

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université de Saida Dr. MOULAY Tahar

Faculté des lettres, des Langues et des Arts

Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de Master

En vue de l'obtention du diplôme de Master en Langue Française.

Spécialité : Didactique et Langue Appliquée

Intitulé

***Détecter les difficultés d'apprentissage de la production écrite
cas : des apprenants de 1ère année moyenne pour pouvoir
modérer l'acte d'enseignement/ apprentissage***

Réalisé et présenté par :

Mme.Nouni.Fatima.

Sous la direction de :

Mme.Berkoun . Zoubida

Devant le jury composé de :

Mme.Ouali.Nadia

Président

Université de Saida

Mme.Radji.Fatima

Examineur

Université de Saida

M.

Directeur de recherche

Université de Saida

2024-2025

REMERCIEMENT

Je remercie avant tout Dieu de m'avoir accordé la force, la patience et la volonté d'accomplir ce travail. Rien n'aurait été possible sans son aide.

À Madame Berkoun Zoubida

Je vous adresse mes sincères remerciements pour votre patience et vos conseils éclairants qui ont été une source de motivation et d'encouragement pour moi, c'est un honneur inappréciable d'avoir bénéficié de votre accompagnement.

Nos remerciements s'adressent également aux membres du jury d'avoir pris le temps de lire et d'évaluer ce modeste travail.

À mes amies Menad Ines, Saidi Fatima, Bahmed Malika, Hachmaoui Ikhlas, Toumi Amel, Hakmi Chaimaa et Hami Faiza. Merci du fond du cœur à vous pour votre gentillesse et nos moments de joie partagée.

Enfin, je remercie mes très chers parents qui ont été des piliers essentiels pour moi. Sans leur amour et leurs encouragements, rien de tout cela été possible. Merci pour tout.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

À mes chers parents ;

À ma mère, mon âme, celle qui a tout donné sans jamais se plaindre.

À mon père, dont la force m'accompagne chaque jour, mon pilier, qui a porté mes Rêves et souffre en silence pour me voir réussir.

À ma sœur Ilham, mon soleil, ma moitié, mon miroir. Merci pour tout ma belle.

À tous mes frères, pour leurs préséances dans ma vie. Ils sont la lumière même dans mes moments les plus sombres.

À tout ce que j'aime et m'aime.

Résumé :

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la **didactique des langues appliquées**. Elle se tente sur la phase d'apprentissage de l'écrit, durant laquelle les apprenants de 1^{re} année moyenne confrontent des difficultés de diverses catégories. Il est donc fondamental d'**adapter l'enseignement de la production écrite au niveau de l'apprenant** afin de l'aider à surmonter ces obstacles.

Mots clé : difficultés d'apprentissage, la production écrite, l'acte d'enseignement apprentissage, les méthodes d'adaptations.

ملخص :

تندرج هذه الدراسة في إطار تعليم اللغات التطبيقية. تتناول هذه الدراسة مرحلة تعلم الكتابة، التي يواجه خلالها طلاب السنة الأولى من التعليم المتوسط صعوبات من فئات مختلفة. لذلك من الأساسي تكييف تعليم الإنتاج الكتابي مع مستوى المتعلم لمساعدته على تجاوز هذه العقبات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، الإنتاج الكتابي، فعل التعليم والتعلم، طرق التكيف

Abstract:

This study falls within the framework of applied language didactics. It focuses on the phase of learning to write, during which first-year middle school students face difficulties of various categories. It is therefore essential to adapt the teaching of written production to the learner's level in order to help them overcome these obstacles.

Keywords: learning difficulties, written production, the teaching-learning act, adapted methods

Introduction générale

Introduction générale :

Apprendre une langue étrangère, c'est plonger au cœur d'une autre culture, comprendre des modes de pensée différents et établir des connexions humaines profondes. L'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas seulement l'acquisition d'un savoir académique, mais aussi de considérer la langue comme un instrument de communication dans la vie quotidienne. « *Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* »¹

À l'heure de la mondialisation, la maîtrise d'une langue étrangère devient un atout de grande valeur dans le cadre scolaire. La langue française introduite en Algérie par le colonisateur comme langue officielle. Malgré des débats sur son statut depuis l'indépendance, elle est la première langue étrangère (F.L.E) enseignée dès la 3^e année primaire.

Notre corpus de recherche se concentre sur l'enseignement au cycle moyen, et plus précisément sur les apprenants de 1^{re} année moyenne. Ce choix est motivé par l'observation que les apprenants à ce niveau sont souvent incapables de produire un texte.

La production écrite est une compétence fondamentale dans l'acte d'enseignement/l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Cette activité exige la mobilisation simultanée de multiples habiletés pour une écriture efficace, comme la maîtrise des règles de grammaire, de l'orthographe, le respect de la consigne et l'utilisation correcte de la ponctuation. De ce fait, l'apprenant est fréquemment confronté à des difficultés importantes durant le processus de rédaction. C'est ce qui nous a amenés à poser la problématique suivante :

Quelles sont les difficultés qui entravent la rédaction de la production écrite chez les apprenants de 1^{re} année moyenne ?

Cette question principale suscite d'autres questions que nous présentons comme suit :

- Quelles sont les difficultés les plus dominantes en production écrite ?

¹ H. Boyer, M. Butzbach & M. Pendanse, Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère, Paris, Clé International, 1990, p. 12.

- Quelle est la méthode d'adaptation la plus efficace pour surmonter ces difficultés ?

Pour répondre à ce questionnement, nous proposons les hypothèses suivantes :

- La non-maitrise de la grammaire pourrait être l'un des obstacles qui gêne la fluidité de la production écrite.

Le manque de lecture pourrait être l'une des raisons de ces difficultés.

- La pédagogie différenciée pourrait être une méthode qui contribuerait à l'amélioration de la production écrite.

L'objectif de notre travail de recherche se concentre spécifiquement sur l'identification des difficultés les plus fréquentes, ces raisons et la proposition de méthodes efficaces pour surmonter ces difficultés.

Notre travail de recherche s'articule autour de trois chapitres principaux ayant pour but d'explorer en profondeur les enjeux de la production écrite et son enseignement.

Le premier chapitre théorique porte sur les fondations théoriques de notre étude. Il se penchera sur les concepts essentiels de l'acte d'enseignement/apprentissage de la didactique de l'écrit.

Le deuxième chapitre, également de nature théorique, se focalise spécifiquement sur le processus de la production écrite, les différentes difficultés qui peuvent rencontrer les apprenants par l'identification de la source de ces difficultés, en ajoutant la lecture comme un outil qui contribue à l'amélioration de la production écrite.

Ce troisième chapitre constitue la partie pratique de notre étude. Il est consacré à l'analyse et à l'interprétation des données collectées. Pour ce faire, nous utiliserons trois outils d'investigation principaux :

- L'observation directe de la séance de compte rendu en classe de français langue étrangère (FLE).
- L'analyse des productions écrites des apprenants, en nous établissant sur la grille d'évaluation du groupe Eva (1991).
- Un questionnaire spécifique, administré aux enseignants du cycle moyen.

Pour conclure, nous présenterons nos propositions didactiques et une conclusion générale de notre travail.

Chapitre I :

***Le champ conceptuel de l'acte d'enseignement-
apprentissage de la didactique de l'écrit***

1. Introduction :

Notre travail de recherche s'inscrit dans la spécialité de didactique et langue appliquée. À cet effet, nous accorderons une attention particulière au domaine de la didactique de l'écrit. L'écrit est le moteur de l'éducation qui vise à renforcer l'une des compétences langagière principales dans le milieu scolaire. Dans ce chapitre, sous le titre de "le champ conceptuel de l'acte d'enseignement-apprentissage de la didactique de l'écrit". Nous commençons par définir l'acte d'enseignement-apprentissage, ensuite nous nous intéressons aux termes clés de la didactique de l'écrit et ses composants ; définition de la didactique, types de didactique, didactique des langues, didactique de l'écrit, les modèles didactiques et les dimensions de l'écrit

2. L'acte Enseignement /Apprentissage du FLE :

L'enseignement/apprentissage sont deux notions complémentaires qui constituent un processus actif, cela implique une relation asymétrique entre les deux acteurs principales ; l'enseignant et l'apprenant au chacun joue un rôle primordial, l'enseignant sert à transmettre le savoir d'une manière claire et simple par le principe d'adapter ses méthodes pédagogiques en fonction des besoins et du niveau de ses apprenants, D'autre part l'apprenant qui joue un rôle centrale dans son apprentissage il sert à un engagement actif l'apprenant doit être curieux, motivé et prend conscience de son apprentissage.

2.1 La notion de l'enseignement /apprentissage :

« L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et la méthode d'enseignement et celle qui envisage l'activité de l'apprenant. »²

« La méthodologie » et « la méthode » sont deux termes qui soulignent l'importance de relier la pratique pédagogique méthode d'enseignement qui fait référence aux activités et techniques pour transmettre les connaissances tandis que la méthodologie, désigne l'ensemble des principes et des stratégies cela implique l'orientation de choix des méthodes, pour but d'encourager l'apprenant de s'engager activement dans leur apprentissage, cette dynamique sert à favoriser une interaction active, améliorer l'efficacité de l'enseignement et de créer un environnement d'apprentissage adapté aux besoins de l'apprenant.

Ce processus se focalise sur trois pôles essentiels qui sont présents dans toute situation enseignement- apprentissage selon le triangle didactique de Jean Houssaye et Philippe Mérieux

² Jean pierre Cuq. (2003, p.85)Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde .paris : CLE international.

2.2 Qu'est ce que l'enseignement de FLE :

Selon Larousse l'enseignement est : « *Action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances* »³ c'est-à-dire l'acte qui consiste à transmettre des connaissances par l'utilisation des méthodes d'enseignement.

L'enseignement est un processus qui vise à transmettre des savoirs à autrui, notamment à l'apprenant, dans le but de favoriser chez ce dernier l'acquisition de compétences et de développer leur capacité.

L'enseignement est le pilier de l'éducation, dans le cadre scolaire, l'enseignant porte la responsabilité principale. Guidé par des objectifs d'apprentissage clairs et précis, son rôle va bien au-delà de la simple transmission de connaissances: il s'agit également de gérer les tâches complexes. Selon **Lev semionovich Vygotski**, IL s'agit en tant que « médiateur » plutôt qu'en tant que transmetteur. Pour **Henry Jenkins**, l'enseignant se positionne comme « un facilitateur » de l'apprentissage, ce qui implique que « le bon maître » doit instaurer une relation solide avec ces apprenants afin de maintenir un environnement adéquat de l'apprentissage.

2.3 Définition de l'apprentissage de FLE :

L'apprentissage d'une langue étrangère est une activité bénéfique, cela ouvre non seulement des portes sur des nouvelles cultures mais elle permet de développer également des compétences nécessaire de la langue et des compétences cognitives au niveau de cerveau tels que la mémoire, la concentration qui est l'élément le plus important dans le processus d'apprentissage, En somme apprendre une langue étrangère est un atout essentiel de nos jours pour tout individu

D'après le dictionnaire de **JEAN PIERRE CUQ**, l'apprentissage peut être défini comme « *un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère* »⁴, c'est-à-dire l'apprentissage de la langue étrangère ne se limite pas à acquérir des connaissances de la part de l'apprenant mais ce dernier doit être un acteur de son apprentissage et de prendre

³ « Dictionnaire électronique », [En ligne], Dictionnaire Larousse consulté le 03/03/2025 à 22h 30, disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>

⁴ Jean pierre Cuq. (2003, p. 22).Ibid.

des décisions afin d'atteindre ses objectifs cela signifie que l'apprenant doit faire des choix conscients concernant son méthodes d'apprentissage, sa manière d'apprendre et le temps consacré dans son étude.

D'autre part, pour Bruner (1996), apprendre est « *un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres* ». ⁵ Cela signifie que l'apprentissage est une expérience Sociale où tout apprenant apporte sa contribution à la compréhension de l'autre. Elle s'épanouit dans l'interaction et l'échange dynamique qui jouent un rôle central dans ce processus. De ce fait, chaque individu apprend par l'observation et la collaboration avec les autres. Cet échange favorise la compréhension avec plusieurs formes : débat, travail de groupe, discussion, etc.

Selon la théorie de la zone proximale de développement (ZDP) du psychologue **Lev Semionovitch Vygotski 1960**, qui considère l'apprentissage comme « *l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants, ou encore par le biais de toute personne extérieure (ex ; amis, famille)* » ⁶, cela veut dire que personne n'apprend seule et que chaque apprenant a besoin de l'interaction sociale et d'être en contact avec autrui qui ont un effet sur lui, l'acquisition des nouvelles compétences, et de la progression dans son propre apprentissage.

2.4 Les étapes du processus d'apprentissage :

L'accès a l'information : Dans cette étape préliminaire, l'apprenant reçoit des nouvelles connaissances par différents méthodes que ce soit par la lecture, l'écriture, l'orale, etc.

Traitement de l'information : Dans la deuxième étape, l'apprenant s'engage activement dans le traitement des connaissances, Il s'agit d'une étape cruciale qui implique l'analyse des connaissances déjà apprise par l'apprenant lors de l'étape précédente afin de le comprendre.

⁵ Université de Lorraine, DACIP, DÉLÉGATION D'Accompagnement À LA CRÉATIVITÉ, À L'INGNIERIE ET À LA PÉDAGOGIE, DACIP@2025 – Mentions légales – Université de Lorraine [en ligne] consulté le 05/03/2025 à 9 :00 h, disponible à l'adresse : <https://sup.univ-lorraine.fr/les-theories-de-lapprentissage/>

⁶ Marine BRISWALTER, et Mathilde MEHLINGER. « Les théories de l'apprentissage » UL- DACIP dacip-contact @univ-lorraine.fr[en ligne] consulté le 05 /03/2025 à 10 :25 h, disponible à l'adresse : https://sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/FS_les_theories_de_apprentissage.pdf

L'acquisition de l'information : lors de cette étape, l'apprenant acquies une nouvelle compétence et le mémorise pour une utilisation future.

L'expérimentation : C'est la dernière étape dans le processus d'apprentissage, il s'agit de la pratique où l'apprenant utilise les connaissances qu'il acquies dans des situations afin de résoudre des problèmes et d'atteindre des objectifs.

3. Initiation à la didactique :

3.1 Définition de la didactique :

La didactique est une discipline qui est basée sur le processus d'enseignement /apprentissage, Elle met l'accent sur la transmission de savoirs et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

D'après le dictionnaire Larousse : le terme « didactique », vient de grec didaktos de didaskein, Enseigner qui signifie « la science ayant pour objet les méthodes d'enseignement »⁷. Autrement dit, la didactique se concentre sur les méthodes d'enseignement les plus efficaces qui nécessitent une approche pédagogique variée et adaptée aux besoins des apprenants.

3.2 Les types de la didactique :

La didactique a substitué l'ancienne désignation « pédagogie des langues » dans les années 1970. Cette discipline se divise en deux types :

3.2.1 Didactique générale :

Est une discipline qui s'intéresse principalement au niveau de trois relations essentielles dans le cadre scolaire, Elle est liée spécifiquement à l'éducation. Pour cela la didactique générale a pour objectif de l'étude des relations et l'interrelation entre l'enseignant, l'apprenant et le contenu.

- **La relation enseignant/élève (enseignement) :**

Cette relation s'établit en milieu de la classe, elle s'appuie sur un savoir à enseigner (enseignant) et à apprendre (apprenant). À l'intérieur de cette relation, les savoirs à transmettre sont sous des objectifs bien déterminés afin de créer un environnement propice à l'apprentissage, de renforcer l'estime et la confiance en soi

⁷ « Dictionnaire électronique », [En ligne], Ibid. Consulté le 10/03/2025 à 15h 30, disponible sur : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>

chez les apprenants, et de développer l'autonomie et la responsabilité par la création d'une relation établie sur le respect mutuel entre les deux partenaires.

- **La relation enseignant /contenu (curriculaire) :**

C'est l'appellation donnée par rapport à l'enseignant et au savoir ; elle porte sur les objectifs de l'enseignement/apprentissage. Ainsi que sur les procédés adaptatifs des contenus à enseigner selon le principe de fonctionnement de la « transposition didactique » d'Yves Chevallard au début des années 1980. Pour cela, la transposition didactique est également une étape importante dans la situation apprentissage, car elle aide efficacement les enseignants dans le processus de la transmission de savoirs.

- **La relation apprenant/savoir (apprentissage) :**

C'est la relation d'apprentissage qui se tisse entre l'apprenant et le savoir dans une situation pédagogique. L'enseignant, dans cette situation, valorise notre travail, qui ne se limite pas à transmettre le savoir, mais précisément à faire apprendre le savoir. De ce fait, les didacticiens mettent l'accent sur les finalités de l'enseignement/apprentissage : maîtrise des contenus à enseigner, des processus d'adaptation et de la démarche didactique. Cela signifie que l'enseignant est le facteur central dans tous les aspects de la didactique.

- **La tringle didactique :**

Au fil de temps et le développement récents de la didactique « le tringle pédagogique » (figure) 1 de **Jean Houssaye** (1988) se focalise sur trois pôles essentiels qui sont présents dans toute situation enseignement- apprentissage s'est progressivement transformé en « tringle didactique » (figure2) qu'il illustré par **Yves Chevallard**.

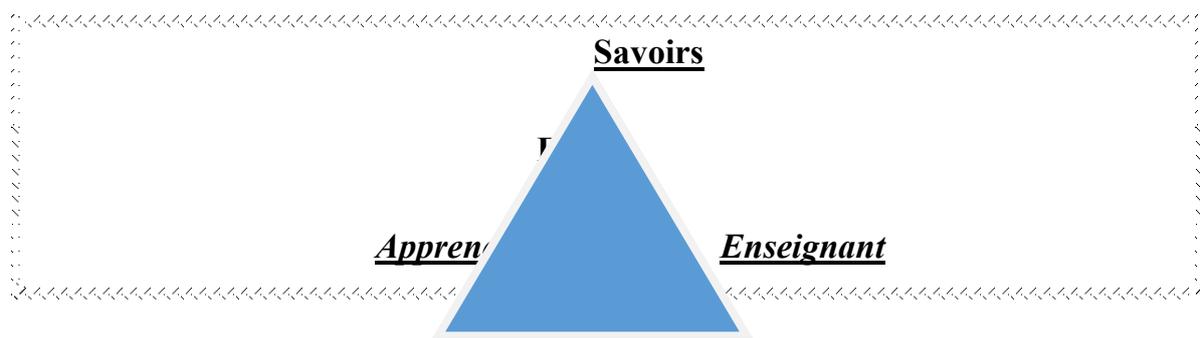


Figure 1 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

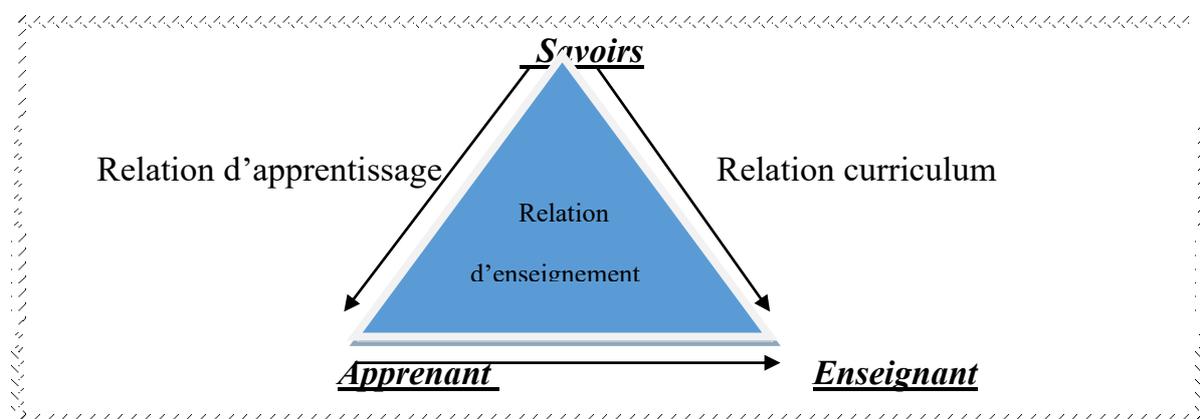


Figure 2 : le triangle didactique de Yves Chevallard

3.2.2 La didactique spécifique (discipline) :

« La didactique des discipline constitue un nouveau champ de connaissance distinct de la discipline-objet d'enseignement, et distinct des sciences de l'éducation. »⁸

La didactique des disciplines est la science qui étudie les méthodes d'enseignement-apprentissage propres à chaque domaine particulier. Elle s'intéresse aux contenus disciplinaires, aux stratégies d'enseignement et aux difficultés d'apprentissage rencontrées par les apprenants. Son objectif vise à comprendre les phénomènes éducatifs, à améliorer la qualité d'enseignement.

a) Le contenu disciplinaire :

⁸ Ropé Françoise. Didactique des disciplines in : recherche et formation, N° 8, 1990, Les professions de l'éducation : recherche et pratique en formation, pp.124 [en ligne.] consulté le 12/03/2025 à 23 h 30. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.3406/refor.1990.2009>

C'est l'élément central de la didactique disciplinaire, il s'intéresse au processus de la transposition didactique. Cela nécessite une étude approfondie de la part de l'enseignant afin de créer des situations d'apprentissage qui permettent aux apprenants de construire leur propre compréhension de contenu.

b) Les stratégies d'enseignement :

Ils désignent l'ensemble des techniques et des approches pédagogiques qui visent à :

- Susciter l'intérêt des apprenants et les motiver.
- Adapter l'enseignement aux niveaux des besoins de l'apprenant.
- Créer un environnement active entre les apprenants.
- Rendre l'apprenant capable de comprendre et d'appliquer leurs connaissances.

4. La relation entre la didactique générale/discipline :

La didactique générale et la didactique de discipline sont deux disciplines qui s'occupent dans le parcours d'apprentissage. Elles se concentrent sur l'acquisition des connaissances

La didactique générale se concentre sur les fondements et les méthodologies applicables à tous les domaines, tandis que la didactique de discipline ou spécifique se focalise sur l'adaptation de ces théories aux particularités de chaque discipline. Cette synergie garantit un environnement adéquat pour l'intérêt de l'apprenant. Elle aide également à clarifier les objectifs d'apprentissage chez les deux partenaires, que ce soit L'enseignant ou l'apprenant. Cela permet d'améliorer les compétences nécessaires et de surmonter les difficultés d'apprentissage et de concourir à la progression de la qualité du système éducatif.

5. Didactique des langues étrangères :

La didactique des langues étrangères (DLE) est un domaine multidisciplinaire qui s'intéresse sur l'enseignement de la grammaire (morphologie, syntaxe) et de connaissance du vocabulaire (orthographe, lexique, sens/connotations).D'autre part, Elle se concentre sur différents domaine de la science de langage, de la psychologie de la connaissance et de la pédagogie dans le cadre institutionnel

« Les langues étrangères s'inscrivent au sein de la didactique des langues dont elles constituent des sous-ensembles particuliers »⁹.

Cela signifie que les théories de la didactique des langues s'appliquent également à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette dernière représente une catégorie particulière « un sous-ensemble » au sein de la didactique des langues. Ainsi, la didactique des langues étrangères s'appuie sur les principes généraux de la didactique des langues tout en développant des approches et des méthodes aux défis particuliers de l'apprentissage

6. La didactique de l'écrit :

La didactique de l'écrit est l'un des branches de la didactique des langues qui porte de l'intérêt l'enseignement-apprentissage de l'écrit et son évaluation. L'un des enjeux fondamentaux à l'école est la maîtrise du langage écrite. Elle est donc importante de la part de l'enseignant à réaliser des apprenants capables à s'exprimer correctement par l'exploitation des règles nécessaires de l'écriture cela visent à aider les apprenants de renforcer leurs connaissances linguistiques (grammaire, orthographe, vocabulaire) et de développer la dimension de la communication. Selon Sophie Moirand (1979) :

« Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. »¹⁰, Elle considère l'enseignement de l'écriture comme un enseignement de la communication à travers et avec l'écriture.

Dolz et Schneuwly : « la didactique de l'écrit s'intéresse à la manière dont les apprenants s'approprient les compétences rédactionnelles en fonction des genres textuels et des pratiques sociales d'écriture. »¹¹

Cette définition met en lumière la relation qui existe entre la compréhension de l'écrit, la compréhension de texte et la production écrite. Elle tient également

⁹ Jean Pierre Cuq. (2005, p.43)Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde .paris : CLE international.

¹⁰ Khainnar, Y. (sd). La didactique de l'écrit et de l'oral - Catalogue des cours en ligne UFMC1 - Université Frères Mentouri - Constantine 1. Consulté le 23/03/2025 à 13h 00 disponible à l'adresse : https://fac.umc.edu.dz/fil/images/cours/DR_KHAINNAR-Yasmina.pdf

¹¹ Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). Pour un enseignement de l'oral et de l'écrit : approches discursives. Paris : Hachette Éducation. P.34

compte des pratiques sociales, ce qui veut dire qu'elle met l'importance sur la situation de communication, le contexte et le public visé afin de produire un écrit.

*« La didactique de l'écrit explore les processus cognitifs et sociaux liés à la production et à la compréhension des textes écrits. Elle cherche à établir des ponts entre ces deux dimensions pour améliorer les pratiques pédagogiques. »*¹²

En d'autres termes, la didactique de l'écrit insiste sur le processus cognitif de l'écriture tel que la planification, la réécriture, la révision, etc. ; elle s'intéresse également à l'exploitation des processus sociaux liée à la production et à la compréhension des textes afin d'établir un lien entre les deux aspects. Elle se déclare comme un champ disciplinaire ayant sa propre méthodologie, ses objectifs et son propre champ d'investigation qui étudie et conceptualise les mécanismes de l'enseignement et de l'acquisition de l'écriture.

Selon Goigoux & Cèbe: *« la didactique de l'écrit, en tant que champs disciplinaire, cherche à comprendre et formaliser les processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit, à travers des approches théoriques et pratiques. »*¹³

6.1 Définition de l'écrit :

L'écrit est une activité fondamentale dans l'apprentissage de toute langue, il s'agit d'un ensemble des signes graphiques qui donne les moyens de s'exprimer les idées, les émotions, et de construire le savoir. Cela ouvre un champ de créativité fertile car il offre un espace pour l'imagination et l'expression des expériences personnelles qui permet de garder et de diffuser le savoir à travers les générations.

Selon David et Plane: *« l'écriture est parmi tous les actes langagiers, celui qui se révèle le plus complexe; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage ».*

À partir de ce passage, nous comprenons que l'écriture est considérée comme un acte langagier le plus ardu par rapport aux autres actes. En effet, le rédacteur doit préparer d'abord avant d'écrire (définir l'objectif, connaître son public, établir le plan). Ensuite, pendant l'écriture, il doit utiliser un langage clair par le respect des règles grammaticales et orthographiques. Finalement, relire attentivement tout ce

¹² Chartier, A-M., & Hébrard. (2000). L'école et l'écriture obligatoire. Paris : Retz. P. 42

¹³ Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009). Apprendre à écrire et à lire : pratiques et méthodes en didactique. Grenoble : presses universitaires de Grenoble. PP.15.16

qui est écrit et vérifier la cohérence des idées. Pour cela, l'activité de l'écriture nécessite un temps vaste lors de son apprentissage.

D'après Jean Pierre Cuq : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagière. »¹⁴. De ce fait, nous saisissons que la didactique de l'écriture est un domaine de l'enseignement des langues qui s'accumule sur l'acquisition de plusieurs compétences ; l'apprentissage de la lecture, de l'écriture (graphies), de l'orthographe, et la rédaction de textes à différents niveaux

6.2 Les modèles didactiques de l'écrit :

6.2.1 La rédaction :

« Action au manière de rédiger (un texte). »¹⁵

L'acte d'écrire, bien plus qu'une simple transcription, est une technique de transformation d'une idée en une représentation graphique, ce processus implique plusieurs étapes clé ; collecte des idées, la préparation de plan, la production d'une première version, la révision finale et le recopié au propre. L'efficacité de ce processus est souvent amélioré par l'utilisation d'une progression méthodique et le développement des compétences spécifiques pour chaque étape de processus, cela permet de optimiser la finesse de l'écriture. Ainsi, la rédaction se considère comme un exercice qui exige une préparation minutieuse de plan d'écriture.

6.2.2 L'expression écrite :

S'exprimer à l'écrit ne se limite pas à écrire, mais à écrire pour. L'expression écrite consiste à transmettre une idée ou un message, tout en répondant à l'exigence d'une finalité. Ce modèle didactique repose sur une approche pratique axée sur la diversité des exercices d'écriture qui permet d'automatiser les compétences et de renforcer la confiance en soi. Le rôle de l'enseignant évolue ici vers celui d'un

¹⁴ ChELALI, N. (2020).les difficultés de l'écrit chez les apprenants de 1^{re} année moyenne Sidi Ameer El Bayadh [Mémoire de Master, université de Saida] consulte le 22/03/2025 à 14h 00 disponible à l'adresse : https://bulla.univ-saida.dz/admin/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2140

¹⁵ Robert, P. R. J. R. A. (s. d.). Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Dans Dictionnaires le Robert eBooks. <https://dictionnaire.lerobert.com/>

guide, facilitant l'autocorrection des textes par les apprenants. L'accent est mis sur l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant qui est motivé par la possibilité d'identifier et de corriger ses propres erreurs.

6.2.3 La production écrite :

« La valeur ajoutée de ce modèle est celle de dépasser les limites du modèle précédent : les difficultés de faire avancer les apprenants au-delà des premiers jets. L'objectif du modèle de la production de l'écrit est d'aider les apprenants à réfléchir sur les différents processus rédactionnels et à utiliser les outils de relectures évaluatives d'améliorer les propriétés linguistiques, textuelles et discursives des textes produits. »¹⁶

La dimension ajoutée de ce modèle est celle que caractérise le modèle précédent : les difficultés qui encouragent les apprenants à dépasser le premier jet de la production et à réfléchir à différentes étapes de la rédaction. L'objectif de ce modèle vise à aider les apprenants à utiliser les outils nécessaires et à développer les caractéristiques linguistiques, les particularités discursives et textuelles des textes écrits.

7. Les dimensions de l'écrit :

L'action d'écrire est une activité pluridimensionnelle, cette activité possède généralement trois nécessités dimensionnelles :

- Une dimension socioculturelle ;
- Une dimension langagière ;
- Une dimension psychologique ;

7.1 La dimension socioculturelle de l'écriture :

Selon Simard et coll. (2010), « les pratiques d'écriture et le statut de l'écrit varient en fonction de leurs sphères d'usage, dans la vie quotidienne et dans la vie publique »¹⁷

L'écriture a une dimension socioculturelle, ce qui signifie qu'elle doit être située au

¹⁶ Bechekroute, M. Les modèles didactiques en question(s) : pour une conception intelligible des dispositifs d'enseignement de l'écriture à l'université, volume(1).Numéro (1), 2023.Issn : 2820-7386.consulté le 24/03/2025 à 00h 28. Disponible à l'adresse : <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://revues.imist.ma/index.php/Didactiques-et-Disciplines/article/view/36878/19208&ved=2ahUKEwiW0t-b1MWMAXORKQEHbU1ONEQFnoECCAQAQ&usg=AOvVaw3ZUPh5f2PQeE24SjPZ0DGn>.

¹⁷ Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanco, C. (2010). **Didactique du français langue première**. Bruxelles : De Boeck Supérieur. P.262

sein d'une société et d'une culture spécialisées. Ainsi, les écrits se présentent sous une variété de formes selon la société et la culture.

De ce fait, l'écriture se différencie :

- D'un pays à l'autre ; plus précisément au niveau de la langue, chaque pays a sa propre langue. Par exemple, la langue arabe et la langue française.
- D'un secteur professionnel à un autre ; un texte en biologie comparé à un texte en géographie.
- D'une génération à une autre ; l'écriture effectuée par les enfants comparée à celle réalisée par les adultes.

7.2 La dimension psychologique :

L'écriture possède une dimension psychologique. D'après Simard, « *celui qui écrit mobilise sa pensée, son affectivité, son corps dans le geste graphique et ses représentations sur les contenus thématiques* »¹⁸

Autrement dit, l'écriture requiert des actions physiques comme ; le mouvement de la main, mais également un engagement personnel sous l'angle des connaissances, des motivations et des attitudes, cette activité demande une bonne maîtrise du système sensorimoteur dans le moment où le rédacteur doit utiliser des gestes graphiques et arriver à une combinaison entre l'œil et la main.

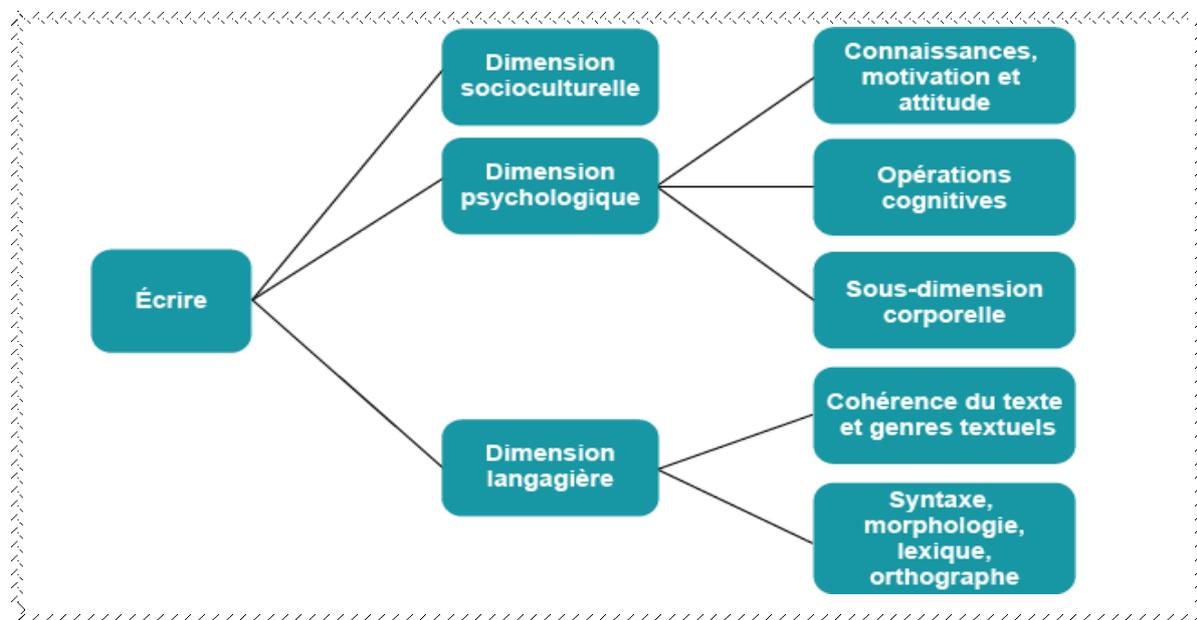
7.3 La dimension langagière :

Cette dernière dimension se focalise sur la langue, c'est-à-dire l'intervention de la langue et ses composants dans l'acte d'écrire. En premier lieu, l'écriture se situe dans une situation de communication, le scripteur se positionne dans un contexte particulier et rédige un texte qui est destiné à un récepteur. Ainsi, la dimension langagière concentre sur la syntaxe (l'organisation des phrases), la morphologie (le respect des règles), le lexique (vocabulaire), et l'orthographe (la rédaction correcte des mots selon les normes).

L'apprentissage de l'écriture suppose la maîtrise approfondie de tous les paramètres d'écriture tandis que la bonne écriture implique l'adaptation de texte au contexte.

¹⁸Ibid.

Figure 3 : les dimensions de l'écriture selon Simard, Dufays, Dolz et Garcia Debanc. (2010)



8. Conclusion :

A partir des notions définitionnelles que nous avons présentées, nous observons que l'apprentissage de français langue étrangère (FLE) repose en grande partie sur l'enseignement de l'écrit car l'écriture n'est pas seulement une compétence à acquérir dans l'acquisition des langues mais aussi un outil qui englobe l'ensemble du processus d'apprentissage.

Chapitre II :

L'enseignement de la production écrite en difficultés

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

1. Introduction:

L'acquisition de compétence en écriture est le pilier dans les objectifs éducatifs, car elle contribue dans le développement d'autre compétence. En FLE, l'enseignement de cette compétence est considéré comme une clé de réussite dans la vie scolaire de l'apprenant qui ouvre des portes sur le monde en tant que langue secondaire et étrangère. Malgré l'importance de la production écrite, mais elle présente des difficultés chez les apprenants dans le milieu scolaire

Cette difficulté nous a provoquées à consacrer le présent chapitre qui porte sur « la production écrite en difficulté » qui porte sur les aspects nécessaires afin de déterminer les raisons, les types et les méthodes d'adaptation de ces difficulté.

2. Définition de la production écrite :

La production écrite selon le dictionnaire pratique de didactique de FLE : «une activité complexe de production des textes à la intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagière. »¹⁹

D'après cette définition, nous comprenons que l'activité de la production écrite est un processus qui requiert une attention particulière aux étapes et aux différents facteurs qui influencent ce processus, ainsi que la coordination d'un ensemble de capacités assez importante qui doivent être présente simultanément.

Cette activité scripturale représente un point de convergence d'un ensemble de connaissances lexical, syntaxique et linguistique. De ce fait, l'acte de produire un texte se relève d'une compétence.

« Est la possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation problème. »²⁰

En bref, la compétence est la façon de mobiliser les ressources interne et externe dont le but est de définir des tâches difficiles dans une situation donnée qui permettent de résoudre la situation problème. La compétence en production d'écrit se concentre sur une rédaction sans erreurs, cursive, lisible et avec une présentation soignée.

Ainsi, produire un texte dans une langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère, relève de la créativité sur le plan cognitif autant que sur le plan linguistique. Ceci signifie que le scripteur doit avoir :

« Une représentation aussi claire et explicite que possible de ce qu'un texte est, des manifestations de sa textualité et de sa structuration, de sa pertinence, de sa fonction et de son destinataire. »²¹

¹⁹ Jean Pierre Robert. 2008. Ibid. p 196.

²⁰ Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal, canada : Éditions Du Renouveau pédagogique. P 105.

²¹ Lemonnier, P. (1995). *Le texte : une approche linguistique*. Duculot. P. 109

3. Les modèles de l'écriture :

La production écrite est un ensemble très complexe de savoir-faire afin de le comprendre plus aisément. Les chercheurs l'ont segmentée en différentes parties et ont émis plusieurs modèles distincts de compétence scripturale également ce sont des appellations qui convergent toutes vers une seule notion qui s'appelle scientifiquement les modèles psychologique de l'écriture qui décrivent les processus, les stratégies et les étapes de la production écrite. L'objectif principal de ces modèles vise à expliquer la méthode d'écriture.

3.1 Le modèle linéaire de Rohmer(1965) :

On appelle aussi séquentiel, ce modèle présente l'écriture comme un processus ordonné avec des étapes distinctes. Il a été conçu par Rohmer en 1965, qui analyse le processus de la production écrite pour l'anglais langue maternelle, et se subdivise en trois grandes étapes :

- ✓ La préécriture : comprend la planification et la recherche des connaissances nécessaires afin d'exploiter le thème produit.
- ✓ L'écriture : le scripteur fait le deuxième pas qui se caractérise par la concrétisation et l'interprétation des connaissances précédentes.
- ✓ La réécriture : le scripteur relit son texte et fait le raffinement en apportant des corrections au niveau de la forme ou du contenu de texte (le fond).

En résumé, le modèle de Rohmer est unidirectionnel. Cela signifie que le scripteur doit respecter l'ordre de trois étapes afin de conceptualiser le fonctionnement de processus rédactionnel.

3.2 Le modèle non linéaire de Hayes et Flower 1980(modèles récursifs) :

Les psychologues Hayes et Flower Au début des années 1980, on a proposé un modèle d'écriture qui consiste à s'appuyer sur l'interrelation de l'activité cognitive à plusieurs niveaux. Son objectif se base sur la psychologie cognitive et il correspond aux trois grandes composantes :

- ✓ L'environnement de la tâche : implique les facteurs en dehors de la rédaction tels que : le lieu, les circonstances, l'état du sujet, son état de fatigue ou état

émotionnel constituent, qui influencent ; les consignes lors de la rédaction des enseignants, le texte qui vient de produire

- ✓ Le processus d'écriture : se forme de la planification, l'organisation de texte et la révision.
- ✓ Le mémoire à long terme (MLT) : le scripteur fait recours à sa MLT concerne tout les connaissant nécessaires à la rédaction de son texte connaissance linguistique, rhétorique etc.ces derniers portent sur les informations référentiels concernant le sujet à traiter.

Ce modèle décrit l'écriture comme un mécanisme non linéaire au le scripteur passe constamment d'une étape à une autre.

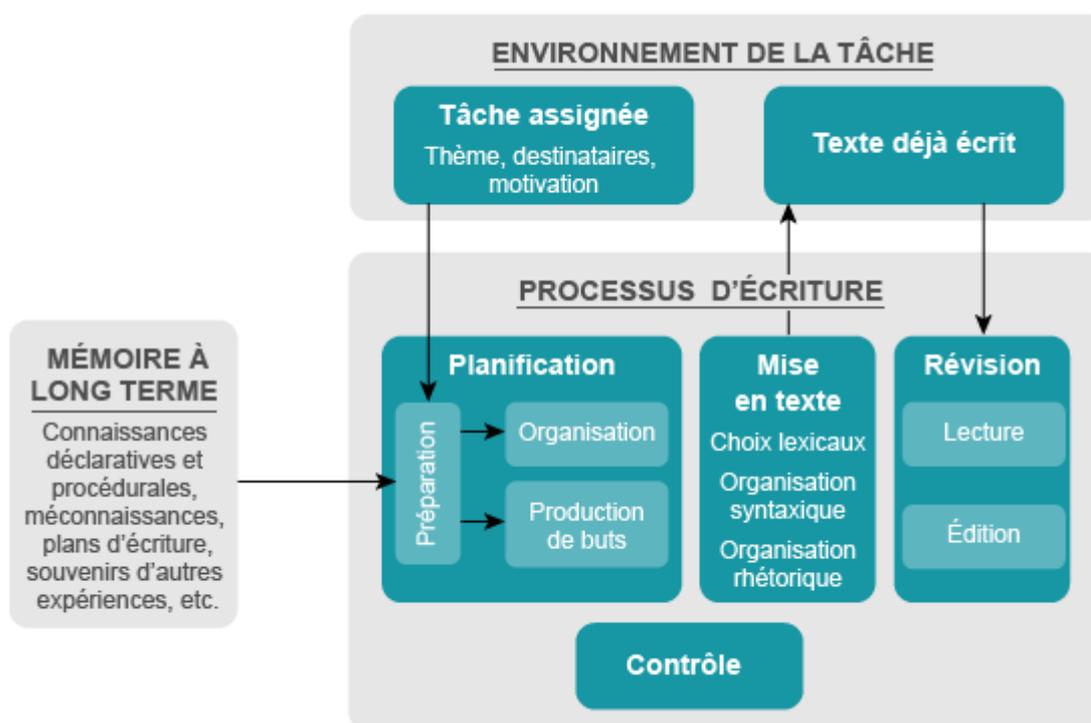


Figure 3 : modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980)

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

3.3 Le modèle interactif de Sophie Moirand(1979) :

Dans « situations d'écrits »²², Sophie Moirand propose un modèle de la production pour l'enseignement de l'écrit pour le FLE, et met en évidence quatre composants fondamentaux :

- ✓ Le scripteur : il est défini par son statut social, son histoire personnelle et l'influence de son passé socioculturel sur ses productions écrites.
- ✓ Les relations scripteurs/lecteurs : la nature de ces relations ; amicales ou professionnelles, a un effet sur le texte produit.
- ✓ Les relations scripteurs/lecteurs et documents : il s'agit de l'écriture avec une intention de communication, la forme de texte écrit est au service de l'intention communicative dans le but que le scripteur cherche à atteindre auprès de ses lecteurs.
- ✓ Les relations scripteur/document et extralinguistique : ce dernier composante explique comment les éléments extérieurs au langage influencent la manière dont le scripteur va utiliser la langue dans son document. Cela signifie le choix des mots, la structure des phrases du document, le référent du « de quoi », « de qui » on parle dans le texte.

L'intérêt du modèle de Moirand met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et ses lecteurs, ainsi qu'également sur l'efficacité de la communication dans la dimension sociale qui encadre l'acte d'écrire.

3.4 Le modèle de DIEPE :

Le groupe DIEPE définit l'écriture par l'acte de communication dans une langue donnée. De ce fait, le processus d'écriture est la manière d'établir un échange, de transmettre un message à un destinataire, et le texte comme un outil pour atteindre

²² S. Moirand, Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère, Paris, Clé international, 1979, p. 79.

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

L'objectif de la communication. « *La production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s).* »²³

Ainsi, le DIEPE privilégie la rédaction comme une situation d'interaction qui demande une bonne connaissance de sujet (la maîtrise de contenu), une attention portée au lecteur et l'adhésion aux normes de la textualité en langue écrite. On remarque des points de convergence avec le modèle interactif précédent (Sophie Moirand), notamment en ce qui concerne le rôle essentiel du lecteur et le contexte de communication. Ce modèle met l'accent sur les caractéristiques intrinsèques du texte.

4. Les étapes de la production écrite :

« *Un écrit est une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant et dans l'ailleurs.* »²⁴

D'après cette définition nous remarquons que, l'existence de la relation étroite entre le scripteur et le lecteur qui porte sur le sens, et les idées de messages visées. Alors écrire est une compétence essentielle mais le chemin qui mène à un texte clair n'est pas toujours linéaire, c'est pour cela l'activité de produire un texte composé de plusieurs étapes que doit chaque rédacteur le suivre :

4.1 La phase de La planification :

La planification représente la phase préliminaire de l'activité rédactionnelle, elle aide l'apprenant à cibler ses objectifs sur le texte rédigé. Cela signifie d'une part la préparation de la forme du texte et la structuration des idées (le fond) avec l'anticipation des mots adéquats. D'autre part, la phase de la planification implique une mobilisation des connaissances stockées dans la mémoire à long terme

²³ Fra 23/24 : Leçon 4 : Qu'est-ce que la Production Écrite. (S. d.) Consulté le 22/04/2025 à 14 :30 sur l'adresse : <https://elearn.univ-tlemcen.dz/mod/page/view.php?id=54266>

²⁴ Robert, Jean Pierre, Ibid.2008. P.79

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

Du Scripteur. Durant cette étape, le rédacteur pose des questions fondamentales concernant :

- L'objectif principal du texte (pourquoi écrire ?)
- Quel est le public cible ? (pour qui ?)
- Dans quel but ?

4.2 La phase de mise en texte

C'est l'étape où la phase précédente (la planification) prend sa forme concrète : le rédacteur est activement engagé dans l'acte d'écrire et doit jongler avec deux types de contraintes :

- Contraintes globales : ce sont les points structurels et organisationnels du texte :
 - La cohérence et l'organisation générale du texte
 - La façon dont les idées s'enchaînent (la progression thématique)
 - Le type de texte (narratif, explicatif, argumentatif, etc.)
- Contraintes locales : ce sont les bases de la linguistique :
 - Le choix des mots (le lexique)
 - La syntaxe (la structure des phrases)
 - La ponctuation (l'utilisation des signes de ponctuation)

« Le scripteur qui connaît les règles de la cohérence est en bonne position pour rendre son texte cohérent parce qu'il peut l'analyser correctement. »²⁵

Ainsi, le scripteur doit absolument maîtriser les principes de la cohérence et le positionner conformément aux exigences afin de garantir la fluidité de son texte.

4.3 La révision :

Pour Roussey et Piolat, la révision est : *« soit comme un sous-processus de rédaction au même titre de planification au la mise en texte, soit comme un ensemble de traitements impliqués dans le contrôle de ce processus. »* ²⁶

²⁵ Fortier, G., & Préfontaine, C. (2004). Le français écrit dans toutes les disciplines : d'abord la responsabilité de l'élève. *Vie pédagogique*, p, 44

²⁶ Roussey et Piolat, cité par HEURLEY, LAURENT, la révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive, langages, la révision de texte : méthodes, outils et processus, Larousse/Armand colin, n 3238, France, 2006, p.10.

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

Le terme « révision » est considéré comme un sous-processus du mécanisme de l'écriture, comparable aux deux phases antérieures, à savoir la planification et la mise en texte, et il vise à contrôler un texte déjà écrit afin d'en améliorer la qualité. Pour Hayes et Flower (1980, 1986) : « *la révision est un sous-processus du processus de rédaction qui vise à produire une amélioration de texte.* »²⁷

En somme, selon les deux définitions, la révision est une étape assez importante qui implique le cheminement vers la maîtrise de deux compétences simultanément chez les apprenants : l'acte de lire et d'écrire, puisqu'elle oblige l'apprenant à lire et à relire. Cela permet de détecter les erreurs de l'écrit, de le corriger et d'aider les apprenants dans l'acquisition de ses écrits. « *On doit le lire et relire très attentivement, en faire en quelque sorte une évaluation d'autres possibilités, des points à ajouter, des aspects à améliorer (contenu, organisation, orthographe, grammaire...)* »²⁸

5. La place de la production écrite en différentes méthodologies d'enseignement :

5.1 La méthodologie traditionnelle (MT) :

La méthodologie traditionnelle (MT), également appelée "méthodologie classique" ou "méthodologie grammaire-traduction", est une référence historique importante dans la discipline de la didactique des langues. C'est une méthode d'enseignement des langues étrangères (LE). Son usage se répand à partir du XVIII^e(18) siècle jusqu'à la seconde moitié du XIX^e(19) siècle. Elle était au début utilisée pour l'enseignement des langues « mortes » telles que le latin et le grec antérieurement à son application aux langues modernes.

Elle se caractérise principalement par l'apprentissage de la lecture, qui est fondamental, ainsi que par la traduction des textes littéraires où l'apprenant met en œuvre les règles de grammaire qui lui ont été étudiées d'une manière explicite. Cela

²⁷ Hayes et Flower (1980-1986), cité par Laurent Heurley, La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive, 2006, pp. 10-25.

²⁸ CORNAIRE, CLAUDETTE, MARY RAYMOND, PATRICIA, la production écrite, CLE international, Québec, 1994, P. 119.

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

offre à l'apprenant la capacité d'élaborer une véritable acquisition des connaissances en linguistique (grammaire, vocabulaire).

L'oral dans la méthodologie traditionnelle est relayé au second plan et la priorité a été octroyée à la langue écrite. Parler en classe restait une activité difficile et les activités enseignées dans la classe étaient essentiellement écrites.

L'enseignant dans la méthodologie traditionnelle est le pilier de l'apprentissage, c'est le seul possesseur de savoir. L'échange dans la classe se faisait en un seul sens, de l'enseignant vers l'apprenant. Ce dernier est complètement soumis au maître à cause de l'absence de la participation, de la créativité et de l'interaction, qui sont les éléments primordiaux de l'apprentissage. Ainsi, l'apprenant était passif et leur rôle principal étant de mémoriser et d'apprendre par cœur.

5.2 La méthodologie directe :

La méthodologie directe est une méthode d'enseignement/apprentissage utilisée à partir de la fin du XIX^e siècle jusqu'au début du XX^e siècle en France et en Allemagne.

On appelle aussi méthode directe (MD) son émergence, qui procède d'une progression interne de la méthodologie traditionnelle. Elle met l'accent sur l'utilisation exclusive de la langue cible en classe.

Au niveau de la théorie d'apprentissage, le MD conçoit l'apprenant comme une personne agile et non une simple réception de connaissance.

Au niveau de la linguistique. Elle donne une importance à la phonétique descriptive et on considère la langue écrite comme une langue orale ; de ce fait, la priorité est accordée aux compétences de compréhension et de production orale, l'écrit prenant le second plan.

Au niveau du contenu enseigner la grammaire se fait d'une manière implicite ; on privilégie le côté pratique par des exercices de conversation.

Dans L'enseignement du lexique, le **MD** donne l'importance au vocabulaire par rapport à la grammaire, afin de renforcer la pratique affective de la langue étrangère (LE). L'enseignement du lexique se fait de manière aléatoire avec les images et l'objet

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

de l'environnement, tandis que l'apprentissage des mots abstraits est effectué par association avec les mots déjà connus.

L'organisation de contenu suit un ordre progressif du connu vers l'inconnu, du concret vers l'abstrait, de la simplicité vers la complexité et du spécifique vers le général.

5.3 La méthodologie (S.G.A.V) :

Le S.G.A.V (structuro globale audiovisuelle) est une méthodologie qui s'intéresse à l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et de la communication verbale. Est apparu pour la première fois aux États-Unis au milieu des années 50 (XX^e siècle) par Paul Rvenc et Peter Gurberina, après les méthodologies audio-orale. Selon Jean-Pierre, cette méthodologie associe « *des enregistrements sonores (sur bande magnétique) d'exercices, énoncés ou des récits à des séquences d'images projetées sur un écran à partir de films fixes* »²⁹ Il représente un point d'orientation dans l'évaluation de la didactique des langues.

En 1960 en France, le premier cours visant l'enseignement du français langue étrangère (FLE), la cohérence de cette méthodologie était constituée de l'utilisation de l'image et du son. D'autre part, l'écrit manquait d'importance et l'écriture était considérée comme un dérivé de l'oral.

- Les principes de (S.G.A.V) :
 - ✓ La priorité donnée à la langue parlée ; ce qu'est permettre aux apprenants de se débrouiller dans une situation de communication.
 - ✓ L'apprentissage de la grammaire par la mise en place de mécanismes dont le but est de rendre l'apprenant utilise ce qu'il acquiert dans différents contexte
 - ✓ Le vocabulaire est limité aux mots fondamentaux de français, environ 2000 mots sélectionnés de façon statistique.
 - ✓ L'usage de la langue maternelle est strictement banni
 - ✓ L'apprenant est actif dans la classe puisqu'il écoute, comprend et mémorise mais n'a aucun rôle dans le développement des cours.

²⁹ Jean-Pierre Cuq (2003, p. 28).Ibid.

6. L'importance de la production écrite au cycle moyen :

« *L'écriture est à la fois un objet et un outil d'apprentissage.* »³⁰

La production écrite au cycle moyen n'est pas simplement une aptitude à mesurer, mais un outil puissant et fondamental de l'apprentissage pour le développement intellectuel des apprenants. C'est un processus de construction de sens et de réorganisation de savoir à travers lequel les apprenants consistent à transmettre ses idées et ses émotions. par l'utilisation de sa compétence linguistique, un vocabulaire spécifique et varié, tout en appliquant les règles grammaticales de manière consciente afin de l'habituer à la maîtrise de la langue étrangère.

La production écrite joue un rôle essentiel dans le développement des compétences communicatives puisqu'elle offre à l'apprenant un champ d'expression personnelle. Lorsqu'il est possible de s'exprimer, de partager ses pensées, cela crée une situation de communication et fournit un cadre de création. Elle contribue également au développement de compétences transversales : l'apprenant est responsable de la réalisation de son texte, car c'est une activité engagée dans son apprentissage.

En somme, l'enseignement de l'écriture actuellement est un facteur qui joue un rôle décisif la réussite scolaire personnelle jusqu'à sociale, cette approche pédagogique ne se limite pas à l'évaluation des connaissances, elle favorise plutôt le développement d'un large éventail de compétences intellectuelles, communicatives et transversales destinées à former des apprenants aptes à rédiger et de communiquer

Efficacement dans différentes situations-problèmes. Selon les psychologues Hayes et Flower dans la psychologie cognitive : « *l'écriture est une suite d'opérations mentales visant à atteindre un but.* »³¹

³⁰ Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Éditions Sociales.

³¹ Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30).

7. La compréhension de l'écrit comme un moyen pour améliorer la production écrite :

Depuis longtemps, la lecture et la production écrite ont été essentielles pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. L'amélioration de ces deux compétences chez les apprenants est l'une des tâches les plus ardues auxquelles un enseignant doit faire face. Jean-Pierre et Gruica affirment que l'apprentissage d'une langue étrangère se focalise sur la compétence communicative, qui est l'un des objectifs fondamentaux dans les deux compétences (la lecture et la production écrite)

« Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue. »³²

L'acte de comprendre un texte considéré comme la capacité de passer de la forme (texte) vers la construction de sens. Pour William S. Gray 1956 :

« Apprendre à lire à l'élève non seulement à identifier les mots, mais aussi à bien comprendre le texte. »³³

D'après cette définition nous déclarions que la lecture est une activité de compréhension où l'apprenant décode les mots pour arriver au sens de texte ce qu'il implique l'existence de la relation qui est établie entre le texte et le lecteur. Comme le définit Jean Pierre Cuq & Isabelle Gruca :

« La lecture est par définition une interaction entre le texte et son lecteur. »³⁴

La compréhension de texte dans la classe de FLE est un aspect particulier au cœur de l'apprentissage du français langue étrangère, elle est l'un des soubassements de l'acte d'enseignement de toutes les disciplines scolaires qui se caractérise par une approche progressive et adaptée aux différents niveaux des apprenants ce qu'il demande à l'enseignant de choisir des textes variés et pertinents visent à développer les stratégies de la lecture afin de mettre en œuvre les moyens qui permettent de définir les objectifs

³² Jean, P. et Gruica, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2002, p, 454.

³³ William, S. Gray, L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris : Unesco, 1956, p82

³⁴ Jean, P. Cuq, Gruca, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble, 2003, p 160

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

de la lecture. Circul marque que : « *un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. Surligner et s'arrêter sur un passage qui s'intéresse pour de lire avec attention.* »³⁵

Cette citation soulevée d'un point intéressant sur la relation entre un texte et la manière dont un lecteur peut interagir avec lui c'est-à-dire un lecteur peut aborder un texte de manière flexible et adaptable, en utilisant différentes approches de lecture en fonction de ses objectifs et de ce qu'il rencontre dans le texte.

7.1 L'objectif de la compréhension de l'écrit en classe de FLE :

G.Bertoni Del Guercio.E.Bertolucci et A-M. Thierry déclare que : « *l'objectif de l'enseignement de la compréhension de l'écrit est de fournir aux apprenants de réelles compétences de lecture tout en leur permettant une certaine autonomie face aux textes.* »³⁶. Cette citation met en lumière l'intention fondamentale sur l'acquisition de compétences pertinentes à l'activité de la lecture. Elle implique la finalité de l'enseignement de la compréhension écrite qu'est centré sur la maîtrise d'un ensemble éventail d'habiletés qui donnent à l'apprenant la capacité de saisir le sens de texte afin de rendre le autonome face aux différents types de texte.

Donc, l'enseignement de la compréhension écrite demeure un projet académique qui préoccupe les didacticiens et les pédagogues. En effet, c'est une composante essentielle de l'apprentissage du langage, notamment en classe de langue étrangère. Elle consiste à aider les apprenants à déchiffrer un document écrit, à le comprendre et à l'analyser, en développant à la fois des compétences cognitives, linguistiques et stratégiques. Cela va donc au-delà de la simple reconnaissance des mots. Il s'agit d'aider les apprenants à :

L'écriture et la lecture sont deux notions inséparables : « *pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment en lit.* »³⁷ En somme, l'impact de l'écriture c'est un cycle vertueux où la lecture nourrit l'écriture.

³⁵ Circul, F, Lecteurs interactive en langues étrangères. Paris : Hachette, 1991 p, 16

³⁶ BERTONI DEL GUERCIO, G, BERTOLUCCI, E, et MATHIERRY. A, Le français dans le monde 227.

³⁷ Montécot, B. (1996). Enseigner la lecture et l'écriture au collège. Hachette Éducation. p.13

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

Y. Reuter affirme qu' « *il n'y a pas de lecture sans écriture, pas d'écriture sans lecture* »³⁸

Gaïsson déclare que « *Une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles.* »³⁹

D'après ces deux citations, nous confirmons que la lecture et l'écriture ne sont pas deux faces d'une même pièce, mais plutôt deux compétences qui enrichissent l'écrit. L'établissement de lien entre les deux est inévitable. La lecture est un acte passif d'acquisition et de réception d'informations. Cette tâche de construction de sens est intrinsèquement liée à la capacité à produire du langage. La lecture consiste également à décoder des structures grammaticales, syntaxiques, narratives. Cela implique l'existence d'une pédagogie efficace qui reconnaît cette interdépendance et cherche à exploiter les liens entre ces deux compétences pour favoriser un développement plus riche et plus profond de la maîtrise du langage écrit.

Jouve insiste sur le fait que la lecture est un processus qui constitue une interaction bénéfique entre le texte et le lecteur. C'est une rencontre dynamique et enrichissante entre un texte et un lecteur qui s'investit pleinement dans la construction du sens.

« *La lecture, en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre le texte et le lecteur.* »⁴⁰

En conclusion, en s'appuyant sur les idées de Reuter, Gaïsson et Jouve, la lecture est cruciale pour développer de solides compétences en écriture chez les apprenants. Elle n'est pas seulement une aptitude passive, mais une composante active et essentielle du développement de solides compétences en production écrite chez les apprenants de tous niveaux de compétence linguistique.

³⁸ REUTER Yves, les relations et les interactions lecture, écriture dans le champ didactique, in, Y .Reuter (coord), *Lecture/écriture, Pratiques*, n°86, Metz : CRESEF, 1995, pp.5-6.

³⁹ Gaïsson Jocelyne, *La lecture de la théorie à la pratique* », Bruxelles: Deboeck. 2007, p.62

⁴⁰ Jouve, V. (1993). *La lecture*. Hachette Supérieur. P.43

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

- ✓ Elle fournit la base linguistique nécessaire, modèle des pratiques d'écriture efficaces.
- ✓ Elle stimule la pensée critique et améliore le processus d'écriture global.
- ✓ La lecture améliore la compréhension et l'analyse de texte.
- ✓ Elle sert également à faciliter l'étape de la révision et de la correction dans l'activité de l'écriture ; elle aide les apprenants à identifier et corriger plus efficacement leurs erreurs.

Ainsi, les enseignants devraient activement encourager et intégrer la lecture dans l'enseignement de l'écriture afin de former des apprenants aptes à écrire de manière efficace

Malgré l'importance de la production écrite, elle entre dans une phase qui est en train de perdre son statut, ce que nous constatons dans l'écrit des apprenants lors de la rédaction.

8. Définition du terme difficulté d'apprentissage :

« Caractère de ce qui est difficile ; ce qui rend qqch. difficile. La difficulté d'un problème. »⁴¹

La difficulté d'apprentissage désigne un obstacle qui entrave l'apprenant dans son apprentissage, elle présente une étape raisonnable qui s'émerge dans plusieurs domaines de scolarité comme suit :

La communication, la lecture, la rédaction, d'orthographe, la concentration, etc.

8.1 Les difficultés de la production écrite :

Selon les didacticiens Jean-P. Cuq et Gruca. I impliquent que la production écrite est « une série de procédures de résolutions de problème qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer. »⁴²

⁴¹ Nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Ibid.

⁴² GHORBAZ, 2017,2018, « les stratégies d'apprentissage de la production écrite cas des apprenants de la 4ème année moyenne » Oum El Bouaghi. P.13

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

Donc, la production écrite est une activité complexe et délicate qui fait appel à l'ensemble des règles du système linguistique et qui requiert de l'apprenant une acquisition.

La complexité de cette tâche place l'apprenant en situation de problème, ce qui constitue également un signe d'apprentissage et permet à l'apprenant de développer une ténacité renforcée ainsi qu'une volonté de continuer à chercher à résoudre ces problèmes et à apprendre à travers ces difficultés.

8.2 Les raisons de ces difficultés :

8.2.1 L'utilisation de brouillon :

Le brouillon est un outil didactique qui améliore la production écrite chez les apprenants scripteurs. Il est principalement lié à l'exercice de l'expression écrite qui représente un lieu de réflexion. Cela sert à l'apprenant de concrétiser ses premières idées et de l'accompagner depuis ses premières traces d'écriture. C'est pour cela que le petit dictionnaire Larousse dit : « *le brouillon est la première forme d'un écrit que l'on corrige, avant de le recopier.* »⁴³

« *Le brouillon utilisé comme « un instrument psychologique » le concept instrument psychologique permet de repenser les problèmes de développement du langage écrit.* »⁴⁴

En dépit du rôle crucial du brouillon dans la production écrite. Mais les apprenants ont toujours pris l'habitude d'écrire directement sur la copie finale car ils considèrent le brouillon comme un écrit destiné à ne pas être lu par l'enseignant. Donc, les apprenants ignorent que la production écrite est un exercice qui doit être réécrit plusieurs fois pour pouvoir constituer des phrases correctes et les modifier afin d'aboutir à un texte cohérent.

8.2.2 Le manque d'habitude de la lecture :

Le manque de lecture chez les apprenants est un obstacle multifacette qui peut avoir des effets négatifs sur la réussite scolaire, le développement des compétences et de la personnalité de l'apprenant. Alors, la lecture est une compétence essentielle de

⁴³ Dictionnaire de français Larousse. [En ligne]. Ibid.

⁴⁴ Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137(1), p. 97. Consulté le 15/04/2025 à 15 h 30. À l'adresse : <https://doi.org/10.>

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

l'apprentissage tout au long de la vie de chaque individu. Elle aide les apprenants à développer leurs compétences lors de l'écrit et à améliorer plusieurs aspects chez eux tels que :

- ✓ Elle augmente le bagage linguistique, car chaque apprenant lit un livre et apprend des nouveaux mots.
- ✓ Elle renforce la confiance de soi, cela sert et enrichit l'écrit de l'apprenant et ouvre l'aspect créatif.
- ✓ Elle favorise les compétences cognitives comme : la concentration, la mémorisation et l'attention.

8.2.3 Vocabulaire limité :

C'est une raison plus courante chez les apprenants de langues étrangères. Incluant le français langue étrangère (FLE). Cela trouve son explication dans l'impératif de considérer plusieurs facteurs, notamment :

- ✓ L'enseignement qui se focalise sur les règles grammaticales.
- ✓ Les apprenants peuvent comprendre des mots (vocabulaire passif) sans les utiliser dans leur production orale ou écrite (vocabulaire actif).
- ✓ Le manque d'exposition authentique représente un obstacle significatif à l'enrichissement de vocabulaire.
- ✓ Les premières étapes de l'apprentissage se concentrent sur le vocabulaire de base.

8.2.4 Le manque de l'organisation des idées :

Le manque d'organisation des idées est un défi courant dans l'écriture des apprenants à cause de :

- ✓ L'utilisation des phrases longues.
- ✓ L'absence de connecteurs logiques et de la ponctuation.
- ✓ Le manque de la planification avant l'écriture.
- ✓ Se lancer directement dans la rédaction finale.

L'écriture requiert une fluidité et une structure de plan que chaque apprenant doit suivre lorsqu'il exprime ses idées.

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

8.2.5 Le manque confiance en soi :

Le manque de confiance en soi est une entrave significative à la progression d'écriture chez les apprenants se manifestent par :

- ✓ Réticence à prendre des risques ; La peur de faire des erreurs.
- ✓ La peur d'être corrigé et jugé par l'enseignant.
- ✓ Le facteur de la timidité comme une source de confiance en soi.
- ✓ Une complexité de la langue écrite.

9. les difficultés de la production écrite en classe de FLE :

9.1 Les Difficultés linguistiques :

Les difficultés linguistiques sont multiples dans la production écrite, il se subdivise en plusieurs catégories :

9.1.1 Les Difficulté d'orthographe lexicale :

Les apprenants rencontrent toujours des obstacles pour rédiger un texte. La difficulté lexicale est l'une des difficultés linguistiques qui se marque par :

- ✓ L'absence des termes spécifiques : les apprenants utilisent les mêmes mots dans leur écrit car ils peinent à trouver les mots nuancés pour formuler des phrases.
- ✓ La confusion sémantique : la plupart des apprenants confondront les mots ayant des sens proches et utiliseront les mots dans un contexte inapproprié. Par exemple, la confusion entre les homophones comme : ses, ces, c'est.
- ✓ Mal choisir le registre de la langue selon le destinataire (courant, soutenu, familier).

Donc, le manque de maîtrise de l'orthographe lexicale indique des difficultés de mémorisation lexicale. Cela implique une incapacité chez l'apprenant à utiliser un vocabulaire spécifique en fonction des divers types de textes exigés par son enseignant.

9.1.2 Les difficultés grammaticales :

La grammaire est un élément constitutif important de la linguistique dans l'enseignement/apprentissage du FLE, puisque l'apprentissage d'une langue requiert nécessairement la connaissance des règles de grammaire.

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

L'apprenant de français langue étrangère est susceptible de confronter des difficultés grammaticales en production écrite. Les erreurs les plus fréquentes dans leur production écrite sont :

- ✓ L'accord du verbe avec le sujet.
- ✓ L'accord de l'adjectif qualificatif ; ne pas accorder l'adjectif avec le nom qu'il qualifie en genre et en nombre.
- ✓ La confusion entre les temps verbaux La confusion entre l'infinitif et le participe passé
- ✓ En ce qui concerne la syntaxe, les apprenants font face à des erreurs dans le plan de syntaxe, ont des difficultés à structurer les phrases et à choisir les pronoms relatifs et possessifs.

9.1.3 Les difficultés d'inférences linguistiques :

Le français langue en tant que langue étrangère en Algérie, c'est pour cela que les productions écrites des apprenants sont impactées par l'inférence linguistique entre deux systèmes linguistiques variés à savoir la langue maternelle (l'arabe) et la langue étrangère (le français).

Champagne_Muzar et Bourdages, 1993 :« *l'influence de la langue maternelle serait négligeable ; il s'agirait plutôt d'erreurs apparues en cours d'acquisition de la langue cible* »⁴⁵

Ainsi, la langue source insère des caractéristiques dans la langue cible à divers niveaux morphologiques, syntaxiques, etc., ce qui s'implique par :

- Le transfert des mots arabes en langue française au calque des expressions.
- Des erreurs fréquentes concernant le genre, l'utilisation des articles et la confusion entre le masculin et le féminin.

9.2 Les difficultés cognitives :

L'acte de produire un texte est une tâche cognitive complexe. En psychologie cognitive, la production de texte écrit « consiste à transformer des informations

⁴⁵ Champagne-Muzar, C., & Bourdages, J. (1993). La phonétique du français: manuel de correction. Gaëtan Morin Éditeur. P.76.

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

Référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative. Elle met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentielles, linguistique, pragmatique), traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution). »⁴⁶

De ce fait, la production écrite requiert un ensemble des compétences d'un plusieurs domaine comme la linguistique, la pragmatique. C'est pour cela cette activité demande un fonctionnement de l'esprit et des processus mentaux mais ces derniers représente des troubles cognitives chez les apprenants dans la production écrite qui se manifeste par :

9.2.1 Les Difficultés d'attention et de concentration :

- ✓ Difficulté à se concentrer sur la tâche d'écriture pendant une période prolongée.
- ✓ L'apprenant peut avoir du mal à comprendre la consigne du texte qu'il écrit.
- ✓ Maintenir son attention sur la structure et la cohérence du texte.
- ✓ La difficulté de relire et de corriger les erreurs pour les apprenants ayant des troubles de la concentration car la relecture et la correction des erreurs exigent un niveau d'attention soutenu.

9.2.2 Les Difficultés de mémorisation :

- ✓ Difficulté à se souvenir des règles grammaticales, l'orthographe des mots et de retrouver les mots appropriés à son sujet.
- ✓ Difficultés à retenir les connaissances acquises pendant les cours.
- ✓ Un problème de blocage au niveau des idées. Pendant l'écriture, l'apprenant perd le fil de ses idées et de sa pensée.

9.2.3 La Dysgraphie :

La dysgraphie est une difficulté spécifique et durable de l'écriture qui se caractérise par les obstacles qui entravent l'automatisation du geste graphique. Les apprenants dysgraphiques éprouvent des difficultés à automatiser le geste graphique, ce qui rend l'écriture illisible et difficile à lire.

⁴⁶ Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005). La production de texte: modèles, méthodes et applications. P.41

10. la pédagogie de l'erreur dans la production écrite :

L'erreur est une caractéristique humaine. Cette phrase, nous l'avons souvent entendue. Il arrive parfois que nous oublions que se tromper permet d'apprendre, dans cette course effrénée vers les résultats.

Bachelard dit que : « *Pas de vérité sans erreur rectifiée.* »⁴⁷

Donc, la pédagogie de l'erreur est une méthode d'enseignement qui considère l'erreur comme une source d'information et une étape intrinsèque au processus d'apprentissage. Elle prend le statut d'une démarche qui encourage l'autonomie et la réflexion. Elle recèle de nombreux avantages dans le cadre éducatif :

- ✓ Elle aide l'apprenant à analyser ses erreurs et à prendre conscience de ses propres processus de pensée, ce qui lui permet d'apprendre de son propre apprentissage.
- ✓ Renforcement de l'autonomie : il cherche par lui-même ses erreurs et leurs raisonnements.
- ✓ Développement de l'esprit critique ; la pédagogie de l'erreur contribue à former des apprenants qui deviennent des penseurs actifs et critiques.
- ✓ Elle permet à l'enseignant d'identifier les difficultés de ses apprenants.
- ✓ Identification des besoins qui facilite le processus de tracer les objectifs d'apprentissage.
- ✓ Elle permet aux apprenants d'être plus confiants en général dans tous les aspects de la vie.

En résumé, la possibilité de se tromper est inévitablement présente dans l'apprentissage. Donc, on reconnaît que l'erreur est un outil d'enseignement-apprentissage qui joue un rôle crucial pour orienter et repérer les défis auxquels les apprenants font face en français langue étrangère. D'après les didacticiens, les erreurs peuvent augmenter l'efficacité de l'enseignement des langues.

⁴⁷ Jean-Pierre Astolfi, L'erreur un outil pour enseigner, 2006, Édition ESF 2009, p. 37.

11. les méthodes d'adaptation pour surmonter les difficultés de la production écrite en classe de FLE :

11.1 La pédagogie différenciée :

« La pédagogie différenciée désigne l'ensemble des actions et des méthodes divers susceptibles de répondre aux besoins des apprenants. »⁴⁸

L'enseignement du FLE met l'accent sur l'importance de la production écrite dans l'acquisition des compétences langagières. Cependant, il est difficile de faire face à la diversité des profils et des rythmes d'apprentissage au sein d'une classe. Dans cette situation, la pédagogie différenciée est considérée comme une méthode incontournable, offrant un cadre flexible et adaptable pour répondre aux besoins individuels de chaque apprenant. Elle se présente comme une réponse efficace aux difficultés rencontrées en production écrite :

Adaptation des supports et des consignes : Pour faire face aux difficultés, la pédagogie différenciée recommande l'utilisation d'outils et d'aides adaptés.

Pour le manque de vocabulaire :

- ✓ Proposer des listes de vocabulaire spécifiques pour les sujets abordés.
- ✓ Pour les apprenants visuels qui ont des difficultés de mémorisation, il est essentiel d'associer des images et des supports audiovisuels.
- ✓ Planifier des séances spécifiques pour explorer les champs lexicaux.
- ✓ Proposer des exercices pour apprendre à construire des mots (préfixes, suffixes).
- ✓ Apprendre aux apprenants à utiliser le contexte comme un moyen pour comprendre les mots inconnus.
- ✓ Utiliser des jeux de cartes pour l'apprentissage du vocabulaire plus ludique

⁴⁸ Legrand, L. (1995), les différenciations de la pédagogie. Paris : PUF.

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

11.2 Le procédé de la Martinière :

Le procédé de la martinière (P.L.M.) est une méthode pédagogique utile dans l'enseignement de la langue française (F.L.E.) qui est appropriée à plusieurs exercices tels que la dictée, les règles de grammaire, d'orthographe. Il se caractérise par l'utilisation de l'ardoise qui rend l'activité plus interactive et joue un rôle de support central et essentiel. Son déroulement est méthodique. L'enseignant dicte la consigne, laisse un temps de réflexion silencieuse, ensuite les élèves écrivent leur réponse sur l'ardoise qu'ils retournent. Puis, au signal, toutes les ardoises sont levées, ce qui fournit une correction collective et permet à l'enseignant d'évaluer les acquis des élèves. Ainsi, cette méthode est très importante pour surmonter les difficultés liées à la production écrite :

- Le PLM aide à automatiser la reconnaissance et l'application des règles de conjugaison.
- Le PLM contribue activement à bâtir une confiance en soi durable chez les apprenants, les rendant plus engagés dans leur propre apprentissage.
- Il permet de solidifier les bases essentielles de la production écrite.

11.3 La carte conceptuelle mentale :

La carte conceptuelle mentale, est un outil didactique moderne qu'est construite sous forme de schéma cela révèle l'utilité de la carte mentale qui sert à offrir une représentation visuelle et schématique des connaissances. Elle s'avère être une méthode d'une efficacité pour pallier les difficultés inhérentes à la production écrite.

Elle joue un rôle crucial dans l'enseignement de la production écrite en F.L.E. ou l'enseignant peut utiliser différentes formes pour transformer le savoir par les images, les couleurs, les dessins, etc. Donc, cette méthode sollicite les deux hémisphères du cerveau chez les apprenants, la favorisation de la compréhension approfondie et une meilleure mémorisation d'information.

Chapitre II : L'enseignement de la production écrite en difficultés

11.4 L'utilisation des outils numériques :

L'intégration des outils numériques dans l'enseignement de français langue étrangère présente plusieurs bénéfices majeurs dans l'apprentissage de la production écrite.

Les outils numériques sont intrinsèquement interactifs, Ils offrent un accès facilité à des ressources multimédias authentiques comme les supports audio -visuelles qui rend l'apprentissage concret. Par exemple pour expliquer la consigne de la production écrite sur la pollution de l'air, l'enseignant peut utiliser des vidéos et des images qui visent à capter l'attention des apprenants et facilitent la compréhension de la consigne.

11.5 Des techniques visuelles :

Les techniques visuelles sont des outils pertinents qui permettent de renforcer la mémorisation des apprenants :

- Créer des flashcards avec des images sur les règles grammaticales ainsi que sur les règles de conjugaison, par exemple chaque verbe avec son image illustrative. Cette stratégie facilite la mémorisation chez les apprenants.
- Les mots du jour est une méthode qui enrichit le bagage lexical et surmonte les difficultés orthographiques et lexicales chez les apprenants.
- les mots croisés : c'est un jeu qui favorise la compréhension des mots et sert aussi à l'apprenant à développer son vocabulaire.

12. conclusion :

Ce chapitre, intitulé « **La production écrite en difficulté** », dont le but d'analyser les défis inhérents à la production écrite. Nous y identifierons les raisons de ces difficultés et proposerons des solutions concrètes pour les surmonter.

***Chapitre III : l'analyse et
l'interprétation des résultats***

1. Introduction :

Dans le cadre de la recherche, Il est essentiel de concilier les concepts théoriques avec la collecte des données, car il ne suffit pas de se concentrer uniquement sur l'aspect conceptuel pour concrétiser le travail. Donc, Pour recueillir ces données, nous avons employé trois outils d'investigation. Cette partie est extrêmement cruciale pour garantir la crédibilité de notre recherche scientifique.

D'abord, nous avons conçu un questionnaire pour élargir l'enquête et vérifier statiquement les hypothèses.

Ensuite, c'est l'observation non participante de la classe. Nous assisterons à la séance de compte rendu de la production écrite afin de sélectionner les difficultés fréquentes lors de l'écriture.

Enfin, Il s'agit d'analyser les copies de la production écrite pour repérer les erreurs commises par les élèves de première année moyenne.

2. l'enquête**2.1 Le questionnaire comme premier outil d'investigation :**

Afin de recueillir des résultats fiables et précis auprès d'un public ciblé le questionnaire constitue un outil plus pertinent et fiable de vérification adéquate dans le cadre d'une enquête.

2.2 Questionnaire destiné aux enseignants de moyen :

Dans l'intention de répondre aux hypothèses de notre travail de recherche préalablement rédigé, nous avons mis en place un questionnaire spécifiquement aux enseignants de français de cycle moyen de différents collèges. Au total, nous avons recueilli 11 réponses. Format un échantillon de 4 hommes et 7 femmes.

Notre premier outil d'investigation Comprenant 13 questions de multiples formes fermées à multiples choix ou ouvertes à l'expression libre pour un échantillon de 11 enseignants de niveau moyen. Ce questionnaire nous permettra d'identifier les obstacles les plus fréquents de la production écrite et leurs raisons

2.3 L'observation non participante comme deuxième outil d'investigation :

2.3.1 Description de l'échantillon de l'expérimentation :

Nous avons réalisé notre expérimentation à l'école CEM (kourate khalifa) de Saida, dans une classe de première année moyenne.

Notre recherche s'est concentrée sur une classe de 1^{re} année moyenne. Cette classe est constituée de 32 apprenants, avec une répartition équilibrée de 17 garçons et 15 filles, dont l'âge varie entre 12 et 13 ans. Ce qui a particulièrement motivé notre sélection de ce niveau est l'hétérogénéité marquée de leurs compétences. En effet, nous avons observé que ces élèves n'avaient pas encore pleinement les compétences mentionnées par le programme de 1^{re} année moyenne, notamment en ce qui concerne la production de textes explicatifs et prescriptifs entièrement corrects. Ce constat, basé sur le profil d'entrée et de sortie attendu pour ce niveau. Notre expérimentation s'est déroulée au cours du mois d'avril 2025.

3. l'analyse des copies comme troisième outils d'investigation :

3.1Présentation de corpus :

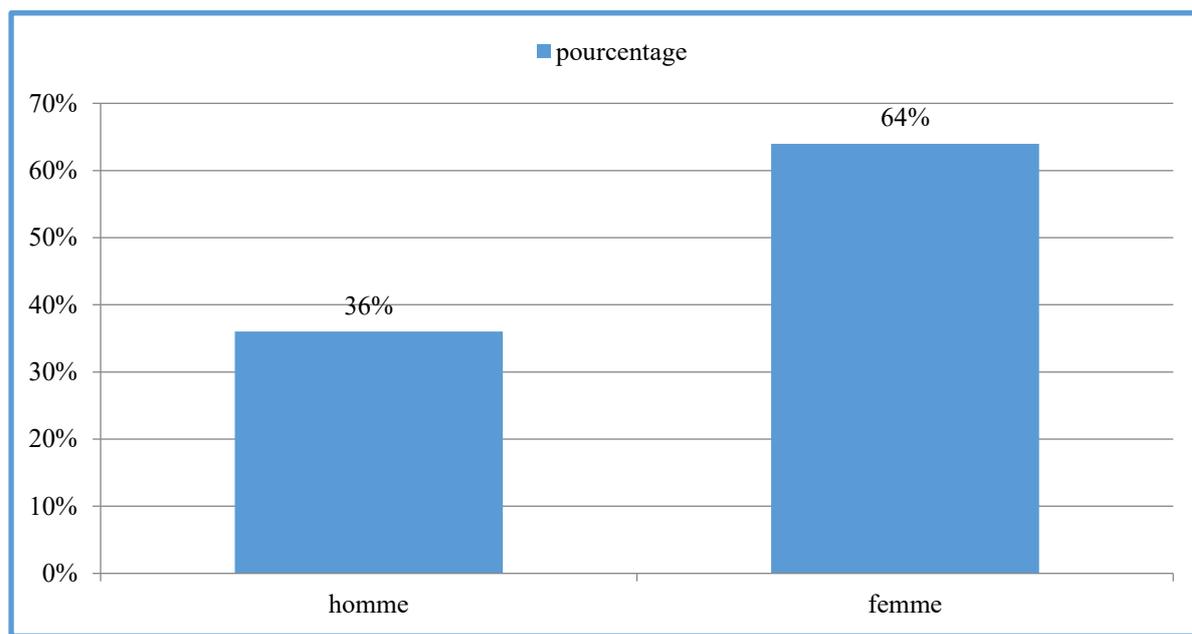
Notre corpus se compose de 10 copies réalisées par les apprenantes en classe lors de leurs Séances d'écriture pour détecter puis analyser les erreurs qu'ils commettent. De plus, On considère le corpus (copie) et son analyse comme un moyen de tester la première hypothèse de Cette étude met en évidence les difficultés linguistiques liées à la grammaire.

4. l'analyse de questionnaire :

Question 1 : la variable sexe:

<u>Sexe</u>	<u>Nombre</u>	<u>Pourcentage</u>
<u>Homme</u>	4	36%
<u>Femme</u>	7	64%

Sexe :



Commentaire 1 :

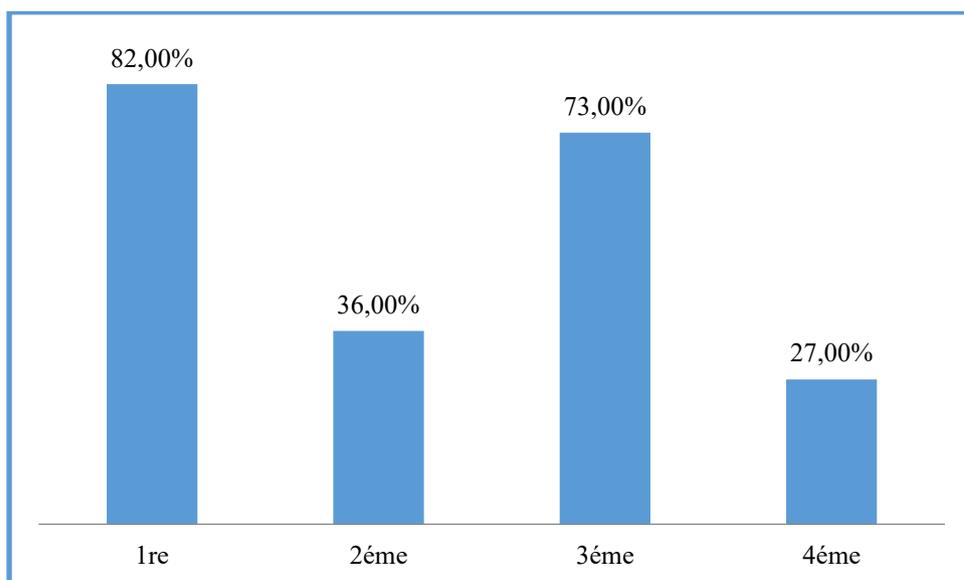
D'après les réponses à la première question de la variable sexe, notre corpus est composé de 4 hommes et 7 femmes, cela indique une prédominance de genre féminin par rapport au masculin au cycle moyen.

De ce résultat, nous pouvons déduire que les femmes ont une plus grande affection pour la langue française.

Question 2 :

2) Quels niveaux enseigner-vous au cycle moyen ?

Niveau	1 ^{re}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}
Pourcentage	82%	36%	73%	27%



Commentaire 2 :

D'après le tableau et le graphique, nous avons constaté que la majorité des enseignants ayant répondu à cette question enseignent en première année 82% et en troisième année 73% du cycle moyen par rapport à l'enseignement de la deuxième 36% année et de la quatrième année 27%.

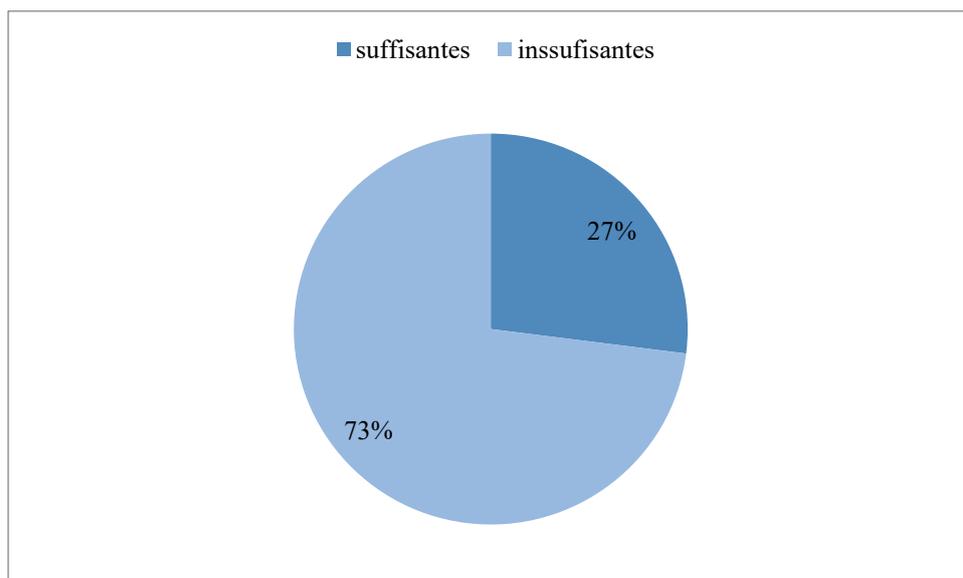
Question 3 :

3) trouvez-vous que les séances de la production écrite sont :

1. Suffisantes

2. Insuffisantes

Les séances	Suffisantes	Insuffisantes
Pourcentage	27%	73%



Commentaire 3 :

Nous avons constaté que 73 % des enseignants affirment que les séances de la production écrite sont insuffisantes, tandis que 27 % considèrent que ces séances sont suffisantes.

Ces résultats indiquent un besoin ressenti par la grande majorité des enseignants d'avoir plus de temps dédié à l'enseignement de la production écrite. Cela pourrait suggérer des difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'activité de la production écrite à cause de la complexité de cette activité qui nécessite du temps pour la planification, la révision, la rédaction. C'est pour cela que les enseignants pourraient estimer que le temps imparti ne permet pas de couvrir toutes ces étapes de manière adaptée pour tous les apprenants afin de garantir la qualité du texte produit.

La nécessité perçue d'approches pédagogiques plus approfondies peut également être considérée comme un facteur qui contribue à l'insuffisance des séances. Les enseignants pourraient souhaiter intégrer des méthodes d'enseignement qui permettent d'explorer les contenus d'une manière détaillée, de mieux répondre aux besoins des apprenants et de rendre l'apprentissage de cette activité plus significatif.

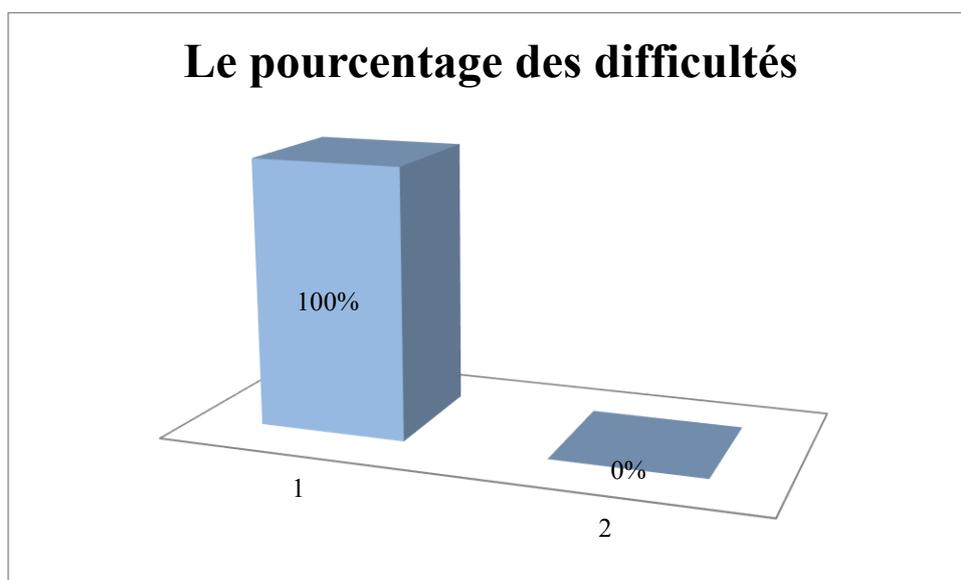
Question 4 :

4) Est-ce que vos élèves rencontrent des difficultés lors de la rédaction ?

1) Oui

2) Non

Les élèves rencontrent des difficultés	Oui	Non
pourcentage	100%	0%

**Commentaire 4 :**

Le résultat unanime de cette question indique un problème majeur dans l'enseignement/apprentissage de F.L.E. : la quasi-totalité des apprenants rencontre des difficultés lors de la production écrite. L'absence de la contradiction entre les réponses implique l'importance considérable de ce défi, conformément aux justificatifs remis par les enseignants qui impliquent les raisons de ces difficultés :

- Le manque d'idées, ils ne savent pas enchaîner leurs informations.
- Le manque de bagage linguistique.
- Le manque de connaissances grammaticales et orthographiques.

D'après ces raisons, nous constatons que la raison la plus courante qui entrave la réussite de la production écrite est l'absence de la maîtrise de cette langue chez les apprenants.

Questions 5 :

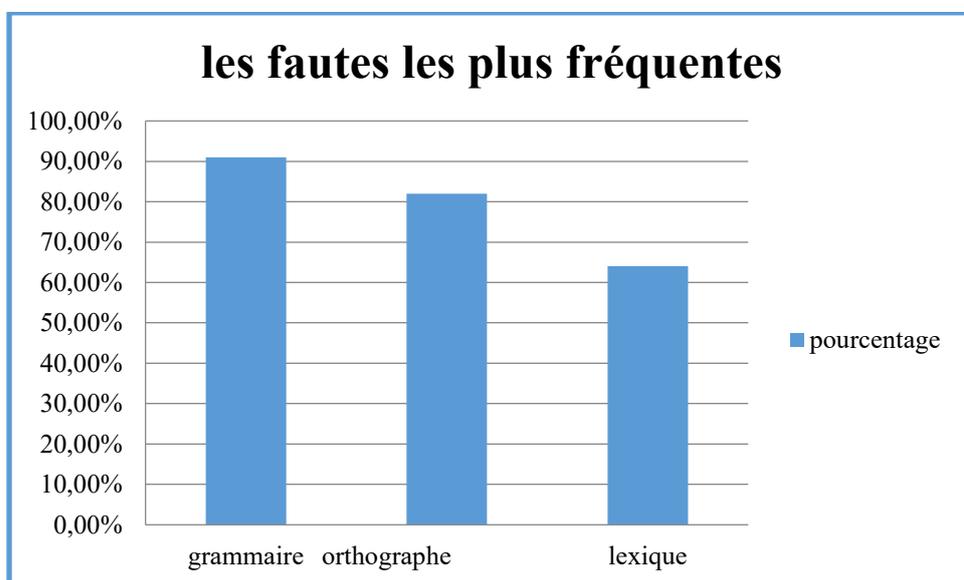
5) Quelles sont les fautes les plus fréquentes en production écrite de vos élèves ?

1) Fautes d'orthographe

2) Fautes de grammaire

3) Fautes de lexique

Les fautes	grammaire	orthographe	lexique
pourcentage	91%	82%	64%



Commentaire 5 :

Les résultats de cette question indiquent que les fautes de grammaire (91 %) sont la difficulté la plus fréquente rencontrée par les apprenants lors de la rédaction par rapport aux fautes d'orthographe (82 %) qui représentent également un obstacle majeur pour la plupart des apprenants, en comparaison aux fautes de lexique (64 %) qui sont moins fréquentes, mais restent une source non négligeable d'erreurs.

Le pourcentage élevé de fautes grammaticales (91%) en F.L.E. révèle un manque d'automatisation comme facteur éventuel. C'est-à-dire les apprenants puissent posséder une compréhension théorique des règles grammaticaux, cette connaissance ne se traduit pas systématiquement par une application d'une manière correcte lors de la production écrite, notamment lorsqu'ils focalisent leur attention sur le contenu et le sens de leur écrit.

Le taux de (82%) de fautes d'orthographe et de lexicale (64%) dans la production écrite des apprenants illustre une difficulté majeure au sein de l'apprentissage de la langue française écrite. Ce pourcentage inquiétant indique que la plupart des apprenants éprouve des difficultés en orthographe. Une explication possible et fondamentale de ces difficultés pourrait être le manque d'engagement avec la lecture.

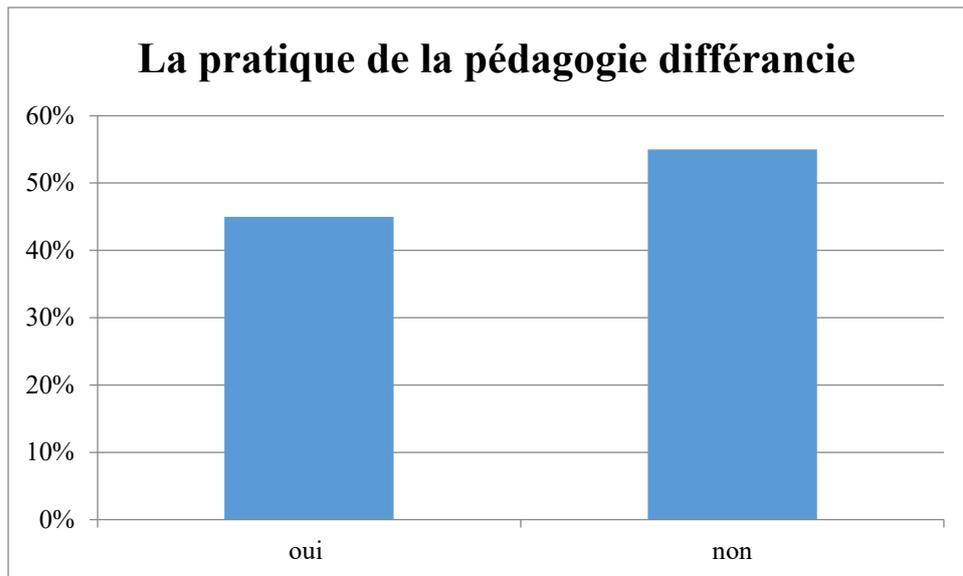
Question 6 :

6) pratiquez-vous la différenciation pédagogique dans votre classe ?

1) Oui

2) Non

La pratique de la pédagogie différencie	Oui	Non
Pourcentage	45%	55%



Commentaire 6 :

Les données recueillies indiquent division au sein du corps enseignant concernant l'application de la pédagogie différenciée une légère majorité (55%) des enseignants interrogés ne appliquent pas, contre 45% qui déclarent la mettre en œuvre.

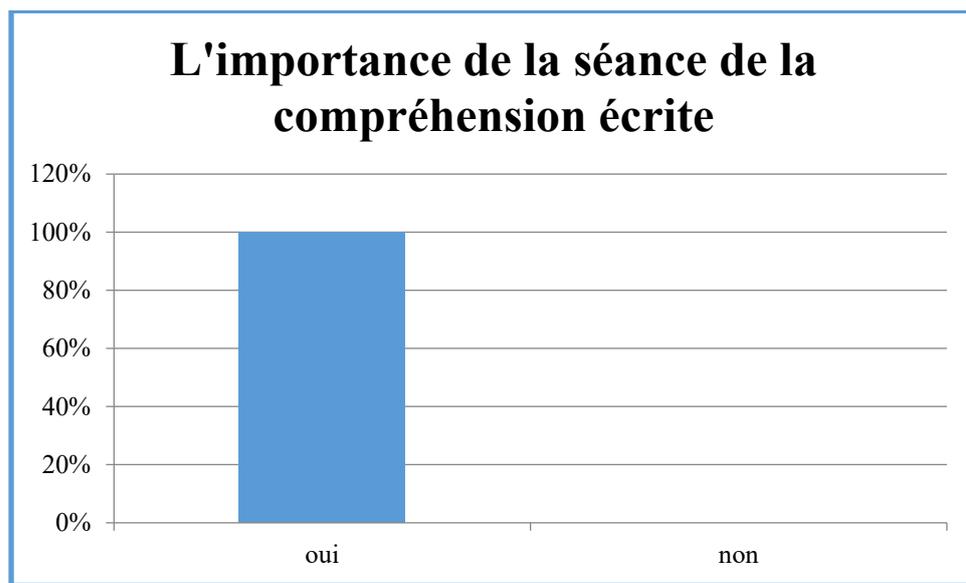
Malgré la pédagogie différenciée soit reconnue pour son effet importante dans l'acquisition des compétences en production écrite, la majorité des enseignants ne l'applique pas. Les raisons avancées par ces enseignants pour justifier ce manque de pratique sont :

- L'effectif important d'apprenants constitue un frein à la pratique de cette pédagogie.
- Le temps limité.
- La pression du programme chargé. - Le manque des outils pédagogiques.

Question 7 :

7) Est-ce que la séance de la compréhension écrite contribue à améliorer l'écriture de vos élèves ?

Les réponses	oui	Non
pourcentage	100%	0%

**Commentaire 7 :**

Nous observons que la quasi-totalité des enseignants (100 %) indique que la séance de la compréhension écrite contribue à l'amélioration de la production écrite.

Ce consensus total (100 %) parmi les enseignants indique une perception claire d'un lien fort entre la compréhension et la production écrites. Ce résultat souligne l'importance des activités de compréhension écrite comme une activité cruciale à la réussite du processus d'écriture. Cependant, l'enchaînement entre ces deux types de séances permet aux apprenants d'acquérir des idées et un nouveau vocabulaire lors de la phase de compréhension, ce qui permet d'enrichir leur niveau d'expression écrite.

Question 8 :

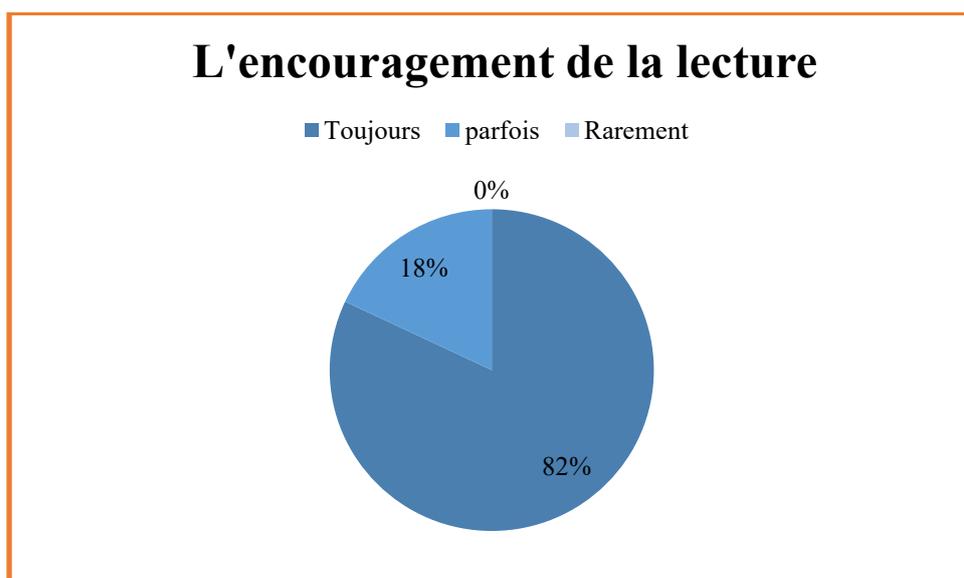
8) encouragez-vous les élèves à lire ?

1) Toujours

2) parfois

3) Rarement

L'encouragement de la lecture	Toujours	Parfois	Rarement
pourcentage	82%	18%	0%

**Commentaire 8 :**

Les réponses révèlent qu'une très grande majorité d'enseignants (82%) encourage la lecture chez leurs apprenants, ce qui est cohérent avec leur réponse à la question suivante. À l'inverse, plus petite partie (18%) le fait parfois. Ce constat souligne fortement le rôle essentiel de la lecture dans l'apprentissage de la production écrite.

Question 9 :

9) pensez-vous que la lecture améliore l'expression écrite ?

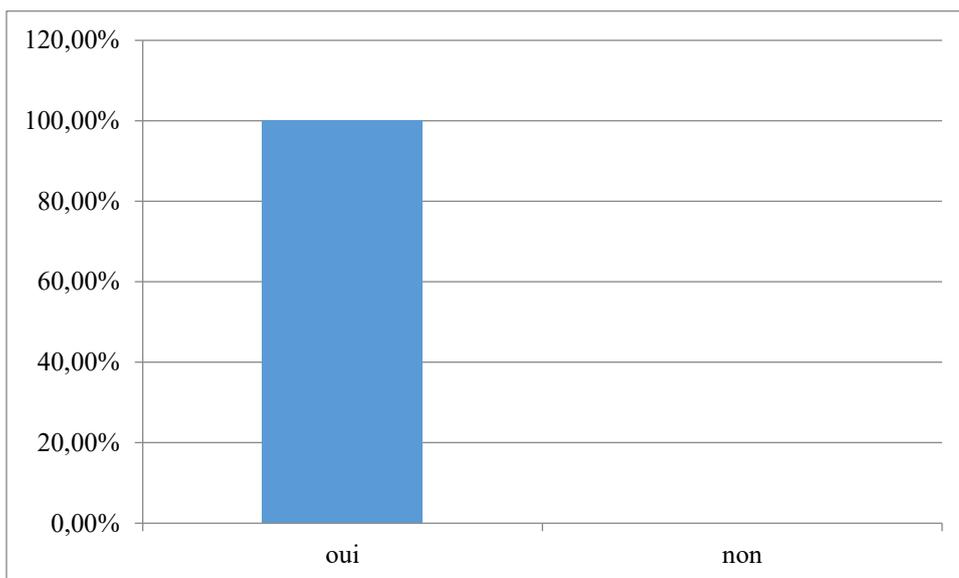
Commentaire 9 :

Nous constatons, selon les réponses, qu'il existe un fort consensus selon lequel la lecture améliore considérablement l'expression écrite. En nous basant sur les justifications des enseignants :

- L'action de lire des phrases bien construites et de comprendre leur enchaînement permet au cerveau de s'imprégner de ces formulations.

- La lecture améliore la concentration et l'attention ainsi qu'elle améliore le langage et la compréhension.
- lire un texte est un tout (conjugaison, grammaire, orthographe, lexique).
- Elle améliore les idées chez les apprenants.

À travers les justifications didactiques des enseignants, nous affirmons que la lecture est une voie privilégiée pour la maîtrise et l'enrichissement de l'expression écrite.



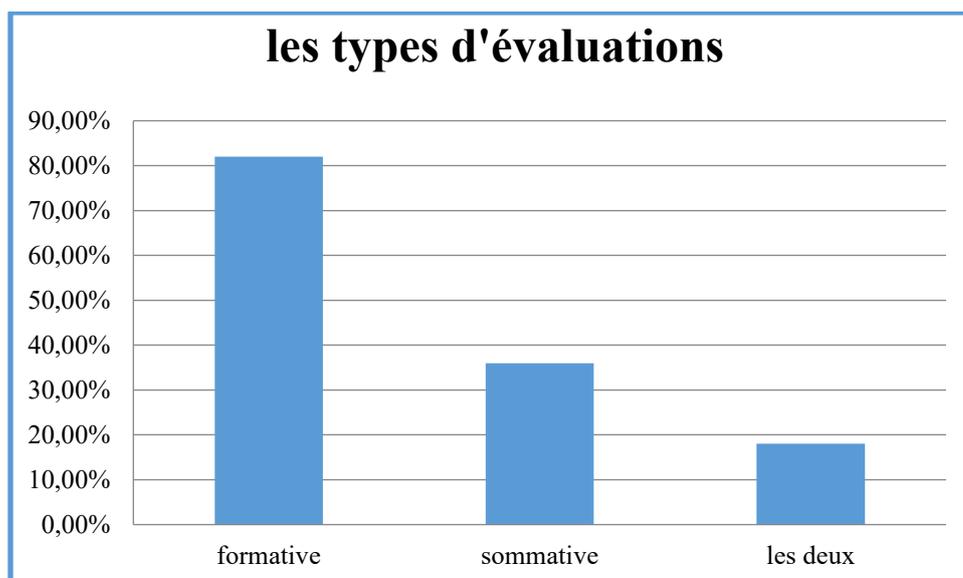
Question 10 :

10) quel type d'évaluation utilisez-vous en production écrite ?

1) Évaluation formative

2) Évaluation sommative

Type d'évaluation	Évaluation formative	Évaluation sommative	Les deux
pourcentage	82%	36%	18%

**Commentaire 10 :**

Ces résultats illustrent une prédominance de l'évaluation formative dans l'enseignement de la production écrite 82% des enseignants l'utilisent, par contre l'évaluation sommative (36%).

Cela suggère que (82%) des enseignants utilisent l'évaluation formative dans l'activité de l'écriture en raison de son valeur bénéfique sur l'apprentissage de la production écrite. Elle met l'accent sur une orientation vers un accompagnement approfondi des apprenants en production écrite, ce qui permet de favoriser l'apprentissage par l'erreur, qui sert aux apprenants à identifier ces erreurs et à apprendre comment corriger leurs lacunes. Tandis que l'évaluation sommative qui moins utilise car elle vise à mesurer les acquis des apprenants à un moment donné.

Le fait que la somme de pourcentage (82% pour l'évaluation formative et 36% pour l'évaluation sommative) dépasse 100%. cela suggère que la majorité des enseignants utilisent les deux types d'évaluation de manière complémentaire.

Question 11 :

11) Sur quel critère vous vous basez pour choisir les erreurs à corriger ?

Commentaire 11 :

D'après les données recueillies, nous observons que la majorité des enseignants utilisent une stratégie méthodique pour la correction des erreurs. En pratique, ils emploient des codes appropriés pour classer et sélectionner les fautes les plus

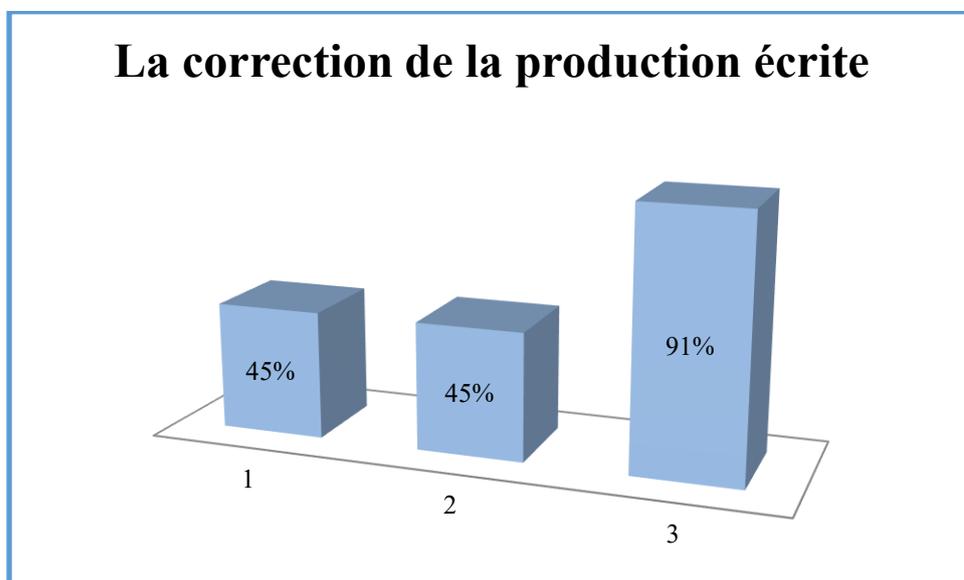
courantes. Ces codes permettent d'identifier facilement si l'erreur d'ordre orthographique tels que, les fautes d'accord ou les mots mal orthographiés, du vocabulaire, ou de la grammaire par exemple ; les erreurs de conjugaison, ou l'utilisation incorrecte des règles de ponctuation. Cette stratégie présente une manière efficace pour désigner le type de chaque erreur, aidant également les apprenants à comprendre précisément où se situe leur difficulté. Plutôt que de simplement souligner une faute.

Question 12 :

12) la correction des productions écrite lors de la séance de compte rendu est faite par qui ?

- 1) par l'apprenant lui-même.
- 2) par autre apprenant
- 3) par la participation des apprenants.

La correction	Par l'apprenant lui-même	Par autre apprenant	Par la participation des apprenants
Pourcentage	45%	45%	91%



Commentaire 12 :

Les réponses recueillir mettent l'importance sur une dynamique intéressante concernant l'efficacité des méthodes de correction en classe. Nous constatons une quasi-égalité entre la correction autonome par l'apprenant (45%) et la correction par un

pair (un autre apprenant à 45%). Cependant, Ce qui ressort avec le plus de force, c'est la correction collaborative. Impliquant la participation active de l'ensemble des apprenants (91%). Ce pourcentage est significativement plus élevé et révèle une dimension essentielle de l'apprentissage.

Question 13 :

13) Quelles solutions proposez-vous pour surmonter les difficultés de la production écrite qui se rencontrent chez les élèves de cycle moyen ?

Commentaire 13 :

Les solutions proposées par les enseignants :

- La production orale est la meilleure solution.
- Encourager la lecture et la dictée.
- Enseigner des techniques de planification.
- Travailler régulièrement la grammaire /La conjugaison et l'orthographe.
- L'enrichissement du stock lexical par le biais de lecture (plaisir).
- Encouragez les élèves à la lecture et à la répétition des activités de langue proposées lors de la séance de remédiation.

Selon les propositions des enseignants nous constatons que, la lecture est la solution la plus efficace suggérée pour surmonter ces difficultés.

5. La séance d'observation non participante de compte rendu :**5.1 Déroulement de la séance :**

La séance s'est déroulée le 27 février 2025 à 11h00. Notre choix s'est porté sur la séance de compte rendu pour le projet 2, plus précisément sur la deuxième séquence intitulée « planète en danger! ».

Au début de la séance, l'enseignante commence par réitérer clairement la consigne comme suit :

La consigne :

Tu as remarqué que les habitants de ton quartier utilisent des voitures qui dégagent beaucoup gaz. Rédige un texte dans lequel tu leur expliques les dangers de la pollution de l'air sur la planète.

Elle sollicite ensuite la lecture attentive de cette consigne par un élève. Puis, afin d'illustrer concrètement les erreurs possibles. Par la suite, elle transcrit une production d'élève au tableau pour que les apprenants identifient et corrigent leurs propres erreurs par eux-mêmes.

À la fin de la séance, l'enseignante termine effectivement la séance en inscrivant la version corrigée de la production au tableau.

D'après cette séance, même si les apprenants ont joué un rôle actif et montré une bonne compréhension des règles grammaticales, leurs écrits sont encore confrontés à de nombreuses erreurs de grammaire et de conjugaison. D'après cette observation, il pourrait y avoir des difficultés cognitives spécifiques qui entravent l'expression écrite.

L'objectif de cette séance est de :

- Apprendre à l'apprenant à repérer les erreurs, ce qui lui permet de s'impliquer activement dans la détection et la correction des erreurs.
- Apprendre à rectifier collectivement les erreurs communes.

6. L'analyse des copies :

On va analyser les 10 copies en utilisant la grille d'évaluation de groupe Eva (1991)⁴⁹

L'analyse qui nous avons menée n'avait pas pour objectif de donner une note aux écrits des apprenants, il s'agissait d'une évaluation formative qui nous permettons de sélectionner les difficultés les plus fréquentes dans l'écrit des apprenants

⁴⁹ - Groupe Eva (1991), Évaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe cycle II ; et III, Paris, Hachette p 57. ZEBIRI YAMINA 2013, l'évaluation de l'écrit en classe de FLE : Difficultés et remédiation cas des élèves de la 4^{ème} année moyenne, p 57.

7. Grille d'évaluation :

Plan pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> - Le type de texte correspond-t-il à la consigne ?
Plan textuel cohérence	<ul style="list-style-type: none"> - La structure du texte est-elle respectée ? - Mise en page - Ponctuation - Cohérence du système des temps.
La cohérence énonciative	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinence des choix énonciatifs. - Permanence du régime énonciatif choisi. - Présence des marques de la subjectivité de l'auteur
La cohérence sémantique	<ul style="list-style-type: none"> - Cohérence du « genre ». - Cohérence logique (absence de contradictions de phrase en phrase).
Morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> - Les valeurs d'emploi des temps sont-elles maîtrisées ? - L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est-il correct ?
Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Lexicale. - Grammaticale (accord nom - adjectif au sein du groupe nominal) - Phonétique (mauvaises maîtrises des relations phonème - graphème).

Copie 1 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 1	-Le type de texte respecte. - L'apprenant ne suit pas la consigne en mentionnant la pollution du sol au lieu de la pollution de l'air.	- Le texte suit une structure claire -La ponctuation est mal employée « D'abord la pollution » - L'utilisation du temps approprié au type de texte ; le présent de l'indicatif.	- l'absence de la subjectivité -l'emploi de la personnel « elle »	-Le texte n'est pas cohérent sur le plan sémantique Ex : elle provoque des maladies pauss et la mort de certains arimaax.	-l'absence de outils de coordination s.	-Mal écrit les mots Ex : arimaax Au lieu d'animaux. « Cont » au lieu de contre. « Terr » au lieu de terre -sur le plan phonétique , il mal écrit les graphèmes

Copie 2 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 2	-Le type du texte explicatif et la consigne sont respectés.	-Le texte est mal organisé au niveau de la forme. -il mal utilise les signes de ponctuation Ex : il utilise la virgule de la langue arabe (،) au lieu de la langue française (,)	- L'absence de la subjectivité	-Les idées exprimées dans le texte manque de la cohérence sémantique Ex : il faut été les maladies de la pollution de terre. Gaz dégagés et les conséquences.	-Mal employée les outils de coordination ex : la confusion entre le « et » et le verbe être « est » -Le manque de la subordination. -l'apprenant ne maîtrise pas la conjugaison ex : les causes et Au lieu de les causes sont, nous devons préserver au lieu de, nous devons préserver.	- l'accord en nombre ex : les maladies respiratoire, la causes -l'écriture incorrecte des mots ex : « l'aire » au lieu de « l'air », « sul » au lieu de « sur ».

Copie 3 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 3	-La consigne est respectée	- l'organisation du texte est maintenue. - l'utilisation correcte des règles de ponctuation. - l'utilisation de présent de l'indicatif	- L'absence de subjectivité.	- L'apprenant a du mal à interpréter le sens de la phrase Ex : elle entraîne le dérèglement du climat comme le réchauffement climatique.	-le bon usage des outils de coordination. -l'emploi incorrecte de conjugaison Ex : on doit.	-Une orthographe incorrecte des connecteurs logiques Ex : « en suit » au lieu de « ensuite », « en fait » au lieu de « enfin ». - le vocabulaire insuffisant - une écriture claire.

Copie 4 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 4	-La consigne n'a pas été respectée. Il aborde la question de la pollution en général.	-La structure du texte est incorrecte. . - L'absence de la ponctuation - L'emploi du présent de l'indicatif .	- L'absence de subjectivité.	- L'apprenant utilise des phrases courtes et simples	-le manque d'utilisation des outils de coordination et de subordination.	-le vocabulaire insuffisant pour s'exprimer ses idées. - écriture claire au niveau de la phonétique.

Copie 5 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 5	-La consigne et le type du texte sont respectés.	-le texte est cohérent. -l'emploi correcte de la ponctuation. -le bon usage de temps approprié au type du texte.	- L'emploi de pronom personne l « elle » qui renvoi à la pollution, l'absence de Subjectivité	-le texte est clair sur le plan sémantique.	-le bon usage des règles de subordinations et de coordinations. -l'emploi incorrecte de la terminaison du verbe Ex : elle causes.	Erreur d'orthographe des mots « lasthme » au lieu de « l'asthme », « phénomène » au lieu de « phénomène »

Copie 6 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 6	-La consigne et le type du texte sont respectés.	- L'absence de signes de ponctuation (L'utilisation exclusive du point). - L'emploi du temps adéquat (le présent de l'indicatif)	- L'absence des pronoms dans le texte. -la présence de l'objectivité.	-Le texte est incohérent au niveau des idées, -Le manque des connecteurs logiques.	-l'absence des outils de subordinations. - la confusion entre le verbe être « est » et la conjonction de coordination « et ». -l'accord de verbe au sujet : Ex : la fumée dégagés.	-les erreurs d'orthographe ex : « Qullles » au lieu de « Quelles », « la polutions » au lieu de « la pollution », « l'aire » au lieu de « l'air », « clima » au lieu de « climat ». -le vocabulaire insuffisant. -l'écriture difficile à lire.

Copie 7 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 7	-Non respect de la consigne et le type du texte.	-aucun signe de ponctuation dans le texte. -Le manque de majuscule. -le texte mal organisé au niveau de la forme. -le manque des verbes	- L'absence de la subjectivité. - l'utilisation des phrases courtes.	-le texte est mal interprété. -le manque des connecteurs logiques.	-l'utilisation de coordination « et ».	-Le manque des idées qui enrichir le texte. -l'écriture illisible des graphèmes. -les erreurs d'orthographe. Ex : « pons » au lieu de « pour », « encare » au lieu de « encore », « ffile que » au lieu de « tel que ».

Copie 8 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 8	-Non-respect de la consigne et le type du texte.	-Mal employé les signes de ponctuation. -Mal organisé le texte. -Le manque de la majuscule. - l'utilisation des verbes à l'infinitif.	- L'utilisation des phrases incorrectes ex : il faute utilisation les moins. -l'absence des pronoms.	-Le sens des phrases a été déformé. -le manque du sujet dans la phrase.	-L'absence des outils des coordinations et des subordinations. -l'emploi incorrect des verbes ex : « il faute » au lieu de « il faut ».	Le texte est pleine d'erreur d'orthographe ex : « les moins de transporte » au lieu de « les moyens de transport » -Le manque de vocabulaire. -mal écriture des graphèmes le « oi » au lieu de « y » ex « nettoier » au lieu de « nettoyer »

Copie 9 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 9	-Non-respect de la consigne, l'apprenant parle de « les solution » au lieu de « les dangers de la pollution »	- l'absence des signes de ponctuation. - L'absence de la majuscule. - le texte n'est pas organisé d'une manière claire. - l'emploi de temps approprié au texte.	-L'absence de la subjectivité. -L'emploi de pronom personnel « elle ». -le manque des pronoms possessifs et démonstratifs.	- la contradiction entre les phrases - l'utilisation des phrases incohérents et ambiguës ex : le éviter de létélisation de cigarette. Il faut garder de la naturelle de lair.	-L'emploi incorrect de la terminaison ex : ils est. - l'apprenant n'utilise pas les instruments de coordination.	-Le manque de vocabulaire. -les erreurs d'orthographe ex : « fémée » au lieu de « fumée », « létélisation » au lieu de « l'utilisation », « laire » au lieu de « l'air ».

Copie 10 :

Copies	Plan pragmatique	Plan textuel cohérence	La cohérence énonciative	La cohérence sémantique	Morphosyntaxique	Orthographe
Copie 10	-La consigne est respectée, Le type du texte explicatif	-non-respect de structure du texte. -utilisation des connecteurs logiques. Mal employé la ponctuation et la majuscule.	-l'emploi de pronom « elle » -l'absence de la subjectivité par ce qu'il s'agit d'un texte explicatif.	-le texte n'est pas cohérent, l'apprenant mal interpréter ses idées. -elle aide à la dégradation de l'environnement. -en fin les produits chimiques. Mal organise la phrase : Donc, il faut nous devons	-l'accord en nombre ex : quelle sont ses cause. Cette pollutions -le manque d'employé les articles ex : « cancer » au lieu de « le cancer ».	Les erreurs d'orthographe « ainis » au lieu de « ainsi », « d'usiement » au lieu de « deuxième ment », « L'envirenement » au lieu de « l'environnement ».

8. Synthèse comparative globale :

Il ressort de cette analyse que la majorité des apprenants rencontrent des difficultés significatives, particulièrement en ce qui concerne la cohérence sémantique et les aspects morphosyntaxiques et orthographiques.

Points forts récurrents (pour certaines copies) :

- Le respect de la consigne et du type de texte est présent dans environ la moitié des copies.
- L'objectivité et l'emploi du temps présent sont souvent maîtrisés, ce qui est approprié pour le texte explicatif.
- L'organisation textuelle et l'emploi de la ponctuation sont parfois bien gérés (Copies 3, 5).

Points faibles récurrents (majoritaires) :

- Orthographe et morphosyntaxe : C'est le domaine le plus critique, avec des erreurs massives affectant la lisibilité et la correction linguistique (accords, conjugaison, terminaisons, orthographe lexicale et des connecteurs).
- Cohérence sémantique et utilisation des connecteurs : Les idées sont souvent mal liées, le texte manque de fluidité et de logique interne à cause d'un emploi insuffisant ou incorrect des connecteurs logiques et des outils de coordination/subordination. Le sens des phrases est parfois déformé.
- Maîtrise de la consigne : Une part importante des copies ne respecte pas précisément la consigne donnée, abordant le sujet de manière trop générale ou hors-sujet.
- Organisation textuelle et ponctuation : Au-delà des copies 3 et 5, la majorité des productions montrent des lacunes importantes dans l'organisation visuelle du texte et l'emploi correct de la ponctuation (ou son absence totale).
- Vocabulaire : Souvent jugé insuffisant pour exprimer des idées de manière nuancée et précis/

En somme, bien que certains apprenants parviennent à maîtriser les cadres formels de l'écrit (respect de la consigne, organisation du texte), les difficultés majeures se situent au niveau de la qualité linguistique (orthographe, grammaire, vocabulaire) et de la capacité à construire un sens cohérent. Ces difficultés sont d'ailleurs le reflet, et confirment notre hypothèse, elles sont directement liées à un manque de pratique de la lecture chez les apprenants qui joue un rôle fondamental dans l'acquisition des structures syntaxiques, de l'orthographe et de la richesse lexicale.

9. Des solutions pédagogiques :

Pour remédier les difficultés liée à l'écrit :

- 1) Dès la rentrée scolaire, chaque enseignant devrait identifier le profil cognitif de ses apprenants. Pour mieux saisir comment ils assimilent l'information.
- 2) Cibler les objectifs généraux et spécifiques.
- 3) À la fin de chaque séance de compte rendu, l'enseignant devrait dresser un tableau répertoriant les difficultés observées durant cette séance, ainsi que celles relevées lors de la correction des copies. Il pourra ensuite préparer la séance de remédiation en se basant sur ces remarques.
- 4) Pratiquez la pédagogie différenciée qui sert à identifier les besoins de chaque niveau d'apprenants, cela facilite l'identification des difficultés.
- 5) Encourage le travail collaboratif qui aide à l'enrichissement mutuel des idées entre les apprenants
- 6) Pour faciliter la production écrite, il est nécessaire d'enseigner les étapes d'écriture et de fournir des méthodes aux apprenants permettant aux apprenants de saisir le sens de la consigne. Par exemple les guider pour identifier et souligner les mots clés.

10. Conclusion :

Pour conclure, le présent chapitre est consacré à la présentation des outils d'investigation de notre enquête Afin de conférer un sens et une crédibilité à notre travail de recherche, ce qui nous permet de confirmer notre hypothèse de départ.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale :

La capacité à maîtriser l'écrit est l'une des finalités de l'enseignement/apprentissage de F.L.E. En revanche, le renforcement de cette compétence exige la persévérance. vu que les apprenants sont confrontés à des problèmes au niveau de l'écrit. Puisque l'activité de la production écrite implique un processus qui sollicite une habilité sur le plan lexical, orthographique, syntaxique, également la mise en place des étapes d'écriture.

Notre étude porte sur la prise en charge des difficultés de la production écrite en classe de 1^{re} année moyenne de F.L.E.

Dans cette perspective, d'après l'analyse descriptive qui nous avons mené dans notre enquête « l'observation non-participante de compte rendu », nous observons que les apprenants participent activement et dégager leurs erreurs d'une manière autonome au niveau de l'oral tandis que sur le plan de l'écrit, ils rencontrent des difficultés de grammaire et de conjugaison ce qui relève le manque d'automatisation cela nous permettre de valider totalement notre 1^{re} hypothèse.

Puis, afin de dégager les difficultés le plus récurrentes dans l'écriture des apprenants nous avons effectué une analyse des copies des apprenants, nous constatons que , la majorité des apprenants rencontrent des difficultés au niveau d'orthographe, grammaire et l'incompréhension de la consigne. Ce dernier point est particulièrement préoccupant, même lorsque l'enseignant accorde du temps pour la rédaction à domicile et que les élèves bénéficient de l'aide de leurs parents ou d'Internet Malgré ces ressources, leurs productions ne sont pas exemptes de fautes. D'après cette analyse analytique nous synthétisons que les écrits des apprenants sont les mêmes à cause de l'exploitation d'internet qui uniformise les écrits et freine la créativité des apprenants.

Par ailleurs, les résultats de notre questionnaire montrent que les apprenants manquent de bagage linguistique, notamment en raison d'un manque de la lecture. Ce

Conclusion générale

manque gêne l'amélioration de leur expression écrite et la résolution de leurs difficultés orthographiques. Nous avons également constaté que la moitié des enseignants n'appliquent pas la pédagogie différenciée, malgré son importance primordiale dans l'apprentissage de F.L.E.

Pour conclure, à la fin de notre travail de recherche, nous confirmons que l'enseignement de l'écrit exige à l'enseignant une méthode pédagogique bien déterminée et fixée par des objectifs bien précis qui renforcent l'acquisition de compétences scripturales ainsi que l'application des règles d'écriture à travers les exercices qui améliorent l'automatisation. Il faut également mettre en place des activités régulières de lecture, variées et adaptées aux centres d'intérêt des élèves, pour enrichir leur vocabulaire et leur créativité. Enfin, les apprenants doivent utiliser l'internet d'une manière positive dans leurs écrits pour faciliter à l'enseignant de dégager le véritable niveau de l'apprenant dans la compétence de l'écrit. Nous espérons que cette étude servira de point de départ et de plateforme pour de futures recherches dans le domaine de l'enseignement de l'activité scripturale.

La liste biobibliographique

La liste biobibliographie

1. Ouvrages :

- **Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L.** (2005). La production de texte: modèles, méthodes et applications.
- **Astolfi, J.-P.** (2006). L'erreur un outil pour enseigner. Édition ESF 2009.
- **Boyer, H., Butzbach, M., & Pendanse, M.** (1990). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : Clé International.
- **Champagne-Muzar, C., & Bourdages, J.** (1993). La phonétique du français: manuel de correction. Gaëtan Morin Éditeur.
- **Chartier, A-M., & Hébrard.** (2000). L'école et l'écriture obligatoire. Paris : Retz.
- **Circul, F.** (1991). Lecteurs interactifs en langues étrangères. Paris : Hachette.
- **CORNAIRE, C., Raymond, M., & Patricia.** (1994). La production écrite. Québec : CLE international.
- **David, J., & Plane, S.** (1996). L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège. Paris : Presses Universitaires de France.
- **Dolz, J., & Schneuwly, B.** (1998). Pour un enseignement de l'oral et de l'écrit : approches discursives. Paris : Hachette Éducation.
- **Giasson, J.** (2007). La lecture de la théorie à la pratique. Bruxelles : Deboeck.
- **Goigoux, R., & Cébe, S.** (2009). Apprendre à écrire et à lire : pratiques et méthodes en didactique. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- **Gray, W. S.** (1956). L'enseignement de la lecture et de l'écriture. Paris : Unesco.
- **Groupe Eva.** (1991). Évaluer les écrites à l'école primaire : des fiches pour faire la classe cycle II et III. Paris : Hachette.
- **Jean, P., & Gruica, I.** (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses universitaire de Grenoble.
- **Jean, P., Cuq, I.** (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaire de Grenoble.
- **Jouve, V.** (1993). La lecture. Hachette Supérieur

La liste biobibliographie

- **Legrand, L.** (1995). Les différenciations de la pédagogie. Paris : PUF.
- **Lemonnier, P.** (1995). Le texte : une approche linguistique. Duculot.
- **Moirand, S.** (1979). Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère. Paris : Clé international.
- **Montécot, B.** (1996). Enseigner la lecture et l'écriture au collège. Hachette Éducation.
- **Scallon, G.** (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal, Canada : Éditions Du Renouveau Pédagogique.
- **Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C.** (2010). Didactique du français langue première. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- **Vygotski, L. S.** (1934/1985). Pensée et langage. Éditions Sociales.

2. Articles de Revue :

- **Alcorta, M.** (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137(1).
- **Behekroute, M.** (2023). Les modèles didactiques en question(s) : pour une conception intelligible des dispositifs d'enseignement de l'écriture à l'université. *Volume(1), Numéro (1)*. (ISSN : 2820-7386).
- **BERTONI DEL GUERCIO, G., BERTOLUCCI, E., & MATHIERRY, A.** Le français dans le monde, (227).
- **Fortier, G., & Préfontaine, C.** (2004). Le français écrit dans toutes les disciplines : d'abord la responsabilité de l'élève. *Vie pédagogique*, (avril-mai), 44.
- **REUTER, Y.** (1995). Les relations et les interactions lecture, écriture dans le champ didactique. In Y. Reuter (coord.), *Lecture/écriture, Pratiques*, (86). Metz : CRESEF.
- **Ropé, F.** (1990). Didactique des disciplines. *Recherche et formation*, (8), Les professions de l'éducation : recherche et pratique en formation.

3. Dictionnaires

- « **Dictionnaire électronique** ». Dictionnaire Larousse. [En ligne].
- **Robert, P. R. J. R. A.** Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.
- **Cuq, J.-P.** (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international
- **Cuq, J.-P.** (2005). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international

4. Mémoires / Thèses :

- **ChELALI, N.** (2020). Les difficultés de l'écrit chez les apprenants de 1re année moyenne Sidi Ameer El Bayadh.
- **GHORBAZ.** (2017/2018). Les stratégies d'apprentissage de la production écrite cas des apprenants de la 4ème année moyenne. Oum El Bouaghi.
- **ZEBIRI YAMINA.** (2013). L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : Difficultés et remédiation cas des élèves de la 4ème année moyenne.

5. Sites Internet / Ressources en ligne

- **BRISWALTER, M., & MEHLINGER, M.** « Les théories de l'apprentissage ». UL- DACIP dacip-contact@univ-lorraine.fr. [En ligne].
- **Fra 23/24 : Leçon 4 : Qu'est-ce que la Production Écrite.** [En ligne]. (Présumé être une ressource en ligne/cours)
- **Khainnar, Y.** (s.d.). La didactique de l'écrit et de l'oral - Catalogue des cours en ligne UPMC1 - Université Frères Mentouri - Constantine 1. [En ligne].
- **Université de Lorraine, DACIP, DÉLÉGATION D'Accompagnement À LA CRÉATIVITÉ, À L'INGÉNIERIE ET À LA PÉDAGOGIE.** DACIP@2025 – Mentions légales – Université de Lorraine. [En ligne].

Les annexes

QUESTIONNAIRE SUR LES DIFFICULTÉS EN PRODUCTION

ÉCRITE :

Dans le cadre d'une recherche académique, nous vous prions de bien vouloir remplir le présent questionnaire qui nous permettra de détecter les difficultés d'apprentissage de la production écrite rencontrées par les apparentés de 1^{ère} année moyenne.

QUESTION 1: Sexe :

1- Homme

2- Femme

QUESTION 2: Quels niveaux enseignez-vous au cycle moyen ?

1^{ère} année

2^{ème} année

3^{ème}

4^{ème}

QUESTION 3: Trouvez-vous que les séances consacrées à la production écrite sont :

1. Suffisantes

2. Insuffisantes

Pourquoi... *... parce que... c'est une tâche difficile pour la plupart d'entre eux...*

QUESTION 4: Est-ce que vos élèves rencontrent des difficultés lors de la rédaction des productions écrites ?

1. Oui

2. Non

3. Pourquoi ?

... parce qu'il peut y avoir des problèmes de formulation : le problème du niveau de la que qui n'est pas adapté et la

QUESTION 5: Quelles sont les fautes les plus fréquentes en production écrite de vos élèves ? *et la globale l'éc pose*

1. Fautes d'orthographe

2. Fautes de grammaire

3. Fautes de lexique

4. Précisiez, s'il y en a d'autres.

QUESTION 6: Pratiquez-vous la différenciation pédagogique dans votre classe ?

1. Oui

2. Non

Autre.....

Les annexes

QUESTION 7: Est-ce que la séance de compréhension écrite contribue à améliorer l'écriture de vos élèves ?

1. Oui
2. Non
3. Pourquoi ?

... parce que l'écriture est considérée comme une pratique formative d'apprentissage qui contribue au développement de l'écriture des élèves

QUESTION 8: Encouragez-vous les élèves à lire ?

1. Toujours
2. Parfois
3. Rarement

QUESTION 9: Pensez-vous que la lecture améliore l'expression écrite ?

1. Oui
2. Non
3. pourquoi ?

La lecture améliore la rédaction et l'aisance à l'oral. En effet, l'acte de lire des phrases bien construites

QUESTION 10: Quel type d'évaluation utilisez-vous en production écrite ?

1. Evaluation formative
2. Evaluation sommative

QUESTION 11: Sur quel critère vous vous basez pour choisir les erreurs à corriger ?

Utilisée en code pour désigner les erreurs de langue fait de plus en plus partie des habitudes correctives

QUESTION 12: La correction des productions écrites lors de la séance de compte rendu est faite par qui ?

1. Par l'apprenant lui-même
2. Par un autre apprenant
3. Par la participation des apprenants
4. Justifiez

pour se dresser collectivement des difficultés et éviter le reproduire

QUESTION 13: Quelles solutions proposerez-vous pour surmonter les difficultés de la production que rencontrent vos élèves ?

Enrichir son vocabulaire / s'exercer quotidiennement
Respecter les règles de ponctuation

QUESTIONNAIRE SUR LES DIFFICULTÉS EN PRODUCTION

ÉCRITE :

Dans le cadre d'une recherche académique, nous vous prions de bien vouloir remplir le présent questionnaire qui nous permettra de détecter les difficultés d'apprentissage de la production écrite rencontrées par les apprenants de 1ère année moyenne.

QUESTION 1 : Sexe :

1- Homme

2- Femme

QUESTION 2 : Quels niveaux enseignez-vous au cycle moyen ?

1ère année

2ème année

3ème

4ème

QUESTION 3 : Trouvez-vous que les séances consacrées à la production écrite sont :

1. Suffisantes

2. Insuffisantes

Pourquoi... Durant toute la séquence, l'apprenant peut avoir des idées et un vocabulaire suffisant sur le thème qu'il va aborder à la rédaction...

QUESTION 4 : Est-ce que vos élèves rencontrent des difficultés lors de la rédaction des productions écrites ?

1. Oui

2. Non

3. Pourquoi ?

Manque des idées, ils ne savent pas enchaîner leurs infos...

QUESTION 5 : Quelles sont les fautes les plus fréquentes en production écrite de vos élèves ?

1. Fautes d'orthographe

2. Fautes de grammaire

3. Fautes de lexique

4. Précisez, s'il y en a d'autres.

... Compréhension du thème de la campagne proposée...

QUESTION 6 : Pratiquez-vous la différenciation pédagogique dans votre classe ?

1. Oui

2. Non

Autre... jeux ludiques... passer quelques séances du travail à la bibliothèque...

QUESTIONNAIRE SUR LES DIFFICULTÉS EN PRODUCTION

ÉCRITE :

Dans le cadre d'une recherche académique, nous vous prions de bien vouloir remplir le présent questionnaire qui nous permettra de détecter les difficultés d'apprentissage de la production écrite rencontrées par les apprenants de 1^{ère} année moyenne.

QUESTION 1: Sexe :

- 1- Homme 2- Femme

QUESTION 2: Quels niveaux enseignez-vous au cycle moyen ?

- 1^{ère} année 2^{ème} année
3^{ème} 4^{ème}

QUESTION 3: Trouvez-vous que les séances consacrées à la production écrite sont :

1. Suffisantes
2. Insuffisantes

Pourquoi... *Ils ont pas un langage d'ingénieur !*

QUESTION 4: Est-ce que vos élèves rencontrent des difficultés lors de la rédaction des productions écrites ?

1. Oui
2. Non
3. Pourquoi ?

*Pas de grandes difficultés
comme c'est une langue étrangère*

QUESTION 5: Quelles sont les fautes les plus fréquentes en production écrite de vos élèves ?

1. Fautes d'orthographe
2. Fautes de grammaire
3. Fautes de lexique
4. Précisiez, s'il y en a d'autres.

et de conjugaison encore

QUESTION 6: Pratiquez-vous la différenciation pédagogique dans votre classe ?

1. Oui
2. Non

Autre... *La dictée c'est même*

Les annexes

QUESTION 7: Est-ce que la séance de compréhension écrite contribue à améliorer l'écriture de vos élèves ?

1. Oui
2. Non
3. Pourquoi ?

*Oui... parfois... c'est... il... est... l'écrit... de... la... problèmes...
Question de volonté*

QUESTION 8: Encouragez-vous les élèves à lire ?

1. Toujours
2. Parfois
3. Rarement

QUESTION 9: Pensez-vous que la lecture améliore l'expression écrite ?

1. Oui
2. Non
3. pourquoi ?

*Parfois... oui... mais... malheureusement...
ils... lisent... pas... c'est... la... réalité*

QUESTION 10: Quel type d'évaluation utilisez-vous en production écrite ?

1. Evaluation formative
2. Evaluation sommative

QUESTION 11: Sur quel critère vous vous basez pour choisir les erreurs à corriger ?

*Où... l'orthographe...
Conjugaison...
Grammaire...*

QUESTION 12: La correction des productions écrites lors de la séance de compte rendu est faite par qui ?

1. Par l'apprenant lui-même
2. Par un autre apprenant
3. Par la participation des apprenants
4. Justifiez

*La correction est... commune... l'élève...
la classe... participe... ils... sont... plus... la... copie...*

QUESTION 13: Quelles solutions proposerez-vous pour surmonter les difficultés de la production que rencontrent vos élèves ?

*L'oral est la meilleure...
(la production de l'oral)*

La pollution de l'air

- La pollution de l'air est un phénomène dangereux, dangereux et nuisible.
Quels sont ses méfaits?

D'abord, la pollution de l'air provoque des maladies respiratoires chez l'homme tel que l'asthme.

En suite, elle entraîne le dérèglement du climat comme le réchauffement climatique.

En fin, la pollution de l'air cause beaucoup d'autres méfaits par exemple : la disparition des animaux et des plantes.

on doit lutter contre ce phénomène par tous les moyens possibles.

La pollution de l'air
- La pollution de l'air est un phénomène nuisible dangereux.
- Quelles sont ses causes et quels sont ses méfaits?
- La pollution de l'air est causée par :
la fumée dégagée des usines, les déchets, les produits et le gaz des moyens de transport (voitures, trains).
- La pollution de l'atmosphère provoque des maladies respiratoires chez l'homme et le changement du climat.

La pollution de l'air
La pollution de l'air est un phénomène dévastateur pour notre planète. Elle est causée essentiellement par l'homme comme les fumées qui s'échappent des voitures et des usines, les pesticides utilisés en agriculture et bien d'autres. Elle provoque des maladies respiratoires et des allergies et plus encore une des causes principales du changement climatique.

Notre planète souffre de la pollution de l'air qui a de graves conséquences sur la santé des humains. Alors quelles les causes et les conséquences de la pollution de l'air?
les causes : la fumée des voitures, les produits chimiques, les gaz dégagés
et la conséquence : les maladies respiratoires et les changements climatiques
Il faut éviter les maladies de la pollution de terre

nous devons préserver notre planète en évitant toutes les formes de pollution

la

Table de matière

Table des matières

Remerciement.....	1
Dédicace	2
Résumé :.....	3
Introduction générale :.....	5
1. Introduction :.....	8
2. L’acte Enseignement /Apprentissage du FLE :.....	9
2.1 La notion de l’enseignement /apprentissage :.....	9
2.2 Qu’est ce que l’enseignement de FLE :.....	10
2.3 Définition de l’apprentissage de FLE :.....	10
2.4 Les étapes du processus d’apprentissage :.....	11
3. Initiation à la didactique :.....	12
3.1 Définition de la didactique :.....	12
3.2 Les types de la didactique :.....	12
3.2.1 Didactique générale :.....	12
3.2.2 La didactique spécifique (discipline) :.....	14
4. La relation entre la didactique générale/discipline :.....	15
5. Didactique des langues étrangères :.....	15
6. La didactique de l’écrit :.....	16
6.1 Définition de l’écrit :.....	17
6.2 Les modèles didactiques de l’écrit :.....	18
6.2.1 La rédaction :.....	18
6.2.2 L’expression écrite :.....	18
6.2.3 La production écrite :.....	19
7. Les dimensions de l’écrit :.....	19

Table de matière

7.1 La dimension socioculturelle de l'écriture :	19
7.2 La dimension psychologique :	20
7.3 La dimension langagière :	20
8. Conclusion :	21
1. Introduction:	23
2. Définition de la production écrite :	24
3. Les modèles de l'écriture :	25
3.1 Le modèle linéaire de Rohmer(1965) :	25
3.2 Le modèle non linéaire de Hayes et Flower 1980(modèles récursifs) :	25
3.3 Le modèle interactif de Sophie Moirand(1979) :	27
3.4 Le modèle de DIEPE :	27
4. Les étapes de la production écrite :	28
4.1 La phase de La planification :	28
4.2 La phase de mise en texte	29
4.3 La révision :	29
5. La place de la production écrite en différentes méthodologies d'enseignement :	30
5.1 La méthodologie traditionnelle (MT) :	30
5.2 La méthodologie directe :	31
5.3 La méthodologie (S.G.A.V) :	32
6. L'importance de la production écrite au cycle moyen :	33
7. La compréhension de l'écrit comme un moyen pour améliorer la production écrite :	34
7.1 L'objectif de la compréhension de l'écrit en classe de FLE :	35
8. Définition du terme difficulté d'apprentissage :	37

Table de matière

8.1 Les difficultés de la production écrite :.....	37
8.2 Les raisons de ces difficultés :	38
8.2.1 L'utilisation de brouillon :.....	38
8.2.2 Le manque d'habitude de la lecture :	38
8.2.3 Vocabulaire limité :	39
8.2.4 Le manque de l'organisation des idées :.....	39
8.2.5 Le manque confiance en soi :	40
9. les difficultés de la production écrite en classe de FLE :.....	40
9.1 Les Difficultés linguistiques :	40
9.1.1 Les Difficulté d'orthographe lexicale :.....	40
9.1.2 Les difficultés grammaticales :.....	40
9.1.3 Les difficultés d'inférences linguistiques :.....	41
9.2 Les difficultés cognitives :.....	41
9.2.1 Les Difficultés d'attention et de concentration :	42
9.2.2 Les Difficultés de mémorisation :	42
9.2.3 La Dysgraphie :	42
10. la pédagogie de l'erreur dans la production écrite :.....	43
11. les méthodes d'adaptation pour surmonter les difficultés de la production écrite en classe de FLE :	44
11.1 La pédagogie différenciée :.....	44
11.2 Le procède de la Martinière :	45
11.3 La carte conceptuelle mentale :.....	45
11.4 L'utilisation des outils numériques :.....	46
11.5 Des techniques visuelles :	46
12. conclusion :.....	47

Table de matière

1. Introduction :	49
2. l'enquête	49
2.1 Le questionnaire comme premier outil d'investigation :	49
2.2 Questionnaire destiné aux enseignants de moyen :	49
2.3 L'observation non participante comme deuxième outil d'investigation :	49
2.3.1 Description de l'échantillon de l'expérimentation :	50
3. l'analyse des copies comme troisième outils d'investigation :	50
3.1Présentation de corpus :	50
4. l'analyse de questionnaire :	50
5. La séance d'observation non participante de compte rendu :	63
5.1 Déroulement de la séance :	63
6. l'analyse des copies :	64
7. Grille d'évaluation :	65
8. Synthèse comparative globale :	76
9. Des solutions pédagogiques :	77
10. Conclusion :	78
Conclusion générale :	80
La liste biobibliographique.....	82
1. Ouvrages :	83
2. Articles de Revue :	84
4. Mémoires / Thèses :	85
5. Sites Internet / Ressources en ligne	85
Les annexes	86

Table de matière
