

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET  
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES  
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

**Thème :**

**Les difficultés de la production écrite en classe de FLE : exemple des apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne.**

**Présenté par :**

BOUTICHE SOMIA  
CHAMI CHAIMA

**Sous la direction de :**

Dr. LAHMAR RABIA

**Membres du jury :**

**Président :** Mme. BEN MESSAHEL Nouria

**Rapporteur :** Dr. LAHMAR Rabia

**Examineur :** M. KHEIR Abdelkader

MAA,

MCA,

MAA,

Université de Tiaret

Université de Tiaret

Université de Tiaret

**Année universitaire : 2021/2022**



# *Remerciement*

*Au terme de ce travail, nous remercions notre dieu grand puissant de nous avoir donné le courage et la volonté de la réalisation de travail.*

*En premier lieu, nos remerciement chaleureux à notre directrice de recherche madame « LAHMAR RABIA » pour ses bons conseils et ses encouragements.*

*En second lieu, Nos remerciements s'adressent aussi aux membres du jury qui nous ont fait l'honneur d'examiner ce travail avec la même occasion nous remercions le directeur « ABK ABASSI » et les enseignants de l'établissement DIB AISSA qui nous ont vraiment aidé et encouragé.*

*Nos profonds remerciements à nos parents à leur soutien moral dans les moments difficiles tout au long de notre parcours d'étude.*

# *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à*

*Mes chers parents de leur amour et soutien qui font preuve de réussite à mes études.*

*Mes chers sœurs « Sarah, Noor, Aya ». Et mon cher frère « Samir » pour leur soutien, leur patience, leur amour, leur sincères encouragements.*

*Mon très chers fiancée « Malek » qui m'a encourager pendant tout mon parcours à l'université.*

*Mon profond respect à mes amis « Hanane, Iman, Kheira, Farah, Aya, setti ».*

*Et mes proches et à tous ceux qui ont attribué pour achever mon travail avec succès.*

*Mon binôme « Chaima ».*

*Sans oublier mes cousines.*

*Toute ma famille.*

*Ma belle famille.*

# *Dédicace*

*Je dédie ce modeste travail à :*

*Mes chers parents qui m'ont donné beaucoup de soutien durant mon cursus.*

*Mes chères sœurs : Houda, Aicha, Salima, Karima, Fatima, Khadra, Sabrina,  
et leurs enfants.*

*Mes chers frères Aissa Mohammed, Hamid, Toufik, Abd El-Kader, Abdel Hak,  
Abed, Mohamed*

*Mon Cherneveu Youcef.*

*Mes élèves Aya Hadil, Somia, Saber, Oussama, Azzedine, Razika, Sara,  
Hamza, Amine Issam, Hala, Mustapha.*

*Mes chères amies Houda, Chaima*

*Mon binôme Somia.*

*Et pour tous ceux qui m'encouragé de près ou de loin surtout ma copine Farah  
et sa mère Samira.*

Chami Chaima

# Sommaire

**Remerciement**

**Dédicace**

**Liste des tableaux**

**Liste des figures**

**Liste des schémas**

**Introduction générale**

## **Chapitre 01 : La production écrite ; éléments conceptuels**

- 1. ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE**
- 2. DEFINITION DE L'ECRIT**
- 3. LA PRODUCTION ECRITE : ESSAI DE DEFINITION**
- 4. L'OBJECTIF DE LA PRODUCTION ECRIT**
- 5. PROCESSUS ET STRATEGIES DE LA PRODUCTION ECRITE**
- 6. SURCHARGE COGNITIVE**
- 7. STRATEGIES DE LA REDACTION**
- 8. LES PRINCIPAUX MODELES DE PRODUCTION VERBALE ECRITE**

## **Chapitre 02 : production écrite et difficultés d'apprentissages**

- 1. DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ECRITE**
- 2. DEFINITION DE L'ERREUR**

## **Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyses des résultats**

- 1. PRESENTATION DES DISPOSITIFS EXPERIMENTAUX**
- 2. PROTOCOLE DE L'EXPERIMENTATION**
- 3. LA DESCRIPTION DES SEANCES D'APPRENTISSAGE**

**Conclusion générale**

**Références Bibliographiques**

**Annexes**

**Résumé**

## Liste des tableaux

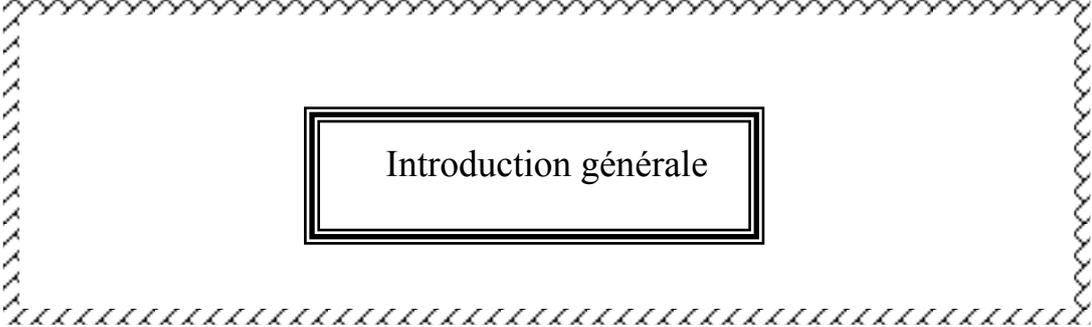
<b>Tableau 1 : Présentation de l'établissement.....</b>	<b>35</b>
<b>Tableau 2 : Etude lexicale .....</b>	<b>41</b>
<b>Tableau 3 : Analyse de copie n° 1 .....</b>	<b>42</b>
<b>Tableau 4 : Analyse de copie n° 2.....</b>	<b>43</b>
<b>Tableau 5 : Analyse de copie n° 3.....</b>	<b>44</b>
<b>Tableau 6 : Analyse de copie n° 4.....</b>	<b>45</b>
<b>Tableau 7 : Analyse de copie n° 5.....</b>	<b>46</b>
<b>Tableau 8 : Analyse de copie n° 6.....</b>	<b>47</b>
<b>Tableau 9 : Analyse de copie n° 7.....</b>	<b>48</b>
<b>Tableau 10 : Analyse de copie n° 8 .....</b>	<b>49</b>
<b>Tableau 11 : Analyse de copie n° 9 .....</b>	<b>50</b>
<b>Tableau 12 : Analyse de copie n° 10 .....</b>	<b>51</b>
<b>Tableau 13 : Difficultés de cohérence .....</b>	<b>52</b>
<b>Tableau 14 : Difficultés socioculturelles .....</b>	<b>53</b>

## Liste des figures

Figure 1 : <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 1 .....	42
Figure 2 : <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 2 .....	43
Figure 3 : <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 3 .....	44
Figure 4: <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 4 .....	45
Figure 5 : <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 5 .....	46
Figure 6 : <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 6 .....	47
Figure 7 : <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 7 .....	48
Figure 8 : <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 8 .....	49
Figure 9 : <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 9 .....	50
Figure 10 : <i>les taux des erreurs récurrentes</i> de copie n° 10 .....	51

## Liste des schémas

<b>Schéma 01</b>	<i>représentation schématique et processus d'écriture (d'après Hayes &amp; Flower, 1980)</i>	19
<b>Schéma 02</b>	<i>Modèle de production oral du langage (Levelt, 1989)</i>	20



Introduction générale

# Introduction générale

---

## Introduction générale

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit.

Notre sujet représente un centre d'intérêt crucial du système éducatif algérien, nous parlons de la production écrite qui nécessite la mobilisation de toutes les compétences langagières.

Dans le domaine des langues étrangères essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition des compétences nécessaires pour produire divers types de texte répondants à différentes intentions de communication.

La production écrite est une activité complexe où les apprenants écrivent pour communiquer en français langue étrangère.

La production écrite est une activité complexe pour les apprenants. Elle les amène à mettre en ordre leurs idées pour les interpréter en structures correctes et compréhensibles.

A travers la production écrite, ces apprenants peuvent exprimer : des idées, des sentiments, des préoccupations.

Nous avons choisi ce thème : « les difficultés de la production écrite chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne ». Parce que la plupart des apprenants trouvent des difficultés lors de cette pratique.

En didactique des langues étrangères, la production écrite est vue comme une activité qui a pour objectif la construction du sens.

L'acquisition d'une compétence rédactionnelle est la visée principale de l'enseignement/apprentissage dans une classe de langue étrangère.

Dans notre étude, il s'agit de cerner les difficultés qui entravent les apprenants de 2<sup>ème</sup> années moyennes lors de la production écrite.

Pour ce faire nous formulons la problématique suivante :

Quelles sont les difficultés de la production écrite chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne?

Nous essayons de trouver des réponses pour les questionnements suivants :

Quelle est l'origine des difficultés que rencontrent les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne lors de la production écrite ?

Quelles sont les stratégies et processus de la production écrite ?

Pour répondre à ces questions nous émettons les hypothèses suivantes :

## Introduction générale

---

Les apprenants pourraient avoir des difficultés à l'écrit peut-être à cause d'un manque de connaissance linguistique et socioculturelle ou de connaissance culture générale.

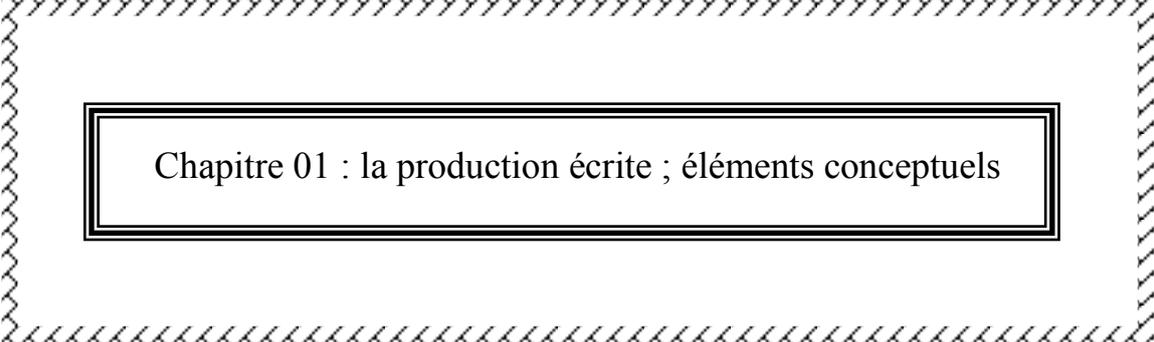
Les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne n'arrivent pas à rédiger un texte compréhensible cela est dû peut être aux désarrois sur le plan des compétences (capacités) langagières.

Ce travail de mémoire sera organisé en trois chapitres. Le premier chapitre est le cadrage théorique et conceptuel. Il s'intitule : « la production écrit ; éléments conceptuels ». Dans ce chapitre ; qu'est-ce que l'écrit et la définition de la production écrite ensuite, nous parlerons de l'enseignement de la production écrite en classe de FLE, ainsi que les objectifs de cette activité et les stratégies et processus de suivre dans un cadre théorique, enfin les principaux modèle de la production verbale écrite.

Dans le deuxième chapitre intitulé : « production écrite et difficultés d'apprentissage ». Nous allons présenter d'aborde quelques concepts, nous allons commencer par la notion d'apprentissage, ses stratégies et quelques classifications des chercheur comme oxford, puis, nous allons essayer de définir le concept difficulté , en ajoutant son historique et son statuts et les types de puis, nous allons définir la notion d'erreur, en abordant sa définition, ses types son statuts et la source d'erreur en production écrite.

Le troisième chapitre sera consacré à la présentation de l'expérimentation, de l'analyse des productions écrites des apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne Et l'analyse des données recueillies.

Notre travail s'incline par une conclusion générale qui résume les différentes parties du travail.



Chapitre 01 : la production écrite ; éléments conceptuels

## Introduction

Dans ce chapitre intitulé « production écrite ; éléments conceptuels ». Nous allons définir quelques concepts « qu'est-ce que l'écrit et la définition de la production écrite ». nous allons commencer par les stratégies et processus de la production écrite. Ainsi que les objectifs de cette activité et les principaux modèles de la production verbale écrite.

## 1. Enseignement de la production écrite en classe de FLE

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du FLE a connu rééchelonnements de l'indépendance jusqu'à la durée présente.

L'enseignement du français langue étrangère au collège participe à développer chez l'apprenant, aussi à l'orale qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels à travers les différents types de discours.

- La première année moyenne est une année de renforcement des compétences déjà acquises au primaire. L'objectif d'enseignement est d'amener l'apprenant à comprendre et à produire des textes à dominante explicative et prescriptive.
- La deuxième et la troisième année moyenne seront consacrées à la consolidation des compétences à l'orale et à l'écrit des textes relevant du narratif.
- La quatrième année moyenne sera réservée à la pratique orale et écrite de l'argumentation.

Chaque séquence didactique se compose d'activités visant l'appropriation programmée des compétences fondamentales : la compréhension orale, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit.

## 2. Définition de l'écrit

L'écrit ne se définit que mal tant il est associé au papier. Pourtant, avec la généralisation des technologies de l'information, et la faveur que la Loi entend leur accorder, il importe désormais d'avoir une manière de le reconnaître qui soit détachée de son support d'origine. Là encore, la solution semble passer par l'équivalence fonctionnelle dont l'approche est sans doute d'un certain secours [Équivalence fonctionnelle]. Encore faut-il que les fonctions de l'écrit soient bien identifiées, entre preuve et forme, la situation étant différente selon la disposition en cause.

Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2003 :78,79) ont donné deux définitions de l'écrit, dans un premier sens, ils le considèrent comme une tâche qui n'est pas facile : « écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer ».

Dans le deuxième sens ils ont défini : « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère ».

## Chapitre 01 : la production écrite ; éléments conceptuels

---

Ils mettent en relief l'importance de la lecture, et ils constatent que l'articulation lecture/écriture favorise l'amélioration des compétences en production écrite chez l'apprenant ; de telle sorte que le produit soit conforme aux caractéristiques de l'écrit.

D'autres définitions données par le dispositif théorique ancien pensent que :

« L'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant de quelques choses à dire ou à représenter » ROIER, Jean Maurice (2002 : 30).

### 3. La production écrite : Essai de définition

La production écrite plus qu'une simple copie ou enregistrement d'un fouillis de mots et d'idées ; elle nécessite également la maîtrise des stratégies et des méthodes particulières que les apprenants doivent apprendre au fur et à mesure de leurs études.

La notion de la production écrite on peut la définir comme la capacité de transmettre une idée ou un sentiment aux autres par écrit en utilisant des compétences linguistiques telles que les règles d'écriture : orthographe, la grammaire, morphosyntaxe, les signes de ponctuation : (point, virgule, point d'exclamation, point d'interrogation et d'autres). L'écriture est une tâche compliquée et acte aux multiples facettes.

Cette activité fait l'appel à plusieurs compétences dont la compétence linguistique, cognitive, référentielle, discursive et socioculturelle. Depuis, la découverte du concept de compétence communicative et son intégration dans le champ didactique ; la recherche a connu un nouvel enjeu.

Dans cette compétence J.P. Cuq on distingue quatre habiletés : l'habileté de compréhension de l'oral, l'habileté de production de l'oral, l'habileté de compréhension de l'écrit, et l'habileté de production de l'écrit.

Se basant sur son observation et son expérience, Jean Pierre CUQ a remarqué que dans la vie quotidienne, nos productions verbales orales ou écrites sont en permanence contrôlées sur tous les plans linguistique, pragmatique et discursive, etc. par le destinataire. En conséquence, toute communication soit orale ou écrite suppose une évaluation. Jean Pierre CUQ a postulé l'existence d'une cinquième composante dans la compétence communicative, c'est la compétence évaluative.

En didactique des langues étrangères, et avec l'apparition de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. L'enseignement vise à développer chez les apprenants des capacités à produire des textes variés aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative. L'apprenant est donc formé à exprimer ses sentiments, transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite selon Jean Pierre Cuq et Isabelle GRUCA : « est une activité mentale, complexe de construction de connaissance et de sens ».

## Chapitre 01 : la production écrite ; éléments conceptuels

---

D'après Albert, cette compétence fait entrer en action cinq types de compétences à des degrés divers de la production :

- La composante linguistique : concerne sur les modèles phonétiques, lexicaux et grammaticaux du système de la langue aussi bien syntaxique qui aident à la réalisation des différents messages.
- La composante référentielle : concerne particulièrement la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- La composante discursive(ou pragmatique) : suppose la connaissance des différents types de discours et savoir les adopter dans toutes les situations de communication qui se posent.
- La composante socioculturelle : qui consiste à l'apparition des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, ainsi que consiste à connaître l'histoire culturelle.
- La composante cognitive : elle permet la mise en œuvre des processus de construction du savoir et des processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

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

### **4. L'objectif de la production écrit**

L'objectif principal est donc d'amener les apprenants à produire des écrits liés à leur réalité quotidienne (en respectant les codes du type d'écrit et la correction de la langue).

L'apprenant peut écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à ses intérêts. Il peut écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinions donnée. Il peut écrire des lettres qui mettent en valeur le sens qu'il attribue personnellement aux événements et aux expériences.

Le développement des connaissances linguistiques de l'apprenant se fait par les différentes activités rédactionnelles « enrichir le vocabulaire, maîtrise des règles de la grammaire, l'emploi des temps verbaux, etc. ».

En outre les textes produits par les apprenants constitue un moyen d'évaluation dans l'enseignement supérieur et permet d'identifier les problèmes des étudiants face à l'écrit.

### 5. Processus et stratégies de la production écrite

Dans cette section, nous considérerons d'une manière descriptive le fonctionnement cognitif du scripteur lors de la production. Du côté théorie, plusieurs modèles ont été présentés, comme le modèle Fowler et Hayes (1980) pour pouvoir produire un texte ainsi que son mode de fonctionnement. Tout en prenant en considération la distinction entre deux types de stratégies à savoir la : «stratégies des connaissances transformées.»Et la «stratégie des connaissances rapportées.» proposée par C. Bereiter et m. Scardamalia.

#### 5.1. Le processus de planification

La planification permet à l'apprenant de s'interroger et de retenir quoi et comment approcher son texte. la planification se compose de trois sous processus qui ont pour but d'instaurer un plan de composition et des buts pour diriger la mise en texte à partir des informations puisées de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche. Le sous processus de conception et aide l'apprenant à construire dans sa mémoire à long terme des connaissances ordonnées sous forme de chaîne.

Le sous processus d'organisation permet quant à lui la structuration des informations recueillies en un plan chronologique et/ou hiérarchique.

Enfin le sous processus de recadrage évalue et réajuste les plans écrite ou représentés par rapport aux buts initiaux : thème destinataire, Etc. l'étape de planification de rédacteur recourt à ces trois sous processus de manière récurrente, parce qu'elle revient fréquemment.

D'une manière générale cette phase de planification et aussi appelée « pré-écriture » car elle permet l'occasion à l'apprenant d'activer sa mémoire à long terme et de réordonner dans un plan pour savoir transmettre un message.

#### 5.2. Le processus de mise en texte (ou textualisation)

La mise en texte a pour but de transcrire des représentations soigneusement bien préparé lors de la planification en représentation graphique.

A travers cette étape l'apprenant sélectionne et choisit les formules syntaxiques et rhétoriques enfin d'élaborer des mots, des phrases, des paragraphes et des textes.

#### 5.3. Le processus de révision

Ce processus permet l'amélioration du texte qui a été rédigé par l'apprenant parce qu'il le pousse à s'auto évaluer et de vérifier l'adéquation des connaissances ainsi que l'organisation et l'enchaînement des idées dans le texte.

Le processus de révision peut-être détaillé en deux sous processus :

Lecteur qui permet au scripteur d'évaluer l'adéquation entre le texte exécuté et le texte visé.

La correction permet aussi à l'apprenant de diminuer ses erreurs et de finaliser sa rédaction.

### 5.4. Le processus de contrôle

Ce processus présent pendant la rédaction du texte, il évalue la pertinence des trois processus rédactionnels précédents en fonction de leurs buts.

On peut dire que le processus de contrôle est présent tout au long des autres processus, il présente chaque fois que les autres processus de rédaction ne se exécutent pas par étape, comme dans le modèle linéaire appuyé avant ; contrairement, ils sont répétés à chaque fois qu'il y a retour d'un processus dans un autre, le processus de contrôle surgit.

### 6. Surcharge cognitive

Des études de psychologie cognitive se sont inclinées sur un concept très important à savoir : surcharge cognitive. En se basant sur ce concept, les spécialistes peuvent justifier l'échec et/ou la réussite du scripteur dans son activité rédactionnelle.

L'échec en terme d'un trop à faire, et la réussite en termes : « d'organisation et de contrôle dans le temps de buts et sous buts enchainés de façons sérielle » Bereiter et al (1998).

La rédaction d'un texte n'est pas une tâche facile parce qu'elle suppose de nombreuses activités pour sa réalisation. A l'origine de la surcharge cognitive, nous découvrons différents types de facteurs : un nombre d'actes et de comportements qui précèdent les capacités cognitives du scripteur, le niveau de l'expertise, la nature du travail scriptural, l'âge et le degré de la maturité cognitive du scripteur etc.

En langue étrangère la rédaction introduit des difficultés sont découvertes lors de la production écrite. De plus, plusieurs obstacles surgissent lors du passage de la langue maternelle à la langue étrangère. Wolff(1991) a identifié l'existence de trois difficultés qui entravent le scripteur lors de sa réalisation :

- Difficultés linguistiques principalement lexicales.
- difficultés d'ordre socioculturel consiste les caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue.
- difficultés à mettre en œuvre dans une langue seconde ou étrangère les stratégies scripturales rédactionnelles propres à la langue cible.

Tout au long de ce qui précède, il est devenu clair que l'écriture d'un texte demande un effort important ce qui se traduit par une charge cognitive chez l'apprenant.

### 7. Stratégies de la rédaction

Bereiter et Scardamalia (1987) qui ont analysé le comportement de l'enfant et de l'adulte lors de la rédaction. Ils ont abouti à deux descriptions qui s'appuient sur cette analyse :

## Chapitre 01 : la production écrite ; éléments conceptuels

---

La première « stratégie des connaissances rapportées » analyse la démarche entamée par le scripteur lors de la rédaction du texte. Dans ce cas, le scripteur ne cherche pas les renseignements préparatoires au sujet à traiter, mais il se base uniquement sur ses propres connaissances et sur son bagage linguistique acquis antérieurement.

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

On peut noter que la deuxième description justifie et éclaire les interactions qui lient le scripteur, le lecteur et le texte et l'oriente vers une bonne gestion des activités adéquates.

Selon Coronaire et Mary Raymond : « ces description élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs novices ou habiles ».

### **8. Les principaux modèles de production verbale écrite**

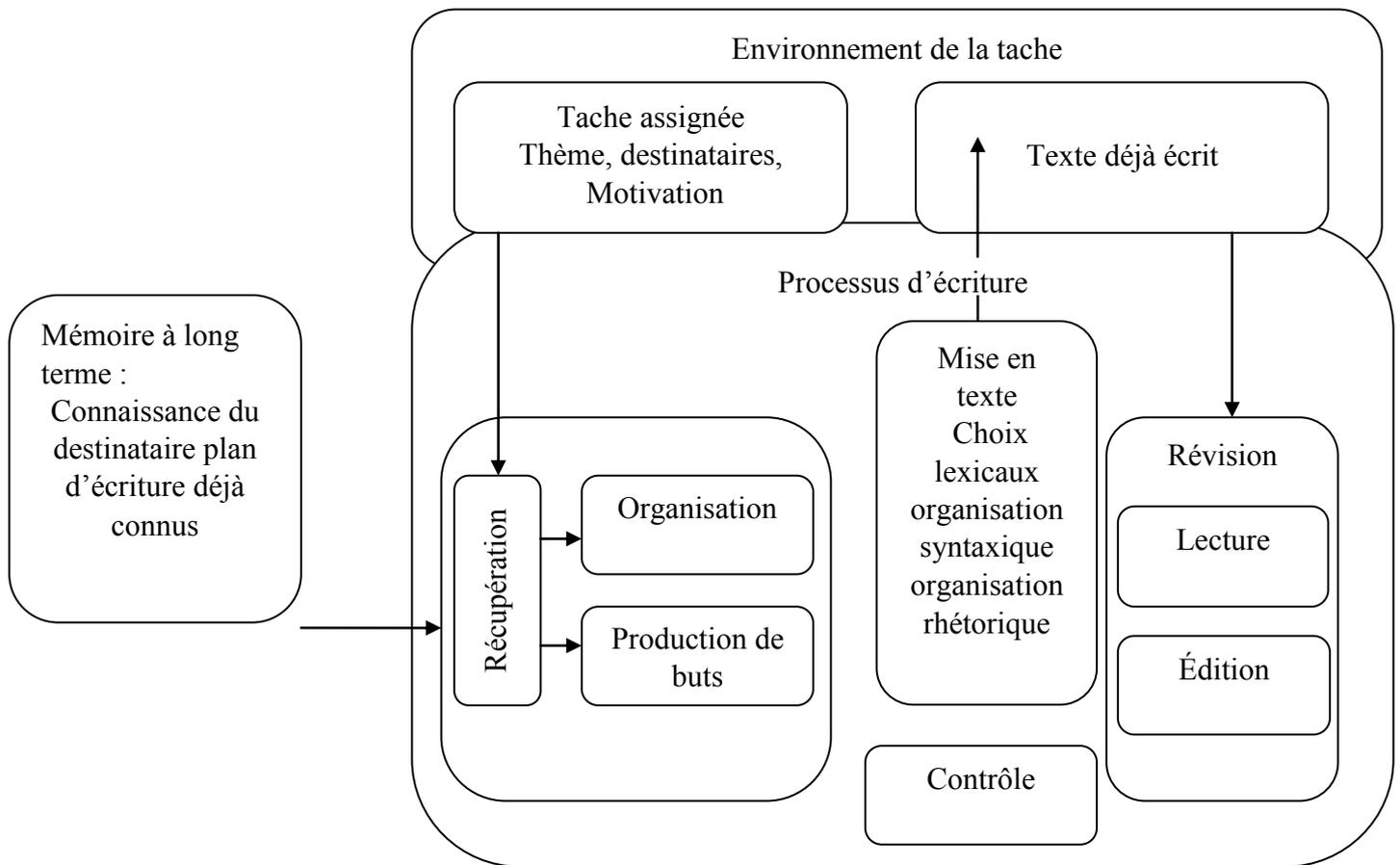
La production verbale écrite a soulevé certain nombre de problème qui ont été abordé par de des certains travaux.

Ce dernières se basent sur trois catégories de modèle différent par leurs objets d'étude et les modèles utilisées. Mais s'appuyaient tous sur une conceptualisation fortement inspirée par la psychologie cognitive.

Ces modèles étaient essentiellement descriptifs. Ils ont Toutefois, permis d'envisager la production écrite comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout.

#### **8.1. Le modèle de Hayes & Flower (1980)**

Le premier modèle, qui est aussi le plus connu et celui à partir duquel tous les autres ont cherché à se définir, émane des travaux de Flower (1980) et Hayes & Flower (1980). Il établit à partir d'une analyse de protocoles verbaux et a pour objectif d'identifier les origines des difficultés pour envisager l'amélioration des productions.



**Schéma 01-***représentation schématique et processus d'écriture (d'après Hayes & Flower, 1980).*

Il a conduit les auteurs à distinguer (figure 1) :

- L'environnement de la tâche (incluant le texte déjà produit, trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer, et les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser).
- Le processus de processus de production lui-même, décomposé en trois sous processus : la planification conceptuelle (récupération, organisation et cadrage finalisé des connaissances), la mise en texte et la révision/retour sur le texte (relecture et éventuelle mise au point).
- Les connaissances conceptuelles, situationnelles (notamment relatives au destinataire) et rhétoriques stockées en mémoire à long terme.

On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but). Le modèle d'Hayes & Flower donner lieu à

## Chapitre 01 : la production écrite ; éléments conceptuels

de nombreux prolongements. Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes.

### 8.2. Le modèle de Garrett/Levelt

Le second modèle, est important ne s'attache pas essentiellement à la production écrite. il a été élaboré à partir de l'étude des erreurs de production orale par Garrett (1975/1980), il a été repris et enrichi par Levelt (1989) et ses collaborateurs. Ce modèle s'inscrit dans une perspective purement psycholinguistique. Il touche donc beaucoup plus la production des mots et des phrases mais aussi les rapports compréhension/production.

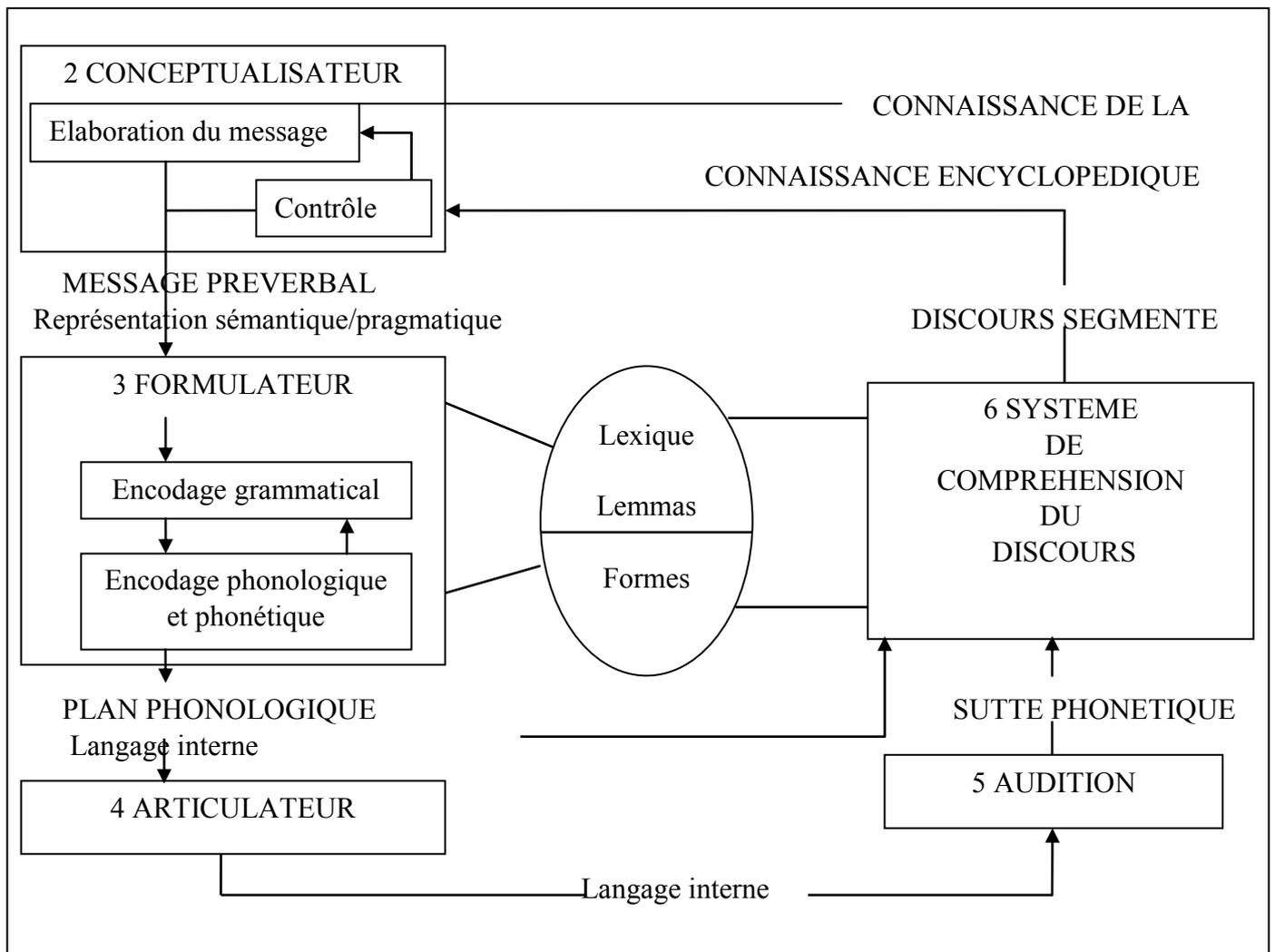


Schéma 02- Modèle de production oral du langage (Levelt, 1989).

Ce modèle (figure2) permet de rendre compte d'un vaste ensemble de phénomènes « mot sur le bout de la langue » ; vitesse de dénomination, etc. cette forme se construit en deux temps : le modèle forme d'abord une représentation fonctionnelle élaborant en parallèle une structure

## Chapitre 01 : la production écrite ; éléments conceptuels

---

grammaticale abstraite (verbe, sujet...) et des éléments lexicaux abstraits aussi (Lemmas), puis la structure syntaxique et les formes lexicales sont récupérées pour être envoyées au composant articulatoire.

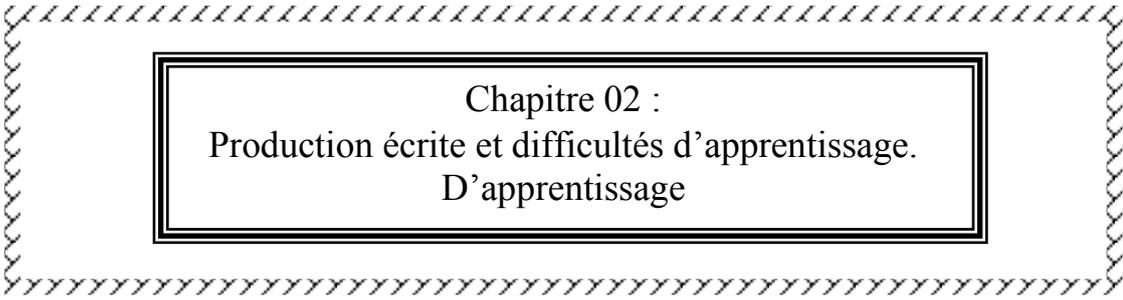
### 8.3. Le modèle de Van Galen

Le troisième modèle est le moins connu et le moins influent, sans doute du fait qu'il s'attache essentiellement aux dernières étapes de la production écrite : la réalisation graphique du message (Van Galen, 1991). Toutefois, ce modèle pose d'emblée le problème de la séquentialité des opérations. Il a l'avantage de montrer qu'un composant élémentaire est en fait complexe.

Il soulève aussi la question des différences de rythme de production des unités relevant des différents niveaux : la proposition est une unité probable relativement à la conception globale du message alors que la « lettre » en est une au niveau de la réalisation graphique. Or, comme interviennent probablement plusieurs « unités » aux niveaux intermédiaires, se pose le problème de leurs vitesses respectives de traitement et du stockage temporaire de leurs produits, dans l'attente de leur utilisation par les niveaux ultérieurs.

### Conclusion

A travers ce chapitre, nous avons vu que la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction du sens. En effet, plusieurs modèles ont été mis en place pour dépeindre les différents aspects qui aident dans la production d'un texte et leur mode de fonctionnement dont celui de Hayes et Flower sur lequel nous nous sommes appuyés.



Chapitre 02 :  
Production écrite et difficultés d'apprentissage.  
D'apprentissage

### Introduction

Dans ce chapitre, nous allons essayer de donner une définition des difficultés d'apprentissage la production et nous allons baser sur les difficultés les plus fréquentes que nous allons choisir parmi d'autres. Tout d'abord, nous allons commencer par les difficultés linguistiques puis des difficultés morphosyntaxiques, les difficultés lexiques et les difficultés socioculturelles.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous allons essayer d'expliquer la notion de l'erreur en abordant ses origines et son statut, sa définition en basant sur des types fréquentes de l'erreur, d'abord, nous commençons par l'erreur de contenu puis l'erreur de forme, nous allons essayer de rappeler par les origines d'erreur et son statut dans la production écrite.

### 1. Difficultés d'apprentissage de la production écrite

#### 1.1. Qu'est-ce qu'un apprentissage ?

Selon le dictionnaire, Le Petit Larousse illustré Le mot apprentissage vient du verbe « apprendre », qui veut dire : comprendre, saisir, acquérir des connaissances,....etc.

Le concept « apprendre » est un processus complexe qui consiste acquérir une connaissance de compétences et de valeurs culturelles par l'observation.

#### 1.2. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage sont des activités d'acquisition, de rappel et d'application des connaissances et des savoirs. (Boulet, Savoie-Zajk & Chevrier, 1996).

Certains dictionnaires ont défini la notion stratégie comme suit : « Un art de diriger certaines opérations dans le but précis » (Auzou, 2005 :1896).

Et d'après le petit Robert le mot stratégie désigne l'art de planifier et de coordonner de manœuvre en vue d'une victoire. Et selon S. Borg. (2001 :13), la stratégie d'apprentissage est : « Un ensemble d'opérations mise en œuvre par l'apprenant pour acquérir et réutiliser la langue cible ».

C'est-à-dire une stratégie d'apprentissage est le processus suivi par les apprenants pour réussir l'apprentissage d'une compétence qu'elle soit écrite ou orale.

#### 1.3. Classification des stratégies d'apprentissage

Plusieurs théoriciens et didacticiens ont travaillé pour identifier les types de stratégies d'apprentissage. Et dans notre travail on va aborder trois types de stratégies d'apprentissage d'ordre chronologique qui ont considéré parmi les plus précis.

Nous commençons par la classification de Rubin en 1989, puis la proposition d'Oxford 1990 et puis la dernière classification celle de Melley.

### 1.3.1. La classification du Rubin

Rubin distingue trois grands types de stratégies d'apprentissage, ces stratégies d'apprentissage il regroupent plusieurs opérations.

a) Stratégies liées aux processus de compréhension: le chercheur devise cette stratégies entre trois stratégies :

- \_ Stratégies de classification et de vérification
- \_ Stratégies d'inférence
- \_ Stratégies de raisonnement déductif
- \_ Stratégies de ressourcement

b) Stratégies liées à l'inter posage :

- \_ Stratégie de mémorisation

c) Stratégies liées aux processus de récupération et réutilisation :

- \_ Stratégie de pratique
- \_ Stratégie d'autorégulation
- \_ Stratégie sociales indirectes

### 1.3.2. La classification d'oxford

En 1990, Oxford a proposé un système de classification des stratégies d'apprentissage .il distingue deux grands classes de stratégies d'apprentissage d'une langue cible.

a)Stratégies directes: elles regroupent 3 types de stratégies d'apprentissage.

- \_ Stratégies mnémoniques :

Il s'agit de la mémorisation de l'information pour la utiliser pendant des moments de besoin de communication, par exemple, l'apprenant recourt aux images mentales afin de récupérer un vocabulaire précis dans une situation de communication.

- \_ Stratégie cognitive :

Cette stratégie vise à faciliter le traitement des informations, il s'agit de la prise des notes, l'analyse des nouvelles expressions, et les organiser, et les élaborer.

- \_ Stratégie compensatoire :

Cette stratégie s'agit de compenser un mot par un autre lorsque l'apprenant a un manque des connaissances elle permet à l'apprenant de faire face aux lacunes qu'ils ont aux niveaux des connaissances il pourrait s'agir à l'aide des synonymes.

b) Stratégies indirectes : elles rassemblent les trois autres types de stratégies d'apprentissage:

## Chapitre 02 : production écrite et difficultés d'apprentissages

---

### \_ Stratégies métacognitives :

Les stratégies métacognitives sont des processus et des démarches lesquelles les apprenants suivent pour employer et évaluer ses acquis en cherchant des occasions pour pratiquer la langue, L'apprenant peut a des différents moments de leur apprentissage afin de fixer des butes et réaliser une tache qui leur aide à atteindre son objectif.

### \_ Stratégies affectives :

Les stratégies affectives concernent la gestion des émotions et elles aident l'apprenant à exprimer, ses sentiments, sa motivation et ses attitudes.

### \_ Stratégies sociales :

Les stratégies sociales aident l'apprenant à faire des contacts avec les autres et l'aides à agir dans sa société (poser des questions, répondre couramment, etc.) en utilisant cette stratégie l'apprenant peut organiser et développer leurs compétences dans la langue cible à partir des activités collectives.

### **1.3.3. Les stratégies d'apprentissage identifié par O.Malley et Chamos**

La dernière classification des stratégies d'apprentissage est proposée par Malley et Chamot. Ils distinguent aussi trois grandes catégories :

Les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives, les stratégies socio affectives.

a) Les stratégies méta cognitives: aident l'apprenant à réfléchir sur son processus d'apprentissage et à planifier et comprendre ces activités pour faire son apprentissage. Alors à partir de ces stratégies l'apprenant sera capable de s'auto évaluer et s'auto corriger.

Les deux auteurs regroupent les catégories en sept sous catégories de stratégie classé de la manière suivante :

\_ Planification : sert à planifier et organiser les activités afin de faciliter l'apprentissage.

Attention générale: l'apprenant doit concentrer sur la tâche.

Attention sélective : l'apprenant doit focaliser son concentration sur la tache particulière.

\_ L'autogestion : cette stratégie sert à mettre des conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue. Elle demande à l'apprenant d'être conscient.

\_ L'autorégulation : l'apprenant vérifie sa production écrite et corriger ses fautes.

\_ L'identification du problème : l'apprenant doit identifier le problème afin de trouver des solutions et le résoudre.

\_ L'autoévaluation l'apprenant évalue les résultats de son apprentissage.

Ensuite, les apprenants peuvent suivre des stratégies qui basent sur l'information. Ils peuvent employer

## Chapitre 02 : production écrite et difficultés d'apprentissages

---

b) les stratégies cognitives suivantes :

- \_ la répétition
- \_ l'utilisation des ressources
- \_ le classement ou le regroupement
- \_ la prise de note
- \_ La diduction ou l'induction
- \_ La substitution
- \_ L'élaboration
- \_ Le résumé
- \_ La traduction
- \_ Le transfert
- \_ L'interférence

Et le dernier type dans la classification du Chamot et Melley. Ceux-ci dernier sont été inspiré de côté psychologique cognitive. Ces derniers classent les stratégies en trois grands types.

c) Stratégies socio affectives : ces stratégies désignent les interactions avec les autres pour faciliter l'acquisition de la langue étrangère. Les deux chercheurs trouvent trois stratégies qui sont :

- \_ La clarification et vérification
- \_ La coopération
- \_ La gestion des émotions

### **1.4. Définition de la difficulté**

D'après le dictionnaire Larousse, caractère de ce qui est difficile, complication, obstacle,...etc. Le dictionnaire le Robert le concept difficulté est « caractère de ce qui est difficiles, rend quelques chose difficile ».

#### **1.4.1. L'origine des difficultés rencontrées à l'écrit en FLE par les apprenants**

D'après les théoriciens, les difficultés au niveau de la production écrite sont nombreuses, ils distinguent : difficultés linguistiques, difficultés morphosyntaxiques, difficultés orthographiques, difficultés lexiques et des obstacles socioculturels. Ces difficultés varient d'un apprenant à un autre et ça dépend le niveau de chaque apprenant et ses acquises. Selon les spécialistes, les apprenants affrontent ces difficultés à cause de :

- \_ Un manque d'expérience concernant le processus d'écriture
- \_ Un Manque de concentration et de réflexion

## Chapitre 02 : production écrite et difficultés d'apprentissages

---

- \_ La vitesse de traitement des informations et de se rappeler l'information (manque de vocabulaire,..)
- \_ Une mauvaise compréhension de la consigne
- \_ Un fait de ne suivre pas les étapes nécessaires de l'écriture

### 1.4.2. Difficultés rencontrées par les apprenants

Les apprenants trouvent beaucoup des difficultés pendant lors de la rédaction d'une production écrite. Nous allons expliquer les quatre types précités.

#### 1.4.2.1. Difficultés linguistiques

Concernant la maîtrise de la langue et les connaissances et son vocabulaire (sur le plan lexical, grammatical, orthographiques...)

##### \_ **Grammaticale**

Concerne le mot par rapport à l'ensemble de phrase ou des textes (l'accord, le choix du temps et mode, construction du phrase,...) , On trouve des difficultés grammaticales chez les apprenants qui ont du mal suivre des règles de grammaire, et la syntaxe qui considère comme l'un des facteurs qu'ils ont mal à suivre , cette catégorie des difficultés contribue à l'échec des productions écrites des apprenants.

##### \_ **Orthographique**

Les apprenants trouvent des difficultés au niveau des modifications grammaticales, conjugaison, et les autres modifications qui s'opèrent dans la phrase. Ils trouvent un problème d'écrire les mots en français.

##### \_ **Morphosyntaxique**

Concernant l'emploi des règles qui permet de donner un ordre correcte des mots dans une phrase afin d'éviter le sens incompréhensible donc les apprenants trouvent une difficulté à former une phrase correcte au niveau pragmatique et linguistique.

##### \_ **Lexicale**

Base sur les mots et le bon usage de vocabulaire et sa richesse, l'apprenant doit choisir un lexique qui dépend la situation de communication, la plupart des apprenants rencontrent des difficultés lexicales à cause d'un manque de vocabulaire, manque de connaissances donc cette difficulté contribue à l'échec de la construction de la phrase chez les apprenants.

#### 1.4.2.2. Difficultés socioculturelles

En production écrite les connaissances et les règles grammaticales ne sont pas suffisantes pour rédiger une production écrite parce que chaque langue définit par ses propres caractéristiques,

## Chapitre 02 : production écrite et difficultés d'apprentissages

---

chaque d'elle suivie une forme propre, par exemple la rédaction d'une lettre varie d'une langue à l'autre, l'apprenant doit les suivre et caractéristique de la langue cible afin de rédiger la lettre d'une manière correcte.

Donc l'apprenant doit tenir en compte le contexte socioculturel dans sa communication.

### 1.4.2.3. Les difficultés au niveau de la cohérence et la cohésion

La cohérence et la cohésion sont deux éléments complémentaires l'un complète l'autre pour former une phrase correcte au niveau sémantique et syntaxique.

La cohérence est la liaison, et le rapport entre les idées qui s'accordent entre elles. Elle correspond au niveau sémantique et informationnel et la cohésion intéresse aux éléments grammaticaux.

## 2. Définition de l'erreur

L'étymologie des mots erreur vient du verbe latin (error) est défini comme : « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement, jugement, fait physiques qui en résultent. ». Le nouveau petit Robert « dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française (2009 : 92)

Certains didacticiens tels FRAUNFELDER Uli et PORQUIER Ramy ont vu qu'il est impossible de trouver une définition absolue cette notion est définie par rapport à la langue cible soit par rapport à l'exposition même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut pas véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner à l'erreur une définition absolue. Ici comme le point de vue qui définit l'objet. (1980 : 36).

Jean Pierre CUQ et ALLI ont défini l'erreur comme un : « écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue ». J.P CUQ et ALLI., dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris clé internationale / Asdifle (2004 : 192)

L'erreur considère toujours comme un moment d'apprentissage très essentiel qui aide l'apprenant à progresser et développer ses connaissances et connaître à tel point les connaissances installées et acquises, donc elle donne des renseignements sur l'avancement des connaissances des apprenants.

### 2.1. Historique sur le statut d'erreur

Le statut d'erreurs et les démarches d'enseignement en didactique des langues dans Les travaux sur l'acquisition des langues « trois repères fondamentaux » cité par Marquillo Larruy (1993 :56,57) ont proposé :

- \_ la fin du 14ème siècle est un témoin de faiblesse.
- \_ de 1940 à 1970 l'erreur est exclue de l'apprentissage selon les méthodologies traditionnelles.

## Chapitre 02 : production écrite et difficultés d'apprentissages

---

– Pendant les années 1980 et avec les nouvelles approches, on trouve que l'erreur prend une place dans la production malgré qu'elle soit défavorable.

L'erreur était un synonyme d'échec d'apprentissage tandis qu'aujourd'hui, elle prend une place positive par les enseignants en classe de français langue étrangère, il devenue un moyen bénéfique d'apprentissage dans une classe des FLE.

### 2.2. Les types d'erreur

Dans la didactique des FLE et selon les didacticiens, écrits Tag liante dans son fameux livre la classe des langues, Paris International (2001 : 80). L'erreur est Insupportable dans classe des FLE est dans une production écrite.

Quand on analyse une production écrite les erreurs les plus fréquentes se deviser en deux (02) types: erreur de contenu (niveau pragmatique) et erreur de forme (niveau linguistique).

#### 2.2.1. Erreur de contenu

D'abord, l'apprenant lit la consigne à rédiger afin qu'elle soit comprise par lui, sinon il ne va pas réussi à réaliser un texte cohérent et compris.

Une fois l'apprenant compris la consigne, il doit la respecter pour faciliter la tâche sur lui-même sinon il aura un texte mal formulé et hors sujet et quand il a compris le sujet, il pourra faciliter la tâche de compréhension sur lui-même.

Ensuite, la plupart des apprenants négligent le type de texte, l'apprenant ne peut pas rédiger un texte narratif au lieu de rédiger un texte argumentatif ni une lettre au lieu d'une dialogue, il faut qu'il a respecté le structure du texte demandé et il fallait respecter les signes de ponctuation et le nombre du paragraphe. Pendant la rédaction il est obligé de respecter le plan du texte, il doit donner des idées bien enchainées en utilisant des termes qu'elles doivent être bien enchaîné et elle doit t'avoir est une relation avec le thème, il faut les lier avec des articulateurs logiques(les mots outils) pour respecter la cohérence et pour construire un texte avec une progression thématique.

Enfin, chaque partie doit donner une nouvelle information ou elle développe la précédente et l'améliorer pour réaliser un texte riche.

#### 2.2.2. L'erreur de forme

Cette catégorie porte les erreurs linguistiques, syntaxiques, morphologique, ponctuations le manque de vocabulaire, ... etc.

A ce propos, des chercheurs en didactique des FLE et DAMIRTAS Lokman assurent qu'il est possible d'étudier les erreurs en trois types.

## Chapitre 02 : production écrite et difficultés d'apprentissages

---

- \_ Groupe nominal : Ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que : le déterminant (article féminin et masculin), les adjectifs comparatifs (et superlatifs, l'accord en genre et en nombre : singulier, pluriel).
- \_ Groupe verbal: Il s'agit des erreurs morphosyntaxiques, tels que la conjugaison des verbes, le temps, les aspects, les auxiliaires, la passivation, les gérondifs.
- \_ La structure de phrase phrases : Il est une question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation.

### **2.3. La pédagogie d'erreurs en production écrite**

Les erreurs sont un moyen d'apprentissage et de développement. Elles permettent l'enseignant de savoir les lacunes de ces apprenants et les aides à remédier ses lacunes. Tag liante a met plusieurs types d'activités :

- \_ activités de conceptualisation
- \_ activités de systématisation
- \_ activités de réemploi

#### **2.3.1. La conceptualisation**

C'est l'action de former des concepts, ou d'organiser des concepts. Cette phase présente la conceptualisation grammaticale. Et selon Lokman DEMITRAS la conceptualisation « représente le niveau de la méthodologie de l'approche communicative. Cette activité exige le développement des capacités intellectuelles et met certaines techniques d'analyse, de réflexion, de synthèse, et d'éducation à la disposition de l'apprenant lors du processus d'apprentissage d'une langue étrangères. »

#### **2.3.2. La systématisation**

Cette phase est un processus de systématiser les règles grammaticales qu'il a déjà appris pendant la conceptualisation. Elle vise à aider l'apprenant à planifier ses connaissances et les maîtriser pour apprendre et acquérir nouvelles savoirs. Ensuite elle va l'aider à les situer afin qu'il a pu employer dans sa production écrite.

#### **2.3.3. Le réemploi**

Cette phase vise à fixer et employer à nouveau les règles grammaticales découvertes par l'apprenant pendant la conceptualisation, donc cette phase consiste à utiliser les structures langagières dans des situations de communication.

### 2.4. Les sources d'erreur

Depuis les années à et avec les nouvelles approches l'erreur occupe une place importante dans les travaux d'acquisition de la langue.

L'erreur est causée par :

- \_ la mauvaise compréhension de la consigne :

L'enseignant doit présenter la consigne en utilisant un lexique clair et facile à comprendre, les verbes d'action aussi doivent être bien choisis.

- \_ la complexité de la tâche :

L'enseignant doit faciliter la tâche à ses apprenants et tenir en compte leur état psychologique.

- \_ Le problème de la démarche :

L'apprenant doit choisir une stratégie pour résoudre le problème, ce dernier doit suivre une démarche pour atteindre ses objectifs mais il rate parce qu'il choisit une démarche différente de la règle qui ne convient à la situation.

- \_ la surcharge cognitive :

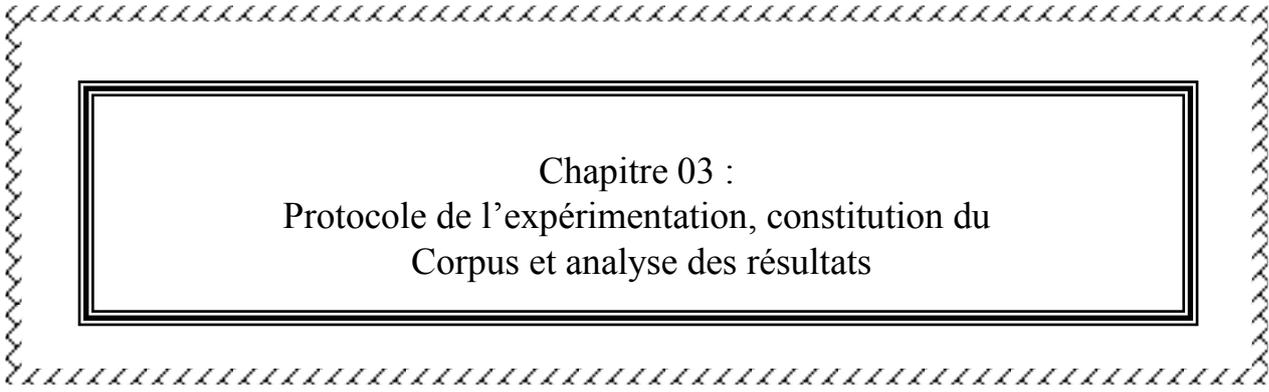
Quelques situations problèmes demandent de l'apprenant de traiter plusieurs informations et ce dernier agit sur le rendement de mémorisation négativement en perdant le sens des problèmes. Finalement, l'apprentissage est difficile sans aucune erreur, et il est impossible à imaginer dans la production écrite, il est important de prendre en considération l'identification des origines et les sources d'erreur. L'apprenant peut éviter la perturbation quand il parvient lui-même son erreur et le prendre en considération.

### Conclusion

Dans ce deuxième chapitre nous avons essayé d'expliquer quelques concepts. D'abord, nous avons commencé par le concept « apprentissage » tels qu'il est mentionnée. Dans le dictionnaire Larousse illustré, et on a cité les stratégies d'apprentissage d'une compétence puis nous avons défini c'est quoi une difficulté en abordant quelques difficultés rencontrées par les apprenants en production écrite dans une classe du FLE.

Ensuite, nous avons expliqué la notion « erreur » en abordant l'étymologie, son statut ses types et ses sources et sa pédagogie.

Dans le chapitre suivant, nous allons décrire le protocole et les différentes étapes de notre expérimentation.



Chapitre 03 :  
Protocole de l'expérimentation, constitution du  
Corpus et analyse des résultats

# Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

## Introduction

Dans ce chapitre nous allons aborder la partie pratique de notre recherche qui sera consacré au protocole de l'expérimentation et à la constitution de notre corpus.

Notre thème concerne : « les difficultés de la production écrite en classe du FLE chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne ».

L'objectif de notre expérimentation est de définir les difficultés rencontrées par les apprenants lors de la rédaction d'une production écrite. Ainsi, que les dispositifs et l'analyse que nous avons utilisée pour des résultats obtenus.

### 1. Présentation des dispositifs expérimentaux

La partie suivante sera consacrée à toutes les étapes de notre étude expérimentale. Nous commençons tout d'abord par la présentation de notre terrain de l'investigation, le public visé et la description de toute l'expérimentation.

### 2. Protocole de l'expérimentation

Dans le cadre de notre étude et pour tenter de répondre à notre problématique portant sur les difficultés que rencontrent les apprenants dans l'activité de la production écrite. Nous avons affectée une investigation basée sur l'analyse des copies des apprenants avec le groupe d'apprenants que nous avons eu dans une classe de 2<sup>ème</sup> année moyenne.

#### 2.1. L'établissement

Pour réaliser notre travail de recherche, nous avons choisi à mener notre investigation au sein du collège DIB AISSA, qui se site a la commune de BOUGUERRA. Elle se trouve à 76km au nord de la wilaya de Tiaret. Ce collège a ouvert ses portes en 1986. Il accueille un nombre d'élève de sept cent quatre-vingt-treize (793) apprenantes dont trois cent quatre-vingt-un (381) filles et quatre cent douze(412) garçons, les cours sont assurés par 33 enseignants le nombre des enseignants de français est 06 enseignants.

Cet établissement est gère par 10 fonctionnaires.

Classes	Filles	Garçons	Nombre des apprenants
1 <sup>ère</sup>	99	140	239
2 <sup>ème</sup>	97	124	221

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

3 <sup>ème</sup>	93	63	156
4 <sup>ème</sup>	92	85	177

**Tableau 1** : *Présentation de l'établissement*

### 2.2. Le public visé

Il s'agit d'une classe de 2<sup>ème</sup> année moyenne, l'année scolaire 2021 /2022. Notre échantillon se compose de(28) apprenants dont(15) filles et (13) garçons. Ces apprenants résident dans la même commune.

Cet échantillon est choisi dans ce collège car c'est le lieu d'exercice de fonction de l'examinatrice en parallèle par ce que les apprenants se sentent familiariser avec la langue française qu'ils apprenants depuis la 3<sup>ème</sup> année primaire 5ans. Parmi les objectifs d'apprentissage assigne par les institutions officielles sont :

Les apprenants sont capables de rédiger un texte compréhensible et correct au niveau sémantique et linguistique.

### 2.3. Le corpus

Les textes que nous avons collecté (10 copies) ont été écrits par les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne lors de l'activité de la production écrite d'un dialogue. Grâce à ces productions nous pouvons confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche.

Nous avons assurés nous-mêmes la séance de l'atelier d'écriture (examinatrice et observatrice), les deux activités sont intégrés à la fin de chaque séquence éducative

Nous avons assisté durant une semaine. D'abord nous avons choisi les deux séances de la préparation à l'écrit puis la production écrite les deux activités correspondent au projet est intitulé de « J'anime la fable » plus précisément séquence 1 sous l'intitulé de « Paroles de sage ».

La consigne qui consiste à rédiger un dialogue imaginaire sur les animaux. Certaines consignes ont été données à ces apprenants à savoir l'utilisation des temps verbaux qui constituent le dialogue à savoir l'imparfait et le passé simple et la présence du dialogue entre les personnages.

## 3. La description des séances d'apprentissage

Pour réaliser notre travail et pour collecter les données, nous avons réalisé durant une semaine au collège DIB Aissa où nous avons réalisé les deux séances ensemble (moi et mon binôme) d'abord,

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

nous avons commencé par une séance de préparation à l'écrit puis, nous avons assisté une deuxième séance de « production écrite ».

### 3.1. Séance<sup>o</sup>1 : Préparation à l'écrit

Lors de la séance de la préparation à l'écrit, tout d'abord nous avons fait un petit rappel de l'intitulé du projet et l'objectif de la séquence 1 puis un petit rappel de la séance précédente de la compréhension de l'écrit 2 sous le titre de « le rossignol et le prince s », nous commençons par des questions sur l'image des textes « le titre, la source, nombre de paragraphes, ... ».

Tout de suite, nous commençons à mettre l'apprenant en situation, l'examinatrice a expliqué aux apprenants les objectifs et les modalités de cette séance et les apprenants s'écoutent, nous avons remarqué certaines réactions chez les apprenants telles que : la timidité, la perturbation mais elle a les conseillers de ne pas faire peur et de se concentrer.

En suivant de la fiche pédagogique, nous commençons une phase de contrôle de pré-acquis afin de savoir les capacités de chaque apprenant et sa relation avec le thème ou l'examinatrice aborde la situation problème de départ de la séquence : « à la fin de cette séquence tu vas produire un dialogue à partir d'une fable » nous avons remarqué que à partir de cette situation les apprenants commencent à mobiliser les ressources afin de réaliser l'écrit puis, nous commençons la deuxième phase c'est la phase d'intégration pour nous avons lancé une activité de préparation afin d'intégrer l'apprenant dans la situation, l'observatrice a distribué le texte de l'âne et le chien à les apprenants puis nous avons fait une lecture magistrale du texte puis nous avons expliqué le texte et nous avons répondu aux questions, quand nous posons la question les apprenants passent au tableau pour tracer leurs réponses.

A la fin de cette séance, nous sommes revenues aux points notés, et nous avons insisté pour qu'ils soient repris dans les productions des apprenants tel que : les verbes de paroles et les signes de ponctuations.

Ensuite nous avons fini par lancer le thème de la production écrite oralement pour que les apprenants le préparent à domicile pour la séance prochaine celle de la production écrite.

#### 3.1.1. La fiche pédagogique

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

**Niveau :** 2 A.M

**Durée :** 1 heure

**Projet II :** «J'anime la fable »

**Séquence I :** « paroles de sage ».

**Activité :** Préparation à l'écrit.

**Les objectifs D'apprentissage :**

- \_ Préparer l'élève a l'écrit à travers des exercices de compréhension et de rédaction qui lui inspirent dans sa production
- \_ Identifier la ponctuation du dialogue
- \_ Enrichir son vocabulaire

**Support :** Tableau, un texte, cahier des apprenants

### Déroulement de la leçon

phase	Activité du professeur	Activité de l'apprenant												
Mises-en train	Choisis la bonne réponse Généralement les personnages des fables sont : a- Des fées b- Des animaux qui parlent c- Des sorcières	Généralement, les personnages des fables sont : a-des animaux qui parlent												
intégration	Activité 01 Je lis les verbes, je regarde les signes de ponctuation puis je complète le tableau :	Activité 01												
	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Marcher, Demander, Courir, dire, Regarder, Interroger, Réclamer, Ordonner, Se reposer, S'exclamer, Supplier,</td> <td>?  ! . ... : « » - .</td> </tr> <tr> <td>Les verbes</td> <td>Les signes</td> </tr> </table>	Marcher, Demander, Courir, dire, Regarder, Interroger, Réclamer, Ordonner, Se reposer, S'exclamer, Supplier,	?  ! . ... : « » - .	Les verbes	Les signes	<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Les verbes introducteurs de parole</td> <td>Les signes de ponctuation</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>Du dialogue</td> <td>Termine la phrase</td> </tr> <tr> <td>Demander interroger ordonner s'exclamer supplier réclamer rappeler</td> <td>« », : , - ,</td> <td>, , , , , !</td> </tr> </table>	Les verbes introducteurs de parole	Les signes de ponctuation			Du dialogue	Termine la phrase	Demander interroger ordonner s'exclamer supplier réclamer rappeler	« », : , - ,
Marcher, Demander, Courir, dire, Regarder, Interroger, Réclamer, Ordonner, Se reposer, S'exclamer, Supplier,	?  ! . ... : « » - .													
Les verbes	Les signes													
Les verbes introducteurs de parole	Les signes de ponctuation													
	Du dialogue	Termine la phrase												
Demander interroger ordonner s'exclamer supplier réclamer rappeler	« », : , - ,	, , , , , !												

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

	introduceurs de parole	de ponctuation	fermie la phrase	
	<p>Activité 02</p> <p>Je lis le texte la page 144 puis je répons aux questions suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Quels sont les personnages de cette fable</li> <li>2- Cette histoire est :               <ol style="list-style-type: none"> <li>a- Un conte</li> <li>b- Une fable</li> <li>c- Une légende</li> </ol> </li> <li>3- Que demande le chien à l'âne</li> <li>4- L'âne appelle le chier à son secours. Pourquoi</li> <li>5- Le chien refuse d'aider l'âne car               <ol style="list-style-type: none"> <li>a- Il s'est endormi</li> <li>b- Il a peur</li> <li>c- L'âne ne lui a pas permis de manger</li> </ol> </li> <li>6- Choisis la morale qui correspond a cette fable               <ol style="list-style-type: none"> <li>a- La raison du plus fort est toujours le meilleur</li> <li>b- Le travail est lacé de la réussite</li> <li>c- Il faut s'entraider dans les moments difficiles</li> </ol> </li> </ol>			<p>Activité 02</p> <p>Les personnages de cette fable sont l'âne et le chien</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Les personnages de cette fable sont l'âne et le chien</li> <li>2- b- une fable</li> <li>3- le chien demande à l'âne de lui donne à manger</li> <li>4- l'âne appelle le chien à son secours par ce qu'il à vu un gros loup</li> <li>5- l'âne ne lui a pas permis de manger</li> <li>6- la morale qui correspond cette fable est :               <ol style="list-style-type: none"> <li>c – il faut s'entraider dans les moments difficiles</li> </ol> </li> </ol>

### 3.2. Séance°2: Production écrite

Cette séance s'est déroulée pendant 1heure. Quand la séance a débuté, l'examinatrice a procédé de la manière suivante :

D'abord, nous avons fait un rappel de la séance précédente qui été consacré pour des activités de préparation ou nous avons proposé aux apprenants le texte de l'âne et le chien puis nous avons signalé la consigne et les critères, les élèves l'ont recopiée.

Puis, nous avons fait une lecture magistrale de la consigne et les critères, ensuite nous avons demandé aux apprenants de passer au tableau afin de souligner les mots clés de la consignes et nous avons expliqué ces mots pour les mieux aider cette étape préparatoire dure 20 minutes après cela,

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

les élèves se sont mis à produire les textes, la majorité a fait sortir un brouillon ou ils ont collecté les informations pendant les 40 minutes qui restaient.

D'ailleurs, nous avons circulé entre les rangées pour aider et secourir les apprenants et les orienter en cas de besoin et quand l'heure a sonné toutes les copies ont été remises.

Nous avons remarqué que tout le monde était intéressé, motivé et prêt à rédiger un texte cohérent et clair parce que la majorité des apprenants participent chaleureusement, même les éléments qui ne s'intéressaient guère au cours.

En somme, nous avons remarqué que le temps n'est pas suffisant.

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

### 3.2.1.Fiche pédagogique

**Niveau :** 2A.M

**Durée :** 1heure

**Projet II :** « J'anime la fable ».

**Séquence I :** « paroles de sages »

**Activité :** Production écrite

**Titre :** Produire un dialogue

**Les Objectifs d'apprentissages :** Rédiger un dialogue entre les personnages

#### Déroulement de la leçon

- **Rappel du projet et de la séquence**

**Lecture :** Lisez la fable la page 144

**Analyse :** Choisis la bonne réponse :

- 1) Cette histoire est : **a)** d'un renard et lion **b)** d'un âne et un chien **c)** d'une cigale et d'une fourmi.
- 2) A midi l'homme s'arrête, qu'a-t-il fait ?

- **Contexte :** Ton école vient d'ouvrir une bibliothèque. Pour l'enrichir tu décides de raconter une fable sous l'intitulé de l'âne et le chien.

- **Consigne :** Raconte-la en y insérant un dialogue entre l'âne et le chien.

- **Critères de réussite :** Pour réussir ton texte tu dois :

- \_ Respecter les signes de ponctuation d'un dialogue
- \_ Utiliser des verbes introducteurs de paroles
- \_ Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif
- \_ Utiliser un adverbe de manière
- \_ Donner un titre a ton texte

La consigne consistait à rédiger un dialogue imaginaire sur les animaux, il s'agit en principe de la production d'une fable dans le cadre du projet<sup>o</sup>2 destiné aux apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne. Certaines consignes ont été données à ces apprenants à savoir l'utilisation des temps verbaux qui constituent le dialogue à savoir l'imparfait et le passé simple et la présence du dialogue entre les personnages.

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

### 3.2. Analyse et interprétation

#### 3.2.1. Etude lexicale

copies	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	total
Nombre des mots utilisés	64	50	53	66	56	82	85	69	56	76	657

**Tableau 2 : Etude lexicale**

Ce tableau représente le nombre total des mots dans les copies des apprenants.

Après avoir compté le lexique utilisé par les apprenants, nous avons constaté que le lexique employé par chaque est suffisant de produire un dialogue ou les résultats entre 50 et 85 mots.

#### 3.2.2. Difficultés orthographiques et morphosyntaxiques

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 1

Erreurs	type	nombres	Taux %
Foie – foret – tranc – livre – l'ane – repose – changea – durection – mitrere – avent – etaiut.	orthographique	11	14
Allaient a la foret – dormait sur un tranc – voulait liver l'ane allait repose – en demandant – etaieut libre.	morphosyntaxique	5	6
	Lexicale	64	80
			100

Tableau 3 : Analyse de copie n° 1

### Commentaire

D'après le tableau n°2, nous avons constaté que le lexique dans cette production est suffisant, l'apprenant est capable de produire un texte en utilisant 64 mots pour raconter un dialogue de deux personnes mais après avoir analysé, nous constatons que le niveau orthographique est insuffisant.

Alors les erreurs orthographiques l'ont partie de 14 % de lexique du texte. Nous constatons aussi qu'il y a 6% des erreurs morphosyntaxiques dans cette copie.

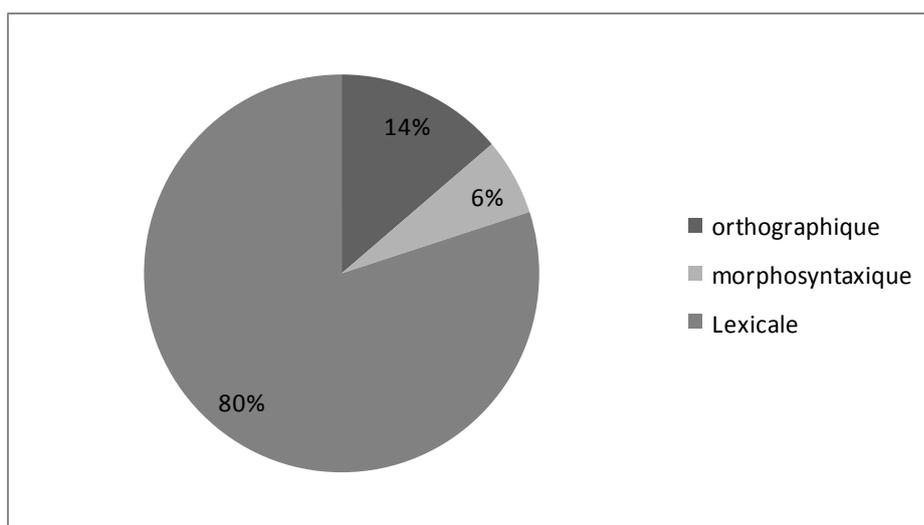


Figure 1 : les taux des erreurs récurrentes de copie n° 1

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 2

Erreurs	type	nombres	Taux %
Parten – decident – reposer – l'ane – veieux – repondit – pex – foire – reponde.	orthographique	9	14
Il decident de reposer – je manger – l'ane je veux foire.	morphosyntaxique	3	5
	Lexicale	50	81
			100

Tableau 4 : Analyse de copie n° 2

### Commentaire

Après avoir compté le lexique et d'après le tableau n°2 nous avons remarqué que cette production est la plus courte par rapport à aux autres productions avec un nombre des mots moindre 50 mots.

Du coup, nous avons trouvé beaucoup d'erreurs orthographiques et morphosyntaxiques, le premier type prend un taux de 14%, tandis que les erreurs morphosyntaxiques est presque absente dans cette copie avec un taux de 5%

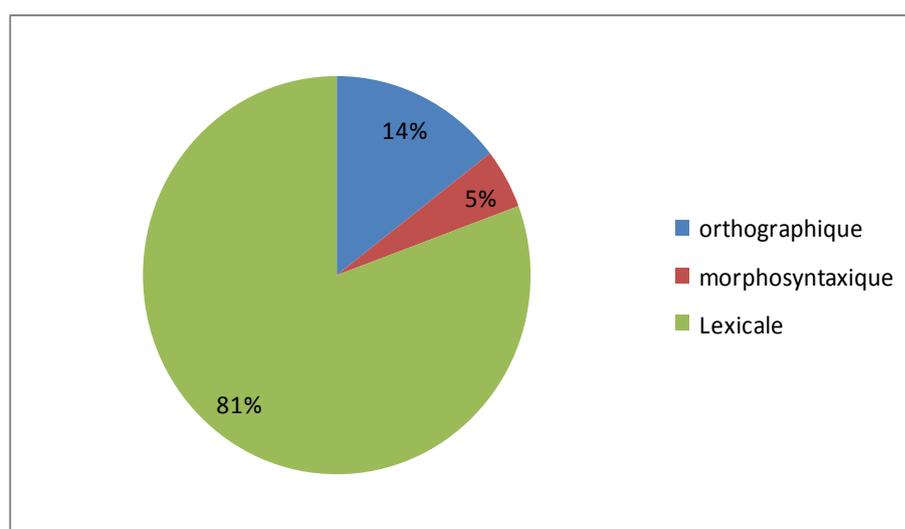


Figure 2 : les taux des erreurs récurrentes de copie n° 2

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 3

Erreurs	type	nombres	Taux %
De allaient – reposaient – nou – plaite.	orthographique	4	6
Les de camarade – une jour ils décidaient – dans voyage – s'il te plaite.	morphosyntaxique	4	7
	Lexicale	53	87
			100

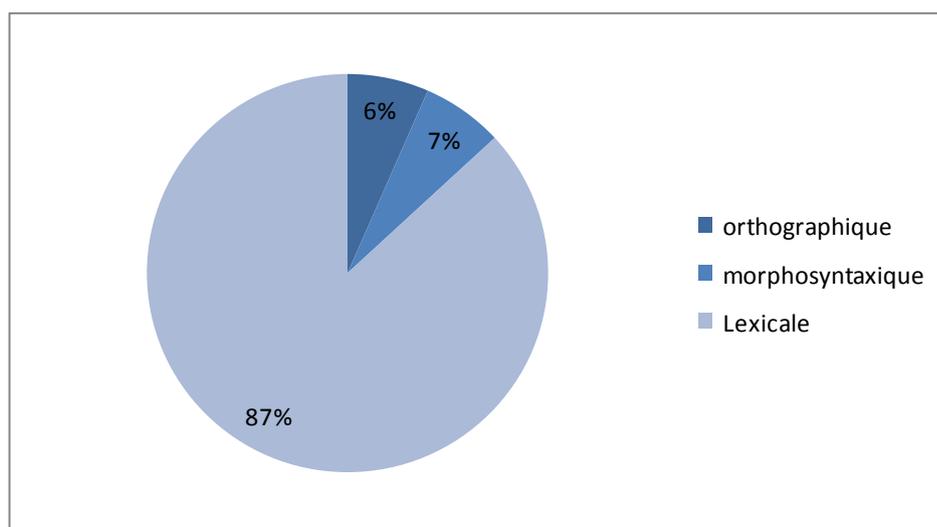
**Tableau 5 : Analyse de copie n° 3**

#### Commentaire

Après avoir compté le nombre total des mots dans cette production dans le tableau n°2 nous avons trouvé 53 mots, alors que cette production est suffisante d'être un dialogue avec un bon vocabulaire.

Et après une analyse des résultats mentionnés dans la figure ci-dessus nous pouvons remarquer que l'apprenant a commis des erreurs orthographiques et morphosyntaxiques.

Le taux des erreurs orthographiques est 6% et 7% des erreurs morphosyntaxiques.



**Figure 3 : les taux des erreurs récurrentes de copie n° 3**

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 4

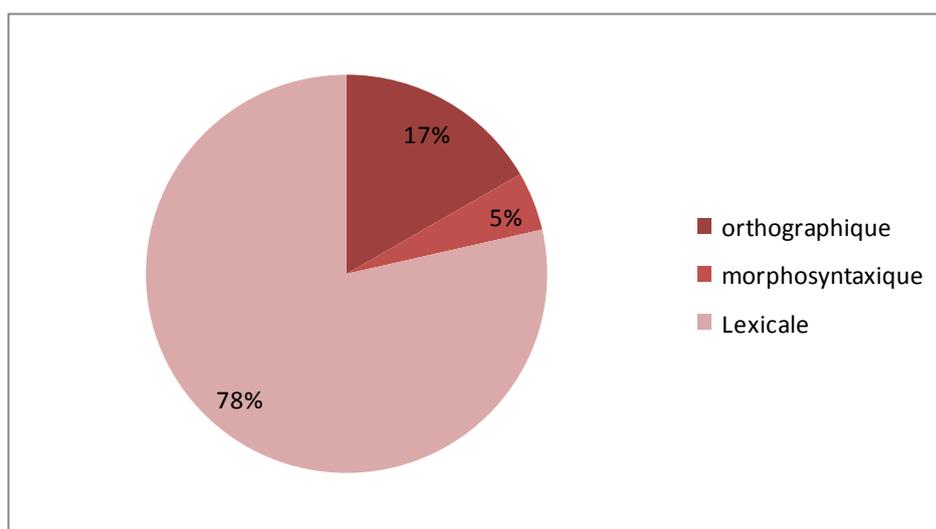
Erreurs	type	nombres	Taux %
Le l'ane – motres – jène – reond – no – eme – mange – veondes – donnes – merci – beakoup – somer – formatas – vierse.	orthographique	14	17
Il était fois – chien parle en les motres – je suis eme – le chien setone	morphosyntaxique	4	5
	Lexicale	66	78
			100

**Tableau 6 : Analyse de copie n° 4**

#### Commentaire

En analysant cette copie, nous avons constaté que cette production est courte par rapport à autres copies collectés mais le vocabulaire est riche.

Au niveau orthographique, nous avons constaté que l'apprenant trouve beaucoup de difficultés avec un taux de 17%, même il ya 5% des erreurs morphosyntaxique.



**Figure 4: les taux des erreurs récurrentes de copie n° 4**

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 5

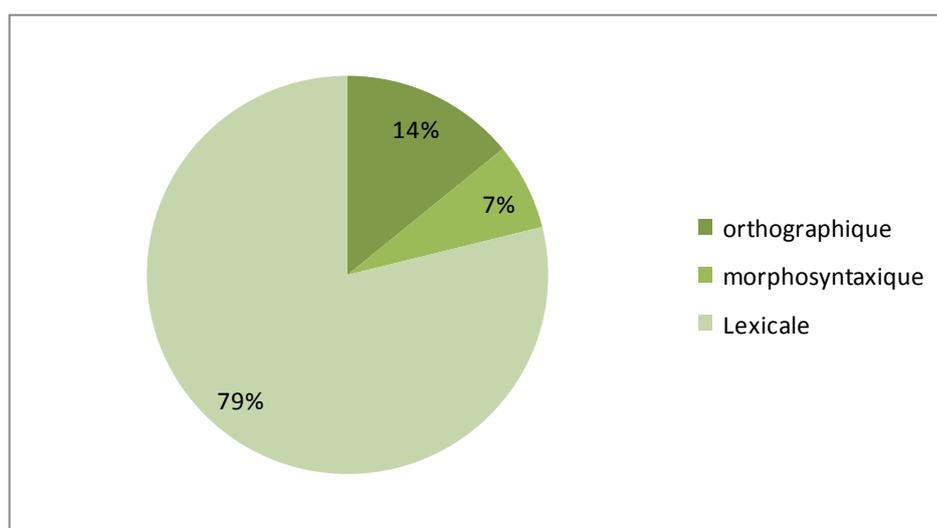
Erreurs	type	nombres	Taux %
L'ane – alles – didient – reposer – pat – pux – decu – nou – demande – chéon.	orthographique	10	14
Il – était un fois – il par didient – donner moi ma pat – je ne pux pas – je ne te donne pas.	morphosyntaxique	5	7
	Lexicale	56	79
			100

**Tableau 7 : Analyse de copie n° 5**

#### Commentaire

En analysant cette copie, nous avons trouvé que l'apprenant est capable de rédiger une production bien enchainé avec un lexique simple et facile à comprendre.

Concernant les difficultés, après l'analyse de cette copie, nous avons constaté que l'apprenant trouve des difficultés orthographiques ou les erreurs sont présentes d'une manière remarquable. Le taux de ce type dépasse le 14% tandis que les erreurs morphosyntaxiques est 7% dans cette copie. Il ya 56 mots utilisé dans cette production.



**Figure 5 : les taux des erreurs récurrentes de copie n° 5**

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 6

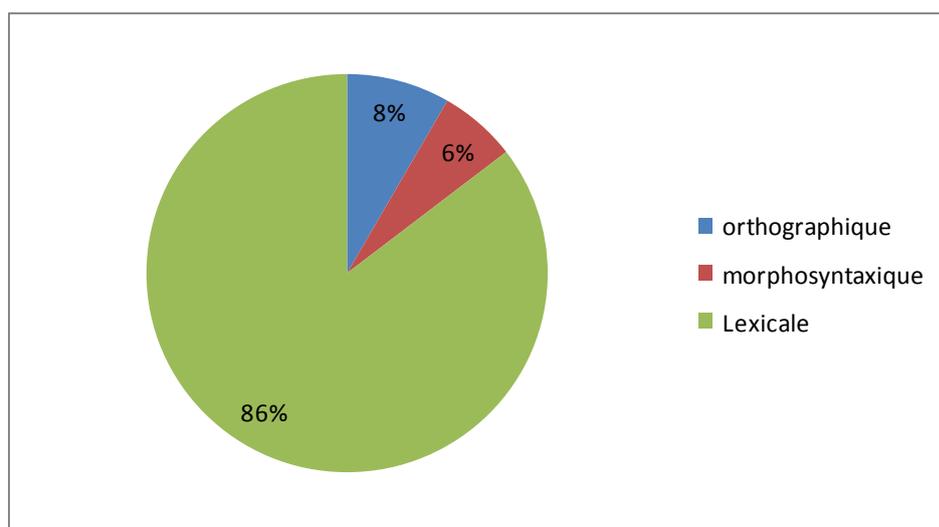
Erreurs	type	nombres	Taux %
L'ane – racontra – ou – domonades - mangé – enuieux – n'accompagne – alles.	orthographique	8	8
L'ane marchait et racontra – je vais chasser – me damandes – pour – mangé – le compané pas – tu n'acaumpagne.	morphosyntaxique	6	6
	Lexicale	82	86
			100

**Tableau 8 : Analyse de copie n° 6**

#### Commentaire

Nous avons commencé l'analyse de l'étude du lexique utilisé dans cette copie, nous avons trouvé 82 mots. Nous avons remarqué qu'il suffisait de rédiger un dialogue avec un vocabulaire bien enchaîné.

Puis, nous avons analysé les difficultés trouvées dans cette production et nous avons constaté que l'apprenant trouve des obstacles au niveau orthographique d'une part, avec un taux de 8% et 6% morphosyntaxique d'autre part.



**Figure 6 : les taux des erreurs récurrentes de copie n° 6**

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 7

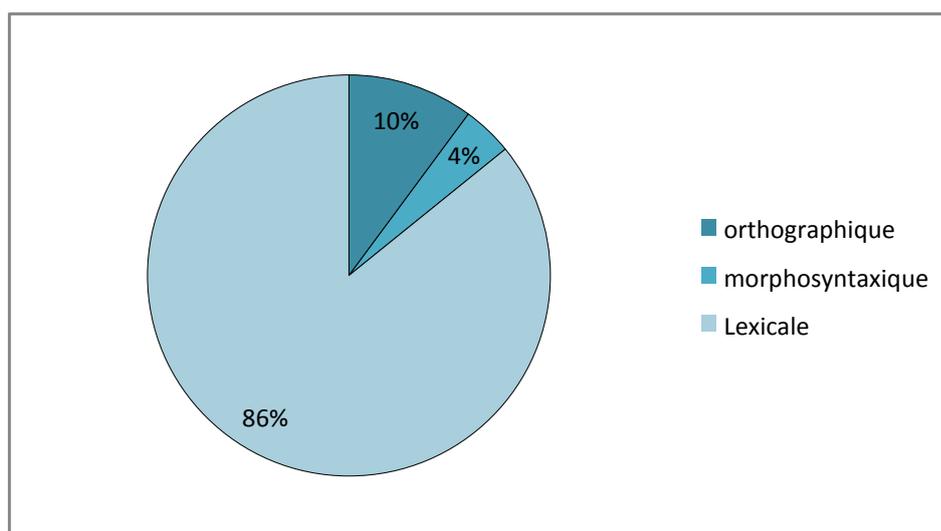
Erreurs	type	nombres	Taux %
ent – jai –find - abord – crosent – pui – fit – pirge – forit – accord.	orthographique	10	10
Conclu un accord – en sortient - Toi tu chasser – il crosent – le lion compara.	morphosyntaxique	4	4
	Lexicale	85	86
			100

**Tableau 9 : Analyse de copie n° 7**

#### Commentaire

Après avoir compté le lexique utilisé dans cette copie et d'après le tableau n°2, nous constatons que cette copie est l'une des meilleures productions recueillies dans notre échantillon vu qu'elle comporte un vocabulaire riche.

Concernant l'orthographe, nous pouvons observer que le nombre d'erreurs dépasse 10%, on outre on trouve des difficultés morphosyntaxiques avec un taux de 4%.



**Figure 7 : les taux des erreurs récurrentes de copie n° 7**

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 8

Erreurs	Type	Nombres	Taux %
Le l'ane – etité – marché – le liens – pins – domande – j'rive – monje – majiqu – tacunpané – pà.	orthographique	11	13
Il etite – tu il va – j'rive monje – pour qui – mange – les piens.	morphosyntaxique	5	6
	Lexicale	69	81
			100

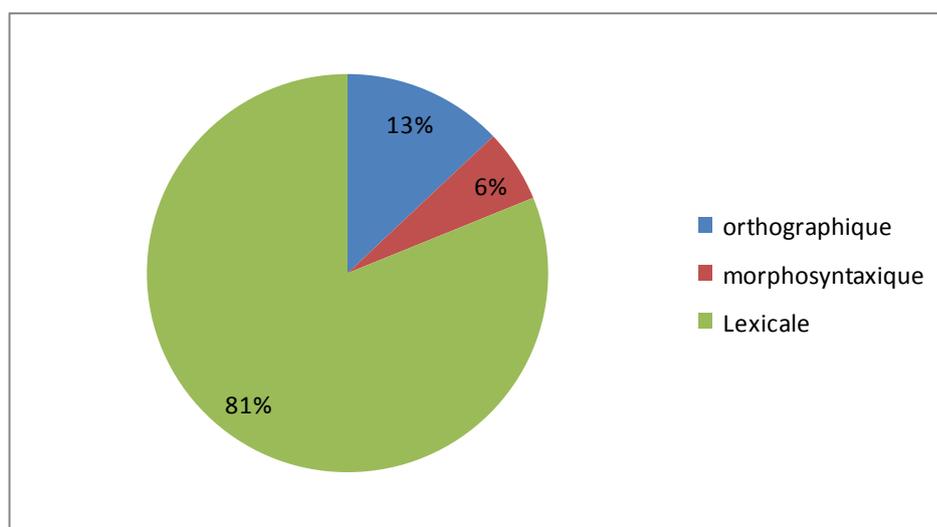
**Tableau 10 : Analyse de copie n° 8**

#### Commentaire

D'après le tableau n°2, nous remarquons que le dialogue produit par l'apprenant est long mais pauvre car les mots répétés et il ya des mots qui sont hors contexte.

Concernant l'orthographe, nous avons remarqué que ce type d'erreur est présent d'une manière remarquable, ce dernier est dépassé le nombre de 13% et le deuxième type d'erreur c'est les erreurs morphosyntaxiques avec un taux de 6%.

Nous allons expliquer mieux le tableau ci-dessus par la figure suivante :



**Figure 8 : les taux des erreurs récurrentes de copie n° 8**

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 9

Erreurs	Type	nombres	Taux %
Un fois – chaleure - l'ane – parten – decident – repondit – mangit – didit – fain – repondit – donnas – pains – marsi.	orthographique	13	17
Il était un fois – le chien parten – ils decidentil se reposent – je veux mangit – je vias te donnas – u petit de pains.	morphosyntaxique	6	8
	Lexicale	56	75
			100

Tableau 11 : Analyse de copie n° 9

#### Commentaire

Après avoir compté le nombre total des mots dans cette copie, nous avons trouvé 56 mots.

Il y a beaucoup d'erreurs orthographiques et morphosyntaxiques, le premier type prend un taux de 17% et le deuxième type avec un taux de 8%.

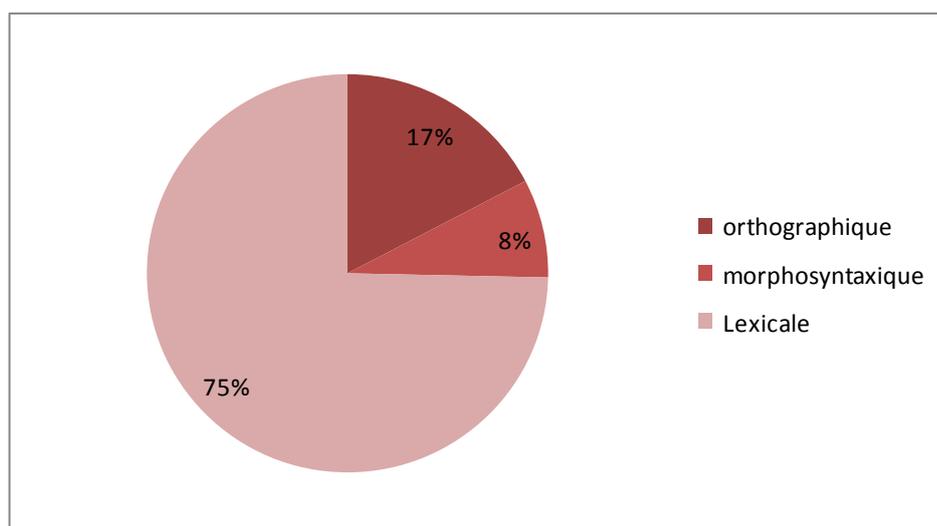


Figure 9 : les taux des erreurs récurrentes de copie n° 9

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### Analyse de copie n° 10

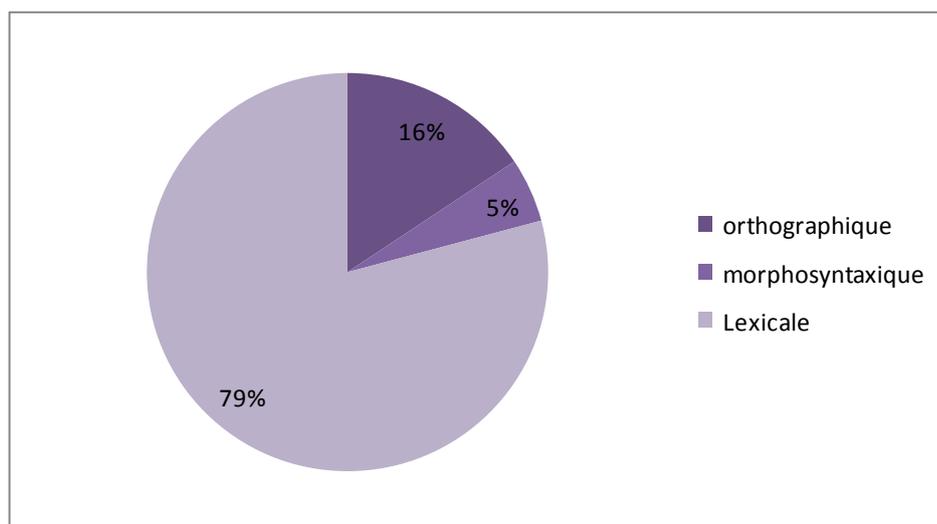
Erreurs	type	nombres	Taux %
Le ane – ferme – alle – poure – ranne – l'ouerecont – le lionne – déclara – oue – te mange – puie – mangé – pavare – mourale.	orthographique	15	16
Un ferme – je rane le l'oue – le lionne déclara – pour oue tu demande – pour te mang.	morphosyntaxique	5	5
	Lexicale	76	79
			100

**Tableau 12 : Analyse de copie n° 10**

#### Commentaire

En analysant cette copie, nous avons constaté que cette production est longue mais le vocabulaire est insuffisant.

Au niveau orthographique, nous avons remarqué que l'apprenant trouve beaucoup de difficultés avec un taux de 16%. Il y a aussi des erreurs morphosyntaxiques remarquables dans cette copie, le nombre d'erreurs dépasse le 5% d'erreur.



**Figure 10 : les taux des erreurs récurrentes de copie n° 10**

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

### 3.2.3. Difficultés de cohérence

copies	Erreur
01	En demandant l'âne allait repose à coté de larbre.
02	« Je me pux pas manger » – apres un moment veux l'âne je veux foire.
03	Ils décidaient de allaient dns voyage se résoudre àvréposaient – s'il te plaite.
04	Le l'âne et le chien parle en les motres animales « tu jène manges les arbres » - je suis eme mange les veondes – « merci ! marcibeakoup ».
05	Le chien et le l'ânealles dans voyage accompné il par didient reposer « donnez moi ma pat ».
06	L'âne marchait et racontra le chien – pour quoi me demandes – tu ? - l'âne dit que jaifain pou mangé – tu le compané pas – parcequeenuyeux – tu maconpaigne – ils sont alles joyeusement, daccord.
07	Après avoir conclu un accord l'âne et le renard entsortientpou chasser – abord, toi tu chasse quoi manger – je fit un piège pou l'âne et bon appite de la forit mais le lion camarade renard avant de se retourner contre l'âne.
08	L'âne marché racontra le chiens – le l'âne ou, tu il va – le chien il chasse les pins, « pour quoi ?domande » - le l'âne « j'rive mange avec toi » - le chien : pour qui, l'âne mange les pins – je l'anemagiqu – le chien : je le tacumpanépà – le l'âne pour qui.
09	Un l'âne et le chien – le chien parten voyage accompné d'âne – ils decident ils se reposent – je veux manjit – je vais te donnas un petit de pains.
10	Un chien et un l'âne dans un ferme - le l'oue tout à coup. Recanr avec le lionne – je rane le l'oue – pour oue tu demande.

**Tableau 13 : Difficultés de cohérence**

#### Commentaire

Ce tableau représente la cohérence textuelle dans les copies des apprenants :

01 – Il y a un manque de cohérence ce qui s'explique par une mauvaise concentration.

02 – l'apprenant ne peut pas réussir à écrire un texte cohésif.

Il éprouve une difficulté à construire une phrase correcte.

03 – l'ordre chronologique des idées est respecté par l'apprenant sauf que quelques mots employé hors contexte.

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

04 – l'enchaînement chronologique est incompréhensible et le contenu est insuffisant.

05 – l'enchaînement des idées est respecté, et le texte produit est cohésif sauf quelques mots sont hors contexte.

06 – le texte produit est en générale cohésif mais il y a un manque d'enchaînement des idées.

07 – le texte produit est incompréhensible et l'enchaînement des idées n'est pas respecté.

08 – Plusieurs erreurs dans la structure d'un dialogue donc le texte est incompréhensible.

09 – l'enchaînement des idées est respecté. Le texte écrit est cohésif à part quelques mots utilisé qui sont hors contexte.

10 – le texte est généralement cohésif, les idées sont bien enchainées. Plusieurs erreurs dans la structure d'un dialogue

### 3.2.4. Difficultés socioculturelles

Apprenants	Respect de la consigne	Respect la structure d'un dialogue	Respect du temps
A <sub>1</sub>			×
A <sub>2</sub>		×	×
A <sub>3</sub>		×	×
A <sub>4</sub>		×	×
A <sub>5</sub>	×	×	
A <sub>6</sub>	×	×	×
A <sub>7</sub>			×
A <sub>8</sub>		×	
A <sub>9</sub>	×	×	
A <sub>10</sub>	×	×	

**Tableau 14 : Difficultés socioculturelles**

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

### Commentaire

Ce tableau représente les difficultés socioculturelles selon l'existence de chaque respect :

A<sub>1</sub> – l'apprenant a rédigé un passage narratif d'une fable. il a cité les personnages mais, il n'a pas respecté la consigne et la structure d'un dialogue.

Pour le temps employé dans le texte narratif. L'apprenant a utilisé le présent de narration et les autres temps comme l'imparfait et le passé simple.

A<sub>2</sub> – l'apprenant a rédigé deux parties : un passage narratif et une dialogue. il n'a pas respecté la consigne.

L'apprenant a respecté la structure d'un dialogue. Il a employé le présent de l'indicatif et le passé simple .donc il a utilisé la première personne « je ».

A<sub>3</sub> – l'apprenant a réussi un passage narratif et introduit un dialogue avec des phrases courtes. Il n'a pas respecté la consigne.

Le texte produit a respecté la structure d'un dialogue. L'apprenant a employé l'imparfait contrairement a la consigne qui exige le présent de narration. Le pronom utilisé est le « je ».

A<sub>4</sub> - l'apprenant n'a pas respecté la consigne. Il a bien respecté la structure d'un dialogue. Pour le temps l'apprenant a utilisé le présent de narration il a aussi utilisé le pronom personnel « je ».

A<sub>5</sub> - le texte écrit a respecté la consigne. L'apprenant a réussi à la structure d'un dialogue.

Les temps d'un dialogue ne sont pas entièrement respectés. L'apprenant à employer le pronom personnel « je ».

A<sub>6</sub> - le texte produit a respecté la consigne. L'apprenant a respecté la structure d'un dialogue. Il a utilisé le présent de narration et il a employé le pronom personnel « je ».

A<sub>7</sub> - l'apprenant n'a pas respecté la consigne. Il a écrit un court texte car la structure d'un dialogue doit être un peu longue. Il a utilisé seulement le présent de narration.

Le pronom utiliser est le « je ».

A<sub>8</sub> - l'apprenant n'a pas respecté la consigne. Le texte produit a respecté la structure d'un dialogue. L'apprenant a employé le passé simple.

Il a aussi utilisé le pronom personnel « je ».

A<sub>9</sub> – l'apprenant à respecte la consigne. Il a respecté la structure d'un dialogue. Il a employé le présent de narration et les autres temps comme l'imparfait et le passé simple.

Le pronom utiliser et le « je ».

A<sub>10</sub> – le texte produit a respecté la consigne la structure d'un dialogue.

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

Pour les temps l'apprenant a utilisé le présent de narration afin de nous raconté les événements.

L'apprenant a employé le premier personnel « je ».

### Synthèses

Dans ce chapitre, nous avons analysé les copies des apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne Pour découvrir les difficultés rencontrées pendant leurs productions écrites.

Lors de l'interprétation des résultats, nous avons découvert que les difficultés de la production écrite Sont d'ordre linguistique et socioculturel et c'est-à-dire elles sont relatives aux connaissances acquises.

Il est à noter aussi que la production écrite est une pratique qui demande l'implication de plusieurs compétences sur les deux plans (oral et écrit) chose qui demeure un problème chez les apprenants du FLE.

En entamant notre analyse des productions, nous avons constaté que les apprenants ont du mal à respecter la consigne : certains apprenants ignorent l'utilisation des temps verbaux du dialogue. Nous avons trouvé le présent de l'indicatif alors qu'il s'agit d'un dialogue qui demande des faits relaté au passé.

Sur le plan morphosyntaxique dépasse 47 erreurs. Nous avons constaté que la construction des phrases présente de nombreuses lacunes, nous le voyons dans les phrases où manque le complément.

Quant à l'aspect grammatical, nous avons pu voir que la conjugaison présente de défaut relatif au participe passé des verbes qui sont employés.

Il ya 105 erreurs d'orthographe lorsque nous constatons que les accordes n'ont pas été respectés au féminin et au masculin.

S'agissant de la cohérence, le dialogue rédigé par les apprenants présente certaines incohérences à savoir l'ordre chronologique n'a pas été respecté.

Les apprenants n'arrivent pas à distinguer le début de la fin d'un dialogue, ce qui conduit à un résultat d'un texte par ce soit compréhensible.

à la lumière de tout ce que nous avons cités, nous pouvons dire que ce que nous avons constaté appuie en quelque sorte notre hypothèse qui mentionne que les apprenants ont D'énormes difficultés à comprendre la consigne et l'appliquer, et notre seule explication que nous avons pu déduire de cette expérience relève du contexte socioculturel dans lequel se trouvent les apprenants.

## Chapitre 03 : protocole de l'expérimentation, constitution du corpus et analyse des résultats

---

Il faudrait mentionner que les apprenants qui ont fait l'objet de cette étude se trouvent dans une zone où le français n'est pas utilisé couramment comme langue d'autant plus que cette langue reste tout de même une langue étrangère dont les mécanismes ne sont pas à la portée de ces apprenants.

Ainsi, et en fonction des hypothèses émises précédemment nous ne devons pas sanctionner les apprenants qui ont commis ces erreurs, car il faudrait mentionner que l'essence de l'apprentissage lui-même repose souvent sur la compréhension et l'origine des erreurs.



**Conclusion générale**

# Conclusion générale

---

## Conclusion générale

Notre travail de recherche est basé sur les difficultés que rencontrent les apprenants de deuxième année moyenne lors de la production écrite. Notre corpus est composé de 10 copies de la production écrite. Ces copies nous permettent de dégager et de classer les difficultés qui ont été rencontrées dans les copies des apprenants lors la rédaction d'un texte. A partir de l'analyse de notre corpus nous avons pu atteindre notre objectif de recherche et de répondre à la problématique formulée ainsi :

Quelles sont les difficultés de la production écrite chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne ?

Dans le premier chapitre nous avons essayé de donner des définitions des différents concepts. Nous avons commencé par « qu'est-ce que l'écrit ? » et la définition de la production écrite, l'enseignement de la production écrite en classe de FLE, ainsi que les objectifs de cette activité puis les stratégies et processus de la production écrite. Enfin, les principaux modèles de la production verbale écrite. Dans le deuxième chapitre nous avons identifié l'apprentissage et nous avons mentionné les stratégies d'apprentissage et les classifications des stratégies d'apprentissage. Ensuite nous avons abordé la définition de la notion difficulté et nous avons classé les types de difficultés.

Puis nous avons expliqué le concept erreur en abordant sa définition ces origines et son statut.

La dernière partie de notre recherche c'est la partie pratique où nous avons proposé aux apprenants de deuxième année moyenne de rédiger quelques productions afin de mettre le doigt sur les difficultés qu'ils éprouvent face à la tâche de l'écrit et de confirmer la présence de ces difficultés à l'aide des copies.

Pour conclure et après avoir terminé notre analyse des copies des apprenants nous avons pu constater que les apprenants trouvent des difficultés qui empêchent la rédaction. Ce qui confirme nos hypothèses de départ.

Notre recherche est une contribution dans le domaine de la didactique du FLE, qui à partir de laquelle, nous proposons quelques pratiques pour enrichir et faciliter l'apprentissage de cette activité en classe de FLE:

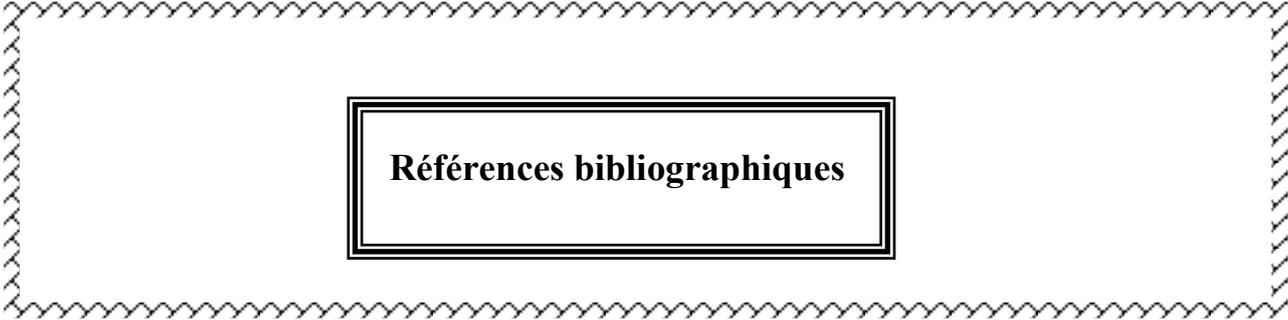
1. l'apprenant doit disposer d'un bagage linguistique conséquent pour que la tâche soit accomplie.
2. proposer aux apprenants des activités en rapport avec le sujet abordé et le type de texte.
3. encourager l'autonomie de l'apprenant en proposant une variété d'activité.
4. variation des activités de production écrite selon le thème et le type de texte.
5. garder une trace des connaissances antérieures des apprenants.
6. établir des situations de communication authentiques.
7. préparer les apprenants à la recherche documentaire à savoir des solides.

## Conclusion générale

---

8. proposer aux apprenants des documents qui s'apparentent au thème d'une production écrite.

Espérant que ce travail sera un point d'inspiration pour d'autres recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères.



**Références bibliographiques**

## Références bibliographiques

---

### Ouvrages et articles

- [1] BEREITER, Carl et AL., (1998), (SS la direction de A. Piolat et A. Pélissier) : La rédaction de textes : approche cognitive, Delachaux et Niestlé S. A., Lausanne (Switzerland) :
- [2] CHABANNE, J-C et BUCHETON, D., (décembre 2013), les différents modèles didactiques d'écriture et les formes d'évaluation correspondantes : HAL.
- [3] CLUDE, G., (mars 2008), les stratégies d'apprentissages : E.M.D.S.A.S.
- [4] CUQ, J-P., & ISABELLE, G., (2003), cours didactique du français langue étrangère et seconde presse universitaire (payo).
- [5] DEMIRTAS, L., (2008), production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue Turque. Istanbul : université Marmara.
- [6] FAYOL, M., & GARCIA, D., (décembre 2002), apport et limites de modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. (p.37-50).
- [7] LEBRUN, M., (février 2007), théories et méthodologies pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les tics dans l'éducation : Boeck université.
- [8] LEBRUN, M ., quand les technologies propulsent les pédagogies de l'apprentissage et de la formation pédagogique des enseignants. Belgique : I.P.M.
- [9] MALLEY.O, J-M., CHAMOT, A-V., (1990), learning strategies in second language acquisition. Cambridge: university press.
- [10] OXFORD, R-I., (1990), language learning strategies: what every teacher should know. Rowely. Machassussetts: Newbury House.
- [11] PORQUIER, R., 1977), « l'analyse des erreurs : problèmes et perspectives » études de linguistique appliquée 25.
- [12] TAGLIANTE, C., (2001), la classe de langue. Paris : clé international.
- [13] ZELITI, A., (2010), Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite. Algérie : synergie.

### Dictionnaires

- [14] CUQ, J-P ., (2003), dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde. Paris.
- [15] GALISSON, R., ET COSTE, D., (1976), dictionnaire de didactique des langues. Paris : Hachet.
- [16] Le nouveau petit robert (2009), dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française.
- [17] Le petit la rousse (2006), paris : Larousse.

## Références bibliographiques

---

### Mémoires

- [18] AISSAOUA, K., (2016/2017), l'analyse des erreurs dans la production écrite : cas des élèves de 4<sup>ème</sup> année moyen de CEM El Mansouria – Adrar : université Ahmed Draya Adrar.
- [19] BENSEDIRA, M., (2017/2018), apport d'un enseignement de l'activité de la révision sur l'amélioration de la production écrite – cas de la 4<sup>ème</sup> année moyenne -.université 8 Mai 1945 Guelma.
- [20] HACHELAF, S., (2018/2019), difficultés de la production écrite rencontrée par les élèves de 5<sup>ème</sup> année primaire : université Mestghanem.
- [21] LAKSACI, M., (2017/2018), difficultés de l'apprentissage de la production écrite : cas des apprenants de 2<sup>ème</sup> année secondaire. Lycée Ghitaoui Molay Touhami – Adrar- : université Ahmed Draya Adrar.
- [22] MAJOUBA, K., (2011/2012), stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE cas de la 1<sup>ème</sup> année moyenne : université d'Oran.
- [23] RIAZI, S., ET OULDALI, Z., (juillet2021), les erreurs grammaticales dans la production écrite des apprenants algériens en classe de FLE cas d'étude : cas de première année secondaire : université Ain T'émouchent Belhadj Bouchaib.
- [24] ROUHANI, M., (2016/2017), les difficultés rencontrées par les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire lors de la réalisation d'une production écrite : université Oum el Bouaghi.
- [25] SEFIR, H., (2015/2016), les difficultés orthographiques rencontrées par les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire dans l'enseignement/apprentissage. Lycée Draa Mohamed Sedik Jijel : université Oum Bouaghi.
- [26] ZITOUNI, R., ET CHERNINE, H., (2017/2018), les difficultés orthographiques rencontrées par les élèves lors d'une production écrite. cas de 2<sup>ème</sup> année moyenne au CEM. Hassani Abd el Karim :

### Sitographie

- [27] Larousse, dictionnaire de français (en ligne)  
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/écrire27736>

## Tables des matières

Remerciement	
Dédicace	
Liste des tableaux	
Liste des figures	
Liste des schémas	
Introduction générale	

### Chapitre 01 : La production écrite ; éléments conceptuels

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>13</b>
<b>1. ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE</b> .....	<b>13</b>
<b>2. DEFINITION DE L'ECRIT</b> .....	<b>13</b>
<b>3. LA PRODUCTION ECRITE : ESSAI DE DEFINITION</b> .....	<b>14</b>
<b>4. L'OBJECTIF DE LA PRODUCTION ECRIT</b> .....	<b>15</b>
<b>5. PROCESSUS ET STRATEGIES DE LA PRODUCTION ECRITE</b> .....	<b>16</b>
<b>5.1. LE PROCESSUS DE PLANIFICATION</b> .....	<b>16</b>
<b>5.2. LE PROCESSUS DE MISE EN TEXTE (OU TEXTUALISATION)</b> .....	<b>16</b>
<b>5.3. LE PROCESSUS DE REVISION</b> .....	<b>16</b>
<b>5.4. LE PROCESSUS DE CONTROLE</b> .....	<b>17</b>
<b>6. SURCHARGE COGNITIVE</b> .....	<b>17</b>
<b>7. STRATEGIES DE LA REDACTION</b> .....	<b>17</b>
<b>8. LES PRINCIPAUX MODELES DE PRODUCTION VERBALE ECRITE</b> .....	<b>18</b>
<b>8.1. LE MODELE DE HAYES &amp;FLOWER (1980)</b> .....	<b>18</b>
<b>8.2. LE MODELE DE GARRETT/LEVELT</b> .....	<b>20</b>
<b>8.3. LE MODELE DE VAN GALEN</b> .....	<b>21</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>21</b>

### Chapitre 02 : production écrite et difficultés d'apprentissages

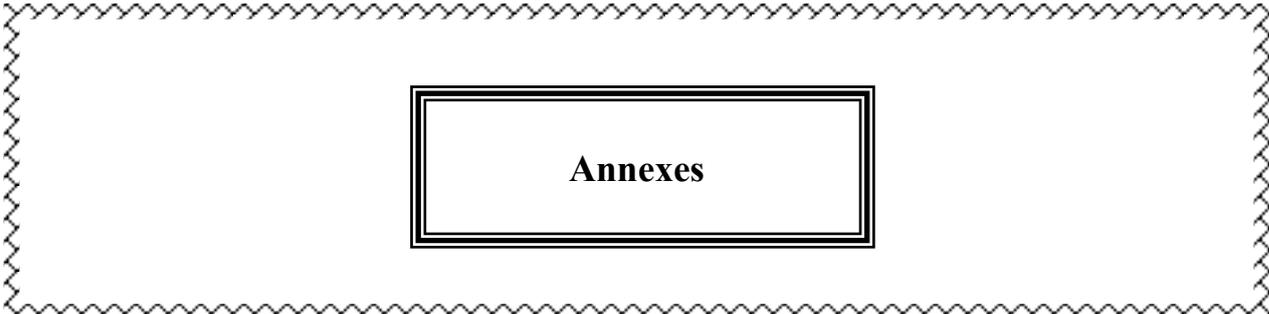
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>24</b>
<b>1. DIFFICULTES D'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ECRITE</b> .....	<b>24</b>
<b>1.1. QU'EST-CE QU'UN APPRENTISSAGE ?</b> .....	<b>24</b>
<b>1.2. LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE</b> .....	<b>24</b>
<b>1.3. CLASSIFICATION DES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE</b> .....	<b>24</b>
<b>1.3.1. LA CLASSIFICATION DU RUBIN</b> .....	<b>25</b>

1.3.2.	LA CLASSIFICATION D'OXFORD .....	25
1.3.3.	LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE IDENTIFIE PAR O.MALLEY ET CHAMOS.....	26
1.4.	DÉFINITION DE LA DIFFICULTÉ.....	27
1.4.1.	L'ORIGINE DES DIFFICULTES RENCONTREES A L'ECRIT EN FLE PAR LES APPRENANTS.....	27
1.4.2.	DIFFICULTES RENCONTREES PAR LES APPRENANTS.....	28
1.4.2.1.	DIFFICULTES LINGUISTIQUES.....	28
1.4.2.2.	DIFFICULTES SOCIOCULTURELLES .....	28
1.4.2.3.	LES DIFFICULTES AU NIVEAU DE LA COHERENCE ET LA COHESION .....	29
2.	DEFINITION DE L'ERREUR .....	29
2.1.	HISTORIQUE SUR LE STATUT D'ERREUR.....	29
2.2.	LES TYPES D'ERREUR .....	30
2.2.1.	ERREUR DE CONTENU .....	30
2.2.2.	L'ERREUR DE FORME.....	30
2.3.	LA PEDAGOGIE D'ERREURS EN PRODUCTION ECRITE .....	31
2.3.1.	LA CONCEPTUALISATION .....	31
2.3.2.	LA SYSTEMATISATION .....	31
2.3.3.	LE REEMPLOI.....	31
2.4.	LES SOURCES D'ERREUR .....	32
	CONCLUSION.....	32

**Chapitre 03: protocole de l'expérimentation, constitution du corpus  
Et analyse des résultats**

	INTRODUCTION.....	34
1.	PRESENTATION DES DISPOSITIFS EXPERIMENTAUX.....	34
2.	PROTOCOLE DE L'EXPERIMENTATION.....	34
2.1.	L'ETABLISSEMENT.....	34
2.2.	LE PUBLIC VISE .....	35
2.3.	LE CORPUS .....	35
3.	LA DESCRIPTION DES SEANCES D'APPRENTISSAGE.....	35
3.1.	SEANCE°1 : PREPARATION A L'ECRIT .....	36
3.1.1.	LA FICHE PEDAGOGIQUE .....	36
3.2.	SEANCE°2: PRODUCTION ECRITE .....	38
3.2.1.	FICHE PEDAGOGIQUE.....	40
3.2.	ANALYSE ET INTERPRETATION .....	41

<b>3.2.1. ETUDE LEXICALE .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2.2. DIFFICULTES ORTHOGRAPHIQUES ET MORPHOSYNTAXIQUES .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2.3. DIFFICULTES DE COHERENCE.....</b>	<b>52</b>
<b>3.2.4. DIFFICULTES SOCIOCULTURELLES .....</b>	<b>53</b>
<b>SYNTHESES .....</b>	<b>55</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	
<b>Annexes</b>	
<b>Résumé</b>	



**Annexes**

Nom = dib

Prénom = Mohamed

Il était un jour, l'âne et le renard  
allaient en la forêt pour chasser

- Ils voyaient un lion dormant sur  
un tronc d'arbre  
- le renard voulait livrer l'âne pour le lion  
en attendant l'âne allait repose à côté  
de l'arbre Mais l'âne changea la direction  
vers la Mitre et le lion pensa au renard  
voulait de s'échapper de lui

- chacun de ces animaux et aient  
libre

A<sub>1</sub>

Nom = Chaterbache Prénom = Razka

---

### l'âne et le chien

- un jour, de grande chaleur part en voyage accompagné d'un chien
- ils décident de se reposer
- le chien dit à l'âne « j'ai faim et je veux manger »
- l'âne répondit « je ne peux pas manger »
- après un moment l'âne dit « je veux faire »
- le chien répondit « non je veux faire »

A<sub>2</sub>

Nom = Berouichi

Prénom = Sara

### L'âne et le chien

il était une fois, les deux camarades, qui vivaient dans la forêt.

un jour ils décidèrent d'aller dans un voyage se résoudre à se reposer

le chien dit = "J'ai faim je veux manger"

l'âne = "Non", je ne peux pas

le chien = "S'il te plaît"

l'âne = "Non", "Non"

le chien = "Je suis déçu"

A<sub>3</sub>

Nom = Nestel

Prénom = RAmia

L'était bois, le l'ame et le chien parle en les matres animales le l'ame jemande = « tu jème manges les arbres »  
le chien meand : « No ! j'enie eme mange les veonles »  
Le l'ame dit : « donnez une exemple par les viondes »  
les chien setone : « Par exemple la vionde de guelle »  
le l'ame reponse « MArci / MArci Beokou » mon amie parce que s'emea moi une farmator par les vierse

A<sub>4</sub>

Nom = Boumata

Trendu = Maram

B

## L'âne et le chien

Il était un fois, le chien et l'âne  
allés dans voyage accomp agné il  
par di dient reposer

le chien: demande: je veux faire!

l'âne: Non!

le chien: donnez moi ma pat

l'âne: je ne puis pas

le chien: s'il te plait

l'âne: Non! je ne te donne pas

le chien: je suis de cu

Nom = Chami

Prendre = Amine

## l'âne et le chien

Il était une fois, l'âne marchait  
et rencontra le chien. l'âne lui  
dit: ou vas-tu?

le chien lui dit: je vais chasser,  
pourquoi me demandes-tu?

l'âne dit que j'ai faim. pour manger

le chien lui dit: Non, Non, Non

tu le accompagne pas.

l'âne: pour quoi?

le chien: parce que Enuyeux.

l'âne lui dit: j'ai faim.

le chien: Désolé, tu n'accompagne

l'âne: oui, oui, oui

le chien: Viens avec moi et ils sont  
allés joyeusement, d'accord.

Nam = Hooly Bousaida Prém am = Ayyedine

---

Après avoir conclu un accord  
l'âne et le renard ent sortent pour  
chasser.

L'âne J'ai fin

Le renard noi j'ai un fin d'un laup

L'âne alors, toi tu chasses de quoi  
manger, et noi je cherche beau à boire  
dans leur chemin ils croient un lion  
qui arait

L'âne Ah c'est par la peine de partir  
à la chasse

Le renard je fit un piège pour l'âne  
et bon appétit de la forêt mais le lion  
comparsa du renard avant de se  
retourner contre l'âne

A  
7

Nom = Meddahi

Prénom = Hamza

Le d'âne et le chien

Il dit une fois, le d'âne marché  
racontra le chiens.

le d'âne : Bonjour.

le d'âne : Bonjour.

le d'âne où, tu il va.

le chien "Il chasse les chiens, pour  
qui?" demande

le d'âne : j'rive manger avec toi,

le chien : pour qui, l'âne mange les  
chiens ?

le d'âne : Ha Ha Ha Ha je l'âne  
magique

le chien : je le t'accompagne qui.

le d'âne : Pour qui ?

Ag

---

Nom = Kachor

Prénom = Somio

---

Il était un Bos, de grande taille,  
un éléphant et le chien

- un jour, le chien part en  
voyage accompagné d'âne.

- Ils décident Ils se reposent

- le chien = répondit : "je veux manger"

- l'âne : "je ne peux pas"

- le chien dit : "donne moi j'ai faim"

l'âne : répondit : "je vais te donner  
un petit de pain."

le chien : "Marsi"

Nam = cheuf

Fraïam = aya

Le'ane et le chien

- Il était une fois, un chien et un l'âne dans un ferme.

- un jour, l'âne et le chien alle p.oure ramme de l'oue, tout à coup. Re cont avec le liane.

- Le liane dit: « Ou fais tu encore là » ?

- Le chien répa dit: « je ramme de l'oue ».

- Le l'âne de de chara: « pour que tu de mande » !

- Le liane: « pour te narg ».

- De p.ue ce jour, le liane nargé le l'âne parce que il p.ouvre.

La nouvelle.

A.10

## **Résumé**

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, l'interrogation majeure concerne les difficultés de la production écrite chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne.

Dans la première partie de notre mémoire nous avons présenté les notions et conceptuelles théoriques de la production écrite ainsi que ses différentes difficultés chez les collégiens, ensuite dans la deuxième partie nous avons présenté l'analyse et les résultats de notre expérimentation.

L'objectif principal de ce travail est de déterminer et d'identifier les difficultés qui entravent la réussite des productions écrites chez les apprenants de deuxième année moyenne.

### **Mots clé :**

Apprentissage du FLE, compétence rédactionnelle, difficultés, production écrite.

### **Abstract**

Our research work in the field of writing. The main question concerns the difficulties of written production of students of the second year middle school, in the first part of our dissertation. We introduced the notions of written production and the difficulties, and then in the second part we presented the analysis of the results of our experiment. Our objective of this work is to determine and identify the difficulties that hinder the success of written productions among learners of second year middle school.

### **ملخص**

عملنا البحثي في مجال كتابة. يتعلق السؤال الرئيسي بصعوبات الإنتاج الكتابي بين طلاب السنة الثانية متوسطة في الجزء الأول من مذكراتنا. قدمنا مفاهيم الإنتاج الكتابي والصعوبات ، ثم في الجزء الثاني قدمنا تحليل نتائج تجربتنا. الهدف الرئيسي من هذا العمل هو تحديد الصعوبات التي تعيق نجاح الإنتاج الكتابي بين المتعلمين في السنة الثانية متوسطة.