

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAID-TLEMCEM



Faculté des Lettres et des langues étrangères
Département de français



Mémoire élaboré en vue d'obtention du diplôme de master
Option : DIDACTIQUE DES LANGUES

Thème

La production écrite en classe de FLE
Difficultés, causes et remédiations
Cas des apprenants de la 5^{ème} A.P

Présenté par :

- *BELHARIZI Chahrazed.*
- *DERROUCHE Wahiba.*

sous la direction de :

Mme BENAMAR Rabéa

Membres du jury :

- **Président : DALI YUCEF Fatima Zohra**
- **Examineur : MEDJAHDI Mokhtar**
- **Rapporteur : BENAMAR Rabéa**

Année universitaire : 2021/2022

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, nous tenons à remercier « **Allah** », le tout puissant de nous avoir donné la force, le courage et la volonté d'entamer et de terminer ce modeste travail.

Nous aimerons exprimer toute notre reconnaissance et notre respect à Mme « **BENAMAR Rabéa** », non seulement pour nous avoir encadrées tout le long de ce travail avec enthousiasme et dynamisme mais aussi pour ses précieux conseils, ses encouragements et son parfait sens de la responsabilité. Qu'elle trouve ici l'expression de notre profonde gratitude.

Je tiens à exprimer nos remerciements et toute notre gratitude aux membres du jury, pour avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Les travaux présentés dans ce mémoire ont été effectués au sein de deux établissements scolaires « **BEN BOUZIANE ABDELKADER** » & « **BEN OTHMAN ABDERRAHMENE** » à Remchi c'est pourquoi un vif remerciement est adressé aux directrices de l'école : Mme **MAHLIA Hasnia** et Mme **BEDDI Asmae**. Et les enseignantes de français Mme **Fatima, Ibtissem** et **Sabah**.

Nos sentiments de reconnaissance et nos remerciements vont également à l'ensemble de nos enseignants qui ont contribué à notre formation tout au long de notre parcours pédagogique, que ce soit en Licence ou en Master.

Enfin merci à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicaces

Je dédie mon travail :

***A ma mère** « Saliha », À la lumière de mes jours, la flamme de mon bonheur, source de générosité et de patience tout au long de ma carrière scolaire.*

***A mon père** « Abderrahmane », mon soutien, mon refuge, et ma bonne étoile qui peut être fier et trouver ici le résultat de*

Longues années de sacrifices et de privations pour m'aider à avancer dans la vie, Que Dieu vous protège et prête bonne santé et longue vie qu'il vous garde pour moi, que Dieu vous guérit.

***A mon cher frère** « Mohammed » et mes adorables sœurs :*

« Fatima », « Hanane », « Assma », pour leur appui et leur encouragement.

***A mon neveu** « Ishak » et son père « Fethi ».*

***A mes chers(es) grands(es) parents** qui m'ont accompagné par leurs prières, puisse Dieu leurs prêter longue vie et beaucoup de santé et de bonheur.*

***A mes chères tantes**, « Khadra », « Zahra », « Amel », « Fatna », « Fatima », « Rabia ».*

***A mes oncles** « Draoui », « Mohammed », « Sidahmed », « Younes », « Hocine », « Fateh », « Djamel », « Moustapha », « Hmida » « Lahcen ».*

A mes cousins et cousines.

A « Ihdj Mohammed Saim » mon bras droit qui m'a aidé et conseillé tous au long de mon travail, Sa femme « Yamna » et ces deux fils « Réda et Walid ».

***A ma chère copine**, mon binôme « **Chahrazed** », qui a été pour moi une sœur que la Providence m'a envoyée et qui a partagé avec moi cette aventure.*

A mes chères

***copines** « Bouchra », « Manel », « Ikram », « Khadija », « Hadjer », « Chaima », « Houda », « Zhour », « Nouria ».*

A « Hamza », « Nassro » et « Naziha » merci infiniment pour votre présence et votre Soutien durant ce travail.

Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués, et le fruit de votre soutien infallible.

Merci d'être toujours là pour moi.

Wahiba

Dédicaces

Tous les mots ne sauraient exprimer l'amour, la gratitude, la reconnaissance pour toutes les personnes que j'aime. C'est avec beaucoup d'orgueil, je dédie ce modeste travail :

A ma chère maman; A la femme qui n'a jamais dit non à mes exigences. A la lumière de ma vie, mon soutien moral, ma raison de vivre et la source de mes efforts, ma joie et mon bonheur ; ma chère mère **Lamia el solh** qui représente pour moi l'exemple de dévouement et qui n'a pas cessé de m'encourager tout au long de mon parcours scolaire.

Espérant qu'à travers ce travail tu recevras l'expression de mes sentiments et de mon éternelle gratitude.

A l'homme de ma vie; A mon père **Seghir**, celui qui s'est toujours sacrifié pour me voir réussir, à la flamme de ma vie qui m'a toujours épaulé pour que je puisse atteindre mes objectifs. J'espère que tu seras fier de moi et que ce travail sera une preuve de reconnaissance de la part d'une fille qui t'aime beaucoup.

A mes frères et mes sœurs; A **Mohammed, Sihem, Bahia, Imene, Samir et Fatima** qui m'ont toujours aidé et encouragé dans ma vie.

A mon cher fiancé « Sidahmed » ; Celui qui n'a pas cessé de m'encourager, ta présence m'a rendu encore plus forte et heureuse, merci pour ton soutien et tes conseils précieux, merci pour tous, Que dieu te protège et te garde pour moi.

A ma belle famille; Mon beau père **Lakhdar**, Ma belle-mère **Fatiha**, mon beau-frère **Ismail** et ma grand-mère **Nabia** pour leur encouragement et leur présence à mes côtés.

Je dédie exceptionnellement mon travail à ma grand-mère qui nous a quittés depuis 3 mois.

Puisse ALLAH, le miséricordieux, t'accueille dans son éternel paradis.

A mes nièces et mes neveux **Amine, Maram, Abdelhadi, Salsabil, Ranim, Louay** et mes deux beaux-frères ; **Slimen et Abdelhafid**.

A mon oncle **Boudjema Mohammed** qui m'a toujours inspiré, aidé, encouragé et conseillé tout au long de mon travail et à sa femme, tante **habiba**.

A mon adorable et ma chère copine, mon binôme **Wahiba**, avec qui j'ai partagé un parcours rempli de beaux souvenirs, et celle qui a été une sœur et un bras droit.

A mes chères tantes **Rahma, Zahra, Fatna, Aicha** et ma chère cousine **Noria**.

A **Hanane** ma meilleure amie, mon adorable copine et ma sœur et à tous mes amis(e) **Ikram, Lamia, Hanine et Fettah**.

Sans oublier, tous ceux qui ont également à un titre ou un autre, contribué de près ou de loin et aidé pour réaliser ce projet de recherche.

Que ce travail soit le fruit de vos interminables conseils, et soutien moral, en témoignage de ma reconnaissance et mon affection, dans l'espoir que vous en serez fiers.

Chahrazed



Introduction

Introduction

L'enseignement des langues étrangères est un moyen de développement parce que ce n'est pas seulement apprendre à lire, à écrire, ou à parler, mais aussi à communiquer. Cela permet à l'apprenant de développer ses capacités cérébrales et de confronter à de nouveaux modes de pensées et d'expressions, à une nouvelle civilisation, à une nouvelle littérature, à une culture différente, voit s'ouvrir des perspectives qui élargissent son horizon, stimulent ses facultés intellectuelles et favorisent son développement cognitif.

La langue française est une langue vivante en Algérie. Elle est toujours présente dans tous les domaines parallèlement à la langue arabe. Ceci est dû à l'histoire coloniale qui a duré 132 ans. Cette langue est reconnue par l'état algérien comme étant la première langue étrangère enseignée après la langue arabe dans nos établissements (primaire, moyenne, secondaire et universitaire.)

L'école algérienne accorde une place primordiale à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). C'est évident que l'enseignement du FLE dans l'école primaire est indispensable ; il a double objectif ; d'une part, c'est un outil d'accès à un savoir, d'autre part, un moyen d'ouverture sur l'occident. En outre, apprendre le français depuis l'enfance c'est le développement de l'esprit, de la sensibilité, de l'imagination, et de la découverte.

De plus, l'écrit occupe une place essentielle dans le milieu scolaire et l'écriture est une activité omniprésente dans la classe du FLE ; elle est l'une des tâches les plus spécifiques de l'école et qui prône toutes les autres activités dans une classe d'enseignement du français. Les élèves écrivent pour la perfection et la vérification de l'assimilation des leçons de la grammaire, la conjugaison et de l'orthographe et pour aussi identifier la maîtrise de ces règles. Apprendre à écrire n'est pas seulement dessiner ou tracer des mots dans un enchaînement syntaxique mais l'écriture est un ensemble cohérent qui doit obéir à des normes et des règles. C'est pour cela, la majorité des apprenants trouvent d'énormes difficultés dans la production écrite pourtant elle est un facteur déterminant pour la réussite des élèves dans leur cursus scolaire.

La production écrite est une tâche générale qui développe toutes les compétences qui permettent aux élèves le bon usage de la langue. Cette activité a pour objectif de donner à l'apprenant l'opportunité de réfléchir, d'imaginer, de penser et de créer des idées pour

Introduction

produire des phrases et des expressions. L'apprentissage de cette dernière est considéré comme l'une des tâches les plus complexes au cycle primaire parce qu'elle nécessite plusieurs compétences telles que les compétences linguistiques, cognitives, discursives, textuelles... Jusqu'à nos jours, plusieurs apprenants au cycle primaire rencontrent des difficultés lors de la réalisation de l'expression écrite et il y a certains élèves qui ne savent même pas rédiger. En plus, le niveau de nos apprenants en matière de production écrite en langue française est toujours en baisse et faible. C'est pour cela, nous avons choisi de faire notre enquête avec le niveau de 5^{ème} année primaire dont les élèves passeront un examen final qui leur permettra d'accéder en 1^{ère} année moyenne. Cela nous a poussés à faire une enquête et des recherches sur ce thème, ce qui peut faire aider les élèves à surmonter ces difficultés.

Ce constat nous incite à poser la problématique suivante :

- Quelles sont les difficultés auxquelles les élèves de 5^{ème} année primaire sont confrontés à la réalisation de leur production écrite ?

Cette question principale a une relation avec d'autres interrogations auxquelles nous allons tenter de répondre à travers notre recherche :

- Quelles sont les causes qui poussent les apprenants de 5^{ème} A.P à faire des fautes lors de la rédaction de leur expression écrite ?
- Est-ce que les élèves ne savent pas appliquer les règles qu'ils ont déjà étudiées ?
- Est-ce que la lecture aide les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles ?
- Comment y remédier ?

Afin de répondre à ces questionnements, nous allons émettre les hypothèses suivantes :

- Les élèves n'auraient pas les capacités linguistiques qui leur permettent de réduire ces difficultés ?
- L'enseignant ne proposerait pas assez d'activité en ce sens.
- Les stratégies (pratiques) d'apprentissage sont erronées.
- Grâce aux connaissances acquises lors des séances de la lecture, l'élève sera capable d'organiser et réaliser sa production écrite correctement.

Nous avons élaboré ce mémoire qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit dans le but de connaître les difficultés rencontrées par les apprenants de 5^{ème} A.P en production écrite. Ainsi, il nous semble intéressant de prêter attention à ce point incontournable qui

Introduction

occupe une place fondamentale dans l'apprentissage du FLE et de déterminer le rôle que joue l'activité de la production écrite dans le processus d'enseignement/apprentissage du français en classe.

Le travail que nous présenterons s'articule autour de trois chapitres :

Le premier chapitre : présente le cadre conceptuel et théorique de notre recherche qui est intitulé "De l'oral à l'écrit". Ce chapitre prend appui sur les définitions de quelques notions et concepts liés au domaine de l'oral en premier lieu comme un point de départ (l'impact de la lecture sur l'amélioration de l'apprentissage des apprenants) et de l'écrit en FLE en deuxième lieu ; l'écrit en didactique et ses fonctions, l'écriture. Cela pour décrire la place accordée à ce dernier dans l'enseignement du FLE. Finalement, pour clôturer ce premier chapitre, nous allons aborder la notion de base pour notre mémoire qui est "**la production écrite**" et nous parlerons de tous ce qui est en relation avec cette dernière (l'enseignement/apprentissage de la production écrite à l'école primaire, les différents modèles de la production écrite et les difficultés que les élèves rencontrent en cette activité). Ainsi, nous présenterons les notions de l'évaluation et la correction et le rapport entre eux. Comme dernière étape de cette partie, nous allons parler sur la remédiation afin de chercher des solutions qui aident l'élève à rédiger une bonne production écrite.

Le deuxième chapitre : concerne le cadre pratique de notre travail dans lequel nous allons consacrer une grande partie pour parler du terrain d'enquête ainsi que les démarches que nous avons suivies afin de recueillir les données et les informations. Puis, nous allons présenter les outils d'investigation utilisés.

Le troisième chapitre : est réservé à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus de notre enquête.

A la fin de notre mémoire, nous allons exposer dans la conclusion générale, une synthèse de notre recherche et des résultats que nous avons recueillis dans le but de répondre à notre problématique de départ et de trouver des solutions pour résoudre les problèmes rencontrés les élèves lors de la rédaction.



Chapitre 1

De l'oral à l'écrit

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

L'oral et l'écrit sont considérés comme les ailes de la démarche d'enseignement/apprentissage d'une langue. Dans notre travail, nous commencerons par l'oral qui inclut la lecture comme un élément clé, cette dernière est considérée comme un moyen utile qui contribue à l'amélioration de la production écrite. Puis, nous entrerons dans le domaine de l'écrit et nous allons mettre toutes les lumières sur ce domaine qui nous intéresse beaucoup plus dans notre travail de recherche.

De nos jours, l'écrit occupe une place fondamentale à l'école, il joue un rôle très important pour le succès scolaire. De plus, produire un texte écrit est le premier but de l'enseignement de l'écrit, cette activité nécessite que l'apprenant doive disposer de multiples compétences complémentaires afin qu'il pourra s'exprimer et communiquer librement.

Ainsi, la production écrite est l'une des tâches les plus indispensables et essentielles dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général et du français en particulier.

A ce propos, dans ce premier chapitre, nous allons présenter, expliquer et exposer la notion de « l'écrit » et nous allons essayer de définir d'autres aspects liés avec ce domaine, puis nous allons parler de l'élément crucial de notre travail de recherche qui est « la production écrite » où nous exposerons les différents éléments liés et nécessaires à la production écrite.

1. L'oral et l'écrit : comme deux éléments de base de l'enseignement/apprentissage d'une langue :

L'enseignement d'une langue se base sur deux compétences essentielles : l'une de l'écrit et l'autre de l'oral, donc, il est nécessaire de savoir que l'écrit est un outil important de l'apprentissage de toute langue étrangère. Néanmoins, il s'agit d'une autre forme d'expression qui est l'expression orale et qui est aussi un élément primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue, ce qui confirme l'existence d'un couple bénéfique de ces deux éléments qui contribuent au développement et l'amélioration de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Autrement dit, la maîtrise de l'oral et de l'écrit est très importante pour chaque élève, sachant que le niveau des élèves est hétérogène et varié d'un contexte à un autre.

A ce propos, afin d'étudier notre sujet de mémoire, nous avons cherché sur plusieurs aspects pour que tous les points soient détaillés et nous avons trouvé que notre thème a une

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

grande relation avec l'oral et la lecture qui fait partie de ce dernier ; la tâche de la lecture participe positivement au service de l'écriture et elle aide les apprenants à développer leur compétence en production écrite. C'est pour cela, nous allons commencer notre sujet en parlant de l'oral et la lecture dans la première partie de ce chapitre, puis, nous allons aborder et mettre en lumière "l'écrit".

Donc, il nous paraît nécessaire de nous arrêter sur ce dernier domaine dans la mesure où notre recherche porte exactement et principalement sur l'écrit.

1.1 Qu'est-ce que l'oral ?

L'oral est un rapport interactif entre un émetteur et un récepteur, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre, il est considéré comme une composante de base du processus d'échange communicatif. L'oral est le fait d'exprimer, parler, partager, communiquer et comprendre. Il joue un rôle déterminant dans la vie quotidienne de l'individu, ce qui est prouvé par les études récentes faites par **Jean Marc Coletta**¹ (2002, l'oral c'est quoi ? Dans oser l'oral, cahiers pédagogiques, n° 400, Paris, p.38)

Selon le **dictionnaire de la langue française**² (1996), le terme " oral " renvoie à tout ce qui est transmis ou exprimé par les organes phonatoires par opposition à l'écrit.

D'après **DOLZ & SCHNEUWLY**³, l'oral «*Du latin os, oris (bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche. »*

Selon le **Robert dictionnaire d'aujourd'hui**⁴, l'oral est défini comme « *opposé à l'écrit, qui se fait, qui se transmet par la parole, qui est verbal* » ; L'oral permet donc l'échange avec autrui.

L'oral est un élément essentiel de l'apprentissage de toute langue étrangère ; il occupe une place très importante dans l'acte de l'enseignement/apprentissage de quelque langue ; il ne faut pas le considérer uniquement comme un moyen mais aussi comme un objet d'apprentissage parce qu'il est le médium de toutes les activités de la classe. Il permet aux apprenants de prendre contact avec leur entourage par le biais de la compréhension et la production des énoncés. De plus, En didactique des langues⁵, l'oral *est le domaine de*

¹Jean Marc Coletta (2002, l'oral c'est quoi ? Dans oser l'oral, cahiers pédagogiques, n° 400, Paris, p.38).

²Le dictionnaire de la langue française (1996).

³DOLZ & SCHNEUWLY.

⁴Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui.

⁵Charraudeau. P et Maigneneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activité d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques ».

Le schéma ci-dessous illustre les différents synonymes du terme « oral » :

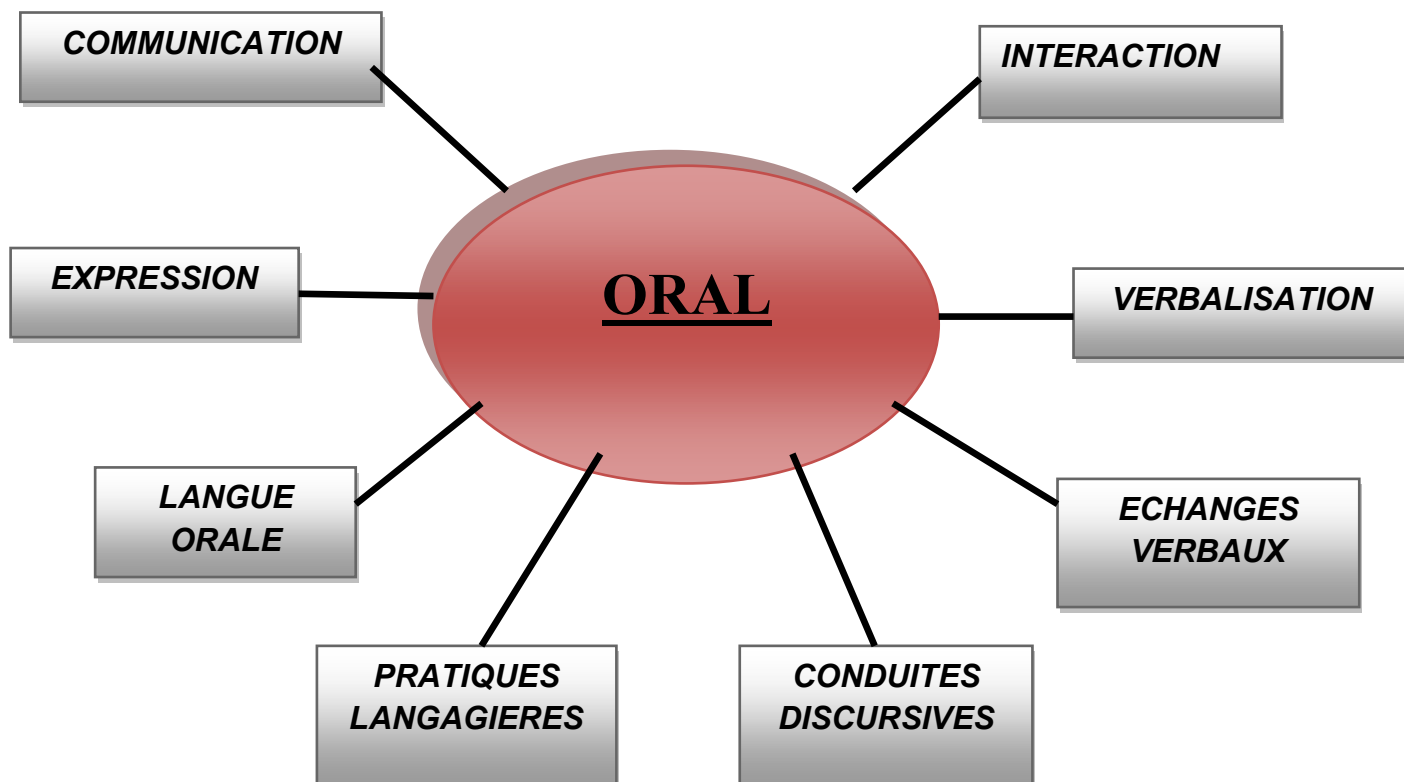


Figure 01 : Représentation schématique du terme « Oral ».

1.2 La définition de la lecture :

Selon **Vincent Jouve**⁶ dans son ouvrage « la lecture littéraire et lecture engagée » : « *La lecture en effet, loin d'être une réception passive, se présente comme une interaction productive entre texte et lecteur* ».

En didactique des langues⁷, lire c'est : « *s'approprier le sens d'un message* ».

Selon la définition d'**Alain content**⁸ : « *Lire c'est construire du sens et ne pas seulement déchiffrer. La lecture est basée sur une exploration du texte lui-même.*

⁶VINCENT JOUVE. « Lecture littéraire et lecture engagée » (2004, P 43).

⁷ (Didactique des langues), J.PIERRE ROBERT, dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, p. 116) (2008 p.116.)

⁸Alain content. 2003, Intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

L'information contextuelle ou extra-contextuelle étant accessoire, sauf pour les lecteurs faibles qui y recourent. La manière la plus rapide est d'identifier les mots».

Pour **J.Grégoire** et **B.Pierat**⁹, la lecture est considérée comme « *Une habileté mentale complexe. Ce n'est pas une compétence unique mais plutôt la résultante de plusieurs composantes distinctes, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habiletés spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres domaines* ».

La lecture est donc une activité et une habileté cognitive et linguistique qui permet au lecteur de maîtriser d'une langue, à la compréhension d'un texte écrit, et d'accéder à la connaissance. Elle est considérée parmi les tâches les plus essentielles et une base de l'enseignement au primaire ; l'apprentissage de cette activité représente le début d'une appropriation de la langue qui passe par le déchiffrement des sons et des lettres du français au primaire.

De plus, la lecture influence positivement à l'écriture ; elle aide les apprenants à enrichir leurs vocabulaires, leurs idées et leurs avis, ainsi, à développer leurs compétences d'analyse, d'observation et de compréhension pour qu'ils réussissent dans la rédaction de leur production écrite.

Donc, nous pouvons dire que la lecture et l'écriture sont des activités nécessaires et associées l'une à l'autre, comme le confirme **ROBERT J.P**¹⁰ en expliquant que « *Lecture et écriture forment un couple indissociable. L'apprentissage de la première est préalable obligatoire à celui de la seconde.* » Autrement dit, l'activité de la lecture contribue à l'amélioration de la compétence rédactionnelle ; elle participe à aider l'enseignant et à préparer ses élèves à la séance de la production écrite.

⁹GREGOIRE J, PIERART, B, *Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications, diagnostiques, Brux. Modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, Bruxelles, De Boeck, 1994.

¹⁰ROBERT J.P, 2008. Dictionnaire pratique de didactique du FLE (p : 116).

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

1.3 L'impact de la lecture sur l'amélioration de l'apprentissage des apprenants :

L'apprentissage de la lecture est un sujet très intéressant qui a attiré plusieurs didacticiens et pédagogues car il accompagne l'élève tout au long de son parcours scolaire du début jusqu'à la fin et même dans sa vie quotidienne. En effet, la lecture ayant le rôle de développer la personnalité du lecteur et d'enrichir son expérience en entraînant une certaine prise de conscience affective à partir du texte.

Dans l'apprentissage du FLE, la lecture occupe une place très importante car elle permet à l'apprenant d'acquérir de nouvelles connaissances, d'enrichir son vocabulaire et sa culture, de mémoriser de nouveaux (mots, expressions et phrases) ainsi de développer de multiples compétences **langagières**, **la compétence graph-phonétique** (c'est le cas d'un transfert de compétence acquise dans la langue maternelle vers une langue étrangère en prononçant des sons les plus simple au plus complexe) et **la compétence grammaticale** (elle concerne la connaissance implicite ou explicite des règles de la langues en prenant l'exemple d'un lecteur quand il cherche à reconnaître un suffixe, un radical, un préfix d'un mot ou une terminaison d'un verbe, etc.), ainsi que **la compétence idéographique** et la **compétence fonctionnelle**...¹¹

A partir de cela, nous pouvons confirmer que la lecture représente le canal d'apprentissage.

1.4 La définition de l'écriture :

Dans le dictionnaire Le robert, l'écriture est définie comme un système de signes visibles, tracés, représentant le langage parlé. Autrement dit, c'est une méthode de représentation graphique d'une langue, au moyen de signes ou de caractères gravés ou écrits sur un support ; **JEAN DUBOIS** la définit en ce sens dans le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage 1994¹² en disant que l'écriture *'' est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. ''*

De plus, l'écriture est une activité sociale importante que chaque personne devrait l'acquérir et dans le milieu scolaire, elle est l'une des activités les plus fondamentales en

¹¹CORNEA CRISTIANA, Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE, le français de demain, Octobre 2010, p 102-112).

¹²JEAN DUBOIS, le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage 1994 (p : 165).

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

classe et elle fait partie des compétences à acquérir par chaque apprenant ; apprendre à écrire est l'une des fonctions primordiales et essentielles de l'école.

En effet, à l'école, cette activité est un obstacle pour certains élèves dont l'enseignant évalue l'écrit des apprenants à partir, principalement, des erreurs et des fautes commises par ces derniers. Donc, nous pouvons dire que l'écriture est une tâche qui n'est pas facile à réaliser car écrire ce n'est pas lier des mots et des paraphrases, ni même mettre bout à bout des phrases bien structurés et correctes syntaxiquement, les compétences d'écriture nécessite en revanche la production d'un ensemble cohérent qui répond à des règles explicites selon son enjeu.

Selon **J.RICARDOU**¹³ : *''Ecrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants (...) Les composants d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une part, ce qu'on peut appeler le domaine matériel qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit ; d'autre part, ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont solidaires.''*

A cet égard, l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'école consisterait à faire apprendre aux élèves les techniques et les méthodes d'écriture afin de les aider tout au long de leur parcours d'apprentissage de l'écrit en FLE.

1.5 La lecture et l'écriture : une relation complémentaire

Il est indispensable de savoir que la lecture est l'une des activités éducatives les plus essentielles et l'une des meilleures moyens qui permet à l'élève d'acquérir de nouvelles connaissances et de développer de multiples compétences. Comme la définit **Gaëtan Faucher**¹⁴ : *« La lecture, c'est l'esprit qui voyage. »*

Et selon **Salim Boudiaf**¹⁵ : *« La lecture, c'est une vertu irremplaçable qui enrichie le savoir et fortifie la mémoire. »*

Ainsi, elle est le processus de transformation de tout ce qui est écrit en sons, en fonction du décodage et du déchiffrement des lettres. Autrement dit, elle est un facteur fondamental qui permet à l'élève de bien comprendre le texte pour qu'il puisse écrire un autre texte et quant à l'écriture qui est une représentation des paroles et des pensées par des signes graphiques conventionnels, elle est représentée comme une activité fondamentale à l'école.

¹³J.RICARDOU, 1978, Ecrire en classe (article), p : 28.

¹⁴*Gaëtan Faucher.*

¹⁵Salim Boudiaf.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

Selon JEAN DUBOIS¹⁶ : « L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve. »

Dans une classe du FLE, savoir lire amène l'élève à savoir écrire c'est-à-dire que la lecture aide l'apprenant à l'écriture ; pour bien écrire, il faut savoir lire.

Donc, nous pouvons dire que l'écriture est une façon de renforcer la compréhension et d'amener le lecteur à réfléchir plus en profondeur à ce qu'il vient de lire, et cette approche est en effet très bénéfique. Puisque l'apprentissage de la lecture est un préalable obligatoire à celui de l'écriture, alors ces deux termes forment un couple indissociable c'est à dire, ils ont une relation complémentaire comme le confirme EVELINE CHARMEUX¹⁷ en expliquant que : *« lecture et écriture sont intimement liées dans l'apprentissage : plus l'enfant produit de textes, en situation effectives, plus il devient capable d'approfondir la signification de ce qu'il dit, notamment en découvrant l'importance de « non-dit » »*

Même MONTECOT¹⁸ a affirmé cette complémentarité en disant : *« Pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit. »*

Grâce à la lecture des ouvrages de ces auteurs et des autres, nous avons pu comprendre que la lecture et l'écriture se développent en même temps et ce, de façon parallèle et interdépendante. Il est donc important que le processus de lecture soit enseigné en même temps que le processus d'écriture.

Pour amener l'apprenant à écrire et produire un texte, tous d'abord, il faut mettre en évidence quelques activités et exercices que l'enseignant pourrait développer ; présenter le texte, puis lire ce texte, ensuite essayer de le comprendre et enfin produire et réaliser un autre texte. Nous présenterons ces étapes dans le schéma ci-dessous :

¹⁶JEAN DUBOIS, Mathée Giacomo, Louis Gespin, Christiane Marcellési, Jean- Baptiste Marcellesi, Jean-pierre Mével. « Dictionnaire de linguistique ». Edition 2002, p. 165

¹⁷CHARMEUX E. JUIN 1992. (Enseigner le français avec Eveline Charmeux, pour une pédagogie efficace de la production d'écrits.)

¹⁸MONTECOT, CH, 1990, Techniques de communication.

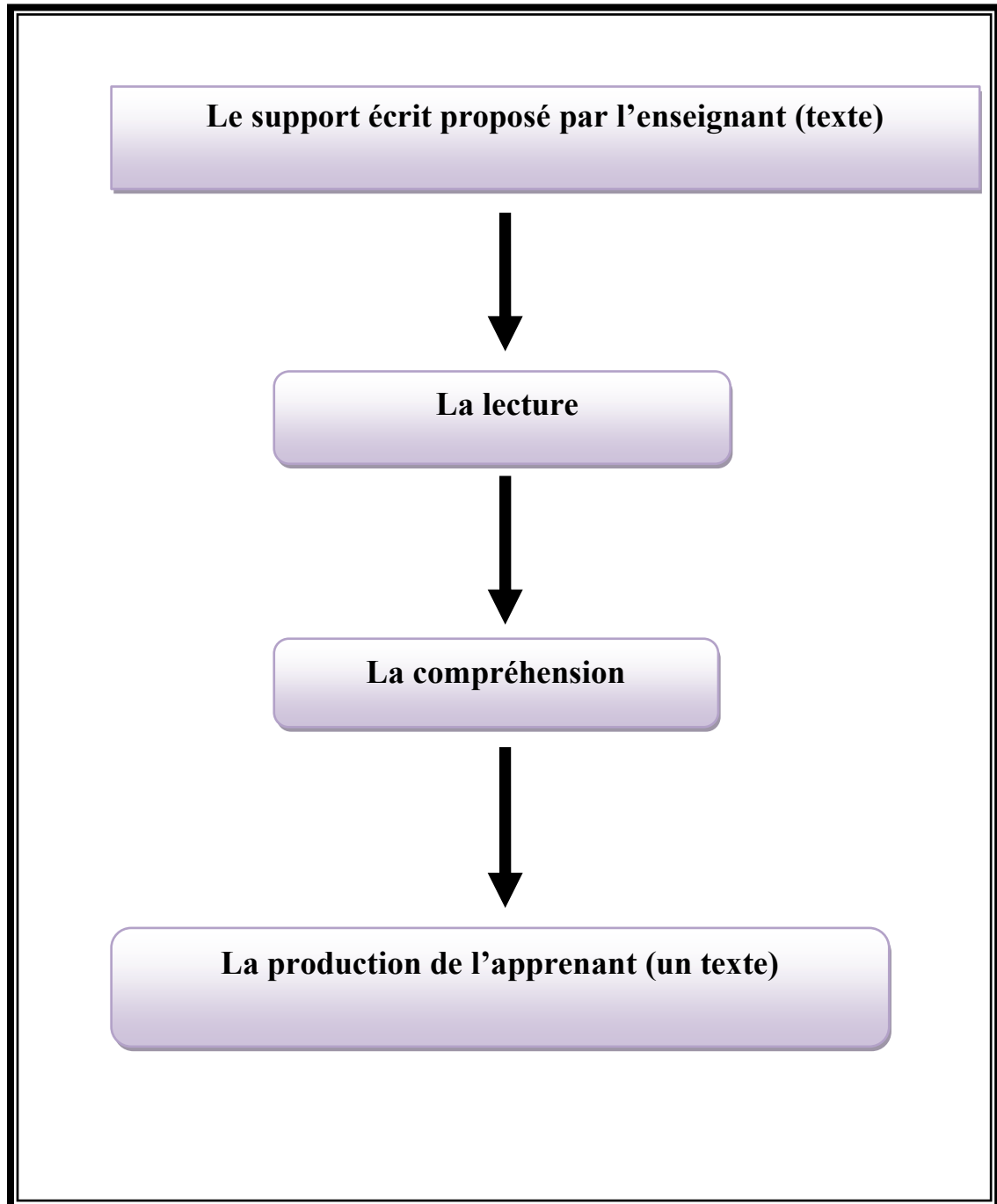


Figure 02 : Représentation schématique de la relation entre la lecture et la production d'un texte.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

2- L'écrit en FLE :

L'écrit occupe une grande place dans les sociétés, il existe partout ; dans les administrations, les relations familiales, amicales et sociales et dans tous les domaines de la vie quotidienne, scolaire, universitaire, médicale, économique, etc. De plus, Il est sans aucun doute une forme efficace de communication pour transmettre la connaissance, formation et la civilisation.

A partir du livre de **VICTOR ALLOUCHE & BRUNO MAURER**¹⁹, nous avons trouvé que ;

En FLE, l'écrit, en compréhension et en production, va se prêter particulièrement à l'élaboration de stratégies prenant en compte les données de la communication. Par exemple, une activité de lecture peut être menée très tôt, même dans une langue dont on ne connaît pas encore les rudiments, en utilisant quelques données simples relatives au support d'écrit (journal, notice de médicament, etc.), au circuit de communication pour lequel cet écrit a été produit (communication privée, communication commerciale, etc.).

G. Capelle²⁰ montre pourquoi on peut en FLE, grâce à l'écrit, solliciter les apprenants de façon très nécessaire, ce que ne permet pas le travail sur l'oral.

Donc, nous pouvons dire que développer les compétences écrites des élèves FLE peut modifier radicalement leur rapport à cette langue étrangère, par le travail que suppose la mise à l'écrit.

2.1 La définition de l'écrit :

Il est important de savoir que la langue est parlée avant d'être écrite, et l'oral seul n'est pas suffisant pour transmettre un message à distance (l'étude de l'histoire, maths, etc.). Afin de conserver un message, on fait appel à l'écrit, comme il est expliqué dans le dictionnaire de linguistique et des sciences de langages qui présente la langue écrite comme le suit : « une variation en nombre pour presque tous les noms et les adjectifs (auxquels on ajoute 's' pour marquer le pluriel) alors que la langue parlée n'a pas de formes particulières au pluriel. »

De nombreux auteurs sont influencés par le domaine de l'écrit dont ils ont donné plusieurs définitions comme ;

JEANPIERRE ROBERT²¹ a dit que le terme écrit est dérivé du verbe « écrire » (du latin *scribere*). L'écrit désigne également : *''le domaine de l'enseignement de la langue qui*

¹⁹Livre de VICTOR ALLOUCHE & BRUNO MAURER (Travail du style et Maitrise de la langue).

²⁰G. Capelle '' Travail du style et Maitrise de la langue'', 1991 : p. 47.

²¹ROBERT. Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, PARIS, OPHRYS, 2008, p.76.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières.''

J. PIERRE CUQ²² ajoute que l'écrit est un *''résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique, une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantané où le diffère, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs''*

A travers cette citation, nous pouvons confirmer que l'écrit est le résultat d'une activité linguistique dans l'écriture d'un écrivain.

2.2 L'écrit en didactique :

L'écrit semble être une question importante qui a toujours préoccupé le domaine de la didactique des langues étrangères dans la mesure où l'activité scripturale paraît être considérée comme le pilier de l'acquisition d'une langue étrangère.

Selon le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde²³ l'écrit « *utilisé comme substantif, ce terme désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ».

D'après cette citation, nous pouvons dire que l'écrit est la représentation graphique d'une représentation phonique ou le côté matériel d'un son.

En **didactique des langues**²⁴, l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : écrit /oral, lecture /écriture, compréhension /production, etc.

La définition citée dans le dictionnaire de **Jean Pierre CUQ**²⁵ dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, l'écrit est : « *Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* ».

²² JEAN PIERRE CUQ, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, paris,2003.(2003 P.78 et 79).

²³ibid, (CUQ JEAN PIERRE, 2003 P. 78 et 79)

²⁴Mémoire de M lle CHAIBI Nouria '' Le ludique et l'apprentissage de l'écrit chez les apprenants. Cas de la troisième année primaire'' UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU (2019/2020).

²⁵Le dictionnaire de Jean Pierre CUQ (2003), (p. 78-79).

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

C'est la conversion d'un message sonore à un message écrit. Selon le **dictionnaire didactique des langues (2003)**²⁶ : « *L'écriture est un système de moyens graphiques, qui peut se substituer au langage articulé-naturellement fugace-pour fixer et conserver un message, pour communiquer à distance...* »

Nous remarquons que l'écrit restera un système organisé graphiquement réalisé dans un but de communication textuelle. **GRUCA & CUQ**²⁷ ont donné une définition de l'écrit, dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche difficile : « *écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.* »

L'écrit est donc une activité réflexive qui nécessite suffisamment de temps pour réfléchir sur le sujet, et à analyser, classer et mobiliser toutes les connaissances nécessaires et les compétences pour le traiter.

2.3 Les fonctions de l'écrit :

L'écrit a plusieurs fonctions qui sont :

2.3.1 Communiquer :

Ecrire c'est communiquer ; l'écrit est un outil culturel qui permet de communiquer avec autrui par le biais de chiffres, de signes, de schémas, de plans, de lettres, de mots, de phrases et de textes. C'est aussi un acte d'intériorisation de ressources mentales, motrices et l'accumulation de diverses habiletés.

Selon **C.PUREN**²⁸ « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aurait quelques chances de se trouver en utilisant le cadre de la langue cible.* »

En d'autres termes, apprendre l'écrit signifie agir, réagir et interagir avec d'autres pour pouvoir s'installer dans la société, notamment en classe de FLE.

2.3.2 Mémoriser :

Dans le contexte scolaire, l'écriture est conçue comme l'une des formes et pratiques les plus sophistiquées de la mémoire humaine, elle est considérée comme un moyen d'accroître la

²⁶Le dictionnaire didactique des langues (2003), (p. 43).

²⁷Cuq Jean-Pierre, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 178.

²⁸C. Puren. 1998. *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE, pp. 371-372.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

mémoire, en effet, elle a été conçue comme étant mémoire, ou du moins une forme de mémoire ; grâce à l'écrit, on peut mémoriser des lettres, des mots, des phrases et des expressions, etc.

Cela est mentionné dans le dictionnaire « Larousse »²⁹, où l'écrit est définie comme : *“une activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations.”*

Donc, nous avons conclu que cette tâche suscite chez le jeune apprenant l'intérêt de savoir mémoriser pour savoir produire.

2.3.3 Transmettre :

Ecrire c'est transmettre fidèlement, échanger, donner des informations et surtout partager avec autrui un système de signes qui fonctionne selon le code de la langue. Ecrire c'est aussi transmettre et mettre en évidence des émotions et des sentiments de l'individu ; par exemple, on peut exprimer nos sentiments à travers l'écriture des expressions ou des messages au moment de pleurer, de joie, etc. comme **GENEVIERE BRISAC**³⁰ l'affirme en disant : *“On peut écrire ce qu'on n'est plus du tout en état de dire. On peut écrire même quand on pleure. Ce qu'on ne peut pas faire en écrivant, c'est chanter, c'est très fort, émouvant, juste, précis. Et si moi-même j'ai écrit ce livre une année avec mon père, c'est parce que je ne pouvais pas le parler et en parler. (...) Je voulais évoquer, convoquer, invoquer, couvrir, trouver des choses que je ne pouvais pas dire.”*

D'une autre côté, dans le milieu scolaire, l'écrit se réalise d'abord à travers l'interaction qui se fait entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves eux-mêmes, à cause de ça, le transfert du savoir écrire par l'enseignant occupe une place primordiale dans la construction et le développement des différentes compétences.

Il suppose la confortation des aptitudes cognitives de l'élève et dispose chez lui un savoir uniforme, hétérogène et étendu.

Finalement, transmettre par l'écrit consiste à apprendre à savoir, à savoir-faire et à faire-savoir par le biais de la pratique. Autrement dit, l'écrit c'est faire interpréter la pensée.

²⁹Le dictionnaire « Larousse », (2010 : p.635).

³⁰GENEVIERE BRISAC : "Écrire, c'est prendre le parti du non-pouvoir", Radio France 22 mai 2013.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

2.3.4 Prendre et faire prendre conscience :

Selon **PIAGET**³¹, la conscience est définie comme : *“un certain mécanisme de construction de la connaissance.”*

Certes, la prise de conscience est un mécanisme qui se manifeste par la manipulation des émotions, des pensées, des connaissances, des attitudes et des comportements sociaux et mentaux dans un contexte social, culturel, familial et institutionnel dans le but d'accéder au développement des compétences cognitives de l'élève.

2.4 La place de l'écrit dans l'enseignement du FLE :

Dans les contenus à enseigner, les institutions scolaires accordent une place privilégiée à l'écrit qui demeure un facteur de réussite dans la vie scolaire et socioprofessionnelle.

De plus, l'écrit est le principe fondateur de la formation du FLE à l'école, il permet de rendre le jeune apprenant autonome et capable de parler et écrire sans la présence de son enseignant.

Selon **EMIG (1977)**³², *“L'écrit est considérée comme une puissante forme d'apprentissage, qui contribue au développement de la pensée critique.”*

FULWILER (1982)³³ajoute que *“chaque fois qu'un élève écrit, il personnalise ses apprentissages ; l'action d'écrire contribue à générer des idées, des observations et des émotions.”*

A ce propos, nous pouvons confirmer que l'enseignement de l'écrit joue un rôle très important dans la formation de base des apprenants et les mène à acquérir des compétences linguistiques et communicatives, en les aidant également à mieux maîtriser la langue.

³¹PIAGET, J. (2007), Thèse d'Armelle CHANEL BALAS, le 30 juin 1998, ‘LA PRISE DE CONSCIENCE DE SA MANIÈRE D'APPRENDRE De la métacognition implicite à la métacognition explicite’.

³²EMIG (1977) Pourquoi une production écrite ? Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques, Université de Sherbrooke.

³³FULWILER (1982), Pourquoi une production écrite ? Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques, Université de Sherbrooke.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

3- La production écrite (Définition) :

En didactique des langues étrangères, et avec l'arrivée de l'approche communicative, la production écrite est représentée comme un exercice qui vise la construction du sens. Son enseignement a pour but de développer chez l'apprenant la capacité de la production des textes différents. Donc, les élèves écrivent pour être lus. Sur cette question, **THAO** et **BOUCHARD ROBERT** estiment que les apprenants n'écrivent pas des textes pour être corrigés par l'enseignant mais ils trouvent que la production écrite est une activité qui a un objectif et un sens ; les élèves rédigent pour communiquer avec un ou plusieurs lecteurs et pour transmettre leurs idées. Alors, l'élève est invité à exprimer ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite. A ce propos, ROBERT³⁴ a défini la production écrite dans ce même sens en disant que la production écrite est : *“une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matériel, approprié à des situations particulières diversifiées.”*

De plus, la production écrite est une pratique primordiale voire essentielle à tous niveaux d'enseignement et elle prend une grande part des activités consacrées à l'apprentissage d'une langue.

Selon **JEAN. DUBOIS**³⁵, la production écrite c'est *“l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue.”*

J.P. ROBERT³⁶ a défini la production écrite comme : *“une activité complexe de production écrite d'un texte, à la fois intellectuel et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières.”*

Pour conclure, nous pouvons dire que la production écrite est considérée comme le fruit de l'apprentissage ; c'est le fait de produire un texte écrit en respectant au même temps les consignes (l'organisation et l'enchaînement des idées, les règles de la langue ; grammaticales, lexicales, syntaxiques, etc.) dans lesquelles l'apprenant s'exprime et reformule ses pensées, ses idées et ses informations à partir de ce qu'il a vu dans les cours et les séances de la

³⁴BOUCHARD Robert, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in Le Français dans le monde, p 160.

³⁵DUBOIS.J, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll, trésors du français, 1994, p 381.

³⁶ Jean. Pierre. Robert, dictionnaire pratique de didactique de « FLE », l'essentiel français 2^{éd.} Paris, 2008. P, 174.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

compréhension de l'écrit afin de les transmettre en divers types de textes, cette activité permet d'évaluer les compétences des élèves par la maîtrise de principes langagiers et le style d'écriture.

3.1 La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage :

Chaque séquence d'apprentissage commence tous d'abord par une activité d'oral ensuite une autre de la compréhension de l'écrit pour finir par une activité de production écrite ; ça veut dire que cette activité est beaucoup plus basée sur la compréhension de l'écrit ainsi sur l'oral. Donc, la production écrite représente la finalité d'une séquence d'apprentissage.

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, la production écrite joue un rôle principal et essentiel, elle permet à l'élève de mobiliser toutes les connaissances acquises tout au long de la séquence afin de mettre en pratique ces connaissances en vocabulaire, en grammaire et en orthographe. Ainsi, la maîtrise de cette dernière est un élément indispensable à la réussite scolaire, comme l'affirme SAMON³⁷ en expliquant que : *“l'apprentissage de la production écrite est l'une des facultés fondamentaux de l'enseignement de la langue étrangère.”*

L'apprentissage de cette activité est l'une des tâches scolaires les plus complexes et difficiles car il fait appel à plusieurs compétences activées simultanément (compétences cognitives, linguistiques, socioculturelles, référentielles et discursives). En outre, écrire est une tâche complexe souvent perçue comme pénible par la majorité des apprenants, selon PIERRE LARGY³⁸ : *“la production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mot (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture).”*

Donc, nous pouvons dire que la production écrite est considérée comme l'activité par excellence qui révèle les racines et l'origine de l'échec de l'apprentissage de la production de la langue française chez l'élève.

³⁷ SAMON, Lassay. 2008. les châteaux. EMP.S.A.S

³⁸PIERRE LARGY. (2006). Orthographe et illusions, orthographe, *Cahiers pédagogiques* n°440, pp.18-20.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

3.2 La production écrite à l'école primaire :

Victor Hugo³⁹ a dit “*ouvrir une école, c'est fermer une prison*”. Cette citation montre que l'école a un rôle important dans la société. Certes, l'école est un endroit où on apprend beaucoup d'informations, mais et surtout il est un lieu où on éduque avant qu'on enseigne.

Et parmi les tâches les plus fondamentaux dans le milieu scolaire, il existe l'activité de la production écrite qui occupe une place très importante à l'école primaire. En effet, elle est conçue comme un résultat des connaissances et de tout ce que l'apprenant a acquis durant son parcours scolaire.

Ainsi, l'apprentissage de la production écrite en FLE de la troisième année jusqu'à la cinquième année diffère d'un niveau à un autre et elle progresse en difficultés durant ces trois années.

Afin d'arriver à la séance de la production écrite, l'enseignant passe par plusieurs étapes durant son déroulement séquentiel (la compréhension de l'oral, les points de langue, l'entraînement à l'écrit...) pour que l'élève sera capable finalement d'appliquer les consignes et les règles acquises, ainsi de rédiger librement.

La 5^{ème} année primaire (c'est le niveau qui nous intéresse le plus et que nous avons pris comme échantillon de notre travail), ce niveau est représenté comme une année charnière et il est connu comme la dernière phase du cycle primaire. De plus, cette dernière année est caractérisée par l'inscription de toutes les activités de l'écrit dans le cadre du projet et par une prise de conscience de la diversité des types de textes. Dans laquelle, l'objectif final à la fin de cycle primaire ; l'élève doit être capable de rédiger un texte à partir d'un sujet qu'on lui a proposé.

3.3 Les modèles de la production écrite :

Les modèles mentionnés dans cette partie visent à comprendre l'organisation, les mécanismes, le fonctionnement et les processus à l'œuvre dans toute activité d'écriture. A cet égard, et dans la mesure où notre recherche s'appuie sur l'écriture et les modèles de cette dernière, il nous paraît utile d'en comprendre ce fonctionnement.

Il existe plusieurs théories relatives à la production écrite. De ce fait, **CLAUDETTE CORNAIRE & PATRICIA MARY RAYMOND (1999, la production écrite)** nous proposent quatre modèles de la production écrite pour le français langue maternelle dans leurs

³⁹Victor Hugo “Ouvrir une école c'est fermer une prison”

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

ouvrage. Ces modèles sont regroupés en deux catégories ; celles qui sont "linéaires" et celles qui sont récursifs de type "non linéaires". Ainsi, un modèle pour le français langue étrangère (Moirand).

3.3.1 Le modèle linéaire :

Ce modèle a été créé par **Rohmer** en 1965 en se développant dans un contexte scolaire d'enseignement de l'anglais ; il a analysé le processus de production écrite pour l'anglais langue maternelle. Ce modèle serait l'un des premiers modèles à avoir analysé le processus d'écriture chez les anglophones.

Le modèle linéaire se subdivise en trois étapes :

- ✓ La pré-écriture.
- ✓ L'écriture.
- ✓ La réécriture.

Le modèle suivant serait l'un des premiers modèles à avoir analysé le processus d'écriture chez les anglophones :

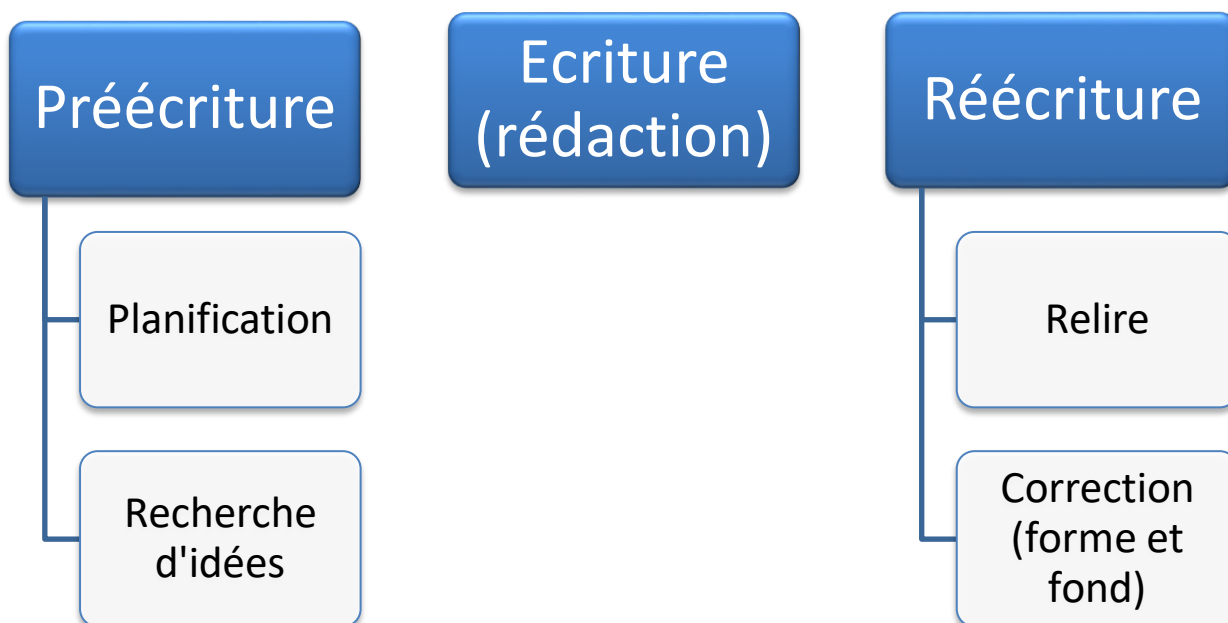


Figure 03 : Représentation schématique du modèle linéaire.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

3.3.2 Le modèle non linéaire :

Nous entendons par les modèles non linéaires ceux qui se distinguent par un va-et-vient entre les diverses opérations cognitives durant l'activité de la production de l'écrit pour savoir : la planification, la textualisation et la révision. Ces dernières fonctionnent d'une façon récursive, le processus de révision à titre d'exemple, est susceptible d'être répété lors de la planification et la textualisation-. Les modèles non linéaires insistent sur le fait que le texte s'élabore à travers la mise en correspondance d'activités de différents niveaux, ils se décomposent en trois modèles :

3.3.2.1 Le modèle de HAYES & FLOWER (1980) :

Les chercheurs ont suivi des plans et des protocoles d'observation et d'analyse des brouillons des écrivains scolarisés afin de développer un nouveau modèle plus complet d'écriture textuelle. Le plus fréquemment cité est celui de **Hayes et Flower (1980)** qui est le modèle le plus connu, ainsi qu'il est largement utilisé dans la recherche didactique et qui présente une tendance appliquée sur des activités rédactionnelles plus opérationnelles.

Le modèle de HAYES & FLOWER a été inspiré du modèle de Rohmer ; il conserve les mêmes étapes proposées par Rohmer mais elles sont exploitées selon une analyse différente. Ce modèle est considéré comme un modèle cognitif car il s'appuie essentiellement sur la description des processus mentaux mis en place dans les processus d'écritures en se basant sur des activités cognitives. De plus, l'écriture en ce modèle, ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie sur l'interrelation d'activités cognitives présentes à diverses étapes ou sous-étapes du processus de production écrite.

Le modèle de Hayes & Flower a été réalisé en faisant référence à la psychologie, et en s'appuyant sur la technique de la réflexion à haute voix.

Ainsi, ce modèle s'intéresse à une démarche de résolution des problèmes et il est présenté en trois composantes :

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

Donc, ce modèle présente la progression du scripteur en situation d'écriture par rapport à son produit, où il établit un retour sur ce qu'il a écrit par rapport au contenu ou la forme du texte.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

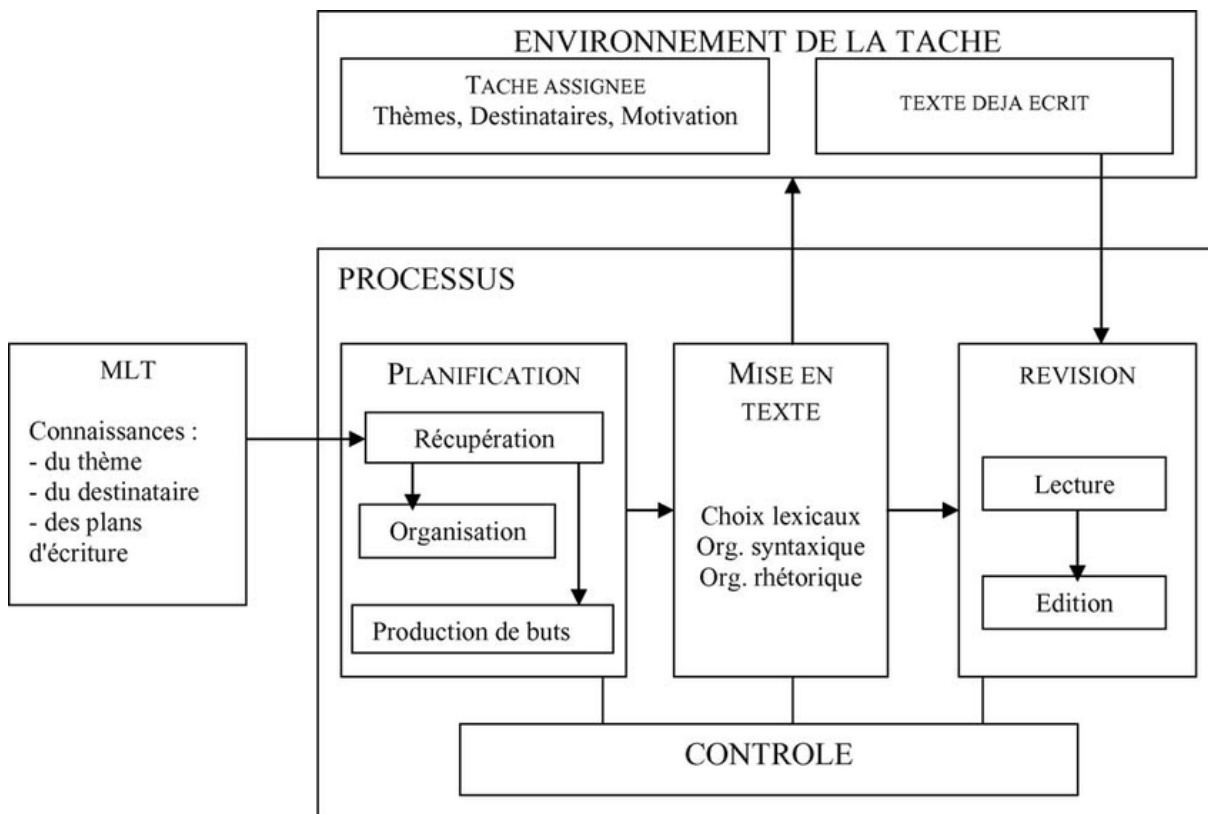


Figure 04 : Représentation schématique du modèle de Hayes & Flower 1980.

Trois grandes composantes donnent forme à ce modèle :

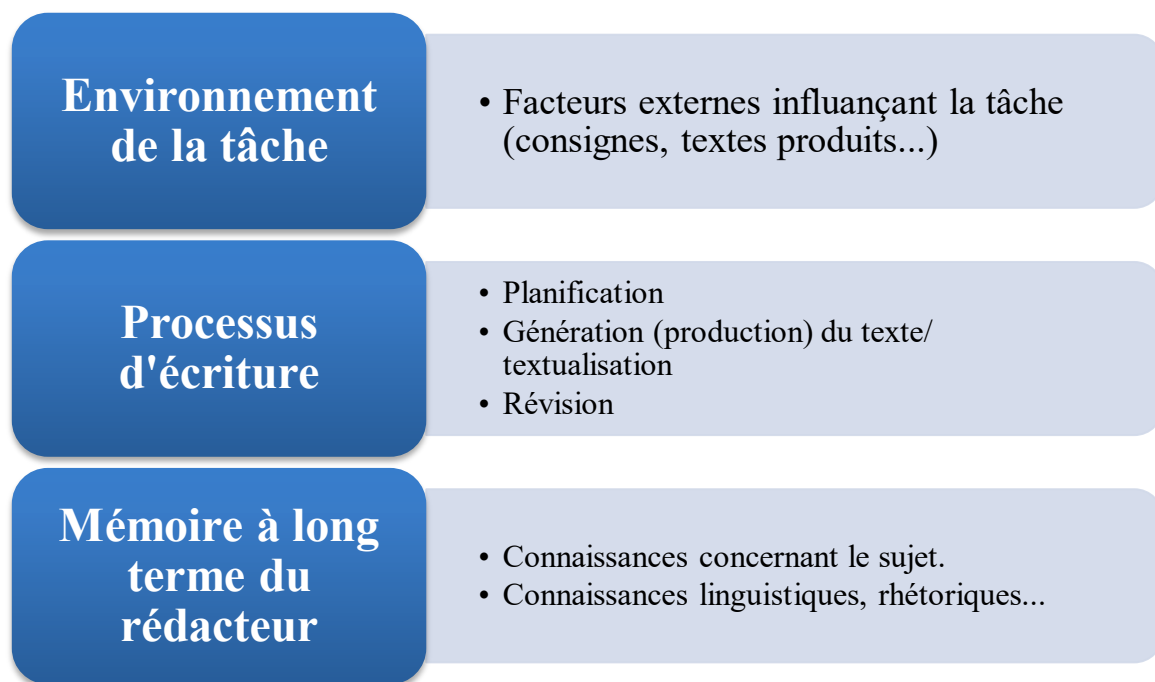


Figure 05 : Les trois composantes du modèle HAYES & FLOWER.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

3.3.2.2 Les modèles de BREITER & SCARDAMALIA (1987) :

Il est appelé le modèle CDO (Compare, Diagnose, Operate), il a été fondé par BREITER et SCARDAMALIA en 1987. Ils proposent deux descriptions qui se basent sur l'analyse des comportements des enfants et des adultes durant l'acte d'écriture :

- ✓ « Knowledge-telling model », « connaissance-expression » ; dont ce modèle est centré sur la démarche des scripteurs novices ou des enfants qui rencontrent des difficultés à se distancier de leur façon de penser.
- ✓ « Knowledge-transforming model », « connaissance -transformation » ; il présente le scripteur comme quelqu'un qui sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir durant les activités d'écriture.

L'objectif principal de ce modèle est de décrire les processus de rédaction d'enfants et adultes en langue maternelle. Selon SCARDAMALIA et BREITER (1991, p175), le modèle CDO regroupe les étapes de comparaison (compare), diagnostic (diagnose) et d'opération (operate) qui s'appliquent à n'importe quel moment du processus de rédaction du texte.

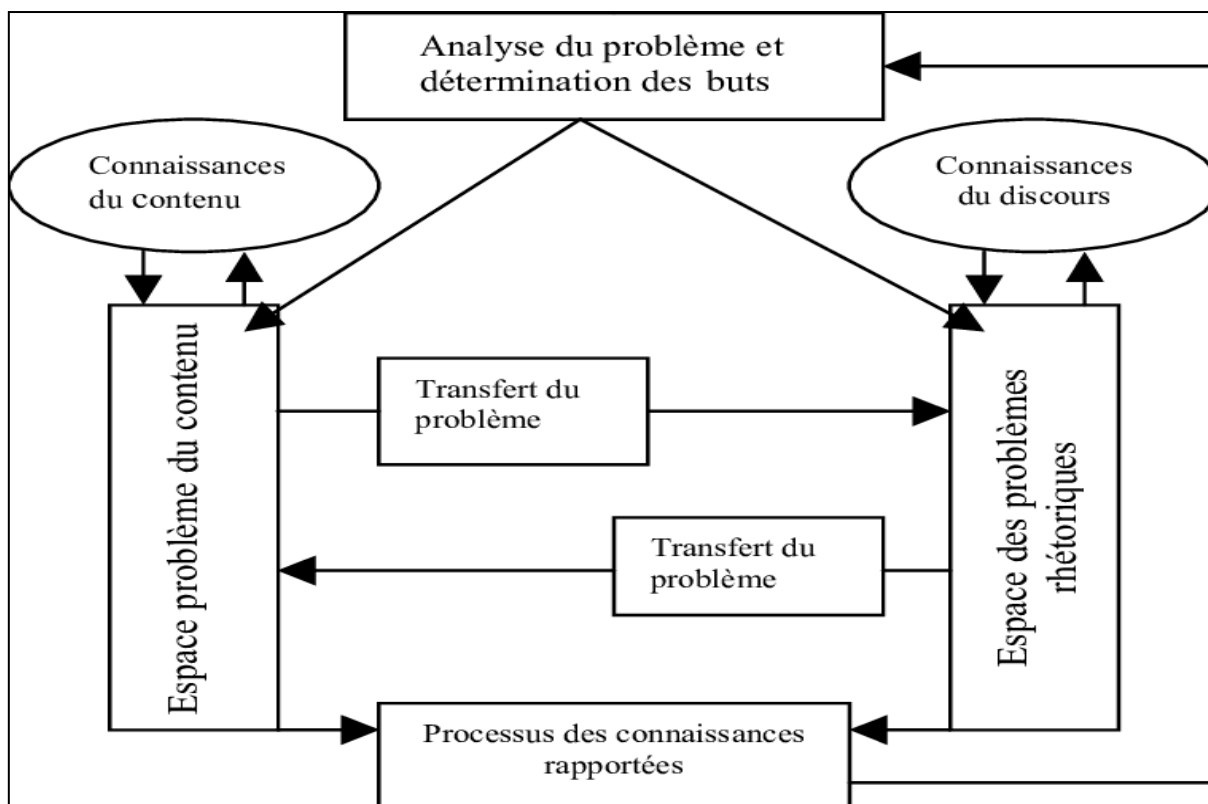


Figure 06 : Représentation schématique du modèle de BREITER & SCARDAMALIA 1987.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

3.3.2.3 Le modèle de Deschênes (1988) :

Ce modèle a été créé par le psychologue Québécois Deschênes, pour le français langue maternelle. Le modèle de Deschênes met l'accent sur le lien qui existe entre la compréhension de l'écrit et la production écrite.

Ce modèle de production écrite est intégré de deux grades variables : la situation d'interlocution et le scripteur.

En ce qui concerne la première variable, elle englobe tous les éléments qui peuvent influencer la tâche d'écriture :

- ✓ La tâche à accomplir.
- ✓ L'environnement physique.
- ✓ Le texte lui-même.
- ✓ Les personnes plus ou moins proches du scripteur.
- ✓ Les sources d'informations externes.

Ces derniers éléments sont des données importantes que le scripteur en a besoin pour traiter sa tâche de production.

En outre, la deuxième variable, celle du scripteur, selon Deschênes, elle est la plus nécessaire. Elle regroupe également deux grands ensembles :

- ✓ Les structures de connaissance : qui vont s'inscrire dans le groupe des informations sémantiques, linguistiques, référentielles, rhétoriques, etc.
- ✓ Les processus psychologique : qui se développent en cinq étapes.
 - La perception-activation.
 - La construction de la signification.
 - La linéarisation.
 - La rédaction-édition.
 - La révision.

Deschênes nous présentent à partir de ces processus, les étapes qui montrent comment se déroule l'activité ou la tâche d'écriture.

3.3.3 Le modèle de production écrite en langue seconde :

Ce modèle est conçu pour la langue seconde dans le but de soutenir le jeune apprenant lors de l'activité de l'expression écrite. Il est assez différent que les autres modèles précédents

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

de production écrite qui servent à décrire les processus mentaux mise en œuvre au moment de l'activité d'écriture.

3.3.3.1 Le modèle de SOPHIE MOIRAND (1979) :

SOPHIE MOIRAND propose un nouveau modèle concernant l'enseignement de la production écrite en langue seconde, qui base sur la lecture *''enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit.''*⁴⁰.

Selon MOIRAND, tous d'abord, l'apprenant acquiert des stratégies de lecture (livre, roman, journal, article, etc.) et ensuite, il développe sa compétence en compréhension pour enfin, il sera capable d'acquérir une compétence de production.

Ce modèle comporte quatre composantes :

- ✓ Le scripteur.
- ✓ Les relations scripteur/lecteur(s).
- ✓ Les relations scripteur/lecteur/document.
- ✓ Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique.

De ce fait, C'est un modèle que tout apprenant, futur enseignant ou formateur en FLE notamment doit connaître et même maîtriser parce qu'il est destiné initialement et directement aux apprenants de français dans un contexte exo-lingue.

Ce modèle se présente avec quatre composantes que la figure suivante représente :

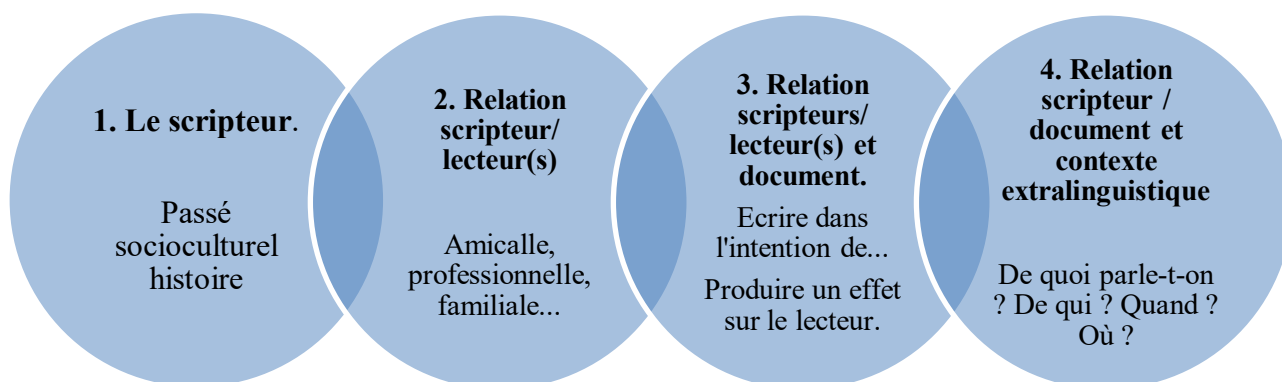


Figure 07 : Représentation schématique des composantes du modèle de MOIRAND.

⁴⁰SOPHIE MOIRAND (1979). "Une méthodologie de l'écrit".

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

SOPHIE MOIRAND, à travers ce modèle, met l'accent sur le contexte social où se situe le texte ou l'énoncé linguistique ainsi sur le scripteur. Selon lui, le scripteur est considéré comme un membre de la société, c'est-à-dire, il écrit pour le but d'informer, d'expliquer, de convaincre...

Pour conclure, nous pouvons dire que ces modèles montrent que la production écrite se réalise à travers plusieurs étapes difficiles et complexes. Ces derniers représentent le résultat d'une interaction entre le scripteur, le texte et le contexte. Mais, il est important de savoir que ces modèles n'apportent pas une solution définitive. Selon CORNAIRE et RAYMOND (1999, production écrite), la visée de ces modèles est de pouvoir diriger les démarches des enseignants en leur faisant mieux comprendre la nature et surtout l'exigence de cette tâche, pour que le professeur devrait fournir à l'élève des textes qui lui permettent d'effectuer cet apprentissage et surtout des textes qui ont un sens pour l'élève.

3.4 Les difficultés en production écrite :

Rappelons que l'objectif de notre thème de mémoire est de déterminer et traiter les difficultés rencontrées par les jeunes apprenants, c'est pour cela, nous allons mettre en lumière ces différents difficultés ;

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, la séance de la production écrite est une source de divers difficultés dans plusieurs domaines comme : l'orthographe, la grammaire, etc. De plus, cette activité demande la mobilisation d'un grand ensemble de connaissances qui ne sont pas à la portée de tous les élèves. C'est pour cela, jusqu'à nos jours, les apprenants entravent ces difficultés car pour eux la production écrite est une tâche complexe à réaliser ainsi la majorité d'entre eux rencontrent des obstacles qui entravent leurs démarches pour accéder à une production écrite. Ces difficultés et obstacles sont d'ordre différent :

3.4.1 Difficultés linguistiques :

A l'oral, l'élève accompagne son message par des gestes, des mimiques, des rythmes..., par contre, à l'écrit, il a besoin de traduire son message par un vocabulaire assez riche dont il doit obtenir un bagage linguistique considérable pour qu'il puisse produire un écrit. Ce genre de difficultés "d'ordre linguistique" concerne les règles lexicales, grammaticales et d'orthographe que l'élève doit connaître et les maîtriser afin qu'il sera capable de rédiger une phrase ou un texte.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

3.4.1.1 Les difficultés d'orthographe :

L'orthographe qui est la façon d'écrire un mot, est un aspect pertinent au cours de la production écrite dans la mesure où les fautes orthographiques sont celles qu'on trouve plus dans un texte. De ce fait, la transgression de ces règles entraîne une dévalorisation du texte écrit.

On distingue deux catégories d'orthographe : l'orthographe lexicale qui traite la façon d'écrire les mots et l'orthographe grammaticale qui concerne la mise en place des règles grammaticales.

3.4.1.1.1 Les *difficultés lexicales* :

Selon JEAN PIERRE CUQ⁴¹ *“le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe sociale, ou d'un individu.”*

D'après cette définition, nous pouvons dire que le lexique englobe le vocabulaire qui est un groupe des unités significatives formant la langue d'une communauté formant un groupe linguistique d'un locuteur.

Le lexique est mesuré en variété, richesse, correction, exactitude et adéquation. En effet, l'apprenant en situation d'écriture doit aussi choisir son lexique du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication à l'origine de son texte.

3.4.1.1.2 Les *difficultés grammaticales* :

Les apprenants ont du mal à comprendre et à suivre correctement les règles de grammaire qui leur permettront d'écrire des mots, des phrases, des textes correctes. Parmi les problèmes de grammaire, on trouve beaucoup plus les problèmes de syntaxe qui est l'un des facteurs que les élèves ont du mal à suivre, ils rencontrent des difficultés à placer correctement les mots et à construire des phrases sans erreurs. Comme ils éprouvent de multiples difficultés lors du choix des modes et temps précis, ce qui les empêche de bien rédiger en FLE.

⁴¹CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris, 2003, p.155.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

3.4.1.2 Les difficultés de conjugaison :

La conjugaison est un grand problème qui se pose chez les apprenants, ils ne connaissent pas tous les verbes, ainsi qu'ils ne sachent pas comment les conjuguer au temps précis. En plus, la majorité des élèves n'arrivent pas à mémoriser les terminaisons du 1^{er}, 2^{ème} et le 3^{ème} groupe. En outre, la plupart d'entre eux ne conjuguent pas les verbes, ils les laissent au mode de l'infinitif. A cause de ces difficultés, les apprenants vont former des phrases incorrectes ; des phrases qui n'ont pas un sens.

3.4.2 Les difficultés cognitifs :

L'approche cognitive considère l'écriture comme une situation problème, elle fait appel aux diverses connaissances. En effet, les troubles cognitifs peuvent entraîner des problèmes d'apprentissages, ils provoquent plusieurs appréciations : des difficultés de compréhension, d'acquisition, de mémorisation, de déconcentration et d'inattention.

De ce fait, pour que l'apprenant atteigne son but et pour qu'il puisse résoudre ces difficultés, qu'il les rencontre lors de la rédaction, il doit savoir comment agir face à ces problèmes et il doit également mobiliser et maîtriser ses différentes connaissances (lexicales, grammaticales, d'orthographe...)

3.4.3 Les difficultés socioculturels :

En production écrite, les connaissances en grammaire et celles du fonctionnement de la langue ne sont pas suffisantes pour la maîtrise de la compétence communicative. En outre, la compétence linguistique doit être soutenue par une certaine maîtrise des savoirs et des savoir-faire d'ordre socioculturel permettant l'adaptation du message à la situation de communication qui a été sponsorisée.

Lors de la rédaction, l'apprenant se heurte au problème d'organisation et à la structuration de son discours dans sa dimension rhétorique et culturelle. Chaque langue possède son propre système de fonctionnement et des conventions rhétoriques comme le soulignent Kubuta et Lehner.

Dans cette perspective, la compétence socioculturelle s'avère indispensable et incontournable pour communiquer avec des autres de manière convenable et pertinente dans n'importe quelle situation. Ainsi, elle touche la connaissance des marqueurs des relations sociales (conventions de prise de paroles, les salutations...), la connaissance des proverbes,

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

les règles de politesse, la connaissance des structures rhétoriques des discours, etc. En revanche, la non-maitrise de cette compétence peut se refléter sur la qualité du texte produit. Dans le cadre européen de référence, la compétence socioculturelle se définit comme : *“la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale.”*⁴²

4- L'évaluation et la correction :

Tout système éducatif marche avec l'évaluation, lorsqu'on planifie un programme, elle doit contenir, marcher et liée avec ce programme d'étude, elle doit répondre aux objectifs fixés ; elle joue un rôle essentiel dans la démarche d'enseignement/apprentissage dans le but principal d'informer l'enseignant, l'élève, ses parents et l'administration de la direction que doit prendre l'enseignant, l'évaluation est considérée comme un facteur motivant qui permet à sensibiliser le système d'éducation. Pour cela, nous allons définir l'évaluation et présenter ses différents types.

4.1 Qu'est-ce qu'une évaluation :

L'évaluation est une démarche qui consiste à recueillir les renseignements sur l'apprentissage et le développement du l'élève, à analyser et interpréter ces renseignements en vue de porter un jugement sur la situation de l'apprenant et de prendre une décision relative à son cheminement ultérieur.

L'évaluation se définit par plusieurs ongles ;

CHRISTINE TAGLIANTE⁴³ définit l'évaluation : *“d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves.”*

Selon Brigitte PETITJEAN⁴⁴ *« Evaluer, c'est apprécier le degré de réussite d'un apprentissage, en le rapportant à une norme fixée préalable, en instaurant la possibilité d'une comparaison des performances d'un apprenant à l'autre, au sein d'un même niveau d'enseignement. »*

L'évaluation en didactique, selon le dictionnaire de LEGENDRE 1993⁴⁵ : *“ l'évaluation est une démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus,*

⁴²CECRL : CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER. (2001) P : 93.

⁴³TAGLIANTE Christine, (1993), *L'évaluation une Technique de classe*, Clé International, Paris.

⁴⁴ Brigitte PETITJEAN (1984), Formes et fonctions des différents types d'évaluation [article], p : 5-20.

⁴⁵LEGENDRE RENALD, dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin/ETSA. Paris, (1993, p. 304).

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. ''

Donc, l'évaluation est représentée comme une procédure qui permet de faire une appréciation de niveau de l'élève pour donner une suite aux apprentissages qui lui conviennent, elle joue un rôle très important dans la façon dont les apprenants apprennent, dans leur motivation à apprendre et dans la façon dont les enseignants enseignent. Ainsi, l'évaluation, au service de l'apprentissage éclaire les enseignants sur ce que les apprenants comprennent et leur permet de planifier et d'orienter l'enseignement en fournissant une rétroaction utile aux apprenants.

En production écrite, l'évaluation se fait d'ordre formatif, diagnostique et sommatif, elle contribue à l'appréciation du degré d'acquisition de l'élève pour l'aider à améliorer son niveau de la manière qui lui convient le mieux.

La notion de l'évaluation de la production écrite permet aux élèves de connaître leurs niveaux, de renforcer leurs idées, de corriger leurs erreurs afin de garantir leur progression, d'augmenter leur motivation ainsi de les donner une confiance de façon qu'ils puissent prendre des risques.

A la fin, nous pouvons dire que **l'évaluation** et **la remédiation** sont les ailes de l'enseignement.

4.2 Les types d'évaluation :

Il existe plusieurs types d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que nous pouvons les différencier et les classer autour de trois types.

4.2.1 L'évaluation diagnostique :

Elle s'appelle aussi pronostique, il s'agit d'une activité d'écriture qui est en fait un processus de mesure, de jugement puis de décision. Elle est construite autour d'une situation problème face à laquelle est soumis l'élève et dans laquelle il mobilisera ses acquis antérieurs pour la résoudre. L'évaluation diagnostique permet de connaître les niveaux des apprenants, de prédire ou de prévoir les possibilités du formé, ainsi d'analyser l'état de l'élève ; elle permettra de vérifier ce qu'il doit faire.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique améliorent le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats.

Cette évaluation devra s'effectuer au début de l'apprentissage (elle fait parti de la conception du projet.)

4.2.2 L'évaluation formative : (Au service des apprentissages)

B. S BLOOM (1993)⁴⁶ indique dans l'article Meyer Genevière, l'évaluation formative : essai de synthèse que :

« Dans le cadre de pédagogie de maitrise, l'évaluation formative est celle qui soutient le cours, qui est fréquente et immédiate, pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes peu après leur apparition et avant que ne s'engage un processus cumulatif. Elle consiste l'information dont l'enseignant et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes. Cette évaluation formative ne juge pas et ne classe pas l'élève. Elle compare sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance. »

Ce type d'évaluation constitue un processus indispensable et continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle a pour but de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles de l'élève. Elle aide l'enseignant à ajuster un cours et le réorganiser en fonction des besoins ou des lacunes pour améliorer l'apprentissage.

L'évaluation formative occupe une place centrale dans la démarche d'enseignement/apprentissage. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées. De plus, elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; elle cible essentiellement les élèves en difficulté face à la tâche proposée.

4.2.3 L'évaluation sommative (certificative) :

Appelée aussi certificative, elle se situe à la fin du cursus (BEM / BAC), qui sert à sanctionner, à tester ou à certifier les connaissances acquises d'une année d'apprentissage. Elle est très importante dans le processus d'enseignement/apprentissage pour que l'enseignant puisse gérer et l'élève peut remplir ses lacunes.

⁴⁶B. S BLOOM (1993), l'article Meyer Genevière, l'évaluation formative : essai de synthèse. (p21)

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

L'évaluation sommative donne le bilan d'une formation et les résultats obtenus des apprenants traduits en note, certifient l'état de cette formation. Ainsi, cette évaluation est pratiquée lors des examens.

D'après AMIMEUR Abdelaziz⁴⁷ « *L'évaluation sommative est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieur. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan et de permettre une décision.* »

Diagnostique **→** **Formative** **→** **Sommative.**

Avant l'apprentissage

Pendant l'apprentissage

En fin de l'apprentissage.

4.3 La correction :

La correction de la production écrite est une séance qui fait partie du processus d'apprentissage de l'écrit. Elle suit la séance d'expression écrite et elle ne peut être programmée et réalisée que lorsque le paragraphe produit individuellement par les apprenants. En outre, les didacticiens ont démontré que lors d'une production écrite, l'élève prend beaucoup du temps pour réfléchir, il peut également travailler avec le dictionnaire pour chercher les mots et même pour vérifier la conjugaison des verbes. Après cela, l'enseignant corrige les copies de ses élèves où il va mentionner tous les fautes commises par ses apprenants, donc, il va être face à ses fautes pour les corriger ensuite.

Dans le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de 2003⁴⁸, la correction se définit comme : « *L'acte d'effectuer une évaluation qualitatif ou quantitatif (avec éventuellement des rectifications formelles et des commentaires rectificatif et évaluatifs) sur des productions d'apprentissage dans le cadre de devoir ou d'examen.* »

J. Roberge⁴⁹ explique que « *la correction des copies se fait de la façon « traditionnelle » puisqu'elle consiste à lire la copie de l'élève, et à formuler des commentaires écrits sur la copie de l'élève qui servent à noter les points faibles et parfois les points forts, ainsi qu'à justifier la note obtenues par l'élève.* »

⁴⁷Amimeur, Abdelaziz, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, Novembre, 2009, P60.

⁴⁸Le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de 2003, (p.58).

⁴⁹Julie Roberge (1993), « Rendre plus efficace la correction des rédactions », Rapport PAREA Département de français Cégep André-Laurendeau (p : 02).

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

D'une manière générale, et d'après le dictionnaire Larousse⁵⁰, le verbe corriger est l'action de « *faire disparaître une erreur, un défaut, revoir, réviser.* »

Donc, la correction des copies occupe une importance capitale dans l'apprentissage des apprenants puisque c'est à partir des remarques formulées (annotations) par l'enseignant qu'il dirige sa démarche d'apprentissage. De plus, la correction a pour but de :

- ❖ Amener les élèves à corriger collectivement les erreurs communes les plus caractéristiques (relevées de leur cahier de classe).
- ❖ Permet aux apprenants d'apprendre les spécificités de l'écriture (formation des phrases, composition des paragraphes).
- ❖ Entraîner les élèves à se corriger et à réécrire (auto-correction).

4.4 La relation entre la correction et l'évaluation :

L'évaluation et la correction sont deux démarches indispensables utilisées dans le processus d'enseignement/apprentissage de français langue étrangère.

J. ROBERGE⁵¹ confirme que l'évaluation et la correction sont des synonymes et qu'il existe un rapport entre ces deux termes en expliquant ; « *Le premier but de l'évaluation est d'améliorer la qualité des décisions relatives à l'apprentissage et au développement général de l'élève. Ainsi, elle se situe au début, en cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage. Cette définition des buts de l'évaluation va dans le même sens que la définition que nous avons donnée de la correction, à savoir : formuler des commentaires qui indiquent les points faibles et les points forts sur une copie d'élève ; ces commentaires peuvent donc avoir lieu au début, au milieu ou à la fin d'une séquence d'enseignement-apprentissage de l'écriture.* »

Pour conclure, nous pouvons dire que « **l'évaluation** » et « **la correction** » sont deux éléments de base où la première complète la seconde et elles marchent en parallèle tout au long du parcours scolaire. L'enseignant travaille à évaluer ses apprenants afin de connaître leurs lacunes, leurs besoins et les difficultés qu'ils entraînent, ainsi d'identifier leurs compétences en corrigeant en même temps leurs copies. Après tout cela, il travaille à corriger les erreurs commises par ses élèves.

⁵⁰Le dictionnaire Larousse (2003), (p 94).

⁵¹J. ROBERGE, « Rendre plus efficace la correction des rédactions », Rapport PAREA, Julie Roberge et Cégep André-Laurendeau, 2008 (ibid, p : 05).

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

5. Qu'est-ce qu'une remédiation pédagogique :

Selon Jean Pierre Cuq⁵², « on appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre, celles-ci sont repérées à partir d'un diagnostic, se fondent sur des performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs mais aussi sur des modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre) ».

Le terme remédiation désigne un processus complexe dont la finalité est de pallier ou mieux, d'éradiquer les problèmes d'apprentissage, il est dérivé du verbe "remédier" qui signifie, d'après le petit robert⁵³ (2000) : "apporter un remède à..., atténuer ou supprimer les effets néfastes de..."

La remédiation permet à l'enseignant de porter remède aux difficultés trouvées pendant l'évaluation et de proposer des orientations pour que l'apprenant soit capable de reconstruire son savoir, son savoir-faire et son savoir-être, ainsi qu'il soit en mesure de poursuivre de nouveaux apprentissages pendant son cursus scolaire.

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente dans le cursus d'apprentissage, elle permet à l'apprenant de revisiter, de revenir sur ce qu'il n'a pas compris, de modifier l'habileté ou la capacité visée et d'installer la compétence. De plus, elle s'établit après l'évaluation diagnostique que l'enseignant a réalisée à l'analyse des résultats de l'évaluation. Donc, elle a pour but de permettre aux enseignants de concentrer leurs efforts sur les apprenants en difficultés et l'hétérogénéité des classes.

5.1 Les besoins d'un élève en difficultés lors de la séance de la production écrite :

Rappelons que la tâche rédactionnelle est une tâche très complexe pour la majorité des apprenants. De ce fait, nous allons présenter les éléments nécessaires que ces élèves en ont besoin lors de la séance de la production écrite.

Lors de cette activité d'écriture, les élèves ressentent essentiellement des besoins linguistiques, référentiels et motivationnels.

⁵²JEAN PIERRE CUQ, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, Jean pencreac'h, 2003, p : 213.

⁵³Dictionnaire de la langue française "Le petit robert" (2000).

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

En premier lieu, le savoir *linguistique* est considéré comme un aspect indispensable de la production écrite ; l'apprenant a besoin d'un bagage linguistique et un vocabulaire assez riche pour qu'il écrive avec une façon claire et nette tout en transmettant son contenu textuel à l'aide de ses habiletés rédactionnelles.

Voici quelques pratiques qui pourraient aider l'apprenant en matière de linguistique afin d'accomplir sa tâche rédactionnelle :

- ✓ Rappeler des règles et des points de grammaire ; le rôle de l'enseignant dans l'activité de la production écrite est très important dont il doit poser des questions à ses élèves en basant sur les points de langue qu'ils ont déjà vu (grammaire, conjugaison, orthographe...) car ces derniers sont des activités qui travaillent beaucoup plus la tâche de la production écrite.
- ✓ Avant de conduire l'apprenant à rédiger sa propre production écrite, l'enseignant doit faire une production écrite dirigée pour préparer le plan du texte à produire ensemble en fournissant une liste de vocabulaire, des mots, des synonymes & antonymes qui sont en rapport avec le sujet.
- ✓ L'enseignant doit également demander à ses élèves de rédiger une production écrite dans leurs cahiers de brouillon. A ce moment, le maître intervient en vérifiant les productions écrites de chaque élève et il corrige les fautes commises par les apprenants dans leurs rédactions.

En deuxième lieu, par rapport aux besoins d'ordre *référentiel*, le fait de posséder des connaissances liées au sujet de la production écrite facilite la tâche d'écriture. Les connaissances référentielles sont présentée comme un besoin pour l'élève, puisqu'avoir plus d'idées c'est plus de détails, il conçoit mieux la planification ainsi qu'il accomplit mieux la mise en texte. Ecrire sur un sujet familier lui amène de présenter un texte de qualité et d'effectuer une production écrite plus élaborée.

Néanmoins, l'enseignant n'est pas toujours en mesure de proposer des thèmes d'écriture familiers à tous ses élèves, afin de répondre à leur besoins référentiels, il est possible d'orienter la production écrite de ces apprenants, de les renseigner par l'intermédiaire des documents (sonores et écrits) pour qu'ils puissent remédier à la contrainte relative aux connaissances référentielles pour l'enclenchement du processus de la production écrite et pour augmenter la qualité des textes à produire.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

De plus, ces quelques pratiques pourraient aider l'apprenant à mobiliser ses connaissances référentielles :

- ✓ L'enseignant est invité à apporter un matériel didactique (des gravures, des objets, des vêtements, des fruits...), ainsi à utiliser des gestes et des mimiques qui permettent aux apprenants d'acquérir des connaissances facilement.
- ✓ Le maître peut fournir des documents liés au sujet abordé qui permettent à sensibiliser les élèves aux différences culturelles.
- ✓ L'enseignant peut inciter en classe les élèves à la recherche documentaire ; l'usage des ouvrages permettent au jeune apprenant d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer de multiples compétences.

En troisième lieu, afin de guider et d'enseigner l'apprenant, ainsi, pour qu'il sera capable de rédiger une bonne production écrite sans confronter des difficultés, il doit être motivé. *La motivation* est donc un facteur important à l'acte d'apprendre, elle relève des processus cognitifs car elle a pour but de susciter l'envie d'apprendre dans le cadre d'une activité scolaire, le plus souvent imposée et de permettre la captation de l'attention de l'apprenant, de l'intéresser afin qu'il entre dans l'activité. Ensuite, elle permet de lui faire adopter des comportements qui vont l'amener à s'engager activement dans la tâche et à préserver tout au long de son accomplissement. Autrement dit, la motivation est l'ingrédient magique de l'apprentissage ; quand elle n'y est pas, impossible d'enseigner quoi que soit et, à l'inverse, avec des élèves motivés, on peut faire des merveilles !

L'enseignant joue un rôle crucial dans la motivation de ses apprenants ; il a le pouvoir de mobiliser davantage la motivation des élèves, car c'est lui, comme professionnel, qui arrive le mieux à déceler les difficultés de ces apprenants, à les aider à reconnaître et identifier ces difficultés et à proposer des stratégies pour y remédier. Surtout, lorsqu'il s'agit d'un travail difficile comme l'activité de la production écrite, qui mobilise plusieurs connaissances à la fois. Le maître peut jouer aisément sur ses méthodes d'enseignement de manière à donner l'envie d'apprendre.

Pour éviter les faux-départs ou les pages blanches, il est important de préparer les élèves aux activités d'écriture plus importantes. Avant d'écrire, on peut : faire des listes de mots, faire un dessin, discuté en petits groupes, etc. Ecrire, sans réflexion ou préparation n'est pas idéal pour les apprenants, surtout pour ceux qui sont plus réticents à écrire.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

Voici quelques astuces que l'enseignant peut agir pour répondre au besoin de motivation de l'apprenant lors de l'activité de la production écrite :

- ✓ Parler, dessiner, écrire ; chez les apprenants, une activité qui fonctionne très bien et qui les aide à écrire quelque chose et celle-ci : de demander aux élèves, d'abord, de regarder l'image et de la décrire à l'oral (en groupe, avec un partenaire). Ensuite, de faire un dessin de ce qu'ils voient (donner un temps limite de 4-5 minutes). Enfin, d'écrire quelque chose pour décrire l'image (donner à nouveau un temps limite). Dans la séance de la production écrite, l'enseignant doit travailler avec des illustrations en classe, d'une part, pour faire participer ses élèves et d'autre part, pour les aider à bien prononcer les mots.
- ✓ Renforcer le travail en groupe car cette méthode est bénéfique et elle a plusieurs avantages pour les apprenants en partageant leurs idées. Selon une expression bien connue d'ARISTOTE⁵⁴ *“l'homme est un animal social”*, cela s'applique particulièrement à l'apprentissage : des études de sciences cognitives ont démontré que le fait d'être en groupe augmente la motivation à apprendre. Puis, le travail de groupe est très efficace auprès des apprenants et il permet de renforcer un sentiment d'appartenance et de confiance, ainsi de donner un sens de la responsabilité individuelle pour la réussite collective.
- ✓ Faire des exercices de dictée ; c'est un autre moyen qui mobilise l'élève à bien écrire.
- ✓ Les supports visuels sont encore plus efficaces lorsqu'ils sont créés par le groupe de classe. C'est-à-dire, offrir ces supports visuels constants en salle de classe, ce n'est pas tricher. Loin de là ! en tant qu'adulte, nous utilisons nous-mêmes des dictionnaires, des aides à l'écriture et des auto-correcteurs. Il va de même pour les apprenants ; il est important d'avoir à la disposition des élèves de différents supports visuels qui peuvent supporter le développement de leurs textes et de leurs habiletés en écriture.

5.2 Comment remédier aux difficultés de la production écrite et aider les apprenants à bien rédiger :

Tout au long du cheminement scolaire, l'écriture nécessite l'utilisation de plusieurs compétences en même temps : l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire, la formation des lettres, la ponctuation, l'utilisation de majuscules, l'élaboration du contenu et la conformité aux consignes des professionnels de l'enseignement. Afin que l'écriture soit efficace et correcte, toutes ces habiletés doivent être appliquées spontanément.

⁵⁴ Aristote, ouvrage *Les Politiques*, au 4^e siècle avant notre ère.

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

Jusqu'à maintenant, les difficultés liées à l'écriture continuent de croître, et puisque la majorité des élèves souffre de ce problèmes, nous allons présenter quelques propositions et solutions afin que l'apprenant y à remédier face à ces difficultés :

- Il est possible de susciter et de développer le goût d'écriture de l'élève au travers des activités variées, amusantes et qui stimulent l'imagination.
- Inviter l'apprenant à commencer par rédiger un brouillon avant la rédaction en propre.
- Afin d'améliorer les performances des élèves, il faut multiplier les exercices rédactionnels.
- Articuler la production de textes avec l'étude de la langue semble aussi important, faire de l'écriture une tâche collective permet également de faire progresser les apprenants.
- Encourager l'apprenant à développer ses idées devant être inclus dans le travail.
- Entraîner fréquemment les élèves à rédiger de petits passages écrits en langue simple (phrases).
- Le travail initial doit être préparé à la maison.
- Aider l'apprenant en créant un horaire pour lui donner le temps de terminer ses travaux.
- Favoriser l'activité de la dictée dans le but d'éviter les fautes d'orthographe.
- Aider l'apprenant à organiser ses idées en créant un modèle organisationnel ou des cartes mentales.
- L'évaluation des connaissances comme les rapports verbaux et les projets visuels.
- Demander à l'élève de réviser son travail sur le plan du vocabulaire, des phrases, des constructions grammaticales, du mécanisme de l'écriture (orthographe, ponctuation, majuscule, paragraphe).
- L'écriture est le miroir de la lecture ; on doit demander aux apprenants de lire des textes, des romans et des histoires... car, la lecture stimule le cerveau, améliore le niveau et la prononciation des élèves, elle les aide à découvrir nouvelles façons de s'exprimer par l'écrit, elle permet aussi d'acquérir de nouveaux savoirs et d'enrichir le vocabulaire et un bagage linguistique qu'ils utiliseront lors de leurs rédactions.
- Encourager le travail en groupe car, il est une méthode très efficace en développant la capacité d'écrire en français, il rend l'apprenant plus autonome et il permet également à l'élève de partager ses idées et des responsabilités avec ses camarades. Ainsi, cette méthode aide l'apprenant à surmonter les diverses blocages que peut avoir lors de sa

Chapitre 1 : De l'oral à l'écrit

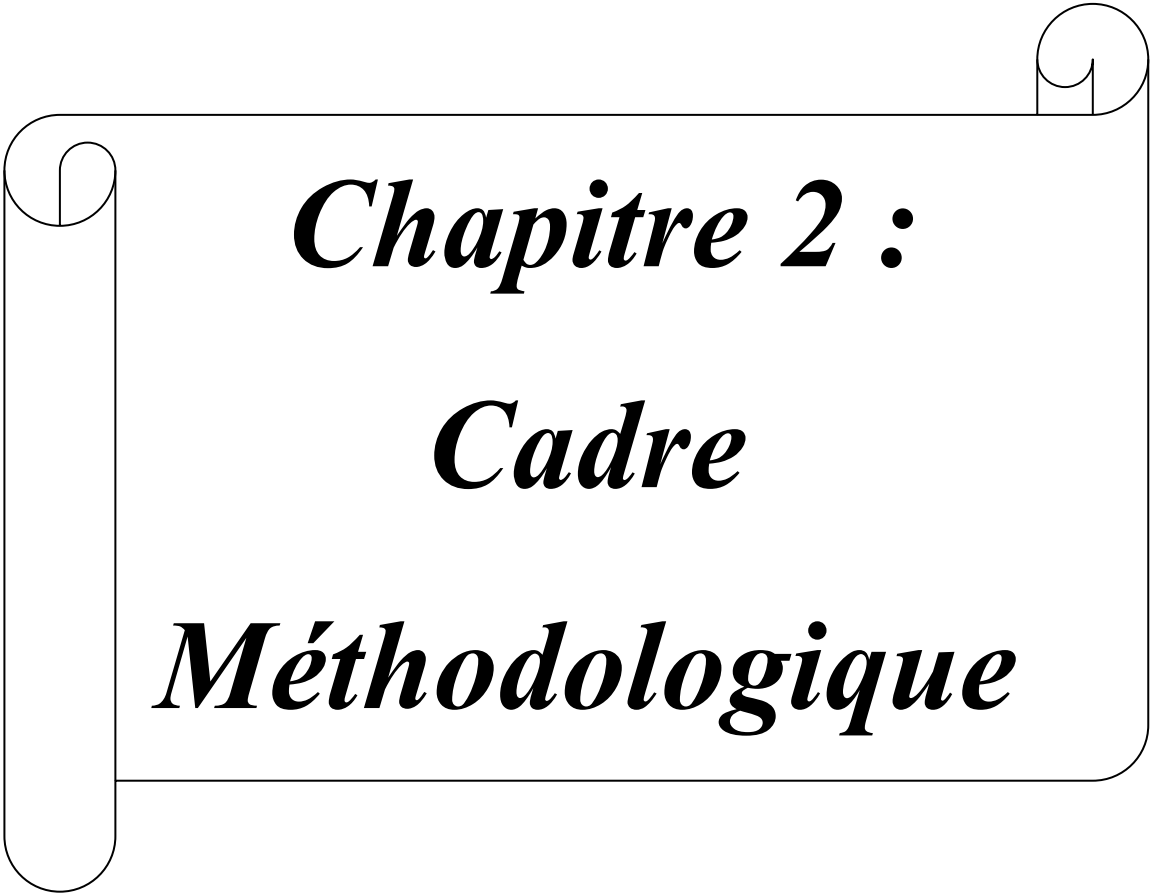
rédaction. Autrement dit, le travail de groupe est le seul moyen pour arriver à la maîtrise des compétences rédactionnelles parce qu'il entraînera une amélioration de la production écrite dans tous les aspects sémantiques, syntaxiques, lexicales et grammaticales.

- Favoriser des interactions positives avec l'écrit. Si l'élève se représente précisément la tâche d'écriture, les enjeux et les éléments de la situation de communication, il n'aura pas l'impression d'avoir échoué car, il détiendra les cartes pour parvenir à la production du texte demandé. C'est pour cela, il est nécessaire d'intégrer une pratique régulière tout au long de la scolarité et dès le premier cycle d'apprentissage du français.

Tout au long de ce chapitre, nous avons essayé de définir certains aspects notionnels de l'écrit en FLE, puis nous avons évoqué la définition de la tâche la plus essentielle dans ce domaine : la production écrite, sa place dans le processus d'enseignement/apprentissage, ainsi qu'à l'école primaire et ses différents modèles, pour arriver à présenter et déterminer les différentes difficultés liées à cette activité, ensuite, nous avons parlé sur quelques d'autres éléments comme l'évaluation, la correction... Enfin nous avons tenté de montrer la notion de la remédiation pédagogique et nous nous essayé aussi de proposer quelques solutions pour que les élèves n'aient aucune difficultés en rédaction et ils arrivent à réaliser de bonnes productions écrites.

Mais est ce que tous les apprenants rencontrent ces difficultés au moment de leur rédaction ? Quels sont les fautes les plus souvent commises par les élèves ? Quels sont les causes de ces obstacles ? Que pensent les enseignants sur ce problème et comment y remédier ?

Toutes ces questions nous ont amené à consacrer le prochain chapitre à l'étude de ces difficultés, ses causes et ses solutions. Donc, nous tenterons dans le deuxième chapitre de faire inter-croiser les données théoriques de notre travail de recherche avec notre enquête de terrain.



Chapitre 2 :
Cadre
Méthodologique

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

Après avoir terminé le cadre conceptuel de notre travail, nous souhaitons aussi accomplir son côté pratique dans le but de consolider et concrétiser ce que nous avons déjà dit dans la partie théorique et de rendre notre recherche plus concrète. De ce fait, ce chapitre va exposer les démarches adoptées pour le recueil des informations et des données.

Nous allons en premier lieu présenter le contexte de l'enquête et notre corpus en mettant en lumière l'enseignement/l'apprentissage de la production écrite au cycle primaire, niveau de cinquième année et ce afin de cerner les difficultés rencontrées par les élèves de 5^{ème} AP lors de la réalisation de leurs productions écrites et de comprendre d'où viennent ces difficultés. Ensuite, nous présenterons les outils méthodologiques qui nous ont permis d'atteindre un ensemble de données ; puis nous exposerons le déroulement de notre enquête et ce que nous avons observé tout au long de notre recherche.

1. Description du corpus et méthodologie de travail :

1.1 Sujet de l'enquête et le corpus :

L'enseignement du français à l'école primaire vise à acquérir et à développer chez l'élève des compétences de communication pour l'interaction orale et à l'écrit dans des situations scolaires adaptées à leur développement cognitif. Cet enseignement amène l'élève à utiliser le langage oral et écrit pour s'exprimer. Ainsi, l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Par ailleurs, la production écrite se considère comme une partie indispensable dans le processus enseignement/apprentissage du FLE au cycle primaire ; elle aide l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments et ses préoccupations, pour les communiquer à l'autre. Elle est une tâche complexe par rapport à la majorité des élèves et jusqu'à présent ils rencontrent des difficultés lors de la réalisation de leurs productions écrites.

1.1.1 Conception pédagogique (le choix du terrain) :

Nous avons choisi le cycle primaire comme un échantillon de notre enquête parce que plusieurs élèves du primaire éprouvent des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture, ce qui entraîne des conséquences tout au long du parcours scolaire et qui peuvent mener l'apprenant à l'échec. En plus, le cycle primaire est considéré comme la phase principale et la

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

plus essentielle pour la formation de l'apprenant et pour que l'élève développe ses compétences langagières et ses connaissances.

Quant à nous, pour le niveau de cinquième année, ce choix résulte du fait que cette année est la dernière étape où l'enfant passe par le cycle primaire après deux ans d'apprentissage du français comme nouvelle langue. Et nous, dans notre recherche, nous nous arrêtons sur l'enseignement/l'apprentissage de la production écrite, car cette dernière est considérée comme le fruit de la réussite de l'élève à partir de tout ce qu'il a acquis au cours durant les trois années des règles, de grammaire, conjugaison, etc.

1.1.2 Lieu de l'enquête :

Pour avoir des informations et des raisons des difficultés que les élèves entravent, nous avons effectué notre enquête de terrain au sein de deux établissements : « BEN OTHMEN ABDERRAHMANE » et « BENBOUZIANE ABDELKADER » qui se situent à Remchi la wilaya de Tlemcen. Nous allons ci-dessous décrire le contexte de travail pour chaque établissement :

❖ Ecole (01) : BEN OTHMEN ABDERRAHMANE :



Cette école se trouve au cœur de la ville de **REMCHI** dans la rue de **Cité Djamilia**. Nous avons choisi cet établissement d'abord, à cause de son ancienneté, en plus elle a une bonne réputation et elle est connue par des résultats très satisfaisantes lors de l'examen de

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

5ème année primaire. Ensuite, l'accès à cette école nous a donné l'occasion de distribuer notre questionnaire lors de deux séminaires organisés par l'inspectrice de Français Mme :

«DALI TOURIA» circonscription pédagogique Remchi qui regroupe tous les enseignants de la commune de Remchi et ses environs. Nous avons assisté au premier séminaire sous le thème de « Compréhension de l'écrit » et le deuxième sous le thème de « préparation et production de l'écrit ». Grâce à cette rencontre qui a été très fructueuse, nous avons non seulement distribué notre questionnaire sur place mais nous nous sommes aussi approchés de chaque enseignant afin d'avoir son opinion sur notre thème de mémoire.

Ce collège est très spacieux. Il dispose de 13 salles de cours qui sont bien aérées. Dans cette école il y a 572 élèves et 18 enseignants 3 d'entre eux de français et 15 d'arabe.

❖ ECOLE (2) : « BEN BOUZIANE ABDELKADER » :



Cette école se trouve dans la rue **ABDELBASSAT** à **Remchi**. Elle est aussi connue par ses meilleurs résultats lors de l'examen du 5ème AP chaque année car les enseignantes de cet établissement sont anciennes qui ont des expériences des années, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi pour assister la séance de la production écrite et afin de prendre en photo les copies de quelques élèves pour les analyser et aussi pour réaliser notre expérimentation. C'est un ancien collège qui se compose de 12 classes ; elle est assurée par 14 enseignantes ; il ya que des femmes dont deux enseignantes de français et 12 d'entre eux d'arabe. Elle accueille 480 élèves. L'équipe pédagogique que nous avons eu la chance de côtoyer au sein des deux écoles « BEN OTHMEN ABDELKADER et BENBOUZIANE ABDELKADER »

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

nous a bien accueilli ainsi que chaque enseignant de ces écoles nous a permis de mener notre travail dans de très bonnes conditions.

En premier lieu et en commençant par l'école « BEN OTHMEN ABDERHMANE », le 6 mars 2022, nous avons mené notre recherche auprès d'une seule classe de 5ème année avec l'enseignante 'A', précisément pour suivre et savoir comment se déroule les séances de la production écrite.

- **Remarque_:**

- Les élèves de 5ème année sont âgés entre 9 ans et 11 ans.
- Nous avons assisté qu'avec le premier groupe de chaque classe car les classes sont divisées en deux groupes ; c'est la pandémie coronavirus qui oblige ce système éducatif.

- ❖ **Le déroulement de la première séance avec l'enseignante « A » :**

- **Séance 01** : la production écrite
- **Titre** : La visite
- **La Durée** : de 09 :30 min à 10 :45 min
- **Groupe 01** : contient 6 filles et 6 garçons.
- **La description de la classe** : une classe propre, bien aérée, spacieuse et décorée par des photos affichées sur les murs.
- **Les Outils pédagogiques** : le tableau, brouillon, double-feuille.
- **Objectif d'apprentissage** : l'élève doit être capable de proposer un programme de visite.
- **Le thème de la production écrite** : « Notre visite à Lalla Setti »
- **La consigne** : Je rédige un petit texte dans lequel je présente un lieu exceptionnel «Lalla Setti».

Je C' Le plateau elle	Aller Etre Se trouver	à Lalla Setti à Tlemcen avec ma famille un lieu touristique magnifique
--------------------------------	-----------------------------	---

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

Au début de la séance, l'enseignante a écrit la date du jour au tableau, puis elle a commencé directement sa leçon en expliquant la consigne mentionnée ci-dessous. D'abord, la maîtresse et ses élèves ont rédigé la production écrite au tableau ensemble en suivant la boîte à outils qui a bien aidé les élèves. Ensuite, lors de la réalisation de la production écrite, la maîtresse toujours faisait un rappel sur les cours précédents des points de langue par exemple : elle leurs disait « la phrase commence par quoi ? Et elle se termine par quoi ? » Après, elle a donné les verbes à l'infinitif dans la boîte à outils et elle a demandé aux élèves de les conjuguer correctement et parfois elle parlait en arabe pour faciliter la compréhension chez les apprenants. Lorsque l'enseignante construit avec ses élèves une phrase, elle leurs demande de la lire ; nous avons remarqué que cette méthode a bien motivé les élèves en classe.

Enfin, quand ils sont arrivés à la réalisation complète de la production écrite, la maîtresse a fait passer un par un de ses élèves au tableau puis elle leur donna une règle pour lire la production. Nous avons observé que d'après cette méthode, l'enseignante a testé si l'élève connaît la structure des phrases ou juste il lit les mots au hasard. Lorsqu'un des élèves fait une faute de prononciation, la maîtresse lui corrige.

A la phase finale, l'enseignante a donné aux apprenants cinq minutes pour qu'ils puissent mémoriser la structure de la production écrite, puis elle a effacé le tableau et à ce moment, elle demandait à chaque élève de rédiger sa propre production écrite en double feuilles. Quand chaque élève finit la rédaction il rend à l'enseignante sa copie pour la corriger et après que tous les apprenants terminent la réalisation des productions écrites, l'enseignante nous a donné ses copies pour les analyser.

- **Les observations en classe :**

Nous avons remarqué dans la première séance ce qui suit :

- La plupart des élèves sont très actifs.
- L'enseignante explique de manière claire et compréhensive.
- Il y a une très bonne relation entre la maîtresse et ses élèves ; elle travaille avec eux avec une méthode extrêmement agréable et gentiment.

Cette école nous a permis et nous a ouvert la porte pour assister à deux séminaires, comme nous l'avons déjà dit auparavant. Notre première séance était avec une enseignante de français du même établissement le 17 mars 2022. Nous allons ci-dessous parler sur le déroulement de ces deux séances :

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

❖ Le déroulement de la première séance de séminaire :

- **Séquence 01** : Quand je serai grand.
- **La durée** : de 9h à 10 :45 min.
- **projet 03** : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?
- **Activité** : Compréhension de l'écrit.
- **Titre** : « Les sauveteurs ».
- **Les outils pédagogiques** : le tableau, les images, les ardoises, le manuel scolaire.
- **Groupe 01.**

Le 17 mars 2022 nous avons assisté la première séance de séminaire de la compréhension de l'écrit sous le thème : « les sauveteurs ».

Au commencement de la séance, la maîtresse a porté au tableau un ensemble d'images exprimant les catastrophes naturelles et les métiers :

-**Image 01** : un tremblement de terre.

-**Image 02** : un incendie.

-**Image 03** : une inondation.

-**Image 04** : le soldat.

-**Image 05** : le pompier

-**Image 06** : l'infirmier.

-**Image 07** : le médecin.

-**Image 08** : un marteau piqueur.

-**Image 09** : une scie à métaux.

En premier lieu, l'enseignante a fait une discussion avec ses élèves pour savoir s'ils connaissaient les images ou pas. Puis elle leur posa une question : « qu'est-ce que vous voyez ? » et une des apprenants a répondu : « les murs sont cassées », un autre élève a dit : « une tente ». A ce moment-là, l'enseignante a ramené une petite tente pour que les élèves sachent qu'est-ce qu'une tente. Après, elle a demandé aux élèves de relire la phrase « le pompier utilise le marteau piqueur et la scie à métaux » (un par un).

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

En deuxième lieu, la maîtresse a écrit au tableau une boîte à outils :

Noms	Verbes	Adjectifs
Le pompier Les blessés Les victimes Les vies Le séisme	Utiliser Sauver Bouger Secouer Trembler Chercher Trouver Secourir	Malheureux Triste Heureux Joyeux Fort courageux

Ensuite, elle leur demanda d'où ils ont pris le nom « sauveteur », les élèves ont répondu : « du verbe sauver ». De plus, elle leur donne l'occasion d'observer les illustrations présentées au tableau. Après avoir fermé le tableau, elle a utilisé les ardoises pour faire la dictée des mots : « les sauveteurs, le pompier, l'infirmier ». A ce moment, l'inspectrice intervient en précisant un élève qui a écrit le mot correctement pour passer au tableau afin que ses camarades corrigent leurs fautes. Puis, elle a demandé aux apprenants d'ouvrir leurs livres sur la page 61, pour aborder le texte « les sauveteurs ». En outre, la maîtresse a demandé de lire silencieusement le texte, ensuite, elle alla vers une lecture magistrale du texte à voix haute de manière compréhensible par un rythme ralenti. Par la suite, elle a désigné quelques élèves pour relire le texte. Après, l'enseignante a posé des questions de compréhension concernant le texte :

- **Enseignante** : Quelle est la couleur du texte ?
- **Elève** : Les apprenants ont déclaré que la couleur de texte est jaune
- **Enseignante** : Combien de phrases s'agit-il dans ce texte ?
- **Elève** : Il y a sept phrases.
- **Enseignante** : Dans quelle phrase on a trouvé le mot « pompier » ?
- **Elève** : Dans la troisième phrase.
- **Enseignante** : Qui sont les sauveteurs ?
- **Elève** : Les pompiers, l'infirmier, le soldat, le médecin.
- **Enseignante** : Où se sont coincés les blessés ?
- **Elève** : Sous les ruines / les murs cassées.
- **Enseignante** : De quelle catastrophe naturelle s'agit-il ?
- **Elèves** : Il s'agit d'un tremblement de terre / un séisme.

Puis, la maîtresse a demandé à ses élèves de chercher :

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

- Les mots « pompier, l'infirmier ».
- La phrase « les murs sont cassées ».
- La phrase qui contient le verbe « sauver ».

A la fin de la séance, l'enseignante a clôturé sa leçon en ramenant aux élèves des tenues de « policier, médecin, pompier, infirmier, cuisinier » pour qu'ils les portent. A ce moment, la maîtresse a entamé un débat sur ces différents métiers et elle posa aux apprenants une question : « qu'est-ce que vous voulez travailler quand vous serez grand ? » et chaque élève a répondu à sa propre façon ; par exemple, un d'entre eux a dit : « quand je serai grand, je serai un pompier pour sauver les victimes ».

- **Les observations en classe :**

D'après cette séance, nous avons constaté que certains élèves éprouvent des difficultés surtout en lecture.

Voici d'autres remarques :

- Les apprenants participent beaucoup avec la maîtresse.
- Les élèves ont d'énormes difficultés à décoder les mots qui composent le texte à lire.
- L'enseignante était un peu stressée dans cette séance de séminaire à cause de la présence de l'inspectrice et le public d'enseignants qui étaient devant elle dans la salle.

- ❖ **Le déroulement de la deuxième séance de séminaire :**

- **Séance 03 :** Expression écrite.
- **La durée :** de 9h à 11 h.
- **Projet 03 :** Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?
- **Séquence 01 :** Quand je serai grand.
- **Les outils pédagogiques :** le tableau, les images.
- **Groupe 02.**

Le 31 mars 2022, nous avons assisté à la deuxième séance de séminaire avec une autre enseignante de la même école sur l'activité de la production écrite.

Premièrement, la maîtresse a commencé sa leçon par un débat sur les catastrophes naturelles que les élèves connaissent. Puis, elle a accroché des images qui représentent des catastrophes naturelles sur le tableau.

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

-Image 01 : un tremblement de terre.

-Image 02 : un incendie.

-Image 03 : une inondation.

Elle a utilisé ces illustrations pour attirer l'attention des élèves, faciliter la compréhension et les motiver. Ensuite, elle leur posa quelques questions en montrant sur les images :

- **Enseignante** : Quelles sont les personnes qui viennent lors de la catastrophe naturelle ?
- **Élève** : Les pompiers, les soldats, le chien secouriste.
- **Enseignante** : Qu'est ce qu'il fait le chien lors d'une catastrophe naturelle ?
- **Élève** : Il cherche les blessés.
- **Enseignante** : Où ?
- **Élève** : Sous les ruines.
- **Enseignante** : Que font les pompiers ?
- **Élève** : Les pompiers cassent les murs avec un marteau piqueur et une scie à métaux.
- **Enseignante** : Que font les médecins et les infirmiers ?
- **Élève** : Les médecins et les infirmiers aident les victimes.

Deuxièmement, la maîtresse a bien expliqué la consigne de la production écrite aux élèves. Puis, elle a tracé un tableau de la boîte à outils qui représente les trois catastrophes naturelles qui sont : « le tremblement de terre, l'incendie, l'inondation ».

Tout d'abord, l'enseignante a parlé du tremblement de terre ; elle a expliqué ce qui se passe lors de cette catastrophe naturelle en donnant des expressions et en même temps elle a utilisé des gestes et des mimiques pour que ses élèves comprennent rapidement. Parmi ces expressions et ces gestes : « la terre bouge », « le sol s'ouvre » ... A ce moment ; chaque mot lancé par l'enseignante lors de l'explication ; elle le récrivait au tableau de la boîte à outils :

- Noms : les sauveteurs, le tremblement de terre, le sol...
- Verbes : être, bouger, s'ouvrir, sauver, chercher...
- Les compléments : phénomène, les blessés, les victimes, les vies ...
- Les adjectifs : graves, courageux, forts...

Ensuite, la maîtresse a suivi les mêmes étapes précédentes pour présenter une autre production écrite sous le thème de « L'inondation » en utilisant aussi les expressions et les

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

gestes concernant le deuxième sujet traité et encore une fois elle a donné et écrit d'autres mots pour aider les élèves à rédiger leurs productions écrites :

- Noms : L'inondation, la pluie, les secouristes...
- Verbes : être, tomber, emporter, soigner...
- Complément : événement, victimes, blessés...
- Adjectifs : malheureux, tristes
- Adverbes : fortement, rapidement

Enfin, les mêmes méthodes que l'enseignante a utilisé lors des explications des deux productions écrites précédentes ; elle les refait en présentant la troisième production écrite qui est intitulée « L'incendie ». Puis, elle a écrit au tableau de la boîte à outils les mots suivants :

- Noms : l'incendie, la forêt, les arbres, le feu, les animaux...
- Les verbes : être, brûlé, se propager, atteindre...
- Les Compléments : une catastrophe, le feu...
- Les adjectifs : naturelle, grave...
- Les adverbes : rapidement...

A la fin de la séance de ce séminaire, la maîtresse a demandé aux apprenants trois productions écrites à l'aide de la boîte à outil écrite au tableau, et elle a partagé le travail entre trois groupes comme suit :

- Groupe 01 : Le tremblement de terre.
- Groupe 02 : L'inondation.
- Groupe 03 : L'incendie.

Finalement, les élèves ont rendu leurs copies à l'enseignante puis elle les a distribués à l'inspectrice et au groupe d'enseignants qui étaient présents à ce séminaire.

- **Les observations en classe :**

- La majorité des élèves sont intelligents.
- La maîtresse vérifie et corrige les erreurs de ses élèves.
- La remarque la plus intéressante que nous avons constatée concernant la méthode de cette enseignante « **le travail en groupe** » ; cette méthode permet à l'élève d'améliorer son niveau, renforcer la relation entre les élèves au niveau d'échange des informations et les communications.

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

Ainsi que le travail en groupe aide les apprenants à rédiger des productions écrites par le biais de changements d'idées.

En deuxième lieu, nous sommes dirigées vers l'école de "BENBOUZIANE ABDELKADER" le 17 avril 2022 pour assister deux séances avec l'enseignante « B ».

❖ Le déroulement de la première séance avec l'enseignante "B" :

- **La séance :** La production écrite.
- **projet 3 :** « C'est une catastrophe naturelle ».
- **Séquence 01 :** Quand je serai grand (le métier de rêve).
- **La durée :** 45 min.
- **Les outils pédagogiques :** le tableau, les cahiers.
- **La description de la classe :** une classe bien décorée, propre et large.
- **Groupe 02 :** contient 19 élèves (10 garçons, 09 filles).

En premier lieu, l'enseignante a commencé son cours par l'écriture de la date au tableau. Puis, elle a construit avec ses élèves une boîte à outils pour rédiger une production écrite sur le métier. Ensuite, elle a commencé la leçon en posant la question suivante : « Quels sont les sauveteurs ? » les élèves répondent : « les soldats, les pompiers, les médecins ... » et chaque réponse des élèves, elle l'a écrit au tableau. Après, la maîtresse a demandé aux élèves de donner des verbes utilisés et le champ lexical de ces métiers.

En deuxième lieu, l'enseignante a choisi le métier de médecin pour commencer la rédaction de la production écrite. A ce moment, elle interrogea ses apprenants sur le pronom et le temps utilisés en expliquant au même temps la règle des verbes conjugués au futur simple. Ensuite, la maîtresse a entouré tous les mots qui sont en relation avec le métier de médecin afin d'aider l'élève.

Au moment d'application, L'enseignante a écrit la première phrase au tableau " Quand je serai grand ". Puis, elle a demandé aux élèves de prendre leurs cahiers afin d'écrire la production écrite en donnant le temps pour réfléchir, la maîtresse faisait tourner dans les rongés pour vérifier si les élèves avaient bien construit les phrases.

Enfin, l'enseignante a fait passer ses élèves (un par un) au tableau pour écrire les autres phrases ; cette méthode a bien motivée les élèves (encourager le travail "élève - élève").

Voici la boîte à outils que l'enseignante a écrits au tableau :

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

Noms	Verbes	Compléments	Adjectifs
-les pompiers -les médecins -les infirmiers -les soldats	- être - travailler - choisir - soigner - porter - utiliser	-hôpital -cabinet médical -caserne -blouse -casque -un combat -masque -les blessées	-grand -blanche

- **Les observations en classe :**

- Les élèves commettent peu d'erreurs de prononciation.
- Puisque l'enseignante est ancienne dans le domaine d'enseignement (expérience de 34 ans), elle a bien géré son temps pour expliquer son cours avec une méthode claire, facile et motivante.

- ❖ **Le déroulement de la deuxième séance avec l'enseignante "B" :**

- **Activité :** Compte rendu.
- **Titre :** Correction de la production écrite.
- **Durée :** 45 min
- **Objectifs d'apprentissage :** - l'élève doit être capable de :
 - Redresser ses erreurs.
 - Réécrire son texte en fonction des observations de l'enseignant.
- **Matériels :** Tableau, ardoise, les copies des élèves.

Après que l'enseignante a corrigé les copies des élèves et elle a signalé les erreurs commises en les soulignant en rouge, elle a commencé sa séance par un rappel de la consigne d'écriture. Ensuite, la maîtresse a tracé le tableau suivant :

Erreurs	Correction

Le tableau ci- dessus représente les phrases prises des productions des élèves avec les erreurs commises.

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

Puis, l'enseignante a écrit les phrases qui contiennent des fautes au tableau et elle a fait des groupes pour que les élèves travaillent ensemble. Ensuite, elle a demandé aux apprenants d'observer les phrases (une par une), identifier les fautes et les souligner au tableau. A ce moment, les élèves prennent leurs ardoises pour corriger les erreurs qu'ils ont déjà soulignées. Après, la maîtresse a fait passer l'élève qui a écrit le mot correctement pour que ses camarades le corrigent. En outre, elle a suivi les mêmes étapes précédentes pour corriger les autres erreurs. Après la correction, l'enseignante a demandé à ses élèves de lire les phrases corrigées ; Cette méthode permet à l'apprenant de mémoriser les mots et les prononcer correctement.

A la fin de la séance, la maîtresse a demandé aux élèves de réécrire la production écrite sur les double-feuilles avec moins de fautes dans le but de l'auto-correction de l'élève.

- **Les observations en classe :**
 - L'enseignante vérifie toutes les fautes de ses élèves.
 - Les élèves étaient bien motivés grâce à la méthode du travail de groupe utilisée par la maîtresse.

1.2 Les outils méthodologiques :

Pour accéder à notre objectif principal de notre enquête, nous avons utilisé trois outils d'investigation qui sont "le questionnaire" distribué aux enseignants du cycle primaire et "l'entretien" destiné aux apprenants de 5ème année primaire et les copies des productions écrites des apprenants. Nos questions portent spécifiquement sur l'écrit et la production écrite.

1.2.1. Le questionnaire :

Le questionnaire servira comme un moyen de connaissance des élèves et de leurs difficultés d'apprentissages rencontrées en production écrite. Nous avons élaboré ce questionnaire pour avoir des informations sur les points de vues des enseignants et de connaître leurs méthodes utilisées dans la classe lors d'une séance de production écrite.

Notre questionnaire est adressé aux 62 enseignants du français de cycle primaire (51 femmes et 11 hommes) dont la majorité de ces enseignants sont anciens dans le domaine d'enseignement du français langue étrangère. Il est sous forme d'une liste de onze questions,

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

trois d'entre elles sont ouvertes, tandis que huit sont des questions semi-ouvertes (à multiple choix). Voici les questions de notre questionnaire :

1) D'après votre expérience, quel est le programme le plus difficile au cycle primaire ?

- Le programme de 3^{ème} année primaire.
- Le programme de 4^{ème} année primaire.
- Le programme de 5^{ème} année primaire.
- Tous les programmes.

➤ L'objectif de cette question est de découvrir le programme le plus difficile au cycle primaire.

2) Le programme de 5^{ème} année primaire est :

- Complexe.
- Difficile.
- Facile.
- Moyen.

➤ Par cette question, nous voulons savoir comment l'enseignant trouve le programme de 5^{ème} année primaire.

3) Si difficile ou complexe, pourquoi ?

-

➤ Nous cherchons à travers cette question de connaître la raison pour laquelle le programme de 5^{ème} AP est difficile pour certains enseignants.

4) Comment trouvez-vous le niveau de vos élèves à l'écrit ?

- Faible.
- Moyen.
- Bon.

➤ La 4^{ème} question nous permet de déterminer l'opinion des enseignants sur le niveau de leurs élèves à l'écrit.

5) D'après vous, pourquoi les élèves ont-ils de grandes difficultés à l'écrit ?

- Absence de lecture.
- Notions de base faibles, voire inexistantes.

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

- Autres.
- Cette question vise à démontrer la source principale des difficultés qui entravent les apprenants de 5^{ème} année primaire à l'écrit d'après les enseignants.
- 6) Comment les élèves trouvent-ils la séance de production écrite ?
 - Aisée.
 - Moyenne.
 - Difficile.
- Notre but par cette question est de montrer le degré de complexité des productions écrites chez les élèves.
- 7) Par rapport aux élèves, la production écrite est un exercice :
 - Facile
 - Difficile.
- Nous voulons savoir par cette question la nature de l'exercice de la production écrite par rapport aux élèves.
- 8) Quelles sont les fautes que vous retrouvez le plus souvent dans leurs productions écrites ?
 - Lexicales
 - Grammaticales
 - Orthographiques.
 - Vocabulaire
- La question 8 devrait nous permettre de découvrir les types d'erreurs les plus souvent dans les productions écrites des élèves.
- 9) Que faites-vous quand vos élèves rencontrent l'une des difficultés ?
 - Vous essayez d'expliquer la consigne autrement.
 - Réexpliquer brièvement les points de langue.
 - Encourager le travail "élève-élève".
 - Vous laissez les élèves se débrouiller.
- Par cette questions notre objectif est de connaître quelles sont les démarches adaptées par les enseignants quand leurs élèves entravent des obstacles en production écrite dans la classe de F.L.E.

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

10) Combien d'heures par semaine consacrez-vous à la production écrite ?

-

- A partir cette question, nous voulons savoir les différents horaires consacrés par chaque enseignant à la production écrite.

11) Que suggérez-vous pour améliorer le niveau de vos élèves en production écrite ?

-

- Cette question nous permet d'avoir des propositions et des suggestions données par les enseignants afin d'améliorer le niveau de leurs apprenants en production écrite.

1.2.2. Les copies des élèves :

Nous sommes allées sur le terrain et nous avons pris les copies de productions écrites des élèves de l'enseignante « A » et les autres copies des apprenants de l'enseignante « B » pour les analyser et ce afin de découvrir les fautes les plus fréquentes faites par les élèves de 5^{ème} année primaire, aussi afin de connaître les causes de ces fautes.

1.2.3. L'entretien :


Afin de renforcer notre enquête et rendre notre travail plus concret, nous avons décidé de nous rapprocher de quelques élèves de 5^{ème} AP pour leur poser quelques questions par rapport aux fautes faites sur leurs copies et pour découvrir les causes de ces erreurs. Cet entretien nous a permis de répondre à notre question de recherche : "Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants de 5^{ème} AP lors de la rédaction de leurs productions écrites ? Et quelles sont les causes de ces dernières ?

Avant de travailler sur cet entretien, nous avons tous d'abord analysé les copies des productions écrites de ces élèves dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

Au commencement de notre analyse, nous avons utilisé un tableau récapitulatif mentionné ci-dessous que les enseignants possèdent. Ce tableau représente la liste des codes de correction :

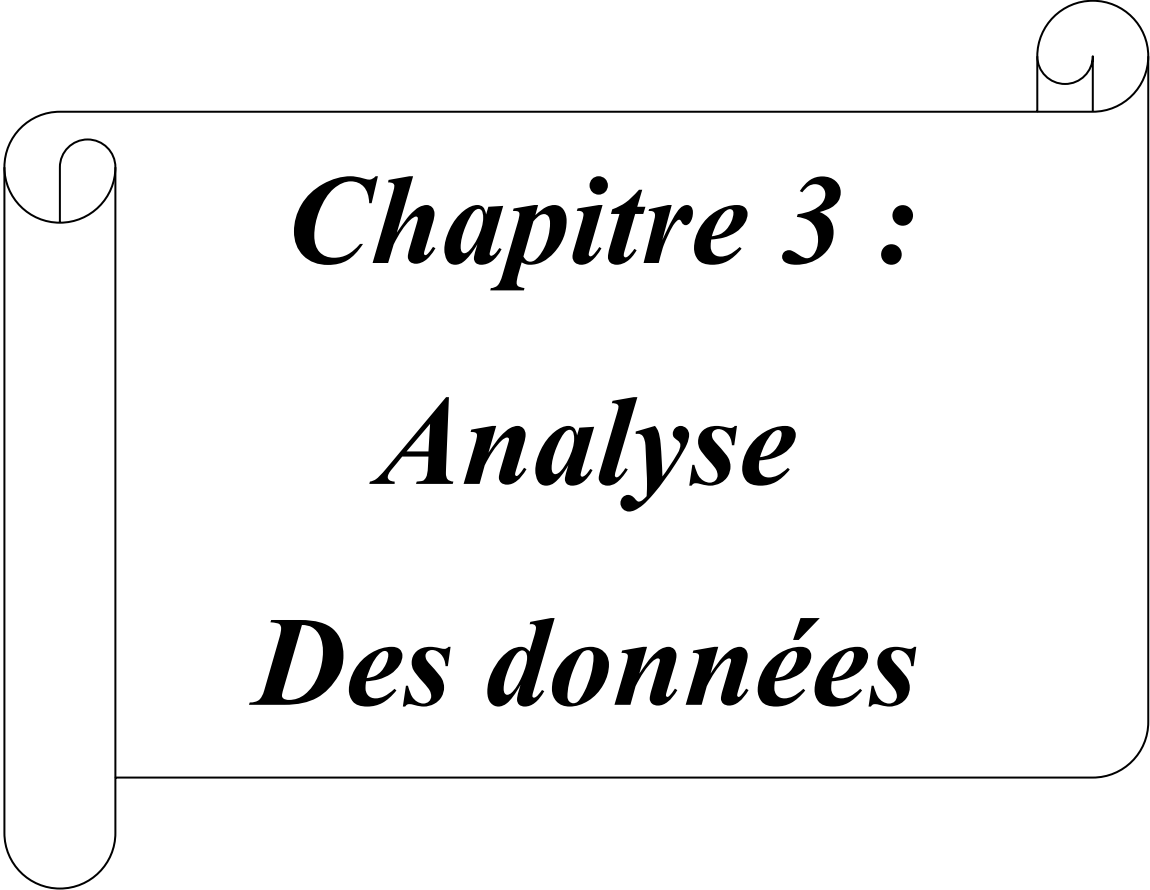
Code	Signification
Maj	Majuscule
Orth	Orthographe

Chapitre 2 : Cadre Méthodologique

Conj	Conjugaison
G	Grammaire
Rép	Répétition
V	Verbe
X	Mot oublié
Inc	Incorrecte
Inf	Infinitif
A/rep	A reprendre
Dep	Déplacer
Pnt	Ponctuation
? 	Où est l'alinéa ?
?	Où est le titre ?

Donc, comme nous avons déjà dit, ce chapitre nous a permis de présenter toutes les démarches que nous avons suivi pendant notre recherche sur le terrain pour le recueil des données. Nous avons aussi décrit nos outils méthodologiques.

Dans le prochain chapitre, nous allons analyser les données que nous avons obtenues à partir des outils d'investigation.



Chapitre 3 :
Analyse
Des données

Chapitre 3 : Analyse des données

Dans ce chapitre nous allons focaliser sur l'étude et l'analyse des données obtenues des trois outils d'investigation que nous avons déjà mentionnés dans le chapitre méthodologique, lors de la réalisation de notre enquête auprès des élèves de 5^{ème} AP. Tous d'abord, nous allons commencer par l'analyse du questionnaire. Ensuite, l'analyse des copies des élèves de 5^{ème} AP, après l'analyse des entretiens.

1. L'analyse du questionnaire :

Pour notre questionnaire, il y a environ 61 enseignants qui ont répondu à nos questions (50 femmes et 11 hommes) qui sont âgés entre 23 ans et 55 ans et nous avons constaté aussi que la plupart de ces enseignants sont anciens dans le domaine d'enseignement.

Et voici les réponses des autres questions :

La première question :

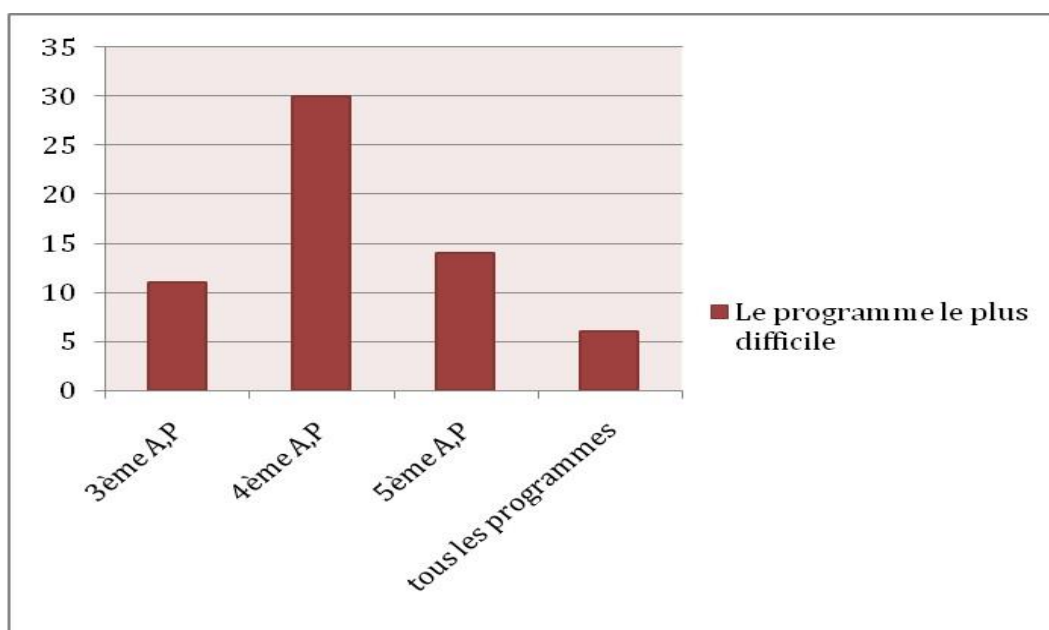


Figure 08 : le programme le plus difficile au cycle primaire.

Concernant la première question qui est sur le programme le plus difficile, nous avons :

- 30 enseignants qui ont choisi le programme de 4^{ème} année primaire,
- 14 enseignants qui ont pris comme choix le programme de 5^{ème} année primaire,
- 11 enseignants qui ont mentionné le programme de 3^{ème} AP
- 6 enseignants qui ont dit tous les programmes sont difficiles.

Chapitre 3 : Analyse des données

- Donc, d'après ces enseignants nous pouvons dire que le programme de 4^{ème} AP est le plus difficile au cycle primaire.

La deuxième question :

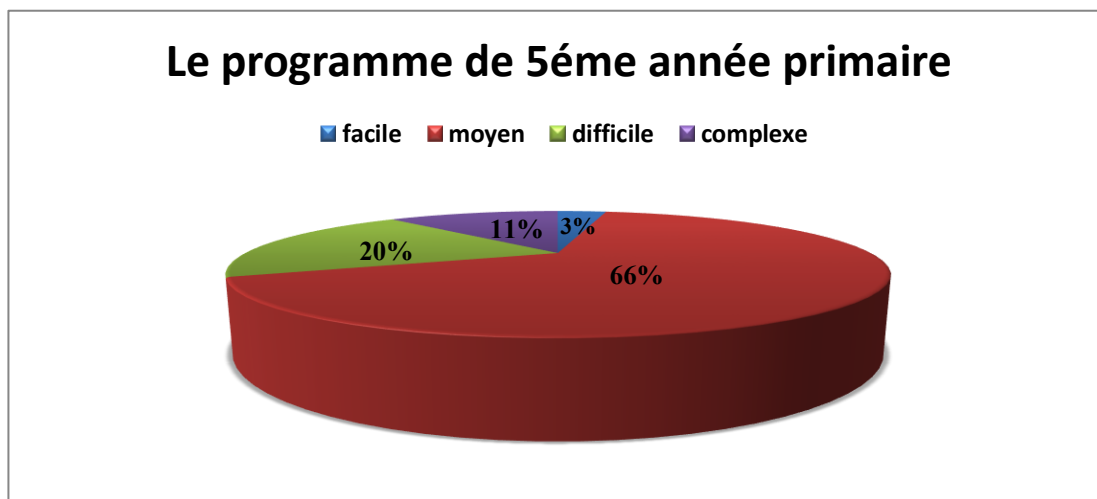


Figure 09 : La nature du programme de 5^{ème} année primaire.

Pour cette question, 66 % des enseignants disent que le programme de 5^{ème} AP est **moyen**, 20% d'entre eux déclarent que ce programme est **difficile**, ainsi que 11% parmi eux ont écrit **complexe**. Tandis que seulement 3% de ces enseignants mentionnent **la facilité** de ce programme.

- Alors nous avons constaté que la majorité des enseignants voient que le programme de 5^{ème} AP est moyen.

La troisième question :

Les 19 enseignants qui ont déclaré que le programme de 5^{ème} AP est difficile et complexe nous ont donnés les arguments suivants :

ENS°1 : Pour un apprenant Algérien qui n'a jamais visité le musée, impossible de lui faire ça comme un projet et en plus d'utiliser le passé composé après 3 ans d'études, on parle des enfants.

ENS°2 : Difficile par rapport aux élèves habitant le sud algérien. La difficulté réside dans le niveau (disant assez faible) des élèves qui ne le permet pas à faire une production écrite de 4 ou 5 phrases. L'objectif visé est plus fort par rapport aux compétences langagières réelles de nos élèves. Remarquons que le programme scolaire était destiné à une seule catégorie ou plutôt seul espace géographique tout en écartant le sud algérien.

Chapitre 3 : Analyse des données

ENS°3 : Les textes et les programmes ne sont pas au niveau des apprenants.

ENS°4 : Trop chargé avec de nouvelles notions.

ENS°5 : Le programme est si long à terminer.

ENS°6 : C'est difficile parce que les thèmes traités dans ce programme sont compliqués selon les niveaux des élèves.

ENS°7 : Il y a des leçons qui ne sont pas au niveau des élèves (le passé composé des trois groupes).

ENS°8 : Les thèmes ne sont pas à la portée des apprenants (les catastrophes naturelles par exemple).

ENS°9 : Les thèmes du programme ne sont pas motivants et les leçons de conjugaison sont compliquées pour un élève de 5^{ème} année primaire.

ENS°10 : Absence d'enchaînement des programmes.

ENS°11 : L'apprenant n'est pas capable d'acquérir des leçons plus difficiles de son âge.

ENS°12 : Le programme contient des leçons très difficiles : exemple « le passé composé et son accord, plusieurs compléments ».

ENS°13 : À cause des leçons choisies.

ENS°14 : Car il y a des leçons difficiles à apprendre, Comme le passé composé.

ENS°15 : Les apprentissages sont mal organisés.

ENS°16 : Notions de base très faibles.

ENS°17 : Les programmes ne sont pas au niveau des apprenants.

ENS°18 : Chargé.

ENS°19 : Car le programme est difficile par rapport au niveau des élèves.

➤ Selon la majorité des enseignants la complexité de ce programme est liée beaucoup plus avec le niveau des élèves et même avec la charge des thèmes de ce dernier.

Chapitre 3 : Analyse des données

La quatrième question :

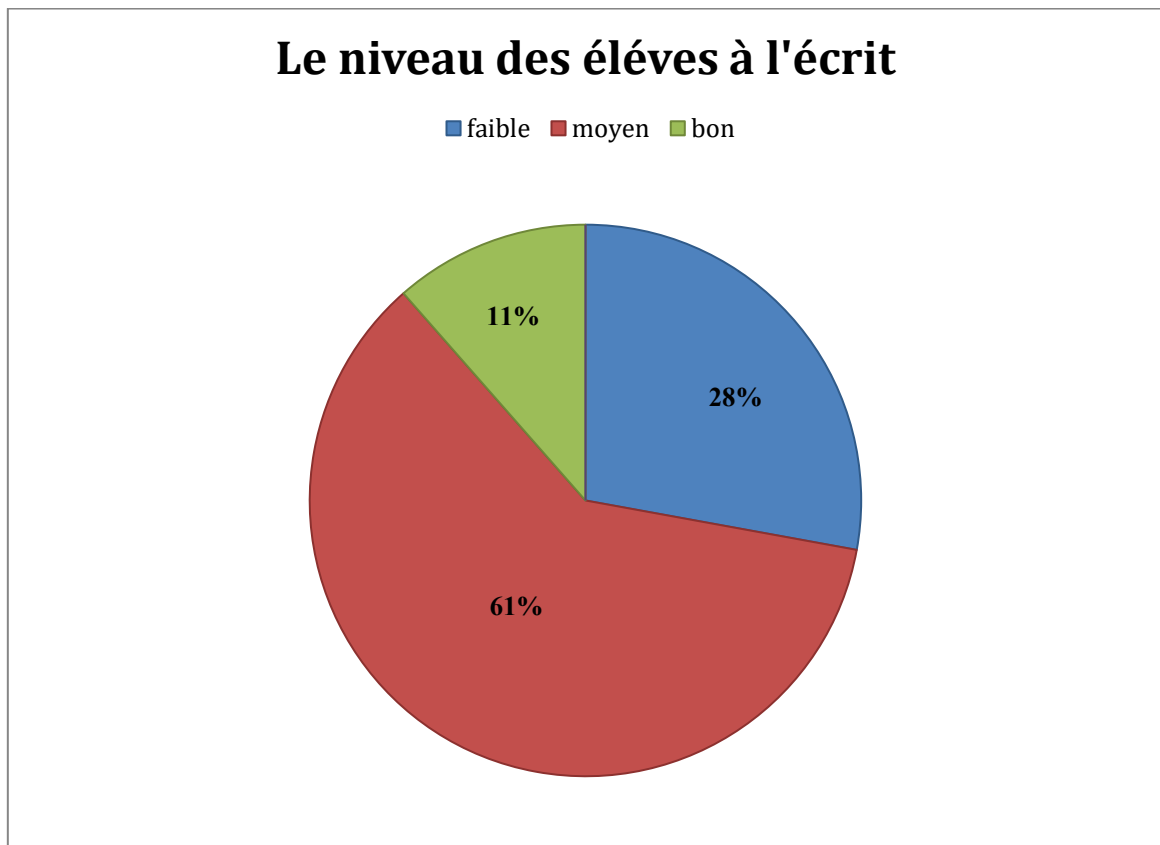


Figure 10 : Le niveau des élèves à l'écrit.

Les réponses qui sont indiquées dans cette question montrent que la majorité des enseignants ont répondu que le niveau des élèves à l'écrit est « **moyen** » (61%). De plus, nous avons marqué un pourcentage de 28% pour la réponse « **faible** » et pour la réponse « bon » le pourcentage est de 11%.

- De là, nous pouvons dire que le niveau des apprenants de cycle primaire à l'écrit est moyen.

Chapitre 3 : Analyse des données

La cinquième question :

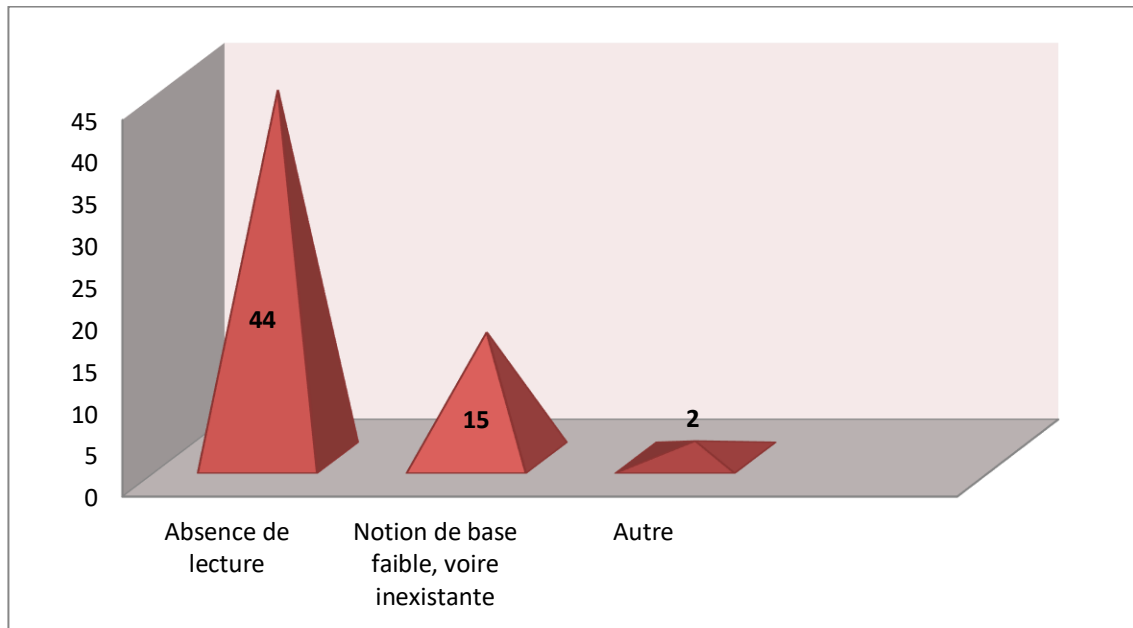


Figure 11 : les causes des difficultés que les apprenants trouvent à l'écrit.

Les réponses à cette question nous permettent de dire que 44 enseignants trouvent que la raison principale derrière les difficultés que les élèves rencontrent à l'écrit réside dans l'absence de la lecture.

Cependant, 15 enseignants pensent que la cause de ces difficultés vient des notions de base faibles, voire inexistantes. Par contre, nous signalons que seulement 02 enseignants insistent sur d'autres raisons.

- En effet, nous pouvons déduire que la plupart des enseignants confirment que la lecture pourrait être un facteur essentiel et important pour que les élèves ne trouvent pas des problèmes à l'écrit.

Chapitre 3 : Analyse des données

La sixième question :

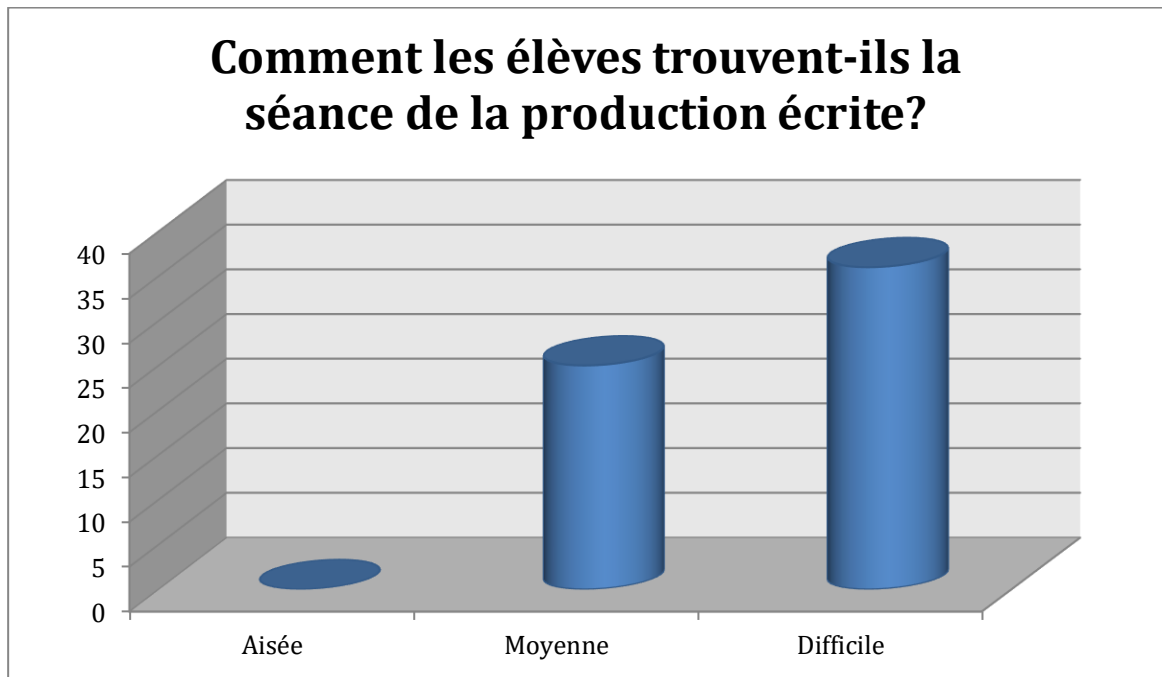


Figure 12 : Les observations des enseignants concernant l'avis de leurs élèves à travers la séance de la production écrite.

D'après cette question, nous avons constaté que :

- 36 enseignants déclarent que leurs élèves trouvent que la séance de la production écrite est « **difficile** ».
 - 25 enseignants voient que cette séance est « **moyenne** » par rapport à leurs élèves.
 - Or, personne n'a coché sur la case «**aisée**».
- Cela signifie que la séance de production écrite n'est pas facile pour les élèves. Donc, nous pouvons dire que vraiment les enseignants font des efforts pour cette séance.

Chapitre 3 : Analyse des données

La septième question :

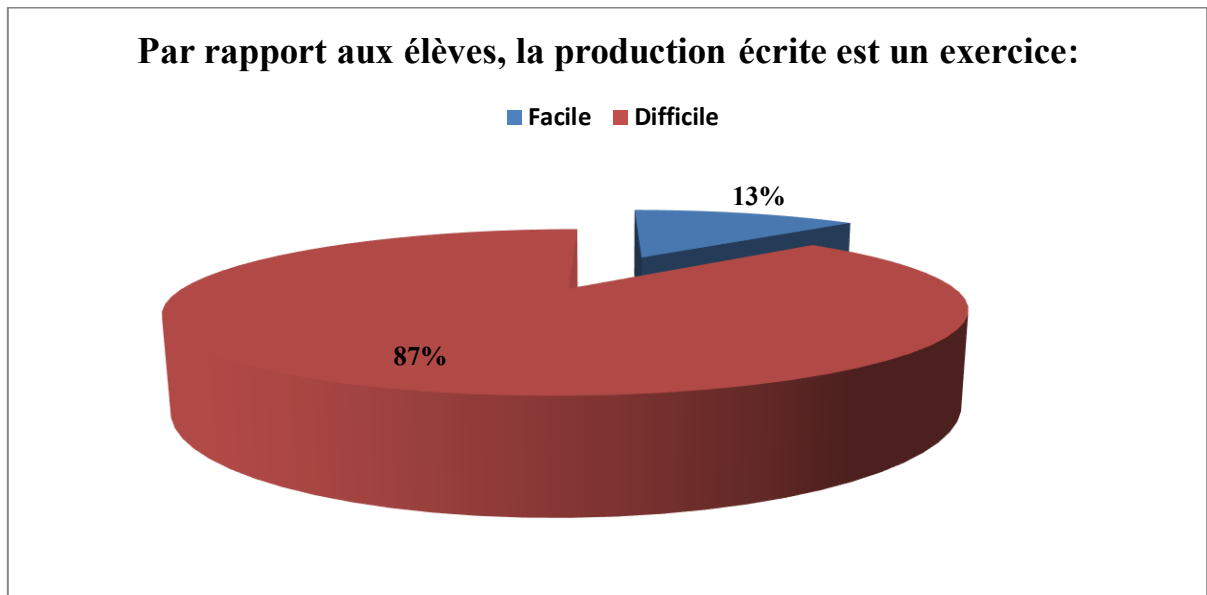


Figure 13 : Le type d'exercice de la production écrite.

87% des enseignants ont déclaré que la production écrite est un exercice « **difficile** » pour les élèves. Tandis que 13% d'entre eux disent qu'elle est une activité « **facile** ».

- A partir de ces réponses, nous trouvons que la production écrite est un exercice difficile par rapport aux élèves.

Chapitre 3 : Analyse des données

La huitième question :

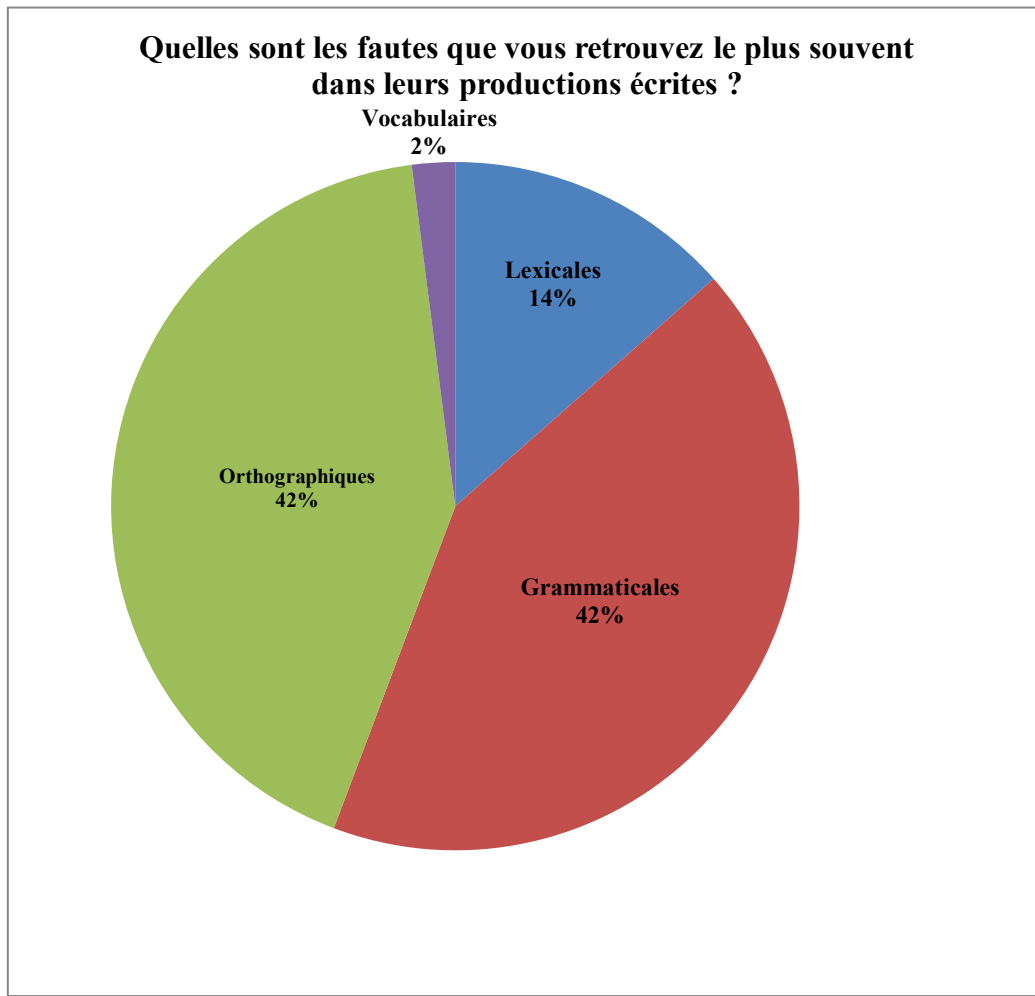


Figure 14 : les types de fautes dans les copies de production écrite.

D'après les enseignants, les fautes les plus fréquentes sont de type d'orthographe et grammatical soient un taux de 42% de chacun.

De plus, nous avons constaté un pourcentage de 14% pour les fautes lexicales. Or, 2% pour les fautes de vocabulaire.

- Ces statistiques nous permettent de dire que les fautes de grammaire et d'orthographe sont parmi les erreurs les plus fréquentes dans les copies de la production écrite des apprenants.

Chapitre 3 : Analyse des données

La neuvième question :

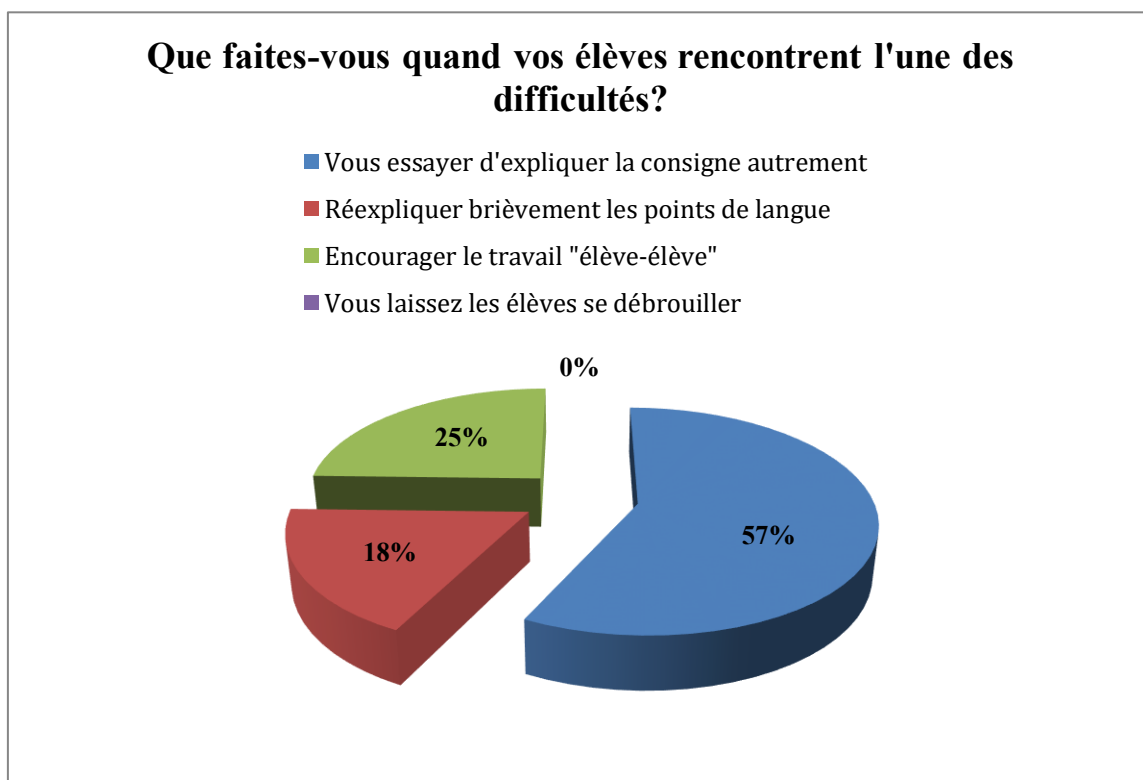


Figure 15 : La réaction des enseignants face aux difficultés des élèves lors de la rédaction.

Pour cette question, la majorité des enseignants soit un taux de 57% déclarent qu'ils essayent **d'expliquer la consigne autrement** si leurs élèves rencontrent l'une des difficultés.

Alors que 18% de ces enseignants ont mentionné qu'ils préfèrent de « **réexpliquer brièvement les points de langue** ».

Par ailleurs 25% d'entre eux choisissent **d'encourager le travail « élève-élève »**, certes, aucun d'entre eux n'a choisi **'de laisser ses élèves se débrouiller'**.

- Donc, nous pensons que la meilleure méthode pour que l'élève ne rencontre plus ces difficultés est « **essayer d'expliquer la consigne autrement** ».

Chapitre 3 : Analyse des données

La dixième question :

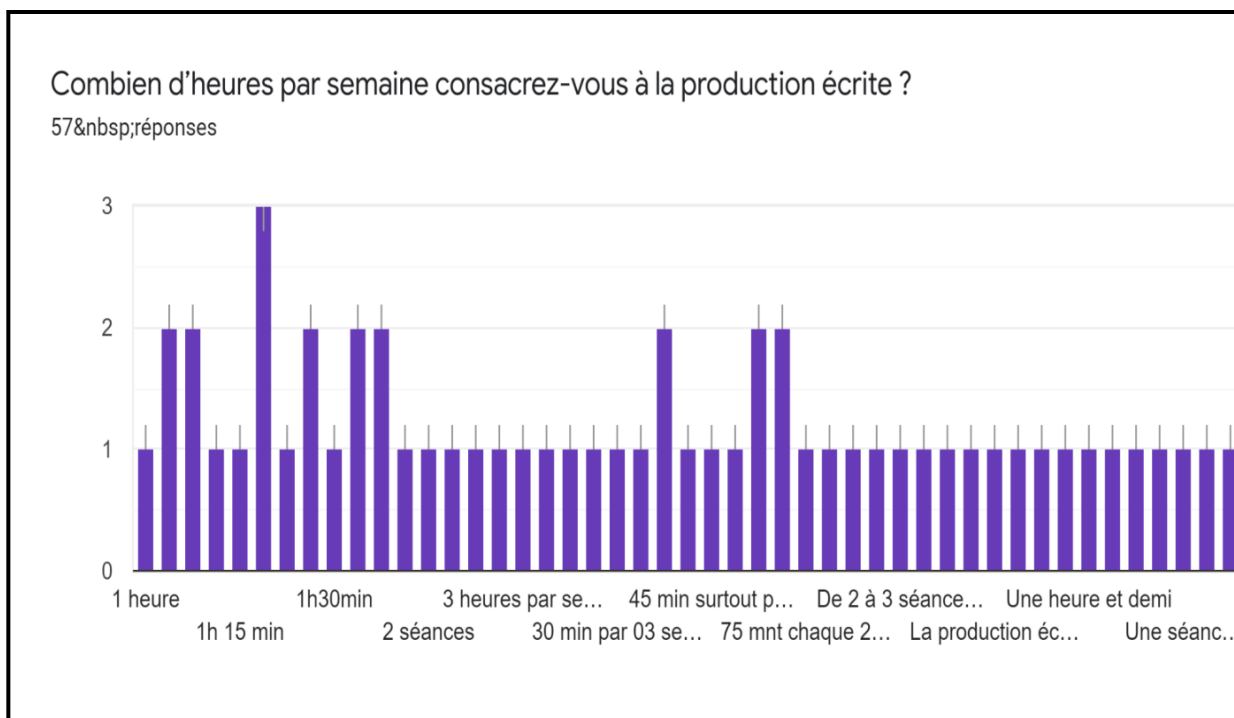


Figure 16 : La durée de la séance de la production écrite.

- ENS°01 : 75 min.
- ENS°02 : 45 min.
- ENS°03 : 1h30.
- ENS°04 : 2 séances par séquence plus le compte rendu.
- ENS°05 : 30 min par 03 semaines.
- ENS°06 : 30 min.
- ENS°07 : 45 min surtout période du COVID.
- ENS°08 : A la fin de chaque séquence, je consacre 1h15 mn.
- ENS°09 : 1 heure.
- ENS°10 : 45 min par séquence.
- ENS°11 : 1 heure.
- ENS°12 : 2 h.
- ENS°13 : 3 séances.
- ENS°14 : 1h30min.
- ENS°15 : Une heure par séquence (15 jours).
- ENS°16 : Une séance à la fin de chaque séquence.
- ENS°17 : Une séance.

Chapitre 3 : Analyse des données

- ENS°18 : 2 heures.
- ENS°19 : 2 heures.
- ENS°20 : A la fin de chaque séquence.
- ENS°21 : Selon mes élèves, 2 heures.
- ENS°22 : une séance de 25 min pendant 3 semaines.
- ENS°23 : 1 heure.
- ENS°24 : 1 heure.
- ENS°25 : 45 min.
- ENS°26 : Une production écrite dans 3 semaines.
- ENS°27 : 2 séances.
- ENS°28 : 2 heures.
- ENS°29 : 2 heures.
- ENS°30 : 2 heures.
- ENS°31 : 1h 30 min.
- ENS°32 : Deux heures.
- ENS°33 : De 2 à 3 séances par séquence.
- ENS°34 : 75 min.
- ENS°35 : 75 minute chaque 2 semaine.
- ENS°36 : 3 heures.
- ENS°37 : De 2 à 3 séances (pour chaque séance 30 minutes).
- ENS°38 : 3 séances par séquence.
- ENS°39 : 1h 30 min.
- ENS°40 : 1h 30 min.
- ENS°41 : 1h 15 min.
- ENS°42 : 1h 15 min.
- ENS°43 : Deux heures par semaine.
- ENS°44 : 1 heure.
- ENS°45 : 3 heures par semaine.
- ENS°46 : 1h 30 min.
- ENS°47 : Une fois (1h) tous les 15 jours.
- ENS°48 : Une séance par 15 jours.
- ENS°49 : La production écrite omniprésente dans toutes les activités.
- ENS°50 : Une fois 1 h tous 15 jours.

Chapitre 3 : Analyse des données

-ENS°51 : 1h30min.

-ENS°52 : 4 heures.

-ENS°53 : 45 min pour l'entraînement à l'écrit, 45 min pour la rédaction, 45 min pour le compte rendu.

-ENS°54 : L'horaire consacré pour la production écrite est défini par le programme, environ 3 séances de 30 minutes par séquence.

-ENS°55 : 3 h par semaine.

-ENS°56 : 4 heures.

-ENS°57 : Une heure et demie.

- D'après ces réponses, nous voyons que chaque enseignant a sa propre méthode d'organiser son temps à la production écrite, mais qui est tout de même très différente d'un enseignant à un autre.

La onzième question :

Pour cette dernière question, nous avons des suggestions proposées par les enseignants questionnés afin d'améliorer le niveau de leurs élèves en production écrite.

Voici les réponses que nous avons obtenues :

ENS°1 : La lecture.

ENS°2 : La lecture.

ENS°3 : Je fais des exercices de production écrite et aussi j'insiste sur la lecture pour améliorer leurs niveaux de vocabulaire et enrichir le lexique.

ENS°4 : De simplifier la consigne selon leurs niveaux.

ENS°5 : La dictée est une tâche très importante alors je consacre une séance pour la faire.

ENS°6 : Atelier d'écriture.

ENS°7 : La lecture.

ENS°8 : Programmer d'autres séances de lecture et donner 45 min à la production écrite.

ENS°9 : Il faut d'abord se baser sur l'oral qui mène l'élève à produire par écrit, ensuite les solliciter à lire des contes et des petits livres pour améliorer leurs niveau culturel et linguistique.

ENS°10 : Plus de production orale, la lecture et dictée.

ENS°11 : Faire la lecture.

Chapitre 3 : Analyse des données

ENS°12 : Faire des productions écrites ensemble.

ENS°13 : La lecture et la dictée négociée.

ENS°14 : Les élèves doivent lire pour améliorer leur niveau en production écrite.

ENS°15 : Proposer des activités similaires pour se préparer à la production écrite.

ENS°16 : La lecture est très importante pour améliorer le niveau des apprenants.

ENS°17 : Il faut bien concentrer et relier les idées.

ENS°18 : Enrichir le vocabulaire en lisant les contes destinés aux enfants, les poèmes, petits textes relevant du quotidien, découvrir son entourage à travers les documentaires audiovisuels. Faire de plusieurs reconnaissances pour développer sa communication en langue étrangère.

ENS°19 : La lecture est importante pour améliorer le niveau des élèves.

ENS°20 : La lecture.

ENS°21 : Banque de mots.

ENS°22 : Donner plus de temps à la lecture et à la production écrite.

ENS°23 : Revoir le programme et le volume horaire.

ENS°24 : Voir les modèles.

ENS°25 : Plusieurs activités de lecture.

ENS°26 : Faire de la dictée depuis la première année de français, d'abord, des syllabes puis des mots pour arriver enfin aux phrases... Et dévisager des séances de lecture en bibliothèque.

ENS°27 : Renforcer les séances de lecture.

ENS°28 : Encourager les élèves à la lecture.

ENS°29 : Renforcer la lecture.

ENS°30 : Travailler dès l'oral et la lecture.

ENS°31 : Essayer de produire des phrases courtes et simples.

ENS°32 : Renforcer les séances de lecture et de dictée.

ENS°33 : Inviter les élèves à lire.

ENS°34 : Il faut bien travailler la séance de l'oral pour faciliter la production écrite.

ENS°35 : Faire de la lecture ; réviser les points de langue, avoir un bon lexique pour savoir s'exprimer.

ENS°36 : La lecture pour enrichir le stock lexicale.

ENS°37 : La lecture.

Chapitre 3 : Analyse des données

ENS°38 : Baser sur la production orale pour arriver à faire une bonne production écrite.

ENS°39 : Préparer bien l'orale production.

ENS°40 : Insister bien sur la lecture.

ENS°41 : Améliorer la lecture.

ENS°42 : Ajouter d'autres séances pour préparer l'élève a la production écrite.

ENS°43 : J'insiste sur la lecture, c'est la meilleure méthode pour améliorer la production écrite.

ENS°44 : Augmenter le volume horaire pour toutes les activités du fait que la production écrite n'est qu'un réinvestissement des acquis précédents.

ENS°45 : Faire un plan avant d'écrire.

ENS°46 : Inviter les élèves à lire.

ENS°47 : Augmenter l'horaire consacré pour la production écrite.

ENS°48 : Apprendre de nouveaux mots qui ont une relation avec le thème de la production écrite et même les synonymes et Les antonymes.

ENS°49 : Faire le plan avant d'écrire.

ENS°50 : Mettre à la disponibilité plus de moyens didactiques.

ENS°51 : Aider l'élève à organiser ses idées, encourager le à développer les idées devant être incluses dans le travail sur selon le modèle organisationnel.

ENS°52 : La lecture des histoires.

ENS°53 : La pratique des points de langue.

ENS°54 : Augmenter la lecture compréhension qui vise l'écrit c'est à dire lire et comprendre pour rédiger.

ENS°55 : Lecture des histoires et des textes.

ENS°56 : Aider les apprenants à organiser leurs idées dans le travail donné.

ENS°57 : Simplifier les consignes.

ENS°58 : La lecture.

ENS°59 : Donner plus d'importance à la lecture.

ENS°60 : La meilleure façon d'améliorer la production écrite est la lecture pour augmenter le stockage lexical de l'apprenant.

ENS°61 : Faire le plan avant d'écrire.

ENS°62 : La lecture et la dictée.

Chapitre 3 : Analyse des données

Les réponses des enseignants à cette question sont variées mais nous avons remarqué que la plupart d'entre eux nous donnent une suggestion commune qui est la "lecture".

- Alors, nous pouvons dire que la lecture occupe une place primordiale dans l'enseignement/apprentissage. Elle est également un moyen de production linguistique et intellectuel parce qu'elle développe la compétence rédactionnelle de l'apprenant ; elle l'aide à améliorer son aspect linguistique "la langue " en enrichissant son vocabulaire et en maîtrisant la grammaire et la conjugaison pour développer son côté cognitif.

❖ *Synthèse de l'analyse du questionnaire :*

Après l'analyse de chaque réponse des enseignants ; nous avons constaté que la production écrite est la tâche la plus difficile chez les élèves de 5^{ème} AP.

De plus, le programme de 4^{ème} année primaire est le programme le plus difficile par rapport aux autres programmes, au cycle primaire.

Selon les enseignants, cette complexité réside au niveau des élèves aussi à la charge et les thèmes de ce programme scolaire.

D'ailleurs, pour les enseignants, à cause de l'absence de la lecture, la plupart des élèves entravent des difficultés au niveau de l'écrit. Ce qui veut dire que la lecture permet aux apprenants de mémoriser l'orthographe et les règles grammaticales et de développer leurs compétences cela peut réduire les erreurs commises en rédaction.

La majorité des enseignants déclarent que les fautes les plus fréquentes dans les copies de production écrite de leurs élèves sont des fautes d'orthographe et de grammaire. D'après cette réponse nous pouvons dire que l'orthographe et la grammaire présentent un problème indispensable chez les apprenants de 5^{ème} année primaire.

Chaque enseignant nous a proposé sa propre façon pour traiter ces problèmes en classe, ce qui signifie que l'enseignant joue un rôle très important en classe du F.L.E ; il est le guide dans sa classe car il permet aux élèves de faire des erreurs, de montrer comment ces erreurs peuvent être bénéfiques et de corriger ses fautes au même temps.

Enfin, pour améliorer le niveau des élèves, les enseignants ont suggéré quelque solutions comme : la lecture, la dictée, encourager le travail de groupe, se baser sur l'oral qui mène l'élève à produire par écrit et solliciter à lire des contes et des petits livres afin d'améliorer leur niveau culturel et linguistique.

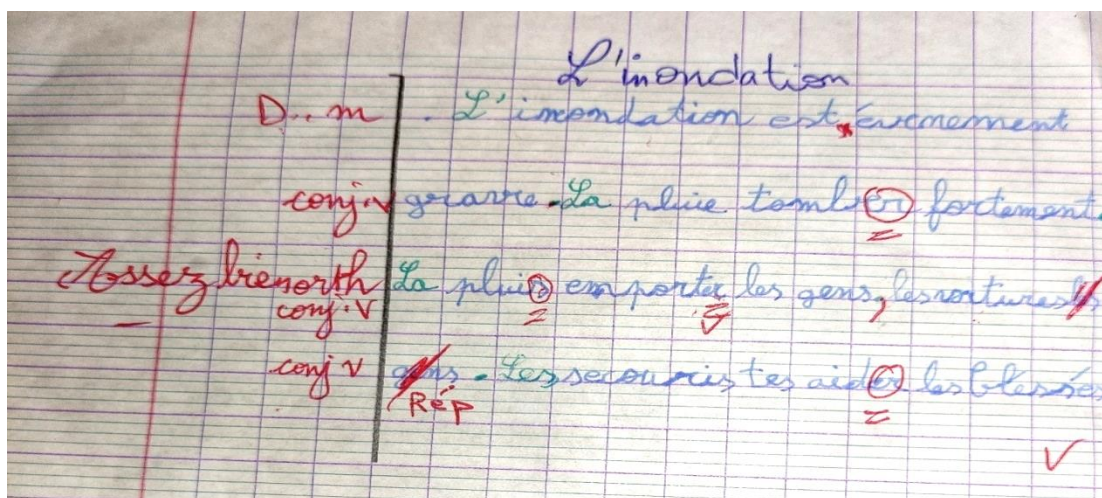
Chapitre 3 : Analyse des données

1. L'analyse des copies :

Nous avons pris quatre copies des productions écrites des élèves de l'enseignante "A" et quatre d'autres copies de l'enseignante "B" pour les analyser dans les tableaux suivants :

2.1 Les copies des élèves de l'enseignante "A" :

- La production écrite de l'élève 1 :

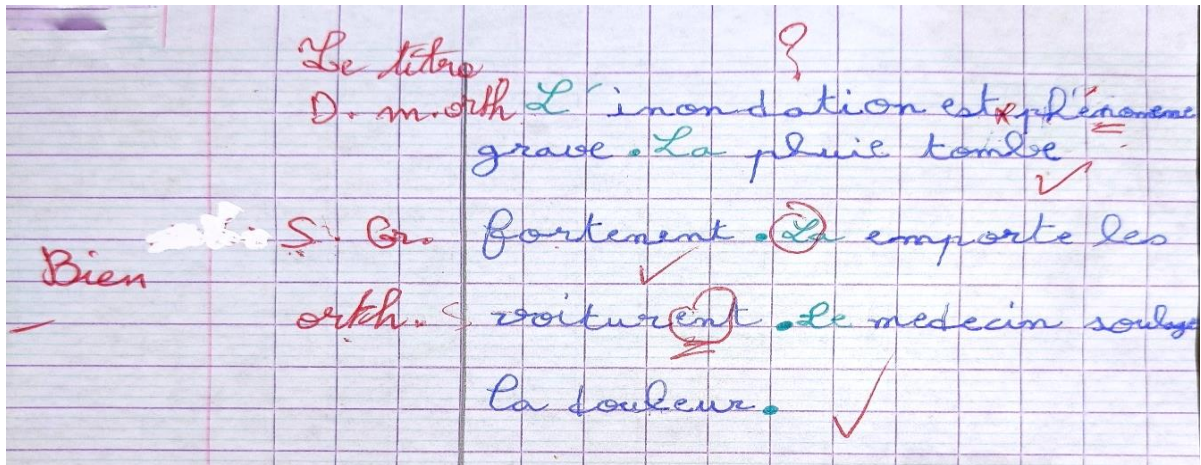


➤ Analyse 1 :

Fautes	Les types des fautes	Correction
1/ L'inondation est événement.	Orthographe (manque d'un déterminant)	L'inondation est un événement grave.
2/ événement	Orthographe (accent)	évènement
3/ La pluie tomber fortement.	Conjugaison	La pluie tombe fortement.
4/ La pluis	Orthographe	La pluie .
5/ La pluie emporter les gens.	Conjugaison	emporte les gens.
6/ La pluie emporter les gens. les voitures les gens.	Répétition	La pluie emporte les gens et les voitures.
7/ Les secouristes aider les blessés.	Conjugaison	Les secouristes aident les blessés.
8/ les bléssés	Orthographe (accent)	les blessés

Chapitre 3 : Analyse des données

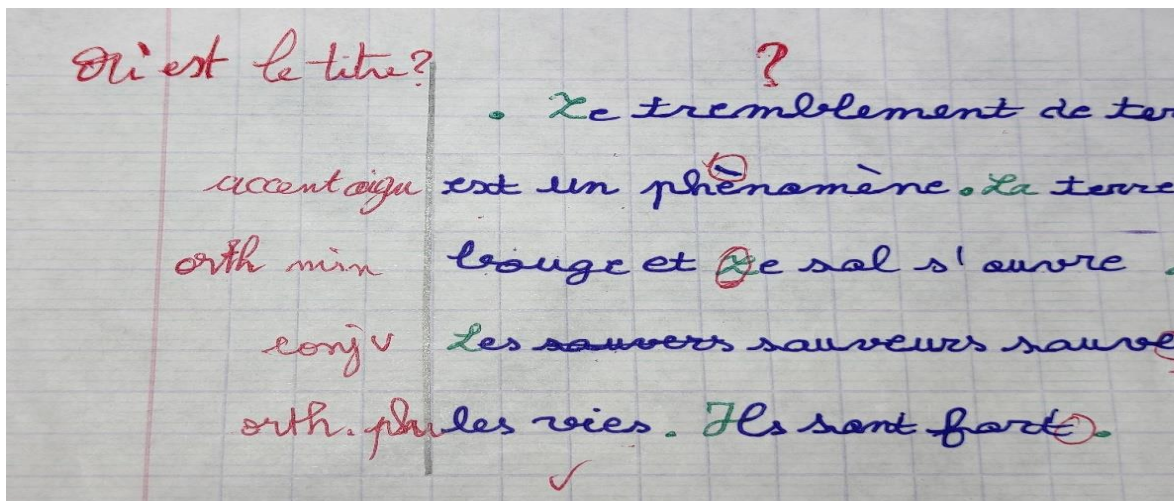
- La production écrite de l'élève 2 :



- Analyse 2 :

Fautes	Les types des fautes	Correction
1/ L'inondation est phenomene grave.	Orthographe (manque d'un déterminant masculin)	L'incendie est un phénomène grave.
2/ phenomene	Orthographe (accent)	phénomène
3/ La emporte les	Grammaire (manque du sujet)	-La pluie emporte les... - Elle emporte les...
4/ les voiturent	Orthographe	les voitures .
5/ Le medecin	Orthographe	Le médecin .

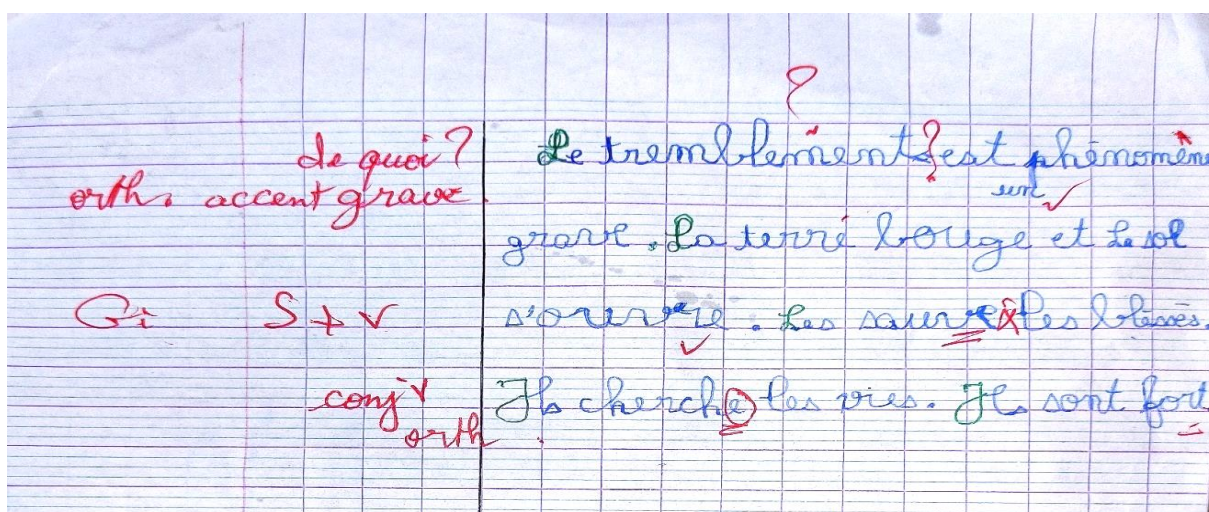
- La production écrite de l'élève 3 :



Chapitre 3 : Analyse des données

Fautes	Les types des fautes	Correction
1/ un phénomène	Orthographe (accent aigu)	un phénomène
2/ et Le sol	Orthographe (minuscule)	et le sol
3/ Les sauveurs sauver	Conjugaison	Les sauveurs sauvent
4/ Ils sont fort.	Orthographe (pluriel)	Ils sont forts.

- La production écrite de l'élève 4 :



- Analyse 4 :

Fautes	Les types de fautes	Correction
1/ Le tremblement est un phénomène grave	Manque de mot Orthographe	Le tremblement de terre est un phénomène grave.
2/ La terre bouge et Le sol s'ouvre.	Orthographe (majuscule)	La terre bouge et le sol s'ouvre.
3/ Les sauve	Orthographe (sujet+verbe)	Les sauveteurs sauvent
4/ sauve	Conjugaison	sauvent
5/ les bléssés	Orthographe (accent)	les blessés
5/ Ils cherche	Conjugaison	Ils cherchent
6/ Ils sont fort	Orthographe /ponctuation.	Ils sont forts.

Chapitre 3 : Analyse des données

❖ Interprétation des tableaux :

Nous avons constaté de nombreuses erreurs de morphosyntaxe qui sont dues au non maîtrise des règles de la langue française, elles se résument comme suit :

▪ Sur le plan pragmatique :

Nous avons constaté que tous les élèves ont écrit un texte en présentant une catastrophe naturelle, donc ils ont respecté la consigne.

▪ Sur le plan textuel :

Par rapport à la structuration du texte, les apprenants l'ont respecté ; ils ont mentionné tout d'abord le nom de la catastrophe naturelle puis ils ont donné une description générale de celle-ci. D'ailleurs, trois d'entre eux ont oublié d'ajouter le titre. En plus, la majorité d'eux ont fait des fautes au niveau de ponctuation et de majuscule par exemple "La terre bouge et Le sol s'ouvre", "Ils sont forts(.)"

▪ Les erreurs de conjugaison :

Concernant la cohérence du système des temps, nous avons remarqué que tous les élèves ont utilisé le présent de l'indicatif demandé (s'ouvre, est...) mais, quelqu'un d'eux a fait des fautes à la conjugaison des verbes ; au lieu de les conjuguer avec le troisième personne du pluriel, il les conjugue avec le troisième personne du singulier par exemple " Il cherche les vies". D'autres élèves qui n'ont pas conjugué les verbes en les écrivant à l'infinitif (La pluie tomber fortement / aider...)

▪ Les erreurs d'accord :

- L'accord de l'adjectif qualificatif :

Certains élèves négligent cette règle alors qu'en réalité l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qualifié, exemple : "Ils sont fort." ; l'élève n'a pas ajouté le "s" du pluriel à l'adjectif "fort" pour l'accorder avec le pronom "Ils".

▪ Les erreurs d'orthographe :

Les élèves commettent beaucoup des fautes d'orthographe ; cela est peut-être dû aux difficultés liées à la prononciation et au non maîtrise des sons. Nous constatons par ailleurs, des fautes aux accents comme "phénomène". En plus, nous avons trouvé d'autres mots mal orthographiés comme (voiturent, la plus...) ; les apprenants font ces erreurs peut-être à cause

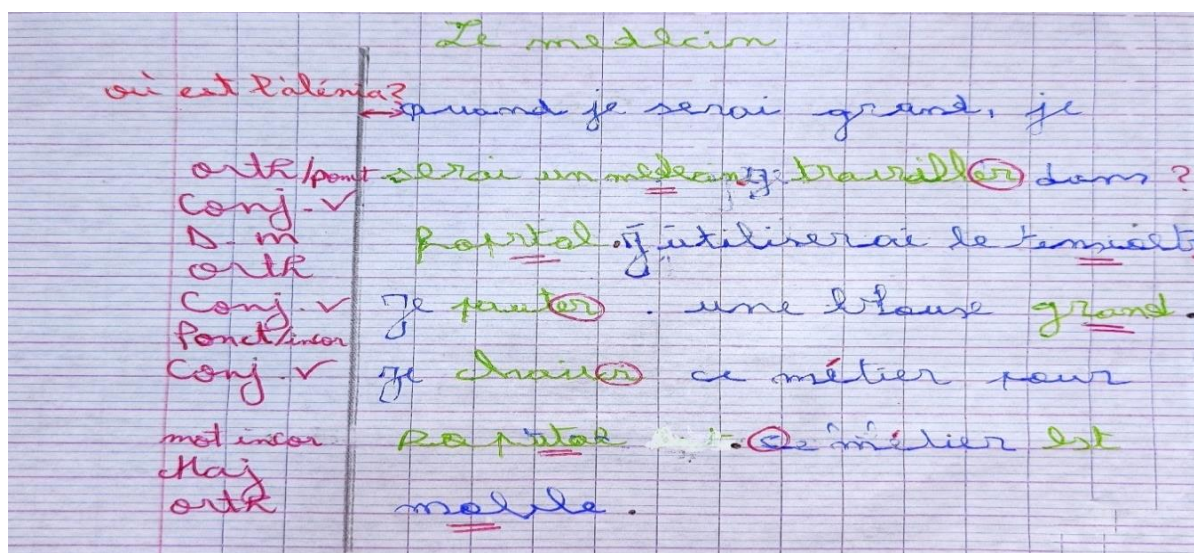
Chapitre 3 : Analyse des données

du manque de la lecture ou du non usage du dictionnaire qui aide les élèves à mémoriser l'orthographe et enrichir leurs vocabulaire.

Et ce qui concerne l'écriture manuscrite des élèves, nous avons remarqué que certains d'entre eux ont une écriture acceptable et d'autres ont une belle écriture comme l'élève "02" et "03".

2.2 Les copies des élèves de l'enseignante "B" :

- La production écrite de l'élève 1 :

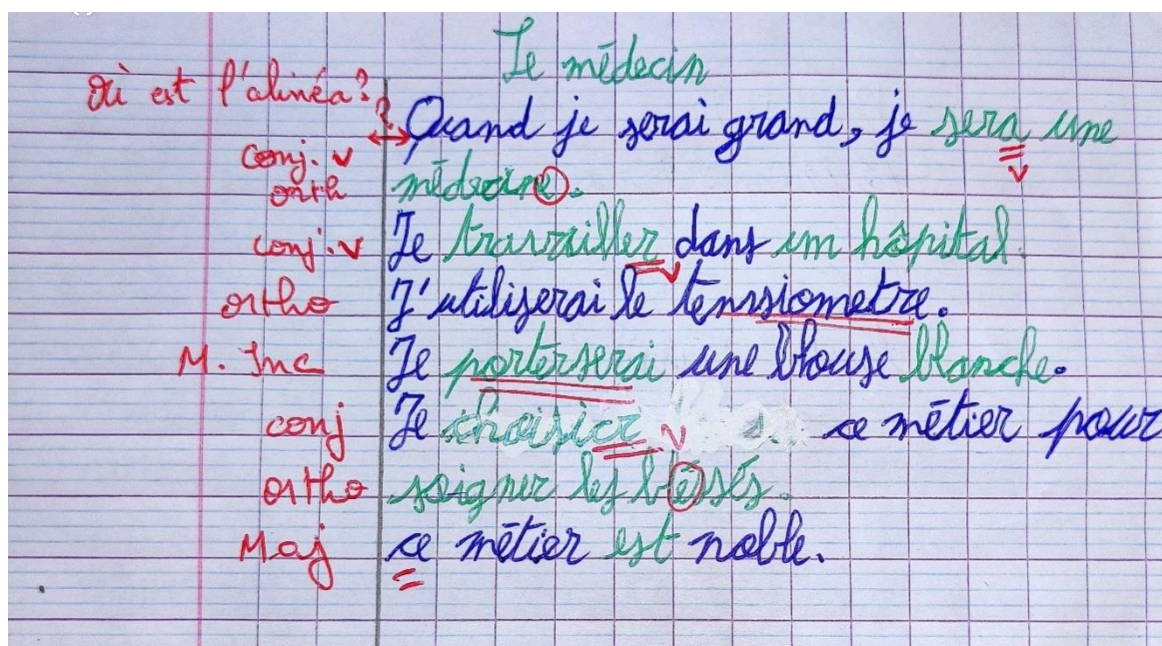


➤ Analyse 1 :

Fautes	Les types des fautes	Correction
1-je serai un medecin	Orthographe	je serai un médecin
2-un medecin	Ponctuation	un médecin.
3- Je Travailler dans hopital	Conjugaison / Mot oublié (manque d'un déterminant) / orthographe / Ponctuation.	Je travaillerai dans un hôpital .
4-le tensioetr	Orthographe	le tensiomètre
5- Je porter .une blouse grande .	Conjugaison / Ponctuation / Incorrect.	Je porterai une blouse blanche .
6- Je choisir ce métier pour hopital .	Conjugaison / Orthographe / Mot incorrect (une phrase mal formée)	Je choisirai ce métier pour soigner les blessés .
7- ce metier est moble .	Majuscule / orthographe	Ce métier est noble .

Chapitre 3 : Analyse des données

- La production écrite de l'élève 2 :

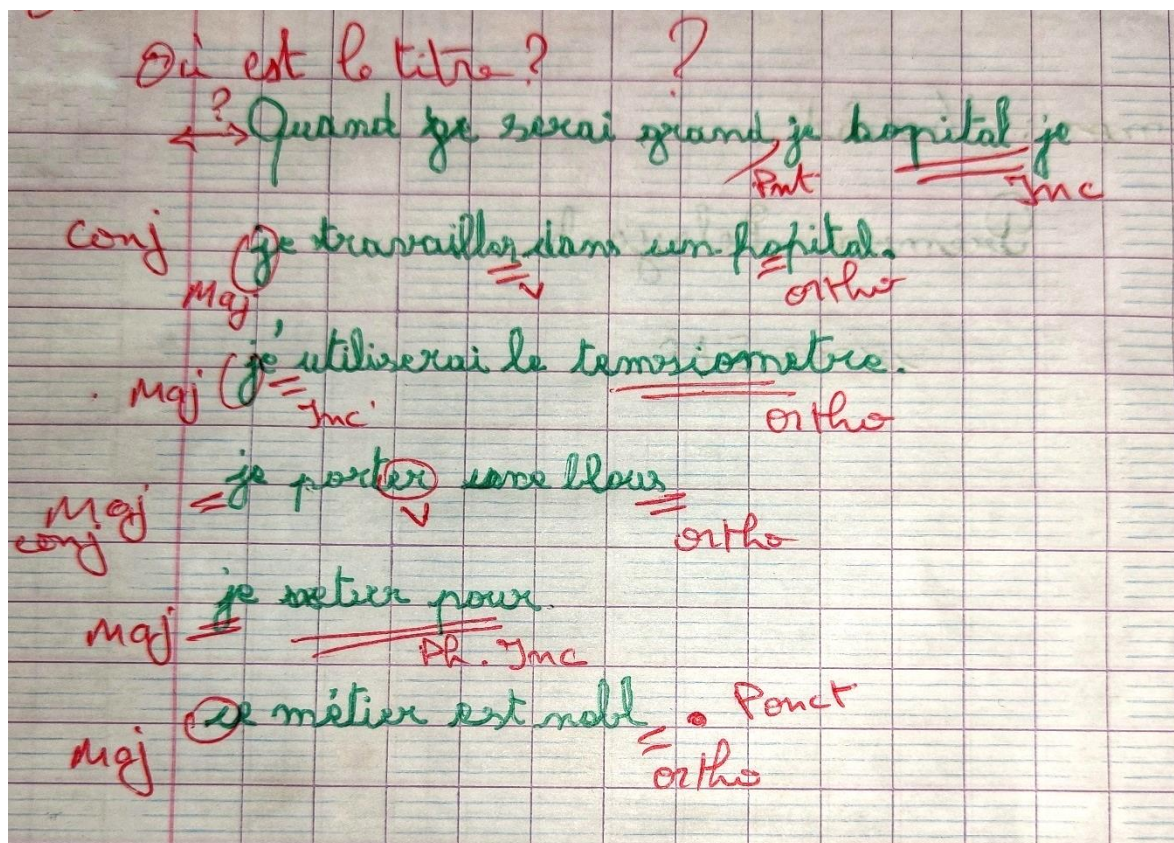


- Analyse 2 :

Fautes	Les types de fautes	Correction
1- je sera une médecine.	Conjugaison / Orthographe.	je serai une médecin.
2- Je travailler dans un hôpital.	Conjugaison	Je travaillerai dans un hôpital.
3- J'utiliserai le tensiometre.	Orthographe	J'utiliserai le tensiomètre.
4- Je porterserai une blouse blanche.	Mot incorrect (conjugaison)	Je porterai une blouse blanche.
5- Je choisier ce métier pour soigner les blésés.	Conjugaison / Orthographe.	Je choisirai ce métier pour soigner les blessés.
6-ce métier est noble.	Majuscule.	Ce métier est noble.

Chapitre 3 : Analyse des données

- La production écrite de l'élève 3 :

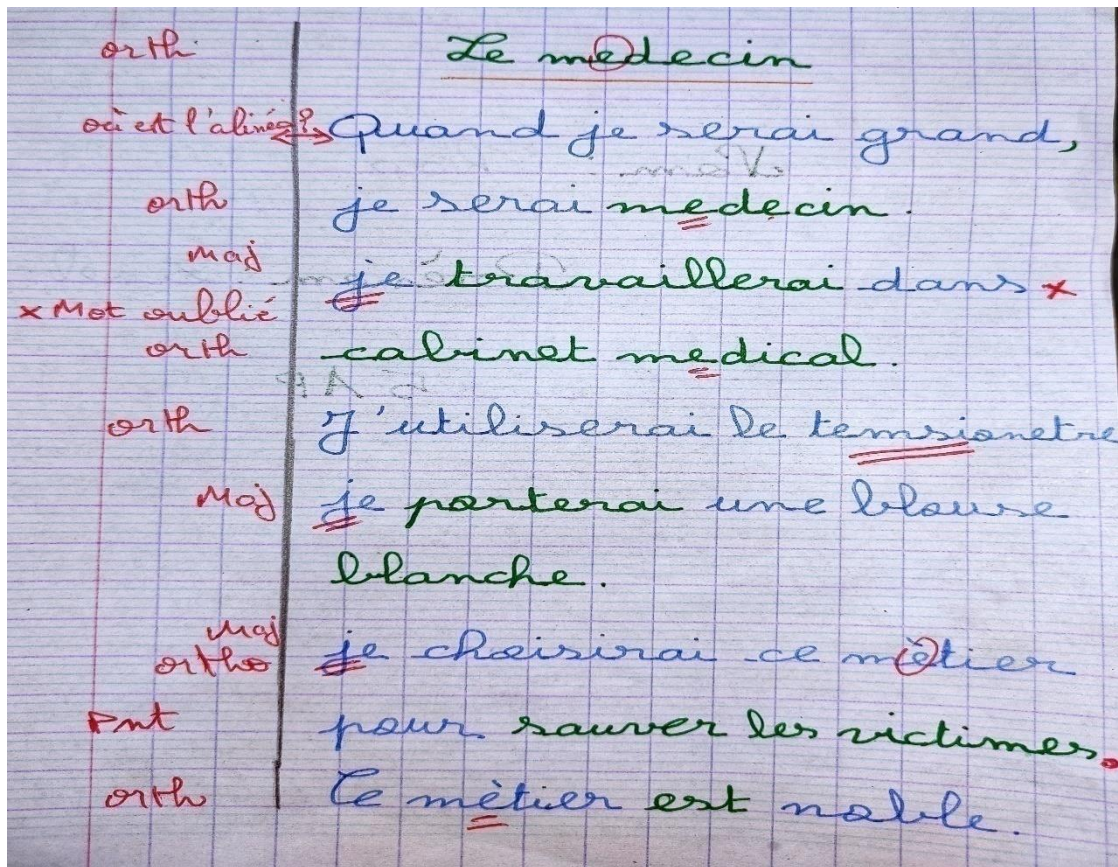


➤ Analyse 3 :

Fautes	Les types des fautes	Correction
1-Quand je serai grand je hopital je	Ponctuation / Incorrect	Quand je serai grand, je serai médecin.
2- je travailler dans un hopital.	Majuscule / Conjugaison / Orthographe.	Je travaillerai dans un hôpital.
3- je' utiliserai le temsietre.	Majuscule / Incorrect / Orthographe.	J' utiliserai le tensiomètre.
4- je porter une blous	Majuscule / Conjugaison / Orthographe.	Je porterai une blouse.
5- je métier pour	Phrase incorrecte.	Je choisirai ce métier pour soigner les blessés.
6- ce métier est nobl	Majuscule / Orthographe / Ponctuation.	Ce métier est noble.

Chapitre 3 : Analyse des données

- La production écrite de l'élève 4 :

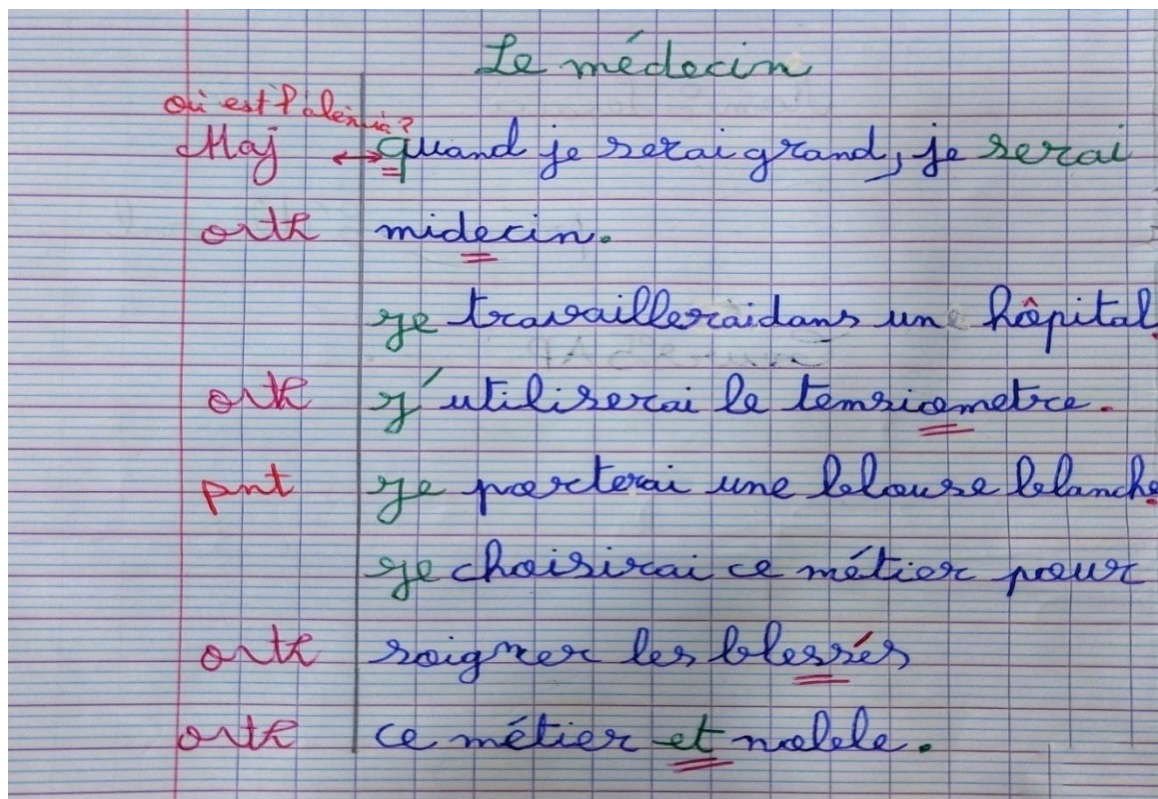


➤ Analyse 4 :

Fautes	Les types des fautes	Correction
1- medecin	Orthographe.	Médecin
2- je travaillerai dans cabinet medical.	Majuscule / Mot oublié (Manque d'un déterminant) / Orthographe.	Je travaillerai dans un cabinet médical.
3- J'utiliserai le temsionetre	Orthographe / Ponctuation.	J'utiliserai le tensiomètre.
4- je porterai une blouse blanche.	Majuscule.	Je porterai une blouse blanche.
5- je choisirai ce metier pour sauver les victimes	Majuscule / Orthographe / Ponctuation.	Je choisirai ce métier pour sauver les victimes.
6- Ce metier est noble.	Orthographe.	Ce métier est noble.

Chapitre 3 : Analyse des données

- La production écrite de l'élève 5 :

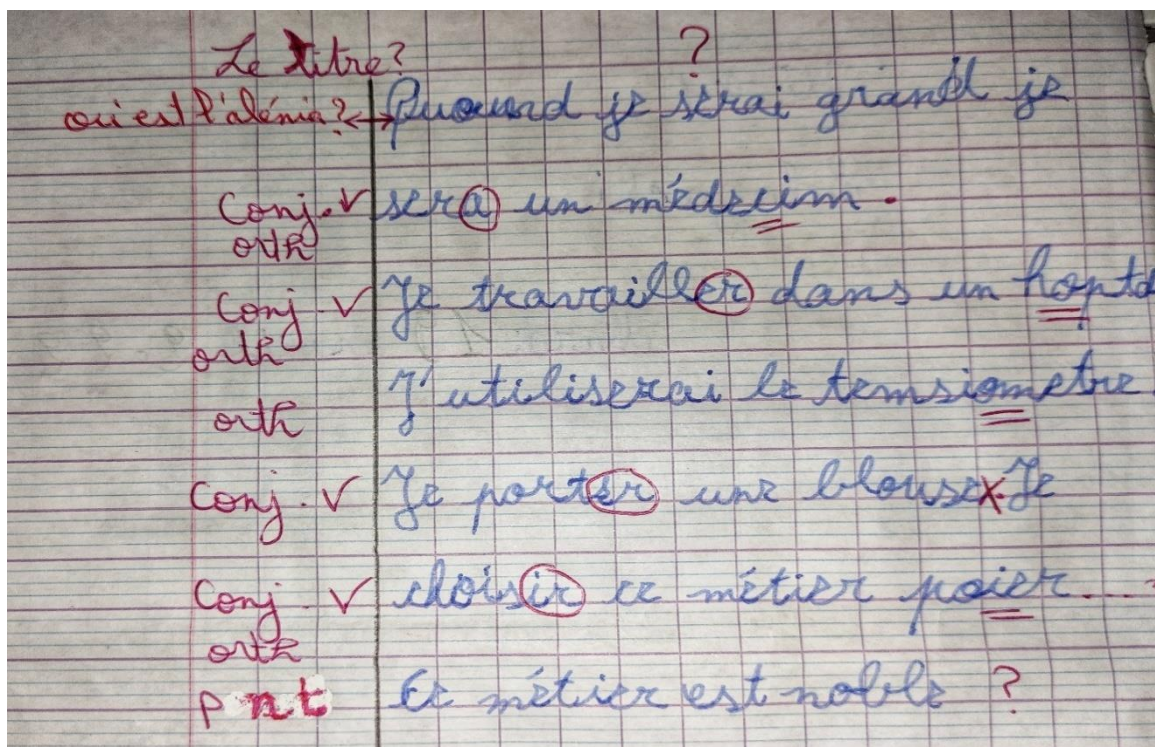


➤ Analyse 5 :

Fautes	Les types des fautes	Correction
1. quand je serai grand,	majuscule	Quand je serai grand,
2. je serai midecin .	orthographe	je serai médecin .
3. Je travaillerai dans un hopital .	orthographe	Je travaillerai dans un hôpital
4. J'utiliserai le temsio metre .	orthographe	J'utiliserai le tensiomètre .
5. pour soigner les blesse s.	Orthographe / ponctuation.	pour soigner les blessés .
6. ce métier et noble.	Majuscule / Orthographe	Ce métier est noble.

Chapitre 3 : Analyse des données

- La production écrite de l'élève 6 :



- Analyse 6 :

Fautes	Les types des fautes	Correction
1. je sera un médecim .	conjugaison / orthographe	je serai un médecin .
2. Je travailler dans un hoptal	conjugaison / orthographe	Je travaillerai dans un hôpital
3. J'utiliserai le temsiometre	orthographe	J'utiliserai le tensiomètre
4. Je porter une blouse	conjugaison	Je porterai une blouse
5. Je choisir ce métier poir	Conjugaison / Orthographe / Phrase incomplète.	Je choisirai ce métier pour soigner les blessés
6. Ce métier est noble	Ponctuation	Ce métier est noble.

Chapitre 3 : Analyse des données

❖ Interprétation des tableaux :

Comme nous avons déjà trouvés différentes fautes dans les copies des élèves de l'enseignante "A", nous avons conclu aussi d'autres erreurs dans les productions écrites des élèves de l'enseignante "B", que nous les résumons comme suit :

▪ Sur le plan pragmatique :

Ces élèves ont respecté la consigne donnée en écrivant un texte qui présente une catastrophe naturelle sauf un seul élève qui a rédigé sa production sous forme des phrases (avec des tirets).

▪ Sur le plan textuel :

Cette analyse nous a permis de déduire que la majorité des apprenants ont respecté la forme du texte demandé en ajoutant l'alinéa sauf un élève (ELV 03). En outre, le même élève (ELV 03) et l'élève "06" n'ont pas mentionné le titre. D'ailleurs, tous les élèves n'ont pas laissé les deux carreaux avant de commencer la rédaction. En plus, nous avons remarqué l'absence des signes de ponctuations et de majuscules chez la plupart des apprenants (exemple de l'élève 03 et 06).

▪ Les erreurs de conjugaison :

Nous avons constaté que la majorité des élèves n'ont pas respecté le temps demandé qui est le futur simple plus que la moitié d'entre eux ont écrit les verbes à l'infinitif (travailler, porter...) mais il y a quelques élèves qui les conjuguent correctement (serai, utiliserai, choisirai...)

▪ Les erreurs d'accord :

- L'accord de l'adjectif qualificatif :

Tous les apprenants ont respecté la règle de l'accord de l'adjectif qualificatif avec le sujet sauf un qui s'est exprimé en introduisant un adjectif non accordé et en même temps non adapté avec le contenu de la phrase (ELV 01 : " Je porter une blouse grand ").

▪ Les erreurs d'orthographe :

L'analyse de ces copies nous a permis de confirmer les réponses des enseignants que nous avons déjà obtenu du questionnaire sur les fautes les plus fréquentes chez les élèves en production écrites qui sont " des erreurs d'orthographe" ; la totalité des apprenant rencontrent des difficultés à écrire des mots corrects (exemple de l'élève 05 : " midecin" ELV 06 : "hoptal" ELV01 : "tensioetr" ELV 02: " bléssés" ELV03 : "blous "...).

Chapitre 3 : Analyse des données

Nous avons aussi remarqué sur les copies de ces élèves que même eux ont une écriture claire et belle comme l'élève "04" et "05"

3. L'analyse de l'entretien :

- **Remarque :**

Puisque les élèves de 5^{ème} AP ne parlent pas couramment le français, ils ont répondu à nos questions en arabe. Donc, nous avons été obligés de traduire leurs réponses.

3.1 L'analyse de l'entretien avec les élèves de l'enseignante « A » :

Nous avons posé nos questions à ces même quatre élèves de l'enseignante "A" :

- **Question 1 :** Aimez-vous la langue française ?

Etant donné que notre recherche tourne autour l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, il est indispensable en premier lieu de savoir si l'élève aime la langue française ou non.

Trois élèves ont répondu par "oui" à cette question, ce qui veut dire qu'ils ont la volonté d'apprendre cette langue étrangère et ils sont prêts à acquérir de nouvelles connaissances. Tandis qu'un seul élève a déclaré qu'il n'aime pas la langue française car il ne peut pas s'exprimer et parler en français, aussi, il n'arrive pas à apprendre cette nouvelle langue avec toutes ses leçons et ses règles.

- **Question 2 :** Est-ce que vous avez des difficultés à suivre le cours de français

Nous avons remarqué que la majorité des élèves ont des difficultés à suivre leurs cours de français. Selon eux, cela est dû à la surcharge du programme scolaire et aux leçons de français qui sont difficiles à apprendre pour eux. En plus, les apprenants n'arrivent pas à mémoriser toutes les règles étudiées pendant toute la séquence.

Comme le montrent les exemples ci-dessous :

- **Exemple 1 :**

ELV*1 : Je ne comprends pas les cours de grammaire et de conjugaison.

ELV*2 : Je ne peux pas apprendre et mémoriser toutes les leçons.

ELV*3 : Nous n'avons pas beaucoup de temps pour comprendre le cours.

Concernant la troisième question qui est la suivante :

- **Question 3 :** Quand vous rédigez vos productions écrites, faites-vous rappel à la langue arabe pour traduire vos idées ?

Chapitre 3 : Analyse des données

Nous avons pensé sur cette question parce que la langue parlée (la langue maternelle) peut influencer négativement sur les expressions écrites des apprenants s'ils ne respectent pas les normes de la langue française.

Effectivement, nous avons constaté que tous ces élèves ont déclaré qu'ils font appel à la langue arabe lors de leurs rédactions écrites. Probablement, ces élèves ont un manque de compétence car ils n'utilisent pas le français quotidiennement pour enrichir leurs vocabulaires. Nous avons pris une réponse d'un élève à cette question comme exemple :

➤ **Exemple 2 :**

ELV*3 : Je ne parle pas toujours en français et j'ai beaucoup d'idées en arabe alors je pense d'abord à la langue arabe et je traduis...

Finalement, après avoir analysé les copies des élèves et trouvé de nombreuses fautes, nous leur avons posé la question qui nous intéresse le plus et qui peut répondre même si par un petit pourcentage à notre hypothèse de départ sur les causes des difficultés rencontrées par les élèves lors de leurs rédactions écrites :

- **Question 4 :** Trouvez-vous des difficultés quand vous rédigez une production écrite ?
Si oui, quel genre de difficultés ?

A travers cette question, notre objectif est de savoir les raisons pour lesquelles les élèves font des fautes lors de la rédaction de leurs productions écrites.

Nous avons constaté que presque tous les élèves éprouvent des difficultés face à la langue écrite en FLE, cela est lié d'une part à la mauvaise acquisition des points de langues. D'une autre part, ces obstacles sont liés aussi à la mauvaise compréhension de la consigne par l'apprenant.

Concernant les points de langue, nous signalons que la plupart des élèves trouvent au moins deux genres de difficultés. En premier lieu, le souci des élèves réside dans l'orthographe, effectivement nous avons remarqué qu'ils trouvent beaucoup de difficultés pour formuler des mots et des phrases correctes, prenant l'exemple de l'élève '01' qui a fait la faute suivante sur sa copie :

Chapitre 3 : Analyse des données

➤ Exemple 3 :

“La emporte les voiturent”

ELV*1 : je ne sais pas si je dois ajouter la terminaison du verbe conjugué ou ajouter le pluriel “s”.

En deuxième lieu, nous avons la conjugaison qui présente un problème spécifique dans lequel de nombreux élèves commettent des fautes. Les apprenants n’ont aucune difficulté à apprendre une règle mais la difficulté est due à l’application de cette règle. Ils ne parviennent pas des fois à appliquer correctement les normes de la conjugaison. Nous avons les fautes de ces élèves comme exemple :

➤ Exemple 4 :

“La pluie tomber fortement.”

ELV*3 : J’ai oublié de conjuguer le verbe.

“Ils cherche les vies.”

ELV*4 : Je ne connais pas toutes les terminaisons des verbes du 1er groupe.

- **Question 05 :** Combien vous avez l’habitude d’avoir comme note en examen de français ?

➤ Exemple 05 :

ELV*1 : 07

ELV*2 : 08

ELV*3 : 7,5

ELV*4 : 6,5

Ici, Après avoir questionné les élèves, nous sommes allés vers l’enseignante pour découvrir où sont leurs apprenants faibles exactement ? Elle nous a déclaré que la majorité des élèves n’ont aucun problème avec les questions de compréhension du texte ; mais le problème réside dans la rédaction de leurs production écrite ; ils font beaucoup de fautes dans cette dernière phase (d’orthographe, de conjugaisons, de grammaire...)

3.2 L’analyse de l’entretien avec les élèves de l’enseignante « B » :

Nous avons aussi interrogé les six élèves de l’enseignante “B” :

- **Question 1 :** Aimez-vous la langue française ?

Chapitre 3 : Analyse des données

La majorité des élèves ont déclaré qu'ils aiment la langue française mais parfois ils trouvent des difficultés dans l'apprentissage de cette dernière.

- **Question 2 :** Est-ce que vous avez des difficultés à suivre le cours de français ?

Nous avons constaté que la plupart des apprenants rencontrent des difficultés lors de déroulements des cours. Cela est peut-être dû aux thèmes traités dans le programme de 5^{ème} AP qui sont compliqués selon les niveaux des élèves et qui ne sont pas à la portée des apprenants (les catastrophes naturelles par exemple). D'autre côté, il y a des leçons qui ne sont pas au niveau des élèves par exemple : le passé composé des trois groupes.

➤ Exemple 1 :

ELV*1 : « l'enseignante explique ses leçons seulement en français et elle ne parle jamais en arabe, c'est pour ça nous n'arrivons pas à comprendre qu'est ce qu'elle dit.»

ELV*2 : « Quand l'enseignante explique la règle de conjugaison je la trouve facile mais je n'arrive pas à l'appliquer dans les exercices. »

- **Question 3 :** Quand vous rédigez vos productions écrites, faites-vous rappel à la langue arabe pour traduire vos idées ?

Faire rappel à la langue maternelle pour traduire les idées est un problème que presque tous les élèves rencontrent lors de la rédaction de leurs productions écrites et nous pouvons même dire que cette mauvaise méthode est un piège qui donne des expressions incorrectes. Nous avons pris la réponse de l'élève '4' comme exemple :

➤ Exemple 4 :

ELV*4 : « Oui, j'utilise la langue arabe parce que je ne connais pas tous les mots de français.»

- **Question 4 :** Trouvez-vous des difficultés quand vous rédigez une production écrite ?

Si oui, quel genre de difficultés ?

D'après cette question, nous avons conclu que la totalité des élèves entravent des obstacles quand ils rédigent, et ces difficultés sont liées avec plusieurs raisons comme nous avons déjà mentionné dans l'entretien des élèves de l'enseignante « A ». Parmi ces difficultés, il y a :

D'une part, le vocabulaire qui présente un grand problème chez les apprenants donc faut-il en enseigner beaucoup ? Peu ? Et comment on doit l'enseigner ? Cela dépend des besoins des élèves.

Chapitre 3 : Analyse des données

➤ Exemple 3 :

ELV*1 : « J'ai un manque de bagage des mots »

D'autre part, nous avons aussi le problème de conjugaison qui est le plus fréquent chez les apprenants dont nous avons trouvé beaucoup de fautes sur ce dernier dans notre analyse des copies des élèves.

➤ Exemple 4 :

ELV*3 : « J'apprends tous les terminaisons des verbes conjugués au futur mais à l'exercice je n'arrive pas à les appliquer ».

ELV*2 : « la conjugaison des verbes au futur est difficile pour moi »

ELV*6 : « Je trouve des difficultés à conjuguer les verbes surtout du 3ème groupe ».

En outre, presque tous les apprenants rencontrent des difficultés au niveau de l'orthographe ; la langue française est connue par une écriture complète c'est pour cela que l'élève connaît le mot comment se prononce mais il ne sait pas comment il l'écrit.

➤ Exemple 5 :

ELV*3 : « A l'oral j'apprends la production par cœur mais à l'écrit je la trouve difficile ».

ELV*5 : « Les mots en français sont compliqués. »

ELV*4 : « Je n'arrive pas à apprendre tous les mots de français ».

- **Question 5** : combien vous avez l'habitude d'avoir comme note en examen de français ?

ELV*1: 8.75

ELV*2: 7.5

ELV*3: 6

ELV*4: 5

ELV*5: 4.5

ELV*6 : 7.5

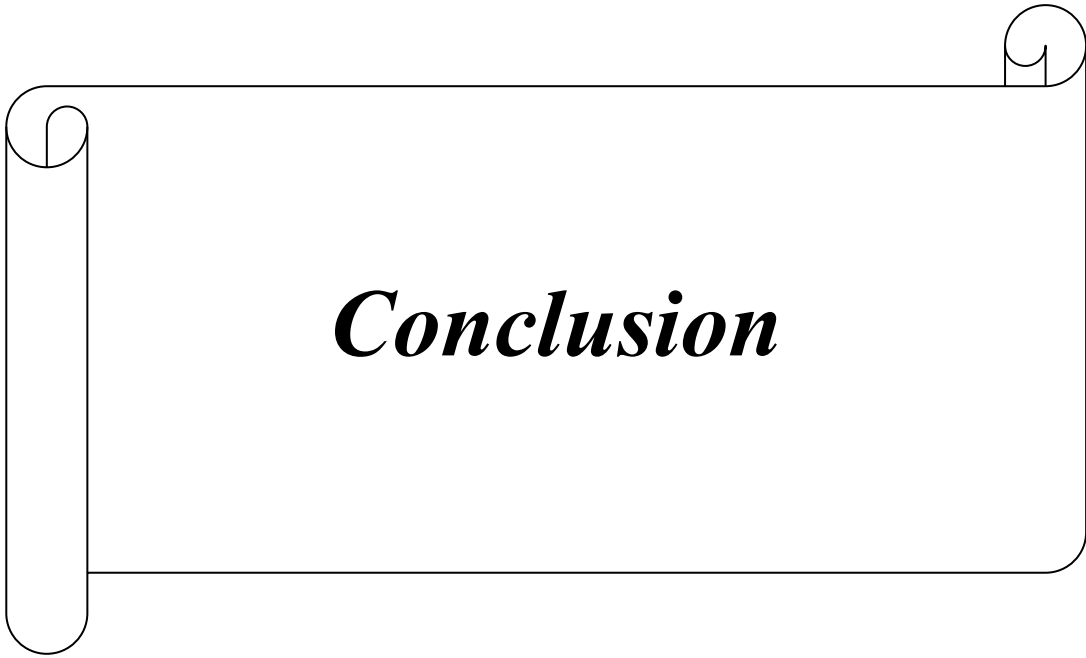
Comme nous l'avons déjà fait dans le premier entretien, nous sommes aussi allés à l'enseignante « B » pour avoir des idées sur les points faibles des élèves. Elle nous a dit que le souci des élèves réside beaucoup plus dans l'orthographe et la conjugaison.

Chapitre 3 : Analyse des données

❖ *Synthèse :*

Tout au long de ce chapitre, nous avons fait une analyse du questionnaire, des copies ainsi que l'entretien avec les apprenants.

Donc, grâce à l'enquête que nous avons faite au sein du milieu scolaire, nous avons pu prendre et obtenir de différents résultats qui nous ont permis de comprendre et avoir des idées sur les difficultés et les problèmes auxquels les élèves et les enseignants sont confrontés lors des séances de la production écrite.



Conclusion

La difficulté est considérée comme un trouble d'apprentissage et une condition dans laquelle le cerveau n'est pas capable de reconnaître et de traiter certains symboles.

Ce problème est généralement découvert à l'école primaire car apprendre une langue étrangère est certainement une tâche complexe chez les élèves.

En effet, afin de produire des écrits, les apprenants rencontrent un ensemble large de difficultés liées directement à la langue. Donc, il faut qu'ils soient en capacité de produire le geste d'écriture, de mémoriser et d'automatiser l'emploi des règles grammaticales, de conjugaison..., ainsi de se remémorer facilement l'orthographe de quelques mots, afin de ne pas leur consacrer toute leur attention au moment de rédaction. Pour cela, nous avons élaboré ce modeste mémoire.

Notre travail de recherche que nous avons exécuté concernant les difficultés de la production écrite rencontrées par les apprenants de 5^{ème} année primaire, s'inscrit dans le domaine de la didactique et il nous a apporté des connaissances et des informations très intéressantes et nécessaires sur les méthodes et les pratiques utilisées par les enseignants lors d'une séance de la production écrite et même sur les obstacles que les élèves entravent en rédaction.

Nos principaux objectifs en effectuant ce travail de recherche étaient de :

- ✓ Identifier les difficultés qui empêchent les élèves lors de l'écriture.
- ✓ Connaître les erreurs les plus souvent commises par les élèves dans leurs copies.
- ✓ Déterminer les causes de ces problèmes.
- ✓ Connaître comment remédier à ces difficultés en essayant de trouver des solutions adaptées afin de rendre les apprenants capables de bien rédiger.

Notre point de départ était de trouver une ou des réponses à la problématique suivante :

- **Quelles sont les difficultés auxquelles les élèves de 5^{ème} année primaire sont confrontés à la réalisation de leur production écrite ?**

Afin de répondre à notre problématique, nous avons jugé utile de suivre le cheminement suivant :

Le premier chapitre est divisé en cinq parties qui sont :

- ✚ Dans la première partie de ce chapitre, nous avons étudié le domaine de l'oral comme point de départ et nous l'avons défini ainsi que la lecture qui est lié à ce domaine, puis,

Conclusion

nous avons déterminé son impact sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Ensuite, nous avons parlé sur l'écriture et sa relation avec la lecture.

- ✚ Dans la deuxième partie, nous avons présenté l'écrit et ses fonctions, puis la place de ce dernier dans l'enseignement du F LE.
- ✚ La troisième partie englobe la notion qui nous intéresse plus "la production écrite", donc, nous avons essayé de définir cette dernière, puis, nous avons sur sa place dans le cadre d'une séquence d'apprentissage, et même à l'école primaire. Ensuite, nous avons présenté les différents modèles de la production écrite et enfin, nous avons clôturé cette partie par les difficultés de la production écrite.
- ✚ Dans la quatrième partie de ce chapitre, nous avons présenté l'évaluation et la correction ; en premier lieu, nous avons parlé sur l'évaluation et ses types. En deuxième lieu, nous avons défini la correction pour démontrer enfin la liaison qui existe entre ces deux éléments.
- ✚ Nous avons consacré la dernière partie du chapitre théorique pour définir la remédiation pédagogique et pour déterminer les besoin des apprenants en difficultés lors d'une séance de la production écrite. Dans la phase finale, nous avons proposé quelques solutions pour remédier à ces difficultés.

Dans le deuxième chapitre qui est le chapitre méthodologique, nous avons présenté notre corpus (les deux lieux d'expérimentation, le choix du terrain...), puis nous avons parlé des étapes de notre enquête en ordre chronologique durant les deux mois (le déroulement des séances de la production écrite dans les deux écoles), ensuite, nous avons présenté et décrit les outils que nous avons utilisé afin de recueillir un ensemble de données et d'informations pour arriver finalement à des réponses à la problématique autour de laquelle se base notre travail de recherche et aux d'autres sous-questions, ainsi afin d'avoir des réponses à nos hypothèses.

Enfin, dans le troisième chapitre, nous nous sommes basées sur l'analyse du questionnaire pour connaître à partir des réponses des enseignants, les difficultés que les apprenants trouvent au moment de la rédaction, puis, nous avons corrigé et analysé les copies de ces élèves pour confirmer la présence de ces difficultés et déterminer les fautes les plus souvent commises par eux. Finalement, nous nous sommes basées aussi sur l'analyse des entretiens afin de construire une idée sur les causes qui empêchent les élèves à faire des fautes et des erreurs quand ils rédigent.

Conclusion

Arriver à la fin de notre recherche, et après notre enquête au sein des deux établissements scolaires et même après l'analyse des outils d'investigation et des copies des apprenants ;

D'abord, nous avons pu constater que les élèves de l'école primaire "BENBOUZIANE ABDELKADER" font des fautes beaucoup plus au niveau de l'orthographe et la conjugaison. Tandis que la majorité des apprenants de l'école "BENOTHMANE ABDERAHMANE" font des erreurs au niveau de l'orthographe et de la ponctuation. Donc, nous avons remarqué que les élèves de la première école font plus de fautes par rapport à la deuxième école. En outre, nous avons remarqué que chaque enseignante de ces deux écoles a sa propre méthode d'enseigner, ainsi que le niveau des élèves est hétérogène.

Ensuite, d'après les réponses des enseignants, nous avons signalé que le manque de la lecture est la cause principale des difficultés qui entravent les élèves lors de la rédaction, ce qui confirme une de nos hypothèses de départ. De plus, nous avons remarqué que cette année scolaire s'est déroulée dans des conditions pandémiques en rapport avec le Covid-19 (chaque classe s'est divisée en deux groupes d'élèves), à partir de cela, nous signalons la surcharge du programme qui est dû au réaménagement de la répartition des enseignants en situation pandémique, de ce fait, ces enseignants ont favorisé l'enseignement des activités paralinguistiques et ils ont négligé plusieurs d'activités comme l'activité de la lecture, pourtant qu'elle contribue parfaitement dans l'amélioration des compétences rédactionnelles.

En plus, nous avons confirmé une autre hypothèse en remarquant que les difficultés de l'élève concernant la production écrite, sont dues en grande partie au manque de bagage linguistique. Ainsi, elles sont dues au manque de communication, le retour de la langue maternelle et le milieu socioculturel, etc.

Donc, notre expérience a confirmé dans la mesure de possible nos hypothèses de départs. Ainsi, au vu de ce qui précède, nous pouvons dire que les résultats obtenus indiquent les élèves éprouvent des difficultés d'ordre linguistique ; de vocabulaire, d'orthographe, de grammaire et d'autres, au niveau de la révision, de la planification de la mise en texte, etc. Ce qui est nécessaire, c'est de développer chez ces élèves du savoir-faire.

Nous pouvons conséquemment dire que la production écrite reste une activité complexe et difficilement accessible pour les élèves. Pour cela, l'enseignant doit se veiller à installer chez ses apprenants des savoirs et connaissances linguistiques, ainsi, des stratégies d'écriture

Conclusion

qui sont convenablement utilisées par l'élève et qui lui permettent de dépasser des obstacles à l'écrit.

De plus, il est nécessaire pour l'enseignant du FLE de découvrir à quel moment ces difficultés relatives à l'écriture se présentent, et de trouver des moyens et des méthodes afin d'aider ses apprenants en rendant son enseignement motivant, désirable et attractif surtout lorsqu'il s'agit d'une tâche complexe telle que la production écrite qui fait appel à plusieurs connaissances et compétences à la fois. En outre, il est important également de consacrer plus de temps à ces élèves.

Cette expérience nous a permis de nous rapprocher de nombreux enseignants et de communiquer avec eux surtout lors des deux séminaires, ces derniers nous ont donné beaucoup de conseils, et grâce à eux, nous avons acquis plusieurs connaissances et méthodes pour rendre l'apprenant concentré et motivé durant le cours. En plus, nous avons également appris de cette expérience la nature de la relation entre l'enseignant et ses élèves dans une classe de FLE. Donc, ce travail de recherche nous a ouvert la porte pour découvrir le monde d'enseignement.

Pour conclure, il nous semble que ce thème que nous avons abordé est très important, c'est pour cela, nous espérons que ce modeste travail sera le point d'inspiration pour d'autres recherches et une référence pour nous, afin que nous puissions entrer dans le domaine de l'enseignement et cela dans le but d'élever le niveau des élèves en matière de production écrite, objet de notre thème.

Références bibliographiques

ALAIN Content. 2003, Intervention lors de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire.

ALLOUCHE Victor et MAURER Bruno, l'ouvrage intitulé 'L'écrit en FLE, Travail du style et Maîtrise de la langue.

AMIMEUR Abdelaziz, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, Novembre, 2009, P : 60.

ARISTOTE, ouvrage « *Les Politiques* », au 4ème siècle avant notre ère.

BLOOM B.S (1993), l'article Meyer Genevière, l'évaluation formative : essai de synthèse. (p : 21).

BOUCHARD Robert, texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte, in *Le Français dans le monde*, p 160.

BRIGITTE Petit jean (1984), Formes et fonctions des différents types d'évaluation [article], p : 5-20.

CHARMEUX E. Juin 1992. (Enseigner le français avec Eveline Charmeux, pour une pédagogie efficace de la production d'écrits.)

CLAUDETTE Cornanire & PATRICIA Mary Raymond (1999, la production écrite).

CORNEA Cristiana, Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE, le français de demain, Octobre 2010, p 102-112.

CUQ Jean-Pierre, Gruca Isabelle, Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde, Presse Universitaire de Grenoble, 2003. P : 178.

EMIG (1977). Pourquoi une production écrite? Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques, Université de Sherbrooke.

FULWILER (1982). Pourquoi une production écrite? Laboratoire interdisciplinaire littérature et mathématiques, Université de Sherbrooke.

GREGOIRE J, PIERART, B, Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Brux, modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Bruxelles, De Boeck, 1994.

G. Capelle 'Travail du style et Maîtrise de la langue', 1991 : p. 47.

GENEVIERE Brisac. "Écrire, c'est prendre le parti du non-pouvoir", Radio France 22 mai 2013.

JEAN Marc Coletta (2002, l'oral c'est quoi ? Dans oser l'oral, cahiers pédagogiques, n° 400, Paris, p.38).

J.Ricardou (1986, p : 28).

JULIE Roberge (1993), « Rendre plus efficace la correction des rédactions », Rapport PAREA Département de français Cégep André-Laurendeau (p : 02).

MONTECOT, CH, Techniques de communication, 1990.

PUREN Christiane. 1998. Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues. Paris, Nathan, Clé, International. Collection DLE, pp. 371-372.

PIERRE Largy. (2006). Orthographe et illusions, orthographe, Cahiers pédagogiques n°440, pp.18-20./ Colloque International « de la France au Québec : l'écriture dans tous ses états» Poitiers, 12-15 Novembre 2008 (**Les difficultés de maîtrise de la production écrite au collège**), Hervé Hunkeler, Docteur en Sciences du Langage, EA LIDIFra, Université de Rouen – IRED.

ROBERGE. J « Rendre plus efficace la correction des rédactions », Rapport PAREA, Julie Roberge et Cégep André-Laurendeau, 2008 (ibid, p : 05)

SAMON, Lassay. 2008. les châteaux. EMP.S.A.S.

SCARDAMALIA et BREITER (1991, p175)

Sophie Moirand (1979) " Une Méthodologie de l'écrit ".

TAGLIANTE Christine, (1993), L'évaluation une Technique de classe, Clé International, Paris.

VICTOR Allouche & BRUNO Maurer. Livre de (Travail du style et Maitrise de la langue).

Victor Hugo "Ouvrir une école c'est fermer une prison".

VINCENT Jouve. L'ouvrage "Lecture littéraire et lecture engagée". (2004, P 43).

Autres : CECRL : CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER. (2001) P : 93.

Programme de français 5^{ème} AP, Janvier, 2009 (la page 61).

Dictionnaires :

CHARRAUDAU. P et MAIGNENEAU, Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, Seuil, 2002.

CUQ, Jean-Pierre, Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, Paris, 2003, p.155.

CUQ Jean Pierre, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, 2003. (2003 P.78 et 79).

CUQ Jean Pierre, Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, Paris, Jean pencreac'h, 2003, (p : 213).

DUBOIS Jean, dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ; paris : Larousse, coll, trésors du français, 1994, p 381.

DUBOIS Jean, le dictionnaire de linguistique et des sciences de langage 1994 (p : 165).

DUBOIS Jean, Mathée Giacomo, Louis Gespin, Christiane Marcellési, Jean- Baptiste Marcellesi, Jean-pierre Mével. « Dictionnaire de linguistique ». Edition 2002, p. 165.

Dictionnaire pratique de didactique du FLE

Dictionnaire de la langue française ‘‘Le petit robert’’ (2000).

Le dictionnaire de la langue française (1996).

Le dictionnaire de Jean Pierre CUQ (2003), (p. 78-79).

Le dictionnaire didactique des langues (2003), (p. 43).

Le dictionnaire « Larousse », (2010 : p.635).

Le dictionnaire « Larousse », (2010 : p.635).

Le dictionnaire Larousse (2003), (ibid, p 94).

Le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde de 2003, (ibid, p.58).

Le Robert dictionnaire d’aujourd’hui.

LEGENDRE Renald, dictionnaire actuel de l’éducation. Montréal : Guérin/ETSA. Paris, (1993, p. 304).

ROBERT. J.Pierre, dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2008, p. 116.

ROBERT. Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, PARIS, OPHRYS, 2008, p.76.

ROBERT Jean. Pierre, dictionnaire pratique de didactique de « FLE », l’essentiel français 2éd. Paris, 2008. P, 174.

Sitographies :

(BOUDIA Salim) ; <https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/96483>, consulté le 10/05/2022 à 14h30min.

<https://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite>, consulté le 11/05/2022 à 10h.

<https://citations.ouest-france.fr/citation-aristote/homme-animal-social-29851.html>, consulté le 11/05/2022 à 15h.

<https://astucefree.com/comment-bien-ecrit>.

(Gaëtan Faucer) ; <https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/206447>, consulté le 11/05/2022 à 14h.

<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-grande-table-1ere-partie/ecrit-on-pour-transmettre-7813737>, consulté le 15/05/2022 à 15h30min

<https://www.youtube.com/watch?v=BskVkZtPrgQ>, consulté le 15/05/2022 à 15h35min.

<https://www.etudier.com/dissertations/Une-Methodologie-De-l-Ecrit/68774821.html>, consulté le 17/05/2022 à 16h.

<https://www.etudier.com/dissertations/Victor-Hugo-Ouvrir-Une-%C3%89cole/39216.html#:~:text=Introduction%20%3A%20Ouvrir%20une%20%C3%A9cole%2C%20c,qui%20volaient%20pour%20se%20nourrir>

<https://rm.coe.int/16802fc3a8>

waelhusseinaly@trentu.ca, consulté le 25/05/2022 à 13h.

Mémoires et thèses :

BOUHADOUF Feriel Daouia et **KHENADEKI Meriem Ines**, Les annotations sur les productions écrites : guide pour la réécriture cas de la 4^{ème} année moyenne. Université Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, 2019/2020.

Salah Hussein Aly Wael, Université Trent, Canada / ENSEIGNER/APPRENDRE L'ORAL DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE ÉGYPTIEN. (DOLZ & SCHNEUWLY).

HAMOUCHE Asma, Les difficultés en productions écrite en FLE : niveau linguistique cas des apprenants de 5^{ème} année primaire. Université Mohamed Boudiaf de M'sila, 2020/2021.

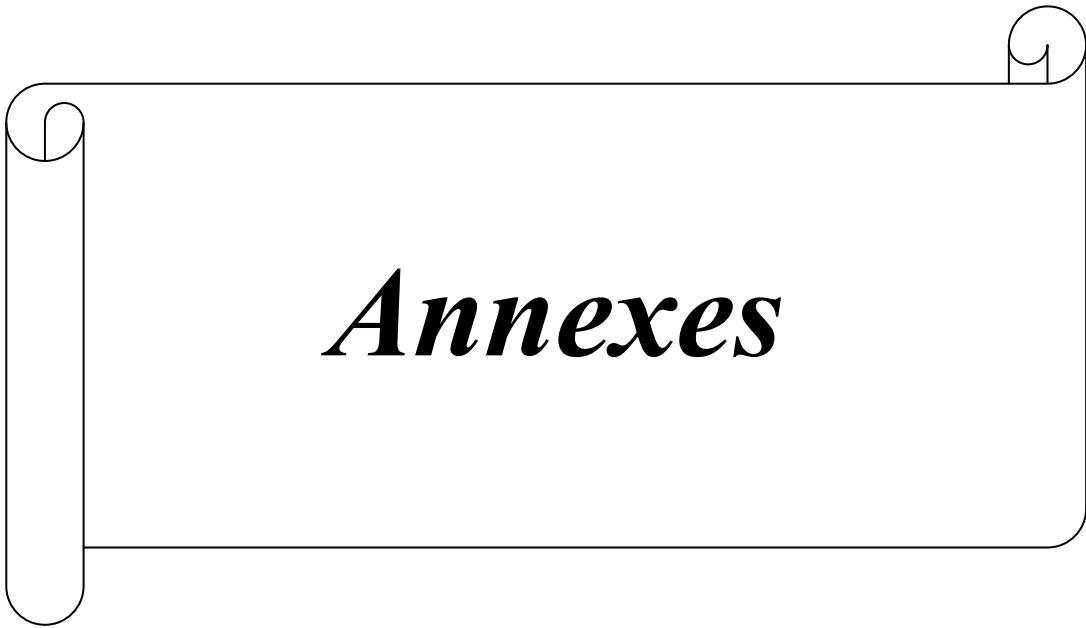
Mémoire de **Mlle CHAIBI Nouria** " Le ludique et l'apprentissage de l'écrit chez les apprenants. Cas de la troisième année primaire" UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU (2019/2020).

Thèse d'**Armelle CHANEL BALAS**, le 30 juin 1998, "LA PRISE DE CONSCIENCE DE SA MANIERE D'APPRENDRE De la métacognition implicite à la métacognition explicite". (PIAGET, J), (2007).

Mme **LARKECHE Lila (CHAIBI)**, la production écrite chez les élèves en difficultés : motivations et solutions, cas des apprenants de la 5^{ème} année primaire. Université Ahmed Draya, Adrar, 2016/2017.

CHELLOUAI Nahla. Difficultés et obstacles dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en FLE, cas des apprenants de la 2^{ème} AS. Université MOHAMED KHEIDER- BISKRA. Promotion : juin 2013.

Melle. Asma HADJ ALI. Les fautes et les erreurs dans les expressions écrites de FLE. Le cas d'un groupe d'élève de troisième année secondaire de l'école algérienne. Université de Abou Bakr Belkaid, Tlemcen, 03 Juin 2012.



Annexe 1 : Questionnaire Adressé Aux Enseignants de la 5^{ème} Année Primaire

Questionnaire Adressé Aux Enseignants de la 5^{ème} Année Primaire

Enseignant (e) : *Smahi Foulécha*

Age : *50 ans*

Vous êtes priés à répondre à ce questionnaire avec fidélité , et merci !

Sexe	Ancienneté	Formation
<i>féminin</i>	<i>8ans</i>	<i>licence langue et communication</i>

1) D'après votre expérience, quel est le programme le plus difficile au cycle primaire ?

- Le programme de 3^{ème} année primaire.
- Le programme de 4^{ème} année primaire.
- Le programme de 5^{ème} année primaire.
- Tous les programmes.

2) Le programme de 5^{ème} année primaire est :

- Complexe.
- Difficile.
- Facile.
- Moyen.

3) Si difficile ou complexe, pourquoi ?

des thèmes du programmes ne sont pas motivants et les leçons de conjugaison sont compliquées pour un élèves de 5 AP.

4) Comment trouvez-vous le niveau de vos élèves à l'écrit ?

- Faible.
- Moyen.
- Bon

5) D'après vous, pourquoi les élèves ont-ils de grandes difficultés à l'écrit ?

- Absence de lecture.
- Notions de base faibles, voire inexistantes.
- Autres.

6) Comment les élèves trouvent-ils la séance de production écrite ?

- Aisée.
- Moyenne.
- Difficile.

7) A vos avis, par rapport aux élèves, la production écrite est un exercice :

- Facile
- Difficile.

8) Quelles sont les fautes que vous retrouvez le plus souvent dans leurs productions écrites ?

- Lexicales
- Grammaticales
- Orthographiques.
- Vocabulaire

9) Que faites-vous quand vos élèves rencontrent l'une des difficultés ?

- Vous essayez d'expliquer la consigne autrement.
- Réexpliquer brièvement les points de langue.
- Encourager le travail "élève-élève".
- Vous laissez les élèves se débrouiller.

10) Combien d'heures par semaine consacrez-vous à la production écrite ?

1 h. 15'

11) Que suggérez-vous pour améliorer le niveau de vos élèves en production écrite ?

augmenter le volume horaire pour toutes les activités - du fait que la production écrite n'est qu'un réinvestissement des acquis précédents.

Questionnaire Adressé Aux Enseignants de la 5^{ème} Année Primaire

Enseignant (e) : *Abou Elharmoui*.....

Age : *35 ans*

Vous êtes priés à répondre à ce questionnaire avec fidélité , et merci !

Sexe	Ancienneté	Formation
<i>Féminin</i>	<i>7 ans</i>	

1) D'après votre expérience, quel est le programme le plus difficile au cycle primaire ?

- Le programme de 3^{ème} année primaire.
- Le programme de 4^{ème} année primaire.
- Le programme de 5^{ème} année primaire.
- Tous les programmes.

2) Le programme de 5^{ème} année primaire est :

- Complexe.
- Difficile.
- Facile.
- Moyen.

3) Si difficile ou complexe, pourquoi ?

.....
.....

4) Comment trouvez-vous le niveau de vos élèves à l'écrit ?

- Faible.
- Moyen .
- Bon

5) D'après vous, pourquoi les élèves ont-ils de grandes difficultés à l'écrit ?

- Absence de lecture.
- Notions de base faibles, voire inexistantes.
- Autres.

6) Comment les élèves trouvent-ils la séance de production écrite ?

- Aisée.
- Moyenne.
- Difficile.

7) A vos avis, par rapport aux élèves, la production écrite est un exercice :

- Facile
- Difficile.

8) Quelles sont les fautes que vous retrouvez le plus souvent dans leurs productions écrites ?

- Lexicales
- Grammaticales
- Orthographiques.
- Vocabulaire

9) Que faites-vous quand vos élèves rencontrent l'une des difficultés ?

- Vous essayez d'expliquer la consigne autrement.
- Réexpliquer brièvement les points de langue.
- Encourager le travail "élève-élève".
- Vous laissez les élèves se débrouiller.

10) Combien d'heures par semaine consacrez-vous à la production écrite ?

De 2 à 3 séances par séquence.

11) Que suggérez-vous pour améliorer le niveau de vos élèves en production écrite ?

*Inviter les élèves à lire.
Il faut bien travailler la séance de l'oral pour faciliter la production écrite.*



Annexe2 : Déroulement de la séance de production écrite avec l'enseignante « A »

Niveau : 5AP

Projet I) : C'est un lieu exceptionnel !

Séquence : 01

Compétence globale : Au terme du 5AP du cycle primaire, à partir de supports sonores et/ ou visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante.

Compétence transversale : - Synthétiser des informations. / -Prendre des notes et les organiser.

- Communiquer d'une façon intelligible, lisible et appropriée.

Valeur : L'élève a conscience des éléments qui compose son identité algérienne (L'islamité, l'Arabité et l'Amazighité).

Activité : Compte rendu

Titre : Correction de la production écrite

Durée : 45mn

Composantes de la compétence : Produire un texte dans une situation de communication.

Objectifs d'apprentissage : - l'élève doit être capable de : - Redresser ses erreurs.

- Réécrire son texte en fonction des observations de l'enseignant.

Matériels : Tableau, ardoise, copies des élèves.

Déroulement de la séance

<u>Etapas</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Activités proposées</u>	<u>Durée</u>	<u>Modalités de travail</u>				
I) Préparation hors classe	Correction des copies.	Corriger les copies des élèves et signaler les erreurs commises en les soulignant en rouge. Recenser les erreurs les plus fréquents.						
II) Pendant la séance « Rappel »	Mettre l'élève au bain d'apprentissage.	Rappel de la consigne d'écriture. Rappel de la grille d'évaluation. Appréciation d'ordre général, copies en mains des productions écrites en commençant par les positifs.						
Moment d'analyse	Identifier les erreurs et les corriger.	Tracer un tableau de deux colonnes. Ecrire au tableau les phrases prises des productions des apprenants avec les erreurs commises. <table border="1" data-bbox="715 1444 1098 1512"><tr><td><u>Erreurs</u></td><td><u>Correction</u></td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table> Correction collective : Les élèves observent les phrases, détectent les erreurs et les soulignent, puis les corrigent (oralement ou sur les ardoises puis sur le tableau). Faire lire les phrases après la correction. Rappel les règles en bien avec la correction. Proposer des activités de remédiation pour traiter les erreurs.	<u>Erreurs</u>	<u>Correction</u>				
<u>Erreurs</u>	<u>Correction</u>							

Niveau : 5AP

Projet I) : C'est un lieu exceptionnel !

Séquence : 01

Compétence globale : Au terme du 5AP du cycle primaire, à partir de supports sonores et/ ou visuels, l'élève est capable de comprendre et de produire, à l'oral et à l'écrit, des énoncés mettant en œuvre les actes de parole dans une situation de communication contraignante.

Compétence transversale : - Développer un esprit critique. / - Prendre des notes et les organiser.

- Manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage.

Valeur : L'élève a conscience des éléments qui compose son identité algérienne (L'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité).

Activité : Production écrite Titre : Programme de la visite au musée de Cirta Durée : 45mn

Composantes de la compétence : Produire un texte d'une trentaine de mots environ en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication.

Objectifs d'apprentissage : - l'élève doit être capable de proposer un programme de visite au musée de Cirta.

Matériels : Manuel scolaire p36, tableau, brouillon, double-feuille.

Déroulement de la séance

<u>Etapes</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Activités proposées</u>	<u>Durée</u>	<u>Modalités de travail</u>
Près requis	Mise en situation.	Demander aux apprenants de présenter le musée de Cirta (oralement).		
Moment de découverte	Présentation de la consigne.	<p>La consigne :</p> <p>« Tu as visité le musée de Cirta avec tes parents et à l'aide de la brochure du manuel à la page 36, propose avec tes camarades le programme de la visite ».</p>		
Moment d'observation méthodique	Assurer la compréhension de la consigne.	<p>1- Qu'est-ce que demander de faire ?</p> <p>- Quel programme de musée allez-vous proposer ?</p> <p>2- Découvrir les points à respecter.</p> <p>(le départ, l'arrivée, le moyen de transport utilisé, la date, le retour...)</p> <p>3- Proposer une boîte à outils.</p>		
Moment d'évaluation	Exécution de la tâche.	<p>1^{er} essai : l'élève rédige d'abord son texte sur une feuille de brouillon.</p> <p>L'enseignant vérifie les écrits des élèves, attire leur attention sur les points à améliorer et aide les moins doués.</p> <p>2^{ème} jet : l'élève améliore son écrit en fonction des observations de l'enseignant.</p> <p>Finalisation du travail : l'élève recopie le propre texte amélioré avec une belle écriture et sans ratures.</p>		



Sujet :

Tu as vu à la télévision des informations sur une catastrophe naturelle, produis un court texte dans lequel tu ^{expliques} ~~expliques~~ une catastrophe naturelle de ton choix : le tremblement de terre, l'inondation.

- Utilise le présent de l'indicatif.
- Utilise les 3 personnes de singulier et le pluriel.
- Aide-toi de la boîte à outils suivante :

Jeudi 31 mars 2022

Noms	Verbes	Productifs	Comp. lement	superlatif	adver
La pluie	emporter	les voitures			
Les secouristes	aider	les gens			
Le médecin	soigner	les blessés			
Le médecin	soigner	la douleur			
Les gens	être	les souffrances			
Il incendie	brûler	malheureux			triste
Le feu	se propager				rapidement
Les arborescences	brûler				
Les pompes	être				
Les incendies	brûler				

DIMANCHE LUNDI JEUDI VENDREDI

Annexe5: Séminaire de la production écrite

La liste des figures :

Figure 01 : Représentation schématique du terme « Oral ».

Figure 02 : Représentation schématique de la relation entre la lecture et la production d'un texte.

Figure 03 : Représentation schématique du modèle linéaire.

Figure 04 : Représentation schématique du modèle de Hayes & Flower 1980.

Figure 05 : Les trois composantes du modèle HAYES & FLOWER.

Figure 06 : Représentation schématique du modèle de BREITER & SCARDAMALIA 1987.

Figure 07 : Représentation schématique des composantes de modèle de MOIRAND.

Figure 08 : le programme le plus difficile au cycle primaire.

Figure 09 : La nature du programme de 5^{ème} année primaire.

Figure 10 : Le niveau des élèves à l'écrit.

Figure 11 : les causes des difficultés que les apprenants trouvent à l'écrit.

Figure 12 : Les observations des enseignants concernant l'avis de leurs élèves à travers la séance de la production écrite.

Figure 13 : Le type d'exercice de la production écrite.

Figure 14 : les types de fautes dans les copies de production écrite.

Figure 15 : La réaction des enseignants face aux difficultés des élèves lors de la rédaction.

Figure 16 : La durée de la séance de la production écrite.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 01 : De l'oral à l'écrit	
L'oral et l'écrit ; comme deux éléments de base de l'enseignement/apprentissage d'une langue.....	5
1.1 Qu'est ce que l'oral	6
1.2 La définition de la lecture.....	7
1.3 L'impact de la lecture sur l'amélioration de l'apprentissage des apprenants.....	9
1.4 La définition de l'écriture.....	9
1.5 La lecture et l'écriture : une relation complémentaire.....	10
2- L'écrit en FLE.....	13
2.1 La définition de l'écrit.....	13
2.2 L'écrit en didactique.....	14
2.3 Les fonctions de l'écrit.....	15
2.3.1 Communiquer.....	15
2.3.2 Mémoriser.....	15
2.3.3 Transmettre.....	16
2.3.4 Prendre et faire prendre conscience.....	17
2.4 La place de l'écrit dans l'enseignement du FLE.....	17
3- La production écrite (Définition).....	18
3.1 La production écrite dans le cadre d'une séquence d'apprentissage.....	19
3.2 La production écrite à l'école primaire.....	20
3.3 Les modèles de la production écrite.....	20
3.3.1 Le modèle linéaire.....	21
3.3.2 Les modèles non linéaires.....	22
3.3.2.1 Le modèle de HAYES & FLOWER (1980).....	22
3.3.2.2 Les modèles de BREITER & SCARDAMALIA (1987).....	24
3.3.2.3 Le modèle de Deschênes (1988)	25
3.3.3 Le modèle de production écrite en langue seconde.....	25
3.3.3.1 Le modèle de SOPHIE MOIRAND (1979).....	26
3.4 Les difficultés en production écrite.....	27
3.4.1 Difficultés linguistiques.....	27
3.4.1.1 Les difficultés d'orthographe.....	28
3.4.1.1.1 Difficultés lexicales.....	28
3.4.1.1.2 Les difficultés grammaticales.....	28
3.4.1.2 Les difficultés de conjugaison.....	29
3.4.2 Les difficultés cognitifs.....	29
3.4.3 Les difficultés socioculturels.....	29
4- L'évaluation et la correction.....	30
4.1 Qu'est ce qu'une évaluation.....	30
4.2 Les types d'évaluation.....	31
4.2.1 L'évaluation diagnostique.....	31
4.2.2 L'évaluation formative.....	32

4.2.3 L'évaluation sommative (certificative).....	32
4.3 La correction.....	33
4.4 La relation entre l'évaluation et la correction.....	34
5- Qu'est-ce qu'une remédiation pédagogique.....	35
5.1 Les besoins d'un élève en difficultés lors de la séance de la production écrite.....	35
5.2 Comment remédier aux difficultés de la production écrite et aider les apprenants à bien rédiger.....	38
Chapitre 02 : Cadre méthodologique	
1. Description du corpus et méthodologie de travail.....	42
1.1 Sujet de l'enquête et le corpus.....	42
1.1.2 Conception pédagogique (le choix du terrain)	42
1.1.3 Lieu de l'enquête.....	43
1.2 Les outils méthodologiques.....	54
1.2.1 Le questionnaire.....	54
1.2.2 Les copies des élèves.....	57
1.2.3 L'entretien.....	57
Chapitre 03 : Analyse des données	
1. L'analyse du questionnaire.....	60
2. L'analyse des copies.....	75
2.1 Les copies des élèves de l'enseignante "A».....	75
2.2 Les copies des élèves de l'enseignante « B ».....	79
3. L'analyse de l'entretien.....	86
3.1 L'analyse de l'entretien avec les élèves de l'enseignante « A ».....	86
3.2 L'analyse de l'entretien avec les élèves de l'enseignante « B ».....	88
4. Synthèse.....	91
Conclusion	92
Références Bibliographiques	
Annexes	
Liste des figures	
Table des matières	
Résumé	

Résumé :

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. En Algérie, la production écrite en classe de français langue étrangère occupe une place prépondérante dans le milieu scolaire et représente le fruit des toutes les connaissances et les informations acquises tout au long des cours scolaires.

La recherche que nous avons entreprise a eu pour but principal de savoir et d'identifier les difficultés qui entravent la réussite des productions écrites des apprenants de 5^{ème} année primaire.

Dans ce mémoire, nous avons opté pour une étude descriptive et analytique. A l'aide des outils d'investigation, nous avons pu obtenir de multiples données ; le questionnaire nous a permis de déterminer les difficultés que les apprenants éprouvent lors de la rédaction, l'entretien avec les élèves nous amène à mieux cerner les causes qui les poussent à faire des fautes lors de la rédaction. A travers l'analyse des copies, nous avons pu identifier les erreurs récurrentes des apprenants.

Mots clés :

L'oral - La lecture – L'écrit – La production écrite – difficultés.

المخلص

عملنا البحثي هو جزء من تعليم الكتابة. في الجزائر، يحتل التعبير الكتابي بالفرنسية كلغة أجنبية مكانة بارزة في الوسط المدرسي ويمثل ثمرة كل المعارف والمعلومات المكتسبة خلال الدورة. كان الغرض الرئيسي من البحث الذي أجريناه هو معرفة وتحديد الصعوبات التي تعيق نجاح التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

في هذه المذكرة، اخترنا دراسة وصفية وتحليلية. باستخدام أدوات التحقيق، تمكنا من الحصول على بيانات متعددة؛ أتاح لنا الاستبيان تحديد الصعوبات التي يواجهها التلاميذ عند الكتابة، قادتنا المقابلة مع التلاميذ إلى التعرف بشكل أفضل على الأسباب التي تدفعهم إلى ارتكاب الأخطاء عند الكتابة. من خلال تحليل الأوراق، تمكنا من تحديد تكرار أخطاء التلاميذ.

الكلمات المفتاحية

الشفهي – القراءة- الكتابي- التعبير الكتابي- الصعوبات.

Abstract:

Our research work is part of the didactics of writing. In Algeria, written production in French as a foreign language class occupies a prominent place in the school environment and represents the fruit of all the knowledge and information acquired throughout school lessons.

The main purpose of the research that we undertook was to know and identify the difficulties that hinder the success of the written productions of learners in the 5th year of primary school.

In this dissertation, we opted for a descriptive and analytical study. Using the investigation tools, we were able to obtain multiple data; the questionnaire allowed us to determine the difficulties that the learners experience when writing, the interview with the students leads us to better identify the causes that lead them to make mistakes when writing. Through the analysis of the copies, we were able to identify the recurring errors of the learners.

Keywords :

Oral – Reading – Writing - Written production – Difficulties