

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Ahmed Draya Adrar
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et de langue française



Mémoire de master

Option : didactique du FLE

Difficultés de l'apprentissage de la production écrite :

Cas des apprenants de la 2^{ème} année secondaire

Lycée Ghitaoui Moulay Touhami - Adrar -

Presenté et soutenu publiquement le 10/06/2018

Directeur de recherche :

KANDSI Abdelli

Présenté par :

Mokhtar LAKSACI

Devant les membres de jury :

Dr.KELLADI Sid Ahmed président

M. KLATMANouredine examinateur

M. KANDSI Abdeli rapporteur

Année universitaire

2017/2018

Dédicaces

Je dédie ce travail

A mes parents qui m'ont soutenu tout au long de ma carrière universitaire

A mes frères et sœurs

A toute ma famille

A tous mes amis

Remerciements

*Je remercie tous ceux qui m'ont soutenu de près ou de loin lors de la réalisation de ce travail
de recherche*

Mon directeur de recherche qui a bien voulu accepter de diriger ce travail

Au chef de département de français qui m'a soutenu et prodigué de conseils

Aux membres de jury qui ont accepté d'examiner ce mémoire

Aux élèves que j'ai enseignés

Résumé

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

ملخص

دراستنا جزء من تعليمية اللغة. يحاول الإجابة على صعوبات التعلم في التعبير الكتابي الملاحظ على مستوى المتعلمين في السنة الثانية الطور الثانوي، ومن أهم هذه الصعوبات ، يمكن أن نذكر الصعوبات اللغوية: المعجمية ، الهجائية و الاجتماعية والثقافية. اخترنا دراسة وصفية وتحليلية تستند إلى دراسات سابقة

Abstract

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

Introduction générale

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

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

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

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

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

L'activité d'écriture n'est pas un simple alignement de mots et de phrases correctes sur le plan syntaxique. L'écriture est, en revanche, un ensemble cohérent qui obéit à des

règles et des normes. Dé plus, cette activité nécessite des compétences linguistiques, lexicales, syntaxiques etc.

En effet, le brouillon est l'un des problèmes les plus constatées chez les apprenants du FLE car ils le considèrent comme le produit final de leurs rédactions. Cependant, lorsque l'enseignant leur demande de vérifier leurs lacunes ; ils se limitent seulement à une correction superficielle. En outre, ces apprenants sont parfois incapables de reformuler ou de réécrire une phrase.

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

Etant enseignant au cycle secondaire et après mon humble expérience (07 ans), j'ai constaté que les apprenants intègrent le lycée avec un déficit assez considérable. Ils manifestent une difficulté flagrante car ils accumulent des erreurs lors de la rédaction de leur expression écrite. Ces erreurs concernent l'emploi des règles de l'orthographe, la conjugaison, la grammaire, le vocabulaire. Dé plus, ces élèves éprouvent une peine grave à s'exprimer librement à l'écrit sans commettre des erreurs.

A partir de ce constat, nous formulons la problématique suivante :

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

Pour répondre à ces questionnements, nous émettons les hypothèses suivantes :

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

- Les obstacles qui entraveraient les apprentissages des apprenants sont peut-être liées à :

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

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

L'analyse des copies des apprenants de la 2^{ème} année secondaire lettre à partir d'une consigne portant sur un texte narratif (récit de voyage) pour identifier les difficultés des apprenants.

Ce travail de mémoire sera organisé en trois chapitres. Le premier chapitre se veut un cadrage théorique et didactique. Il s'intitule « *la production écrite : théories et méthodes d'apprentissage* ». A travers ce chapitre, nous allons traiter la définition de la production écrite ainsi que les stratégies et les processus de sa réalisation. Ensuite, l'interactivité des processus et la surcharge rédactionnel. Le deuxième chapitre intitulé « *apprentissage de la production écrite* ». Dans ce chapitre, nous allons présenter d'abord, la définition de l'apprentissage ainsi que ses stratégies. Puis, en deuxième lieu, les difficultés de l'apprentissage de la production écrite. En troisième lieu, les difficultés épistémologiques, psycho-cognitives, pédagogiques et didactiques.

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

Premier chapitre :
La production écrite théories
et processus de réalisation

Introduction

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

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

1. la production écrite : essai de définition

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

Cette activité fait appel à plusieurs compétences dont la compétence linguistique, cognitive, socioculturelle, référentielle et discursive. Dé plus, depuis la découverte du concept de compétence communicative et son intégration dans le champ didactique ; la recherche a connu un nouvel enjeu. A travers cette compétence de communication, on distingue quatre habilités : habilité de compréhension à l'oral, habilité de production a l'oral, habilité de compréhension a l'écrit, habilité de production a l'oral.

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

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

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

« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue. »

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Production écrite : stratégies et processus de réalisation

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

2.1 Planification

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

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

2.2 Mise en texte

Ce processus a pour objectif la transcription graphique des représentations préparées préalablement lors de la planification. A travers cette étape l'apprenant sélectionne et choisit les formules syntaxiques et rhétoriques enfin d'élaborer des mots, des phrases, des paragraphes et des textes.

2.3 Révision

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

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

2.4 Contrôle

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

2.5 L'interactivité des processus

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

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

3. Surcharge cognitive

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

Rédiger un texte n'est pas une tâche facile car elle suppose de nombreuses activités pour sa réalisation. L'apprenant prend en charge, lors de sa rédaction, des unités syntaxiques et des contenus sémantiques à mettre en ordre, les unir entre eux.

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

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

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

5. Stratégies de la rédaction

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

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

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

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

Deuxième chapitre:
Apprentissage de la production écrite

Introduction

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

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

1. Qu'est ce que l'apprentissage ?

L'apprentissage est un concept dérivé du verbe apprendre qui désigne : comprendre, saisir

Selon le dictionnaire Larousse en ligne, l'apprentissage veut dire :

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

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

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

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

L'apprentissage nécessite trois conditions :

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

C. Rogers (1973, 152) affirme que « *Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie* »

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

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

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

2. stratégies d'apprentissage

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

D'après S. Borg, (2001 p.42) la stratégie d'apprentissage peut avoir comme sens

« *Un ensemble d'opérations mises en œuvres par l'apprenant pour acquérir et réutiliser la langue cible.* »

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

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

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

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

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

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

2.1 Stratégies directes

On peut les classées en trois parties :

2.1.1 Stratégie de mémorisation

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

2.1.2 Stratégies de compensation

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

2.1.3. Stratégies cognitives

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

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

2.1.3.1. La prise de notes

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

2.1.3.2. Pratique de la langue

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

2.1.3.3. Mémorisation

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

2.2 Stratégies indirectes

Elles sont aussi réparties en trois groupes :

2.2.1. Stratégies métacognitives

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

2.2.1.1. L'attention

Accorder une attention particulière à l'activité d'apprentissage

2.2.1.2. L'anticipation

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

2.2.1.3 Autosuggestion

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

2.2.1.4. Autoévaluation

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

2.2.2. Stratégies socio-affectives

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

2.2.2.1. Questions de classification et de vérification

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

2.2.2.2. Coopération

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

2.2.2.3. Gestion des émotions

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

3. Style d'apprentissage

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

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

4. Difficultés de l'apprentissage de la production écrite

La production écrite est une activité complexe qui nécessite la mobilisation de nombreuses connaissances pour sa réalisation. De nombreuses difficultés entravent les apprenants à écrire une bonne rédaction. Celles-ci sont d'ordre linguistique, socioculturels, épistémologique, affectives, didactiques, etc.

4.1 Difficultés linguistiques

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

4.1.1 Lexique

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

4.1.2 Orthographe

L'orthographe est un aspect pertinent lors de la production écrite car elle permet de mesurer les erreurs commises pendant la rédaction. Cependant, la transgression de ces règles peut engendrer une dévalorisation du texte écrit.

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

4.1.3 Morphosyntaxe

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

4.2. Difficultés socioculturelles

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

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

L'apprenant se heurte, lors de la rédaction, au problème d'organisation et à la structuration de son discours à travers la dimension culturelle. Chaque langue possède son propre système de fonctionnement et rhétorique.

Le socioculturel est indispensable pour une meilleure communication. Cependant, la non- maîtrise de cette compétence peut se refléter sur la qualité du texte produit.

4.3. Connaissances référentielles

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

La connaissance référentielle peut être définie comme la connaissance du monde. Celle-ci implique la connaissance du domaine et du contenu en relation avec un champ particulier ainsi que les connaissances qui concernent l'usage de la langue par son utilisateur.

4.4. Difficultés procédurales

Les connaissances procédurales concernent en particulier les étapes pour réaliser une action. A travers cette catégorie, il s'agit essentiellement du processus et les stratégies de rédaction. Pour cela, nous citons quelques difficultés relatives à chaque processus :

4.4.1. Planification

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

Pour les rédacteurs moins habiles, ils ne consacrent pas beaucoup de temps à la planification et transcrivent leurs idées dès leur apparition. Cependant ceci entraîne les apprenants à un manque de clarté.

4.4.2 Mise en texte

La mise en texte en langue étrangère est plus difficile et plus compliquée. Les scripteurs en langues étrangères font beaucoup de pauses, produisent moins de mots, écrivent lentement.

Cependant, les scripteurs habiles créent un dialogue intérieur pour apprécier ce qu'ils ont écrits.

4.4.3 Révision

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

Un scripteur habile, en corrigeant ses erreurs, se focalise à la recherche des idées et contrôle la conformité de son texte à l'objectif de départ. Par contre, un scripteur moins habile, lors de la révision s'intéresse particulièrement au lexique, à l'orthographe et la conjugaison.

Conclusion

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

Troisième chapitre :
Analyse et interprétation

Introduction

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

1. Déroulement de l'expérimentation

1.1. Lieu de l'expérimentation

Nous avons réalisé ce travail au sein du lycée « Ghitaoui Moulay Touhami Adrar ». C'est un lycée situé au quartier de Cheikh sidi belkbir adrar à proximité d'un centre de formation. L'établissement a été inauguré le 05/09/2015. L'établissement compte environ 311 apprenants qui fréquentent les différents niveaux et sections. L'enseignement des matières est assuré par 36 enseignants. Le lycée est géré par 05 administrateurs et 06 fonctionnaires. Pourcentage de réussite au baccalauréat pour l'année scolaire 2016/2017 : 43%

Classes	Nombre d'élèves	Filles	Garçons
1^{ère} AS	161	81	80
2^{ème} AS	73	32	41
3^{ème} AS	77	54	23

Tableau 1. : Le nombre d'élève comme suit :(année scolaire : 2017/2018)

1.2. Description de l'échantillon

Nous avons choisi de travailler avec une classe de 2^{ème} année secondaire lettre constitué de 31 apprenants (14 garçons et 17 filles) dont leur niveau est hétérogène.

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

L'expérience a eu lieu au mois d'avril 2018. Nous avons proposés aux apprenants une séance d'entraînement à l'écrit (réorganiser un récit de voyage) avant de procéder à l'expérimentation.

1.3.Fiches pédagogiques

Niveau : 2 ^{ème} A.S
Durée : 01heure
Projet n°03 : présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves Relater pour informer et agir sur le destinataire
Séquence n°01 : récit de voyage
Activité : entraînement à l'écrit
Objectifs : -Préparer les apprenants à la production écrite -les apprenants seront capables d'écrire un récit de voyage
Déroulement de la séance
<p>Consigne :</p> <p style="text-align: center;">Voici des phrases données dans le désordre</p> <p style="text-align: center;">Remettez-les dans l'ordre de manière à obtenir un texte cohérent</p> <p>A- Au loin, sur l'autre rive quand nous approchâmes, un homme accroché au roc tendait d'un geste lent des cordes à poissons.</p> <p>B- Que les bords du fleuve étaient beaux pourtant !</p> <p>C- Sur l'autre rive ou l'on s'arrêta, le couteau venait finir en pente douce et la terre se divisait en petits prêtres verts, en saulaies séparés par des clôtures comme autant de jardins minuscules.</p> <p>D- De l'autre côté de la rivière, les bords étaient formés de collines grises abruptes et rocheuses.</p> <p>E- Et sur les plus lointaines, on découvrait parmi les sapins, de petits châteaux romantiques avec des tourelles.</p> <p>F- Nous étions arrivés à ce lieu par un dédale de petits chemins tantôt hérissés de cailloux blancs,</p>

tantôt remplis de sable qu'aux bords de la rivière les sources vives transformaient en ruisseaux.

G- Au passage, les branches de groseillers sauvages nous agrippaient par la manche.

1	2	3	4	5	6	7

Niveau : 2^{ème} AS

Durée : 1heure

Projet : 03 présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves Relater pour informer et agir sur le destinataire

Séquence : 01 produire un récit de voyage

Activité : production écrite

Objectifs : - les apprenants seront capables de rédiger un récit de voyage

Consigne :

Vous avez visité un lieu qui vous a plu. Parlez-en en quelques lignes en investissant les apprentissages de la séquence.

2. Analyse des productions écrites des apprenants

Pour analyser les données recueillies lors de la rédaction de la production écrite des apprenants du 2^{ème} AS, nous nous sommes basés sur le travail de mémoire de master soutenu

en juin 2013 à l'université de Biskra par CHELLOUAI Nahla, notamment, sur la grille d'évaluation qui prend en considération deux sortes de difficultés : difficultés linguistiques et difficultés socioculturelles. Cette grille nous permet de mettre en exergue l'ensemble des obstacles qui gênent l'apprentissage de la production écrite chez les apprenants de la deuxième année secondaire. Plusieurs éléments pertinents ont été élaborés pour assurer une meilleure analyse des copies. La grille d'évaluation se présente comme suit :

Critères d'analyse		Indicateurs
Difficultés linguistiques		Lexique
		Orthographe
		Morphosyntaxe
		Cohérence
Difficultés Socioculturelles	incohérences	Consigne
		Plan du texte
		Temps- énonciation-personne

Tableau 2 : grille d'évaluation à l'écrit

2.1. Difficultés linguistiques

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

2.1.1. Lexique

Apprenants	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	Total
Total des mots	51	36	97	89	40	81	48	73	79	51	645

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

2.1.2. Orthographe

Apprenants	Erreurs	Nombre
A1	Balle-partinons-allèe-djalefa-scences- d'ingines-morsi-lesphoto-sevenirs-je spere Un notre	11
A2	visit-de-bella-amunican-hamifique- cournich-regents-veu	08
A3	Situte-d'-c'est-oppservez-d'orsable- maison-fabrique-ouasisses-visite-passé- méci	11
A4	Unplace-heureux-discrip-a peu prés-oliné- millieux-belle-rijou-becoup-chose-becoup-	12

	amicidiré	
A5	Telmsan-trre-de couvrire-manifique-expl	05
A6	Alle-chlaf-payssge-rou-tree-loupital-écol- pendont-marchèr-persemll-ascteurs-tempe- regardes-msjede-restourants-tree-blouse- tris-blouse-soire-i-arrete-	22
A7	Famé-mé-tree-trespart-coulteur-mosléman- decouvrie-colensiration-jé-dé-pejout	11
A8	Visit-pauysage-jé-amissèau-tree-mou	06
A9	Visit-veu-appelles-mont-majeure- traditional	06
A10	Visit-veu-regant-selué-daunes-amciane- roine-spère-foie	09
Total		101

2.1.3.Morphosyntaxe

Apprenants	Erreurs
A 1	Pour la partinons-et je t'aime-les choix traditional
A 2	Quand je visit de alger-
A 3	On le sud-plusieurs fois à chaque vacance-et toi imagine-vous avez visité à ce ouasisse-passé bien vacance-
A 4	Je visite à Aoulef-je suis très heureux-pour addition-
A 5	En 2017-4-10-je alle de chlaf-en soire-
A 6	J'aime Tamantit parce que je visité en famé-le village de colensiration France-

A 7	à visité de la ville-je visité en 15 mars 2016-se car teres par la culture pour vous et leur ouie
A 8	J'ai visit à timimoun-une ville appelé dans le desert
A 9	J'ai visit à taghit-c'est taghit un regant touristique ce car
A 10	J'visité avec ma famille à la ville de béjaia-et à droite de la mer-une plus belle scène

2.1.4. La cohérence

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

	<p>-et toi imagingne c'est tableau</p> <p>-Que vous avez visite à ce ouasisse</p>	<p>chronologique est compréhensible. Le contenu est satisfaisant, les idées sont suffisamment développées.</p>
A 4	<p>-Je visite à Aoulef</p> <p>-Pour addition les lumières</p> <p>-et becoup des choses tradition</p> <p>-pour ça se trouve becoup des touristiques</p>	<p>L'enchaînement des idées est respecté. Le texte produit est cohésif sauf quelques mots employés hors contexte.</p> <p>L'apprenant doit relire son texte mainte fois pour déceler ses erreurs.</p>
A 5	<p>-visité avec ma famille à la ville</p> <p>-et à droite de la mer</p>	<p>L'ordre chronologique des idées est respecté par l'apprenant sauf quelques phrases hors contexte.</p>
A 6	<p>-J'ai visit à taghit</p> <p>-je spère visite autre foie</p>	<p>La rédaction de l'apprenant est compréhensible mais plusieurs erreurs ont été détectées et cela perturbe le lecteur. Le texte est cohésif.</p>
A 7	<p>-J'ai visit à timimoun</p> <p>- Alors que c'est une ville appélles la ville du desert</p>	<p>Le texte est généralement cohésif, le respect de l'enchaînement des idées. Plusieurs erreurs dans la microstructure dérangent le lecteur.</p>
A 8	<p>-à visité de la ville Taghite</p> <p>-j'j'aime c'est une beau</p> <p>-je visité en 15mars2016</p> <p>-je car teres par la culture</p>	<p>L'apprenant est appelé à relire son texte pour corriger ses erreurs a fin d'éviter l'incompréhensibilité.</p>

	-mais par un jour de plein soleil	Dans la plupart des temps il y a un manque de cohérence ce qui s'explique par une mauvaise concentration.
A 9	-visité en famé pour twate -c'est un tres belle pare ce que trespart	Le texte est en général appréciable. Il est cohésif sauf quelques erreurs qui dérangent son lecteur.
A 10	-en 2017-4-10 je alle de chlaf -à antre rou garder le maissan -pendont la marchèr tres belle -et près le loupital -en soire entre j marche jusqu'a et arretee	Une confusion s'installe tout au long du texte. Texte non-cohésif dans la plupart du temps. L'apprenant est appelé à lire et relire sa rédaction plusieurs fois pour écrire un texte correcte.

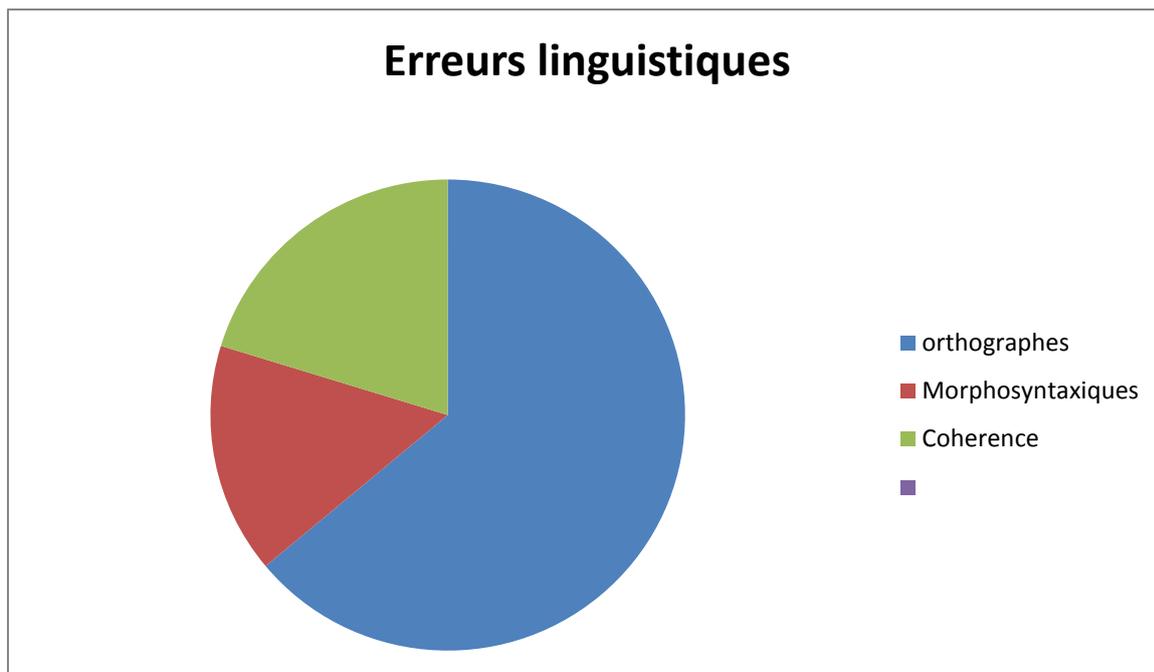
3. Difficultés socioculturelle

Apprenants	Erreurs
A 1	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un récit de voyage. A travers ce texte, il a décrit les lieux, il a aussi respecté les caractéristiques du récit de voyage (indicateurs de temps, lieu, verbes de mouvement, temps du récit).</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenant a respecté la forme du texte(le récit de voyage) ; description itinérante car c'est un voyage touristique entamé par l'apprenant.</p> <p>Respect du temps et de la personne : pour le temps employé dans le texte narratif-descriptif, l'apprenant a utilisé seulement le présent de la narration</p>

	<p>et omit les autres temps comme l'imparfait et le passé simple.</p> <p>L'apprenant a respecté la personne car c'est un récit de voyage raconté à la première personne.</p>
A 2	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a écrit un récit de voyage. Il a décrit les lieux visités, les</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenant a écrit un court texte car la forme du récit de voyage doit être un peu longue.</p> <p>Respect du temps et de la personne : le temps utilisé est en général le présent de la narration ; l'apprenant n'a pas employé les autres temps du récit. Pour la personne, il a utilisé la première personne « je » car il s'agit d'un récit de voyage.</p>
A 3	<p>Respect de la consigne : le texte produit respecte la consigne, récit de voyage.</p> <p>Respect plan du texte : le texte respecte les caractéristiques du récit de voyage (indicateurs de temps, lieu, verbes de mouvements, verbes de perception)</p> <p>Respect du temps et de la personne : pour le temps, l'apprenant a utilisé le présent de la narration.</p> <p>L'apprenant a employé la première personne « je »</p>
A 4	<p>Respect de la consigne : l'apprenante a respecté la consigne car elle rédigé un récit de voyage.</p> <p>Respect plan du texte : le texte respecte les caractéristiques du récit de voyage car elle a utilisé les verbes de perception, les verbes de mouvement, les indicateurs de temps et de lieu.</p> <p>Respect du temps et de la personne :</p> <p>Pour le temps, elle a employé le présent de la narration.</p> <p>Le pronom utilisé est le « je »</p>

<p>A 5</p>	<p>Respect de la consigne : l'apprenante a respecté la consigne car elle a écrit un récit de voyage.</p> <p>Respect plan du texte : le texte produit respecte les caractéristiques du récit de voyage car l'apprenante a employé les indicateurs de temps et de lieux.</p> <p>Respect du temps et de la personne : le temps employé est le présent de narration.</p> <p>L'apprenant a utilisé la première personne « je »</p>
<p>A 6</p>	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a respecté la consigne en rédigeant un récit de voyage.</p> <p>Respect plan du texte : l'élève a employé les caractéristiques du récit (indicateurs de temps, lieu, verbes de mouvement, de perception)</p> <p>Respect du temps et de la personne : l'apprenant a utilisé le present de la narration.</p> <p>L'apprenant a employé le pronom « je »</p>
<p>A 7</p>	<p>Respect de la consigne : le texte produit respecte la consigne car il s'agit d'un récit de voyage.</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenante a respecté les caractéristiques du récit de voyage car elle a employé les indicateurs de temps et de lieu, verbes de mouvement etc.</p> <p>Respect du temps et de la personne :</p> <p>Le temps utilisé est en général le présent de la narration.</p> <p>Le pronom employé est la première personne « je »</p>
<p>A 8</p>	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a respecté la consigne qui lui a été donnée par la rédaction d'un récit de voyage.</p> <p>Respect plan du texte : le texte écrit respecte les caractéristiques du récit de voyage par l'emploi des indicateurs de temps et de lieu, verbes de mouvement.</p> <p>Respect du temps et de la personne : l'apprenant à utilisé le présent de la narration.</p>

	L'apprenant a employé le pronom personnel « je »
A 9	<p>Respect de la consigne : le texte produit a respecté la consigne car l'apprenant a écrit un récit de voyage.</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenant a employé les caractéristiques du récit de voyage en utilisant les indicateurs de temps et de lieu, les verbes de mouvement.</p> <p>Respect du temps et de la personne : l'apprenant a employé le présent de a narration.</p> <p>Il a aussi utilisé le pronom personnel je</p>
A 10	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a respecté la consigne en écrivant un récit de voyage.</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenant a utilisé les caractéristiques du récit de voyage comme : les indicateurs de temps et de lieu, les verbes de mouvement</p> <p>Respect du temps et de la personne : l'apprenant a employé le présent de la narration.</p> <p>Il aussi utilisé le pronom personnel je.</p>



4. Commentaire des données

4.1. Lexique

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

4.2. Orthographe

A travers cette phase, nous avons remarqué un nombre assez considérable d'erreurs et de fautes d'orthographe commises par les apprenants. Nous avons calculé 645 mots l'ensemble des textes rédigés, nous avons compté 101 erreurs.

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

4.3. Morphosyntaxe

Les difficultés morphosyntaxiques figurent sur les copies des apprenants. Celles-ci concernent l'emploi des prépositions, le pluriel et le singulier, le féminin et le masculin.

4.4.Cohérence

La cohérence textuelle concerne les rapports entre les phrases. Elle donne au texte un aspect d'unité et de cohérence. Cette dernière stipule que d'une phrase à une autre, il faut qu'il y ait une progression. A travers cette démarche, nous avons constatés un échec flagrant car les copies des apprenants regorgent de l'emploi inadéquat du pluriel et le singulier, l'omission de quelques pronoms ou usage hors contexte de ces derniers.

5. Bilan synthétique

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

Conclusion générale

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

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

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

D'après notre analyse des copies des apprenants, nous avons été surpris par leurs résultats négatifs et qui ne reflètent pas les espérances ainsi que les objectifs dessinés par les spécialistes en didactique. En effet, cette analyse objective nous a permis de déceler les difficultés qui entravent les apprenants pendant leurs rédactions. Nous avons remarqué que les apprenants commettent des erreurs de tous types. Ces erreurs sont d'origine lexicale, grammaticale, syntaxique ou morphosyntaxique. En d'autres termes, cette analyse à mener vers la découverte d'autres facteurs agissants dans l'apprentissage de la production écrite. Il s'agit de l'univers socioculturel de l'apprenant qui influe à son tour dans l'acquisition de cette activité.

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

Enfin, nous pensons que cette recherche qui a été menée répond à la problématique posée dès le départ dans l'introduction qui vise la détection des erreurs et les différents facteurs qui ont impact sur l'apprentissage de cette activité. De plus, les résultats que nous avons obtenus, après une enquête menée dans un établissement scolaire, confirment les hypothèses proposées dans l'introduction. Cette analyse des erreurs est une démarche scientifique permettant un éclaircissement de certaines confusions qui dominent les activités scolaires.

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

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

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

Bibliographie

1 Ouvrages

CLAUDE Germain, *les stratégies d'apprentissage*, E.M.D S.A.S, Mars 2008.

CHABANNE Jean-charles et BUCHETON Dominique, *les différents modèles didactiques d'écriture et les formes d'évaluation correspondantes*, HAL, décembre 2013.

LEBRUN Marcel, *Théories et méthodologies pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les tics dans l'éducation*, Boeck université, février 2007.

2.Dictionnaire

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

3. Articles

ZELITI Abdeslam, *Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite, synergie* Algérie N 09,2010.

LEBRUN Marcel, *Quand les technologies propulsent la pédagogie de l'apprentissage et de la formation pédagogique des enseignants*, I.P.M, Belgique

4. Revues

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

5.Citographies

www.unifr.ch consulté le 31 avril 2018 à 10h

www.taalecole.ca consulté le 31 avril 2018 à 10h

6. Mémoire

CHELLOUAI Nahla, *Difficultés et obstacles de l'enseignement/apprentissage de la production écrite université de Biskra 2013*

Table des matières

Introduction générale	06
-----------------------------	----

Premier chapitre:

Production écrite théories processus de réalisation

1- la production écrite : Essai de définition.....	9
2- Production écrite : stratégies et processus.....	17
2.1 Planification	17
2.2 Mise en texte.....	18
2.3 Révision.....	18
2.4 Contrôle.....	18
2.5 Interactivité des processus	19
3- Surcharge cognitive	19
4- stratégies de la rédaction	20

Deuxième chapitre:

apprentissage de la production écrite

1-Qu'est ce que l'apprentissage?.....	21
2-stratégies d'apprentissage.....	22
3-Difficultés de l'apprentissage de la production écrite.....	26
3.1 Difficultés linguistiques.....	26
3.2.1 Difficultés lexicales	26
3.2.2 Difficultés orthographiques.....	26
3.2.3 Difficultés morphosyntaxiques.....	26

1.4 Difficultés socioculturelles.....	27
1.5 connaissances référentielles.....	28
4.1.1 Difficultés procédurales.....	28
2.1 Planification.....	29
2.2 mise en texte.....	29
2.3 Révision.....	29

Troisième chapitre
présentation des dispositifs

1-Présentation du corpus.....	31
2-Analyse des données.....	33
2.1. Difficultés linguistiques.....	34
2.2 Difficultés socioculturelle.....	38
3. Commentaire des données.....	41
4. Bilan synthétique.....	41
Conclusion générale.....	42
Bibliographie.....	46
Annexe.....	47

Annexe

Nom : Bouaicha.....

Prénom : Soumia.....

* Djalefa la belle ville *

pour la part nous sommes allés en vacances
à la ville de Djalefa pour les restes d'été. Nous
avons vu des scènes historiques d'ingénierie et puis
avons pris les photos des événements et je
t'aime les choix tradition de cette ville et
je souhaite un bon soir.

Nom : Almoumi.....

Prénom : Mohamed..

... Quand je visite de Alger avec des amis il
ya belle tradition américain et Hamitique
endroit comme Ain Touba endabers Coraley
et la Courmich cette regents artistes par les
Plages ou vers la beauté de cette ville.

Nom : Belalem.....

Prénom : Nawal Khouda

..... On les sud ouest d'algerie vous trouvez
EL Ouata, et elle situte entre le Wilaya d'Adrar
et le Wilaya d'bechar
..... Je suis déjà venue plusieurs fois à chaque
vacance dans c'est Ouassise vous app servez
le d'or sable et pris il, des Ouassises avec
des maison fabrique par l'argique, et toi
imagingne c'est tableau naturale Oh!! La La!!
c'est le magic de la nature Vraiment nous
nous sommes bien ~~et~~ amusés

Nom : Baya.....

Prénom : Ikram.....

..... Aoulef la ville touristique
..... Chaque année je visite à Aoulef, et chaque fois je discou voir
un place touristique comme EL Kadya et Sidi Aissa et
S Kayf et je suis très heureux lorsque je discip cette ville -
..... Aoulef loin de orsan a peu près 250 km et il y a EL Kadya
un aligné au milieux de Tinsekten selvé 150 jusqu'à
190 m pour addition les lumières de cette ville en
sur cette aligné pendant la nuit ! et il ya des ruines
très belle dans cette region touristique et becoup des
choses tradition
..... pour ça se trouve becoup des touristiques

Nom : Tigani

Prénom : Dounia

Telmsan :

Telmsan c'est une très belle village
Je de couvrir le payage plus
Beau comme le montagne et les
forêt et ruine par exemple :
(El mansora) et les endroits
Magnifique expl La La Sti - Saf Saf
et Sidi chaker ...)
et en fin cette Belle visite.

Nom : ..Chantouf

Prénom : ..Soumail

.....en 2017-11-10 je alle de chlaf
.....c'est une Beau paysage et à antre
.....rou regarder le maison tree belle
.....et près le hôpital et le l'école ●
.....pendant la marcher je regarder
.....le persennell les astours après
.....2 Temple je regarder la msj ede
.....et devant la ~~prestations~~ restaurants
.....C'est une tree bleuse Ville et se
.....car trix par bleuse pay marqis ●
.....en seire entre 11:30 de 6:00
.....j marche jusqua et arrete
.....à regant (Il nos jijalle ...) et
.....C'est un Belle Ville ●

Nom : Behraoui.

Prénom : Fatima....

Tamantit

J'aime Tamantit parce que je visite

en famé pour Twate mé Tamantit

c'est un tree belle parce ce que trespart

Caulteur pour Tamantit, est considère

passé moslémam pour en bien decaupité,

l'ensemble considère le village de

celesirisation France.

et finalement je de Tamantité présent

de Twate

Nom : Boujmal.

Prénom : Karima.

la ville "Toghite"

à visite de la ville Toghite j'aime

c'est une Bou paysage je visite en

15 mars 2016.

Nom : Bahini.....

Prénom : Zinab.....

l'été passé, j'ai visité à Tinimissoum, je vois la
beauté de cette ville, alors que c'est une ville appelée dans
la ville du désert paysanne et une attraction touristique en
raison de ses beaux, qui'il était construit les sommets de
mont, alors qu'il se trouve à 1400 mètres de la capitale
du pays, il est célèbre pour ses palmiers et ses vastes
palais. La majorité partie de la population dépend de
l'agriculture traditionnelle.

Nom : ... Arig ...

Prénom : ... Wahiba ...

Taghit

j'ai visité à Taghit, se trouve dans la

Wilaya de Bechar je veu la beauté de cette

Ville c'est Taghit une région touristique

ce car il y a des montagnes selvées et les

lacs et d'anciennes maisons dans la

montagne de Belle Sène, je souhaite visiter autre

lieux