES, Cité Par Jean Pierre ASTOLFI, 1996.

Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymaond, (1999), didactique des langues étrangères, la production écrite, Québec, CLE International.

Cuq J et Gruca I, Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde, nouvelle édition. PUG, Paris grenoble,2005.

Dubois Jean et al, Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Bordas ATR, Paris,1999.

Essono, Jean-pierre, Précis de linguistique générale, L'Hurmattan, Paris, 2000.

Fayol Michele, l'approche cognitive de la production écrite, 1991.

GADAU, J, finet.C, (1991), Evaluer les écrits à l'école primaire, Hachette.

GALISSON, R. Didactique des langues Etrangères d'hier à aujourd'hui, Didactique générale des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme. CLE International.1980.

Jean Perrot, grammaire générale, 1973.

Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français, clé internationale, 2003.

Jean Pierre Cuq, Le dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, CLE International, Paris ,2003.

Morris ANGERS, 2004, méthodologie de la recherche scientifique, traduction Bozid SAHRAOUI et al, Edition 01, dar l Casbah, Algérie.

Raynal, Françoise, Rieunier, Alain, Pédagogie : Dictionnaire des concepts, Paris, CLE, ESF, 1997.

Robert, J-P, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris, 2008.

Sandrine Onillon, pratiques et représentations de l'écrit, 2008. (CD81 1111111)

2/ Revues

Plane, S Article : l'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. repères.
(Recherches en didactique du français langue maternelle) n°26/27(2002/2003).INR

Cnesco (2018). Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages.

Notes des experts, <http://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>

3/ Thèses et Mémoires

BOUGUERRA Tayeb, Mémoire pour l'optimisation du diplôme de magister, Didactique du français langue étrangère, dans le secondaire algérien, contribuer à une méthodologie d'élaboration. Université d'Alger, 1986.

Thèse de doctorat, université El Hadj Lakhdar – Batna. Intitulé « La Fonction de la question et des questionnaires dans l'enseignement de la compréhension écrite en classe de FLE » cas des élèves de 3^{ème} année secondaire (science). Réalisé par Mme Maria DRIS.2015/2016.

Mémoire de Master intitulé « Erreurs et apprentissages :le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère» . Réalisé par Paula Maria Ristea , université de Lyon ,2006 ,p,35

Mémoire de master intitulé « ANALUSE DES ERREURS DE GRAMAIRE EN FLE. La détermination en expression écrite. Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne- C.E.M Frères Barkat Biskra réalisé par SAOULI Sonia 2011 Université de SETIF

Séminaire

Livret Méthodologique, séminaire : Objectifs / Evaluations.

4/ Sitographie

Related :linx –revues .org/174hayes et flowers production écrite.

GROUPE DIEPE : un groupe de travail de « Description Internationale des Enseignants et des Performances en matière d'Écrit ». Enquête suivie d'analyse des résultats, qui permet de comparer pratiques d'enseignement, conditions d'apprentissage et performances des élèves dans le domaine de production écrite en neuvième année de scolarité obligatoire.

<http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2011/04/03-7f-Difficult%C3%A9s-et-obstacles.pdf> consulté le 1^{er} aout 2020.

<https://www.cnrtl.fr/lexicographie/difficult%C3%A9> consulté le 15 août 2020



ANNEXES



Sujet 1

Faites-vous le porte parole de tous les enfants qui souffrent à cause des guerres , des conflits entre les nations . Rédigez un appel que vous adressez à tous les organismes gouvernementaux afin qu'on vienne en aide à ces enfants qui subissent malgré eux les conséquences néfastes de la guerre.

- Les indicateurs de réussite :

1-Je dois respecter le plan de l'appel

2-Je dois utiliser l'impératif présent

3-Je dois préciser qui lance l'appel et à qui il s'adresse

4-Je dois convaincre mon destinataire qu'il y a une possibilité de changer la situation vers le meilleur en présentant des arguments

5-Je dois employer les verbes modaux et performatifs

7-Je dois m'impliquer dans mon exhortation, J'interpelle mon destinataire mon destinataire en utilisant « nous » et « vous »

7-Je dois préciser le but de l'action en utilisant les articulateurs exprimant le but.

8-Je dois soigner mon écriture

9-Je ponctue correctement mon texte

Sujet 2

Il est temps de s'unir pour lutter contre le nouveau fléau de kidnapping des enfants en Algérie .de ce fait on a organisé une journée pour sensibiliser les gens et les inciter à réagir pour mettre fin à ce phénomène en Algérie. A l'occasion de cette journée organisée rédigez un texte exhortatif pour inciter les responsables à réagir face à ce phénomène qui ne cesse de prendre de l'ampleur en Algérie.

- Les indicateurs de réussite :

1-Je dois respecter le plan de l'appel

2-Je dois utiliser l'impératif présent

3-Je dois préciser qui lance l'appel et à qui il s'adresse

4-Je dois convaincre mon destinataire qu'il y a une possibilité de changer la situation vers le meilleur en présentant des arguments

5-Je dois employer les verbes modaux et performatifs

6-Je dois m'impliquer dans mon exhortation, J'interpelle mon destinataire mon destinataire en utilisant « nous » et « vous »

7-Je dois préciser le but de l'action en utilisant les articulateurs exprimant le but.

8-Je dois soigner mon écriture

9-Je ponctue correctement mon texte

Tableau des critères A

Corpus	sexe	Critères								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
A ₁	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
A ₂	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
A ₃	2	1	0	1	1	0	1	1	1	1
A ₄	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
A ₅	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
A ₆	2	0	0	0	1	0	0	1	1	0
A ₇	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
A ₈	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0
A ₉	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0
A ₁₀	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
A ₁₁	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
A ₁₂	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1
A ₁₃	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
A ₁₄	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A ₁₅	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A ₁₆	2	0	0	0	1	0	0	0	1	1

Tableau des critères B

		Critères								
Corpus	sexe	1	2	3	4	5	6	7	8	9
B ₁	2	0	0	0	1	0	0	0	1	0
B ₂	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B ₃	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B ₄	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
B ₅	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
B ₆	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
B ₇	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B ₈	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1
B ₉	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
B ₁₀	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
B ₁₁	2	1	0	1	1	0	1	1	1	0
B ₁₂	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0
B ₁₃	2	1	0	1	1	1	1	1	1	0
B ₁₄	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0
B ₁₅	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1
B ₁₆	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1

Résumé :

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Elle traite les difficultés rédactionnelles rencontrés par les élèves de 3^{ème} AS , Série Science , lors de la rédaction d'un paragraphe .

Le travail parle sur l'écrit et la production écrite , ainsi que la place de cette dernière dans les textes officiels , en plus les modèles de la production écrite et les difficultés et l'erreur.

Pour parvenir aux résultats voulus , nous avons utilisé un test (sujet d' expression écrite) , qui a pour objectif la rédaction d'un paragraphe , pour vérifier et connaître la capacité des élèves à rédiger un texte . Le test a été appliqué sur un échantillon de 32 élèves des deux sexes, du Lycée El Moudjahid DAHMANI Saleh-Zitoun –M'sila.

Dans le but du traitement des résultats obtenus, nous avons utilisé Ttest, Eta, Square, et SPSS, Version 25.

Après l'analyse des résultats, nous sommes parvenus que les élèves qui ont étudié une séquence avec thématique unique ont commis moins d'erreur par rapport aux élèves qui ont étudié une séquence avec une thématique varié.

Nous sommes parvenus aussi, qu'il y a des difficultés entre les deux sexes, au profit des filles puisqu'elles ont commis moins d'erreurs que les garçons.

les mots clés:

Écriture, expression écrite, enseignement / apprentissage, édition, difficultés, erreurs.

ملخص :

يدخل بحثنا هذا في إطار تعليمية الكتابة و الذي يعالج أنواع الصعوبات في الكتابة التي تواجه تلاميذ السنة الثالثة ثانوي شعبة العلوم، من خلال كتابة فقرة.

هذا العمل يتحدث عن الكتابة و التعبير الكتابي وكذا مكانة هذه الأخيرة في النصوص الرسمية، زيادة على انواع التعبير الكتابي، وكذلك أنواع الصعوبات و الأخطاء المرتكبة.

وقصد الوصول الى النتيجة المرغوبة تم تطبيق اختبار يهدف الى تحرير فقرة بغية التحقق من قدرة التلاميذ على تحرير نص سليم، أين تم تطبيق الاختبار على عينة قدرها 32 تلميذ و تلميذة المتمدرسين بثانوية المجاهد دحماني صالح - الزيتون - المسيلة.

ولغرض معالجة البيانات المتحصل عليها تم الاعتماد على اساليب المعالجة الإحصائية التالية (Test, Eta square) وذلك بالاعتماد علىبرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS (version 25).

وبعد تحليل النتائج تبين أن التلاميذ الذين درسوا موضوعا موحدا اتركبوا عددا اقل من الاخطاء مقارنة بالتلاميذ الذين درسوا موضوعا متنوعا.

كما تم التوصل الى وجود اختلافات بين الجنسين في عدد الأخطاء المرتكبة، لصالح الاناث حيث ان نسبة الأخطاء المرتكبة من طرف الاناث اقل من زملائهم الذكور.

الكلمات المفتاحية:

الكتابة، التعبير الكتابي، التعليم/ التعلم، التحرير، الصعوبات، الأخطاء.

Abstract:

Our research falls within the educational writing framework, which deals with the types of writing difficulties that students of the third year of secondary school science face, when writing a paragraph.

This work talks about writing and written expression as well as the position of the latter in official texts, in addition to the types of written expression, as well as the types of difficulties and errors committed.

In order to reach the desired result, a test was applied to write a paragraph in order to verify the students' ability to write, test was applied to a sample of 32 male and female students enrolled in the high school of Al-Mujahid DAHMANI Saleh - Zitoun - M'sila.

For the purpose of processing the obtained data, the following statistical treatment methods were used (Test, Eta square), depending on the Statistical Package in Social Sciences program (SPSS version 25).

After analyzing the results, we found that the pupils who studied a common subject made fewer mistakes compared to the pupils who studied a variety of subjects.

Also, we found that there are differences between the sexes in the number of errors committed, in favor of females, as the percentage of errors committed by females is less than their male classmates.

key words:

Writing, written expression, teaching / learning, editing, difficulties, mistakes.