

République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de
l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued Faculté
des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du
master Option : Didactique et langues
appliquées
Titre :

**L'Enseignement/Apprentissage de la production écrite
en FLE : Obstacles et perspectives proposées.**

Cas des apprenants de fin du cycle moyen (CEM EL-chahid Boubaker Ben
Nacer, Taghzoute)

Présenté et soutenu publiquement par :

- Hanane BELHACENE
- Imane HEBIEB
- Manar El Charifa BEKKOUCHE

Directeur de mémoire
Dr. Mohammed Lamine GHOULI

Jury

Dre. Kanza BADI	Présidente
Dr. Mohammed Lamine GOULI	Rapporteur
Dr. Maamar AHMADI	Examineur

Année universitaire : 2022-2023

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar - El Oued Faculté
des Lettres et Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire présenté en vue de l'obtention du
master Option : Didactique et langues
appliquées
Titre :

**L'Enseignement/Apprentissage de la production écrite
en FLE : Obstacles et perspectives proposées.**

Cas des apprenants de fin du cycle moyen (CEM EL-chahid Boubaker Ben
Nacer, Taghzoute)

Présenté et soutenu publiquement par :

- Hanane BELHACENE
- Imane HEBIEB
- Manar El Charifa BEKKOUCHE

Directeur de mémoire
Dr. Mohammed Lamine GHOULI

Année universitaire : 2022-2023

Remerciements

*Je tiens à remercier le **Créateur** pour m'avoir donné la force, la patience et la volonté pour concrétiser ce travail.*

Je remercie ma famille, ma source de force, qui a été toujours présente à mes côtés pour me soutenir et m'encourager.

*Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon directeur de recherche **M. GHOUli Mohammed Lamine** pour ses orientations, son aide et ses conseils.*

J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants et professeurs, qui m'ont enseigné de tout au long mon cursus universitaire et qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques, m'ont permis d'achever cette étape de ma vie.

*Je tiens à remercier spécialement **REJIL Sonia** pour son soutien, ses conseils et pour m'avoir donné l'occasion de réaliser mon travail de pratique.*

*Comme, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes deux amies **Manar** et **Imane**.*

Enfin, je présente mes remerciements, mes respects et mes gratitude à tous ceux qui m'ont donné un coup de main pour réaliser ce modeste travail.

Hanane BELHACENE.

Remerciements

*Avant tout, je tiens à remercier, **Allah**, de m'avoir donné la volonté, la confiance, la force et la capacité de réaliser ce travail.*

Je remercie mes parents, mes sœurs et frères, mes tantes et mes oncles et leurs femmes qui sont toujours là pour moi et pour leurs encouragements.

*J'adresse mes sincères remerciements à mon directeur de mémoire **M. GOULI Mohammed Lamine** pour sa disponibilité et ses conseils pour la réussite de ce travail de recherche.*

*Je tiens à remercier tout spécialement **M. LEGHRISSI Imad Eddine**, **Mesdames DAGAMA Rachida** et **REJIL Sonia** pour leur aide et leur précieux soutien.*

*J'adresse aussi également mes précieux remerciements à mes chères amies : **Hanane** et **Manar**.*

Enfin, j'adresse mes grands remerciements à ma famille, mes amis et tous ceux qui m'ont encouragé pendant la réalisation de ce travail.

Imane HEBIEB.

Remerciements

Je remercie le Créateur pour tout puissant de nous avoir donné la sante et la volant d'entamer et de terminer ce travail.

Je remercie ma famille, qui m'a donné une éducation digne, son amour et son soutien et qui a fait de moi ce que je suis aujourd'hui.

*Je tiens à adresse mon vif remerciement à mon directeur de recherche **M. GHOULI Mohammed Lamine** pour son aide, ses conseils et sa confiance destinée à améliorer le contenu de ce travail.*

Mes précieux remerciement vont au président et aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

*Je tiens à remercier tous les enseignants de mon cursus d'étude universitaire. En particulier **Mme. BEKKOUCHE Nassima** pour son aide pendant mon parcours universitaire*

*Je remercie aussi les élèves de **4AM du CEM d'El chahid BOUBAKER BEN NASSER** et en particulier leur enseignante **REJIL Sonia** pour sa générosité et ses aides pendant la période de notre pratique*

*J'adresse aussi mes précieux remerciements à mes chères amies **Hanane et Imane** pour leur ententes et leurs sympathies.*

Enfin, j'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes proches et amis, qui m'ont toujours soutenue et encouragée au cours de la réalisation de ce travail de mémoire.

Manar El Charifa BEKKOUCHE.

Dédicace

Avec fierté et confiance je dédie ce travail à :

Mon cher père, l'homme dont je porte son nom avec fierté, mon précieux, mon soutien, ma force, ma confiance et ma motivation dans la vie. Tes conseils ont toujours guidé mes pas vers la réussite

Ma chère maman la femme qui a souffert sans me laisser souffrir, qui n'a épargné tout effort pour me rendre heureuse, ma source d'amour, de tendresse et d'affection tout au long de mon parcours, tu as toujours été présente à mes côtés pour me soutenir quand il le fallait.

Je vous dois ce que je suis aujourd'hui et ce que je serai demain et je ferai toujours de mon mieux pour rester votre fierté et ne jamais vous décevoir, que Dieu le tout puissant vous donne la santé, le bonheur et une longue vie afin que je puisse accomplir mes devoirs envers vous.

Mes chères sœurs : Fatma, Laila, Hania et kalthoum

Mes chers frères : Brahim et Tahar

Qu'ont toujours été avec moi pour m'encourager, me motiver. Puisse Dieu vous donner santé, bonheur, courage et surtout la réussite dans votre vie.

La source de joie et de bonheur de la maison : Ammar, Oussama, Mehdi Amine, Mohammed, Ahmed Saleh, Imane, Aïcha et Anfel Zohra.

Mes chers cousins : Imane et Mohammed Islam

Mes oncles et leurs femmes

Mes tantes et leur fils et leurs filles

Mes chères amies : Imane et Manar

J'exprime également à travers ce travail mes vifs sentiments d'amour à tous ceux qui m'ont soutenu et encouragé lors de la réalisation de ce travail, de près ou de loin, je dédie ce travail

Hanane BELHACENE

Dédicace

Je dédie fièrement ce travail :

Aux personnes les plus proches de mon cœur, mes chers parents, la source de ma force et de mon succès dans la vie, qui ont tout sacrifié pour mon éducation, ma réussite, et mon bonheur.

À mes chers frères : Zakaria, Ahmed amine, Abd El-Allah et Abd el-Karim.

À mes adorables sœurs : Nour El-Houda, Soundes et Aouatef.

À mes oncles et mes tantes.

À ma préférable amie : Nour El-Ouijdane

À mes Chères cousines : Mouna et houda.

À mes chères amies : Hanane et Manar.

À mes élèves de classe 3AM4 du CEM Ben Aicha Abdel-Rhmane

À toute ma famille et tous ceux qui m'aiment.

Imane HEBIEB.

Dédicace

Je dédie ce travail :

*A mes chers parents, ma source de tendresse, de noblesse et d'affection,
puisse cette étape constituée pour vous un motif de satisfaction après
toutes ces années d'études.*

*A mes chers frères : Sif El Hak, Dhiya El Hak, Ouahib, Mohmmmed
Nahi, Ala El Dinne, Badre Dinne et Badre Tamame,*

A mes adorables sœurs : Raja et Mouna,

A mes neveux et mes nièces que j'aime beaucoup,

*Pour leur soutien moral, leurs précieux conseils tout au long de mes
études et pour tout ce qu'ils ont fait pour moi.*

A mon prétendant : Abderrahmane,

*Pour son aide, son soutien moral et ses conseils, celui qui m'a donnée
confiance en moi afin d'achever mon travail.*

A ma chère tante Rabia et sa famille,

A mon cher oncle Salah et son épouse Sabra,

A mes chères amies : Yakin, Belkiss, Habiba et Aya,

A mes collègues de travail : Hanane et Imane,

*Et a ceux qui sont partis sans nous féliciter pour notre succès dans ce
travail.*

Manar El Charifa BEKKOUCHE

Résumé

Cette recherche occupe une place dans le cadre de la didactique du FLE, plus spécifiquement en didactique de l'écrit. Elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE : obstacles et perspectives proposées, cas des apprenants de la classe de fin du cycle moyen. Afin de réaliser ce travail, nous avons divisé notre recherche en deux volets (théorique et pratique). Dans le premier, nous avons essayé de collecter toutes les informations et notions nécessaires liées au concept de la production écrite en didactique de l'écrit. Alors que dans le deuxième volet, nous avons mené une enquête par observation sur terrain basée sur une grille d'évaluation afin d'analyser des copies des apprenants pour préciser les difficultés rencontrées chez apprenants dans une séance de production écrite, pour arriver à la fin à proposer des perspectives qui peuvent aider les enseignants à améliorer la production écrite chez les apprenants de quatrième année moyenne.

Mots clés : didactique de FLE – didactique de l'écrit – production écrite – compétence écrite - obstacles/ perspectives.

Abstract

This research takes place within the framework of the didactics of the FLE, more specifically in didactics of the writing. It is interested in the teaching and learning of written production in FLE: obstacles and proposed perspectives, case of learners of the end of the middle cycle. In order to carry out this work, we divided our research into two parts (theoretical and practical). In the first one, we tried to collect all the necessary information and notions related to the concept of written production in writing didactics. While in the second part, we conducted a field observation survey based on an evaluation grid in order to analyze learners' copies to specify the difficulties encountered by these learners in a writing production session, to arrive at the end to propose perspectives can help teachers to improve writing production among learners of fourth grade average

Key words: didactics F. F. L. – weaching writting – writting production – writting skills – obstacles/ prospects.

Table des matières

Table des matières

Résumé

Abstract

Introduction générale

Chapitre I : Enseignement-apprentissage de FLE

1. Qu'est-ce que l'enseignement ?	05
1.1. L'enseignement du FLE en Algérie	05
1.2. Les compétences visées par l'enseignement de la production écrite et production oral en FLE.....	06
2. Qu'est-ce que l'apprentissage ?	06
2.1. L'apprentissage selon les théories d'apprentissage	07
2.1.1. Selon l'approche behavioriste	07
2.1.2. Selon l'approche constructiviste	07
2.1.3. Selon l'approche socioconstructiviste	08
2.1.4. Selon l'approche Freinet	08
2.2. Les type d'apprentissage	08
2.2.1. L'apprentissage par essai-erreur	08
2.2.2. L'apprentissage par cœur	08
2.2.3. L'apprentissage par jeu	09
2.3.4. L'apprentissage par organisationnel	09
3. Enseignement- Apprentissage du FLE	09
3.1. La notion situation d'enseignement-apprentissage	10
4. Le processus de l'évaluation dans l'enseignement-apprentissage du FLE...	11
4.1. Qu'est-ce qu'une évaluation ?	11
4.1.1. Evaluer un produit	12
4.1.2. Evaluer une production	12
4.1.3. Evaluer un producteur	12
4.2. Les types d'évaluation	12
4.2.1. Evaluation diagnostique	13
4.2.2. Evaluation formative	13
4.2.3. Evaluation sommative	13
Chapitre II : Production d'écrite : processus de réalisation	
1. Que signifie l'écriture ?	16
1.1. L'écriture en FLE	17

Table des matières

1.2. Les caractéristiques des textes écrits en FLE	17
1.2.1. Des textes courts.....	17
1.2.2. Un vocabulaire	17
1.2.3. Une syntaxe simple	18
1.2.4. Davantage d'erreurs	18
1.3. Les processus d'écriture en FLE	19
1.3.1. Un temps de rédaction plus long	19
1.3.2. Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat	19
1.3.3. Une compétence linguistique limitée	19
1.3.4. Les compétences de l'écriture de la phrase.....	20
2. Qu'est-ce qu'une production écrite ?	20
3. La place de l'écrit dans les diverses méthodologies d'enseignement	21
3.1 Méthode traditionnelle	21
3.2. Méthode directe	21
3.3. Méthode audio- orale (MAO).....	21
3.4. Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	22
3.5. L'approche communicative	22
4. Les modèles de la production écrite	22
4.1. Un modèle linéaire	23
4.2. Les modèle non-linéaires.....	23
4.2.1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)	23
4.2.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)	24
4.2.3. Le modèle de Deschènes (1988)	25
Chapitre III : L'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE dans une classe 4AM	
1. L'enseignement de la production écrite en classe de 4AM en FLE	28
2. L'évaluation de la production écrite De 4AM en FLE.....	30
2.1. Des stratégies pour évaluer la production écrite en FLE des élèves de 4 AM ...	31
3. Les obstacles de l'écriture chez l'apprenant de 4AM.....	31
3.1. Difficultés Linguistiques	32
3.2. Difficultés socioculturelles	33
3.3. Difficultés référentielles	33
3.4. Difficultés des processus rédactionnels	33

Table des matières

3.4.1. Le processus de la planification	33
3.4.2. Le processus de la mise en texte	34
3.4.3. Le processus de la révision.....	34
Chapitre IV : choix méthodologique et analyse des données	
1. Présentation de l'expérimentation.....	35
1.1. Echantillon	35
1.2. Lieu d'étude	36
1.3. Cadre spatio-temporel	36
1.4. Objectif.....	36
1.5. Séance témoin	36
1.5.1. Déroulement	37
1.6. Séance d'expérimentation	39
1.6.1. Fiche pédagogique utilisée	40
1.6.2. Déroulement	43
2. Analyse et interprétation	42
3. Perspectives proposées pour améliorer la production écrite chez les apprenants de 4AM	56
Conclusion générale.....	58
Bibliographie	61
Annexes.....	65

Introduction générale

Introduction générale

La langue française occupe une place très importante dans la société algérienne en raison des causes historiques, également elle est considérée comme la première langue étrangère à être enseignée dans la passe et toujours en Algérie.

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) vise à maîtriser les apprenants sur un ensemble différent de compétences langagières, parmi lesquelles la compétence d'écrire.

Avoir une compétence à l'écrit est une tâche très difficile pour les apprenants de FLE dans tous les cycles éducatifs, notamment dans le cycle moyen où les élèves commencent à acquérir des nouvelles connaissances sur la langue et ses fonctions, découvrir les différents types des textes en langue française. Alors, ils commencent à exploiter ces nouvelles connaissances sous forme d'un petit texte accord d'un tel ou tel type, car la production écrite est considérée comme un processus d'évaluation des connaissances et compétences acquises par l'apprenant tout au long de la séquence et du projet. Malgré tout ça, elle reste un grand obstacle rencontre par les apprenants dans ce cycle, plus particulier les apprenants de la classe de fin du cycle (les apprenants de 4AM).

En Algérie, l'enseignement/apprentissage de la production écrite au cycle moyen est une activité compliquée. C'est un fait que la majorité des apprenants dans ce cycle n'ont pas les compétences nécessaires pour écrire un bon texte, comme elle est devenue un enjeu majeur pour les enseignants. Différentes stratégies ont été développées afin de promouvoir les compétences en écriture chez les élèves, mais les résultats restent négatifs.

Notre motivation est dû tout d'abord que ce sujet est considéré comme un sujet très vivant pour les chercheurs dans la didactique de FLE, notamment dans la didactique de l'écrit, et également car la production écrite impose un grand problème pour tous les apprenants de FLE, plus particulier les apprenants de cycle moyen précisément, les apprenants de fin du cycle. Ainsi, nous constatons que les dernières années l'enseignement-apprentissage de l'écrit est devenu difficile et les enseignants font faire apprendre par cœur des productions écrites aux apprenants de 4AM. C'est-à-dire qu'ils préparent un modèle de production écrite, après ils le présente aux apprenants pour l'apprendre par cœur. Alors, ces apprenants ne font aucun effort personnel dans leurs rédactions.

Dans ce contexte, nous posons notre problématique, qui est la suivante :

Dans quel mesure les difficultés d'écriture peuvent avoir un impact sur la performance des apprenants de 4AM à apprendre l'écriture ?

Introduction générale

Cette problématique est en relation avec d'autres questions auxquelles nous devrions répondre dans notre recherche :

➤ Quels sont les défis couramment rencontrés par les apprenants de 4AM lors d'une séance de production écrite ?

➤ Comment procèdent les apprenants de 4AM lors de la production écrite ?

➤ Quelles perspectives peuvent être suivies par les enseignants pour améliorer les compétences d'écriture chez les apprenants de quatrième année moyenne ?

Nous avons choisi ces réponses suggérées comme des hypothèses pour répondre à notre problématique :

Lorsque les apprenants de quatrième année moyenne rencontrent des difficultés d'expression écrite, ils perdent leur motivation et l'écriture devient le plus grand obstacle entre eux et la langue elle-même. Les enseignants face à ces apprenants démotivés, même s'ils varient les méthodes d'enseignements dans le processus de la production écrite, ils trouvent des résultats négatifs. Par conséquent, ils ont recours à l'adoption de méthode "faire apprendre par cœur " des productions écrites aux apprenants. Alors, les difficultés influencent d'une grande façon l'enseignement- apprentissage de l'écrit chez les apprenants de 4AM.

Dans ce travail, nous cherchons à découvrir la mesure d'impact des difficultés rédactionnelles sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit chez les apprenants de fin du cycle (4AM). C'est alors à identifier les difficultés confrontées par les apprenants dans la production écrite également, à essayer de proposer des perspectives qui peuvent aider les enseignants à améliorer la compétence de l'écrit chez ses apprenants.

Pour réaliser ce travail, nous l'avons divisé en deux volets théoriques et l'autre pratique : dans le premier nous avons essayé de donner toutes les informations concernant l'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE. Il se divise en trois chapitres. Dans Le premier chapitre nous voulions mettre en perspective toutes les notions de base et concepts clés dans la didactique de FLE. Le deuxième chapitre était réservé pour le processus de la production écrite dans une classe de FLE, la signification du terme " écriture", les caractéristiques des textes écrits en FLE, ainsi que la définition de la production écrite, son enseignement en FLE, comme nous avons étudié également le statut de l'écriture à travers les méthodes d'enseignement et à la fin nous avons abordé les

Introduction générale

différents modèles de la production écrite en FLE. Pour le dernier chapitre, qui s'intitule l'enseignement-apprentissage de la production écrite dans les classes de quatrième année moyenne, nous voulions aborder l'enseignement de ce dernier processus aux apprenants de 4AM, son évaluation et nous avons traité les difficultés les plus courantes que rencontrent les apprenants dans ce niveau.

Dans la partie pratique, nous vérifierons nos hypothèses à travers une enquête par observation en situation et nous analyserons les résultats obtenus.

Chapitre I :
Didactique de l'écrit : concepts et notions de base

La définition des sujets savants est essentielle, comme l'a déclaré Durkheim en 1895. Il est important pour le chercheur et le lecteur de comprendre le sujet. En conséquent, il est impossible d'ouvrir la discussion autour de notre problématique sans considérer d'abord les concepts et les idées de base de la didactique et de la pédagogie. Définir l'apprentissage, l'enseignement et la situation d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère est crucial. L'objectif de ce chapitre est donc d'approfondir la compréhension de ces éléments.

1. Qu'est- ce que l'enseignement ?

L'enseignement est un acte qui vise à transmettre des connaissances à un individu à la présence d'un autre qui est l'enseignant qui agit comme un médiateur et interagit avec des apprenants par la communication orale et écrite. Selon P. Martinez « *...enseigner, c'est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques et les variables de la situation touche tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général...* » (P. MARTINIZE, 2002, p. 09)

Ainsi Cuq et Gruca définissent l'enseignement :

« L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier » (Isabelle GRUCA et CUQ Jean-Pierre, 2003, p. 109)

Le statut d'enseignant a changé par rapport à ce qu'il était avant où il était considéré un maître qui détenait le savoir c'est-à-dire la seule source d'informations, mais grâce aux nouvelles méthodes d'enseignement, il devient un médiateur et un observateur qui guide et oriente les apprenants à construire leurs connaissances par la manière dont ils veulent apprendre.

De nos jours, l'enseignement a un seul objectif qui est l'apprenant autrement dit il vise à rendre l'apprenant autonome c'est-à-dire qu'il est capable de gérer son apprentissage lui-même.

1.1 L'enseignement du FLE en Algérie

Après 132 ans de colonialisme français en l'Algérie, la langue française impose sa

place dans la société algérienne. Elle a été présente dans tous les domaines parallèlement aux autres langues maternelles et elle devient la première langue étrangère enseignée. Elle est présente à tous les niveaux dans le système scolaire algérien (primaire, moyen, secondaire) et à l'université la langue française est considérée comme la langue d'étude de la plupart des filières scientifiques. L'élève commence à apprendre cette langue depuis l'âge de huit ou neuf ans, dès la 3^{ème} AP.

L'école algérienne a connu plusieurs réformes depuis l'indépendance jusqu'aujourd'hui en adoptant plusieurs démarches et méthodologies d'enseignement afin de faciliter et aider l'élève l'apprentissage de cette langue étrangère. Le nouveau programme d'enseignement du français dans les collèges en Algérie se concentre principalement sur les comportements d'écriture et de lecture. Il contribue à installer un ensemble de techniques d'expression écrite afin de fournir à l'apprenant les compétences nécessaires pour devenir autonome et communiquer avec les autres dans une variété de situations de communication authentiques.

1.2 Les compétences visées par l'enseignement du FLE

L'enseignement du FLE vise à développer chez l'apprenant quatre (04) compétences essentielles à l'écrit et l'oral qui sont le noyau de l'enseignement/apprentissage du FLE :

- **Ecouter** (Compréhension orale) : L'apprenant écoute des documents (des textes, des enregistrements, des vidéos...).
- **Parler** (expression orale) : L'apprenant doit s'exprimer ses idées et ses sentiments par la parole.
- **Lire** (compréhension écrite) : l'apprenant doit lire et comprendre un texte.
- **Ecrire** (expression ou production écrite) : l'apprenant doit rédiger une production écrite selon les règles.

2. Qu'est-ce que l'apprentissage ?

Selon le dictionnaire pratique de didactique de FLE (Jean-Pierre R. , 2002, p. 10), Le concept « apprentissage » est dérivé du verbe « apprendre » qui étymologiquement veut dire prendre, comprendre saisir.

Selon le dictionnaire de didactique du français, l'apprentissage est :

« Ensemble d'activités volontaire et conscientes visant de façon explicite l'appropriation

d'une compétence, un savoir ou une information, souvent dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôle : école, enseignant, apprenant, emploi de temps. » (Jean-Pierre C. , 2003, p. 22).

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'apprentissage est défini comme :

« L'acquisition de connaissances et d'habiletés définies généralement en termes de savoir et de savoir-faire, la somme de ce savoir et de ce savoir-faire participant à la construction des compétences de l'apprenant. » (Jean-Pierre R. , 2002).

Selon R.B Kozman :

« L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire » (Ahmed, 2011, p. 09).

Selon C.Rogers : *« Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » (Carl ROGERS, 1971).*

A la lumière de cette citation, nous pouvons définir l'apprentissage comme un processus d'acquisition et de rétention de nouvelles connaissances, compétences et capacités sous l'influence de l'environnement. De plus, le processus implique les apprenants et les enseignants. La seule connaissance qui affecte réellement la conduite d'un individu est celle qu'il découvre par lui-même et qu'il utilise.

2.1 L'apprentissage selon les théories d'apprentissage

2.1.1 Selon l'approche behavioriste

L'apprentissage est transmis par des savoirs. L'enseignant est l'émetteur qui propose et facilite, et l'apprenant est le récepteur qui reçoit, décode et enregistre. C'est dire que les apprenants reçoivent des stimuli externes qui entraînent des changements de comportement soutenus, mesurables et spécifiques. Les enseignants ou les formateurs stimulent l'apprentissage et modifient le comportement des apprenants en renforçant les réponses positives.

2.1.2 Selon l'approche constructiviste

L'apprentissage est le résultat d'une activité cognitive. Après avoir rencontré une contradiction,

L'apprenant modifie ses représentations en fonction des nouvelles informations.¹

2.1.3 Selon l'approche socioconstructiviste

L'apprentissage est un processus social et personnel qui facilite le développement de l'apprenant. Il apprend (avec de l'aide) ce qu'il sait par lui-même. Les interactions environnement et tutelle jouent un rôle important dans cette approche.

2.1.4 Selon l'approche Freinet

Célestin Freinet privilégie les techniques « d'apprentissage naturel » (communications, journaux scolaires, expérimentations, enquêtes, décision collaborative, etc.). Son but est d'encourager les tâtonnements expérimentaux en situation réelle.

2.2 Types d'apprentissages

2.2.1 Apprentissage par essai-erreur

L'apprentissage par essai-erreur est aussi appelé la loi de l'effet. Cette théorie a été mise en pratique par Edward Lee Thorndike, un psychologue américain de la fin du 19^{ème} siècle. C'est une composante fondamentale du mouvement appelé behaviorisme.

L'apprentissage par essai-erreur est une méthode fondamentale de résolution de problèmes qui consiste à manipuler les informations que vous venez de recevoir dans votre tête.

2.2.2 Apprentissage par cœur

C'est une technique de mémorisation basée sur la répétition. La mémorisation par cœur passe nécessairement par la compréhension et la mémoire du sens, appelée mémoire sémantique. Il n'y a pas la moindre preuve que la mémorisation est efficace pour l'apprentissage à long terme. C'est juste un moyen rapide de conserver le matériel pendant une courte période de temps. De plus, cette approche reste inefficace pour saisir des concepts complexes, surcharge la mémoire, demande des efforts disproportionnés et ne produit que des résultats temporaires.²

¹ Définition de l'apprentissage, *ProfInnovant*, Disponible sur <https://www.profinnovant.com/definition-de-lapprentissage/> Consulté le 04/03/2023.

² <https://www.profinnovant.com/definition-de-lapprentissage/> Consulté le 04/03/2023.

2.2.3 Apprentissage par jeu

Un enfant essaie toujours de donner un sens à son monde et de transmettre sa perception de ce qui l'entoure. Ce jeu est l'environnement idéal pour tester des idées et des théories. Le jeu libre est une activité que les enfants font seuls sans l'intervention d'un adulte. Mais de tels jeux ne suffisent pas à stimuler l'apprentissage dans les écoles.

2.2.4 Apprentissage organisationnel

L'apprentissage organisationnel est un processus collectif de développement et de modification des connaissances au sein d'une organisation qui intervient dans le processus de gestion des connaissances³ Les apprenants en petits groupes repèrent des 'erreurs' et les corrigent en révisant leurs théories d'action. Au fur et à mesure que de nouvelles connaissances leur ont permis de mieux comprendre leur environnement, ils ont amélioré leurs actions.

3. Enseignement-apprentissage du FLE

Selon une définition dictionnaire (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde) :

« L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus » (Jean-Pierre C. , 2003, p. 85).

Le processus d'enseignement /apprentissage est défini comme l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. L'enseignement est planifié sur la base de programme, en fonction des besoins identifiés lors de l'évaluation et rendu possible grâce à la formation des enseignants. Le processus d'enseignement/ apprentissage est inclusif, centré sur l'apprenant et engage toute la communauté dans la prestation et le soutien de l'éducation.

³ <https://www.profinnovat.com/definition-de-lapprentissage/> Consulté le 04/03/2023.

3.1 La notion situation d'enseignement-apprentissage

Le concept de situation d'enseignement/apprentissage est composé d'éléments hétérogènes⁴ les concepts d'acquisition et d'apprentissage. Alors, qu'est-ce qu'une situation d'enseignement/apprentissage ? L'accroissement du public scolaire est la source d'hétérogénéité des apprenants dans les classes du FLE, la diversification avec d'autres parcours et méthodes d'enseignement doit être envisagée, et mener les activités de manière disciplinée. La situation d'enseignement/apprentissage est une situation de communication qui organise 3 éléments très intéressants :

- Le savoir est par définition selon (Vienneau, 2005, p. 09) : « *L'ensemble des connaissances approfondies acquises par un individu, grâce à l'étude et à l'expérience* » c'est-à-dire le contenu d'enseignement.
- L'enseignant : est le responsable de la planification de situations et d'activités d'apprentissage centrées sur l'apprenant, aussi, sur l'organisation de la classe qui permet aux apprenant de participer et qui favorise l'interaction⁵ entre eux.
- L'apprenant (élève) : qui cherche à apprendre un savoir.

Ces trois éléments font que l'on va passer d'une situation A à une situation B, à travers des actions spécifiques, l'objectif est d'acquérir de nouvelles capacités. Effectivement, l'enseignement consiste à mobiliser les moyens pour assurer la transmission des contenus enseignés.

Nous avons présenté un schéma récapitulatif qui représente une structure didactique, selon Jean-Maurice Rosier [2002 : 108], pour clarifier cette situation.

⁴ Hétérogène (selon le Robert 2010) ; (hété[r]o-+ -gène) ■contr. homogène. 1. Qui est composé d'éléments de nature différente. Roche hétérogène. 2. abstrait Qui n'a pas d'unité. → composite, disparate, divers, hétéroclite. Nation hétérogène.

⁵ Souza et Silva M. C. P., définissent l'interaction comme « la négociation et la participation de divers acteurs sociaux engagés dans la prise d'une décision commune à tous, sans ignorer les différences et les conflits », 1994.

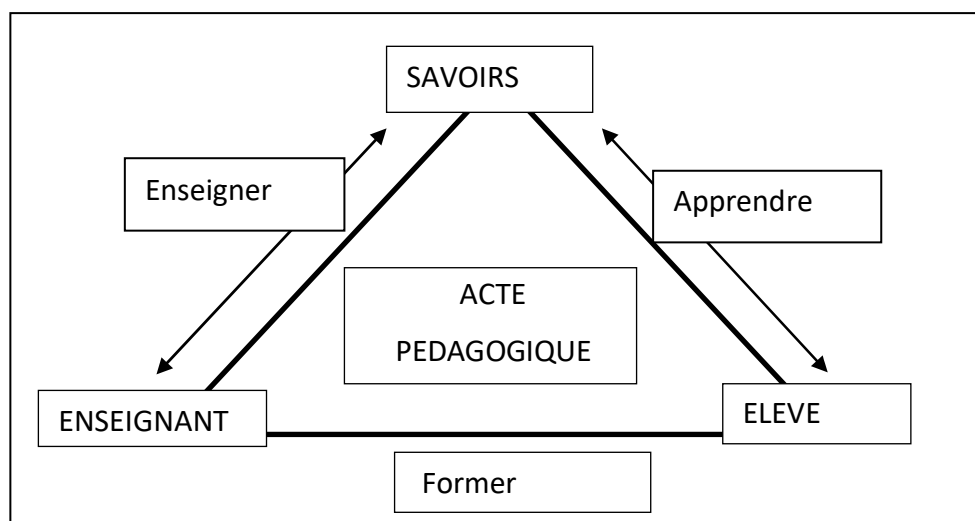


Figure 1 : Le triangle didactique⁶

À travers ce schéma, nous pouvons confirmer que chaque situation enseignement – apprentissage est centrée sur une structure didactique qui présente trois pôles principaux. L'enseignant qui joue un rôle crucial dans la facilitation du processus d'apprentissage, l'enseignant enseigne le savoir après il fait une reformulation compréhensible à l'élève. En même temps, l'élève est le responsable de l'acquisition de nouvelles connaissances, c'est-à-dire, il engage le savoir en collaboration avec l'enseignant pour atteindre ses objectifs d'apprentissage. En somme, les points du triangle sont des relations intéressantes à cet acte pédagogique ; une relation didactique ; entre l'enseignant et le savoir (enseigner), une relation pédagogique ; la relation entre l'enseignant et l'élève qui permet de former une relation d'apprentissage et qui exprime le rapport entre l'élève et le savoir (apprendre).

4. Le processus d'évaluation dans l'enseignement-apprentissage du FLE

4.1 Qu'est-ce qu'une évaluation ?

Dans la vie quotidienne, nous sommes tous des évaluateurs, par exemple à la maison, dans la rue, au restaurant, au cinéma, ..., l'homme est toujours en train d'évaluer et de juger les choses.

Dans le domaine scolaire, l'évaluation est l'étape finale de tout processus enseignement/apprentissage, elle fait partie intégrante de ce processus comme elle est indispensable à l'enseignant qui évalue ses apprenants et l'efficacité de son enseignement

⁶ Adaptation du triangle didactique de Jean-François Halté (1993) et de Jean-Maurice Rosier (Didactique du français, PUF, 2002).

tout au long de la durée du processus d'enseignement/apprentissage (au début, pendant et au final).

Selon Jean-Pierre Cuq :

« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ » (Jean-Pierre CUQ, 2003, p. 90).

Pour lui, l'évaluation est un recueil d'informations afin de prendre une décision. Evaluer, c'est alors aider à changer, c'est donner des repères par rapport à des objectifs c'est-à-dire si oui ou non le but a été identifié et le problème traité.

4.1.1 Evaluer un produit

Il s'agit d'examiner et d'apprécier dans quelle mesure les apprenants atteignent leurs objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire l'efficacité de l'enseignement dispensé.

Evaluer, c'est alors :

- Les compétences fonctionnelles.
- Les compétences interdisciplinaires.
- Les compétences transversales.

4.1.2 Evaluer une production

Il s'agit d'évaluer l'acte d'enseignement/apprentissage (méthodes et stratégies, leurs efficacités pertinentes, les moyens mis en œuvre, le manuel, le programme, le temps...) et les relations pédagogiques.

4.1.3 Evaluer un producteur

Dans cette évaluation, on évalue les actants au processus enseignement/ apprentissage. Dans le domaine de l'éducation l'évaluateur est toujours l'enseignant. Il évalue l'apprenant autrement dit les acquis des apprenants : les compétences, les aptitudes et les savoir-faire.

4.2 Les types d'évaluation

Il existe trois types fondamentaux d'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage, chaque type diffère de l'autre que ce soit en termes de temps (le moment où elle intervient) ou/et en fonction des besoins et des objectifs à atteindre.

4.2.1 Evaluation diagnostique

Ce type d'évaluation se fait au début de l'apprentissage pour vérifier les pré-requis des apprenants, autrement dit elle permet à l'enseignant de mieux comprendre le niveau de ses apprenants, comme elle lui facilite de dégager les difficultés que rencontrent les élèves.

Charles HADJI a défini ce type d'évaluation « *On parlera d'évaluation diagnostique lorsqu'il s'agit d'explorer ou d'identifier certaines caractéristiques d'un apprenant en vue de choisir la séquence de formation la mieux adaptée à ses caractéristiques* » (Charles, 2000).

4.2.2 Evaluation formative

C'est une évaluation qui forme l'apprentissage. Elle se déroule au cours du processus d'enseignement/apprentissage c'est-à-dire qu'il intervient à tout moment de l'apprentissage. Donc, elle fait partie de l'apprentissage, elle vise à corriger l'enseignement et à cerner ou repérer les difficultés. C'est également une façon pour guider l'élève pendant l'enseignement/apprentissage, cibler ses difficultés et lui proposer des solutions adaptées. Elle peut se faire sous forme d'activités d'enrichissement, des activités de renforcement, des réitations (orales ou écrites) etc.

Selon Cuq :

« *La fonction formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correct efficace* ». (Jean-Pierre CUQ, 2003, p. 91).

4.2.3 Evaluation sommative

C'est une sorte de certification. Elle vient après une unité d'apprentissage (sous forme des devoirs, des examens...). Elle permet d'établir un bilan global sur les savoirs et les compétences déjà acquises.

Pour Cuq, J-P :

« *L'évaluation sommative EST une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages* » (Jean-Pierre C. , 2003, p. 91).

En bref, l'évaluation sommative est la synthèse de toutes les objectifs opérationnels c'est-à-dire les objectifs terminaux d'un programme(global) pour nous permettre de dire si tel élève a atteint le niveau souhaité et s'il peut accéder à la classe supérieure.

Dans une classe du FLE l'apprenant est considéré le centre du processus d'enseignement/apprentissage, et surtout que le système éducatif algérien après les réformes et l'adaptation des nouvelles méthodes et approches qui sont centrées sur l'apprenant, elles lui assurent une acquisition de compétences linguistiques et communicatives que ce soit à l'orale ou à l'écrit, comme elles visent également à améliorer l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant et cela par le processus d'évaluation avec ses différents types.

Chapitre II :
Production écrite : processus de réalisation

Dans ce chapitre, nous chercherons à mettre en perspective une définition de la production écrite. Pour pouvoir la définir, nous allons essayer en premier lieu de définir le concept " écriture", ainsi que nous allons découvrir les caractéristiques des textes écrits en FLE. Par la suite, nous allons essayer de donner une vision globale sur la place de l'écrit dans les diverses méthodologies d'enseignement. Nous allons conclure ce chapitre par les différents modèles suivis par les enseignants pour enseigner la production écrite.

1. Que signifie l'écriture ?

L'écriture est un système de signes qui représente graphiquement la langue parlée, elle est aussi considérée comme un moyen de communication après l'oral.

Selon Jean Dubois :

« L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve » (Jean DUBOIS, 2002, p. 165).

Cela veut dire que l'écriture d'un texte est une mobilisation des savoirs et savoir-faire pour produire ou transmettre un message graphiquement à l'intention de l'autre.

Par ailleurs, selon J.P Cuq ; l'écrit peut avoir comme définition :

« L'écrit, utilisé comme substantif, désigne dans le sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue » (Jean-Pierre CUQ, 2003, p. 78)

D'autre part, Isabelle GRUCA et Jean Pierre CUQ ont fourni deux définitions de l'écrit :
« Écrire, c'est réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer » (Jean-pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2002, p. 178).

Dans un deuxième sens, *« Écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue étrangère »* (Jean-pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2002, p. 178).

Selon J.P. Robert, dictionnaire pratique de didactique du FLE, définit :

« La production comme une opération qui relève de la performance de l'énonciation et illustre sa compétence langagière, concept qui inclut compétence linguistique et compétence communicative » (Jean-Pierre R. , 2008, p. 178).

1.1 L'écriture en FLE

L'apprentissage du français langue étrangère (FLE) peut être difficile en raison de la connaissance limitée du vocabulaire et de la grammaire. Selon Sofia Triantafyllou, l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire est essentiel pour l'apprentissage du FLE. De plus, l'apprentissage du vocabulaire est un prédicteur fort de la compréhension de la lecture et de l'écoute. Les apprenants du FLE peuvent avoir du mal à mémoriser le vocabulaire et à l'utiliser correctement dans des phrases, ce qui peut rendre la communication difficile. Cependant, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire peut aider les apprenants à améliorer leur compétence linguistique et leur confiance en eux.

1.2 Les caractéristiques des textes écrits en FLE

1.2.1 Des textes courts

Selon Hall 1990, Silva1992 « *en étudiant les productions écrites des apprenants de langue seconde, on constate que les énoncés produits sont en général assez courts Ces textes contiennent moins d'information et donc moins de contenu.* » (Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, 1999, p. 57).

Rédiger des textes courts en FLE peut être une tâche difficile pour les apprenants. Cependant, il existe plusieurs astuces qui peuvent les aider. Tout d'abord, il est important d'utiliser des structures de phrases simples pour transmettre efficacement les informations. Les phrases complexes peuvent être difficiles à comprendre et prêter à confusion pour le lecteur. En utilisant des structures de phrases simples, les apprenants peuvent s'assurer que leur texte est clair et facile à comprendre.

Les apprenants doivent se concentrer sur les informations et les idées clés lors de la rédaction de leur texte. Il s'agit d'identifier les points principaux et de s'assurer qu'ils sont présentés de manière claire et concise. Ce faisant, les apprenants peuvent éviter les détails inutiles et s'assurer que leur texte est facile à lire et à comprendre.

1.2.2 Les vocabulaires

Il s'agit d'écrire efficacement avec un vocabulaire restreint en FLE, comme Connor dit que « *Le vocabulaire utilisé par les apprenants en langue seconde est assez restreint et, qui plus est, il y a davantage de redondance lexicale, car les mêmes mots ont tendance à se répéter* » (Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, 1999, p. 58), il est important de comprendre le but de l'écriture, cela aide les apprenants à choisir le vocabulaire approprié et à structurer leurs phrases de manière claire et concise, aussi il

permet à l'élève de communiquer efficacement leurs idées en français.

En plus, l'utilisation des synonymes et des indices contextuels et des synonymes aide les apprenants à clarifier le sens des mots et des phrases dans le contexte spécifique de l'écriture.

1.2.3 Une syntaxe simple

Selon la parole de Woodley 1985 que « *Les textes en langue étrangère se caractérisent par rapport aux textes en langue maternelle par une syntaxe moins complexe, moins d'enchâssements au moyen de conjonctions de subordination* » (Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, 1999, p. 58). A travers cette citation, une syntaxe simple désigne un processus simple qui implique de l'analyse, de la réflexivité et des moyens explicites basés sur le fonctionnement de la langue, en plus elle permet aux rédacteurs de transmettre leur message de manière claire et concise, ce qui facilite la compréhension des lecteurs à apprendre aux apprentis à écrire en FLE. Il est donc important d'envisager l'enseignement de l'écriture en FLE en mettant l'accent sur une syntaxe simple pour améliorer les compétences rédactionnelles de l'apprenant.

1.2.4 Davantage d'erreurs

Selon Hall 1990 « *il y a davantage d'erreurs dans les productions écrites en langue seconde qu'en langue maternelle* » (Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, 1999, p. 59).

L'écriture dans FLE peut contenir plus d'erreurs que l'écriture dans sa langue maternelle pour plusieurs raisons. L'une des raisons est la connaissance limitée du vocabulaire et de la grammaire. Lorsqu'ils écrivent dans une langue étrangère, les individus peuvent ne pas avoir le même niveau de maîtrise de la langue que dans leur langue maternelle, ce qui entraîne des erreurs dans le choix du vocabulaire et la structure grammaticale. De plus, un manque d'exposition à la langue dans divers contextes peut limiter sa capacité à utiliser la langue efficacement.

Une autre raison, des erreurs d'écriture en français langue étrangère est le manque de familiarité avec les expressions idiomatiques. Les idiomes et les expressions font partie de toute langue et peuvent être difficiles à comprendre pour les locuteurs non natifs. Ces expressions renvoient les façons de penser et de vivre d'un peuple et peuvent être difficiles à apprendre et à utiliser correctement.

1.3 Les processus d'écriture en FLE**1.3.1 Un temps de rédaction plus long**

Une étude menée par Freiderikos Valetopoulos en 2012, il a été constaté que les stratégies métacognitives et le développement des compétences liées à l'expression écrite peuvent être améliorés grâce à une pratique accrue de l'écriture. De plus, donner aux élèves plus de temps pour écrire peut les aider à développer une meilleure compréhension du processus d'écriture et à améliorer leur capacité à planifier, organiser et réviser leur écriture, aussi il permet d'augmenter les possibilités de pratique et de rétroaction.

1.3.2 Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat

Avoir un répertoire limité de stratégies d'écriture en français langue étrangère peut avoir un impact négatif sur la clarté et la cohérence de son écriture, un autre impact négatif est le vocabulaire limité et la précision grammaticale de l'écriture. Cela peut conduire à des erreurs dans la structure de la phrase, le choix des mots et le sens général, ce qui peut rendre difficile pour le lecteur de comprendre le message écrit par l'auteur.

1.3.3 Une compétence linguistique limitée

Les apprenants étrangers, l'écriture en français peut être un défi majeur en raison de leur connaissance limitée du vocabulaire et de la grammaire. Selon le philosophe John Wilkins, cela correspond à une "compétence opérationnelle limitée", qui inclut le lexique, la grammaire et la syntaxe. Les apprenants doivent acquérir une base solide de compétences linguistiques avant de pouvoir écrire de manière efficace en français.

Les apprenants doivent apprendre à utiliser des structures grammaticales complexes et à utiliser un vocabulaire plus avancé pour exprimer des idées avancées.

1.4 Les compétences de l'écriture de la phrase

Des compétences en écriture au niveau de la phrase en FLE s'intéresse à concentration sur la pratique de la structure et de la syntaxe de la phrase. En mettant l'accent sur l'importance de la grammaire et de la ponctuation, les enseignants peuvent aider les apprenants à développer les compétences fondamentales nécessaires à une écriture efficace en FLE, et encourager les activités d'écriture collaborative et enseigner les objectifs de l'écriture peut également aider les apprenants à développer leurs compétences en écriture au niveau de la phrase.

2. Qu'est-ce qu'une production écrite ?

Selon Jean Pierre Cup :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problème qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer » (Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2003, p. 184).

Aussi, selon le programme d'étude en FL2, *« La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »*⁷

À travers ces citations, nous pouvons dire que La production écrite est une activité complexe qui met l'accent sur l'ensemble du savoir ou des acquis de l'apprenant durant une séquence d'apprentissage. Son objectif est d'amener l'apprenant à produire des textes. Cette activité fait appel à quelques compétences dont la compétence linguistique, socioculturelle, référentielle, communicationnelle..., dans ce dernier on distingue 4 habilités, selon J.P. Cup

: l'habilité de compréhension et de production à l'oral, une habilité de production et d'expression à l'écrit⁸.

L'enseignement-apprentissage de l'écrit repose sur trois phases très intéressantes durant la production écrite :

➤ **Phase de pré-écriture** ; recherche d'informations sur les sources disponibles (les

⁷ Programmes d'études en FL2 1997, p. 89.

⁸ Mokhtar LAKSACI, Difficultés de l'apprentissage de la production écrite : Cas des apprenants de la 2ème année secondaire. Lycée Ghitaoui Moulay Touhami, mémoire de Master, Adrar, Université Ahmed Draya Adrar, Le 10 Juin 2018, p.10. Disponible sur : [file:///C:/Users/pilot/Downloads/difficult%C3%A9s%20de%20l'apprentissage%20de%20la%20production%20écrite%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pilot/Downloads/difficult%C3%A9s%20de%20l'apprentissage%20de%20la%20production%20écrite%20(2).pdf) Consulté le 28/03/2023

sites web, les mémoires, utilisation le dictionnaire ...).

➤ **Phase rédactionnelle** ; début de la rédaction de la production écrite, élaborer le plan d'écriture...

➤ **Phase d'après-écriture** ; fiche de correction...

3. La place de l'écrit dans les diverses méthodologies d'enseignement

3.1 La méthode traditionnelle

Appelée aussi la méthode classique ou bien la méthode grammaire traduction. D'après Christian Puren « *Historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (MT) s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes* » (Christian PUREN, 1988, p. 119). Elle est basée sur la grammaire et la traduction. Son objectif est d'enseigner la grammaire de manière à permettre la lecture et la traduction de textes littéraires.

Dans cette méthodologie, l'accent est mis beaucoup plus à l'écrit, dont il apparaît dans les activités de la traduction à la langue maternelle. Tandis que, l'oral est mis au second plan.

3.2 La méthode directe

Pour Christian Puren « *Elle est historiquement la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères.* » (Christian PUREN, 1998, p. 43)

Son objectif est la pratique (la communication) c'est-à-dire visée la langue comme moyen de communication.

Elle s'intéresse beaucoup plus à l'oral dans la traduction en langue étrangère. En d'autres termes, la traduction se fait en langue étrangère directe sans avoir recours à la langue maternelle à l'aide d'objets et d'images, autrement dit l'enseignement des mots étrangers sont employés dans la langue orale sans passer par la forme écrite. Donc elle considère la langue écrite comme une langue orale scripturale.

3.3 La méthode audio-orale (MAO)

Cette méthode vise à communiquer en langue étrangère. La priorité est toujours à l'oral, et l'écrit prend sa place au second plan. On peut l'utiliser sous forme d'activités de substitution, de transformation..., pour vérifier les acquis des apprenants à l'oral (est ce que l'apprenant apprend les structurés présentées à l'oral ?).

3.4 La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

C'est une méthodologie qui a pour objectif la communication, elle vise la maîtrise de la langue comme moyen de communication orale. Elle est basée sur un support audio-visuel, c'est-à-dire l'utilisation de l'image et du son d'une manière conjointe. Comme l'indique Cornaire ; « *Dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* » (Claudette CORNAIRE , 1998, p. 18). Dans cette méthodologie, l'oral est placé devant l'écrit. L'écrit est considéré comme une activité issue de l'oral.

3.5 L'approche communicative

Dans l'approche communicative, la langue est considérée comme un moyen de communication et d'interaction sociale. Elle vise à faire acquérir à l'élève la langue dans la diversité de ses registres et d'utilisation, et aussi à rendre l'apprenant actif et autonome.

Elle est également appelée fonctionnelle car elle fixe ses objectifs en fonction des besoins du public. Selon Cuq : l'approche communicative permet de faire trois choses : « *Enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale, et privilégier le sens* » (Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, 2003, pp. 234-254). L'écrit dans cette approche a commencé à prendre une place importante, il devient équivalent de l'oral car cette approche vise les quatre compétences de l'enseignement.

Nous constatons que l'écrit a commencé à prendre une place très importante dès l'apparition de l'approche communicative alors que dans les méthodologies anciennes, il était négligé.

4. Les modèles de la production écrite

Selon Godenir Terwagne, le processus de l'enseignement-apprentissage de l'écrit s'appuie sur la domination de l'ensemble des règles grammaticales :

« *Ecrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Ecrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage.* (Godenir TERWAGNE , 1992, p. 56).

La production écrite est différente de la langue parlée, nous pouvons dire que l'écrit d'un texte est un acte de communication, d'expression avec la maîtrise et la perception des règles nécessaires à l'écriture.

L'ouvrage de la production écrite de Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond⁹ présente quatre modèles de la production écrite regroupés en deux groupes les modèles « linéaires » et des modèles « non linéaires » :

4.1 Le modèle linéaire

Rohmer 1965 est le premier auteur à analyser le processus de la production écrite en contexte scolaire. Ce modèle linéaire a été suivi jusqu'au début de l'année 1980. Son modèle, fondé sur des expériences réalisées avec des adultes, il s'est divisé en trois étapes principales : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture.

La première étape est de faire la recherche des idées, la planification, collecter les connaissances nécessaires. Dans la deuxième étape "l'écriture", le rédacteur commence à réaliser son texte par des idées sélectionnées autrement dit, l'étape de l'écriture, il s'agit la réalisation du texte. La dernière étape, l'apprenant doit faire l'analyse du texte et la correction de la forme. Dans le modèle linéaire, le scripteur doit respecter les l'ordre des trois phases, en d'autres termes.

4.2 Les modèles non-linéaires

En 1980, les chercheurs proposent d'autres modèles non-linéaires pour expliquer le processus de la production écrite par exemple la face de la révision inclut sur l'évaluation de la tâche, le contexte et la planification de la rédaction, etc.

4.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Le modèle cognitif de l'écriture, proposé par Hayes et Flower en 1980, met en évidence les connaissances et les processus cognitifs impliqués dans la production d'un texte. Ce modèle met l'accent sur l'importance de la planification, de la mise en texte et de la révision dans le processus d'écriture.

⁹ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, La production écrite, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris, CLE international, p. 29-38.

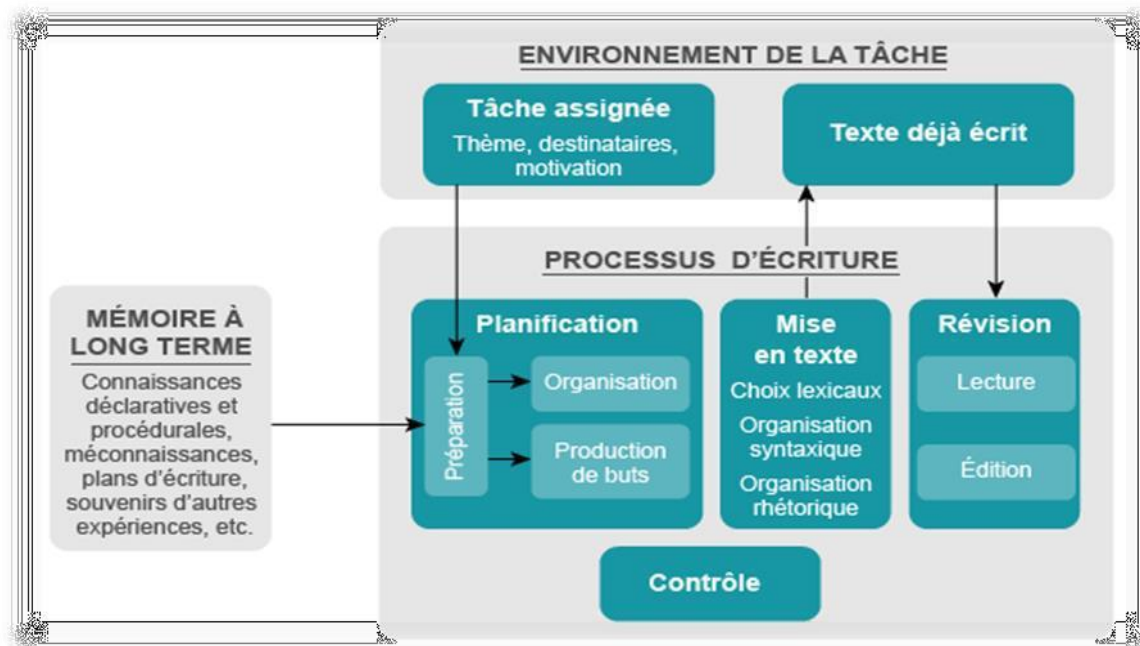


Figure 2 : Modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)¹⁰

Le modèle de Hayes et Flower, qui se rapproche d'une démarche de résolution de problèmes inclut en trois grandes composantes :

- Le contexte de la tâche d'écriture : comprend les contraintes et les ressources qui influencent le processus d'écriture.
- La mémoire à long terme du scripteur : comprend les connaissances, les compétences et les expériences de l'écrivain qui sont pertinentes pour la tâche d'écriture.
- Les processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision.

4.2.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)

Ce modèle propose par Bereiter et Scardamalia en 1987 dont l'objectif principal est celui d'analyser les comportements d'enfants et d'adultes durant l'écriture. Il inclut deux descriptions très intéressantes, la première description (knowledge-telling model : connaissances-expression) décrit le processus des scripteurs débutants ou des enfants qui sont égocentriques et ont de la difficulté à s'éloigner de leur propre façon de penser, qui commencent un essai avec moins de souci de recueillir des informations préliminaires précises sur le sujet qu'ils vont traiter, mais ils s'appuient entièrement sur leur domaine d'expérience ou leurs connaissances. Ces rédacteurs ne se soucient pas de se demander

¹⁰ Isabelle CARIGNAN, « Modèle d'écriture : Modèle de Hayes et Flower (1980) », IELUQ, 2017. Disponible sur <https://edu1022.telug.ca/ecriture/modele-decriture/modele-de-hayes-et-flower-1980/#wrapper> Consulté 29/03/2023.

leurs lecteurs pour connaître leurs attentes et ainsi présenter un contenu bien organisé et compréhensible.

La deuxième description (knowledge-transforming : connaissances-transformation), met l'accent sur l'interaction créée dans différentes activités entre auteur, lecteur et texte la gestion (ou la stratégie) de l'auteur sur son texte, par ex. planification et examen. Ces activités seront également acquisition et intégration de nouvelles connaissances, donc à travers réorganiser, voire modifier le contenu de sa mémoire.

Ces deux descriptions (que les auteurs appellent des modèles) intéressent car ils nous donnent un aperçu des deux extrêmes de la production écrite : D'un côté, un scripteur inexpérimenté qui ne sait pas vraiment comment s'y prendre pour écrire un texte lisible qui informe ou plaise au lecteur, en revanche, un écrivain avec un objectif clair et qui est le « maître » de son texte. Pourtant, les deux descriptions, élaborées à partir d'échantillons de langue maternelle d'un grand nombre de sujets (enfants et adultes), sont encore assez représentatives des parcours suivis par différents types d'écrivains, novices ou confirmés.

4.2.3 Le modèle de Deschênes (1988)

D'après les travaux de Hayes et Flower (1980 ; 1983), le psychologue Québécois Deschênes a fourni le modèle original d'expression écrite pour le français langue maternelle. L'objectif principal de ce modèle est de relier les activités suivantes la compréhension écrite, que Deschênes considère comme une condition avant tout travail écrit. Préalablement à son modèle d'expression écrite, Deschênes avait développé un modèle de lecture basé sur des facteurs pouvant influencer la performance en termes de compréhension et d'expression.

A partir l'ouvrage de la production écrite Cornaire et Raymond (1999), ce modèle subdivise deux grandes variables, la première est « la situation d'interlocution », y compris tous les aspects qui affectent l'écriture comme la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les sources d'information externes, etc. La deuxième variable est « le scripteur » inclut deux grands ensembles : « les structures de connaissances » désignent toutes les informations sélectionnées dans la production écrite, le scripteur peut-être trouver des informations linguistiques, sémantiques, etc. Et « les processus psychologiques », se subdivise cinq éléments (la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition, la révision).

L'enseignement-apprentissage de l'écrit prend un rôle considérable à l'école. Il permet d'acquérir des compétences linguistiques et communicatives pour aider les élèves à réussir dans leurs études, chaque élève a besoin de la maîtrise de l'écrit sachant que le niveau est différent et hétérogène entre eux.

Chapitre III : L'enseignement- apprentissage de la production écrite en FLE dans une classe 4AM.

La production écrite est une activité efficace pour enseigner les compétences en écriture dans les classes de quatrième année moyenne et de mettre l'accent sur le processus d'écriture. Les enseignants peuvent introduire le processus d'écriture en le décomposant en pré-écriture, rédaction, révision. Au cours de la séance, les élèves doivent apprendre l'importance de planifier, d'organiser et de réviser leur écriture. Les enseignants peuvent également fournir des modèles d'écriture de qualité et les analyser avec les élèves pour les aider à comprendre ce qui fait une bonne écriture, mais toujours les apprenants rencontrent toujours plusieurs difficultés durant l'écriture.

L'objectif de ce chapitre est de mettre l'accent sur l'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE dans une classe de FLE. Nous allons montrer l'enseignement de cette activité dans la classe de 4^{ème} année moyenne ainsi que l'évaluation de cette dernière, comme nous allons présenter les difficultés qui peuvent être rencontrées par les apprenants de 4AM lors de l'activité de la production écrite.

1. L'enseignement de la production écrite en classe de 4AM en FLE

La production écrite occupe une place très importante dans le programme scolaire de 4^e année moyenne, elle exprime un processus qui permet aux élèves la découverte de leurs difficultés dans la rédaction d'un texte. La production écrite est une activité présentée après l'activité de la compréhension de l'écrit.

Chaque séquence inclut une séance de production écrite présente après certaines activités d'entraînement à l'écrit (comme ; compréhension de l'écrit, la préparation de l'écrit...) pour découvrir les principaux points qui doivent figurer dans leur rédaction finale. Cette étape vise à préparer l'élève qui doit-être capable d'écrire un texte correct sur le plan de la syntaxe, de la grammaire, etc.

Les apprenants de quatrième année moyenne réalisent sept séances de production écrite et sept séances de préparation à l'écrit au cours leur année scolaire. Ce nombre de productions écrites permet généralement aux apprenants de s'exprimer dans cette langue étrangère avec une aisance correcte et complète, quel que soit le sujet, pourvu qu'il appartienne à une séquence différente.

L'enseignement-apprentissage du FLE en 4AM. vise à l'installation progressive d'une compétence de production écrite chez les élèves avec l'objectif principal, la maîtrise de différents types de texte comme le narratif, descriptif, l'explicatif qui ont un but argumentatif.

Les séances précédentes (vocabulaire, préparation de l'écrit), permettent aux apprenants d'acquérir un bagage linguistique qui aide les élèves à écrire un texte plus visible et cohérent durant la séance de la production écrite.

Dans le plan annuel d'apprentissage de quatrième année au cycle moyenne les apprenants étudient une séance de production écrite dans chaque séquence, comme indiqué dans le tableau suivant :

Projet		Séquence	La séance de la production écrite
Projet 01	Comprendre et produire un message	Séquence01	Formuler un point de vue/une opinion par rapport à un thème spécifique de son choix.
		Séquence02	Développer quelques arguments simples qui s'appuient sur un point de vue/une opinion.
		Séquence03	Développer quelques arguments simples qui s'appuient sur un point de vue/une opinion "Clôre une argumentation".
Projet 02		Séquence01	Produire des arguments dans une situation d'échange.
		Séquence02	Rapporter un point de vue étayé par des arguments en tenant compte des contraintes de la situation de communication.
Projet 03		Séquence01	Produire un message de désensibilisation contenant des arguments.
	Séquence02	Produire un argumentaire pour faire agir.	

Tableau 1. Le plan annuel d'apprentissage 2022/2023 de 4AM¹¹

¹¹ Plan annuel des apprentissage 4AM 2022/2023, En ligne : <http://education-onec.dz.blogspot.com/2019/10/progression-annuelle-2019-2020.html?m=1>
Consulté le 12/03/2023

2. L'évaluation de la production écrite de 4AM en FLE

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, Jean-Pierre Robert,

« En didactique du FLE l'évaluation consiste à mesurer, au juger de leur performance, les compétences orales et écrites des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. La notion d'évaluation étant interdépendante de celle de finalité, l'évaluation doit être ajustée aux objectifs que se sont fixés les apprenants : on délimite les objectifs d'un cours et on mesure, épisodiquement et en fin d'apprentissage les résultats obtenus au tamisage de ces objectifs » (Jean-Pierre R. , 2008, p. 84).

Lors de l'évaluation de la production écrite des élèves de 4AM en FLE, il est important de tenir compte de leurs compétences linguistiques et de leur précision. Écrire dans une langue étrangère nécessite un éventail de compétences, notamment linguistiques, textuelles, pragmatiques et cognitives¹² Par conséquent, l'évaluation de la capacité des élèves à utiliser le vocabulaire, la grammaire et la syntaxe appropriée est cruciale. Cela peut aider à identifier les domaines où les élèves ont besoin d'améliorer leurs compétences linguistiques.

Un autre facteur important est à considérer lors de l'évaluation de la production écrite des élèves de 4AM en FLE est la cohérence et la cohésion de leurs idées. La cohérence fait référence aux liens logiques entre les idées, tandis que la cohésion fait référence à l'utilisation de dispositifs linguistiques pour relier les idées au sein d'un texte¹³ Cette évaluation peut aider à identifier les domaines où ils doivent améliorer leur organisation et la structuration des idées.

Aussi, la créativité¹⁴ et l'originalité dans l'expression sont également des facteurs importants à considérer lors de l'évaluation de la production écrite des élèves de 4AM en FLE. L'évaluation de la capacité des élèves à utiliser des expressions créatives et originales peut aider à identifier leur niveau de maîtrise de la langue et leur capacité à l'utiliser de manière nuancée et sophistiquée. La créativité dans la production écrite peut être comprise

¹² Tanina ABID, L'évaluation de la production écrite en classe de FLE, mémoire de Master, Université Abd El-Rahman, 2014/2015, Disponible sur : <https://fr.scribd.com/document/489788590/L-evaluation-de-laproduction-ecrite-en-classe-de-FLE-pdf#> Consulté le 29/04/2023.

¹³ Pierre-André PATOUT et Marie-Ève DAMAR, « La cohérence dans les productions écrites des étudiants universitaires », Lidil [En ligne], N°64 /2021, mis en ligne le 01 novembre 2021. URL <http://journals.openedition.org/lidil/9579> Consulté le 29/04/2023.

¹⁴ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, France, 2012, Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/cr%C3%A9ativit%C3%A9> Consulté le 22/05/2023.

comme la recherche d'originalité dans l'expression¹⁵

2.1 Des stratégies pour évaluer la production écrite en FLE des élèves de 4AM

Pour évaluer efficacement la production écrite des élèves de 4AM en FLE, il est important que les enseignants aient une compréhension claire du programme et des objectifs d'apprentissage. Cela comprend la connaissance des compétences et des connaissances que les élèves sont censés démontrer dans leur écriture, ainsi que les structures linguistiques et le vocabulaire spécifique qu'ils sont censés utiliser. En comprenant ces objectifs, les enseignants peuvent concevoir des évaluations qui sont alignées sur le programme et qui mesurent avec précision les progrès des élèves vers l'atteinte des résultats d'apprentissage souhaités.

Aussi, les enseignants peuvent utiliser une variété d'outils, tels que des rubriques, des listes de contrôle et des tests d'écriture, pour évaluer l'écriture des élèves et fournir des commentaires. Il est important que ces outils soient clairs, concis et alignés sur les objectifs d'apprentissage du programme d'études.

De plus, les enseignants fournissent des commentaires constructifs et un soutien à l'amélioration est la stratégie de la clé finale pour évaluer la production écrite des élèves de 4AM en FLE. Les enseignants doivent fournir une rétroaction spécifique, exploitable et axée sur les objectifs d'apprentissage du programme, cette rétroaction devrait également être accompagnée d'un soutien et de ressources pour aider les élèves à améliorer leurs compétences en écriture. En fournissant une rétroaction et un soutien ciblé¹⁶

3. Les obstacles de l'écriture chez l'apprenant de 4AM

L'objectif fondamental de la production écrite est de développer les compétences de communication écrite des apprenants. Pour y parvenir, elle doit mobiliser différentes connaissances. Les apprenants rencontrent des difficultés dans les activités d'écriture, qui sont linguistiques, socioculturelles, référentielles et procédurales.

¹⁵ Michel CANAZZI, L'évaluation des productions écrites et la créativité, mémoire de Master, Université d'Orléans, IUFM Centre Val de Loire, 04 Octobre 2012, p.13, p. 14. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757261/document> Consulté le 29/04/2023.

¹⁶ Bensalem DJEMAA, « Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet », Multilinguales [En ligne], N°7/2016, mis en ligne le 30 juin 2018 URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/702> Consulté le 29/04/2023.

3.1 Difficultés linguistiques

L'aspect de l'écrit de la langue ne se définit pas comme un simple passage de l'oral à l'écrit, mais une activité complexe qui vise le réinvestissement des acquis pour rédiger un écrit. Aussi, le manque de connaissances linguistiques entraîne des difficultés pour les apprenants. Soit sur le niveau du vocabulaire qui représente une unité nécessaire pour rédiger une production écrite. C'est pourquoi, l'apprenant doit avoir un bagage linguistique considérable pour qu'il puisse produire un écrit. Il existe deux types : le premier est l'orthographe qui :

« Désigne l'ensemble des normes qui règlent la façon d'écriture d'une langue. Et fait, dès qu'une langue dépasse le simple cadre de la partie dialectale ou régionale, son nombre de locuteurs devenant plus important, on est souvent contraint de fixer les règles et de faciliter la compréhension mutuelle à travers les écrits » (Jean-Joseph JULIARD, 2004, p. 273).

L'orthographe est un aspect pertinent du processus de production écrite car elle aide à évaluer Les erreurs et les défauts dans le texte qui sont les manifestations les plus courantes des difficultés d'écriture. La difficulté à se référer est l'un des obstacles les plus courants rencontrés par les apprenants en écriture. Et la deuxième concerne le lexique qui : « Désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social, ou d'un individu... » (Jean-Pierre CUQ, 2003, p. 155), à travers ces mots, nous pouvons dire que le lexique traite la façon dont les mots sont écrits et le type grammatical qui implique l'établissement de règles grammaticales.

Aussi, les difficultés morphologiques qui sont une « *Étude des formes sous lesquelles se présentent les mots dans une langue, des changements dans la forme des mots pour exprimer leurs relations à d'autres mots de la phrase, des processus de formation de mots nouveaux, etc.* » (Mounin G., 1974, p. 221), ces difficultés se trouvent dans la grammaire, la structure des phrases, le temps des verbes et les parties du discours, qui peuvent également poser des défis aux apprenants en écriture.

3.2 Difficultés socioculturelles

Les apprenants peuvent rencontrer des difficultés socioculturelles lorsqu'il s'agit d'écrire, comme Sophie Moirand (1982), dit que « *connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire* » (Sophie MOIRAND, 1982, p. 188), cela exprime que les barrières

linguistiques et les différences culturelles peuvent être des obstacles importants pour ces apprenants. Les différences linguistiques peuvent inclure la maîtrise de la grammaire, de l'orthographe, de la formation des lettres et du vocabulaire.

Les différences culturelles peuvent également jouer un rôle important dans la façon dont les apprenants abordent l'écriture et leurs attentes en matière de style d'écriture. Ces différences peuvent créer des obstacles pour les apprenants qui tentent de maîtriser les compétences en écriture, en particulier si ces compétences ne sont pas familières à leur culture.

3.3 Les difficultés référentielles

Les difficultés référentielles désignent que « *connaissances des domaines d'expérience et des objets* » (Sophie MOIRAND, 1982, p. 188).

Ces difficultés se manifestent lorsque les apprenants ont du mal à faire correspondre les pronoms, les noms et les verbes aux personnes et aux objets qu'ils représentent dans le texte. En d'autres termes, les difficultés référentielles peuvent avoir un impact significatif sur la qualité de l'écriture des apprenants, aussi les erreurs et les dysfonctionnements dans les textes sont les manifestations les plus courantes des difficultés de l'écriture.

3.4 Difficultés des processus rédactionnels

« *Ces connaissances seront ensuite actualisées à travers la mise en œuvre de trois grands processus d'écriture : la planification, la mise en texte et la révision* » (Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, 1999, p. 31).

3.4.1 Le processus de la planification

Comme le note Garcia-Debanc, le processus de planification est une opération cruciale dans la tâche de production, c'est-à-dire le processus de planification de l'écriture et le manque de compréhension claire du sujet, entraînent les apprenants à avoir du mal à identifier les idées principales et les détails pertinents nécessaires pour développer leur écriture. Cela peut se traduire par un manque de cohérence et de clarté dans leur rédaction. Une autre difficulté rencontrée par les apprenants dans le processus de planification de l'écriture consiste à la mauvaise organisation des idées de manière logique et cohérente. Cela peut conduire à un manque de structure dans leur écriture, ce qui rend difficile pour les lecteurs de suivre leurs idées.

3.4.2 Le processus de la mise en texte

C'est un processus un peu compliqué pour les apprenants où ils essaient de choisir et de sélectionner soigneusement le lexique adéquat et les organisations systématiques dont ils ont préparé lors de la planification pour relier des idées rassemblées et organisées par des mots, des propositions, des phrases, des paragraphes et un texte ou des textes.

3.4.3 Le processus de la révision

Le but de ce processus est de produire un texte afin de l'améliorer. La révision du texte est considérée comme une deuxième réécriture, car après une lecture attentive du texte écrit de la part du scripteur, il peut faire des modifications pour améliorer son texte (soit au niveau de l'organisation du texte, soit au niveau de la forme linguistique ou améliorer le niveau de l'idée en la modifiant ou en ajoutant d'autres idées. Comme il permet aux apprenants à s'auto-évaluer c'est-à-dire corriger ses erreurs et contrôler la cohérence de son texte et le texte visé.

L'enseignement-apprentissage de la production écrite au cycle moyen est une activité compliquée. C'est un fait que la majorité des apprenants n'ont pas les compétences nécessaires pour écrire un bon texte. Par conséquent, ce chapitre se concentre sur les difficultés auxquels sont confrontés les apprenants de 4AM lors de l'activité de la production écrite. Ces difficultés incluent, les difficultés linguistiques, lexique, orthographe et morphosyntaxe, difficultés socioculturelles, difficultés référentielles et difficultés procédurales.

Chapitre IV :
Analyse et interprétation des données

Dans ce chapitre, nous voulons voir les différentes difficultés que confrontent les apprenants de 4AM dans le processus d'écriture, comme nous allons analyser les productions écrites de ces apprenants pour pouvoir leurs proposer des perspectives afin de faciliter l'activité de la production écrite.

1. Présentation de l'expérimentation

Dans ce travail, nous choisissons de faire l'expérimentation au CEM El-chahid Boubaker Ben Nacer, wilaya d'El Oued, Taghzoute, pour faire notre travail de pratique avec les apprenants de 4 AM, qui vise à découvrir les obstacles d'écriture que rencontrent les élèves durant la production écrite, puis nous avons suggéré des perspectives qui aident les apprenants à améliorer leur rédaction. Nous avons fait notre expérimentation pendant le 3e trimestre de l'année 2022\2023. Cette pratique se déroule sur trois classes différentes en 4 AM.

- 1ère séance avec la classe 4AM3 "activité de préparation de l'écrit".
- 2e séance avec la classe de 4AM2 "activité de production écrite".
- 3e séance avec la classe le groupe 01de la classe 4AM1 "activité T.D (faire uneproduction écrite)".

1.1 Echantillon

Nous avons mené notre expérimentation sur les classes de 4AM au CEM El-chahid Boubaker Ben Nacer dans la commune de Taghzoute, notre pratique était réalisée en trois séances dans 3 classes différentes, les apprenants sont hétérogènes, leur âge varie de 14 à 17 ans. Le tableau suivant illustre les détails des classes que nous avons visitées :

Les classes	La durée	Activité	Nombre	Filles	Garçons
4AM3	10/04/2023 8h à 9 h	Préparation de l'écrit	38	19	19
4AM2	12/04/2023 8h à 9 h	Production écrite	37	19	18
4AM1	12/04/2023 9h à 10 h	Travaux dirigés « T.D»	G02 : 18 élèves	10	08

Tableau 2 : Les classes d'échantillons

Date	Le 10 Avril 2023
Classe	4AM3
Durée	1 heure
Séquence 06	Protégeons la nature
Activité	Préparation de l'écrit
Titre	Comment rédiger un texte à dominante argumentative : « Protégeons nos animaux »
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> -Produire un message de sensibilisation contenant des arguments. -Mobiliser de manière pertinente les ressources lexicales, syntaxiques et typographiques préalablement étudiées. -Atteindre l'objectif de la séquence. -L'apprenant sera capable de rédiger un texte à dominante argumentaire.

Tableau 3 : Présentation de la séance témoin

1.5.1 Déroutement

Nous avons choisi la séance de la préparation de l'écrit de la séquence 06 " Protégeons la nature " avec la classe 4AM3, comme une séance témoin pour connaître les méthodes utilisées par les apprenants pour rédiger une production écrite.

L'enseignante a commencé la séance de la préparation de l'écrit par un éveil de l'intérêt qui exprime un petit rappel aux apprenants tout autour de la séquence (vocabulaire/grammaire/conjugaison) afin d'exploiter des informations, des idées, des contextes dans la production écrite, après elle pose des questions, par exemple, (Quel est l'équivalent du mot nature ? Donne quelques expressions de la condition ? Quelles sont les terminaisons du conditionnel présent ? ...).

Ensuite, elle a donné l'objectif général à atteindre durant cette séance, qui consiste à préparer la production écrite, en écrivant un texte à dominante argumentative avec les élèves sur le tableau. Après 20 minutes du débutant de la séance, les élèves ont commencé la phase de préparation, premièrement, l'enseignante a écrit la consigne au tableau, qui est « Rédige un texte à dominante argumentative afin de sensibiliser les gens pour "Protéger nos animaux" avec nos connaissances préalables, une proposition subordonnée de condition, le subjonctif et le conditionnel présent et en utilisant cette boîte à outils :

Verbes	Noms	Adjectifs
Protéger	La chasse	Responsable
Penser	La pollution	Nécessaire / important
Sensibiliser	La nourriture	Utile
Menacer	La disparition	Convenable

Puis, ils ont commencé la phase d'application, mais avant la rédaction l'enseignant va faire un rappel aux apprenants de la structure du texte à dominante argumentative avec l'utilisation d'une carte conceptuelle sur cette structure :

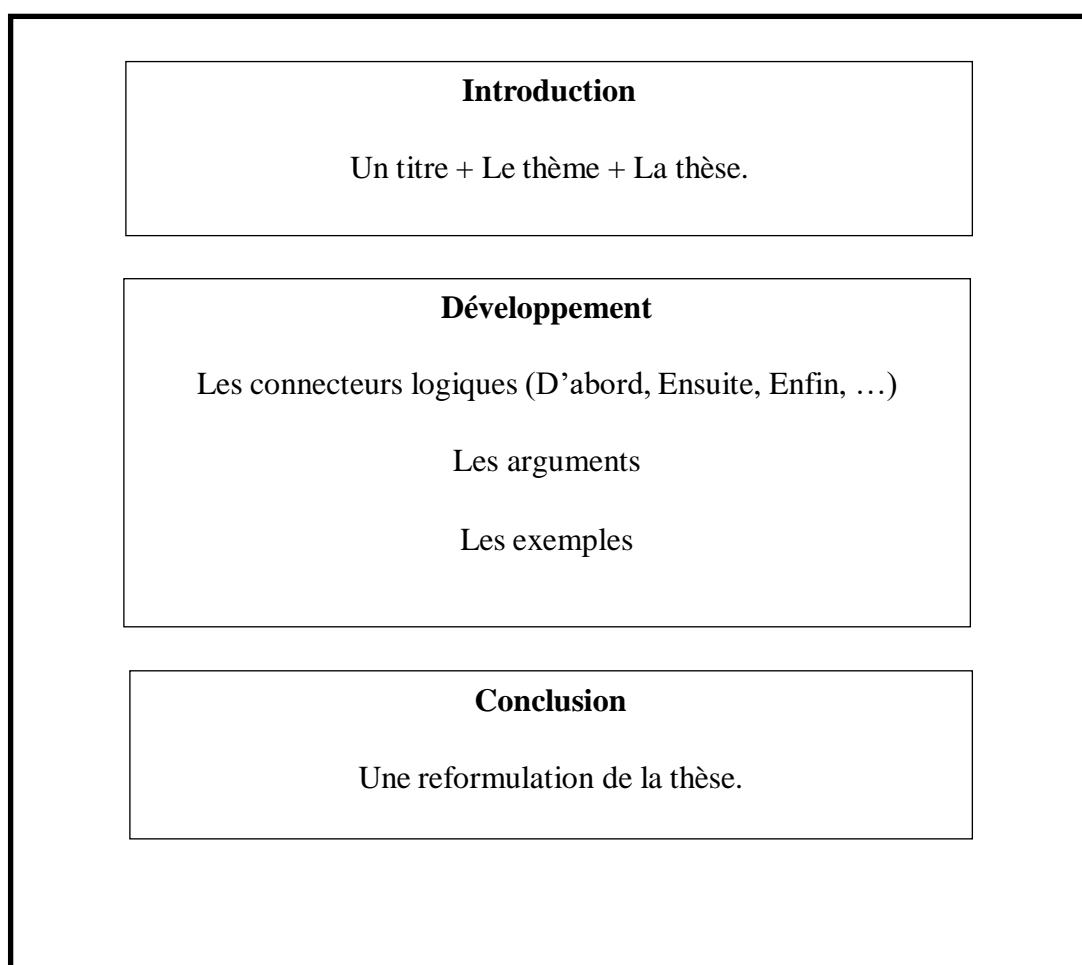


Figure 3 : La structure d'un texte argumentatif.

Durant la réalisation du texte, l'enseignante a écrit le titre au tableau et a commencé à réaliser le texte avec l'aide des apprenants, la méthode utilisée par l'enseignante motive les apprenants à participer durant la rédaction. Aussi, elle utilise des mots compréhensibles par les élèves. Elle n'a pas parlé en l'arabe pendant la préparation, mais elle a donné à chacun l'occasion de participer pour garantir l'égalité des chances entre eux. Des fois, elle questionnait les élèves sur les synonymes des mots, quand elle utilise un mot complexe, elle a véhiculé le mot dans une phrase ou des gestes compréhensibles par les apprenants. Nous constatons que l'enseignante est un simple

guide durant la préparation de l'écrit.

Ainsi, Les apprenants ont construit des phrases à partir de la boîte à outils et/ou d'autres connaissances préalables en fonction de la séquence, par exemple, ils ont utilisé un carnet contenant un vocabulaire recueilli lors de toute la séquence, utilisent la langue maternelle partiellement. Tous les élèves n'écrivaient pas sur leurs cahiers, ce qui les rend plus concentrés avec l'enseignante pendant l'explication. Chaque apprenant a construit une phrase au tableau et cherche à améliorer son opinion afin de formuler un texte à dominante argumentative modèle à suivre lors de la séance de la production écrite. Nous remarquons que les apprenants de cette classe sont concentrés et motivés, cela peut être dû au silence de la classe et à son éclairage.

Au finale, l'enseignante a lu le texte rédigé, afin de trouver des erreurs ou quelques fautes soit d'orthographe, soit de conjugaison, etc., après elle a demandé aux apprenants de lire le texte préparé.

1.6 Séance d'expérimentation

Ce tableau exprime la présentation des séances d'expérimentations avec deux classes différentes :

Classes	La date / La durée	Séquence	Activité	Titre
4AM2	12/04/2023 3 8h à 9 h	Protégeons lanature !	Production écrite	Protégeons notre nature
4AM1	12/04/2023 9h à 10 h	Protégeons lanature !	T.D « Production écrite »	L'importance de la reboisement

Tableau 4 : Les classes expérimentales

1.6.1 La fiche pédagogique utilisé

Niveau : 4AM

Séquence : 06 : Protégeons la

nature !Activité : Production

écrite

Durée : 01h

Titre : Rédiger un texte a dominante argumentative : « Protégeons notre nature »

Objectifs :

- Produire un message de sensibilisation contenant des arguments.
- Mobiliser de manière pertinente les ressources lexicales, syntaxiques et typographique préalablement étudiées (le champ lexical de la nature, la PS de condition, le subjonctif et le conditionnel présent).
- Atteindre l'objectif de la séquence : nous créons un podcast pour la protection de l'environnement.
- L'apprenant rédige un texte à dominante argumentative.

Déroulement de la leçon**Eveil de l'intérêt**

Un rappel pour la séance précédente (la préparation à l'écrit : protégeons nos animaux). Un petit rappel aux apprenants tout autour de la séquence (vocabulaire-grammaire-conjugaison) afin d'exploiter les informations dans la production écrite.

- Quel est l'équivalent du mot « nature » ? Nous acceptons toutes les réponses des apprenants : la biodiversité, l'entourage, l'environnement, le climat, l'écosystème...
- Donne le champ lexical de la nature ? Nous acceptons toutes les réponses des apprenants : la forêt, l'arbre, l'animal, les plantes...
- Que signifient la faune et la flore ? Les animaux et les plantes.

Donne quelques verbes d'opinion ? Penser, estimer, croire...

Donne quelques expressions de la condition ? A condition que, si, en cas de...

- Quelles sont les terminaisons du subjonctif présent ? Que + e-es-e-ions-iez-ent
- Quelles sont les terminaisons du conditionnel présent ? rais-rais-rait-rions-riez-raient.

Phase d'application

Activité : Dans le but de sensibiliser les citoyens à la protection de l'environnement, crée un podcast sur l'importance de protéger l'environnement. En utilisant une proposition de condition, le conditionnel et le subjonctif présent. En t'aidant de ce tableau à outils :

Verbes	Noms	Adjectifs
Protéger	L'environnement	Responsable
Planter	La pollution	Utile
Nettoyer	La chasse	Important
Sensibilise	L'homme	Belle

En suivant les étapes et la façon de rédiger de la séance précédente (préparation à l'écrit), rédige un texte à dominante argumentative intitulé : « protégeons la nature ».

Un texte modèle pour l'aide :

Protégeons la nature

La nature et notre vie où vivent l'homme, l'animal et la plante. Raison pour laquelle je pense que nous devons la protéger pour plusieurs raisons. D'abord, la pollution est la première menace pour la nature, il faut nettoyer toutes formes de déchets de la terre, de la mer et de l'air, par exemple les déchets des usines.

Ensuite, il faut sensibiliser les gens au reboisement, si nous plantons les arbres partout, nous trouverons une nature plus belle, plus verte et plus saine.

Enfin, il faut aussi protéger les animaux de la chasse et de la disparition, nous pouvons chasser à condition qu'elle soit légale. Finalement, l'homme est le premier responsable de la protection de l'environnement, donc nous devons le respecter et le protéger.

1.6.2 Déroutement de la séance



Au début de la séance l'enseignante a commencé à faire une révision du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe acquis par les apprenants tout au long de la séquence. Après, elle a annoncé la consigne puis elle l'a écrit sur le tableau. Comme, elle fait avec eux une petite boîte à outils pour les aider dans leurs écritures. Les critères de réussites sont annoncés oralement par l'enseignante.

Durant la séance, nous avons constaté que tous les apprenants durant leurs rédactions, utilisent des carnets de notes, ces derniers contiennent un grand nombre de vocabulaire utilisé par l'enseignante à chaque cours. Aussi, ils utilisent des cahiers de cours pour vérifier la structure de la phrase et le temps des verbes, comme ils reviennent au livre scolaire afin de trouver des idées pour accomplir leurs tâches. Également, nous avons remarqué que l'enseignante pour certains apprenants devient un traducteur qui lui demandent de traduire tel ou tel mot en français. Donc, d'une manière générale, les apprenants essayent de réaliser de bons textes.

L'enseignante leur a lissé quarante minutes pour essayer sur les brouillons.

A la fin de la séance, l'enseignante a rappelé aux apprenants le temps qui leur restait, pour qu'ils commencent à écrire sur les doubles feuilles.

2. L'analyse des copies des apprenants

Les données de production écrite des apprenants de 4AM ont été analysées pour étudier leurs compétences en écriture, en d'autres termes pour vérifier les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction. Pour cela, nous nous sommes basés sur le travail de mémoire de master soutenu en juin 2013 à l'université de Biskra par CHellouai Nahla, plus particulier sur la grille d'évaluation qui s'articule en deux critères de

différentes sortes : difficultés linguistiques et difficultés socioculturelles.

Cette grille d'évaluation se présente comme suit :

Critères		Indicateurs
Difficultés Linguistiques		Lexique
		Orthographe
		Morphosyntaxe
		Cohérence
Difficultés Socioculturelles	Incohérences pragmatiques	Consigne
		Plan du texte
		Temps- énonciation-personne

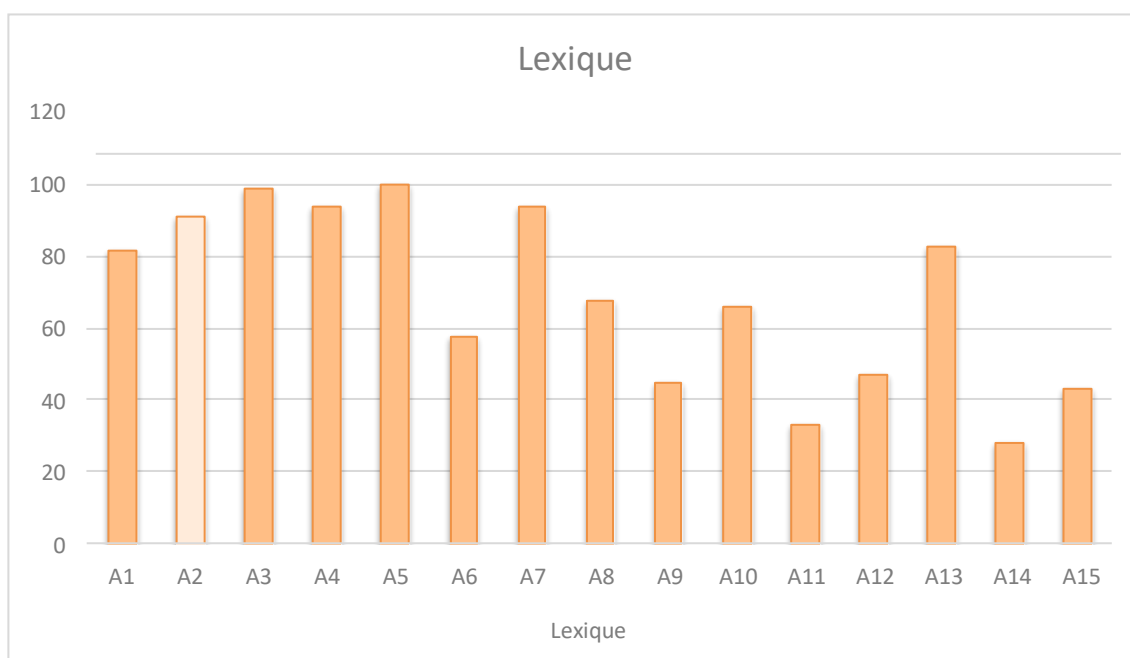
Tableau 5 : Grille d'évaluation.

➤ **Les difficultés linguistiques**

Pour vérifier les difficultés sur le plan linguistique, nous allons les divisées en quatre niveaux : lexique pour aborder la richesse, la pauvreté et la pertinence du vocabulaire utilisés, l'orthographe, la morphosyntaxe et la cohérence pour l'évaluation en termes d'erreurs.

• **Le lexique**

Apprenants	A 1	A 2	A 3	A 4	A 5	A 6	A 7	A 8	A 9	A 10	A 11	A 12	A 13	A 14	A 15	Total
Nombre de Mots	82	91	99	94	100	58	94	68	45	66	33	47	83	28	43	1031



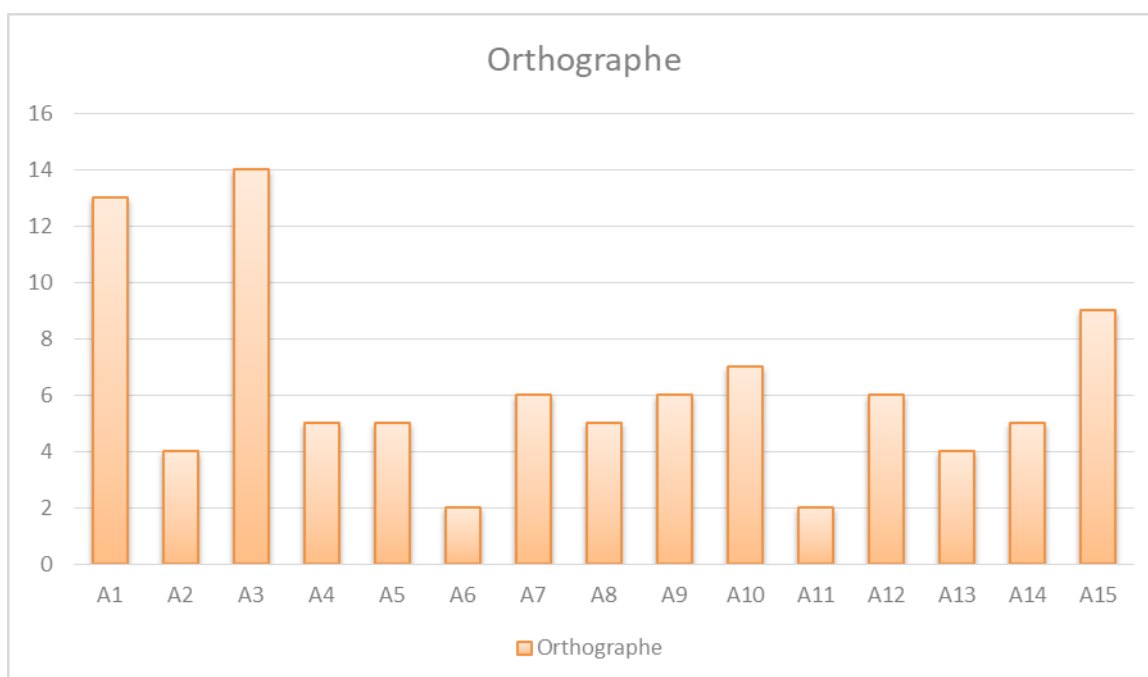
Graphie 01 : Lexique

Le nombre de mots utilisé par les apprenants tourne autour 28 à 100 mots. Cela montre que leurs compétences lexicales sont insuffisantes. Cela explique la faiblesse et la limite du vocabulaire total qui impose l'importance d'enrichir leur lexique. Après l'analyse des productions des apprenants, nous constatons que le vocabulaire de ces derniers est très limité, à chaque fois il revient d'une phrase à une autre et même d'une copie à une autre. Pour y remédier, les enseignants devraient inciter leurs élèves à explorer un lexique plus varié et plus riche. Cela pourrait être fait en leur présentant de nouveaux mots et en les encourageant à les utiliser dans leur écriture.

• **L'orthographe**

Apprenants	Erreurs	Nombre
A1	importance, cose, le, premieR, cose, a cose, lesfishs, animaus, chase , Je, que on, respect.	13
A2	Pence, menace, de, falait .	04
A3	protiction, rebesment, sensibilises, protction, l'enemi, pollition, produit, toxique, biodiversite, l'etre vivant, l'home, plant, danc, ensemble,	14
A4	important, rechaffement, Il, oxyjéne, finalement.	05
A5	Evéter, rechanffementchumatique, souvgardons ,planète	05
A6	encourage, secer	02
A7	On, souvgarder, Fruits, l'enemi, de éviter, des etrevivant.	06
A8	la pase, par se que, proprete,neessairse,natur,	05

	Responsable	
A9	fa lait, danx, resbonsabe, l'honne, amon avis, danx.	06
A10	important, ville, l'home, responsable, a, exemble, diminuer.	07
A11	respensable, polletion	02
A12	La mature, des étrevrets, Je, femt, soigmet, la matre.	06
A13	bienivique, ensemple, sensibliser, mifait	04
A14	présération, vironnement, danaine, humains, mande	05
A15	La mature, tere, pensque, raison, eveter, la rebosement, metre, enviroments, candition.	09
Tot al		93



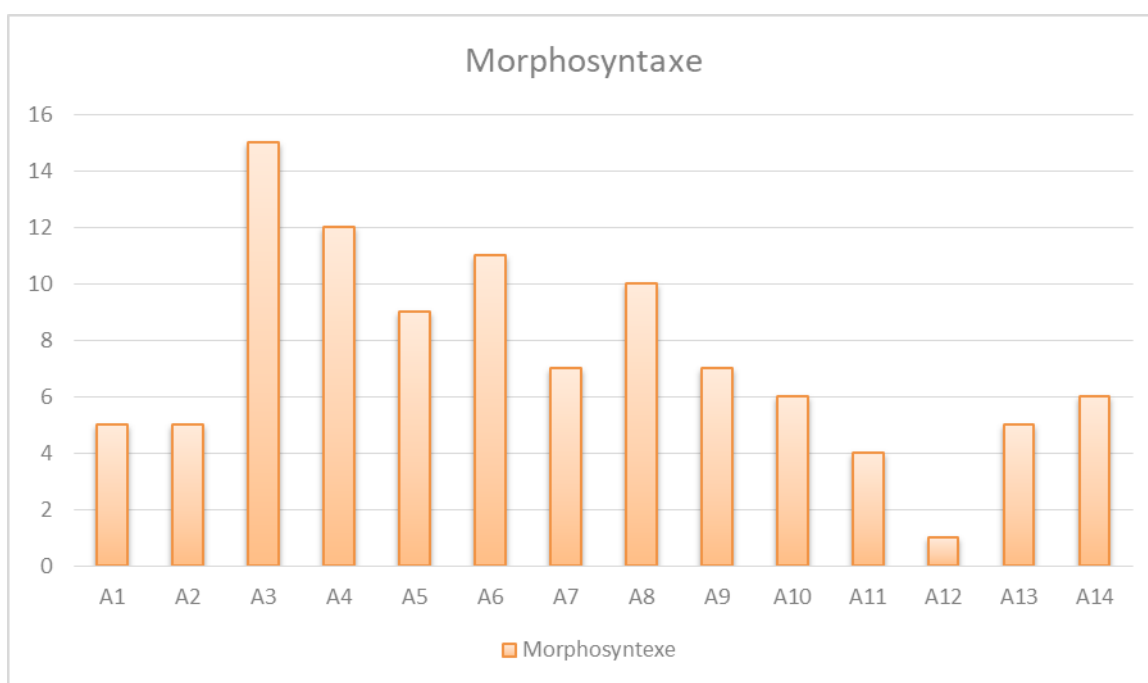
Graphie 02 : Orthographe

Le nombre des erreurs d'orthographe par les apprenants tourne autour 02 à 14 mots, d'après le tableau et la graphie qui montre les erreurs orthographiques commises par les apprenants, nous observons que le nombre des erreurs est 93. Généralement, c'est un nombre appréciable et acceptable. De cette façon, l'utilisation d'une orthographe correcte peut aider à améliorer leurs compétences en production écrite et à réduire le risque de malentendu. La pratique de l'écriture aide également à construire un répertoire de mots qui peuvent être utilisés dans des productions écrites, augmentant ainsi la probabilité d'une orthographe correcte.

- La Morphosyntaxe

Apprenants	Erreurs	Nombre
A1	La nature est une l'importance, l'homme est un le premiercose pour la pollution, la pollution de l'eau a cose la disparition de les fishs, l'homme vivre en paix, on doit respectla nature, elle nous respect	05
A2	Il faut protéger car elle est nécessaire, à cause de les activités, il foudrait que soigne la nature, elle la abrite et nourrit desmillions d'animaux, si protégeions la nature,elle soignait.	05
A3	La nature est un des etre vivant, on doit la protction, on doit des compagnes, sensibilises les autre protction les terres, il faut sauvent dans les tout de pollition, la nature l'équilibre, il faut et éviter, l'home, les animaux et plant ne peut pas nature, pour vivre ensemble on entourage sain et agréable.	15
A4	La nature est un très important, l'etre vivant ne peut pas vivre sans nature pollution, on doit éliminer la pollution pour protéger la nature car il est détruirela biodiversité, parce que provoque par exemple rechauffement, il faut sensibiliser les gens par l'importance la nature, nous devons plantons, c'est un responsable a détruire de l'environnement, pour donnéoxyjéne, si sauver les animaux et les plantes, sauver la nature.	12
A5	La nature est un habitat de la terre, il faut protéger la terre et sensibiliser les gens ne détruit pas la biodiversite, si nous protection la terre exemple de rechauffementchumatique, on doit sensibiliser les gens souvgardons planète pour protéger la nature, stabiliser balance écologique.	09
A6	La nature est une la vie de l'homme, il donne heureuse pour la vie, pour protégion la nature, on doit encourage les gens telque d'etre éviter poulli les arabres, si nous sensibiliser la société de la protection de la nature, il faut protéger la nature pour que il secer la vie.	11
A7	La nature est un plusieurs type des etre vivant, la biodiversitédonner les fruits et la O2 car son arbres, la pollution est un l'enemy contre la nature, si nous soigner de l'entourage, nousvivre en paix.	07
A8	Nous protéger la nature, par se que proprete, la chasse illégal il faut le éviter, c'est nuit à ser la natur, il faut protégeonsnotre natureser replante et la proprete.	10
A9	La nature il falaitdanx il faut la protéger, l'honneresponsabede le pollutionla nature,	07

A10	La nature c'est un important dans la ville, l'homme responsable a la nature, il faut protéger a l'environnement, détruit les animaux à disparition, la chasse provoque dimunuer.	06
A11	C'est protéger notre nature, désigné la protéger à l'homme, il faut en protéger notre nature, l'homme en responsable,	04
A12	Il faut les la nature.	01
A13	Protéger la nature est une les activités bienivique, la pollutionest une mifait.	05
A14	Préseration de vironnement, un danaine dans lequel elle est pratiquées la vie humaine, mais des mains humains venus de decanner avec tout le bel vironnement.	06
A15	Si nous vouloir protéger la nature nous sauver notre enviroments, nous plus cens chasseraï candition qui elle soit legal.	06



Graphie 03 : Morphosyntaxe

Ces difficultés morphosyntaxiques peuvent être observées dans l'utilisation incorrecte de la conjugaison des verbes, de l'ordre des mots et de l'accord sujet-verbe. Par exemple, les apprenants peuvent substituer un verbe au présent à un verbe au passé dans leurs phrases. Ils peuvent également avoir du mal à sélectionner les bons déterminants, les prépositions et le genre. De plus, ils peuvent avoir des difficultés avec leur orthographe, car ils peuvent utiliser des mots phonétiquement similaires plutôt que les mots corrects.

• La cohérence

Apprenants	Erreurs	Appréciations
A1	<p>La nature est une l'importance dans la vie car elle est la chose de cette vie. L'homme est un le premier chose pour la pollution. L'homme vivre en paix Je pense que on doit respect la nature, elle nous respect.</p>	<p>Le texte est généralement cohérent, respectant l'ordre des idées. Plusieurs erreurs dans la microstructure perturbent le lecteur.</p>
A2	<p>Je pense que il faut protéger Elle est la abrite et nourrit des millions d'animaux</p>	<p>Le texte produit est cohérent. L'enchaînement des idées est respecté en plus elles sont bien développées qui sont permet de répondre aux exigences nécessaires.</p>
A3	<p>La nature est un des être vivant on doit la protection pour plusieurs raison On doit organiser descompagnes de le rebesement L'enemi de la biodiversité est la pollution La nature est l'équilibre de notre biodiversité L'être vivant l'homme, les animaux et plant</p>	<p>Quelles soient les erreurs commis par cet apprenant, le texte est en général cohérent, l'enchaînement chronologique des idées est respecté.</p>
A4	<p>La nature est un trèsimportant dans la vie On doit éliminer la pollution pour protéger la nature Il faut sensibiliser les gens par l'importance la nature Pour protéger la nature nous devons plantons les arabres</p>	<p>Le texte cohésif, ses idées sont bien organisées, bien développées, l'enchaînement chronologique est compréhensible. Il manque juste un enchaînement entre les phrases.</p>
A5	<p>Il faut évéter la pollution parce que elle menace la vie des animaux par exemple la pollution de mer</p>	<p>Un texte intelligible et développé répondant aux exigences nécessaires est produit. Même si la production manque d'originalité, répondre aux principales attentes en matière de contenu est primordial. Se concentrant sur la forme, le texte présente un alignement de base des faits. Bien que compréhensible,</p>

A6	On doit encourage les gens telque d'être éviter les arbres Ensuite, si nous sensibiliser la société de la protection de la nature.	Apparemment, ce texte est cohérent. Mais, il manque des idées et également le développement de ces idées. En plus les erreurs qui perturbent bien sur le lecteur.
A7	Je pense que On doit souvgarder la nature pour plusieurs raisons La pollution est un l'enemy contre la nature	Le texte produit est cohérent. L'enchaînement des idées est respecté en plus elles sont bien développées. Bien qu'il manque d'originalité, mais il permet de répondre aux exigences nécessaires. En plus, Son enchaînement chronologique est compréhensible.
A8	Le reboisement neessairse et utile par se que proprete Il faut soigner la nature c'esten danger	Le texte produit est bien organisé. Mais, Il manque l'enchaînement entre les phrases, ce qu'il rend incompréhensible.
A9	La nature il falaitdanx il fautla protéger Finalement, danx il faut la protéger	Le texte dans son ensemble est logique, mais quand il s'agit de l'agencement des phrases, il y a un manque de diversité. L'utilisation des mots reste constante tout au long.
A10	La pollution danger à lanature exemple, détruit les animaux à disparition Ensuite, la chasse provoque diminuer	Le texte cohésif. Mais, il manque l'utilisation de diversité des phrase et des idées.
A11	L'homme en respensable La polletion il plusdangereuse public designe	Dans ce texte il y a un manque de cohésion, ce qu'il le rend incompréhensible.
A12	La nature est une les activitésbienivique. La pollution est une mifait	Ce texte manque une variation dans la structure des phrases, qui peut également aider à souligner certains points et à les rendre plus mémorables.
A13	Créé par le createur d'un grand sage femme de menngge.	Ce texte produit estincompréhensible à cause d'un manque de cohérence causé par un manque de concentration et également les phrase hors contexte utilisées.

<p>A14</p>	<p>Disertification et solrmenacer les causes de la faume et espèces végetabls disparaitrait il faut que conscient soigner à la nature et sensibillis er l'homenecéssaire.</p>	<p>Le texte non cohésif. il manque l'enchaînement chronologique des idées comme il est mal organisé, l'apprenant a une difficulté d'écrire une phrase correcte. Lorsque c'est le cas, il peut perturber le lecteur parce qu'il est difficile de rester sur la bonne voie.</p>
<p>A15</p>	<p>Je qqe mous, devons les qrotéger Il faut Il faut ev la chsseqerece. Esinte, la qlltution menace le vie des qalltiondesmere. Mereqour les quoisson lu</p>	<p>Les erreurs commissent par cet apprenant rendre le texte incompréhensible. Cela explique le manque de cohérence dans ce texte</p>

Ce phénomène a un impact majeur sur la cohérence globale du texte. En effet, les problèmes de cohérence entraînent un manque de logique dans les productions des apprenants, comme nous l'avons vu dans le tableau précédent et les rendant difficile à comprendre par les lecteurs. La difficulté de cohérence est encore exacerbée lorsque le texte est écrit dans une langue étrangère. Les apprenants ont souvent du mal avec les règles de grammaire complexes et le manque de familiarité avec la langue, ce qui rend difficile le maintien de la cohérence dans tout le texte. En conséquence, il est essentiel pour les apprenants de se concentrer sur la compréhension et l'application des principes grammaticaux de base afin de parvenir à une écriture cohérente et logique. De plus, la difficulté de cohérence est encore amplifiée lorsque l'on prend en compte les différents dialectes qui existent dans différentes régions. Par exemple, le même mot peut avoir différentes significations selon le dialecte. Il est donc difficile pour les apprenants d'une langue étrangère de maintenir la cohérence de leur écriture.

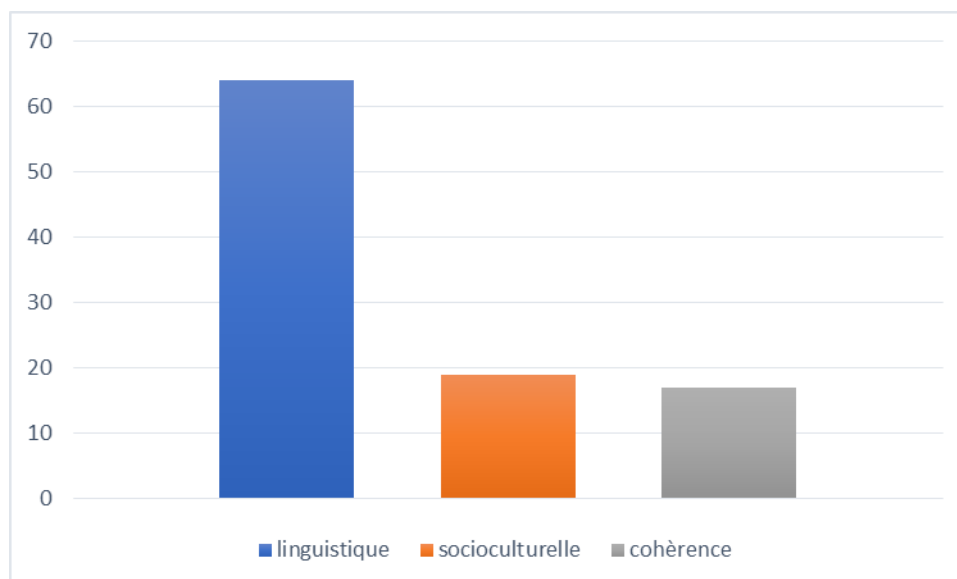
➤ Difficultés socioculturelles

Apprenants	Erreurs
A1	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative sur l'importance de protéger l'environnement où il a donné trois arguments pour développer sa thèse. Il utilise les verbes d'opinions, quelques expressions de la condition.</p> <p>Respect plan du texte : la structure d'un texte a dominante argumentative est respecté par cet apprenant. Il rédige une petite introduction. Dans le développement, il présente ses arguments d'une ordre chronologique marqués par l'utilisation des connecteurs logiques(d'abord, ensuite et enfin). Dans la conclusion, il aborde sa thèsedéveloppée.</p> <p>Pour le temps : l'apprenant utilise le présent et le subjonctif présent pour argumenter.</p>
A2	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative sur l'importance de protéger l'environnement où il a donné trois arguments pour développer sa thèse. Il utilise les verbes d'opinions, quelques expressions de la condition.</p> <p>Respect plan du texte : cet apprenant est respecté la structure d'un texte a dominante argumentative. Où il a donné dans l'introduction son opinions et pour la développée, il a donné trois arguments organisés par les articulateurs logiques (d'abord, ensuite et enfin). À la fin, une petite conclusion par l'expression de la condition.</p> <p>Pour le temps : l'apprenant utilise le présent de l'indicatif et dans quelque phrase le passé composé. Il n'a pas utilisé le subjonctif présentet le conditionnel présent.</p>
A3	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative respecte la consigne</p> <p>Respect plan du texte : la structure d'un texte a dominante argumentative est respecté. Il rédige une petite introduction. Pour le développement, il montre trois arguments ordonner par les connecteurs logiques (d'abord, ensuite et enfin). A la fin, une petite conclusion.</p> <p>Pour le temps : ce texte marqué par l'utilisation du présent de l'indicatif. Cet apprenant néglige l'utilisation du subjonctif présent et le conditionnel présent.</p>

A4	<p>Respect de la consigne : ce texte respecte la consigne, un texte a dominante argumentative.</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenant est respecté le schéma d'un texte a dominante argumentative. Dans l'introduction, il montre son avis, il se développe en trois arguments avec l'utilisation des connecteurs logiques (d'abord, ensuite et enfin). Il conclure son texte par une petite conclusion par une expression de la condition.</p> <p>Pour le temps : le présent de l'indicatif est le temps dominant dans ce texte. Comme nous marquons l'absence du conditionnel présent.</p>
A5	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative sur l'importance de protéger l'environnement. Il utilise les verbes d'opinions, quelques expressions de la condition.</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenant est respecté le plan d'un texte a dominante argumentative. L'introduction aborde son opinion. Dans le développement, il s'est contenté de retenir deux arguments seulement ordonnent par les articulateurs (d'abord et ensuite), et à la fin une conclusion.</p> <p>Pour le temps : le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif avec une utilisation relative du subjonctif présent.</p>
A6	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative sur l'importance de protéger l'environnement. Il utilise l'expression de la condition.</p> <p>Respect plan du texte : ce texte n'est pas respecté la structure d'un texte a dominante argumentative.</p> <p>Dans l'introduction, l'apprenant ne montre pas son avis, ainsi que y a pas une conclusion. Mais, dans le développement, il présente trois arguments introduire par les articulateurs (d'abord, ensuite et enfin).</p> <p>Pour le temps : le temps utilisé est le présent de l'indicatif, comme il néglige le conditionnel présent et le subjonctif présent.</p>
A7	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative sur l'importance de protéger l'environnement où il a donné quatre arguments pour développer sa thèse. Il utilise les verbes d'opinions, quelques expressions de la condition.</p> <p>Respect plan du texte : la structure d'un texte a dominante argumentative est respecté par cet apprenant. Il rédige une petite introduction dans laquelle il montre son avis, il se développe en quatre arguments avec l'utilisation des connecteurs logiques (d'abord, ensuite, de plus et enfin). En conclure son texte par une petite conclusion.</p> <p>Pour le temps : le temps dominant dans le texte est le présent de l'indicatif avec une utilisation relative du subjonctif présent.</p>

A8	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative sur l'importance de protéger l'environnement. Il utilise les verbes d'opinions.</p> <p>Respect plan du texte : la structure d'un texte a dominante argumentative est respecté. Il rédige une petite introduction. Pour le développement, il montre trois arguments ordonner par les connecteurs logiques (d'abord, ensuite et enfin). A la fin, une petite conclusion.</p> <p>Pour le temps : l'apprenant utilise le présent de l'indicatif pour argumenter et il néglige l'utilisation du subjonctif présent et le conditionnel présent.</p>
A9	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative respecte la consigne sur l'importance de protéger l'environnement.</p> <p>Respect plan du texte : cet apprenant est respecté la structure d'un texte a dominante argumentative. Où il a donné dans l'introduction son opinions et pour la développée, il a donné trois arguments organisés par les articulateurs logiques (d'abord, ensuite et enfin). À la fin, une petite conclusion.</p> <p>Pour le temps : nous marquons l'absence du conditionnel présent et le subjonctif. L'apprenant utilise le présent de l'indicatif pour argumenter.</p>
A10	<p>Respect de la consigne : l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative sur l'importance de protéger l'environnement.</p> <p>Respect plan du texte : l'apprenant est respecté le plan d'un texte a dominante argumentative. L'introduction aborde son opinion. Dans le développement, il s'est contenté de retenir deux arguments seulement ordonnent par les articulateurs (d'abord et ensuite), et à la fin une conclusion.</p> <p>Pour le temps : l'apprenant utilise le présent de l'indicatif et le subjonctif, tandis qu'il néglige le conditionnel présent.</p>
A11	<p>Respect de la consigne : l'apprenant à rédiger un texte a dominante argumentative respecte la consigne sur l'importance de protéger l'environnement.</p> <p>Respect plan du texte : la structure d'un texte a dominante argumentative n'est pas respecté. Dans l'introduction, l'apprenant ne montre pas son avis, ainsi que y a pas une conclusion. Mais, dans le développement, il présente trois arguments introduire par les articulateurs (d'abord, ensuite et enfin).</p> <p>Pour le temps : le présent de l'indicatif est le temps utiliser pour argumenter. L'apprenant n'utilise pas le subjonctif présent ni le conditionnel présent.</p>

A12	<p>Respect de la consigne : la consigne est respectée dans ce texte où l'apprenant a rédigé un texte a dominante argumentative sur l'importance de protéger l'environnement.</p> <p>Respect plan du texte : ce texte n'est pas respecté la structure d'un texte a dominante argumentative.</p> <p>Dans l'introduction, l'apprenant montre son opinion. Dans le développement, il présente juste deux arguments introduire par les articulateurs (d'abord, ensuite) à la fin, il n'y a pas une conclusion.</p> <p>Pour le temps : le présent de l'indicatif est le temps dominant dans ce texte. L'apprenant n'utilise pas le subjonctif présent ni le conditionnel présent.</p>
A13	<p>Respect de la consigne : l'apprenant n'est pas respecté la consigne, il n'a pas rédigé un texte a dominante argumentative.</p> <p>Respect plan du texte : le schéma d'un texte a dominante augmentative n'est pas respecté (ni introduction ni développement ni conclusion). Il n'existe pas des arguments ni des connecteurs logiques.</p> <p>Pour le temps : l'apprenant utilise uniquement le présent de l'indicatif.</p>
A14	<p>Respect de la consigne : l'apprenant n'est pas respecté la consigne, il n'a pas rédigé un texte a dominante argumentative.</p> <p>Respect plan du texte : le schéma d'un texte a dominante augmentative n'est pas respecté (ni introduction ni développement ni conclusion). Il n'existe pas des arguments ni des connecteurs logiques.</p> <p>Pour le temps : l'apprenant n'utilise aucun temps, tous les verbes sont à l'infinitif.</p>
A15	<p>Respect de la consigne : ce texte respecte la consigne, un texte a dominante argumentative.</p> <p>Respect plan du texte : ce texte n'est pas respecté la structure d'un texte a dominante argumentative.</p> <p>Dans l'introduction : l'apprenant montre son opinion. Dans le développement, il présente juste deux arguments introduire par les articulateurs (d'abord, ensuite) à la fin, il n'y a pas une conclusion.</p> <p>Pour le temps : l'apprenant utilise uniquement le présent de l'indicatif.</p>



Graphie 04 : Les grandes difficultés que confrontent les apprenants durant la production écrite

À travers, ce graphique nous constatons que le pourcentage (64%) des difficultés linguistiques est plus élevé que les autres obstacles, cela est dû au manque de maîtrise et de compréhension de la langue, soit au niveau d'orthographe, soit au niveau de la morphosyntaxique comme nous avons déjà vu dans les tableaux précédents. Le pourcentage des obstacles socioculturels (19%) indique l'impact de la langue maternelle sur la langue étrangère durant la rédaction, ce qui provoque une faiblesse sur le niveau de la cohérence (17%) et la structure des phrases dans la production écrite.

➤ **La synthèse**

Grâce à l'enquête que nous avons menée, nous avons trouvé que la difficulté la plus fréquemment rencontrée par les apprenants réside dans la connaissance des éléments linguistiques, socioculturels et référentiels. En conséquence, les apprenants ont tendance à utiliser un langage spontané à ne pas comprendre le contexte et à manquer de références appropriées, ce qui entraîne une confusion et une mauvaise communication. De plus, les apprenants n'ont pas non plus les compétences nécessaires pour utiliser ces éléments correctement et de manière créative dans leur production écrite. Ainsi, ils ont tendance à faire des erreurs d'orthographe, de morphosyntaxe et autres qui sont liés à la langue ce qui rend le texte incompréhensible parfois.

3. Perspectives proposées pour améliorer la production écrite chez apprenants de 4AM

Les enseignants imposent leurs propres méthodes d'enseignement en prennent bien sûr en considération les besoins de leurs apprenants.

- ✓ Il est important de cultiver chez eux l'amour de l'écriture.
- ✓ Les enseignants peuvent aider les élèves à organiser leurs idées et à structurer leurs textes en leur fournissant des outils et des stratégies de rédaction.
- ✓ Il est important d'encourager la pratique indépendante de la lecture et de l'écriture.
- ✓ Les enseignants peuvent rendre le processus d'évaluation comme un outil de remédiation des difficultés rédactionnelles chez les apprenants de 4AM.
- ✓ Les enseignants disposent des ressources et des connaissances nécessaires pour que les apprenants réussissent dans la tâche.
- ✓ Favoriser la collaboration entre les apprenants de 4 AM dans le cadre d'activités de la production écrite car elle améliore également les compétences individuelles chez les élèves sur le plan du développement les stratégies des apprenants et leur esprit critique.
- ✓ Sensibiliser les élèves de fin de cycle moyenne à la variété des textes : il est important que les élèves comprennent que chaque genre d'écrits a ses propres structures de forme, lexique ...etc.
- ✓ Il est possible que l'enseignant d'établisse une équivalence entre l'enseignement de la production écrite et l'étude de la langue : durant tout la séquence, l'enseignant essaye d'appliquer les règles de la langue (le grammaire, orthographe, vocabulaire...) qui serve l'élève pendant la production écrite à la fin de la séquence.
- ✓ Les enseignants peuvent utiliser des techniques telles que la cartographie mentale.
- ✓ L'élaboration et l'utilisation des outils motivants rendent moins compliquées l'interprétation des normes à la rédaction.
- ✓ Il est important que les enseignants fournissent des commentaires et des critiques constructifs aux élèves afin de mettre en évidence les domaines à améliorer.
- ✓ Dans les séances des travaux dirigés, l'enseignant utilise un jeu pédagogique qui contribue à motiver les élèves à participer dans la classe, par exemple, utilise le jeu de mots croisés, après avoir rassemblé ces mots, puis l'enseignant demande aux élèves de former un paragraphe court et correct en utilisant ces mots.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'écriture est une compétence essentielle que les apprenants du cycle moyen doivent maîtriser pour réussir sur le plan scolaire et professionnel. Cependant, maîtriser l'écriture peut être une tâche difficile pour de nombreux apprenants. Les apprenants de la classe de fin de ce cycle (4ème année moyenne) sont souvent confrontés à diverses difficultés en écriture.

Grâce à notre travail de recherche qui s'intitule de "l'enseignement apprentissage de la production écrite en FLE obstacles et perspectives proposé", cas des apprenants de la classe de fin du cycle moyenne "CEM El-chahid Ben Nacer Boubaker". À travers ce mémoire, nous avons essayé de préciser toutes les difficultés rencontrées par les apprenants de 4ème année moyenne de ce collège dans une séance de production écrite, en plus, de proposer des perspectives à améliorer leurs rédactions.

Nous avons divisé notre travail en deux grands aspects : théorique et pratique. L'aspect théorique est divisé en trois chapitres comme suit : le premier chapitre vise à aborder les notions de base dans la didactique de FLE (enseignement, apprentissage, situation enseignement-apprentissage et évaluation). Le deuxième chapitre a pour objectif le processus de la production écrite dans une classe de FLE. Dans dernier chapitre, nous avons essayé d'exprimer l'enseignement de la production écrite dans les classes de fin de cycle moyen, de même que la notion de l'évaluation de ce processus dans ses classes, comme nous avons présenté les obstacles les plus courants rencontrés par les apprenants de 4ème année moyenne durant la séance de la production écrite.

Dans l'aspect pratique, nous avons choisi l'observation en situation comme outil d'investigation pour vérifier nos hypothèses où nous avons basé une grille d'évaluation pour étudier la compétence d'écriture chez les apprenants afin de déterminer les obstacles que confrontent les apprenants de 4ème année moyenne du collège El-chahid Boubaker Ben Nacer lors de l'expression écrite. A la fin, nous avons proposé des perspectives pour aider les enseignants à remédier le processus d'écriture chez ces apprenants et même à permettre à ces derniers d'améliorer leurs compétences à l'écrit.

Après notre observation et l'analyse des copies des apprenants, nous trouvons que les difficultés qui entravent les productions écrites des apprenants sont multiples, en premier lieu, nous avons vu les difficultés linguistiques, que nous avons beaucoup constatés dans les copies des apprenants. Ensuite, viennent les difficultés, socioculturelles, référentielles et procédurales. Chacun de ces niveaux peuvent être subdivisé en difficultés plus

Conclusion générale

spécifiques, tel qu'un manque de compréhension du sens des mots, des difficultés à se rappeler et à reconnaître les mots, cela est dû à l'utilisation limitée du vocabulaire académique, ce qui conduit à une écriture répétitive. Ainsi que l'orthographe incorrecte des mots et l'utilisation incorrecte ou inappropriée de la morphosyntaxe. Les apprenants ont souvent du mal à appliquer correctement les règles de la langue et les conventions d'orthographe, ce qui entraîne des mots mal orthographiés dans leur écriture. De plus, le temps des verbes et les structures de phrases incohérentes peuvent rendre leur écriture difficile à lire et à comprendre. Enfin, l'influence de la langue maternelle peut amener les apprenants à avoir du mal à exprimer leurs idées de manière claire et précise.

Grâce à ces résultats obtenus, nous pouvons dire que nous arrivons à vérifier nos hypothèses proposées au début de ce travail et que les obstacles que confrontent les apprenants de 4ème année moyenne lors de la production écrite sont des difficultés d'ordre linguistique, socioculturelles, référentielles et procédurales. En identifiant ces difficultés et en fournissant un soutien ciblé, les enseignants peuvent aider les apprenants à surmonter ces défis et à devenir des scripteurs compétents, en prenant en considération les perspectives que nous avons proposées auparavant.

Au final, à travers ce travail de recherche, nous pouvons ouvrir la voie à d'autres recherches en posant la question suivante : L'identification de ces obstacles rédactionnelles est-elle le facteur le plus fiable pour rédiger une production écrite compréhensible et correcte ?

Bibliographie

Bibliographie

➤ Ouvrage

- CORNAIRE C. (1998). *La compréhension orale*, Coll. *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International, p. 18.
- CORNAIRE C. & RAYMOND. P.M. (1999). *La production écrite*, Coll. *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE international, p. 29 – 38 et p. 57 – 59.
- CUQ J-P. & GRUCA I. (2002). *Cours de didactique en LE et LS*, Paris, p.178.
- CUQ J-P. & GRUCA I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse universitaire de Grenoble, p. 184, 234 – 254.
- JULIARD J-J. (2004) *Le français correct pour les nuls*, Ed. First grund, Coll. Pour les nuls culture générale, p. 273.
- MARTINIZE P. (2002). *La didactique des langues étrangères*, Coll. Que sais-je ? Paris, PEF. p.09.
- MOIRAND S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, p.188.
- PUREN C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*, Paris, CLE International, p. 119.
- PUREN C. (1998). *La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ?" et quelques autres questions non subsidiaires*, Les Langues modernes, N° 4., Paris, APLV., p.43.
- TERWAGNE G. (1992). *Comment aider l'enfant à s'approprier la langue écrite*, p. 56.
- VIENNEAU R. (2005). *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*, Montréal : Gaëtan Morin, p.09.

Bibliographie

➤ Articles

- CARIGNAN I. (2017). « Modèle d'écriture : Modèle de Hayes et Flower (1980) », *IELUQ*, Disponible sur <https://edu1022.teluq.ca/ecriture/modele-decriture/modele-de-hayes-et-flower-1980/#wrapper> Consulté 29/03/2023.
- DJEMAA B. (2016). « Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet », *Multilinguales [En ligne]*, N°7, mis en ligne le 30 juin 2018 URL : <http://journals.openedition.org/multilinguales/702> Consulté le 29/04/2023.
- PATOUT P-A. & DAMAR M-È. (2021). « La cohérence dans les productions écrites des étudiants universitaires », *Lidil [En ligne]*, N°64, mis en ligne le 01 novembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/9579> Consulté 29/04/2023.
- ROGERS C. (1971). « Liberté pour apprendre », Paris, Dunod, Disponible sur <https://www.meirieu.com/COURS/TEXTE4.pdf>

➤ Sites

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, France, 2012, Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/cr%C3%A9ativit%C3%A9> Consulté le 22/05/2023.
- Définition de l'apprentissage, *ProfInnovant*, Disponible sur : <https://www.profinnovant.com/definition-de-lapprentissage/> Consulté le 04/03/2023.
- Plan annuel des apprentissage 4AM 2022/2023, En ligne : <http://education-onecdz.blogspot.com/2019/10/progression-annuelle-20192020.html?m=1> Consulté le 12/03/2023.

➤ Mémoires

- ABID Tanina, (2014/2015). *L'évaluation de la production écrite en classe de FLE*, mémoire de Master, Université A bd El-Rahman, Disponible sur <https://fr.scribd.com/document/489788590/L-evaluation-de-la-production-ecrite-en-classe-de-FLE-pdf#> Consulté le 29/04/2023.
- BENZINEB Mounira & BRAHIMI Zahra, *L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe du FLE : entre langue maternelle et langue cible. Cas des apprenants de 2 AM*, mémoire de Master, Université Ibn-Khaldoun Tiaret, 2021/2022, Disponibles sur <http://dspace.univtiaret.dz/bitstream/123456789/2208/1/TH.M.FR.2022.41.pdf> Consulté le 13/04/2023.
- CANAZZI Michel, *L'évaluation des productions écrites et la créativité*, mémoire de

Bibliographie

- Master, Université d'Orléans, IUFM Centre Val de Loire, 04 Octobre 2012, p.13-14.
Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00757261/document> Consulté le 29/04/2023.
- CHELLOUAI Nahla, *Difficultés et obstacles de l'enseignement/apprentissage de la production écrite*, université de Biskra 2013, p.88. Disponible sur : <http://archives.univ-biskra.dz/handle/123456789/5298> Consulté le 15/03/2023
 - HADJI Charles, *l'évaluation, règle du jeu*, Paris, ESF., 2000.
 - LAKSACI Mokhtar, *Difficultés de l'apprentissage de la production écrite : Cas des apprenants de la 2ème année secondaire. Lycée Ghitaoui Moulay Touhami*, mémoire de Master, Adrar, Université Ahmed Draya Adrar, Le 10 Juin 2018, p. 10 Disponible sur : [file:///C:/Users/pilot/Downloads/difficult%C3%A9s%20de%20l%27apprentissage%20de%20la%20production%20écrite%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/pilot/Downloads/difficult%C3%A9s%20de%20l%27apprentissage%20de%20la%20production%20écrite%20(2).pdf) Consulté le 28/03/2023.
- **Dictionnaire**
- BOUCHIKH A. (2011). *Petite dictionnaire pédagogique des compétences et pédagogie de l'intégration*, Maroc, Casablanca : Afrique Orient, p.09.
 - CUQ J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Jean Pencreac'h, p. 78.
 - CUQ J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, p. 22, p. 85, p.155, p. 90, p.91.
 - DUBOIS J. & GIACOMO M. & MARCELLESI L. & MARCHESI J-B. Et MEVEL J-P. (2002), *Dictionnaire de linguistique*, p.165. Disponible sur : <https://ia800503.us.archive.org/8/items/DictionnaireDeLinguistiqueDubois/Dictionnaire-de-Linguistique-Dubois.pdf>
 - MOUNIN, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique morphologie*, Paris, PUF, p.221.
 - ROBERT J-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys, p.10, p. 85, p.174

Annexes

➤ Annexe n°01 : Listes des figures et des Graphies

N°	Titres	Page
Figure n°01	Le triangle didactique	11
Figure n°02	Modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower(1980)	24
Figure n°03	La structure d'un texte argumentatif	38
Graphie n°01	Lexique	44
Graphie n°02	Orthographe	45
Graphie n°03	Morphosyntaxe	47
Graphie n°04	Les grandes difficultés que confrontent les apprenantsdurant la production écrite.	55

➤ Annexe n°02 : Listes des tableaux

N°	Titres	Page
N°01	Le plan annuel d'apprentissage 2022/2023 de 4AM.	29
N°02	Les classes d'échantillons	35
N°03	Présentation de la séance témoin	37
N°04	Les classes expérimentales	39
N°05	Grille d'évaluation	43

➤ Annexe n°03 : Les copies des apprenants

<p>Protégeons la nature La Nature est une l'importante dans la vie car elle est la chose de cette vie. D'abord, l'homme est un la première cause de la pollution, par exemple : la pollution de l'eau à cause la disposition de les déchets Ensuite, si nous sauvegardons les animaux de la chasse, nous sauvegardons la nature.</p>	<p>Enfin, l'homme ^{est né} vit en paix à condition que nous protégeons notre nature. Finalement, je pense que on doit respecter la nature (elle nous respecte!?)</p>
---	--

Copie n°01

<p><u>Protégeons la nature.</u> La nature est la vie de l'homme. Je pense que il faut la Protéger car elle est nécessaire à la vie de l'homme. D'abord, la nature est menacé par la (poll) pollution à cause des activités humaines comme : l'industrie. Ensuite, il faudrait qu'on nous la Protège, soigner</p>	<p>la nature parce que qu'est elle est la abrite et elle nourrit des millions d'animaux. Enfin, il fallait arrêter la déforestation en remplaçant le bois par l'autre matériaux comme l'aluminium. Finalement, la nature est vraiment importante. Si Protégeait la nature, la nature Protège, soignerait.</p>
--	---

Copie n°02

Savegardons la nature,
ou vivant
La nature est ^{un} des être vivants
- on dit la protection pour plusieurs raisons
- D'abord, on doit ^{protéger} organiser des compa-
gnies de la reboisement et sensibiliser les
autres ^{à la} protections des terres pour la ^{diver-}
sité
Ensuite, l'ennemi de la biodiversité est
la pollution, donc il faut ^{éviter} sauver ^{les formes} de la pollution [produits chimiques
toxiques...]
- Enfin, la nature est ^{le}
l'équilibre de notre biodiversité et
les animaux, on il faut la sauvegarder
et éviter
Finalement, les ^{êtres} vivants
l'homme, les animaux et plants ne peut
vivre sans nature ^{peut être}
par nature donc, il faut la protéger
pour vivre ensemble ^{dans un} ^{environnement}
sain et agréable.

Copie n°03

- La nature est ^{très} importante dans la vie.
Je pense que l'être vivant ne peut pas vivre
sans nature ^{pollution} donc il faut protéger la
nature.
D'abord, on doit éliminer la pollution pour protéger
la nature car il est ^{de} détruite la biodiversité parce que
provoque (par exemple) le réchauffement.
ensuite, il faut sensibiliser les gens par de ^à
l'importance de la nature parce que l'homme c'est
le ^{un} responsable ^{de la destruction} de l'environnement.
Enfin, pour protéger la nature, nous devons
planter les arbres pour donner ^{oxygène}. ^{oxygène}
Finalement, si ^{nous} ^{elle} ^{conserve} les animaux et les
plantes, ^{conserve} la nature.
^{conserve}

Copie n°04

«Sensibiliser les gens et protéger la nature»

la nature est un habitat de la terre. je pense que il faut protéger la terre et sensibiliser les gens ^{et à ne pas} détruits par la biodiversité, Pour plusieurs raisons

D'abord, il faut éviter la pollution parce que elle menace la biodiversité animale par exemple la pollution de mer.

Pour les personnes. l'air, l'eau, la terre [exemple de l'Amazonie] climatique.

Enfin, si nous voulons l'être humaine ne peut pas sans parce que les bateaux dans l'habitat et la santé.

Enfinement, on doit sensibiliser les gens ^à protéger les planètes.

Pour protéger la nature et de stabiliser l'équilibre écologique.

"Protégions la nature"

La nature est ^{gr} une la vie de l'homme il donne
heures ^{une} pour la vie ^{gr} heureuse

D'abord, pour protéger la nature on doit
^{orth} encourager les gens ^{gr} tel que d'être écartés ^{gr}
des arbres. la déforestation ^{gr}

Ensuite, si nous sensibiliser ^{conj} la société de la
protection de la nature, nous ^{gr} protéger la nature

Enfin, il faut protéger la nature ^{gr} parce ^{gr} qu'elle
^{orth} est le secret, la vie. ^{gr}
^{gr} de

Protégeons la nature
 la nature est un ^{à type} plusieurs types des êtres vivants.
 - je pense que ^{on vit} on doit sauvegarder la nature pour plusieurs raisons.
 D'abord, la biodiversité donne des ^{animaux} fruits et de l'oxygène ^{et les} car son arbres.
 Ensuite, la pollution est ^{un} l'ennemi ^{de} contre la nature, par exemple = la pollution de l'air.
 De plus, si nous ^{on} soignons ^{de} de l'entourage, nous ^{on} vivons ^{en} en paix -

Enfin, nous pouvons chasser à condition qu'elle soit légale.
 Finalement, nous devons sensibiliser les gens par l'importance de la nature afin de ^{éviter} éviter la disparition des êtres vivants.

Copie n°07

"Sensibiliser à protéger notre nature"
 Nous protéger la nature c'est la base de la vie.
 je pense que la reboisement mes air et utile par se que proprete.
 D'abord, il faut soigner la nature c'est endanger
 Ensuite, la chasse illégale il faut ^{le} éviter, c'est nuit à ses la nature.

Enfin, l'homme est le premier responsable.
 Finalement, il faut protéger notre nature ses replante et la proprete.

Copie n°08

Sensibiliser à protéger notre nature

- la nature il faut dans il faut la protéger.
- D'abord, l'homme responsable de la pollution la nature.
- Ensuite, l'homme qui il faut sauvegarder la nature.
- Enfin, la pollution responsable de la disparition animale.
- Finalement, dans il faut la

protéger.

Copie n°09

Sensibiliser à protéger notre nature!

- La nature c'est un important dans la ville et l'homme est responsable de la nature.
- Je pense que il faut protéger l'environnement
- D'abord, la pollution danger à la nature exemple, détruit les animaux à disparition
- Ensuite, la chasse provoque diminuer
- Finalement, il faut protéger nos animaux de toutes formes de danger car l'homme est le premier responsable.

Copie n°10

« Sensibiliser à protéger
notre nature »

- c'est protéger notre nature
designer la protéger à l'homme
- D'abord, il faut en protéger
notre nature l'homme en
responsable.
- Ensuite, la pollution il plus
dangereuse public designer

Copie n°11

« protéger la nature »

protéger la nature est une des activités bien
utile je pense que il faut protéger la nature
et sa protection pour vivre ensemble en paix
D'abord, il faut faire campagnes et activités
(qualité) sensibiliser exemple: la réduction
et nettoyer.

(Ensuite, il faut sensibiliser les gens de sa)

Ensuite, la pollution est une menace.

Copie n°12

Préservation de vivamment
est tout ce qui entoure les êtres
humains d'actifs, l'eau, l'air,
et les organismes vivants et
les objets inanimés,
un domaine dans lequel elle est
pratiquée la vie humaine, et
diverses activités vivamment
de système précis et équilibré
créé par le créateur d'un grand
- et sage femme de ménage.

faire de Dieu qui a maîtrise tout ?
[ant = 88]. Mais des mains humaines
venues de décanter avec tout le
bel vivamment, tout et
tout le monde en danger.

la nature

- desertification et Salinisation les cause
de la faune et espèces végétales dis.

paraitrait il faut que conscient Soigner
à la nature et sensibiliser l'homme
nécessaire.

Copie n°14

Sensibiliser à protéger
↑ nature ↑

Sensibiliser à protéger nature
nature, l'homme est le responsable
leur part est je pense nous, devons les
protéger. De plus, il faut en la
chasse qu'on. Enfin, la pollution
menace le vie des pollution des
vivre pour les qu'on en la

Copie n°15