

UNIVERSITÉ D'ADDIS ABEBA

Collège des humanités, étude des langues, journalisme et communication

département des langues étrangères et de littérature

Unité de Français

Master de didactique du FLE

Problématique de la production écrite chez les élèves de seconde au Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba

Présenté par : Gebre Elias Basha

Encadré par : Yohannes BEYENE, Dr.

Université d'Addis-Abeba

Mai 2024

DÉCLARATION

Je soussigné Gebre Elias Basha, déclare que ce mémoire est le résultat de mon travail personnel. j'affirme que toutes les sources d'information, les matériaux et les documents utilisés dans la préparation de cette recherche ont été correctement cités et dûment reconnus. Ce mémoire n'a pas été soumis, en tout ou en partie, à une autre université ou institution en vue de l'obtention d'un diplôme ou de toute autre qualification.

Nom :Gebre lias Basha
Lieu de signature: Université d'Addis Abeba , Unité de français
Date de soumission : 22 mai 2024

DECLARATION

I, **Gebre Elias Basha**, declare that this thesis is the result of my own work. I affirm that all sources of information, materials, and documents used in the preparation of this research have been properly cited and duly acknowledged. This thesis has not been submitted, in whole or in part, to any other university or institution for the award of any degree or qualification.

Name: Gebre Elias Basha
Place of Signature: Addis Ababa University, French Unit
Date of Submission: 22 May 2024

Approbation du mémoire

En qualité de membres du jury d'examen, nous avons examiné ce mémoire intitulé **"Problématique de la production écrite chez les élèves de seconde au Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba "** présenté par Gebre Elias Basha. Nous certifions que ce mémoire est accepté et répond aux exigences requises pour l'obtention du Master en Didactique du Français Langue Étrangère (FLE**)**.

Membres du jury :

Nom du directeur de mémoire	Signature	Date
_____	_____	_____
Examinateur interne	Signature	Date
_____	_____	_____
Examinateur externe	Signature	Date
Amel Aït-Hamouda	Aït-Hamouda	22 juin 2024
_____	_____	_____

Thesis Approval

As members of the board of examiners, we examined this thesis entitled "**problem in Writing Skills Among Second-Year Students at Lycée Guèbre Mariam,** Addis Ababa by Gebre Elias Basha. We here by certify that the thesis is accepted for fulfilling the requirements for the award of the degree of "Master of Teaching French as a Foreign Language".

Board of Examiners:

Advisor's Name	Signature	Date
_____	_____	_____
Internal examiner	Signature	Date
_____	_____	_____
External examiner	Signature	Date
Amel Aït-Hamouda	Aït-Hamouda	June, 22 2024
_____	_____	_____

Remerciements

Je tiens à remercier le Créateur pour m'avoir donné la force, la patience et la volonté pour concrétiser ce mémoire de master à l'université d'Addis-Abeba en Éthiopie. Je remercie l'université d'Addis-Abeba pour m'avoir donné la bourse. 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, Dr. Yohannes Beyene, pour ses orientations, son aide et ses conseils. J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants et professeurs qui m'ont enseigné tout au long de 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 Dr. Amel Aït-Hamouda pour son soutien, ses conseils et pour m'avoir donné l'occasion de réaliser mon travail de pratique. Enfin, je présente mes remerciements, mes respects et mes gratitudes à tous ceux qui m'ont donné un coup de main pour réaliser ce modeste travail.

Abstract

The study aimed to identify the difficulties encountered by second-year students at Lycée Guèbre Mariam in Addis Ababa in terms of written production. The study sample consisted of students from the secondary school during the 2016 academic year. The study was conducted with 20 students, using a written production test to collect data. In addition to the tests conducted with the students, questionnaires were administered to the teachers of the second-year class at Lycée Guèbre Mariam to obtain more reliable results. The conclusions of the study highlighted significant difficulties encountered by students in the area of written production in French as a foreign language. Specifically, students showed difficulties in generating ideas, structuring them logically, choosing appropriate words, as well as frequent errors in spelling and grammar, in addition to a lack of confidence. This study, based on the analysis of researchers' theories and the corpus of students in the French language, involved questionnaires aimed at teachers of the second-year class at Lycée Guèbre Mariam. The results allowed the researcher to make suggestions to overcome the obstacles encountered in learning written production in French as a foreign language. The recommendations from this study aim to improve and expand students' written production skills by developing their writing techniques and strategies in French as a foreign language. Suggestions include increasing writing practice, improving vocabulary, receiving feedback and support from teachers, learning planning and organizational techniques, as well as reading to enrich their knowledge and exposure to quality writing. Teacher comments were also taken into account, highlighting the challenges encountered by students and the factors that influence their writing performance. In response to these results, targeted interventions were recommended, including explicit instruction on writing techniques, creating a learning environment conducive to writing practice, and a communicative approach to strengthen the written production skills of second-year students.

Keywords: Written production, French as a foreign language (FLE), secondary school students, writing difficulties, spelling and grammar errors, teaching strategies, Lycée Guèbre Mariam.

Résumé

L'étude menée avait pour objectif d'identifier les difficultés rencontrées par les élèves de seconde au Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba en matière de production écrite. L'échantillon de l'étude était composé d'élèves de l'école secondaire durant l'année académique 2016. L'étude a été réalisée auprès de 20 élèves, en utilisant un test de production écrite pour collecter les données. En plus des tests effectués avec les élèves, des questionnaires ont été administrés aux enseignants de la classe seconde au Lycée Guèbre Mariam afin d'obtenir des résultats plus fiables. Les conclusions de l'étude ont mis en évidence des difficultés significatives rencontrées par les étudiants en matière de production écrite en français langue étrangère. Plus précisément, les élèves ont manifesté des difficultés à générer des idées, à les structurer de manière logique, à choisir les mots appropriés, ainsi que des erreurs fréquentes en orthographe et en grammaire, en plus d'un manque de confiance en eux. Cette étude, basée sur l'analyse des théories de chercheurs et du corpus d'élèves en langue française, a impliqué des questionnaires destinés aux enseignants de la classe seconde au lycée Guèbre Mariam. Les résultats ont permis au chercheur de formuler des suggestions afin de surmonter les obstacles rencontrés dans l'apprentissage de la production écrite en français langue étrangère. Les recommandations issues de cette étude visent à améliorer et élargir les compétences en production écrite des étudiants, en développant leurs techniques et stratégies d'écriture en français langue étrangère. Les suggestions comprennent notamment l'augmentation de la pratique de l'écriture, l'amélioration du vocabulaire, la réception de commentaires et de soutien de la part des enseignants, l'apprentissage de techniques de planification et d'organisation, ainsi que la lecture pour enrichir leurs connaissances et leur exposition à une écriture de qualité. Les commentaires des enseignants ont également été pris en compte, mettant en lumière les défis rencontrés par les élèves et les facteurs qui influent sur leurs performances en écriture. En réponse à ces résultats, des interventions ciblées ont été recommandées, notamment une instruction explicite sur les techniques d'écriture, la création d'un environnement d'apprentissage favorable à la pratique de l'écriture et une approche communicative pour renforcer les compétences en production écrite des élèves de seconde.

Mots clés :Production écrite, français langue étrangère (FLE), élèves du secondaire, difficultés en production écrite, erreurs d'orthographe et de grammaire, stratégies d'enseignement, lycée Guèbre Mariam.

Table de matières

Remerciements i
Abstract iii
Résumé i
Table de matières iv
Introduction 1
1.1 Contexte de l'étude 1
1.2 La problématique 5
1.3 L'hypothèse 6
1.4 Objectives de la recherche 7
1.5 Questions de la recherche 7
1.6 Méthodologie de la recherche 8
1.7 . Méthode de collecte de données 8
1.8 Limites de l'étude 9
1.9 Importance de l'étude 9
Chapitre 2 11
Cadre théorique 11
2.1 Signification de la production écrite 11
2.1.1 La nécessité de la production écrite 12
2.1.2 Modèles de production écrite 13
2.1.2.1 Modèle linéaire 13
2.1.2.2 Modèle de Hays et Flower (1980) 13
2.1.2.3 Modèle de Breiter et Scardamalia (1987) 14
2.1.2.4 Modèle de Deschènes (1988) 14
2.1.2.5 Modèle de Sophie Moirand (modèle de production en langue étrangère) 15
2.1.2.6 Les composants de la production écrite 15
2.1.3 Les diversités des formes de production écrite 16
2.1.4 Les freins à la rédaction des élevés 17
2.1.5 Les enjeux de l'acquisition de compétences en production écrite 18
2.1.6 Les difficultés liées à l'orthographe 18

2.1.7 Les signes orthographiques 19
2.1.8 Les accents 20
2.1.8.1 L'accent aigu 20
2.1.8.2 La cédille 21
2.1.8.3 L'accent grave 21
2.1.8.4 L'apostrophe 22
2.1.8.5 L'accent circonflexe 22
2.1.8.6 Le tréma 22
2.1.8.7 Trait d'union 23
2.1.8.8 Les Ponctuations 23
2.1.8.9 Majuscules 24
2.1.9 Problématique des majuscules et minuscules dans la production écrite 24
2.1.10 les origines des erreurs orthographiques 25
2.1.11 Les difficultés liées au vocabulaire 26
2.1.12 Les problèmes de morphosyntaxe 27
2.1.13 Les confusions homophonies 28
2.1.14 La manière d'écrire les nombres en toutes lettres 28
2.1.15 La justesse de l'orthographe des adjectifs de couleur 29
2.1.16 Les mots contenant les lettres G, GU ou GE 30
2.1.17 La cohérence et la cohésion textuelle 30
2.1.18 Les accords Problématiques 30
2.1.19 Les aspects socioculturels des erreurs 31
2.1.20 Les difficultés liées aux graphèmes et phonogrammes 32
2.1.21 Les obstacles cognitifs à la production écrite 33
2.1.22 Les logogrammes grammaticaux dans la production écrite 33
2.1.23 Rôle des logogrammes grammaticaux dans la production écrite 34
2.2 Importance des signes orthographiques 34
2.3 Résolution des problèmes liés aux signes orthographiques 35
2.4 Les erreurs grammaticales 35
2.4.1 Les défis de la conjugaison 36
2.4.2 Le rôle crucial de l'article en production écrite en français 37
2.4.3 La Définition de l'article 37

2.4.4 La Catégorisation des articles 38
2.4.4.1 L'Article défini 38
2.4.4.2 L'Article indéfini 39
2.4.4.3 La problématique de l'article en production écrite 39
2.4.4.4 Article indéfini massif 40
2.4.4.5 L'utilisation de l'article indéfini pluriel avec une épithète antéposée 41
2.4.4.6 L'article indéfini dans les constructions négatives 43
2.5 Article partitif 44
2.5.1 Le fonctionnement de l'article partitif en français 46
2.5.2 Les particularités morphologiques de l'article partitif 46
2.5.3 Le sens et l'usage de l'article partitif 47
2.6 La notion d'erreur en production écrite 47
2.7 Qu'est-ce qu'une erreur ? 48
2.8 Qu'est-ce qu'une faute ? 49
2.9 Les divers types d'erreur 50
2.9.1 Les erreurs de contenu 50
2.9.2 fautes de format 51
2.9.3 Erreur générale 52
2.9.4 Erreur de localisation 52
2.9.5 Erreur multilingue 52
2.9.6 L'erreur de développement 53
2.9.7 Erreur par manque de compétence 53
2.9.8 Erreur par manque de performance 54
2.10 L'erreur dans les diverses méthodes d'enseignement-apprentissage 54
2.10.1 La méthodologie traditionnelle 55
2.10.2 La méthodologie directe 55
2.10.3 La méthodologie audio-orale 55
2.10.4 La méthodologie SGAV 56
2.10.5 L'approche communicative 56
2.11 L'impact de l'interférence de la langue maternelle sur l'erreur en français 57
2.12 Valoriser les erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère 57
2.13 Importance des vocabulaires dans l'enseignement 58

2.14 Les défis de la motivation des apprenants en production écrite 58
2.15 Stratégies pour motiver les apprenants en production écrite 58
2.16 Les erreurs liées à la discrimination auditive en production écrite 59
2.17 Stratégies pour aider les apprenants à surmonter les difficultés de discrimination auditive. 60
2.18 Le rôle de l'enseignant dans la résolution des problèmes de production écrite en français. 60
2.19 L'implication des élevés dans la résolution des problèmes de production écrite en français 61
Chapitre 3 63
3.1 Analyse des donnés 63
3.2 La présentation du dispositif méthodologique 63
3.3 L'enquête par questionnaire 63
3.4 Lieu de recueil des données 63
3.5 Analyse de résultat 73
Chapitre 4 75
CONCLUSION GÉNÉRALE ET DES RECOMMANDATIONS 75
CONCLUSION GÉNÉRALE 75
Bibliographie 80
Sitographie 81
Autre documents 81
Les annexes 82
Annexe 1 82
Annexe 2 89
Annexe 3 101

Introduction

1.1 Contexte de l'étude

L'étude vise à identifier les difficultés rencontrées par les élèves de seconde au Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba en matière de production écrite. Le contexte de l'étude est basé sur le constat de ces difficultés et la nécessité de comprendre les obstacles spécifiques auxquels sont confrontés les élèves lorsqu'ils écrivent en français en tant que langue étrangère. L'importance de la compétence en production écrite dans l'apprentissage d'une langue étrangère est cruciale, car elle reflète la capacité des élèves à organiser leurs idées, à communiquer efficacement et à démontrer leur maîtrise de la langue.

La capacité à rédiger de façon concise et claire est un aspect fondamental pour atteindre le succès dans le domaine académique et professionnel. En effet, cette compétence permet aux individus d'articuler leurs pensées de manière cohérente, de faciliter la communication efficace et d'acquérir de nouvelles connaissances. Cependant, de nombreux étudiants rencontrent des difficultés en matière de rédaction, ce qui peut freiner leur progression et leur développement.

La rédaction implique non seulement la création de contenus visuels, mais aussi la transmission d'idées qui vont au-delà des mots couchés sur papier. Par conséquent, les écrits doivent être interconnectés, informatifs et parfois créatifs pour susciter l'intérêt de leur lectorat.

Il est important de souligner que la maîtrise de l'écriture ne se développe pas instinctivement dès les premières années de vie, mais plutôt grâce à un effort soutenu et à une pratique régulière. L'acte d'écrire consiste à transcrire des symboles représentant les sons d'une langue, en respectant les conventions linguistiques et en organisant les mots en phrases cohérentes.

En tant que professionnels, nous utilisons différents outils pour communiquer nos idées, transmettre des informations et conserver des données. Il est crucial de prendre soin de notre écriture, car elle témoigne de notre professionnalisme et de notre attention aux détails.

La production écrite implique un processus complexe comprenant plusieurs étapes : la génération d'idées, l'organisation de celles-ci à l'aide d'un schéma, la rédaction, la relecture, le partage et la diffusion. Il souligne que divers processus cognitifs sont mobilisés lors de l'acte d'écriture, tels que la planification, la mise en texte et la révision : « différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision » (Piolat (2004 : 219).

La communication écrite joue un rôle essentiel dans l'interaction entre les enseignants et les étudiants. Lorsqu'il s'agit d'exercices de rédaction, les étudiants doivent être capables de mobiliser leurs connaissances en lecture et de posséder un vocabulaire riche pour produire un contenu de qualité. L'écriture est l'une des compétences linguistiques essentielles, au même titre que l'écoute, la parole et la lecture, dans le domaine de l'enseignement des langues. Il s'agit d'un processus permettant de traduire la pensée en langage écrit (Tiwari, 2005 : 120).

Selon Bello (1997 :8), l'écriture joue un rôle clé en tant que compétence linguistique productive dans l'acquisition du langage. Les élèves expérimentent ainsi la manipulation de mots, de phrases et de textes plus longs afin de communiquer efficacement leurs idées tout en renforçant leur grammaire et leur vocabulaire.

En d'autres termes, l'écriture est le processus par lequel on exprime ses idées, pensées ou sentiments à travers des mots écrits sur un support tel que du papier. Les individus doivent, lors de ce processus, disposer d'un inventaire d'idées conséquent, les organiser de manière claire et les exprimer dans un style approprié. Selon Nunan (2003 : 88), l'acte d'écrire nécessite une réflexion mentale pour concevoir des idées, les formuler et les structurer en phrases et paragraphes compréhensibles pour le lecteur.

La production écrite requiert un ensemble de compétences et de connaissances. En français, la maîtrise de l'orthographe lexicale - c'est-à-dire la manière d'écrire les mots selon les règles du dictionnaire - représente un défi majeur (Nootens et al. 2019).

Selon Gaith (2002), l'écriture est un processus complexe qui permet aux auteurs d'explorer leurs pensées et idées, et de les matérialiser sur le papier. Ce moyen d'expression offre une opportunité unique d'exploration intellectuelle et de communication avec autrui.

Les différentes composantes de la compétence en communication peuvent être classifiées selon les théoriciens en linguistique, sociolinguistique, discursive, énonciative et stratégique. Parmi celles-ci, la composante linguistique englobe les quatre compétences fondamentales : la lecture, l'écriture, l'écoute et la parole. La maîtrise adéquate d'une langue étrangère, tel que le français, nécessite non seulement l'apprentissage mais également l'acquisition de ces compétences.

La production écrite, qui vise à transmettre du sens à travers des marques visibles, est un élément essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon une approche pragmatique, l'écrit est considéré comme un "message" échangé entre l'écrivain et le lecteur.

Bien écrire ne se limite pas à produire de longues phrases. En faisant de l'enseignement de la longueur des phrases un critère de qualité, on risquerait de négliger l'aspect fondamental de la

communication écrite.

L'objectif de l'école maternelle est d'offrir aux jeunes élèves une première approche de l'écrit, même s'ils ne maîtrisent pas encore la lecture et l'écriture. Bien que ces derniers ne soient pas des matières enseignées formellement, l'acquisition des compétences liées à l'écriture constitue un élément primordial de l'apprentissage à ce stade. Conformément aux directives du bulletin officiel du 19 juin 2008, il est souligné que l'école maternelle a pour vocation de préparer les enfants de manière significative à l'apprentissage structuré de la lecture et de l'écriture qui débutera lors du cours préparatoire : « l'école maternelle doit favoriser grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire. » (Ministère de l'éducation nationale. Programmes de l'école maternelle, 2008.)

L'étude se déroule au sein du Lycée Guèbre Mariam, où les élèves de seconde rencontrent des défis significatifs en production écrite. Ces difficultés ont été observées à la fois par les enseignants et les élèves, se traduisant par des textes mal structurés, des erreurs grammaticales fréquentes et un manque de clarté dans l'expression des idées.

Les obstacles en production écrite peuvent découler de divers facteurs, tels que des difficultés cognitives (comme une mémoire de travail limitée), des lacunes linguistiques (comme un vocabulaire restreint) et des problèmes de motivation (comme un désintérêt pour l'écriture). Identifier précisément les défis auxquels sont confrontés les élèves du Lycée Guèbre Mariam est essentiel pour mettre en place des interventions efficaces visant à améliorer leurs compétences en production écrite.

Le Lycée franco-éthiopien Guèbre Mariam a été fondé par la Mission Laïque Française en 1947 dans le but d'instruire les enfants des résidents français, de contribuer à l'élite éthiopienne et de scolariser principalement des étrangers francophones. En tant qu'institution internationale dédiée à l'enseignement du français de la maternelle au baccalauréat, elle joue un rôle crucial dans la promotion de la langue française en Éthiopie. Avec une convention avec l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), l'établissement relève de la tutelle du Ministère des Affaires étrangères et du Ministère de l'Éducation nationale.

Cette étude vise à examiner les éventuelles causes des difficultés en production écrite rencontrées par les élèves du Lycée franco-éthiopien Guèbre Mariam, afin de formuler des recommandations pédagogiques et méthodologiques visant à améliorer l'enseignement et l'apprentissage du français en général, en mettant un accent particulier sur la production écrite. Les élèves du Lycée franco-éthiopienne, tout comme les apprenants étrangers en général, sont confrontés à des défis lors de l'acquisition de la production écrite en français. Sans une compréhension approfondie des causes

principales de ces difficultés, il serait difficile de trouver des solutions adaptées. Par conséquent, cette étude se concentrera principalement sur les causes liées à l'acquisition de la production écrite. En effet, les apprenants de français langue étrangère rencontrent souvent des difficultés en écriture. C'est pourquoi cette recherche s'intéresse à évaluer les compétences en production écrite des étudiants francophones.

Selon Richards (1990), l'apprentissage de l'écriture dans une langue seconde représente un défi pour de nombreux élèves, qui souvent ne maîtrisent pas cette compétence. Ainsi, la capacité à exprimer des idées par écrit est souvent perçue comme une tâche ardue et stressante pour de nombreux étudiants. Cette situation se manifeste par un faible niveau de motivation et de participation des élèves, ce qui soulève des préoccupations quant à leur capacité et leur disponibilité pour étudier les quatre compétences linguistiques de manière exhaustive.

Malgré le manque de motivation des étudiants à apprendre la langue française ou d'autres disciplines, il est crucial de prendre en compte tous les aspects de l'apprentissage simultanément, plutôt que de les traiter de manière isolée. Il est évident que les compétences en écriture des élèves en langue française sont déficientes, soulignant ainsi l'importance de se concentrer sur la formation de ces compétences.

L'objectif principal de cette étude est de mieux comprendre les obstacles auxquels sont confrontés les élèves de seconde au Lycée Guèbre Mariam en matière de production écrite, afin de proposer des interventions efficaces pour améliorer leurs compétences. De plus, cette recherche vise à enrichir les connaissances sur les difficultés liées à la production écrite chez les élèves du secondaire, pouvant ainsi éclairer les pratiques pédagogiques et les politiques éducatives.

Notre objectif est donc de mieux appréhender le processus d'apprentissage d'une langue et d'améliorer nos méthodes d'enseignement et d'apprentissage grâce à l'analyse de l'un de ces quatre savoir-faire (compétences). Parmi ces quatre aptitudes, notre étude se concentre sur la capacité à écrire, c'est-à-dire l'acquisition des compétences rédactionnelles. Nous soulignons que nous ne nous occupons que d'une seule compétence : l'expression écrite. Malgré l'importance de cette compétence, il est important qu'on n'ait pas négligé d'autres compétences.

Cette compétence que nous avons choisie aide à étudier et à analyser des questions et une problématique de la production écrite particulière liés à l'enseignement et à la didactique du français en Éthiopie. L'analyse des erreurs des productions écrites des élèves de la classe seconde au lycée Guèbre Mariam à l'école secondaire.

1.2 La problématique

La présente étude vise à examiner les obstacles auxquels font face les élèves de seconde du Lycée Guèbre Mariam en matière de production écrite. Il est de notoriété que de nombreux étudiants de cet établissement éprouvent des difficultés dans ce domaine, ce qui compromet leur progression académique et leur épanouissement intellectuel. Identifier précisément les difficultés rencontrées par ces élèves revêtent une importance capitale afin de mettre en place des mesures efficaces visant à améliorer leurs compétences en rédaction.

Le titre de cette recherche s'inscrit dans le contexte des défis de l'enseignement-apprentissage de la langue française, en particulier en ce qui concerne la production écrite. L'objectif est de proposer des solutions aux problèmes d'apprentissage de la rédaction observés chez les élèves du lycée Guèbre Mariam à Addis-Abeba.

Parmi ces difficultés, on peut mentionner des lacunes linguistiques telles que des problèmes de vocabulaire, d'orthographe et de syntaxe, ainsi que des obstacles d'ordre socioculturel. De nombreux chercheurs et experts en Didactique des langues ont souligné l'importance cruciale de la problématique de la production écrite dans le processus d'apprentissage.

La présente étude se concentre sur les difficultés de production écrite rencontrées par les élèves du lycée Guèbre Mariam dans le cadre de l'enseignement du français. La maîtrise de la production écrite dans une langue nécessite le développement de compétences spécifiques, notamment dans le domaine de la rédaction. Cependant, de nombreux obstacles entravent cette capacité, notamment la difficulté des élèves à apprendre à rédiger.

La question de la production écrite occupe aujourd'hui une place centrale dans les réflexions linguistiques et didactiques. Il s'agit d'un outil de transmission du savoir et d'un moyen privilégié d'évaluation des connaissances. En privilégiant exclusivement l'enseignement oral à l'école primaire, on se heurte à des défis lors de la transition vers le secondaire. C'est pourquoi notre étude se focalise sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit au niveau du lycée Guèbre Mariam, en mettant en lumière le contexte de production, les mécanismes et les techniques visant à identifier les obstacles afin de favoriser une pratique régulière et de développer chez les apprenants des compétences textuelles et le goût de l'écriture.

Nous partons du principe que la capacité à écrire s'acquiert et se perfectionne par l'expérience, en produisant une variété de textes qui permet à l'apprenant de mettre à jour ses connaissances. Nous considérons que la production écrite est une activité mentale complexe de construction de sens qui requiert une progression graduelle. Les éléments favorisant la pratique de l'écrit incluent le travail en groupe, le soutien de l'enseignant et la motivation de l'apprenant.

Cette étude trouve son origine dans les difficultés observées sur le terrain, notamment les problèmes rencontrés par les apprenants lors de la rédaction de textes courts et cohérents. L'acte d'écriture représente une tâche ardue pour les élèves, qui rencontrent des difficultés à structurer un texte de manière cohérente. L'apprentissage de l'écrit doit être abordé dans une perspective communicative et dynamique, afin de permettre aux élèves de s'exprimer et de communiquer par écrit de manière fluide. C'est cette problématique qui nous a incités à nous pencher sur ces difficultés spécifiques.

1.3 L'hypothèse

L'objectif de cette étude est d'explorer les difficultés rencontrées par les élèves de seconde du lycée Guèbre Mariam en matière de production écrite, en se concentrant sur les facteurs cognitifs, linguistiques et motivationnels qui pourraient influencer leurs performances. En ce qui concerne les facteurs cognitifs, il est possible que les élèves éprouvent des difficultés à générer des idées originales, à structurer de manière logique leurs pensées et à les communiquer de manière claire et cohérente à l'écrit. Ces obstacles peuvent entraver leur capacité à produire des textes de qualité et à développer une compétence en écriture satisfaisante.

Il est essentiel de prendre en compte ces différentes dimensions pour mieux comprendre les défis auxquels les élèves sont confrontés et pour élaborer des stratégies pédagogiques efficaces visant à améliorer leurs compétences en production écrite. En identifiant ces obstacles potentiels, il sera possible de proposer des solutions adaptées pour soutenir les élèves dans leur apprentissage et les aider à surmonter ces difficultés.

Cette étude explore une hypothèse en collectant des données auprès des élèves sur leurs compétences cognitives, linguistiques et motivationnelles, ainsi que sur leurs performances en production écrite. Ce mémoire vise à décrire la situation et à identifier les raisons de l’incapacité des élèves à bien écrire en langue française. Après un examen approfondi de ces questions, quatre hypothèses se dégagent :

– Il a été observé que les étudiants éprouvent des difficultés à pratiquer l'écriture en français, que ce soit en classe ou en dehors, en raison de la crainte de commettre des fautes et des erreurs.

– Il est nécessaire de mettre en place des dispositifs adaptés afin de faciliter et d'améliorer la production écrite des apprenants.

– En milieu scolaire, il est fréquent de constater une confrontation linguistique entre les différentes cultures présentes dans la classe.

– La méthode d'enseignement privilégiant l'expression orale peut constituer un obstacle à la production écrite en français et pose ainsi des défis à surmonter.

1.4 Objectives de la recherche

L'objectif principal de cette étude est d'évaluer et d'améliorer la capacité en écriture des élèves de seconde au lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba, ainsi que de proposer des solutions pour surmonter les difficultés rencontrées. Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants.

– Identifier les obstacles rencontrés par les élèves de seconde au lycée Guèbre Mariam en matière de production écrite.

– Analyser les facteurs cognitifs, linguistiques et motivationnels influençant ces obstacles.

– Proposer des interventions ciblées pour renforcer les compétences en production écrite des élèves.

Pour atteindre ces objectifs, une étude utilisant des méthodes qualitatives de collecte de données sera mise en œuvre. Les données qualitatives permettront d'identifier les obstacles les plus courants en production écrite et fourniront des informations détaillées sur les causes de ces obstacles. Cette recherche a pour but d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en mettant en place des interventions impliquant à la fois les enseignants et les élèves. Un accent particulier sera mis sur le contexte de la production écrite et sur les méthodes favorisant une pratique régulière et diversifiée pour le développement des compétences linguistiques des élèves. L'implication des élèves dans des projets d'écriture sera essentielle pour atteindre cet objectif.

1.5 Questions de la recherche

Les questions de recherche de cette étude sont les suivantes : Ces questions de recherche guident la collecte et l'analyse des données pour atteindre les objectifs de la recherche. La recherche vise à répondre aux questions de recherche suivantes : Questions de recherche principales :

- Quelles sont les difficultés spécifiques rencontrées par les élèves de seconde au Lycée Guèbre Mariam en production écrite ?
- Quels facteurs cognitifs, linguistiques et motivationnels contribuent à ces difficultés ?
- Quelles sont les stratégies d'écriture utilisées par les élèves qui réussissent en production écrite ?
- Quelles sont les perceptions des enseignants sur les difficultés de production écrite

rencontrées par les élèves ?

- Comment ces élèves résoudront les défis de la production de l'écrit en langue française ?
- Que doivent-ils faire pour les aider à développer leurs compétences en écriture ?
- La méthode d'enseignement axée sur l'expression orale pose des défis à la production écrite en français ?

1.6 Méthodologie de la recherche

Les données qualitatives ont été analysées de manière thématique afin de découvrir des modèles et des idées sur les obstacles rencontrés en production écrite et les facteurs qui y contribuent. Les données qualitatives ont été analysées à l'aide descriptive et différentielle dans le but d'identifier les difficultés les plus fréquentes en production écrite ainsi que les facteurs qui y sont liés. Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi une approche analytique et descriptive afin de mettre en lumière les différentes erreurs lexicales commises par les apprenants.

1.7 Méthode de collecte de données

Dans le cadre de cette étude, les enseignants du lycée Guèbre Mariam ont été sélectionnés. La méthodologie de recherche adoptée repose sur une approche qualitative pour la collecte et l'analyse des données. Les données seront recueillies auprès de vingt enseignants du lycée Guèbre Mariam. Cette approche de recherche qualitativement interprétative vise à identifier des pistes de réflexion à partir des expériences des enseignants et des élèves. Le nombre d'enseignants inclus dans l'étude permettra d'explorer en profondeur leurs pratiques pédagogiques. Afin d'obtenir des données pour répondre aux questions de recherche, nous avons conçu des questionnaires pour les professeurs pour explorer les problèmes auxquels font face des élèves de seconde au lycée et 20 formulaires pour les élèves pour leur production écrite.

La première partie porte sur les stratèges et problèmes et les pratiques employées par les enseignantes, alors que la seconde partie les interroge sur ce qui caractérise leurs élèves. Ces enseignantes possèdent des durées d'expérience professionnelle entre 5 et 25 ans d'expérience, majoritairement acquises à l'ordre du lycée Guèbre Mariam.

Chercheurs discutant de leurs pratiques en classe afin d'amener les élèves à faire l'apprentissage du français, surtout dans la pratique de la production écrite. Cette procédure permet ainsi de relever et de qualifier l'apparition de thèmes dans le corpus de données.

1.8 Limites de l'étude

En termes de localisation, la portée de cette étude concerne les élèves de seconde au lycée Guèbre Mariam, et en termes de contenu, elle a été menée en se concentrant uniquement sur la problématique de la production écrite pour des élèves de seconde au lycée Guèbre Mariam, en cas de l'école secondaire à Addis-Abeba.

1.9 Importance de l'étude

L'étude contribue à identifier les principales problématiques dans la production écrite pour des élèves du Lycée Guèbre Mariam. Cela prend en charge sa tâche, c'est-à-dire, l'orienter, l'accompagner dans notre enseignement/apprentissage, donner des consignes claires et explicites, le motiver, l'aider. En outre, la présence de l'enseignant est primordiale à ses côtés pour répondre à ses attentes.

Le travail collaboratif, la méthode préconisée, permet aux élèves d'écrire avec facilité et aisance du fait qu'ils s'évaluent selon les critères portés au tableau. Pour surmonter ces difficultés, on revoit les différentes règles d'orthographe et de la conjugaison. Et pour le vocabulaire, encourager la lecture et l'utilisation fréquente du dictionnaire.

Cette étude est importante pour plusieurs raisons :

- Amélioration des compétences en production écrite des élèves : Les résultats de cette étude permettent d'identifier les facteurs spécifiques qui entravent la production écrite des élèves et de développer des interventions ciblées pour améliorer leurs compétences. Cela contribue à améliorer la réussite scolaire globale des élèves et à les préparer à la réussite dans l'enseignement supérieur et sur le marché du
- Contribution à la base de connaissances : cette étude contribue à la base de connaissances sur les difficultés en production écrite chez les élèves du secondaire. Les résultats fourniront des informations précieuses sur les facteurs qui influencent la production écrite et éclaireront les pratiques d'enseignement et les politiques éducatives.
- Mise en œuvre d'interventions efficaces : Les interventions développées dans le cadre de cette étude sont fondées sur des données probantes et conçues pour répondre aux besoins spécifiques des élèves du Lycée Guèbre. Cela garantira que les interventions sont efficaces et ont un impact positif sur les compétences en production écrite des élèves.
- Amélioration de la pratique pédagogique : les résultats de cette étude fourniront aux enseignants des informations précieuses sur les difficultés en production écrite rencontrées

Par leurs élèves. Cela leur permet d'adapter leurs pratiques d'enseignement pour mieux répondre aux besoins des élèves et de promouvoir l'amélioration des compétences en production écrite.

Chapitre 2

Cadre théorique

Pour analyser les difficultés rencontrées par les élèves de dixième année au Lycée en matière de production écrite, il est nécessaire de s'appuyer sur les théories linguistiques, cognitives et socioculturelles. Ces différentes approches offrent des perspectives éclairantes sur les obstacles à surmonter et guident la mise en place de solutions adéquates.

En adoptant une approche pluridisciplinaire prenant en compte ces théories, les enseignants et les responsables pédagogiques peuvent créer des environnements d'apprentissage favorables à l'amélioration des compétences en rédaction des élèves. Cela leur permettra de se préparer au mieux pour leur réussite scolaire et future, car la maîtrise de la production écrite est un atout essentiel dans leurs parcours académiques et professionnels.

Il est donc crucial de se baser sur un cadre théorique solide pour appréhender cette question de manière approfondie : Afin de soutenir nos recherches, nous nous appuyons sur plusieurs théories essentielles. Nous veillons ainsi à ce que nos travaux reposent sur des bases solides et adéquates. Parmi les théories utilisées figurent la production écrite, la grammaire du FLE, ainsi que l'analyse des erreurs, entre autres.

2.1 Signification de la production écrite

La production écrite est une compétence linguistique qui consiste à rédiger un texte de manière claire, cohérente et structurée dans une langue donnée. Elle peut prendre différentes formes, telles que des essais, des rapports, des lettres, des articles, des résumés, etc. La production écrite implique la maîtrise de la grammaire, du vocabulaire et de la syntaxe, ainsi que la capacité à organiser ses idées de manière logique et à adapter son style d'écriture en fonction du contexte et du public visé. Cette compétence est essentielle dans de nombreux domaines professionnels et académiques, et elle nécessite souvent de la pratique et de la révision pour être améliorée. La production écrite est une compétence essentielle qui joue un rôle crucial dans la réussite scolaire, la vie professionnelle et la participation citoyenne. Elle permet aux individus d'exprimer leurs pensées, leurs idées et leurs connaissances de manière claire et efficace par écrit. James Britton : (1970 : 296), Britton a souligné l'importance de la production écrite pour le développement cognitif et linguistique des élèves. Il a soutenu que l'écriture permet aux élèves de structurer leurs pensées, de développer leurs idées et d'apprendre de nouvelles connaissances.

La production écrite est la troisième épreuve collective de l'examen du DELF après la compréhension écrite. Il trouve un lien étroit entre l'oral et l'écrit, bien que le message oral soit plus réduit et moins riche que le message écrit, car ce dernier obéit aux règles précises d'orthographe. Par exemple, le mot télévision se trouve dans la langue orale comme télé et aussi le mot Internet comme net (Amra, 2015, p. 31). C'est pourquoi nous disons que la production écrite est l'un des cours de la compétence langagière du FLE. Ce cours ou cette compétence demande aux étudiants d'être capables d'écrire dans la langue française dans chaque niveau (A1/A2/B1/B2/C1/C2). Chaque niveau a des différentes conditions, des différentes difficultés, même des différents objectifs. Saldanha (2015, p. 12) définit que 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 ». Selon S. Plane (1994 :44) : « Une activité de résolution de problème au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser ses connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production écrite et à prendre des décisions ». La définition de la production écrite dans l'approche communicative est : « une activité mentale, complexe de constructions de connaissances et de sens » (Cuq et Gruca, 2003 : 180).

2.1.1 La nécessité de la production écrite

Selon Bucheton (2014), la production écrite est essentielle pour plusieurs raisons :

Développement cognitif : La production écrite permet aux élèves de structurer leurs pensées, de développer leurs idées et d'améliorer leurs compétences de raisonnement.

Apprentissage disciplinaire : L'écriture aide les élèves à approfondir leur compréhension du contenu disciplinaire, à développer des compétences analytiques et à communiquer leurs connaissances.

Préparation à la vie professionnelle : Les compétences en production écrite sont essentielles pour réussir dans le monde professionnel, où la capacité à écrire clairement et efficacement est attendue dans la plupart des emplois.

Participation citoyenne : La production écrite permet aux individus de participer activement à la société en exprimant leurs opinions, en influençant les décisions et en contribuant aux discussions publiques.

Expression personnelle : L'écriture offre aux individus un moyen de s'exprimer de manière créative, de partager leurs expériences et de documenter leurs pensées et leurs sentiments.

Bucheton souligne également que la production écrite est une compétence complexe qui implique une variété de processus cognitifs et linguistiques, notamment : génération d'idées, planification et organisation, rédaction, révision et édition. Il soutient que les éducateurs doivent fournir aux élèves de nombreuses opportunités de pratiquer la production écrite dans différents contextes et à des fins diverses afin de développer leurs compétences dans tous ces domaines.

En outre, Bucheton souligne l'importance de créer un environnement d'écriture positif et favorable qui encourage les élèves à prendre des risques, à expérimenter et à développer leur voix unique. Cela implique de fournir des commentaires constructifs, de célébrer les réussites des élèves et de leur donner l'occasion de partager leur travail avec les autres.

Parce que nous vivons dans un monde qui accorde une place importante à l'écrit, la maitrise de l'écriture, qui conditionne l'insertion sociale des individus, est un enjeu de société majeur. L'essor des technologies numériques, loin de réduire le rôle de la communication écrite, a au contraire renforcé et diversifié les pratiques d'écriture. L'école, dont le rôle dans l'acquisition et le développement des compétences dans le domaine de l'écriture est primordial, se doit donc « d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture » (Bucheton, 2014).

2.1.2 Modèles de production écrite

Nous allons présenter les différents modèles de la production écrite. « Ces modèles sont des théories, des ensembles d'idées et d'hypothèses qui nous donnent une vision globale des multiples réalités qui constituent les processus de la production écrite. » 10 Par conséquent, certaines recherches ont été développées sous forme de modèles. Il semble faire référence à des modèles de production écrite dans le domaine de la recherche en éducation ou en linguistique. Voici une brève explication de ces modèles :

2.1.2.1 Modèle linéaire :

Ce modèle propose que le processus de production écrite suive une progression linéaire, comprenant des étapes clairement définies telles que la planification, la rédaction, la révision et l'édition. Il repose sur une méthodologie rigoureuse de construction du texte, conçue spécifiquement pour les locuteurs natifs de l'anglais et destinée aux professionnels de l'écriture. Ce modèle se distingue par trois étapes successives : la pré-écriture, l'écriture et la réécriture.

2.1.2.2 Modèle de Hays et Flower (1980)

Ce modèle met l'accent sur le processus de rédaction en tant qu'activité cognitive, en soulignant les stratégies de planification, de rédaction et de révision utilisées par les auteurs.

Le modèle de Hayes et Flower constitue une théorie de la production écrite qui décrit de quelle manière les écrivains produisent du texte. Il comporte plusieurs étapes essentielles telles que la planification, la rédaction et la révision. Les auteurs Hayes et Flower ont identifié diverses stratégies cognitives employées par les écrivains à chacune de ces étapes du processus de rédaction. Ces stratégies englobent la planification des idées, la création de contenu, la relecture et l'évaluation du texte final.

Le modèle de Hayes et Flower est largement reconnu dans le domaine de la recherche en écriture et de l'enseignement de la composition, permettant aux écrivains de mieux appréhender et d'optimiser leur processus de rédaction. Le modèle de Hayes et Flower (1980 :10) explique clairement les opérations mentales mises en cause pendant la production écrite.

2.1.2.3 Modèle de Breiter et Scardamalia (1987) :

D'après les recherches de Breiter et Scardamalia, la révision est un processus itératif et continu qui implique la relecture, l'évaluation et la modification du texte. Les auteurs soulignent l'importance de la réflexion métacognitive pendant la révision, la capacité des écrivains à prendre du recul et à évaluer leur propre travail de manière critique.

Le modèle de Breiter et Scardamalia met en avant le rôle des interactions sociales dans le processus de révision, soulignant que les commentaires et les rétroactions d'autres personnes peuvent aider les écrivains à voir leur texte sous un nouvel angle et à identifier des domaines d'amélioration.

En résumé, ce modèle souligne l'importance de la révision dans le processus d'écriture, en mettant en avant la réflexion métacognitive et les interactions sociales comme des éléments clés de l'amélioration du texte final.

Il convient de noter que Breiter et Scardamalia ont proposé en 1987 deux stratégies de production de connaissance basées sur l'analyse comportementale des scripteurs. La première stratégie concerne les enfants débutants qui produisent des textes narratifs avec un vocabulaire limité et une structure peu développée. La seconde stratégie, la connaissance-transformation, est centrée sur les adultes qui sont capables de résoudre leurs propres difficultés d'écriture en puisant dans leurs connaissances pour construire leur message avec efficacité.

2.1.2.4 Modèle de Deschènes (1988) :

Le modèle de Deschènes (1988) est une autre théorie de la production écrite qui met l'accent sur le processus de rédaction. Selon ce modèle, l'écriture est un processus complexe et itératif qui implique plusieurs étapes interdépendantes.

Le modèle de Deschènes identifie cinq étapes principales dans le processus d'écriture :

La planification : au cours de cette étape, l'écrivain élabore un plan pour son texte, en définissant les idées principales, l'organisation du contenu et les objectifs de communication.

La rédaction : une fois le plan établi, l'écrivain passe à la rédaction proprement dite du texte, en mettant en mots les idées préalablement planifiées.

La révision : après avoir rédigé le texte, l'écrivain procède à une révision approfondie pour corriger les erreurs, améliorer la clarté et la cohérence du texte et affiner le style d'écriture.

L'édition : cette étape consiste à peaufiner le texte en se concentrant sur les détails, tels que l'orthographe, la grammaire, la ponctuation et la mise en forme.

La publication : une fois que le texte a été révisé et édité, il est prêt à être partagé avec le public cible, que ce soit sous forme imprimée ou numérique.

Le modèle de Deschènes souligne l'importance de chaque étape du processus d'écriture et met en avant l'idée que la rédaction est un processus itératif qui nécessite de la planification, de la révision et de l'édition pour produire un texte de qualité.

Il se concentre sur les interactions entre l'auteur, le texte et le lecteur, en mettant en lumière l'importance de la prise en compte du public cible lors de la rédaction.

2.1.2.5 Modèle de Sophie Moirand (modèle de production en langue étrangère)

Modèle de Sophie Moirand (modèle de production en langue étrangère) : Ce modèle se focalise spécifiquement sur le processus de production écrite dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, en mettant en avant les défis et les stratégies propres à cet apprentissage. Ces modèles offrent des perspectives différentes sur le processus de production écrite et peuvent être utiles pour comprendre et enseigner la rédaction dans divers contextes.

2.1.2.6 Les composants de la production écrite

Selon Albert, Marie-Claude (1998, p. 60-61), la production écrite comprend plusieurs éléments clés qui contribuent à la création d'un texte cohérent et efficace. Voici quelques-uns de ces éléments :

Planification : Avant de commencer à écrire, il est important de planifier le contenu et la structure du texte. Générer des idées, organiser le contenu et déterminer la structure du texte.

Rédaction : Une fois que le plan est établi, l'auteur commence à rédiger le texte en utilisant les idées et les informations préalablement rassemblées. Mettre les idées sur papier (ou à l'écran) sous forme de phrases et de paragraphes cohérents.

Révision : examiner le texte écrit, identifier les erreurs et les domaines à améliorer, et apporter des modifications. Cela implique de relire attentivement le texte pour détecter les erreurs grammaticales, les fautes d'orthographe, les incohérences et les lacunes dans le contenu.

La révision peut également impliquer des modifications structurelles ou des ajouts pour améliorer la qualité globale du texte.

Édition : Corriger les erreurs de grammaire, d'orthographe, de ponctuation et de mise en forme. Une fois que le texte a été révisé, l'auteur peut passer à l'étape d'édition, qui consiste à peaufiner le texte en veillant à son style, sa clarté et sa fluidité. Cela peut inclure des ajustements au niveau du vocabulaire, de la syntaxe et de la structure des phrases.

Correction : Enfin, l'auteur effectue une dernière vérification pour s'assurer que le texte est exempt d'erreurs et prêt à être partagé ou publié.

Ces composants sont essentiels à la production d'un texte écrit clair, cohérent et efficace. Ils impliquent une variété de compétences cognitives et linguistiques. Selon S. Plane (1994) : La production écrite est une compétence complexe et multiforme qui implique une variété de processus cognitifs et linguistiques, notamment : compétences cognitives, génération d'idées, organisation et structuration, mémoire de travail, compétences de traitement de l'information. Compétences linguistiques incluses : maîtrise de la langue, vocabulaire, grammaire, orthographe et ponctuation. Donald Graves Graves, un ardent défenseur de l'enseignement de l'écriture, a développé le modèle de processus d'écriture, qui comprend quatre étapes : la pré-écriture (planification), la rédaction, la révision et la publication (édition). Il a souligné l'importance de permettre aux élèves de progresser dans ces étapes à leur propre rythme et de recevoir des commentaires tout au long du processus. Cependant, la compétence de production écrite constitue à elle seule un ensemble très complexe de compétences. Pour la cerner plus facilement, certains chercheurs l'ont divisée en plusieurs composantes et ont émis plusieurs modèles différents.

Les éducateurs peuvent aider les élèves à développer leurs compétences en production écrite en leur fournissant des instructions explicites, des opportunités de pratique et des commentaires constructifs sur leur travail.

Ces éléments sont essentiels pour produire un texte écrit de qualité, qu'il s'agisse d'un essai académique, d'un rapport professionnel, d'une lettre formelle ou de tout autre type de document écrit.

2.1.3 Les diversités des formes de production écrite

Il existe de nombreux types de production écrite, chacun ayant ses propres caractéristiques et objectifs spécifiques. Voici quelques-uns des types de production écrite les plus courants :

Essais : Les essais sont des textes argumentatifs qui présentent et défendent un point de vue sur un sujet donné.

Ils peuvent être des essais académiques, des essais d'opinion, des essais analytiques, etc.

Rapports : Les rapports sont des documents formels qui présentent des informations détaillées sur un sujet spécifique. Ils sont souvent utilisés dans un contexte professionnel ou académique pour communiquer des résultats de recherche, des analyses, des recommandations, etc.

Lettres : Les lettres sont des formes de communication écrite qui peuvent être personnelles ou professionnelles. Elles peuvent inclure des lettres formelles (telles que des lettres de motivation, des lettres de démission, etc.) ou des lettres informelles (telles que des lettres amicales, des lettres de remerciement, etc.).

Articles : Les articles sont des textes écrits pour être publiés dans des journaux, des magazines, des sites web, etc. Ils peuvent être informatifs, persuasifs, narratifs, etc.

Rédaction créative : La rédaction créative englobe une variété de genres littéraires tels que la fiction, la poésie, le théâtre, les récits de voyage, etc.

Courriels : Les courriels sont des formes de communication écrite électronique utilisées dans un contexte professionnel ou personnel.

Scripts : Les scripts sont des textes écrits pour le théâtre, la télévision, le cinéma, la radio ou d'autres formes de médias.

Chaque type de production écrite à ses propres conventions et exigences en termes de style, de structure et de contenu. Il est important de comprendre ces différences pour produire un texte adapté au contexte et à l'objectif visé.

2.1.4 Les freins à la rédaction des élevés

Les élèves peuvent rencontrer différents freins qui entravent leur capacité à rédiger efficacement. Ces freins peuvent être classés en trois catégories principales :

Freins cognitifs : Difficultés à générer des idées, Manque d'organisation et de structure, Problèmes de compréhension et de traitement des informations. Pour Fournir des échafaudages (par exemple, organisateurs graphiques, modèles d'écriture) ; enseigner des stratégies d'autorégulation ; offrir un soutien individualisé.

Difficultés à exprimer clairement les idées et Troubles de l'apprentissage (par exemple, dyslexie, dysgraphie)

Freins linguistiques : Vocabulaire limité, Grammaire et orthographe faibles et Difficultés à maîtriser les différents registres de langue et Manque de fluidité à l'écrit. Développer le vocabulaire ; enseigner explicitement les règles de grammaire et d'orthographe ; fournir des opportunités de pratique guidée.

Freins psychologiques et motivationnels : Manque de confiance en soi, Peur de l'échec ou de la critique. Anxiété liée à l'écriture, Manque de motivation ou d'intérêt pour l'écriture et Environnement d'apprentissage peu favorable. Créer un environnement d'apprentissage positif et favorable ; encourager les élèves et fournir des commentaires constructifs ; susciter l'intérêt pour l'écriture. En abordant les freins à la rédaction des élèves, les éducateurs peuvent aider les élèves à développer leurs compétences en écriture et à atteindre leur potentiel. Ces freins peuvent avoir un impact significatif sur la capacité des élèves à produire des textes écrits de qualité. Il est important que les enseignants et les autres éducateurs soient conscients de ces freins et mettent en œuvre des stratégies pour les surmonter.

2.1.5 Les enjeux de l'acquisition de compétences en production écrite

La capacité à s'exprimer et à être créatif : L'écriture offre aux individus une plateforme pour exprimer leurs idées, leurs émotions et leur créativité de façon personnelle.

Favorisation de la pensée critique : L'acte d'écrire nécessite une organisation rigoureuse des idées, une analyse approfondie des informations et la capacité à formuler des arguments de manière cohérente.

Renforcement des compétences en communication : L'écriture constitue un instrument efficace pour communiquer de manière claire et efficace, permettant ainsi aux individus de partager leurs idées et d'établir des liens significatifs avec autrui.

2.1.6 Les difficultés liées à l'orthographe

L'orthographe peut être difficile pour diverses raisons, notamment :

Difficultés cognitives

- Mémoire de travail limitée : Difficulté à retenir les séquences de lettres.
- Difficultés phonologiques : Problèmes pour traiter et manipuler les sons de la parole.
- Troubles du langage : Difficultés avec le langage parlé, qui peuvent affecter la conscience phonologique.

Difficultés linguistiques

- Système orthographique complexe : L'orthographe anglaise est particulièrement complexe, avec de nombreuses règles et exceptions.
- Mots homophones : Mots qui se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment.
- Mots irréguliers : Mots qui ne suivent pas les règles d'orthographe courantes.

Difficultés psychologiques

- Anxiété liée à l'orthographe : Peur de faire des fautes d'orthographe, ce qui peut entraîner un évitement de l'écriture.
- Manque de confiance en soi : Les difficultés répétées en orthographe peuvent éroder la confiance en soi des élèves.

Autres difficultés

- Difficultés visuelles : Problèmes pour distinguer les lettres similaires (par exemple, b/d, p/q).
- **Difficultés motrices** : Problèmes pour écrire lisiblement et correctement.
- Facteurs environnementaux : Manque d'exposition à des textes écrits ou environnement d'apprentissage peu favorable.

Impact des difficultés d'orthographe

Les difficultés d'orthographe peuvent avoir un impact négatif sur :

Communication écrite : Les fautes d'orthographe peuvent rendre les textes difficiles à lire et à comprendre.

Réussite scolaire : L'orthographe est souvent évaluée dans les devoirs et les examens.

Confiance en soi : Les difficultés répétées en orthographe peuvent nuire à la confiance en soi des élèves.

Opportunités d'emploi : Dans certains domaines professionnels, de solides compétences en orthographe sont essentielles.

Il est important de noter que les difficultés d'orthographe ne sont pas nécessairement un signe d'intelligence faible. De nombreuses personnes intelligentes éprouvent des difficultés d'orthographe en raison de facteurs cognitifs, linguistiques ou psychologiques. Avec un soutien et des interventions appropriés, les élèves ayant des difficultés d'orthographe peuvent améliorer leurs compétences en orthographe.

2.1.7 Les signes orthographiques

La maîtrise de l'orthographe, selon les principes énoncés par Grevisse, consiste à écrire correctement les mots de la langue française. Dans le cadre de l'enseignement du français, il est essentiel d'enseigner aux apprenants les règles orthographiques afin qu'ils soient en mesure de bien maîtriser l'écriture des mots français. Cependant, il est courant de constater que les apprenants indonésiens rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de l'orthographe française, que ce soit au niveau débutant, intermédiaire ou avancé.

En effet, la complexité réside dans la nécessité de non seulement écrire les mots correctement, mais également d'appliquer les accents, le tréma, la cédille, l'apostrophe, le trait-d ‘union, les majuscules, et de ne pas omettre certaines lettres qui ne sont pas prononcées. Par conséquent, il est indispensable de maîtriser l'ensemble de ces éléments pour parvenir à une orthographe française irréprochable.

2.1.8 Les accents

2.1.8.1 L’accent aigu

Ce sont des signes qui se placent sur certaines voyelles afin d’en indiquer exactement la prononciation ou d’empêcher, pour les yeux, la confusion de certains mots (Denis Baril, 1978 : 41). Les accents jouent un rôle crucial dans la production écrite en français, car ils :

Guident la prononciation : Les accents indiquent aux lecteurs la prononciation correcte des mots, ce qui est particulièrement important pour les mots homonymes (par exemple, "du" et "dû").

Évitent les ambiguïtés : Les accents permettent de distinguer des mots qui s'écrivent de la même manière mais ont des significations différentes (par exemple, "la" et "là").

Améliorent la lisibilité : Les accents rendent le texte plus facile à lire et à comprendre en indiquant les différentes syllabes et les sons de voyelles.

Respectent les règles grammaticales : L'utilisation correcte des accents est une marque d'écriture soignée et respectueuse des normes grammaticales.

Évitent les fautes d'orthographe : Les accents aident les écrivains à éviter les fautes d'orthographe en leur rappelant la prononciation correcte des mots.

L'absence ou l'emploi incorrect des accents peut avoir plusieurs conséquences négatives, notamment : Malentendus : Une prononciation incorrecte peut entraîner des malentendus dans la communication écrite.

Perception négative : Les erreurs d'accentuation peuvent donner une impression d'écriture bâclée ou peu soignée.

Fautes d'orthographe : L'absence d'accents peut conduire à des fautes d'orthographe, ce qui nuit à la crédibilité de l'écrivain.

Distinction phonétique

- Indique la prononciation ouverte d'une voyelle (par exemple, é dans "été").
- Permet de différencier des sons de voyelles similaires (par exemple, "é" et "è").

Distinction sémantique

- Peut modifier le sens d'un mot (par exemple, "là" et "la").
- Permet de distinguer certains homonymes (par exemple, "du" et "dû").

Indication étymologique

- Indique souvent qu'une consonne a été supprimée dans le mot (par exemple, "hôpital" provient de "hospital").

Quelques Exemples : • é dans "été" : Indique la prononciation ouverte du "e".

- Là : Indique qu'il s'agit du lieu et non du pronom personnel "la".
- Hôpital : Indique l'origine latine du mot, où il y avait autrefois un "s" après le "o". L'accent aigu est essentiel pour :

- La prononciation correcte : Il guide les lecteurs dans la prononciation des mots.
- L'orthographe : Il rappelle aux écrivains la prononciation correcte des mots et aide à prévenir les fautes d'orthographe.

L'accent aigu est un signe diacritique crucial en français qui joue un rôle important dans la distinction phonétique, sémantique et étymologique. Son utilisation correcte est essentielle pour une communication claire et efficace, ainsi que pour une orthographe précise.

2.1.8.2 La cédille

La cédille est un signe diacritique en forme de virgule placé sous la lettre "c" dans certaines langues, dont le français. Elle modifie la prononciation de la lettre "c" pour lui donner le son /s/ devant les voyelles "a", "o" et "u". Par exemple, dans les mots "ça", "garçon" et "çu", la cédille sous le "c" indique que ce dernier se prononce comme un /s/. La cédille est également utilisée pour différencier certains mots qui ont des sens différents en fonction de la présence ou de l'absence de la cédille, comme "ça" (avec cédille) et "ca" (sans cédille). Par exemple : leçon, aperçu, Ça, etc.

2.1.8.3 L’accent grave

En français, l'accent grave est principalement utilisé sur la lettre "e" pour former la lettre "è" ou sur la lettre "a" pour former la lettre "à".

L'accent grave a plusieurs fonctions en français :

1. Il peut indiquer une prononciation différente, comme dans les mots "père" (avec accent grave) et "perdre" (sans accent grave).
2. Il peut indiquer une différence de sens entre des mots qui s'écrivent de la même manière mais qui ont des prononciations différentes, comme "ou" (sans accent) et "où" (avec accent grave).
3. Il peut servir à marquer la dernière syllabe tonique d'un mot, notamment dans les mots

interrogatifs et exclamatifs, comme "où", "quand", "comment".

2.1.8.4 L’apostrophe

L'apostrophe est un signe de ponctuation en forme de petite barre oblique inclinée vers la droite (‘) qui est utilisé dans plusieurs langues, y compris le français. En français, l'apostrophe est principalement utilisée pour indiquer une élision, c'est-à-dire la suppression d'une lettre ou d'une syllabe au sein d'un mot. Voici quelques utilisations courantes de l'apostrophe en français :

1. Elision : L'apostrophe est utilisée pour marquer l'élision de la lettre "e" muet devant une voyelle ou un "h" aspiré. Par exemple, "l'homme" (au lieu de "le homme") ou "l'amour" (au lieu de "la amour").
2. Contraction : L'apostrophe est également utilisée pour indiquer la contraction de certains mots, comme "c'est" (contraction de "ce" et "est"), "j'ai" (contraction de "je" et "ai") ou "l'enfant" (contraction de "le" et "enfant").
3. Possession : L'apostrophe est utilisée pour marquer la possession dans les noms propres ou les noms communs. Par exemple, "Paul's book" se traduit par "le livre de Paul" en français, où l'apostrophe est utilisée pour indiquer la possession.

2.1.8.5 L’accent circonflexe

Il se met sur a, e, i, o, u et indique : - L’amuissement d’un s ancien ou la contraction de deux voyelles de l’ancienne orthographe, comme bâtir, tête, dû, sûr, hôpital, fôret, etc. - La prononciation longue d’une voyelle, comme cône, diplôme, extrême, etc. - La disparition d’une voyelle comme âge, piqûre, soûl, etc.

2.1.8.6 Le tréma

Le tréma est un signe diacritique composé de deux points placés sur une voyelle pour indiquer qu'elle doit être prononcée séparément des autres voyelles qui l'entourent. En français, le tréma est principalement utilisé pour indiquer la prononciation d'une voyelle dans des mots d'origine étrangère, des noms propres ou des mots composés. Par exemple, dans le mot "naïf", le tréma sur le "i" indique que ce dernier doit être prononcé séparément du "a". Le tréma est également utilisé pour distinguer la prononciation de certaines combinaisons de lettres, comme dans le mot "Noël", où le tréma sur le "ë" indique que ce dernier se prononce. Il s’écrit (“) et il se met sur les voyelles e, i, u, le plus souvent pour indiquer que, dans la prononciation, on les détache de la voyelle qui les précède ou qui les suit, par exemple : haïr, saül, moïse, etc. Dans certains noms propres, le tréma se met sur un e que la prononciation ne fait pas entendre. Par exemple : Mme de Staël, Saint-Saëns, etc. Dans certains mots

étrangers, il se met le o, comme maelström, bjrönson, etc. Ce sont les noms d'origine, l'Europe du nord: Suédois, Danois, etc.)

2.1.8.7 Trait d'union

Le trait d'union est un signe de ponctuation utilisé pour joindre deux mots ou deux parties de mots. En français, il est principalement utilisé dans les cas suivants :

1. Pour joindre deux mots qui forment un seul mot composé, comme "arc-en-ciel", "grand-mère" ou "porte-monnaie".
2. Pour relier le pronom "en" avec un verbe à l'impératif, par exemple : "manges-en", "donnes-en".
3. Dans certains cas, pour relier un adverbe en "-ment" à l'adjectif auquel il se rapporte, par exemple : "bien-aimé", "lentement".

2.1.8.8 Les Ponctuations

La ponctuation est un élément essentiel de l'écriture qui permet de structurer et de clarifier le sens des phrases. Voici quelques exemples de ponctuations couramment utilisées en français :

1. Le point (.) : utilisé pour marquer la fin d'une phrase déclarative ou impérative.
2. La virgule (,) : sert à séparer des éléments dans une phrase, comme des mots, des propositions ou des éléments d'une énumération.
3. Le point-virgule (;) : marque une pause plus longue qu'une virgule, souvent utilisé pour séparer des propositions indépendantes mais liées.
4. Les deux points (:) : introduisent une explication, une liste, une citation ou une conclusion.
5. Les points de suspension (...) : indiquent une omission, une pause, une hésitation ou une attente.
6. Les guillemets (« ») : encadrent des paroles rapportées, des citations ou des expressions spécifiques.
7. Les parenthèses (() ou) : utilisées pour insérer une information supplémentaire ou explicative dans une phrase.
8. Les crochets ([ ]) : servent à encadrer une information ajoutée par l'auteur pour clarifier ou compléter le texte original.
9. Le tiret (-) : peut être utilisé pour marquer une incise, une rupture dans la phrase ou pour introduire un élément explicatif.
10. L'apostrophe (') : indique une élision ou la possession dans certains cas.

Ces différents signes de ponctuation sont essentiels pour la compréhension et la clarté du texte écrit

en français. Il est important de les utiliser correctement selon les règles grammaticales et stylistiques de la langue. Les signes de ponctuation en français existent aussi en anglais, mais leur usage est tout à fait différent. En fait, il y a l'usage identique où on emploie le signe dans les deux langues. Cependant dans cette sous partie, on abordera les principales différences.

2.1.8.9 Majuscules

2.1.9 Problématique des majuscules et minuscules dans la production écrite

L'utilisation incorrecte des minuscules dans la production écrite peut entraîner plusieurs problèmes :

- Confusion et ambiguïté : Les noms propres, les titres et les fonctions doivent commencer par une majuscule pour les distinguer des noms communs. L'absence de majuscules peut créer de la confusion et rendre le texte difficile à comprendre.
- Perception négative : Les erreurs de majuscules peuvent donner une impression d'écriture bâclée ou peu soignée, ce qui peut nuire à la crédibilité de l'écrivain.
- Erreurs grammaticales : L'utilisation correcte des majuscules est une règle grammaticale fondamentale. Les erreurs de majuscules peuvent donc être considérées comme des fautes de grammaire.
- Difficultés de lecture : Un texte avec des majuscules incorrectes peut être plus difficile à lire et à comprendre, car les lecteurs doivent constamment deviner quels mots doivent être en majuscule.

Exemples

- président au lieu de Président (nom de fonction)
- paris au lieu de Paris (nom de ville)
- l'école au lieu de L'École (nom d'établissement)
- Pour améliorer l'utilisation des minuscules dans la production écrite, les écrivains doivent :
- Connaître les règles d'utilisation des majuscules (par exemple, pour les noms propres, les titres, les fonctions).
- Faire attention aux détails et vérifier soigneusement leurs écrits pour détecter les erreurs de majuscules.
- Utiliser des correcteurs orthographiques et grammaticaux qui peuvent détecter les erreurs de majuscules.
- Pratiquer régulièrement l'écriture pour améliorer leur maîtrise des règles grammaticales.
- En suivant ces conseils, les écrivains peuvent produire des textes écrits clairs, précis et exempts d'erreurs de majuscules.

2.1.10 Les origines des erreurs orthographiques

Les élèves qui démontrent peu de motivation ou d'intérêt pour l'écriture peuvent parfois être amenés à commettre des erreurs orthographiques par manque de soin ou d'effort. Afin de remédier à cette situation, il est primordial de leur offrir une formation solide en orthographe, de les encourager à pratiquer régulièrement l'écriture et de leur fournir un feedback constructif pour les aider à progresser. L'intégration d'activités ludiques, de jeux et d'exercices ciblés peut également contribuer à renforcer les compétences orthographiques des élèves. Il est important de noter que les erreurs orthographiques dans la production écrite peuvent avoir diverses origines, telles que :

Connaissances insuffisantes : Certaines personnes peuvent manquer de connaissances en orthographe, que ce soit en raison d'un apprentissage limité, de difficultés d'apprentissage ou d'une maîtrise insuffisante de la langue.

Distractions et inattention : Lors de la rédaction, il est courant de commettre des erreurs orthographiques par simple distraction ou manque d'attention.

Influence de la langue parlée : Parfois, les gens écrivent des mots comme ils les entendent, ce qui peut entraîner des erreurs orthographiques.

Confusion entre les règles grammaticales et orthographiques : La complexité des règles grammaticales et orthographiques peut entraîner des erreurs lorsqu'elles ne sont pas correctement comprises ou appliquées.

Évolution de la langue : Les changements dans l'usage et l'évolution de la langue peuvent rendre certaines règles orthographiques difficiles à suivre.

Il est essentiel de relire et de réviser attentivement ses écrits pour détecter et corriger les erreurs orthographiques. L'utilisation d'outils de vérification orthographique peut également être bénéfique pour éviter ces erreurs.

Les erreurs orthographiques peuvent avoir différentes origines, parmi lesquelles :

Les évolutions dans l'usage et l'évolution de la langue peuvent rendre la conformité aux règles orthographiques parfois complexes. Il est primordial de consacrer du temps à la relecture et à la révision minutieuse de ses écrits afin de repérer et de corriger les erreurs orthographiques éventuelles. L'utilisation d'outils de vérification orthographique peut également s'avérer bénéfique pour prévenir ces erreurs. Les fautes d'orthographe peuvent avoir diverses origines, parmi lesquelles :

La méconnaissance des règles orthographiques : certaines personnes n'ont pas appris correctement les règles d'orthographe et commettent donc des erreurs par ignorance.

La confusion entre des mots homophones : certains mots se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment, ce qui peut entraîner des erreurs d'orthographe.

Les fautes de frappe : en tapant rapidement sur un clavier, il est facile de faire des fautes de frappe qui peuvent modifier l'orthographe d'un mot.

L'inattention : certaines erreurs orthographiques sont simplement dues à un manque d'attention lors de la rédaction d'un texte.

Les anglicismes : l'utilisation croissante de termes anglais dans la langue française peut parfois entraîner des erreurs orthographiques, notamment en ce qui concerne l'adaptation des mots anglais à la langue française.

Il est important de relire attentivement ses textes et de se référer à des outils comme les dictionnaires ou les correcteurs orthographiques pour éviter les erreurs orthographiques.

L'incorporation croissante de termes anglais dans le langage français peut parfois conduire à des erreurs orthographiques, notamment lors de l'adaptation de ces mots à la langue française. Il est primordial de relire attentivement ses écrits et de recourir à des outils tels que les dictionnaires ou les correcteurs orthographiques pour prévenir toute faute d'orthographe.

2.1.11 Les difficultés liées au vocabulaire

Les difficultés liées au vocabulaire dans la production écrite des élèves peuvent être dues à plusieurs facteurs :

1. Manque de vocabulaire : Certains élèves peuvent avoir un vocabulaire limité, ce qui les empêche d'exprimer leurs idées de manière précise et variée.
2. Difficultés de compréhension : Certains élèves peuvent avoir des difficultés à comprendre le sens des mots et à les utiliser correctement dans leurs textes.
3. Manque de diversité : Les élèves peuvent avoir tendance à répéter les mêmes mots ou expressions, ce qui rend leur écriture moins intéressante et moins variée.
4. Erreurs de choix lexical : Certains élèves peuvent faire des erreurs dans le choix des mots, en utilisant des termes inappropriés ou mal adaptés au contexte.
5. Influence de la langue maternelle : Les élèves dont la langue maternelle est différente de la langue d'enseignement peuvent rencontrer des difficultés à trouver les mots justes pour exprimer leurs idées de manière claire et fluide.

Afin d'aider les élèves à surmonter les difficultés liées au vocabulaire dans leur production écrite, il est essentiel de les encourager à enrichir leur vocabulaire en lisant régulièrement, en consultant un dictionnaire et en pratiquant l'utilisation de nouveaux mots dans leurs écrits.

Des activités pédagogiques axées sur l'expansion du vocabulaire, telles que des exercices de synonymes, d'antonymes ou d'expressions idiomatiques, peuvent également être bénéfiques pour renforcer les compétences lexicales des élèves. En outre, fournir un retour constructif sur l'utilisation du vocabulaire dans leurs textes peut contribuer à leur progression et à l'amélioration de leur expression écrite.

Il est primordial pour les apprenants de choisir le vocabulaire approprié en fonction du contenu, du contexte linguistique et de la situation de communication dans laquelle ils rédigent leurs textes. Au cours de mon stage, j'ai constaté que de nombreux élèves rencontrent des difficultés lexicales dans leurs productions écrites. Parmi ces obstacles, on peut citer l'utilisation d'un vocabulaire limité et peu varié, ainsi que le recours à des termes inappropriés ou mal choisis. Par exemple, j'ai pu lire des textes où les élèves utilisaient des mots qui ne correspondaient pas exactement à leur message, ou étaient mal orthographiés. Certains élèves ont également tendance à employer des expressions trop familières ou un registre de langue trop soutenu ou technique, qui ne convient pas au contexte. De plus, j'ai remarqué que certains élèves avaient des difficultés à construire des phrases complexes, ce qui limitait leur capacité à exprimer des idées nuancées. Par conséquent, ils utilisaient des phrases simples et courtes qui n'exploraient pas pleinement le sujet traité.

2.1.12 Les problèmes de morphosyntaxe

De nombreux élèves rencontrent des difficultés en ce qui concerne la structuration des phrases dans leurs productions écrites. Plus précisément, ils ont des difficultés à respecter l'ordre des mots dans une phrase et à conjuguer les verbes de manière appropriée en fonction du temps. Par exemple, ils peuvent éprouver des difficultés à utiliser le subjonctif, le conditionnel, le passé simple et l'imparfait. De plus, ils ont tendance à ne pas prendre en compte les morphèmes grammaticaux flexionnels qui indiquent les variations de genre et de nombre. En ce qui concerne la communication orale, les apprenants peuvent avoir des particularités propres à leur expression, tout comme dans l'écriture. Cependant, l'écriture impose des contraintes spécifiques telles que la ponctuation et l'organisation des idées. Durant mon stage d'action, j'ai remarqué que les élèves commettent fréquemment des erreurs morphosyntaxiques qui nuisent à la clarté et à la compréhension de leurs écrits. Parmi les erreurs les plus courantes, on peut citer :

- Les erreurs d'usage des pronoms, tels que "lui" et "leur", "ce" et "se", "que" et "qui".
- Les erreurs de genre et de nombre, telles que "les stylos verts" (au lieu de "les stylos vert").
- Les erreurs de construction de la phrase, telles que des phrases mal définies "Je suis allé au

magasin hier avec mon ami, qui il m'a acheté un cadeau" (au lieu de "Je suis allé au magasin hier avec mon ami, qui m'a acheté un cadeau"). Ces erreurs sont souvent dues à une connaissance insuffisante de la grammaire et de la syntaxe françaises, ainsi qu'à une mauvaise compréhension des règles d'accord et de construction de la langue.

2.1.13 Les confusions homophonies

Les homophones peuvent poser des problèmes lors de la rédaction des élèves, en créant des confusions et des erreurs qui rendent leur texte moins précis et clair. Ces mots se prononcent de la même manière mais ont des significations et des orthographes différentes, ce qui peut entraîner des difficultés dans la production écrite.

Voici quelques exemples courants de confusions homophoniques :

1. "a" et "à" : "a" est une forme du verbe avoir, tandis que "à" est une préposition indiquant un lieu, un moment ou un but.
2. "et" et "est" : "et" est une conjonction de coordination, tandis que "est" est le verbe être à la troisième personne du singulier.
3. "ou" et "où" : "ou" est une conjonction de coordination, tandis que "où" est un pronom relatif ou un adverbe de lieu.
4. "ce" et "se" : "ce" est un déterminant démonstratif, tandis que "se" est un pronom réfléchi.

Pour aider les élèves à éviter les confusions homophoniques dans leur production écrite, il est important de les sensibiliser à l'existence de ces mots et de les encourager à faire attention lorsqu'ils les utilisent. Des exercices spécifiques sur les homophones, comme des dictées ou des activités de correction d'erreurs, peuvent être utiles pour renforcer la compréhension et l'utilisation correcte de ces mots. En outre, la relecture attentive des textes peut aider à repérer et à corriger les erreurs liées aux confusions homophoniques avant de finaliser un écrit.

2.1.14 La manière d'écrire les nombres en toutes lettres

La question actuelle concernant la rédaction des nombres en lettres se rapporte à la façon dont les nombres sont exprimés en mots dans un texte. Il est primordial de suivre avec rigueur les conventions régissant la transcription des nombres en lettres afin d'assurer la clarté et la précision de l'information communiquée. Des erreurs dans cette rédaction pourraient engendrer des incompréhensions ou des confusions, particulièrement dans des environnements professionnels ou académiques. Il est impératif de maîtriser les règles entourant la transcription des nombres en lettres, notamment l'usage des traits d'union, la distinction entre unités, dizaines et centaines, ainsi que la manière de retranscrire les nombres complexes.

Une vigilance particulière doit être portée aux cas spécifiques tels que les dates, les montants monétaires, les mesures, etc.

En résumé, la problématique du moment de l'écriture des nombres en lettres soulève l'importance de respecter les conventions d'écriture pour assurer la clarté, la précision et la cohérence dans la communication écrite.

L'écriture des nombres en toutes lettres peut parfois poser des difficultés, car il existe des règles spécifiques à respecter. Voici quelques principes de base pour écrire les nombres en toutes lettres :

1. Les nombres de zéro à seize sont généralement écrits en toutes lettres : zéro, un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize.
2. À partir de dix-sept, on peut choisir entre l'écriture en chiffres et l'écriture en toutes lettres. Cependant, il est préférable d'utiliser l'écriture en chiffres pour les nombres plus grands afin d'éviter des textes trop lourds.
3. Pour les nombres composés (par exemple, vingt et un, trente-deux), on utilise l'union par un tiret entre les dizaines et les unités.
4. Lorsque les nombres sont suivis d'un nom (par exemple, trente-deux ans), on utilise l'écriture en chiffres.

Il est important de se référer aux règles spécifiques de la langue dans laquelle on écrit (français, anglais, etc.), car les conventions peuvent varier d'une langue à l'autre. En général, il est recommandé de consulter un guide de grammaire ou un dictionnaire pour vérifier l'orthographe correcte des nombres en toutes lettres.

2.1.15 La justesse de l'orthographe des adjectifs de couleur

L'orthographe des adjectifs de couleur suit généralement des règles précises, bien que certaines nuances puissent exister en fonction de la langue et du contexte. Voici quelques principes de base pour l'orthographe des adjectifs de couleur en français :

1. En règle générale, les adjectifs de couleur s'accordent en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent. Par exemple, "une robe bleue" (féminin singulier) et "des voitures bleues" (féminin pluriel).
2. La plupart des adjectifs de couleur s'accordent en ajoutant un "e" pour le féminin et un "s" pour le pluriel. Par exemple, "rouge" devient "rouge" au féminin et "rouges" au pluriel.
3. Certains adjectifs de couleur restent invariables, c'est-à-dire qu'ils ne changent ni en genre ni en nombre. Par exemple, "un pull orange" et "des stylos orange".

4. En ce qui concerne les noms de couleurs composés, l'accord se fait avec le dernier élément. Par exemple, "une chemise bleu clair" et "des murs bleu clair".

Il est important de consulter un guide de grammaire ou un dictionnaire pour vérifier l'orthographe correcte des adjectifs de couleur, car il existe des exceptions et des cas particuliers. De plus, les règles peuvent varier d'une langue à l'autre, donc il est recommandé de se référer aux conventions spécifiques à la langue dans laquelle on écrit.

2.1.16 Les mots contenant les lettres G, GU ou GE

La problématique dans la production écrite concernant les mots contenant les lettres "G", "GU" ou "GE" pourrait être la suivante : Comment enrichir son vocabulaire en identifiant et en utilisant efficacement des mots contenant les combinaisons de lettres "G", "GU" ou "GE" dans le cadre de la rédaction de textes variés et intéressants ?

Cette problématique invite à réfléchir sur l'importance de diversifier son lexique en explorant des mots qui contiennent ces lettres spécifiques, afin d'améliorer la qualité et la richesse de ses écrits. Elle soulève également la question de la pertinence et de l'impact des choix lexicaux sur la compréhension et l'originalité du texte produit.

2.1.17 La cohérence et la cohésion textuelle

La cohérence et la cohésion textuelle sont des éléments cruciaux dans la rédaction de tout document afin d'assurer sa clarté, sa fluidité et sa compréhension. Il est primordial de réfléchir à la manière dont ces deux aspects peuvent être intégrés de manière efficace pour garantir une lecture fluide et une transmission efficace des idées. Cela implique de mettre en place des stratégies et des techniques qui permettent de relier de manière logique les différentes parties du texte, de favoriser la progression des idées et de maintenir l'attention du lecteur. Il est également essentiel de réfléchir à l'organisation structurée du texte, à l'utilisation appropriée des connecteurs logiques et à la cohérence thématique pour assurer la qualité de la communication écrite.

2.1.18 Les accords Problématiques

Les accords problématiques dans la production écrite sont une source fréquente d'erreurs grammaticales. Voici quelques exemples d'accords qui posent souvent problème :

1. Accord sujet-verbe : Il est important de faire correspondre le verbe avec le sujet en nombre et en personne. Par exemple, "Les enfants jouent" (pluriel) et "L'enfant joue" (singulier).
2. Accord adjectif-nom : Les adjectifs doivent s'accorder en genre et en nombre avec les noms auxquels ils se rapportent. Par exemple, "une grande maison" (féminin singulier) et "des

grands arbres" (masculin pluriel).

3. Accord des participes passés : Les participes passés doivent s'accorder en genre et en nombre avec le sujet du verbe aux temps composés. Par exemple, "Elle est arrivée" (Féminin singulier) et "Ils sont arrivés" (masculin pluriel).
4. Accord des déterminants : Les articles, les déterminants possessifs et démonstratifs doivent s'accorder en genre et en nombre avec les noms auxquels ils se rapportent. Par exemple, "la belle maison" (féminin singulier) et "les belles maisons" (féminin pluriel).
5. Accord des pronoms : Les pronoms doivent s'accorder en genre et en nombre avec les noms auxquels ils se réfèrent. Par exemple, "Il a mangé son gâteau" (masculin singulier) et "Elles ont mangé leurs gâteaux" (féminin pluriel). Pour éviter les accords problématiques dans la production écrite, il est important de bien connaître les règles grammaticales et de relire attentivement son texte pour repérer et corriger les éventuelles erreurs d'accord. L'utilisation de dictionnaires et de guides de grammaire peut également être utile pour clarifier les règles d'accord en cas de doute.

2.1.19 Les aspects socioculturels des erreurs

Les erreurs d'accord dans la production écrite peuvent également avoir des aspects socio-culturels qui méritent d'être pris en compte. Voici quelques points à considérer :

1. Influence de la langue maternelle : Les apprenants dont la langue maternelle ne comporte pas les mêmes règles d'accord que le français peut rencontrer des difficultés à les assimiler. Par exemple, les locuteurs anglophones peuvent avoir du mal avec l'accord en genre et en nombre des adjectifs, car l'anglais ne possède pas ces distinctions de genre.
2. Niveau socio-économique et éducation : Les erreurs d'accord peuvent également être liées au niveau socio-économique et au niveau d'éducation des individus. Les personnes issues de milieux défavorisés ou ayant eu un accès limité à l'éducation peuvent être plus susceptibles de commettre des erreurs grammaticales.
3. Variétés régionales du français : Il existe différentes variétés régionales du français qui peuvent présenter des particularités en termes d'accord. Par exemple, certaines régions francophones peuvent avoir des spécificités linguistiques qui diffèrent des normes standardisées.
4. Influence de la culture et des normes sociales : Les normes linguistiques et grammaticales peuvent varier en fonction de la culture et des normes sociales. Certaines erreurs d'accord peuvent être perçues comme plus ou moins acceptables en fonction du contexte culturel dans

lequel on se trouve.

Il est important de prendre en considération ces aspects socio-culturels lorsqu'on analyse les erreurs d'accord dans la production écrite, afin de mieux comprendre les raisons pour lesquelles ces erreurs se produisent et d'adapter les méthodes d'enseignement et de correction en conséquence. Une approche sensible à ces dimensions socio-culturelles peut contribuer à une meilleure compréhension et à une meilleure prise en charge des difficultés rencontrées par les apprenants en matière d'accord grammatical.

La production écrite en FLE peut être difficile pour les apprenants en raison de plusieurs facteurs socioculturels tels que les normes culturelles, le manque de connaissances culturelles, la structure du texte et le vocabulaire. Les enseignants de FLE doivent prendre en compte ces difficultés et offrir des activités d'écriture adaptées aux besoins de leurs apprenants.

2.1.20 Les difficultés liées aux graphèmes et phonogrammes

Les difficultés liées aux graphèmes et phonogrammes dans la production écrite peuvent être nombreuses et variées. Voici quelques-unes des difficultés les plus courantes rencontrées par les apprenants : Correspondance graphème-phonème : Les apprenants peuvent avoir du mal à associer correctement les sons de la langue à leur représentation écrite. Par exemple, la correspondance entre les sons voyelles et les différentes façons de les écrire (comme le son "o" pouvant être écrit de différentes manières : "o", "au", "eau", etc.) peut poser problème.

Orthographe complexe : La langue française comporte de nombreuses exceptions et particularités orthographiques qui peuvent être difficiles à maîtriser. Par exemple, les doubles consonnes, les accents, les lettres muettes et les différentes façons d'écrire un même son (comme "s", "ss", "ç" pour le son "s") peuvent être source de confusion.

Homophones et homographes : Les mots qui se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment (homophones) ou qui s'écrivent de la même manière mais ont des significations différentes (homographes) peuvent entraîner des confusions chez les apprenants.

Variations dialectales et régionales : La diversité des accents et des variations régionales du français peut rendre l'orthographe plus complexe pour les apprenants, car ils peuvent être confrontés à des mots ou des expressions qui s'écrivent différemment de ce à quoi ils sont habitués. Influence de la langue maternelle : Les apprenants dont la langue maternelle possède des graphèmes et des phonogrammes différents de ceux du français peuvent rencontrer des difficultés à s'adapter à la nouvelle orthographe.

Pour surmonter ces difficultés, il est important d'offrir aux apprenants des exercices ciblés sur la correspondance graphème-phonème, l'étude des règles orthographiques, la pratique de la dictée et la lecture régulière pour développer leur sens de l'orthographe. Il est également utile de prendre en compte les particularités linguistiques et culturelles des apprenants pour mieux comprendre leurs difficultés spécifiques et adapter l'enseignement en conséquence.

2.1.21 Les obstacles cognitifs à la production écrite

La rédaction en français langue étrangère peut représenter un défi de taille pour les apprenants, notamment sur le plan cognitif. En effet, ces derniers doivent non seulement acquérir des compétences linguistiques solides, mais aussi être capables de planifier, d'organiser et de développer leurs idées de manière claire et cohérente. Cette tâche peut s'avérer particulièrement exigeante pour les apprenants débutants ou intermédiaires, qui peuvent rencontrer des difficultés à maintenir leur concentration, à élaborer des idées originales, à structurer des phrases complexes et à comprendre l'objectif de leur écrit. Il est donc essentiel d'identifier les obstacles cognitifs auxquels les apprenants peuvent être confrontés lors de la rédaction en français langue étrangère, afin de les aider à les surmonter et à améliorer leur compétence rédactionnelle.

Plus précisément, les apprenants peuvent rencontrer des difficultés au niveau de la planification de leur écrit, de la cohérence entre les paragraphes, de la concentration tout au long de l'écriture ainsi que de la motivation à produire un texte dans une langue étrangère. Ces obstacles peuvent entraver le processus de rédaction et avoir un impact sur la qualité du texte final. Toutefois, en identifiant ces difficultés, il devient possible de proposer des stratégies d'apprentissage et des activités pédagogiques visant à aider les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles en français langue étrangère.

2.1.22 Les logogrammes grammaticaux dans la production écrite

Les logogrammes grammaticaux sont des signes écrits qui représentent des morphèmes grammaticaux, c'est-à-dire des éléments de grammaire peu significatifs (par exemple, les prépositions, les articles). En français, les logogrammes grammaticaux les plus courants sont :

Apostrophe (') : marque l'élision d'une voyelle (ex. l'eau) ou l'agglutination de deux mots (ex. c'est-à-dire)

Traits d'union (-) : indiquent un rapport entre deux mots (ex. un avant-bras) ou l'addition de mots (ex. aujourd'hui)

Point d'interrogation (?) : marque une question (ex. Où vas-tu ?)

Point d'exclamation (!) : exprime une émotion (ex. Wow !)

Guillemets ("") : indiquent une citation (ex. "Je t'aime")

Parenthèses ( ): ajoutent des informations ou des commentaires (ex. J'adore les chats (surtout les roux))

2.1.23 Rôle des logogrammes grammaticaux dans la production écrite

Les logogrammes grammaticaux jouent un rôle crucial dans la production écrite car ils :

- Indiquent la structure grammaticale : Ils aident les lecteurs à identifier les catégories grammaticales des mots (par exemple, une préposition, un verbe).
- Aident à la compréhension : Ils clarifient le sens des phrases en indiquant les relations entre les mots.
- Améliorent la lisibilité : Ils rendent le texte plus facile à lire et à comprendre en fractionnant les mots et en indiquant les pauses.
- Réduisent les ambiguïtés : Ils permettent d'éviter les interprétations erronées en précisant la fonction grammaticale des mots.

Les logogrammes grammaticaux sont des éléments essentiels de la production écrite française. Ils aident les écrivains à exprimer clairement leurs idées, à améliorer la lisibilité de leurs textes et à éviter les ambiguïtés grammaticales. La maîtrise de ces logogrammes est donc indispensable pour une écriture efficace et précise.

2.2 Importance des signes orthographiques

Les signes d'orthographe, tels que les accents, les apostrophes, les tirets, les points, les virgules, etc., sont essentiels pour garantir la clarté et la compréhension d'un texte. Voici quelques raisons pour lesquelles les signes d'orthographe sont importants :

1. La précision : Les signes d'orthographe permettent de préciser le sens des mots et des phrases. Par exemple, l'accent circonflexe peut différencier des mots homonymes comme "du" (préposition) et "dû" (participe passé du verbe devoir).
2. La ponctuation : Les signes de ponctuation comme les points, les virgules, les points-virgules, etc., structurent le texte en indiquant les pauses, les séparations entre les différentes parties d'une phrase et les relations entre les éléments.
3. La lisibilité : Les signes d'orthographe facilitent la lecture en organisant le texte de manière logique et en clarifiant la syntaxe. Ils aident à éviter les ambiguïtés et les malentendus.
4. La grammaire : Certains signes d'orthographe sont indispensables pour respecter les règles

grammaticales de la langue. Par exemple, l'apostrophe est utilisée pour marquer l'élision ou la possession.

5. L'esthétique : Les signes d'orthographe contribuent à la présentation visuelle du texte en le rendant plus agréable à lire. Un texte bien ponctué et correctement accentué donne une impression de rigueur et de professionnalisme.

En résumé, les signes d'orthographe sont indispensables pour garantir la qualité et la compréhension d'un texte. Ils jouent un rôle essentiel dans la communication écrite en assurant la clarté, la précision et la fluidité du message transmis.

2.3 Résolution des problèmes liés aux signes orthographiques

La résolution des problèmes liés aux signes d'orthographe dans la production écrite peut se faire de plusieurs manières. Voici quelques conseils pour y parvenir :

1. Relecture attentive : La première étape pour résoudre les problèmes d'orthographe est de relire attentivement le texte. Cela permet de repérer les erreurs éventuelles et de les corriger.
2. Utilisation d'outils de correction orthographique : De nombreux logiciels de traitement de texte sont dotés de correcteurs orthographiques et grammaticaux. Il est recommandé de les utiliser pour repérer et corriger les fautes d'orthographe.
3. Consultation de ressources linguistiques : En cas de doute sur l'orthographe d'un mot ou l'utilisation d'un signe de ponctuation, il est utile de consulter des dictionnaires, des grammaires ou des guides de style pour obtenir des informations précises.
4. Formation et apprentissage : Pour améliorer ses compétences en orthographe, il peut être bénéfique de suivre des cours ou des formations spécifiques, ou encore de pratiquer régulièrement la lecture et l'écriture.
5. Demande de relecture par un tiers : Faire relire son texte par une personne tierce peut aider à repérer des erreurs que l'auteur aurait pu manquer.

En appliquant ces différentes méthodes, il est possible de résoudre efficacement les problèmes liés aux signes d'orthographe dans la production écrite, ce qui contribuera à améliorer la qualité globale du texte.

2.4 Les erreurs grammaticales

Pour résoudre les problèmes liés aux erreurs grammaticales dans la production écrite, voici quelques conseils utiles :

1. Relecture attentive : Comme pour les erreurs d'orthographe, une relecture attentive du texte permet de repérer les erreurs grammaticales et de les corriger.
2. Utilisation d'outils de correction grammaticale : De nombreux logiciels de traitement de texte proposent des correcteurs grammaticaux. Il est recommandé de les utiliser pour détecter et corriger les erreurs de grammaire.
3. Consultation de ressources linguistiques : En cas de doute sur la construction d'une phrase, l'accord d'un verbe, l'utilisation d'une préposition, etc., il est utile de se référer à des ouvrages de grammaire ou des guides de style pour obtenir des informations précises.
4. Formation et apprentissage : Pour améliorer ses compétences en grammaire, il peut être bénéfique de suivre des cours ou des formations spécifiques, ou encore de pratiquer régulièrement la lecture et l'écriture.
5. Demande de relecture par un tiers : Faire relire son texte par une personne tierce peut aider à repérer des erreurs grammaticales que l'auteur aurait pu manquer.

En combinant ces différentes méthodes, il est possible de résoudre efficacement les problèmes liés aux erreurs grammaticales dans la production écrite, ce qui contribuera à améliorer la clarté et la cohérence du texte.

2.4.1 Les défis de la conjugaison

La conjugaison est l'un des aspects les plus délicats de la grammaire française et peut poser des défis dans la production écrite. Voici quelques conseils pour surmonter ces défis :

1. Maîtrise des temps verbaux : Il est essentiel de connaître les différents temps verbaux (présent, passé composé, imparfait, futur, etc.) et de savoir les utiliser correctement en fonction du contexte.
2. Accord du verbe avec le sujet : Veillez à accorder le verbe avec son sujet en personne et en nombre. C'est une règle fondamentale de la conjugaison française.
3. Conjugaison des verbes irréguliers : Certains verbes sont irréguliers et ne suivent pas les règles de conjugaison habituelles. Il est important de les apprendre par cœur pour éviter les erreurs.
4. Utilisation des pronoms personnels : Les pronoms personnels sujets et compléments doivent être correctement placés dans la phrase et accordés avec le verbe.
5. Pratique régulière : La pratique de l'écriture et de la conjugaison est essentielle pour améliorer ses compétences dans ce domaine. Essayez de rédiger régulièrement des textes et de vous exercer à conjuguer différents verbes.

En suivant ces conseils et en vous concentrant sur la maîtrise de la conjugaison, vous pourrez progresser dans la production écrite et éviter les erreurs liées à la conjugaison des verbes. N'hésitez pas à consulter des ressources grammaticales ou à demander de l'aide en cas de difficulté spécifique.

2.4.2 Le rôle crucial de l'article en production écrite en français

En effet, l'article joue un rôle crucial en production écrite en français, car il permet de déterminer le genre et le nombre des noms, d'introduire ou de définir un nom, et d'exprimer des nuances de sens. Voici quelques points importants à considérer concernant l'utilisation des articles en français

1. Genre et nombre : En français, les articles définis (le, la, les) et indéfinis (un, une, des) varient en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel) en fonction du nom auquel ils se rapportent. Il est donc essentiel de choisir l'article approprié en fonction du genre et du nombre du nom.
2. Définition et introduction : Les articles définis (le, la, les) introduisent un nom déjà mentionné ou connu, tandis que les articles indéfinis (un, une, des) introduisent un nom pour la première fois ou de manière non spécifique. Il est important de choisir l'article qui convient en fonction du contexte.
3. Expressions idiomatiques : Certaines expressions françaises utilisent des articles de manière particulière, par exemple dans les expressions partitives (du, de la, des), les expressions de quantité (beaucoup de, peu de) ou les expressions de temps (le matin, la nuit).
4. Accord avec l'adjectif : L'article peut influencer l'accord des adjectifs qui suivent le nom. Il est donc important de prendre en compte l'accord entre l'article, le nom et les adjectifs qui les accompagnent.
5. Utilisation des articles contractés : En français, certains articles se contractent avec certaines prépositions pour former des articles contractés (au, aux, du, des). Il est essentiel de connaître ces constructions pour éviter les erreurs.

En résumé, maîtriser l'utilisation des articles en français est essentiel pour produire des textes corrects et naturels. En portant attention au genre, au nombre, à la définition et à l'accord des articles, vous pourrez améliorer la qualité de vos productions écrites en français. N'hésitez pas à consulter des ressources grammaticales ou à pratiquer régulièrement pour renforcer vos compétences dans ce domaine.

2.4.3 La Définition de l'article

En français, l'article est une petite partie du discours qui accompagne un nom pour indiquer son

genre, son nombre et parfois sa détermination. Il existe deux types d'articles en français : les articles définis et les articles indéfinis.

1. Les articles définis : Ils sont utilisés pour désigner de manière précise un nom déjà connu ou mentionné. Les principaux articles définis en français sont :

- Le (masculin singulier) : Le garçon
- La (féminin singulier) : La fille
- Les (pluriel) : Les enfants

2. Les articles indéfinis : Ils sont utilisés pour désigner de manière non spécifique un nom ou pour le présenter pour la première fois. Les principaux articles indéfinis en français sont :

- Un (masculin singulier) : Un livre
- Une (féminin singulier) : Une chaise
- Des (pluriel) : Des fleurs

Les articles en français peuvent également se contracter avec certaines prépositions pour former des articles contractés, tels que "au" (à + le), "aux" (à + les), "du" (de + le), "des" (de + les), etc.

En résumé, l'article en français est un élément grammatical essentiel qui accompagne les noms pour indiquer leur genre, leur nombre et leur détermination. Maîtriser l'utilisation des articles est important pour la construction correcte des phrases et la compréhension du sens des mots dans un texte.

2.4.4 La Catégorisation des articles

En français, les articles sont classés en deux catégories principales : les articles définis et les articles indéfinis. En production écrite en français, la classification des articles est cruciale pour garantir la clarté, la précision et la correction grammaticale des textes. Il est essentiel de prendre en considération certains points lors de l'utilisation des articles en production écrite : les articles doivent s'accorder en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel) avec le nom auquel ils se réfèrent. Par exemple, il convient de dire "une maison" (féminin singulier) et "des maisons" (féminin pluriel).

2.4.4.1 L'Article défini

Les articles définis sont souvent utilisés pour introduire un élément déjà mentionné ou connu. Dans un texte, il est important de veiller à ce que l'article défini corresponde au nom auquel il se réfère. Par exemple, "le chat" doit être utilisé si l'on parle d'un chat spécifique déjà mentionné. Ils indiquent que le nom auquel ils se rapportent est spécifique. Les principaux articles définis en français sont :

- Le (masculin singulier) : Le garçon - La (féminin singulier) : La fille
- Les (pluriel) : Les enfants

2.4.4.2 L'Article indéfini

Les articles indéfinis sont utiles pour introduire un élément de manière générale ou non spécifique. Ils peuvent être utilisés pour présenter un nouveau concept ou une nouvelle idée. Par exemple, "un livre" peut introduire un livre non spécifique dans un texte. Ils indiquent que le nom auquel ils se rapportent n'est pas spécifiquement déterminé. Les principaux articles indéfinis en français sont :

- Un (masculin singulier) : Un livre - Une (féminin singulier) : Une chaise
- Des (pluriel) : Des fleurs

Il existe également des articles partitifs, qui sont une sous-catégorie des articles indéfinis et sont utilisés pour exprimer une quantité indéterminée d'une substance ou d'un élément non comptable. Par exemple :

- Du (masculin singulier) : Du lait - De la (féminin singulier) : De la confiture
- Des (pluriel) : Des pommes

La catégorisation des articles en français est importante pour comprendre leur utilisation correcte dans la construction des phrases et pour accorder les adjectifs et les noms correctement en fonction du genre et du nombre des noms auxquels ils se réfèrent.

2.4.4.3 La problématique de l'article en production écrite

L'utilisation des articles en français peut effectivement poser des difficultés en production écrite. Voici quelques problématiques courantes liées à l'utilisation des articles :

1. Choix de l'article défini ou indéfini : Il peut être difficile de déterminer si un nom doit être précédé d'un article défini (le, la, les) ou indéfini (un, une, des). Il est important de prendre en compte le contexte et le sens de la phrase pour faire le bon choix.
2. Accords en genre et en nombre : Les articles doivent s'accorder en genre et en nombre avec le nom auquel ils se rapportent. Il est essentiel de faire correspondre l'article avec le nom en fonction de ses caractéristiques grammaticales.
3. Utilisation des articles partitifs : Les articles partitifs (du, de la, de l', des) sont utilisés pour désigner une partie d'un tout ou une quantité indéfinie. Il est parfois difficile de savoir quand utiliser un article partitif par rapport à un article défini ou indéfini.
4. Omission ou surutilisation des articles : Certains apprenants ont tendance à oublier les articles dans leurs phrases, ce qui peut rendre le texte incompréhensible. D'autres peuvent avoir tendance à surutiliser les articles, ce qui alourdit le texte.

Afin d'améliorer votre expertise dans l'utilisation des articles en français en production écrite, je vous suggère de lire fréquemment en français pour vous familiariser avec les diverses structures linguistiques, de vous exercer à écrire en utilisant une variété d'articles, et de solliciter des retours de personnes compétentes en français pour corriger vos éventuelles erreurs. En vous investissant régulièrement dans ces activités et en restant attentif aux règles d'usage des articles, vous constaterez des progrès significatifs dans votre production écrite en français.

2.4.4.4 Article indéfini massif

En français, l'article indéfini "des" peut parfois être utilisé de manière massif en production écrite pour désigner une quantité importante ou non spécifique d'un élément pluriel. L'utilisation de l'article indéfini massif peut être utile pour exprimer une généralité ou une abstraction sans préciser une quantité exacte.

Par exemple, dans une phrase comme "Des enfants jouent dans le parc", l'article indéfini "des" est utilisé de manière massif pour désigner un groupe d'enfants de manière générale sans préciser combien d'enfants exactement. L'utilisation de l'article indéfini massif en français peut effectivement poser des difficultés dans la production écrite. L'article indéfini massif est utilisé pour désigner une quantité importante ou indéterminée d'un élément. Voici quelques problématiques courantes liées à cette construction :

1. Accord en genre et en nombre : Comme pour les articles indéfinis classiques, il est important de faire correspondre l'article indéfini massif avec le nom en termes de genre et de nombre. Par exemple, "beaucoup de livres" (masculin pluriel) vs "beaucoup de chaises" (féminin pluriel).
2. Choix de l'article : Il peut être difficile de déterminer si l'article indéfini massif "de" doit être utilisé dans une construction. En général, on utilise "de" devant un nom non comptable et "des" devant un nom comptable au pluriel. Par exemple, "beaucoup de patience" vs "beaucoup des élèves".
3. Pléonasmes : Il est important d'éviter les pléonasmes en utilisant l'article indéfini massif de manière appropriée. Par exemple, dire "beaucoup de personnes" est correct, mais dire "beaucoup de personnes différentes" est redondant.

Pour éviter les erreurs liées à l'utilisation de l'article indéfini massif en français, il est recommandé de se familiariser avec les règles d'accord en genre et en nombre, de pratiquer régulièrement cette construction dans des contextes variés et de se relire attentivement pour repérer d'éventuelles

incohérences. N'hésitez pas à consulter des ressources grammaticales, à demander des retours surs vos écrits à des personnes compétentes en français ou à utiliser des outils de correction linguistique pour améliorer votre maîtrise de cette construction dans vos productions écrites.

Il est important de noter que l'utilisation de l'article indéfini massif peut varier en fonction du contexte et du style d'écriture. Il est recommandé de l'utiliser avec parcimonie et de veiller à ce qu'il soit approprié dans le contexte spécifique de la production écrite.

En résumé, l'article indéfini "des" peut être utilisé de manière massif en français pour désigner une quantité importante ou non spécifique d'un élément pluriel en production écrite, mais il convient de l'utiliser avec discernement pour garantir la clarté et la précision du texte.

2.4.4.5 L'utilisation de l'article indéfini pluriel avec une épithète antéposée

Lorsque vous utilisez un article indéfini pluriel avec une épithète antéposée dans la production écrite en français, il est important de respecter les règles de concordance en genre et en nombre entre l'article, l'épithète et le nom auquel ils se rapportent. Voici quelques conseils pour bien utiliser l'article indéfini pluriel avec une épithète antéposée :

1. Accord en genre et en nombre : Assurez-vous que l'article indéfini pluriel, l'épithète et le nom sont tous accordés en genre et en nombre. Par exemple, "aucuns nouveaux projets" (masculin pluriel) ou "aucunes belles fleurs" (féminin pluriel).
2. Place de l'épithète : Lorsque vous utilisez une épithète antéposée (placée avant le nom), veillez à ce qu'elle soit en accord avec le nom en genre et en nombre. Par exemple, "aucuns grands arbres" ou "aucunes belles maisons".
3. Cohérence et clarté : Assurez-vous que l'épithète antéposée renforce le sens du nom et contribue à la clarté de votre phrase. Évitez les épithètes qui pourraient prêter à confusion ou qui ne sont pas pertinents dans le contexte.
4. Variété et richesse de vocabulaire : En utilisant des épithètes variées et précises, vous enrichirez votre production écrite et rendrez vos descriptions plus vivantes et captivantes pour le lecteur.

En français, il est possible d'utiliser l'article indéfini pluriel avec une épithète antéposée pour qualifier un nom pluriel de manière générale. L'épithète antéposée est un adjectif placé avant le nom qu'il qualifie.

Par exemple, dans la phrase "Des enfants joyeux jouent dans le parc", l'adjectif "joyeux" est antéposé au nom "enfants" et l'article indéfini pluriel "des" est utilisé pour désigner un groupe d'enfants de manière générale. Il est important de noter que l'accord de l'adjectif antéposé avec le nom se

fait au pluriel pour correspondre à la forme plurielle de l'article indéfini et du nom. Dans cet exemple, "joyeux" est au masculin pluriel pour s'accorder avec "enfants". L'utilisation de l'article indéfini pluriel avec une épithète antéposée permet de préciser une caractéristique des éléments désignés de manière générale tout en conservant une certaine indétermination quant à leur nombre exact.

L'utilisation de l'article indéfini pluriel avec une épithète antéposée peut parfois poser des difficultés dans la production écrite en français. Voici quelques problématiques courantes liées à cette construction :

1. Accord en genre et en nombre : Il est important de faire correspondre l'article indéfini pluriel avec l'épithète antéposée en termes de genre et de nombre. Par exemple, faut-il dire "des belles fleurs" ou "de belles fleurs" ?
2. Position de l'épithète : Lorsque l'épithète est placée avant le nom, il est essentiel de respecter l'ordre des mots et de veiller à ce que l'article indéfini pluriel soit correctement associé à l'épithète et au nom. Par exemple, "des grands arbres verts" ou "de grands arbres verts" ?
3. Sens de la phrase : Il est crucial de choisir judicieusement l'article indéfini pluriel en fonction du sens que l'on souhaite donner à la phrase. Parfois, l'utilisation de l'article indéfini pluriel peut renforcer le caractère général ou non spécifique de ce qui est désigné. Par exemple, "des élèves studieux" vs "de bons élèves studieux".

Afin d'éviter les erreurs liées à l'utilisation de l'article indéfini pluriel avec une épithète antéposée, il est recommandé aux individus de se familiariser avec les règles d'accord en genre et en nombre, de s'exercer régulièrement dans divers contextes et de relire attentivement leurs écrits afin de repérer toute incohérence éventuelle. Il est également conseillé de consulter des ressources grammaticales, de solliciter des avis de personnes compétentes en français et d'utiliser des outils de correction linguistique pour perfectionner leur maîtrise de cette structure dans leurs productions écrites. En suivant ces conseils et en pratiquant régulièrement, les individus seront en mesure d'utiliser correctement l'article indéfini pluriel avec une épithète antéposée dans leurs écrits en français. Ils peuvent également se référer à des ressources grammaticales supplémentaires ou demander de l'aide en cas de questions spécifiques. Il est à noter qu'en français, il est possible d'utiliser l'article indéfini pluriel avec une épithète antéposée pour qualifier de manière générale un nom pluriel en veillant à accorder l'adjectif avec le nom au pluriel.

2.4.4.6 L'article indéfini dans les constructions négatives

En français, l'article indéfini peut être utilisé dans les constructions négatives de plusieurs façons. Lorsque vous écrivez en français et que vous utilisez des constructions négatives, il est important de bien maîtriser l'utilisation de l'article indéfini pour exprimer la négation de manière précise. Voici quelques conseils pour utiliser correctement l'article indéfini dans les constructions négatives en production écrite :

1. Choisissez le bon article indéfini en fonction du contexte : Selon ce que vous voulez exprimer, choisissez l'article indéfini approprié comme "aucun", "pas de", "ni... ni" ou "que".
2. Accordez l'article indéfini avec le nom qu'il précède : Assurez-vous que l'article indéfini est accordé en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Par exemple, "pas de pommes" (féminin pluriel) ou "aucun doute" (masculin singulier).
3. Utilisez l'article indéfini pour renforcer la négation : Les articles indéfinis comme "aucun" ou "pas de" renforcent la négation en insistant sur le fait qu'il n'y a rien ou personne.
4. Variez l'utilisation des articles indéfinis pour éviter la répétition : Utilisez différents articles indéfinis dans vos phrases pour éviter la répétition et rendre votre écriture plus fluide et variée.

Voici quelques exemples :

1. Ne... aucun : L'article indéfini "aucun" est utilisé pour signifier "pas un seul" ou "pas une seule". Par exemple, "Je n'ai aucun doute"
2. Ne... pas de : L'expression "pas de" est utilisée pour signifier "pas de" ou "aucun". Par exemple, "Il n'y a pas de pommes dans le panier"
3. Ne... ni... ni : L'article indéfini peut également être utilisé avec la construction "ni... ni" pour signifier "ne... ni... ni". Par exemple, "Il n'a ni frères ni sœurs" signifie 4. Ne... que : L'expression "ne... que" est utilisée pour signifier "seulement" ou "ne... que". Par exemple, "Il n'a que trois livres"

L'utilisation de l'article indéfini dans les constructions négatives peut également poser des difficultés dans la production écrite en français. Voici quelques problématiques courantes liées à cette construction :

1. Double négation : En français, les constructions négatives comportent souvent une double négation, ce qui peut entraîner des erreurs d'accord avec l'article indéfini. Par exemple, faut-il dire "Je n'ai pas mangé de pommes" ou "Je n'ai pas mangé des pommes" ?

2. Choix de l'article : Il est parfois difficile de déterminer si l'article indéfini doit être utilisé dans une construction négative. En général, on utilise "de" (partitif) devant un nom non comptable et "pas de" devant un nom comptable. Par exemple, "Je n'ai pas bu de café" vs "Je n'ai pas vu de film".
3. Accord en genre et en nombre : Il est essentiel de faire correspondre l'article indéfini avec le nom en termes de genre et de nombre, même dans une construction négative. Par exemple, "Je n'ai pas acheté de jolis vases" vs "Je n'ai pas acheté de jolies vases".

Afin d'éviter les erreurs liées à l'utilisation de l'article indéfini dans les constructions négatives, il est recommandé de maîtriser les règles d'accord en genre et en nombre, de s'exercer régulièrement dans différents contextes, et de relire attentivement ses écrits pour détecter toute incohérence éventuelle. Il est conseillé de consulter des ressources grammaticales, de solliciter des avis de personnes compétentes en langue française, ou d'utiliser des outils de correction linguistique pour améliorer son usage de cette construction dans la production écrite.

Il convient de noter que dans les constructions négatives, l'article indéfini peut être associé à d'autres mots pour former des expressions exprimant la négation de manière spécifique. En employant correctement l'article indéfini dans les constructions négatives en rédaction, il est possible d'exprimer ses idées de façon claire et précise. Il est recommandé de s'exercer et de se familiariser avec ces constructions afin d'améliorer sa maîtrise de la langue française.

2.5 Article partitif

Les articles partitifs sont utilisés pour exprimer une quantité indéterminée d'une substance ou d'un élément non comptable. Il est important de les utiliser correctement pour indiquer une quantité appropriée. Par exemple, "du pain" pour une quantité indéterminée de pain. Lorsque vous utilisez l'article partitif dans la production écrite en français, il est important de connaître les règles d'accord en genre et en nombre, ainsi que les situations appropriées pour son utilisation. Voici quelques conseils pour bien utiliser l'article partitif dans vos textes :

1. Accord en genre et en nombre : L'article partitif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Par exemple, "du pain" (masculin singulier), "de la salade" (féminin singulier), "des fruits" (pluriel).
2. Utilisation avec les noms non comptables : L'article partitif est utilisé pour désigner une quantité indéfinie ou non spécifiée de substances ou d'objets non comptables. Par exemple, "de l'eau", "du sucre", "de la farine".

3. Expressions de quantité : L'article partitif est souvent utilisé avec des expressions de quantité telles que "un peu de", "beaucoup de", "trop de", etc. Par exemple, "un peu de lait", "beaucoup de patience", "trop de bruit".
4. Éviter la répétition : L'article partitif permet d'éviter la répétition d'un nom déjà mentionné dans le texte. Par exemple, au lieu de dire "j'ai acheté du pain et du fromage", vous pouvez dire simplement "j'ai acheté du pain et du fromage".
5. Attention aux exceptions : Certains noms non comptables peuvent être utilisés sans article partitif, notamment lorsqu'ils sont précédés d'adjectifs indéfinis tels que "quelques", "certains", etc. Par exemple, "j'ai acheté quelques livres" (sans article partitif).

En suivant ces conseils et en pratiquant régulièrement, vous serez en mesure d'utiliser correctement l'article partitif dans vos productions écrites en français. N'hésitez pas à consulter des ressources grammaticales supplémentaires ou à demander de l'aide si vous avez des questions spécifiques.

En résumé, la catégorisation des articles en français est un aspect important de la grammaire et de la syntaxe à prendre en compte lors de la rédaction de textes. En choisissant les bons articles et en les accordant correctement avec les noms auxquels ils se rapportent, on garantit la clarté et la précision du message écrit.

L'utilisation de l'article partitif peut parfois poser des problèmes dans la production écrite en français, notamment en ce qui concerne l'accord en genre et en nombre, la distinction entre les noms comptables et non comptables, et la place de l'article partitif dans la phrase. Voici quelques problématiques courantes liées à l'article partitif :

1. Accord en genre et en nombre : Il est parfois difficile de savoir si l'article partitif doit être au masculin ou au féminin, au singulier ou au pluriel, en fonction du nom auquel il se rapporte. Par exemple, faut-il dire "de la viande hachée" ou "du viande haché" ?
2. Distinction entre noms comptables et non comptables : Il peut être compliqué de déterminer si un nom est comptable (qui peut être compté) ou non comptable (qui ne peut pas être compté) et donc s'il nécessite l'utilisation de l'article partitif. Par exemple, "du café" (non comptable) vs "une tasse de café" (comptable).
3. Place de l'article partitif : Il est parfois difficile de savoir où placer l'article partitif dans la phrase, notamment lorsqu'il y a des adjectifs, des pronoms ou d'autres mots qui modifient le nom. Par exemple, "un peu de bon vin rouge" ou "un bon peu de vin rouge" ?

Pour surmonter ces problématiques, il est important de bien comprendre les règles d'accord de l'article partitif, de pratiquer régulièrement son utilisation dans des contextes variés et d'être attentif

à la structure grammaticale des phrases. N'hésitez pas à consulter des ressources grammaticales, à demander des conseils à des professeurs de français ou à utiliser des outils de correction linguistique pour améliorer votre maîtrise de l'article partitif dans vos productions écrites.

2.5.1 Le fonctionnement de l'article partitif en français

L'article partitif en français est utilisé pour désigner une partie d'un tout ou une quantité indéfinie d'une substance ou d'un aliment. Il est souvent utilisé avec des noms non comptables, c'est-à-dire des noms qui ne peuvent pas être comptés individuellement. Voici quelques points importants à connaître sur l'article partitif en production écrite :

1. Formes de l'article partitif : Les formes de l'article partitif varient en fonction du genre et du nombre du nom auquel il se rapporte. Les formes les plus courantes sont "du" (masculin singulier), "de la" (féminin singulier) et "des" (pluriel). Par exemple, on dira "du pain" (masculin singulier), "de la confiture" (féminin singulier) et "des fruits" (pluriel).
2. Utilisation avec les verbes de quantité : L'article partitif est souvent utilisé avec les verbes de quantité tels que "manger", "boire", "prendre", etc. Par exemple, "Je mange du fromage" ou "Il boit de l'eau".
3. Absence d'article partitif : Il est important de noter que dans certaines expressions ou contextes spécifiques, l'article partitif peut être omis. Par exemple, on dira "Je bois café" au lieu de "Je bois du café".
4. Accord avec les adjectifs : L'article partitif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, mais pas avec les adjectifs qui le précèdent. Par exemple, on dira "de bons fruits" (masculin pluriel) et non "des bons fruits".

En production écrite, il est essentiel de savoir quand utiliser l'article partitif pour exprimer une quantité indéfinie ou une partie d'un tout. Il est également important de faire attention à l'accord en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. En pratiquant régulièrement l'utilisation des articles partitifs dans vos textes, vous améliorerez votre maîtrise de cette construction grammaticale en français.

2.5.2 Les particularités morphologiques de l'article partitif

En production écrite, les particularités morphologiques de l'article partitif en français sont importantes à maîtriser pour une utilisation correcte. Voici quelques points à considérer :

1. Accord en genre et en nombre : L'article partitif s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Par exemple, on dira "du pain" (masculin singulier), "de la confiture" (féminin singulier) et "des fruits" (pluriel).

2. Formes contractées : Lorsque l'article partitif est suivi d'une voyelle ou d'un h muet, il peut être contracté. Par exemple, "de + le" devient "du", "de + les" devient "des". Par exemple, "J'ai mangé du pain" ou "Elle a acheté des pommes".
3. Absence d'article partitif : Dans certains cas, l'article partitif peut être omis, notamment avec les noms non comptables utilisés de manière générale ou abstraite. Par exemple, "Je bois café" au lieu de "Je bois du café".

En production écrite, il est essentiel de respecter ces particularités morphologiques pour utiliser correctement l'article partitif en français. Cela contribuera à la clarté et à la précision de vos textes en français.

2.5.3 Le sens et l'usage de l'article partitif

L'article partitif en français est utilisé pour indiquer une quantité indéfinie ou non spécifiée d'une substance ou d'un aliment. Voici quelques sens et usages de l'article partitif dans la production écrite :

1. Quantité non définie : L'article partitif est utilisé pour indiquer une quantité non définie d'une substance ou d'un aliment. Par exemple, "Je voudrais du lait" signifie que la personne veut une certaine quantité de lait, mais sans préciser la quantité exacte.
2. Noms non comptables : L'article partitif est utilisé avec des noms non comptables, c'est-à-dire des substances ou des concepts qui ne peuvent pas être comptés individuellement. Par exemple, on dira "de l'eau", "du sucre", "de la musique".
3. Expressions de goût ou de préférence : L'article partitif est souvent utilisé dans des expressions de goût ou de préférence. Par exemple, "J'adore manger du chocolat" ou "Il déteste boire du café".
4. Restriction ou généralisation : L'article partitif peut être utilisé pour restreindre ou généraliser une quantité. Par exemple, "Elle a acheté des livres" (généralisation) ou "Il a bu du vin rouge" (restriction à un type spécifique).

En production écrite, il est important de comprendre les sens et les usages de l'article partitif pour l'utiliser correctement et de manière appropriée. Cela contribuera à la clarté et à la précision de vos textes en français.

2.6 La notion d'erreur en production écrite

La notion d'erreur dans la production écrite est importante à prendre en compte, car elle peut avoir un impact sur la clarté, la cohérence et la compréhension du texte.

Voici quelques types d'erreurs courantes que l'on peut rencontrer dans la production écrite en français :

1. Erreurs grammaticales : Les erreurs grammaticales peuvent inclure des fautes de conjugaison, d'accord, de construction de phrases, etc. Par exemple, confondre les temps verbaux, faire des fautes d'accord du sujet et du verbe, ou utiliser incorrectement les pronoms.
2. Erreurs lexicales : Les erreurs lexicales se produisent lorsque des mots sont mal utilisés, mal orthographiés ou inappropriés dans le contexte. Par exemple, confondre des mots similaires (par exemple, "a" et "à"), utiliser un vocabulaire inapproprié ou faire des fautes d'orthographe.
3. Erreurs de ponctuation : Les erreurs de ponctuation peuvent entraîner une mauvaise compréhension du texte. Par exemple, des virgules mal placées, l'absence de points finaux ou l'utilisation incorrecte des guillemets.
4. Erreurs de style : Les erreurs de style peuvent inclure une mauvaise organisation des idées, un manque de cohérence ou de fluidité dans le texte, ou un ton inapproprié. Il est important de maintenir une certaine cohérence et une certaine structure dans le texte.

Pour éviter ces erreurs dans la production écrite en français, il est recommandé de relire attentivement son texte, de consulter un dictionnaire ou une grammaire en cas de doute, et éventuellement de demander à quelqu'un de corriger son travail. L'attention portée à la correction et à la révision peut grandement améliorer la qualité de votre production écrite en français.

2.7 Qu’est-ce qu’une erreur ?

En milieu professionnel, lors de la rédaction d'un document, il est important de veiller à éviter toute erreur qui pourrait nuire à la qualité du contenu. Une erreur en production écrite se caractérise par une faute, une inexactitude, une imprécision ou une maladresse dans la rédaction d'un texte. Ces erreurs peuvent englober divers aspects tels que la grammaire, l'orthographe, la syntaxe, la ponctuation, le style, la structure du texte ou encore le choix des mots utilisés.

Les erreurs en production écrite peuvent être causées par différents facteurs tels que la méconnaissance des règles grammaticales, des fautes d'inattention, des lacunes dans la maîtrise de la langue, des confusions entre des homonymes, des erreurs de conjugaison, etc. Il est donc primordial de détecter et de corriger ces erreurs afin d'améliorer la qualité du texte, de garantir sa clarté et sa compréhension par le lecteur.

La correction des erreurs en production écrite permet également de renforcer les compétences linguistiques et rédactionnelles de l'auteur, tout en assurant la crédibilité et la fiabilité du contenu

rédigé. Pour ce faire, il est recommandé de procéder à des relectures attentives, de vérifier l'orthographe et la grammaire, de consulter des ressources linguistiques ou de faire appel à un correcteur automatique.

Il est essentiel de prendre le temps de relire et de réviser son texte afin d'identifier et de rectifier toutes les erreurs éventuelles avant sa diffusion ou sa publication. En définitive, une erreur en production écrite peut affecter la qualité du texte et nuire à sa compréhension, c'est pourquoi il est crucial de veiller à sa correction minutieuse.

Au sens étymologique, le terme « erreur » qui vient du verbe latin « errer », de « errare » est considéré comme « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement jugement fait psychiques qui en résultent » (Robert, 2009 : 920)

2.8 Qu'est-ce qu'une faute ?

Une faute en production écrite est une erreur qui viole explicitement une règle de la langue. Les fautes sont des erreurs plus graves et plus flagrantes, telles que des fautes d'orthographe, de grammaire, de conjugaison, de ponctuation, etc. Les fautes sont considérées comme des transgressions des normes linguistiques établies et peuvent nuire à la clarté et à la compréhension du texte. Selon le dictionnaire LAROUSSE, le terme « faute » est issue du verbe latin « fllita », il signifie « manquement à une règle morale, mauvaise action » (Dubois, 2000 : 403). Yvonne Cossu déclare aussi que lors d'une production écrite « Le terme faute est encore parfois utilisé pour décrire une non-conformité à la norme. Il y a dans « faute » une connotation morale qui est culpabilisatrice. La norme de la langue est considérée comme une valeur que l'on ne doit pas violer, et donc toute violation est sanctionnée […] » (Roger, 2004 :06). Mais en didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « des erreurs de type (lapsus) inattention /fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) Il est donc possible de dire que dans notre quotidien, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas suffisamment distincts l'un de l'autre, et les enseignants ont souvent tendance à les confondre (Déméritas et Gumus 2009 :128). Les erreurs en production écrite sont des imprécisions ou des maladresses dans la rédaction d'un texte, tandis que les fautes sont des violations explicites des règles de la langue. Il est essentiel de repérer et de corriger à la fois les erreurs et les fautes pour garantir la qualité et la crédibilité du contenu écrit.

2.9 Les divers types d'erreur

2.9.1 Les erreurs de contenu

Les erreurs de contenu dans la production écrite peuvent également se produire et sont tout aussi importantes à éviter. Voici quelques exemples d'erreurs de contenu courantes :

1. Inexactitudes factuelles : Les inexactitudes factuelles se produisent lorsque des informations incorrectes ou non vérifiées sont incluses dans un texte. Cela peut nuire à la crédibilité de l'auteur et du contenu.
2. Manque de cohérence : Le manque de cohérence se produit lorsque les idées ne sont pas liées de manière logique et fluide. Cela peut rendre le texte difficile à suivre pour le lecteur.
3. Manque de clarté : Le manque de clarté se produit lorsque les idées ne sont pas exprimées de manière concise et compréhensible. Cela peut entraîner une confusion pour le lecteur.
4. Plagiat : Le plagiat se produit lorsque le contenu d'un texte est copié d'une autre source sans attribution appropriée. Cela constitue une violation de l'éthique académique et peut avoir des conséquences graves.
5. Manque de pertinence : Le manque de pertinence se produit lorsque le contenu du texte n'est pas directement lié au sujet ou à l'objectif du texte. Cela peut détourner l'attention du lecteur et affaiblir l'argumentation.

Il est essentiel de vérifier attentivement le contenu d'un texte pour s'assurer qu'il est exact, cohérent, clair, original et pertinent. La révision approfondie du contenu peut aider à identifier et à corriger ces erreurs avant la publication ou la soumission du texte. « Tout d'abord l'apprenant lit la consigne (le sujet), l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant, si non son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors - sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne.

L'apprenant doit respecter le type de texte .Il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif , ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit .Au moment de la rédaction , il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente .La construction d'un plan (introduction ; développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables .Pour ce faire , l'apprenant est obligés d'utiliser les mots outils (articulateurs logiques) pour éviter l'inorganisation qui empêche une bonne articulation du texte .Bref , il faut que l'apprenant respecte le genre du texte .

Le pire est que ces défauts sont souvent accompagnes d'erreurs linguistiques qui constituent les erreurs de forme.

2.9.2 Fautes de format

Il s'agit des erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques, (par exemple : l'emploi des temps des verbes, l'orthographe déficiente, la ponctuation, l'ordre des mots qui n'est pas respecté, le manque de vocabulaire, etc.) Dans ce travail, nous nous focaliserons particulièrement sur ces erreurs de langue en les divisant en trois groupes différents. A cet égard, le chercheur en didactique du français langue étrangère Lokman DEMIRTAS affirme qu'il est possible d'étudier les erreurs de formes à l'écrit en trois catégories (L. Déméritas, 2008 :11). Les fautes de format dans la production écrite sont également importantes à éviter, car elles peuvent affecter la lisibilité et la présentation globale du texte. Voici quelques exemples courants de fautes de format à surveiller :

1. Mauvaise structure des paragraphes : Les paragraphes doivent être clairement délimités et organisés de manière logique pour faciliter la lecture. Évitez les paragraphes trop longs ou trop courts qui peuvent rendre le texte difficile à suivre.
2. Mauvaise utilisation des titres et des sous-titres : Les titres et les sous-titres doivent être utilisés de manière cohérente pour hiérarchiser l'information et guider le lecteur à travers le texte. Assurez-vous qu'ils sont formatés de manière uniforme et qu'ils reflètent correctement le contenu qu'ils introduisent.
3. Erreurs de ponctuation : Les erreurs de ponctuation, telles que les virgules mal placées, les points d'exclamation excessifs ou les guillemets incorrects, peuvent altérer le sens d'une phrase ou d'un paragraphe. Assurez-vous d'utiliser la ponctuation de manière appropriée et cohérente.
4. Mauvaise utilisation des listes à puces ou numérotées : Les listes à puces ou numérotées sont utiles pour organiser des informations de manière concise. Assurez-vous d'utiliser ces listes de manière appropriée et de maintenir une structure cohérente.
5. Problèmes de mise en page : Les problèmes de mise en page, tels que des marges incohérentes, une taille de police variable ou un espacement irrégulier, peuvent rendre le texte difficile à lire. Assurez-vous que la mise en page est uniforme et professionnelle.

En évitant les erreurs de format courantes, il est possible d'améliorer la lisibilité et la présentation du

texte, ce qui facilitera la transmission efficace des idées aux lecteurs. Une révision minutieuse du format peut permettre de détecter et de corriger ces erreurs avant la publication ou la soumission du texte, ce qui contribuera à renforcer sa qualité globale.

2.9.3 Erreur générale

Il est important de souligner que les erreurs courantes dans la production écrite peuvent compromettre la qualité du contenu. Parmi ces erreurs, on retrouve fréquemment des fautes d'orthographe, de ponctuation, de syntaxe, de cohérence et de clarté. Ces erreurs peuvent rendre le texte peu compréhensible pour le lecteur et altérer sa qualité globale. Ainsi, il est impératif de procéder à une relecture minutieuse et à une révision approfondie afin d'identifier et de corriger ces erreurs, assurant ainsi la clarté, la précision et la qualité du texte final.

2.9.4 Erreur de localisation

Les erreurs de localisation dans la production écrite peuvent inclure des fautes de grammaire, de syntaxe, de vocabulaire ou de style qui donnent l'impression que l'auteur n'est pas natif de la langue dans laquelle il écrit. Par exemple, des erreurs de conjugaison, des fautes de genre ou de nombre, des phrases mal construites ou des mots inappropriés peuvent être des signes d'une localisation incorrecte. Il est important de corriger ces erreurs pour garantir la clarté et la précision du texte.

2.9.5 Erreur multilingue

Les erreurs multilingues dans la production écrite en français peuvent être un défi pour les apprenants qui maîtrisent d'autres langues en plus du français. Ces erreurs peuvent découler de l'influence de la langue maternelle ou d'autres langues apprises sur la structure, la syntaxe, le vocabulaire et la formulation des phrases en français. Voici quelques exemples courants d'erreurs multilingues dans la production écrite :

1. **Interférence linguistique :** Les apprenants peuvent involontairement transférer des structures grammaticales, des expressions idiomatiques ou des modèles de phrase de leur langue maternelle vers le français, ce qui peut entraîner des constructions non idiomatiques ou incorrectes.
2. **Faux amis :** Certains mots en français peuvent ressembler à des mots dans d'autres langues, mais avoir des significations différentes. Les apprenants peuvent donc utiliser ces mots de manière incorrecte en pensant qu'ils ont la même signification que dans leur langue maternelle.
3. **Calques linguistiques :** Les apprenants peuvent créer des calques linguistiques en traduisant littéralement des expressions ou des structures de leur langue maternelle vers le français, ce qui peut conduire à des formulations non naturelles ou incorrectes.

4. **Influence phonétique :** La prononciation des mots en français peut être influencée par la phonétique des autres langues parlées par l'apprenant, ce qui peut se refléter dans la manière dont ils écrivent ces mots. Pour aider les apprenants à éviter ces erreurs multilingues, il est important de sensibiliser aux différences entre les langues et de fournir des exercices ciblés visant à corriger ces erreurs spécifiques. L'encouragement à la lecture et à l'écoute de matériel authentique en français peut également contribuer à l'amélioration de la production écrite en minimisant l'influence des autres langues.

2.9.6 L'erreur de développement

L'erreur développementale est un type d'erreur qui disparait avec le développement de l'acquisition de l'apprenant. Celui –ci construit, en effet, des hypothèses sur la langue cible, en appuyant sur une expérience langagière limitée. Ce genre d'erreurs est commun entre les jeunes enfants natifs et les apprenants débutants étrangers pour cette même langue (Aghaeilindi, 2013 :48- 49). Les erreurs liées au développement dans la production écrite en français sont courantes chez les apprenants, en particulier chez ceux qui sont encore en phase d'apprentissage de la langue. Ces erreurs peuvent inclure :

1. Les erreurs de conjugaison : Les apprenants peuvent avoir du mal à conjuguer correctement les verbes selon les temps, les modes et les personnes. Par exemple, ils pourraient utiliser le mauvais temps ou une forme incorrecte du verbe.
2. Les erreurs de genre et de nombre : Les apprenants peuvent avoir du mal à accorder correctement les adjectifs, les articles et les noms en genre et en nombre. Par exemple, ils pourraient utiliser un article masculin avec un nom féminin.
3. Les erreurs de syntaxe : Les apprenants peuvent avoir des difficultés à construire des phrases de manière correcte, en utilisant par exemple un ordre des mots inapproprié ou des structures de phrase non conformes aux règles du français.
4. Les erreurs de vocabulaire : Les apprenants peuvent utiliser des mots incorrects ou inappropriés, soit parce qu'ils ne connaissent pas le mot juste, soit parce qu'ils utilisent un mot qui a une connotation différente de celle qu'ils souhaitent exprimer.

Pour aider les apprenants à surmonter ces erreurs liées au développement dans la production écrite, il est important de fournir des exercices ciblés sur la grammaire, la syntaxe et le vocabulaire, ainsi que des retours constructifs sur leurs productions écrites. L'encouragement à la lecture régulière et à l'écoute de la langue française peut également aider à améliorer leur maîtrise de la langue écrite.

2.9.7 Erreur par manque de compétence

Les erreurs par manque de compétence dans la production écrite en français peuvent inclure :

1. Les fautes d'orthographe : Les apprenants pourraient faire des fautes d'orthographe en ne maîtrisant pas les règles de base de l'orthographe française.
2. Les erreurs grammaticales : Les apprenants pourraient commettre des erreurs grammaticales en ne respectant pas la conjugaison des verbes, l'accord des adjectifs et des noms, ou en utilisant incorrectement les temps verbaux.
3. La syntaxe incorrecte : Les apprenants pourraient avoir du mal à structurer correctement leurs phrases, ce qui rendrait leur écriture confuse et difficile à suivre.

Pour améliorer leurs compétences en production écrite, il est essentiel que les apprenants se concentrent sur l'apprentissage des règles d'orthographe, de grammaire et de syntaxe. La pratique régulière de l'écriture, la relecture attentive de leurs textes et l'utilisation de ressources telles que des dictionnaires et des manuels de grammaire peuvent également les aider à progresser dans ces domaines.

2.9.8 Erreur par manque de performance

Les erreurs par manque de performance dans la production écrite en français peuvent inclure :

1. La répétition : Les apprenants pourraient avoir tendance à répéter les mêmes mots ou expressions, ce qui peut rendre leur écriture monotone et peu dynamique.
2. Le manque de variété lexicale : Les apprenants pourraient utiliser un vocabulaire limité, ce qui rendrait leur écriture peu nuancée et peu précise.
3. Les phrases mal construites : Les apprenants pourraient avoir du mal à construire des phrases grammaticalement correctes et bien articulées, ce qui rendrait leur écriture difficile à comprendre.

Pour aider les apprenants à améliorer leur performance en production écrite, il est important de les encourager à diversifier leur vocabulaire, à éviter la répétition excessive et à pratiquer la construction de phrases grammaticalement correctes. Des exercices de réécriture, de reformulation et de synonymes peuvent également être utiles pour les aider à développer leurs compétences linguistiques.

2.10 L'erreur dans les diverses méthodes d'enseignement-apprentissage

L’enseignement de la production écrite a toujours été perçu, par les praticiens, les enseignants comme par les apprenants, pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous proposons tout d'abord d’examiner la place accordée à la production écrite à travers les différentes méthodologies de l’enseignement des langues. À cet effet, nous ne retiendrons que cinq méthodologies, à savoir la méthodologie traditionnelle, directe, audio-visuelle, Structuro

globale Audio-Visuelle (SGAV) et communicative étant donnée qu'elles ont le plus marqué le domaine de la didactique des langues.

2.10.1 La méthodologie traditionnelle

Appelée également méthode Grammaire-Traduction, son objectif optimal était la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires où l'apprenant est appelé à appliquer les règles grammaticales dispensées explicitement dans sa langue maternelle. Dans cette méthode, toute la priorité est accordée à l'écriture, mais elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite car « Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, et proviennent d'exemples tirés » de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur » (Cornaire & Raymond, 1999, p.4-5). Bref, la méthodologie grammaire-traduction ne favorise pas le développement d'une réelle compétence orale ou écrite, mais elle tend à « former de bons traducteurs de textes littéraires »

2.10.2 La méthodologie directe

Cette méthode bannie l'usage de la langue maternelle : « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation… » (Cuq, 2003, p.237) et « Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler » (Germain, 1993, p.127). Ainsi, dans la méthodologie directe, l'activité d'écriture est placée au second plan ; elle n'est pas considérée « comme un système autonome de communication, mais comme une activité subordonnée à l'oral permettant de transcrire ce que l'apprenant sait employer oralement (dictée…). Cette conception de l'écrit est nommée « passage à l'écrit » ou « l'oral scripturé ».

2.10.3 La méthodologie audio-orale

Comme dans la méthodologie directe, l'écrit dans cette méthode prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Selon Coronaire et Raymond, les activités d'écriture « se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique ou bien se limitent « à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral » (Coronaire & Raymond, ibid., p.5-6). Ainsi, l'apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit n'est pas structurée.

2.10.4 La méthodologie SGAV

Dans le cadre de cette méthodologie, la langue est avant tout un moyen d'expression et de

communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage » (Coronaire, 1998, p.18). Ainsi, l'oral prend le devant sur l'écrit. Ce dernier est enseigné via la dictée qui « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants d'Enseignement/ Apprentissage de la Production Ecrite et lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire » (Coronaire & Raymond, ibid., p.8). L'écriture est toujours marginalisée et considérée comme une activité auxiliaire de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite.

2.10.5 L'approche communicative

L'approche communicative s'appuie sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication, mais aussi d'interaction sociale. Elle vise surtout l'appropriation d'une compétence de communication où est mobilisée la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique. Pour Germain, « Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur, etc.) » (Germain, 1993, p.204). La production écrite prend « de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. » (ibid., p.12). Les activités scripturales consistent dès lors à produire des énoncés en contexte authentique visant une réelle compétence de communication à travers des activités créatives (simulation, jeux de rôle…). Toutefois, il est à noter que même si la communication ne concerne plus seulement l'oral mais aussi l'écrit, les pratiques scripturales demeurent le parent pauvre des débuts de l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit se fera toutefois sentir (Cuq, ibid., p.248). En parcourant les différentes méthodologies des langues étrangères, il va sans dire que l'activité d'écriture a été toujours considérée comme une activité secondaire qui n'avait pas une place primordiale dans l'enseignement des langues. L'écrit devient aujourd'hui un instrument puissant de communication et de conservation de l'information, mais aussi un instrument central de régulation de la société et de contrôle de l'individu.

2.11 L'impact de l'interférence de la langue maternelle sur l'erreur en français

L'interférence de la langue maternelle est un phénomène courant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle se produit lorsque les apprenants transfert des connaissances et des habitudes de leur vers leur, ce qui peut entraîner des erreurs. En français, l'interférence de la Langue maternelle peut se manifester dans différents domaines :

- Prononciation : Les apprenants peuvent prononcer des mots français avec l'accent ou l'intonation de leur L1.
- Grammaire : Ils peuvent utiliser des structures grammaticales ou des temps verbaux de leur L1 qui ne sont pas corrects en français.
- **Vocabulaire** : Ils peuvent confondre des mots français avec des mots similaires dans leur L1, même si leur signification est différente.
- **Orthographe :** Ils peuvent appliquer des règles d'orthographe de leur L1 à l'orthographe française.

L'interférence de la L1 peut être un obstacle à l'apprentissage du français, mais elle peut aussi être une source d'apprentissage. En identifiant et en corrigeant les erreurs liées à l'interférence, les apprenants peuvent renforcer leur compréhension des différences entre leur L1 et le français.

2.12 Valoriser les erreurs dans l'apprentissage d'une langue étrangère

Les erreurs sont une partie naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elles fournissent des informations précieuses sur les progrès des apprenants et les domaines dans lesquels ils ont besoin de soutien. Valoriser les erreurs signifie :

- Créer un environnement d'apprentissage sûr : Les apprenants doivent se sentir à l'aise de faire des erreurs sans crainte de jugement ou de ridicule.
- Corriger les erreurs de manière constructive : Les corrections doivent être axées sur l'aide aux apprenants pour comprendre leurs erreurs et améliorer leur performance.
- Utiliser les erreurs comme tremplins pour l’apprentissage : Les erreurs peuvent être utilisées comme points de départ pour des discussions sur la grammaire, le vocabulaire ou la prononciation.
- Célébrer les progrès : Les apprenants doivent être reconnus pour leurs efforts et leurs progrès, même s'ils font encore des erreurs.

En valorisant les erreurs, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage positif et encourageant qui favorise la prise de risques et l'amélioration continue.

2.13 Importance des vocabulaires dans l'enseignement

Le développement d'un vocabulaire riche est essentiel pour permettre aux apprenants de produire des écrits plus clairs et cohérents. En effet, un vocabulaire étendu permet de lier les idées de manière logique et fluide, d'utiliser des transitions appropriées pour assurer la continuité du texte et de structurer celui-ci de manière à le rendre facilement compréhensible. En conséquence, la maîtrise d'un vocabulaire varié est un élément clé dans l'amélioration de la qualité de l'expression écrite au sein de l'environnement professionnel.

2.14 Les défis de la motivation des apprenants en production écrite

La motivation est un facteur clé de la réussite en production écrite. Cependant, les apprenants peuvent faire face à divers défis qui entravent leur motivation, notamment :

- Manque de confiance : Les apprenants peuvent douter de leurs capacités à écrire efficacement et éviter les tâches d'écriture.
- Peur de faire des erreurs : La crainte de faire des erreurs peut paralyser les apprenants et les empêcher de prendre des risques.
- Manque de pertinence : Les apprenants peuvent ne pas voir l'intérêt de produire des textes écrits dans la langue cible.
- Tâches d'écriture trop difficiles : Les tâches d'écriture trop complexes ou trop longues peuvent décourager les apprenants.
- Manque de commentaires constructifs : Les apprenants peuvent être découragés s'ils ne reçoivent pas de commentaires réguliers et constructifs sur leurs écrits.
- Environnement d'apprentissage négatif : Un environnement d'apprentissage peu encourageant ou stressant peut nuire à la motivation des apprenants.
- Problèmes personnels ou académiques : Des facteurs externes tels que des problèmes personnels ou des difficultés académiques dans d'autres matières peuvent affecter la motivation des apprenants en production écrite.

2.15 Stratégies pour motiver les apprenants en production écrite

- Créer un environnement d'apprentissage positif et encourageant : Les enseignants doivent créer une atmosphère dans laquelle les apprenants se sentent à l'aise de prendre des risques et d'expérimenter l'écriture.
- Fournir des tâches d'écriture significatives et adaptées au niveau des apprenants : Les tâches d'écriture doivent être liées aux intérêts des apprenants et à leurs objectifs d'apprentissage.

- Fournir des commentaires constructifs et encourageants : Les commentaires doivent se concentrer sur les points forts des apprenants et leur fournir des suggestions spécifiques pour l'amélioration.
- Célébrer les progrès des apprenants : Les enseignants doivent reconnaître et célébrer les efforts et les progrès des apprenants, même s'il y a encore des erreurs.
- Intégrer des éléments ludiques et créatifs : Les activités d'écriture ludiques et créatives peuvent rendre l'écriture plus agréable et motivante pour les apprenants.
- Connecter l'écriture à des objectifs réels : Les enseignants peuvent montrer aux apprenants comment l'écriture peut être utilisée dans des situations réelles, comme la communication professionnelle ou l'expression personnelle.
- Impliquer les apprenants dans le processus d'écriture : Les apprenants doivent être impliqués dans la planification, la rédaction et la révision de leurs écrits.
- En surmontant les défis de la motivation et en mettant en œuvre des stratégies efficaces, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage qui encourage les apprenants à s'engager activement dans la production écrite et à progresser vers la maîtrise.

2.16 Les erreurs liées à la discrimination auditive en production écrite

La discrimination auditive est la capacité à distinguer entre des sons différents. Les difficultés de discrimination auditive peuvent entraîner des erreurs en production écrite, notamment :

- **Erreurs d'orthographe :** Les apprenants peuvent écrire des mots de manière incorrecte s'ils ne peuvent pas distinguer entre des sons similaires (par exemple, "lait" et "l'ait").
- **Erreurs grammaticales :** Ils peuvent utiliser des temps verbaux ou des prépositions incorrectes s'ils ne peuvent pas distinguer entre des sons similaires (par exemple, "passé" et "passé composé").
- **Erreurs de ponctuation :** Ils peuvent utiliser des signes de ponctuation incorrects s'ils ne peuvent pas distinguer entre des sons similaires (par exemple, "point" et "point d'interrogation").
- **Erreurs de compréhension :** Ils peuvent mal comprendre des textes écrits ou oraux s'ils ne peuvent pas distinguer entre des sons similaires. Cela peut entraîner des erreurs dans leur production écrite, car ils peuvent écrire quelque chose qui ne correspond pas à ce qu'ils ont entendu ou lu.

Exemples d'erreurs liées à la discrimination auditive en production écrite

Orthographe : * "lait" au lieu de "l'ait" * "son" au lieu de "sont"

* "franc" au lieu de "francs"

Grammaire :

* "Il est allé au magasin “au lieu de "Il est allé à la magasin” (distinction entre “a" et "à")"ont")

"le") "J'ai mangé une pomme" au lieu de "J'ai mangé des pommes" (distinction entre "a" et

"Je vais aller voir un film" au lieu de "Je vais aller voir le film" (distinction entre "a" et

Ponctuation : * "Il fait beau ?" au lieu de "Il fait beau !" (Distinction entre le point d'interrogation et le point d'exclamation)

* "Je suis allé au magasin, et j'ai acheté du lait" au lieu de "Je suis allé au magasin et j'ai acheté du lait" (distinction entre la virgule et le point)

2.17 Stratégies pour aider les apprenants à surmonter les difficultés de discrimination auditive

- Exercer la discrimination auditive : Faire écouter aux apprenants des paires de mots ou de phrases qui présentent des sons similaires et leur demander de les distinguer.
- Utiliser des aides visuelles : Utiliser des diagrammes ou des tableaux pour illustrer les différences entre des sons similaires.
- Fournir des commentaires ciblés : Attirer l'attention des apprenants sur les erreurs liées à la discrimination auditive dans leurs écrits et leur fournir des explications claires.
- Intégrer des activités ludiques : Rendre l'apprentissage de la discrimination auditive plus agréable en utilisant des jeux, des chansons ou des comptines.
- Collaborer avec des orthophonistes : Si les difficultés de discrimination auditive persistent, envisager de consulter un orthophoniste pour un soutien supplémentaire.

2.18 Le rôle de l'enseignant dans la résolution des problèmes de production écrite en français

L'enseignant joue un rôle crucial dans la résolution des problèmes de production écrite en français :

Identifier les problèmes : L'enseignant doit observer et analyser les productions écrites des apprenants pour identifier les problèmes spécifiques qu'ils rencontrent.

Cela peut inclure des erreurs grammaticales, des problèmes de vocabulaire, des problèmes de cohérence ou des problèmes d'organisation.

Fournir des commentaires ciblés : Une fois les problèmes identifiés, l'enseignant doit fournir des

commentaires constructifs et spécifiques aux apprenants. Les commentaires doivent se concentrer sur les points forts des apprenants et leur fournir des suggestions claires pour l'amélioration.

Proposer des stratégies : L'enseignant doit suggérer des stratégies et des ressources pour aider les apprenants à surmonter leurs difficultés. Cela peut inclure des exercices de grammaire, des activités de vocabulaire ou des conseils sur la structure et l'organisation des textes.

Créer des opportunités de pratique : L'enseignant doit créer des opportunités pour les apprenants de pratiquer l'écriture et de recevoir des commentaires. Cela peut prendre la forme de devoirs, de travaux en classe ou d'ateliers d'écriture.

Collaborer avec les apprenants : L'enseignant doit collaborer avec les apprenants pour développer des plans d'amélioration personnalisés. Cela peut impliquer de fixer des objectifs spécifiques, de fournir un soutien individualisé et de suivre les progrès des apprenants.

Créer un environnement d'apprentissage positif : L'enseignant doit créer un environnement d'apprentissage positif et encourageant dans lequel les apprenants se sentent à l'aise de prendre des risques et d'expérimenter l'écriture. Cela implique de fournir des commentaires constructifs, de célébrer les progrès et de créer une atmosphère dans laquelle les erreurs sont considérées comme des opportunités d'apprentissage.

En assumant efficacement ces rôles, les enseignants peuvent aider les apprenants à identifier et à surmonter les problèmes de production écrite en français, leur permettant ainsi de progresser vers la maîtrise de l'écriture.

2.19 L'implication des élevés dans la résolution des problèmes de production écrite en français

Le rôle des élèves est également crucial dans l'enseignement et l'apprentissage pour résoudre le problème de la production écrite en français. Voici quelques actions que les élèves peuvent mettre en place pour améliorer leurs compétences en écriture dans cette langue :

Pratique régulière de l'écriture en français : Il est recommandé aux élèves de s'engager dans une pratique régulière de l'écriture en français. Cela peut se faire à travers des exercices d'écriture, la tenue de journaux personnels, la correspondance avec des francophones natifs ou la rédaction de textes sur des sujets qui les passionnent.

Recherche d'aide et de ressources : Il est essentiel que les élèves prennent l'initiative de rechercher de l'aide et des ressources pour améliorer leur production écrite en français. Ils peuvent solliciter l'enseignant pour des explications supplémentaires, utiliser des outils en ligne, consulter des manuels ou demander l'assistance de camarades plus avancés dans l'apprentissage du français.

Réflexion sur les retours : Lorsqu'ils reçoivent des retours de la part de l'enseignant ou de leurs pairs, les élèves sont encouragés à prendre du recul, à identifier leurs erreurs récurrentes et à s'efforcer de les corriger dans leurs prochaines productions écrites.

Auto-évaluation : Les élèves ont également la possibilité de s'autoévaluer en comparant leurs propres écrits à des modèles de qualité. Cette démarche leur permettra de prendre conscience de leurs points forts et faibles, et de se fixer des objectifs d'amélioration concrets.

En adoptant une attitude proactive, en pratiquant régulièrement, en recherchant de l'aide et en réfléchissant sur leurs productions écrites, les élèves peuvent jouer un rôle déterminant dans l'amélioration de leurs compétences en écriture en français et contribuer ainsi à résoudre les difficultés rencontrées dans ce domaine.

Chapitre 3

3.1 Analyse des donnés

Dans cette section, nous procédons à l'analyse des données recueillies à travers les questionnaires adressés aux enseignants. Ce chapitre vise à analyser les réponses des enseignants du lycée Guèbre Mariam, en se concentrant sur les enseignants de français. Un total de 26 questions a été distribué à 20 enseignants. Ce questionnaire sera un outil précieux pour comprendre les défis liés à la production écrite dans l'apprentissage.

3.2 La présentation du dispositif méthodologique

Nous avons procédé à la distribution de 20 questionnaires aux enseignants de français du lycée Guèbre Mariam. Le nombre de questionnaires distribués est jugé satisfaisant, en outre, les enseignants ayant participé à notre étude constituent un groupe diversifié, tant en termes de genre, d'âge que d'expérience professionnelle. Il convient de noter que notre échantillon n'a pas été restreint à une catégorie spécifique d'enseignants.

3.3 L’enquête par questionnaire

Pour assurer l'objectivité de notre enquête, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire adressé aux enseignants de français de seconde au lycée Guèbre Mariam. Ce questionnaire comprend un total de 26 questions, dont 7 questions fermées sous forme de QCU et de QCM, ainsi que 19 questions ouvertes permettant aux enseignants d'exprimer leur point de vue personnel. L'objectif de ce questionnaire est de collecter des informations à travers les avis des enseignants sur la problématique de la production écrite et les liens qui peuvent exister entre elles.

3.4 Lieu de recueil des données

Notre étude réalisée auprès des enseignants de français en classe de seconde au Lycée Guèbre Mariam à Addis-Abeba a permis de recueillir des données importantes. Fondé en 1947 par la Mission Laïque Française, le Lycée franco-éthiopien Guèbre Mariam a pour mission d'instruire les enfants des résidents français, de contribuer à l'élite éthiopienne et de scolariser principalement des francophones étrangers. En tant qu'établissement international dédié à l'enseignement du français de la maternelle au baccalauréat, il joue un rôle crucial dans la promotion de la langue française en Éthiopie. Grâce à sa convention avec l'Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger (AEFE), l'établissement est placé sous la tutelle du Ministère des Affaires étrangères et du Ministère de l'Éducation nationale.

Question N° 1 : selon vous, qu'est-ce que la production écrite ?

L'une des questions posées aux enseignants portait sur leur définition de la production écrite. Il ressort de leurs réponses que la production écrite est un exercice qui consiste à rédiger un texte sur un sujet donné en utilisant un vocabulaire diversifié et en appliquant les règles de grammaire et de syntaxe. Il s'agit de la rédaction de différents types d'écrits demandés aux élèves, tels que des sujets de réflexion, d'invention, de synthèse ou de restitution d'informations lors d'exposés. La production écrite a pour fonction principale d'être un outil de communication à distance de la pensée, ainsi qu'un moyen de structurer celle-ci, ce que ne permet pas toujours le langage oral, plus spontané mais moins élaboré. C'est pourquoi elle revêt une grande importance dans l'enseignement.

Question N°2 : Quelle est l'importance de la rédaction de documents dans le cadre de notre activité professionnelle ?

Selon les retours des enseignants sur cette question, la majorité mentionne que la rédaction de documents est essentielle pour permettre à l'apprenant d'exprimer librement ses sentiments, ses idées, ses intérêts et ses préoccupations afin de pouvoir communiquer efficacement avec autrui. Cela nécessite la maîtrise de certaines stratégies et méthodes que l'élève doit acquérir au cours de son apprentissage.

La rédaction de documents est également cruciale car elle permet à l'élève de restituer l'ensemble des notions apprises lors d'une séquence donnée. Les notions linguistiques, les genres, les types de textes, les enjeux, le style pour mettre en valeur ses idées (figures de style et autres procédés grammaticaux et littéraires) doivent être utilisées par les apprenants ; ils constituent des critères de réussite qui permettront aux enseignants d'évaluer la maîtrise des différentes notions et compétences.

Question N°3 : Rencontrez-vous des défis en matière de production écrite chez les élèves de seconde au lycée Guèbre Mariam ? Si oui, pourriez-vous me faire part des défis spécifiques rencontrés lors de la production écrite en langue française par les élèves de classe de seconde au lycée Guèbre Mariam, dans le but de favoriser une meilleure compréhension ?

Réponse	**Numéro de répondant**	**Fréquence**
Oui	7	-
Non	0	-
Total	7	-

Pour ces questions, la majorité des réponses sont positives (oui) et peuvent être expliquées comme suit : la langue française est reconnue pour sa complexité, caractérisée par de multiples règles et exceptions. Les élèves de seconde au lycée Guèbre Mariam sont confrontés au défi d'apprendre ces règles diverses et de savoir quand les appliquer. Les difficultés principales résident dans l'orthographe et le vocabulaire.

L'acte d'écrire est une activité complexe qui requiert la mobilisation d'un large éventail de connaissances pour être mené à bien. De nombreux obstacles empêchent les apprenants de rédiger une composition de qualité, qu'ils soient d'ordre linguistique, socioculturel, épistémologique, affectif, didactique, etc.

« 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 », Programmes d'études en FL2 (1997).

La maîtrise de la syntaxe / l'usage d'un vocabulaire approprié/ la cohérence des idées. D'une manière plus générale, dans mes classes habituelles, la maîtrise de la syntaxe est ce qu'il y a de plus difficile à enseigner, et à maîtriser, pour les apprenants.

Question N° 4 : Pouvez-vous nous décrire les processus et initiatives que vous mettez en place pour surmonter les obstacles liés à la production écrite ?

Selon les retours des enseignants sur cette question, la majorité recommande les approches suivantes : fournir des listes de mots pertinents à réutiliser dans la production écrite, enseigner aux élèves les méthodes pour assurer la cohérence du récit et de la démonstration grâce à l'utilisation de connecteurs logiques ou d'autres termes de liaison pour relier les idées, et inviter les élèves à retravailler des parties de leur dissertation après avoir identifié les erreurs.

D'autres mesures incluent la mise en place de dictées préparées à l'avance, des exercices de conjugaison et de grammaire pour comprendre les différents temps verbaux et leur utilisation. Pour surmonter les difficultés en orthographe et en conjugaison, il est recommandé de revoir les règles de base et d'encourager les élèves à lire et à consulter régulièrement un dictionnaire pour enrichir leur vocabulaire.

En ce qui concerne les problèmes de syntaxe, des leçons de grammaire, une pratique régulière de l'expression écrite même à travers de courts textes, et des exercices en ligne sur une plateforme spécialement conçue peuvent être bénéfique.

Question N° 5 : Les élèves du lycée Guèbre Mariam qui se limitent à l'utilisation de la vidéo et de l'audio en français peuvent-ils résoudre des problèmes liés à la production écrite ?

Comment prévoient-ils de résoudre cette question ?

Selon les réponses des enseignants sur cette question, la majorité explique que la pratique régulière de la lecture en français est indispensable, tout comme la pratique de la langue en dehors de la classe. L'écriture régulière est également indispensable et doit être effectuée quotidiennement. On ne peut pas apprendre à écrire en se contentant de regarder des vidéos, d'écouter des podcasts ou de parler.

Question N° 6 : Pensez-vous que l'utilisation de supports audiovisuels tels que l'audio, la vidéo ou le film pourrait aider à surmonter les défis rencontrés dans la création de contenus écrits ?

Selon les réponses des enseignants sur cette question, la majorité est d'accord pour dire que l'utilisation de l'audio, des vidéos ou des films peut aider, mais qu'ils ne sont pas suffisants. Il s'agit d'une première étape, suivie de la lecture, de l'écriture et de la pratique orale en français autant que possible.

Certains soulignent que l'utilisation de l'audio, des vidéos ou des films facilite la compréhension des documents et encourage les élèves à enrichir leur vocabulaire et à utiliser des expressions différentes de celles utilisées au quotidien. Cependant, d'autres estiment que ces supports ne sont utiles que partiellement, et qu'il est essentiel de lire des livres pour enrichir le vocabulaire et comprendre l'usage des différents temps verbaux.

Enfin, une personne est d'avis que l'utilisation de vidéos, d'audio ou de films est importante pour améliorer l'expression orale des élèves, mais ne croit pas que cela soit efficace pour améliorer leur expression écrite.

Question N°7 : Selon vous, quels sont les avantages de l'introduction précoce de la langue française à l'école maternelle pour les élèves de seconde au lycée Guèbre Mariam en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en français ? Comment cela se manifeste-t-il ?

La majorité des répondants ont exprimé leur opinion en affirmant que l'entrée précoce au LGM permet de structurer le langage oral dès le plus jeune âge. En effet, il est impossible d'apprendre à écrire sans posséder des compétences préalables en expression orale. Bien que l'école maternelle bénéficie de cet apprentissage, étant donné l'âge des enfants, il convient de mentionner qu'on ne s'attend pas à ce qu'ils produisent de longs textes. Leur apprentissage se concentre davantage sur la découverte de l'alphabet, l'acquisition d'un vocabulaire de base (jours de la semaine, animaux, couleurs, nombres) et la pratique de l'écriture de mots simples, plutôt que de phrases structurées.

Par ailleurs, certains répondants ont souligné l'importance de l'école française dans cet apprentissage.

En ce qui concerne **la Question N°8,** quels obstacles spécifiques avez-vous identifiés dans l'enseignement de la langue française aux élèves du lycée Guèbre Mariam ?

Les réponses des enseignants ont mis en lumière plusieurs défis, dont le manque d'intérêt des élèves pour la langue française et la littérature française, ainsi que pour l'analyse des textes littéraires. Il a également été relevé un déficit de compétences en syntaxe et en vocabulaire, ainsi qu'une tendance à utiliser de nombreux anglicismes ou à traduire littéralement des expressions anglaises dans leurs écrits en français. De plus, il a été noté que les élèves ont parfois recours à l'anglais ou à l'amharique, même en classe, ce qui peut constituer un frein à l'apprentissage de la langue française.

Il est crucial de considérer l'impact de l'environnement social et familial non francophone sur l'acquisition de la langue française. Il est vrai que la maîtrise d'une langue ne peut être atteinte pleinement si on ne pratique le français que pendant de courtes périodes en classe. Il est essentiel d'encourager une pratique intensive en classe, dans la cour d'école et à la maison pour favoriser une meilleure acquisition linguistique.

Question N°9 : Quelle est l'importance de la production écrite en langue française, selon vous ?

D'après les réponses des enseignants, la majorité affirme que la production écrite en français est essentielle car elle permet de travailler le vocabulaire, la syntaxe et la structuration d'une pensée.

Question N°10 : Quelles suggestions pourriez-vous formuler pour résoudre les difficultés rencontrées dans le processus de production écrite ?

D'après les réponses des enseignants, plusieurs suggestions peuvent être envisagées. Il est recommandé de proposer des exercices de production écrite de manière régulière, de demander aux élèves de réécrire leurs productions plusieurs fois (bien que le manque de temps pour corriger puisse être un obstacle), de fournir des modèles pour les inspirer, d'encourager l'acquisition d'un répertoire de mots à apprendre quotidiennement, de tester les connaissances des élèves sur ces mots de manière hebdomadaire, de demander aux élèves de rendre compte de leurs lectures oralement à intervalles réguliers, de favoriser l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison dès le plus jeune âge, d'encourager la lecture pour améliorer l'orthographe dès que possible.

Pour améliorer ses compétences en écriture, il est recommandé d'écrire de manière régulière et fréquente, dès le plus jeune âge. Comme dans tout apprentissage, la pratique est essentielle pour progresser. Il est également conseillé de lire davantage, de regarder des films en français et de

s'entraîner à écrire. Il est recommandé de pratiquer régulièrement l'expression écrite, même à travers de courts textes, et de valoriser les productions par des publications. Il est important de créer des situations de communication authentiques pour favoriser le développement des compétences en écriture.

Question N°11 : Quels sont les défis rencontrés lors de la rédaction de documents de production pour les élèves de seconde à l'école secondaire Guèbre Mariam ?

D'après les enseignants interrogés, la majorité d'entre eux ont identifié plusieurs défis majeurs. Il s'agit notamment de la nécessité de maîtriser la méthode des exercices type-bac, de bien connaître le contenu des œuvres littéraires et les mouvements importants de l'histoire littéraire française, ainsi que d'améliorer la syntaxe et la cohérence des idées.

Les difficultés linguistiques et culturelles sont également présentes. Les élèves ont par exemple du mal à déterminer l'usage approprié des différents temps verbaux, ce qui peut rendre leur production écrite maladroite. Le caractère complexe du français, avec des sons pouvant s'écrire de différentes façons, peut également être source de confusion pour les apprenants dont ce n'est pas la langue maternelle et qui ne sont pas habitués à une grande exposition à la lecture.

En tant que personne n'ayant moi-même rencontré des obstacles lors de l'apprentissage du français, tels que des problèmes de prononciation, d'orthographe, de grammaire, de vocabulaire et de conjugaison des verbes, je comprends ces défis et les implications qu'ils peuvent avoir sur la progression des élèves. Pour plus de détails, veuillez-vous référer à la réponse à la question 3.

Question N°12 : Dans votre opinion, considérez-vous que l'implémentation d'une approche multilingue à l'école représente un défi pour la pratique de la production écrite au lycée Guèbre Mariam ?

Oui, car l'apprentissage et la maîtrise de l'écriture dans une langue sont déjà des tâches complexes en soi, donc la mise en place d'un système trilingue (français, anglais et amharique) représente un véritable défi pour les élèves. Dans mon avis, le principal inconvénient du multilinguisme au niveau individuel réside simplement dans le temps et les efforts nécessaires pour apprendre une nouvelle langue, en particulier lorsqu'elle est acquise tardivement. Cependant, même si c'est un défi, il est surmontable. La question est délicate : l'approche multilingue (grammaire comparée) peut aider l'apprenant à prendre conscience des interférences qui peuvent le pousser à commettre des erreurs. Il est cependant essentiel d'éviter de recourir à la langue de l'apprenant comme une béquille.

Question N°13 : Quels obstacles avez-vous identifiés lors de l'évaluation des productions écrites ?

Selon les retours des enseignants sur cette question, la majorité souligne les difficultés à évaluer le contenu sans prendre en considération la syntaxe et le vocabulaire inadéquats, car ces éléments sont interdépendants. Une syntaxe incorrecte entrave la compréhension des idées et peut limiter le développement d'idées avancées. Faut-il que l'enseignant corrige lui-même les erreurs d'orthographe et de syntaxe, ou simplement les signaler ?

Question N°14 : Quels sont les obstacles rencontrés par les apprenants en matière de production écrite lors des évaluations que vous avez menées ?

Selon les réponses des enseignants sur cette question, la majorité renvoie à ce qui a été mentionné précédemment. En réponse à la question n°3.

Question N°15 : Quelles sont les principales erreurs couramment observées chez les élèves lors de la rédaction de leurs productions écrites ?

D'après les enseignants interrogés, les principales erreurs relevées sont les suivantes : la confusion entre le féminin et le masculin, l'utilisation incorrecte des pronoms, des temps verbaux, ainsi que le mélange inapproprié entre l'anglais traduit et le français approximatif. De plus, l'absence de ponctuation, les erreurs de syntaxe telles que le choix des pronoms compléments, du pronom relatif et de la préposition, ainsi que l'utilisation d'anglicismes et d'Amharicismes sont également fréquemment relevées.

Question N°16 : Quelles stratégies recommandez-vous pour une acquisition efficace des règles orthographiques ?

Selon les enseignants consultés, les stratégies les plus efficaces pour une acquisition optimale des règles orthographiques sont les suivantes: la pratique de la dictée quotidienne, la compréhension préalable de la phrase dictée avant de la reproduire par écrit, la réflexion sur les accords nécessaires après avoir écrit la phrase, la familiarisation avec les principales règles d'orthographe par le biais de la mémorisation, la réalisation de dictées en ligne avec correction, l'entrainement régulier à travers des exercices dédiés, et enfin la pratique de l'écriture.

Question N° 17 : Dans un contexte professionnel, considérez-vous la production écrite en français comme une activité essentielle ?

Selon les enseignants interrogés, la majorité est d'avis que la production écrite en français est en effet essentielle, notamment pour travailler en France. En effet, dans le cadre professionnel, il est fréquent d'avoir à rédiger des courriels, des lettres de motivation, des rapports, des synthèses, des bilans, etc. La maîtrise de l'écriture dans une langue ne se limite pas à l'écoute, à la parole et à la lecture, mais Englobe également la capacité à s'exprimer de manière écrite, en utilisant un vocabulaire spécifique

qui peut différer de celui employé à l'oral. De plus, la diversité des exercices d'écriture, tels que la rédaction de poèmes, de romans, d'essais ou de rapports, permet aux individus de développer leurs compétences linguistiques et leur capacité à structurer leurs idées de manière claire et détaillée.

L'écriture est également reconnue comme un outil puissant d'apprentissage, favorisant le développement de la pensée critique. Chaque moment passé à écrire permet à l'individu de personnaliser ses apprentissages, de générer de nouvelles idées, observations et émotions.

En conclusion, la production écrite en français est donc une activité fondamentale dans un contexte professionnel, offrant aux individus la possibilité de communiquer de manière efficace, de développer leurs compétences linguistiques et de renforcer leur pensée critique.

Question N°18 : Comment pouvez-vous encourager le développement des compétences en orthographe chez les apprenants ?

Selon les réponses des enseignants sur cette question, la majorité suggère : encourager la lecture régulière, apprendre les règles orthographiques par cœur, pratiquer avec des exercices d'entraînement et réaliser des dictées fréquemment.

Question N° 19 : Quelle méthode utilisez-vous pour évaluer la production écrite de vos élèves ?

Selon les réponses des enseignants sur cette question, la majorité précise : la méthode d'évaluation varie en fonction du type d'écrit. En classe de seconde, l'accent est mis moins sur la maîtrise de la langue (qui doit être acquise à la fin du cycle au collège) et davantage sur l'interprétation des textes pour rédiger un commentaire littéraire ou une dissertation. Ainsi, l'évaluation porte sur la méthodologie, la compréhension des œuvres et la capacité à les analyser de manière structurée- Il est possible d'évaluer des exposés, des introductions et des plans. L'évaluation se fait par compétences.

Question N° 20, Quels sont les critères que vous prenez en considération lors de l'évaluation ?

☒ Le lexique ☒ L'orthographe ☒ la Construction des phrases

☒ L'Aspects sémantique ☒ La Cohérence du texte

Selon les réponses obtenues des enseignants sur cette question, il apparaît que la majorité d'entre eux sélectionne un ensemble de critères pour évaluer la production écrite des élèves. Ces critères incluent notamment le lexique, les aspects sémantiques, l'orthographe, la cohérence du texte et la construction des phrases.

Question N° 21, Pourquoi la maîtrise des compétences en production écrite est-elle essentielle parmi les quatre compétences de la langue française pour le milieu professionnel ?

La question n° 21 s'interroge sur l'importance de la maîtrise des compétences en production

écrite parmi les quatre compétences de la langue française dans un contexte professionnel. Pour obtenir plus de détails sur cette question, veuillez-vous référer à la réponse donnée à la question n°1.

Question N° 22, Si vous avez travaillez pour résoudre les difficultés de la production écrit dans la classe de la langue française dans quelle fréquence ?

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
-	7	-	-	-

Quant à la question n° 22, elle porte sur la fréquence à laquelle les enseignants ont travaillé pour résoudre les difficultés liées à la production écrite en classe de langue française. Ce tableau nous renseigne sur la fréquence de travailler pour résoudre les difficultés de la production écrite dans la classe de la langue française est Souvent. En effet, les majorités travaillées pour résoudre les difficultés de la production écrite dans la classe de la langue française.

Question N° 23 : Dans quelle mesure avez-vous pris des mesures pour surmonter les difficultés liées à la production écrite, telles que le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire, lors de vos cours de français ?

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
3	4	-	-	-

La question n° 21 il est intéressant de noter que sur les 10 répondants, trois personnes ont indiqué avoir toujours pris des mesures pour surmonter les difficultés liées à la production écrite en français tandis que quatre personnes ont déclaré le faire souvent. Cela suggère que la majorité des répondants ont pris des mesures actives pour mesures leurs compétences en production écrite en français, ce qui est encourageant.

Question N°24 : Pouvez-vous décrire comment vous avez abordé les difficultés liées à la production écrite, telles que l'orthographe, l'utilisation des majuscules, la ponctuation et la Structuration des paragraphes, dans le cadre de vos responsabilités professionnelles ?

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
-	6	1	-	-

Quant à la question n° 24, la majorité des répondants ont indiqué qu'ils abordaient souvent les difficultés liées à la production écrite dans le cadre de leurs responsabilités professionnelles. Cela suggère un engagement régulier et constant de leur part pour améliorer ces compétences.

Question N° 25 : Comment évaluez-vous la progression des compétences en production écrite de vos étudiants à la suite de l'évaluation de leurs travaux écrits ?

Réponse	Très bon	Bon	Satisfaisant	Pas satisfaisant
-	3	-	3	1

Sur la base des réponses des répondants à la question sur évaluations de la progression des compétences en production écrite de leurs étudiants à la suite de l'évaluation de leurs travaux écrits, 3 personnes ont évalué la progression très bonne. Cela indiqué qu'ils estiment que les travaux écrits évalué ont contribué de manière positive à l'amélioration des compétences en production écrite de leurs étudiants. Cela suggère un impact positif des évaluations sur les compétences en production écrite de leurs étudiants. 3 personnes ont évalué la progression comme Satisfaisant. Cela implique qu'ils considèrent que les travaux évalués ont eu un effet modéré sur l'amélioration des compétences en production écrite de leurs étudiants. Il y a certaine satisfaction mais peut être des domaines à améliorer.

Question N° 26 : Dans quelle mesure jugez-vous que les compétences en production écrite de vos étudiants en langue française se sont améliorées suite à l'application de la méthode de la production écrite ?

Beaucoup	Très	Peu	Rien
-	-	6	-

La plupart des enseignants affirment que les compétences en production écrite de leurs étudiants en langue française se sont améliorées suite à l'application de la méthode de la production écrite se fait peu. Ce résultat implique que des étudiants en langue française ne sont pas améliorés suite à l'application de la méthode de la production écrite.

3.5 Analyse de résultat

Les obstacles observés dans la production écrite des élèves de la classe seconde au Lycée Guèbre Mariam peuvent être attribués à plusieurs facteurs, notamment le manque de vocabulaire, les difficultés de compréhension, le manque de pratique et le manque de soutien de l'enseignant. La plupart des élèves ont rencontré des difficultés particulières en production écrite, notamment en ce

qui concerne la référence et l'utilisation efficace des règles de grammaire.

La production écrite est perçue comme un défi où l'apprenant est confronté à plusieurs obstacles. Rédiger un texte est donc une tâche complexe qui demande du temps et la manipulation d'un ensemble de connaissances (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe) ainsi que de compétences. Avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité visant à construire du sens à travers la progression logique d'une phrase à l'autre, tout en respectant l'organisation thématique, la grammaire et la cohérence du texte. Son enseignement vise à permettre aux apprenants de produire des textes pour leur propre usage ou pour celui d'autrui.

L'analyse des résultats de l'étude sur les difficultés en production écrite des élèves de seconde au Lycée Guèbre Mariam met en évidence plusieurs facteurs contribuant aux obstacles rencontrés. Le manque de vocabulaire, les difficultés de compréhension, le manque de pratique et le manque de soutien de l'enseignant ont été identifiés comme des éléments clés ayant un impact sur les compétences en production écrite des élèves.

Il est également souligné que la plupart des élèves rencontrent des difficultés particulières dans la référence et l'utilisation efficace des règles de grammaire, ce qui souligne l'importance de renforcer ces compétences. Les recommandations pour améliorer les compétences des élèves en production écrite comprennent des interventions ciblées telles que dispenser une instruction explicite sur les stratégies de planification et d'organisation, enrichir le vocabulaire des élèves, accroître les occasions de pratique de l'écriture, fournir des retours et un soutien régulier aux élèves, ainsi que créer un environnement d'apprentissage favorable qui encourage l'écriture et la prise de risques.

En outre, l'analyse met en avant la complexité de la production écrite en tant que tâche exigeant la manipulation d'un ensemble de connaissances et de compétences, y compris la grammaire, le lexique, l'orthographe et la syntaxe. L'approche communicative est également soulignée comme une perspective importante pour l'enseignement de la production écrite, mettant l'accent sur la construction du sens à travers une progression logique et une organisation thématique, grammaticale et cohérente du texte.

Chapitre 4

CONCLUSION GÉNÉRALE ET DES RECOMMANDATIONS

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de mon mémoire est d'explorer la problématique principale liée à la production écrite des élèves de dixième année au Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba. L'étude de cas réalisée au sein de cet établissement a mis en lumière les difficultés rencontrées par les élèves dans leur production écrite, telles que la difficulté à générer des idées, à structurer de façon logique leurs pensées, à choisir les termes appropriés et à éviter les erreurs grammaticales. Ces problèmes sont souvent dus à un manque de vocabulaire, à des lacunes en compréhension, à un manque de pratique et à un manque de soutien de la part des enseignants.

Pour favoriser le développement des compétences en production écrite des élèves, une approche globale est essentielle. Cela suppose de dispenser un enseignement explicite des stratégies de planification et d'organisation, d'enrichir le lexique des élèves, de multiplier les occasions d'exercer l'écriture et de leur offrir un suivi régulier et des retours constructifs. Par ailleurs, il convient de mettre en place un environnement d'apprentissage propice à l'expression écrite et à la prise de risques. Cette démarche passe par la conception de tâches d'écriture pertinentes, l'instauration d'une culture de révision entre pairs et la valorisation des succès des apprenants.

Il est crucial de reconnaître l'importance de la motivation dans le processus de production écrite. Les élèves sont davantage susceptibles de s'investir dans la rédaction lorsqu'ils sont intéressés par les sujets abordés, qu'ils les jugent pertinents et qu'ils ont confiance en leurs compétences. Afin de favoriser cette motivation, les enseignants peuvent mettre en place des tâches d'écriture significatives, offrir un feedback positif et valoriser les progrès des élèves.

En appliquant ces stratégies, le personnel enseignant et administratif du Lycée Guèbre Mariam à Addis-Abeba peut contribuer à aider les élèves à surmonter les obstacles rencontrés dans leur production écrite et à devenir des rédacteurs compétents et confiants, prêts à réussir dans leurs études et au-delà. L'amélioration des compétences en production écrite des élèves est un processus complexe qui nécessite une approche holistique impliquant les enseignants, les administrateurs scolaires et les élèves eux-mêmes. Les chercheurs soulignent l'importance d'une approche globale pour améliorer les compétences en production écrite des élèves. Cela comprend la fourniture d'une instruction explicite sur les stratégies de planification et d’organisation, l’enrichissement du vocabulaire des élèves,

L’augmentation des opportunités de pratique de l'écriture, ainsi que l'offre de commentaires et de soutien réguliers aux élèves.

De plus, il est souligné qu'il est crucial de créer un environnement d'apprentissage favorable qui encourage l'écriture et la prise de risques. Cela peut être accompli en fournissant des tâches d'écriture significatives, en favorisant une culture de révision par les pairs et en célébrant les réussites des élèves. En appliquant ces interventions, les enseignants et les administrateurs scolaires du Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba peuvent aider les élèves à surmonter les difficultés de production écrite et à développer des compétences en écriture solides et une confiance accrue.

Pour atteindre cet objectif, le chercheur a effectué une recherche en consultant des sources secondaires pour identifier les théories et les résultats déjà validés. De plus, un test a été élaboré afin d'analyser les problématiques auxquelles sont confrontés les étudiants en matière de production écrite. Un questionnaire a également été utilisé comme instrument de collecte de données supplémentaires.

Les résultats du corpus indiquent que les études menées sur la problématique de la production écrite au Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba révèlent que les élèves rencontrent des difficultés dans divers domaines, notamment : la génération d'idées, l'organisation logique des pensées, le choix des mots appropriés et la fréquence des erreurs grammaticales. Ces difficultés sont attribuées à plusieurs facteurs, tels que le manque de vocabulaire, les difficultés de compréhension, le manque de pratique et le manque de soutien de la part des enseignants.

Selon les travaux de recherche menés, les difficultés de rédaction rencontrées par les élèves du Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba peuvent être attribuées à divers facteurs. Tout d'abord, un manque de compétences de base en littérature peut être observé chez certains élèves, ce qui se traduit par des difficultés à lire et à comprendre des textes, impactant ainsi leur capacité à développer des idées et à structurer leurs pensées. De plus, un vocabulaire limité peut également être un obstacle, les élèves pouvant manquer des mots nécessaires pour exprimer leurs idées de manière claire et précise.

Un manque d'exposition à des écrits de qualité peut entraîner une limitation de la compréhension des conventions d'écriture et des stratégies efficaces chez les élèves. De même, un soutien pédagogique insuffisant peut compromettre le développement des compétences en écriture des élèves. Pour remédier à ces problèmes, les chercheurs recommandent plusieurs actions :

- Améliorer les compétences de base en littérature en offrant un soutien supplémentaire en lecture et en compréhension.

- Élargir le vocabulaire des élèves en introduisant de nouveaux mots dans un contexte approprié et en utilisant des activités ludiques pour renforcer leurs connaissances linguistiques.
- Exposer les élèves à des exemples d'écrits de qualité afin de les encourager à analyser et discuter de ces textes.
- Renforcer le soutien pédagogique en offrant aux enseignants une formation sur les stratégies efficaces pour enseigner l'écriture et en leur accordant le temps nécessaire pour fournir des retours individualisés aux élèves.

Suite à l'analyse des données provenant du corpus, du questionnaire, d'un test sur la production écrite et des théories établies, il est clair que les apprenants de français langue étrangère font face à des obstacles particuliers lorsqu'il s'agit de produire des textes écrits. Ces difficultés peuvent être attribuées à divers facteurs, notamment les lacunes linguistiques (comme une maîtrise insuffisante de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe françaises), les obstacles cognitifs (tels que des difficultés à organiser les idées, à planifier et à réviser les textes écrits) et les différences socioculturelles en matière de conventions d'écriture et de normes de communication.

Afin d'aider les apprenants à surmonter ces obstacles, il est primordial de mettre en place des actions telles que fournir un enseignement explicite des règles grammaticales, du vocabulaire et des conventions d'écriture françaises, créer des opportunités de pratique en situation réelle, offrir des commentaires constructifs et un soutien continu tout au long du processus d'écriture, ainsi que d'intégrer la dimension culturelle dans l'enseignement en sensibilisant les apprenants aux différences culturelles influençant les normes de communication écrite.

En prenant en compte ces difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants de français langue étrangère dans leur production écrite, les enseignants peuvent contribuer à améliorer leurs compétences en écriture et à les aider à devenir des communicants plus efficaces.

En outre, les apprenants ont l'occasion d'améliorer leurs compétences en production écrite en créant un environnement d'apprentissage propice qui favorise l'écriture et l'audace. Cette approche peut être mise en œuvre en proposant des tâches d'écriture significatives, en encourageant une culture de révision par les pairs et en célébrant les succès des apprenants. En plus de renforcer leur maîtrise des structures linguistiques, des règles de grammaire et des éléments socioculturels, les apprenants acquièrent également la capacité de résoudre des problèmes.

Cependant, étant donné que cette étude repose sur un échantillon limité, sa portée peut ne pas être suffisante pour parvenir à des conclusions généralisables.

Par conséquent, des recherches approfondies devraient être entreprises afin de confirmer et de soutenir ces résultats.

DES RECOMMANDATIONS

Le chercheur propose plusieurs recommandations pour améliorer la production écrite des élèves de dixième année au Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba :

- Renforcer l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire afin que les élèves puissent exprimer leurs idées de manière claire et précise.
- Offrir des occasions régulières de pratique de l'écriture dans divers contextes pour développer les compétences des élèves.
- Fournir des retours personnalisés aux élèves pour les aider à progresser dans leur écriture.
- Créer un environnement d'apprentissage encourageant où les élèves se sentent libres d'expérimenter avec leur écriture.
- Intégrer des méthodes d'enseignement novatrices pour stimuler l'apprentissage des élèves.

En mettant en place ces recommandations, les enseignants et les administrateurs du Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba peuvent aider les élèves à améliorer leurs compétences en production écrite et à gagner en confiance dans leur capacité à écrire efficacement.

En complément des recommandations générales précédemment formulées, le chercheur préconise les actions suivantes :

- Former les enseignants aux meilleures pratiques pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture : Les enseignants doivent bénéficier d'une formation sur les stratégies efficaces d'enseignement de l'écriture, telles que l'approche explicite, l'apprentissage par projet et la différenciation pédagogique.
- Fournir aux enseignants les ressources et le soutien nécessaires : Les enseignants doivent disposer des ressources pédagogiques adéquates et d'un soutien professionnel continu pour enseigner efficacement l'écriture, notamment des manuels, des plans de cours et des opportunités de développement professionnel.
- Collaborer avec les parents et la communauté : Il est essentiel que l'école travaille en collaboration avec les parents et la communauté pour renforcer l'enseignement de l'écriture. Cela pourrait impliquer l'organisation d'ateliers pour les parents et la mise en place de programmes de mentorat.
- Évaluer régulièrement les progrès des élèves : Les enseignants doivent régulièrement évaluer

les compétences en production écrite des élèves afin d'identifier les domaines nécessitant une amélioration.

Les évaluations pourraient prendre la forme de devoirs, de tests oraux ou écrits, et d'évaluations basées sur des portfolios.

En adoptant ces recommandations complémentaires, le Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba pourra instaurer un environnement d'apprentissage propice à l'écriture, permettant ainsi aux élèves de développer des compétences en écriture solides et une confiance en soi accrue.

Il est également suggéré de mener des recherches supplémentaires sur la problématique de la production écrite chez les élèves de niveau 10 au lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba, en explorant des domaines de recherche potentiels tels que :

Étude approfondie des facteurs influençant la production écrite des élèves :

L'analyse prend en compte divers aspects tels que les influences cognitives (telles que la pensée critique et la mémoire de travail), les influences linguistiques (comme la maîtrise de la langue et la connaissance du vocabulaire), ainsi que les influences socioculturelles (telles que les attitudes envers l'écriture et le soutien familial). Il est également essentiel d'évaluer les méthodes d'enseignement efficaces pour améliorer la production écrite, notamment les approches centrées sur l'élève (comme l'écriture collaborative et la rédaction de brouillons), les stratégies d'enseignement direct (comme l'instruction explicite sur la structure du texte et le choix des mots), et l'utilisation de technologies telles que les logiciels de traitement de texte et les dictionnaires en ligne.

Analyse des stratégies d'écriture employées par les élèves :

Il est important d'identifier les forces et les faiblesses des élèves dans l'utilisation des stratégies de planification, d'organisation et de révision, ainsi que de comprendre l'impact des styles d'apprentissage sur l'efficacité de ces stratégies.

Étude des normes culturelles et des attentes concernant la production écrite :

L'examen des attentes des enseignants et des élèves concernant le contenu, la forme et le style de l'écriture, ainsi que l'exploration de l'influence de la culture sur la perception et l'évaluation de la production écrite, sont des aspects clés de la recherche.

Recherche sur les interventions visant à stimuler la motivation et l'engagement des élèves dans la production écrite :

Il convient d'évaluer les stratégies pour susciter l'intérêt des élèves, telles que l'écriture créative et le choix de sujets pertinents, ainsi que d'identifier des moyens de fournir des commentaires constructifs

et encourageants pour soutenir leur développement dans ce domaine.

Potentielles méthodes de recherche :

Les méthodes de recherche potentielles pour cette étude incluent des analyses descriptives et qualitatives des textes écrits des élèves, des sondages et des questionnaires avec les enseignants, des observations en classe ainsi que des analyses de données d'évaluation. De plus, des études de cas et des études longitudinales pourraient être envisagées afin de suivre les progrès des élèves sur une période de temps déterminée.

Bibliographie

- BRITTON, James (1970). Langue et apprentissage, New York, Penguin, 296 p.
- AMARA Abderrezak. (2001). Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1ère A. S. dans l'expression des temps verbaux en français, Revue : Insaniyat / إن سان يات T, 41 /2001, 189-196 -15
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues CECRL : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Unité des Politiques linguistiques. Strasbourg
- CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary. (1999). La production écrite, didactique des langues étrangères.
- CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle. (2002). cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble.
- WAGNER Diane. B.A. DES en études pédagogiques, spécialiste des troubles d'apprentissage TA pour TA@l'école, Stratégies pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés en écritures
- OUAHAB Salim. L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire : Analyse des erreurs sémantiques, morphosyntaxiques et pragmatiques.
- GARCIA-DEBANC Claudine, FAYOL Michel. Apport et limite des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite, dialogue entre psycholinguistes et didacticiens
- DERIMATAS, Lokmane, De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE, Turquie n°02, 2009.
- Jean-Pierre Astolfi, « l'erreur un outil pour enseigner ». Paris, ESF éditeur, 1997.
- Cuq J.P et Alli « dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », Paris, clé international/Asdifle2004
- I. J GELB, Pour une théorie de l'écriture, FLAMMARION, EDITEUR 26, rue Racine,

Paris.

- BANDOUIN J. Y. : psychologie cognitive Tome1, l'adulte, Paris, Ed. Bréal, 2007.
- ADAMS et BRUCE, cité par Jocelyne GIASSON : La compréhension en lecture, Québec, Ed. Gaëtan Morin, 2000.
- CHAUVEAU R, cité par Ville pontaux in : Aider les enfants en difficulté à l'école : L'apprentissage du lire-écrire, Bruxelles, Ed. De Boeck, 1997, p. 77.
- Moirand, S., (1979), Situations d'écrit, CLE international
- Pépin, L., (2001), Renforcer la cohérence d'un texte, Chronique sociale

Sitographie

- https://lce-fste.ma/lce/Documents/documentation/44275055.pdf
- https://dspace.ummto.dz/server/api/core/bitstreams/6ef9598f-2951-4a58-a91c-d8e710b8e63d/content
- https://dspace.ummto.dz/server/api/core/bitstreams/6ef9598f-2951-4a58-a91c-d8e710b8e63d/content
- https://www.google.com/search?q=Tiwari%2C+2005+%3A+120&oq=Tiwari%2C+2005+%3A+120&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCTM1MzFqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=
- https://www.google.com/search?q=Selon+Bello+%281997+%3A8%29%2C+&sca_esv=1bafbf0711f3a9fc&sca_upv=1&sxsrf=ADLYWIIn8LWcuuqhRYBn-ufrTIKRVHtL4Q%3A1718024280678&ei=WPhmZsODKav9
- https://www.google.com/search?q=Selon+Nunan+(2003+%3A+88)%2C&oq=Selon+Nunan+(2003+%3A+88)%2C+&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDk0NmowajE1qAIAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Autre documents

- le livre Bescherelle
- Le Larousse.1987. le petit Larousse illustré, Paris.

Les annexes

Annexe 1

Questionnaire pour les enseignants au Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba

Questionnaire

Dans le cadre de mon mémoire de master universitaire portant sur la problématique de la production écrite chez les élèves de seconde au Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba, je vous prie de bien vouloir remplir ce questionnaire. L'objectif de cette étude est d'analyser les difficultés rencontrées par les apprenants en matière de production écrite en français. Votre participation en tant qu'enseignant de français est essentielle pour la réalisation de ce mémoire didactique FLE. Merci de prendre le temps de répondre attentivement aux questions suivantes. Votre contribution est précieuse.

Partie I. Renseignements générales

Nom de l'établissement :----------

Sexe : ☐ Homme ☐ femme

Age : ----------

Diplôme obtenu : licence ☐ Master ☐ PhD ☐ Autre ☐

Nationalité : ----------

Durée d'expérience professionnelle

☐ Moins de 10 ans ☐ plus de 15 ans ☐ plus de 25 ans

Partie II. Problèmes et stratégies

1. Selon vous, qu'est-ce que la production écrite ?

---

2. Quelle est l'importance de la rédaction de documents dans le cadre de notre activité professionnelle ?

---

3. Rencontrez-vous des défis en matière de production écrite chez les élèves de seconde au lycée Guèbre Mariam ? Si oui, pourriez-vous me faire part des défis spécifiques rencontrés lors de la production écrite en langue française par les élèves de classe de seconde au lycée Guèbre Mariam, dans le but de favoriser une meilleure compréhension ?

☐ Oui ☐ non

---

4. Pouvez-vous nous décrire les processus et initiatives que vous mettez en place pour surmonter les obstacles liés à la production écrite ?

---

5. Les élèves du lycée Guèbre Mariam qui se limitent à l'utilisation de la vidéo et de l'audio en français peuvent-ils résoudre des problèmes liés à la production écrite ? Comment prévoient-ils de résoudre cette question ?

☐ Oui ☐ Non

---

6. Pensez-vous que l'utilisation de supports audiovisuels tels que l'audio, la vidéo ou le film pourrait aider à surmonter les défis rencontrés dans la création de contenus écrits ?

---

7. Selon vous, quels sont les avantages de l'introduction précoce de la langue française à l'école maternelle pour les élèves de seconde au lycée Guèbre Mariam en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la production écrite en français ? Comment cela se manifeste-t-il ?

---

8. Quels obstacles spécifiques avez-vous identifiés dans l'enseignement de la langue française aux élèves du lycée Guèbre Mariam ?

---

9. Quelle est l'importance de la production écrite en langue française, selon vous ?

---

10. Quelles suggestions pourriez-vous formuler pour résoudre les difficultés rencontrées dans le processus de production écrite ?

---

11. Quels sont les défis rencontrés lors de la rédaction de documents de production pour les élèves de seconde à l'école secondaire Guèbre Mariam ?

---

12. Dans votre opinion, considérez-vous que l'implémentation d'une approche multilingue à l'école représente un défi pour la pratique de la production écrite au lycée Guèbre Mariam ?

---

13. Quels obstacles avez-vous identifiés lors de l'évaluation des productions écrites ?

---

14. Quels sont les obstacles rencontrés par les apprenants en matière de production écrite lors des évaluations que vous avez menées ?

---

15. Quelles sont les principales erreurs couramment observées chez les élèves lors de la rédaction de leurs productions écrites ?

---

16. Quelles stratégies préconisez-vous pour une acquisition efficace des signes orthographiques ?

---

17. Dans un contexte professionnel, considérez-vous la production écrite en français comme une activité essentielle ?

---

18. Comment pouvez-vous encourager le développement des compétences en orthographe chez les apprenants ?

---

19. Quelle méthode utilisez-vous pour évaluer la production écrite de vos élèves ?

---

20. Quels sont les critères que vous prenez en considération lors de l'évaluation ?

☐ Le lexique ☐ L'orthographe ☐ Construction des phrases

☐ Aspects sémantique ☐ Cohérence du texte

21. Pourquoi la maîtrise des compétences en production écrite est-elle essentielle parmi les quatre compétences de la langue française pour le milieu professionnel ?

Partie III :

22. Si vous avez travaillez pour résoudre les difficultés de la production écrit dans la classe de la langue française dans quelle fréquence ?

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

23. Dans quelle mesure avez-vous pris des mesures pour surmonter les difficultés liées à la production écrite, telles que le vocabulaire, la syntaxe et la grammaire, lors de vos cours de français ?

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

24. Pouvez-vous décrire comment vous avez abordé les difficultés liées à la production écrite, telles que l'orthographe, l'utilisation des majuscules, la ponctuation et la structuration des paragraphes, dans le cadre de vos responsabilités professionnelles ?

Toujours	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais

25. Comment analysez-vous l'évolution de la compétence en production écrite de vos étudiants suite à l'évaluation de leur travail écrit ?

Réponse	Très bon	Bon	Satisfaisant	Pas satisfaisant

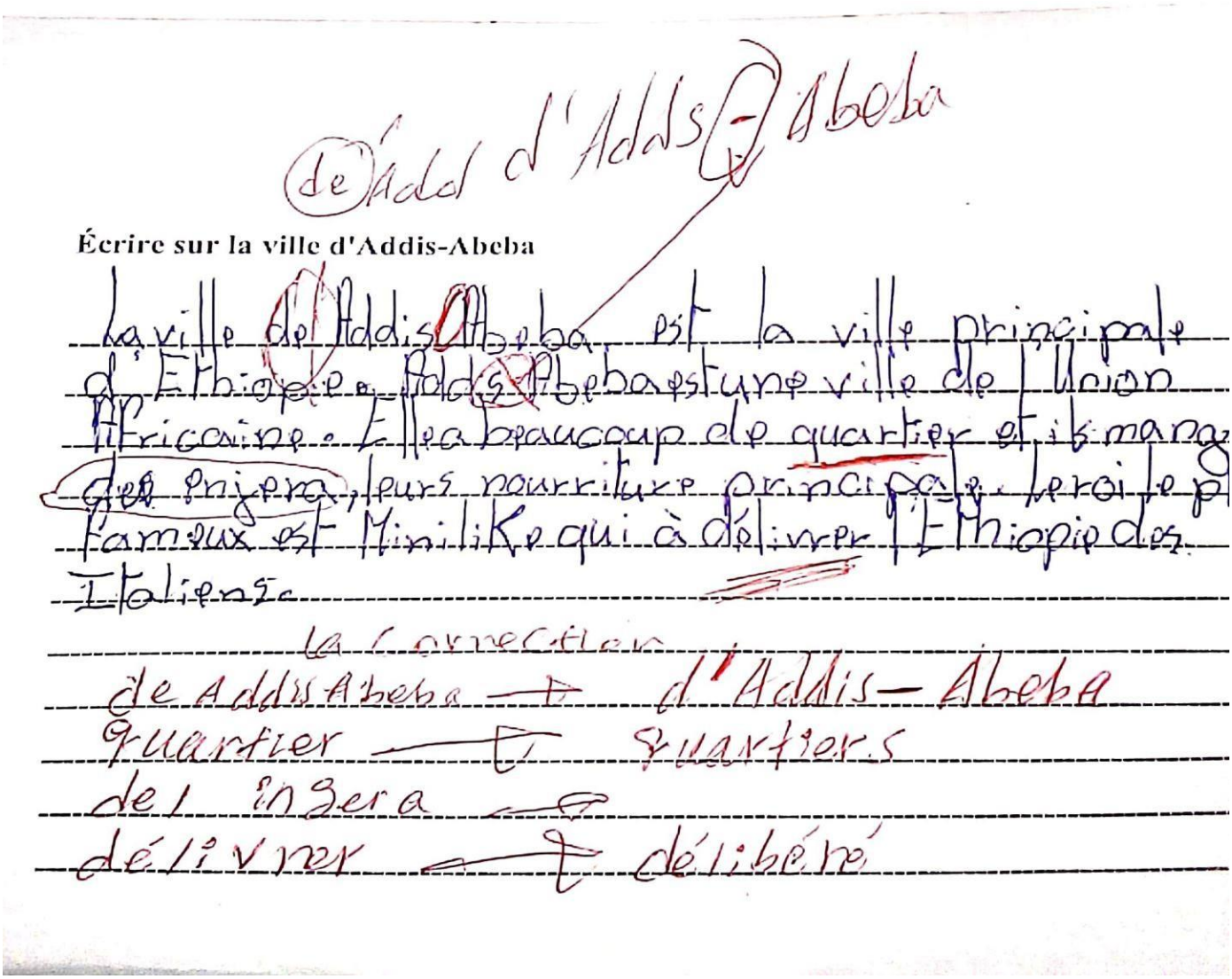
26. Comment évaluez-vous la progression des compétences en production écrite de vos étudiants à la suite de l'évaluation de leurs travaux écrits ?

Beaucoup	Très	Peu	Rien

Annexe 2

Production écrite pour la détectassions des erreurs aux apprenants de la classe seconde du Lycée Guèbre Mariam d'Addis-Abeba

Annexe N°1



de Adal d'Addis-Abeba

Écrire sur la ville d'Addis-Abeba

la ville de Addis Abeba est la ville principale d'Ethiopie. Addis Abeba est une ville de l'Union Africaine. Elle a beaucoup de quartier et ils mangent des injera, leurs nourriture principale. Le roi le plus fameux est Minilik qui a délivrer l'Ethiopie des Italiens.

la connection

de Addis Abeba → d'Addis-Abeba

quartier → quartiers

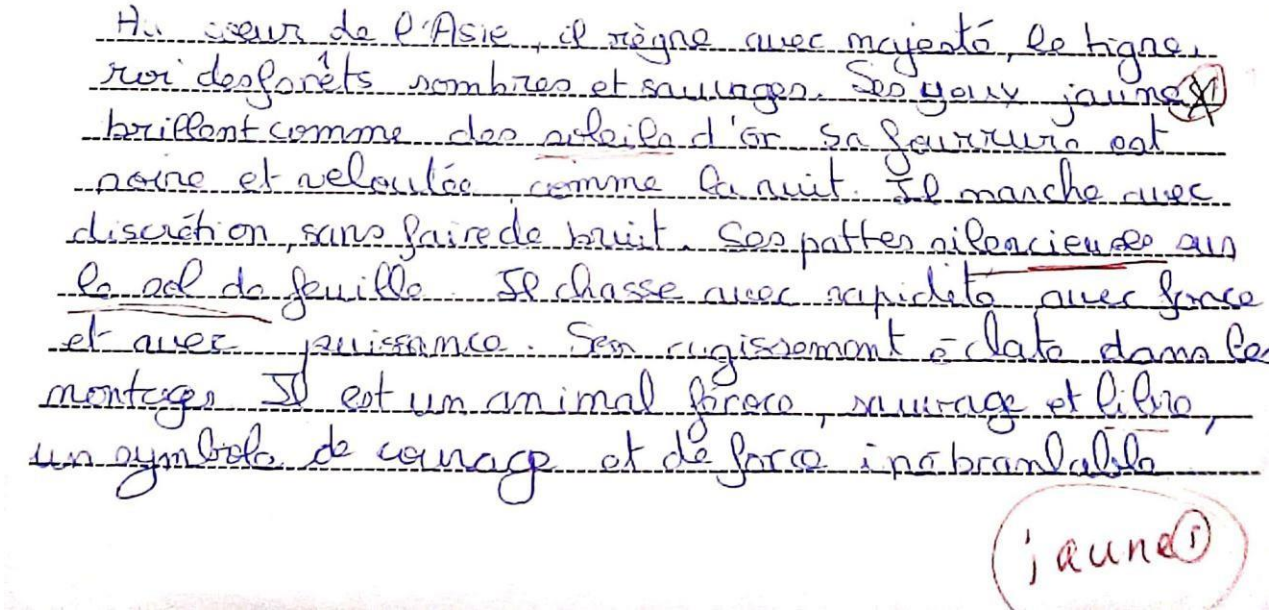
de l' ingera →

délivrer → délibéré

Annexe N°2

Production écrite

Écrire sur le tigre



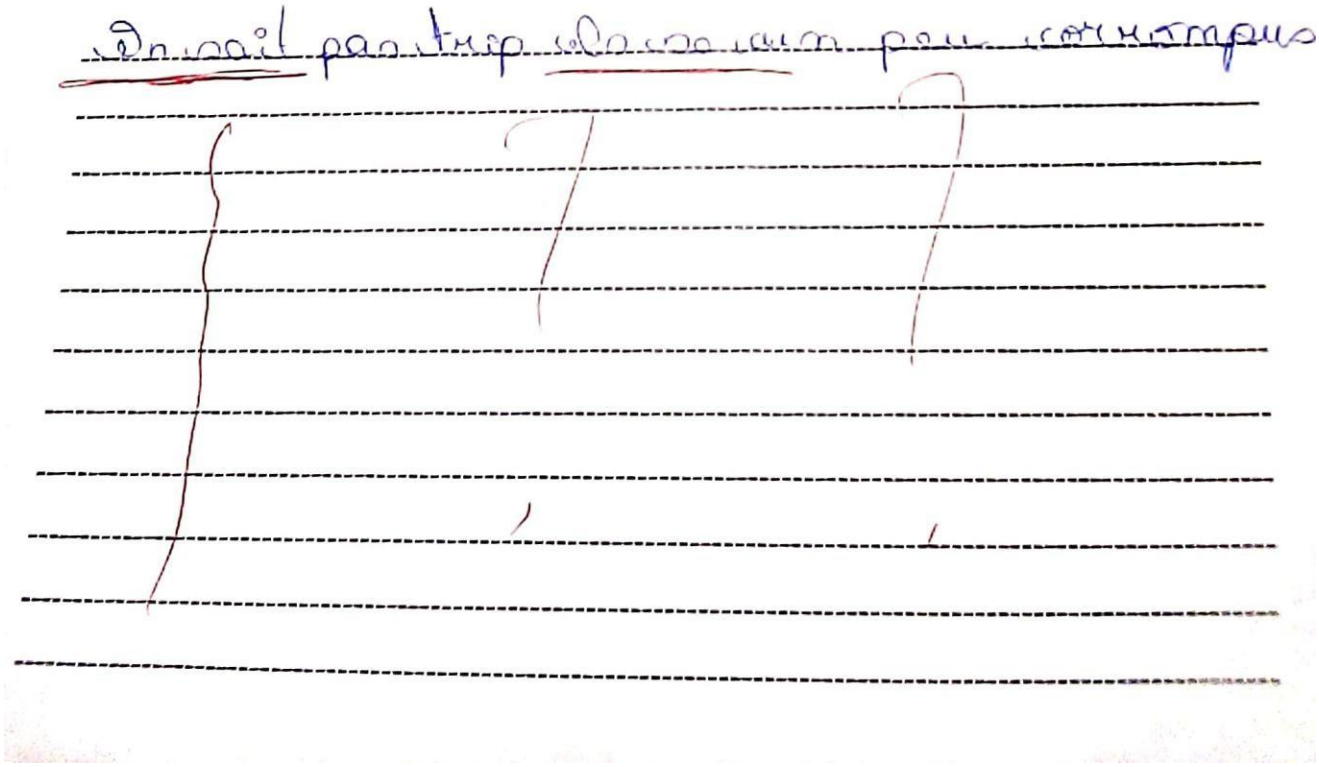
Au cœur de l'Asie, il règne avec majesté, le tigre, roi des forêts sombres et sauvages. Ses yeux jaunes brillent comme des soleils d'or. Sa fourrure est noire et veloutée comme la nuit. Il marche avec discrétion, sans faire de bruit. Ses pattes silencieuses sur le sol de feuille. Il chasse avec rapidité avec force et avec puissance. Son rugissement éclate dans les montagnes. Il est un animal féroce, sauvage et libre, un symbole de courage et de force inébranlable.

jaune

Annexe N°3

Production écrite

Quel est le rôle de la police dans la société ?

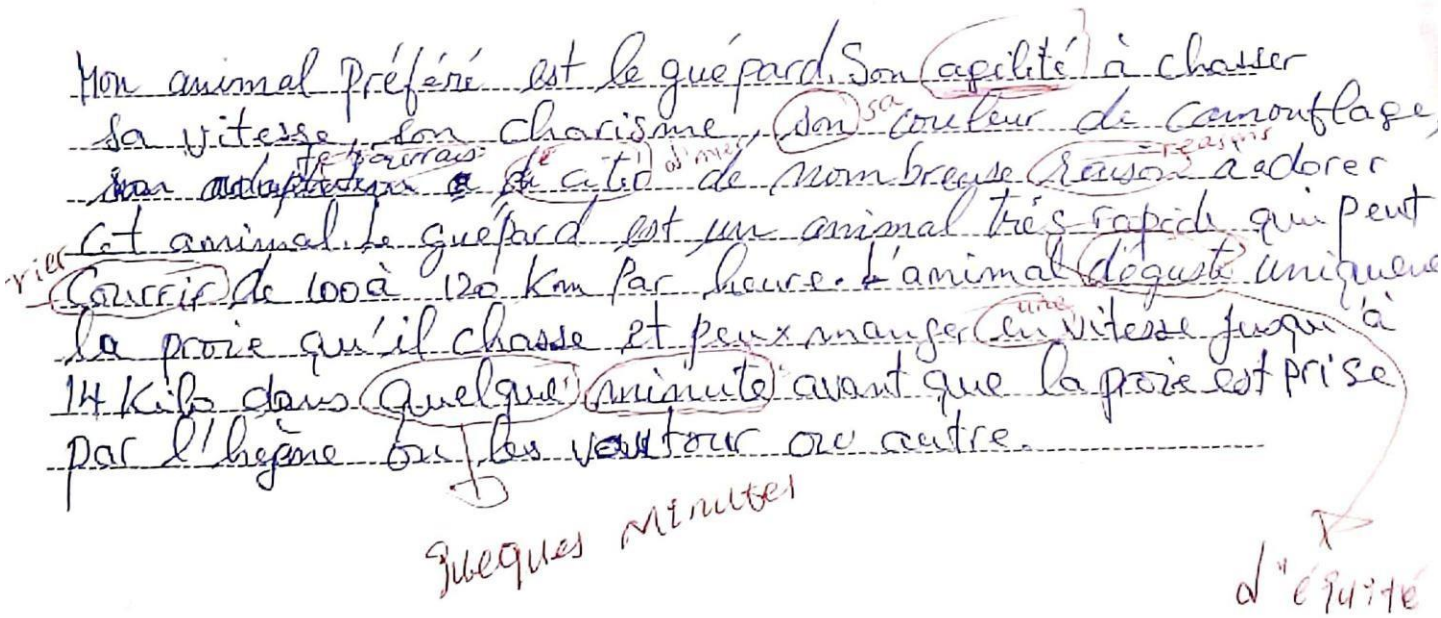


Annexe N°4

Production écrite

Quel est votre animal préféré ?

Décris ton animal préféré (40 mots)



Annexe N°5

Production écrite

Pourquoi apprendre au Lycée Guèbre Mariam ?
Quel ton objectif et projets professionnels après cette école ?
Des conseils pour les futurs étudiants ?

1. - Apprendre le français ?
   - opportunités
   - culture
   - éducation

2. - France, Lyon ou Paris
   - Science Po
   - Domaine du droit
   - Avocat international

3. - Parler français aux amis
   - travailler efficacement et méthodiquement

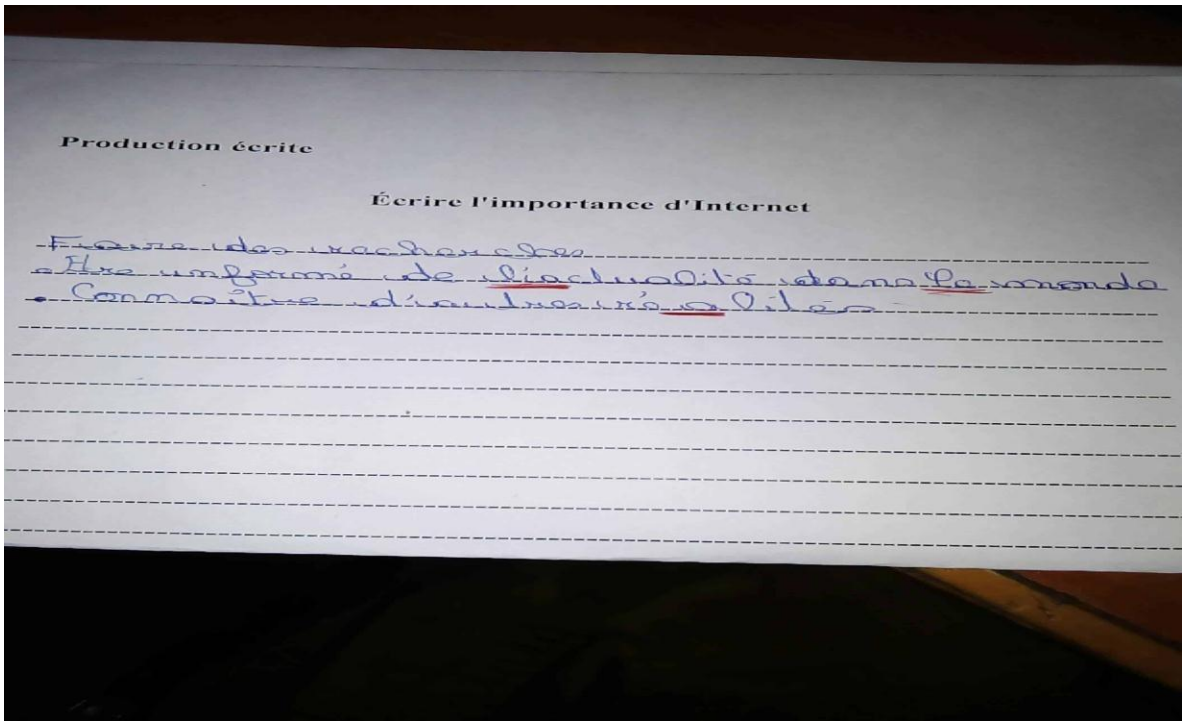
Annexe N°6

Production écrite

Quel est le rôle du médecin dans la société ?

Le médecin soigne des personnes malades et fait des recherches pour aider la population.

Annexe N°7

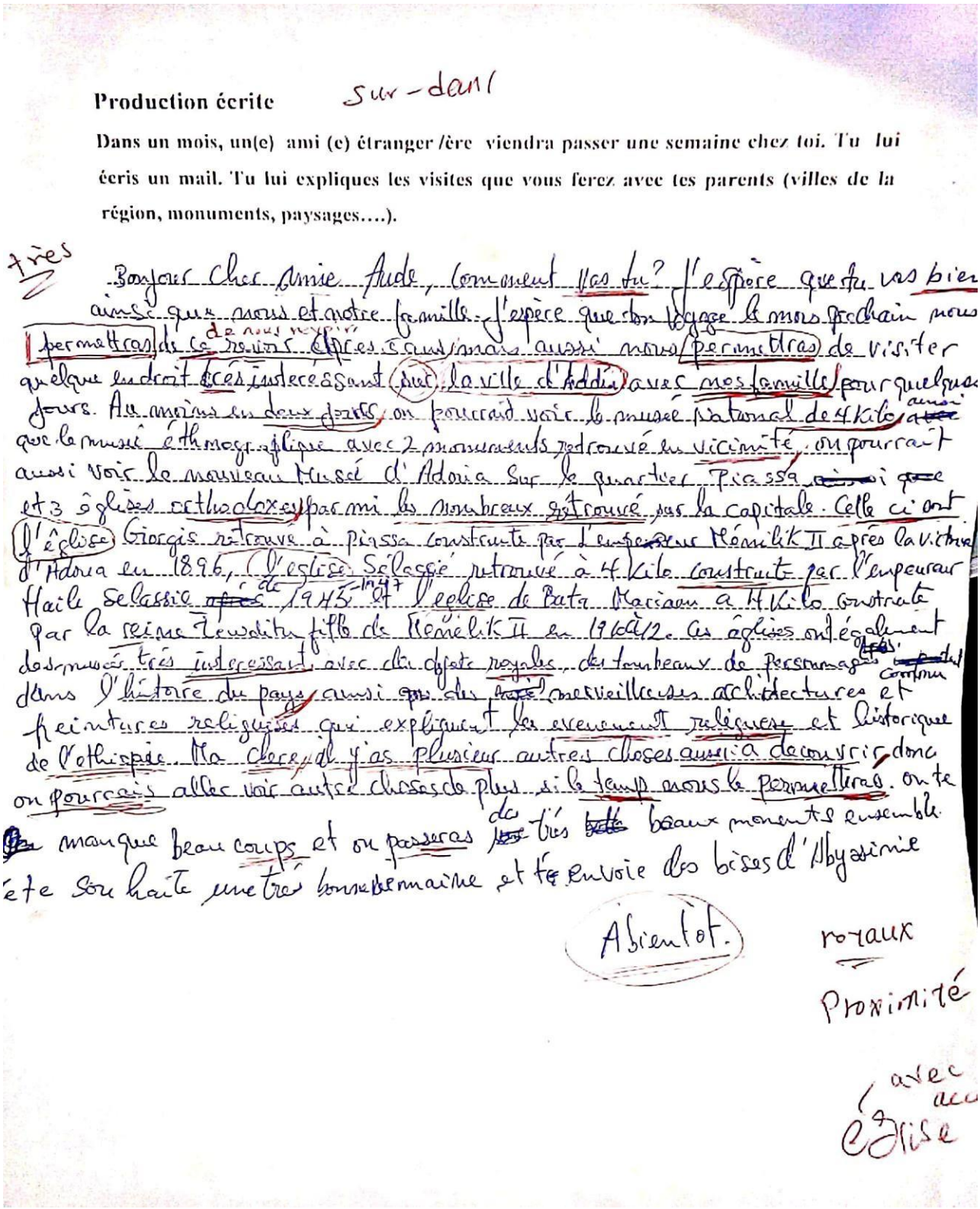


Production écrite

Écrire l'importance d'Internet

- Faire des recherches
- Être informé de l'actualité dans le monde
- Connaître d'autres pays

Annexe N°9



Production écrite Sur-dan!

Dans un mois, un(e) ami (e) étranger /ère viendra passer une semaine chez toi. Tu lui écris un mail. Tu lui expliques les visites que vous ferez avec tes parents (villes de la région, monuments, paysages….).

très

Bonjour Chère Amie Aude, comment vas tu? J'espère que tu vas bien ainsi que nous et notre famille. J'espère que ton voyage le mois prochain nous permettras de te revoir. Après cela nous aussi nous permettras de visiter quelque endroit très intéressant sur la ville d'Addis avec mes familles pour quelques jours. Au moins en deux jours on pourrait voir le musée national de 4 Kilo ainsi que le musé éthnographique avec 2 monuments retrouvé en vicinité, on pourrait aussi voir le nouveau Musé d'Adoua sur le quartier Piassa et 3 églises orthodoxes parmi les nombreux retrouvé sur la capitale. Celle ci ont l'église Giorgis retrouve à piassa construite par l'empereur Ménélik II après la victoire d'Adoua en 1896, l'eglise Sélassié retrouvé à 4 Kilo construit par l'empereur Haile Selassie de 1945 à 47 l'eglise de Bata Mariam à 4 Kilo construite par la reine Zewditu fille de Ménélik II en 1906/2. Ces églises ont également des musés très intéressant avec des objets royales, des tombeaux de personnages très connu dans l'histoire du pays ainsi que des merveilleuses architectures et peintures religieuses qui expliquent les evenements religieux et historique de l'ethiopie. Ma chère il y as plusieur autres choses aussi à decouvrir donc on pourrais aller voir autre choses de plus si le temps nous le permettras. on te manque beaucoup et on passeras de très beaux moments ensemble. Été Souhaite une très bonne semaine et te envoie des bisses d'Abyssinie

A bientôt.

royaux

Proximité

avec

église

Annexe N°10

Production écrite

Écrire sur la ville d'Addis-Abeba

La ville d'Addis Abeba est une ville qui est vivante, cependant depuis à peu près 2 ans nous, ses habitants, nous devons ses enfants nous la voyons se faire détruire petit à petit sous nos yeux. Notre ville dans laquelle nous avons grandi, nous voyons toutes son histoire se faire détruire sous des coups de ball dozers pour faire place à de nouveaux bâtiments vitrées. Cependant il reste quand même d'un côté c'est un mélange entre tradition et modernité. Finalement, son rôle en tant que siège de l'Union africaine en fait un élément central politique et diplomatique.

Annexe N°11

Production écrite

Quel est votre animal préféré ? Décris ton animal préféré (40 mots)

Mon animal préféré est le chien. J'aime le chien parce qu'il est protecteur et aussi amusant. Moi, j'aime plutôt les chiens excités parce qu'ils sont agit rigolos. Parfois, les chiens peuvent mordre parce qu'ils pensent que tu est un voleur ou criminel.

ils peuvent

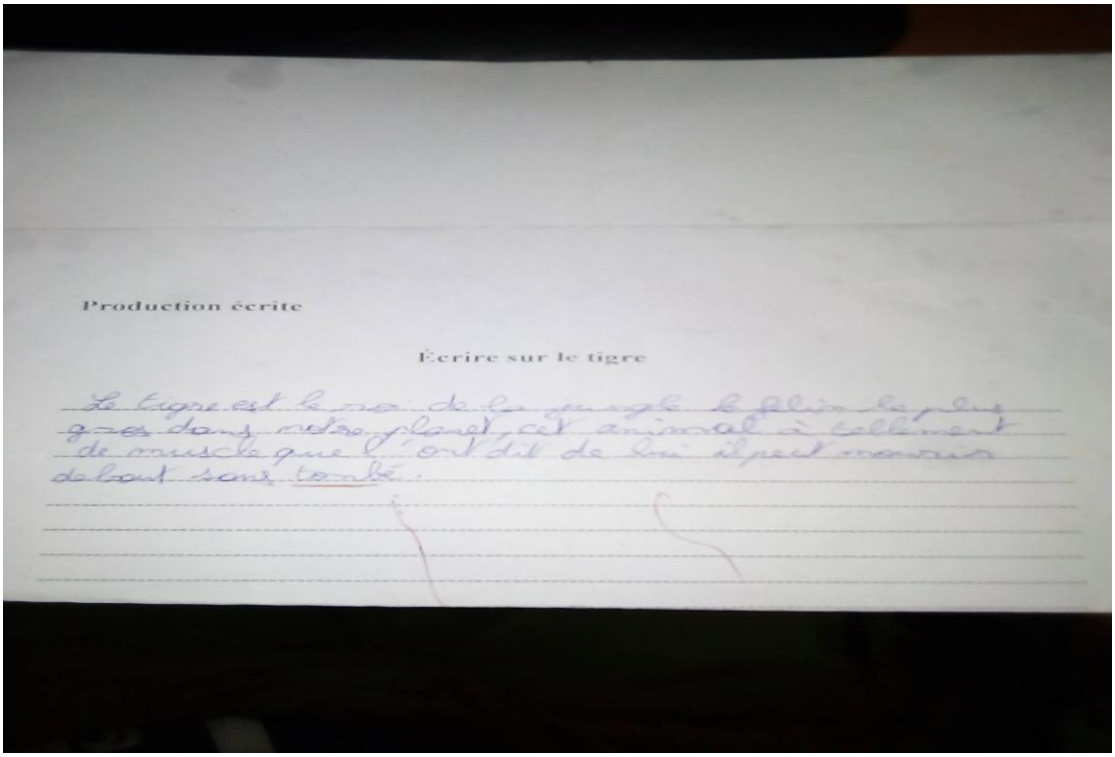
Annexe N°12

Production écrite

Samedi après-midi, vous êtes allé(e) a la fête d'anniversaire d'une amie. Vous écrivez un courriel à votre correspondant(e) francophone pour lui raconter cet après-midi. Vous lui parlez activités organisées et du cadeau que vous avez offert à votre amie. (50 mots minimum)

Salut, comment ça va, samedi j'étais à la fête d'anniversai
d'une amie. C'était merveilleux. Dabord, on a joué
a la chasse au trésor, puis on a fait des jeux de
société. J'ai eu des cadeux car j'ai gagné les plus
de jeux. J'ai choisie son cadeau avec attention
et c'était dur, mais elle l'a adoré. Je lui ai acheté
des livres et des CD. Et tout c'était amusant.

Annexe N°13

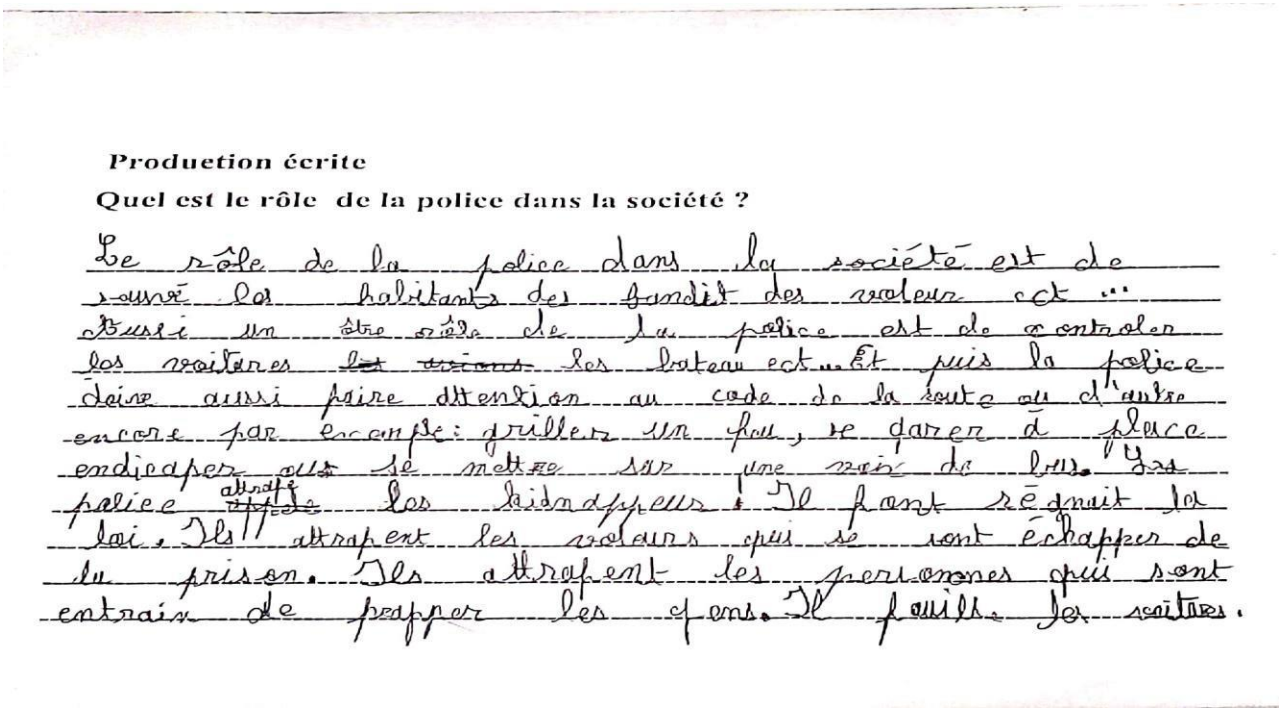


Production écrite

Écrire sur le tigre

Le tigre est le roi de la jungle il est le plus gros dans notre planet, cet animal à tellement de muscle que l'ont dit de lui il peut mourir debout sans tombé.

Annexe N°14

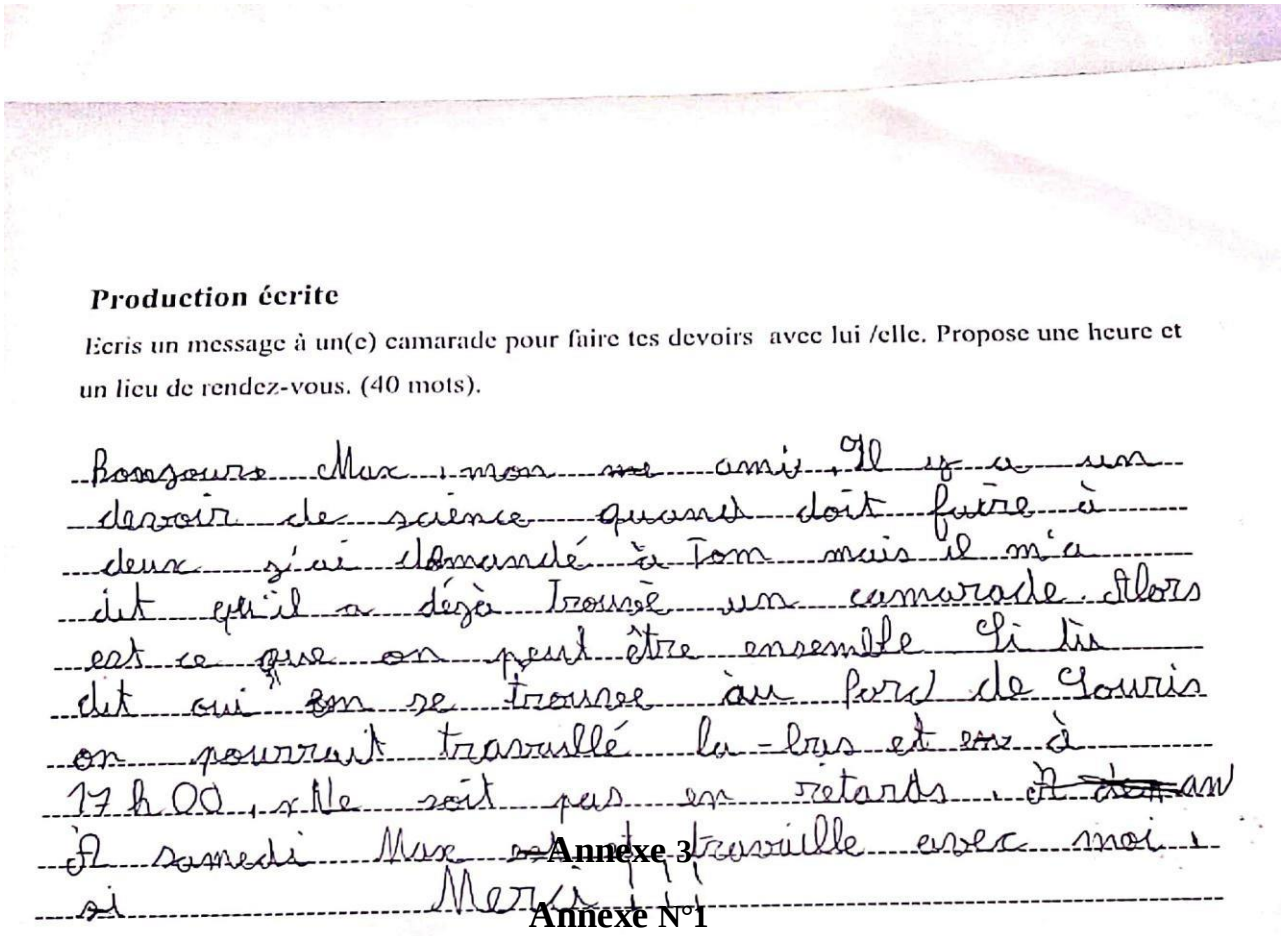


Produetion écrite

Quel est le rôle de la police dans la société ?

Le rôle de la police dans la société est de sauvé les habitants des bandit des voleur ect ... Aussi un autre rôle de la police est de controler les voitures les vrions les bateau ect... Et puis la police doive aussi faire attention au code de la route ou d'autre encore par exemple: griller un feu, se garer à place endiquer ou se mettre sur une voie de bus. Les police attrape les bandyeurs ! Il font réduit la loi. Ils attrapent les voleurs qui se sont échapper de la prison. Ils attrapent les personnes qui sont entrain de frapper les gens. Il fouille les voitures.

Annexe N°15



Production écrite

Ecris un message à un(e) camarade pour faire tes devoirs avec lui /elle. Propose une heure et un lieu de rendez-vous. (40 mots).

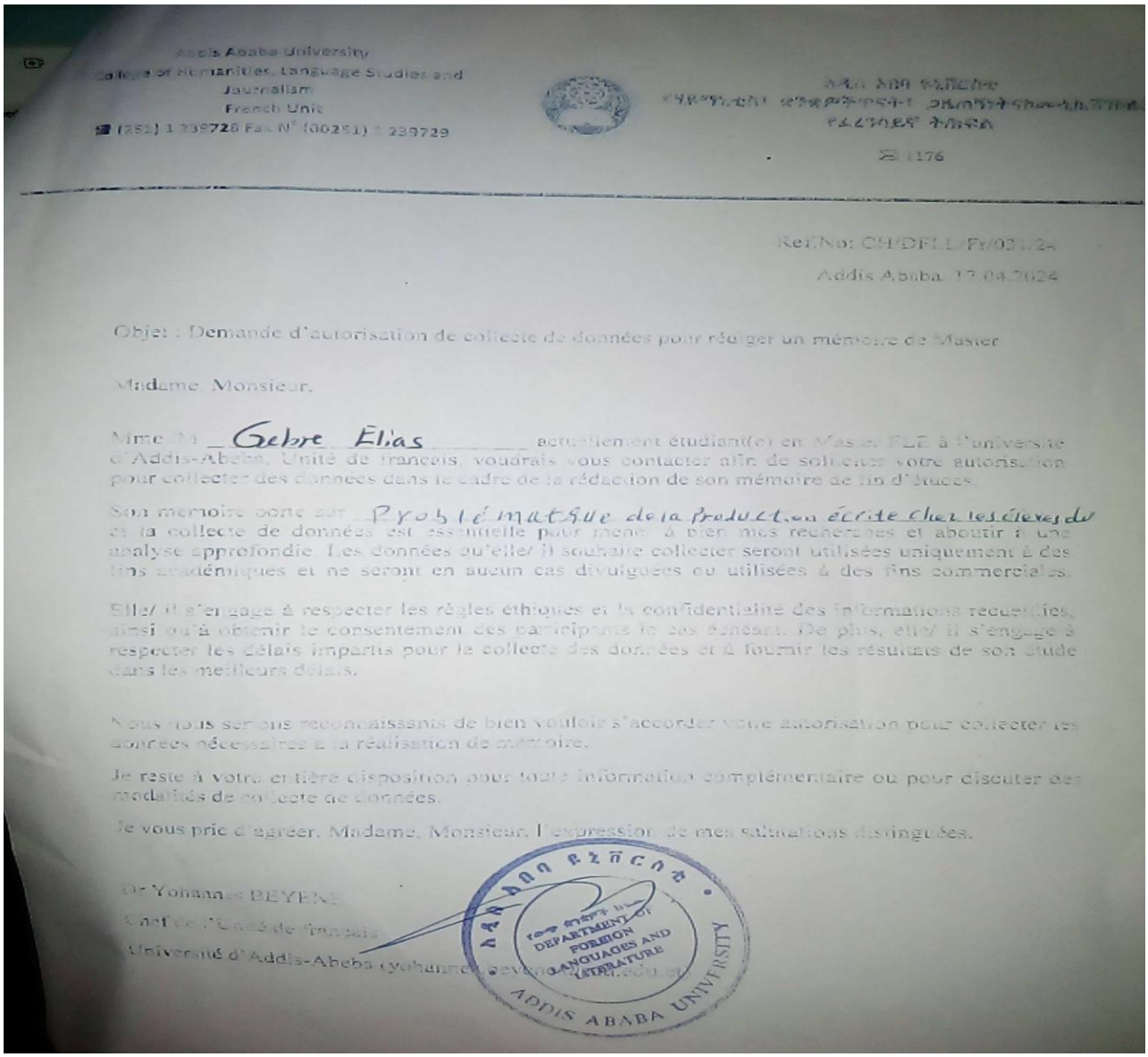
Bonsoure Max, mon ~~ma~~ ami. Il y a un devoir de science quand doit faire à deux j'ai demandé à Tom mais il m'a dit qu'il a déjà trouvé un camarade. Alors est ce que on peut être ensemble Si tu dit oui on se trouve au parc de Gouris on pourrait travaillé la-bas et on à 17 h 00, s'il ne soit pas en retards. A ~~dem~~ am Si samedi Max ~~on~~ travaille avec moi si Merci !!!

Annexe 3

Annexe N°1

Annexe 3

Annexe N°1



Addis Ababa University
College of Humanities, Language Studies and Journalism
French Unit
(251) 1 239728 Fax N° (00251) 1 239729

1176

Ref.No: CH/DFLL/Fr/031/24
Addis Ababa, 17.04.2024

Objet : Demande d'autorisation de collecte de données pour rédiger un mémoire de Master

Madame, Monsieur,

Mme/M _Gebre Elias_____ actuellement étudiant(e) en Master FLE à l'université d'Addis-Abeba, Unité de français, voudrais vous contacter afin de solliciter votre autorisation pour collecter des données dans le cadre de la rédaction de son mémoire de fin d'études.

Son mémoire porte sur _Problématique de la Production écrite chez les élèves du_ et la collecte de données est essentielle pour mener à bien mes recherches et aboutir à une analyse approfondie. Les données qu'elle/ il souhaite collecter seront utilisées uniquement à des fins académiques et ne seront en aucun cas divulguées ou utilisées à des fins commerciales.

Elle/ il s'engage à respecter les règles éthiques et la confidentialité des informations recueillies, ainsi qu'à obtenir le consentement des participants le cas échéant. De plus, elle/ il s'engage à respecter les délais impartis pour la collecte des données et à fournir les résultats de son étude dans les meilleurs délais.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir s'accorder votre autorisation pour collecter les données nécessaires à la réalisation de mémoire.

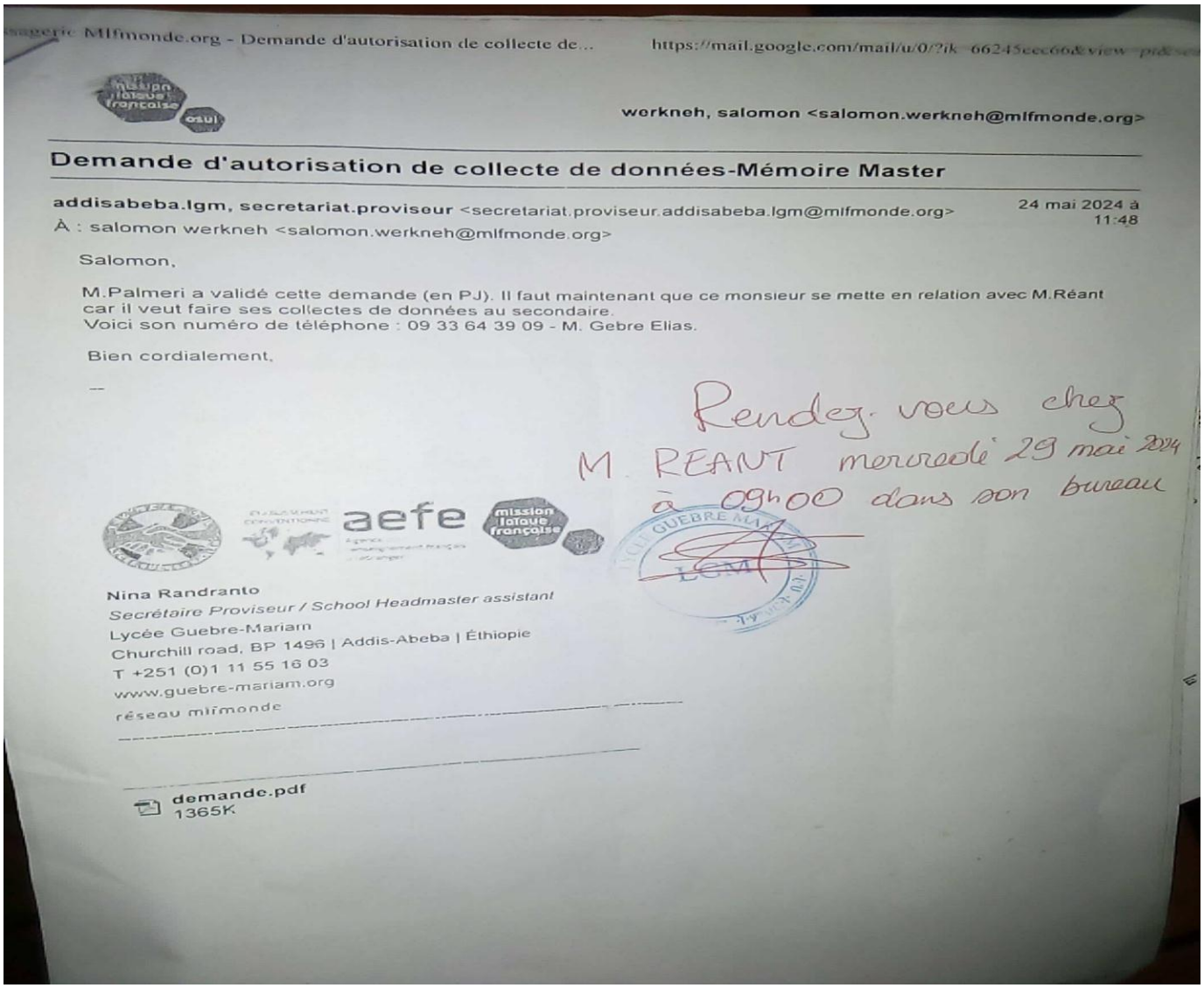
Je reste à votre entière disposition pour toute information complémentaire ou pour discuter des modalités de collecte de données.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Dr Yohannes BEYENE
Chef de l'Unité de français
Université d'Addis-Abeba (yohannes.beyene@aau.edu.et)

DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES AND LITERATURE
ADDIS ABABA UNIVERSITY

Annexe N°2



sagerie MIfmonde.org - Demande d'autorisation de collecte de... https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=66245cec66&view=pt&se

mission laïque française osui

werkneh, salomon <salomon.werkneh@mlfmonde.org>

Demande d'autorisation de collecte de données-Mémoire Master

addisabeba.lgm, secretariat.proviseur <secretariat.proviseur.addisabeba.lgm@mlfmonde.org> 24 mai 2024 à 11:48

À : salomon werkneh <salomon.werkneh@mlfmonde.org>

Salomon,

M.Palmeri a validé cette demande (en PJ). Il faut maintenant que ce monsieur se mette en relation avec M.Réant car il veut faire ses collectes de données au secondaire.
Voici son numéro de téléphone : 09 33 64 39 09 - M. Gebre Elias.

Bien cordialement,

--

Rendez-vous chez M. REANT mercredi 29 mai 2024 à 09h00 dans son bureau

aefe mission laïque française

LYCEE GUEBRE MARIAM

Nina Randranto
Secrétaire Proviseur / School Headmaster assistant
Lycée Guebre-Mariam
Churchill road, BP 1496 | Addis-Abeba | Éthiopie
T +251 (0)1 11 55 16 03
www.guebre-mariam.org
réseau mlfmonde

demande.pdf
1365K