

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université de TISSEMSILT
AhmedBen Yahia El Wancharissi

Faculté des Lettres et des Langues
Département des lettres et langue française



Mémoire de Master

Domaine : Lettres et langues étrangères

Filière : Lettres et langue française

Spécialité : Didactique des langues étrangères

Thème

***Les difficultés de la conjugaison dans la production écrite
classe de 4AM***

Présenté par :

- ✓ Baroud Zakia
- ✓ Djellab Widad

Encadré par :

Dr. Belmokhtar Hichem

Promotion : Juin 2021

Jury de soutenance :

-Président : Dr . Belbahi taieb.MA A Université A .Wancharissi TISSEMSILT

-Encadreur : Dr. Belmokhtar Hichem.MC A Université A .Wancharissi TISSEMSILT

-Examineur : Mr . chouchane mohamed .MCA Université A .Wancharissi TISSEMSILT

Dédicaces

Nous dédions ce modeste travail :

A nos chers parents pour leur soutien que Dieu les protège

A nos frère et sœurs

A toute nos familles

A toutes nos chères amies Et à tous ceux qui nous aimes

Remerciement

*Nous remercions avant tout, Dieu le tout puissant
De nous avoir accordé l a volonté d'effectuer ce travail
Nous remercions notre encadreur, Mr BELMOKHTAR HICHEM de
nous avoir dirigé tout au long de l'année universitaire, pour sa
patience, ses remarques et son aide.
Nous remercions l'ensemble des enseignants et toute l'équipe du
département de français celles et ceux qui nous ont formés
Nos remerciements vont à ceux qui ont contribué, de près ou de loin,
à l'élaboration de ce travail.*

Sommaire

INTRODUCTION GENARALE	p 2
PARTIE THÉORIQUE :.....	p 6
CHAPITRE I (Le système éducatif algérien) :.....	p 7
CHAPITRE II (Les méthodes d’enseignement/apprentissage de la langue française):.....	p 11
CHAPITRE III (Concepts de production écrite et conjugaison) :.....	p 22
PARTIE PRATIQUE :.....	p 32
CHAPITRE I Cadre méthodologique :.....	p 34
CHAPITRE II Traitement du corpus :.....	p 38
CONCLUSION GENERALE :	p 49
BIBLIOGRAPHIE :	p 53
ANNEXES :	p 56
TABLE DES MATIERES :	p 63

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

Durant le siècle précédent, l'écrit était marginalisé et dévalorisé en tant qu'outil de communication. Certains ont même prédit sa disparition avec l'avènement des moyens de communication de masse. Ce qui expliquerait la faible abondance, relative, des réflexions théoriques et méthodologiques sur l'écrit qui était durant un certain temps réservé aux élites minoritaires des sociétés. Cependant, l'expansion et le développement de l'impression et de la diffusion écrite ont permis une croissance très importante du public lecteur. Ainsi, apprendre à écrire est devenu une nécessité, une obligation, un impératif pour les besoins professionnels, culturels, sociaux et personnels. L'écrit est devenu, un moyen de communication et d'acquisition des savoirs.

Actuellement, l'objectif primordial de l'enseignement des langues étrangères est de savoir communiquer, leur souci majeur est d'apprendre à l'apprenant à s'exprimer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

L'acte d'écrire est une activité omniprésente dans la classe de FLE. Les apprenants doivent écrire soit pour vérifier leurs performances liées à l'application des règles grammaticales, lexicales, et syntaxiques et dans ce cas l'enseignant vérifie si les apprenants ont bien assimilé ces règles. Soit pour prendre part à des actes de paroles, autrement dit, communiquer avec quelqu'un. De manière générale, l'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites.

L'enseignement de la production écrite en français langue étrangère a pour objectif de mener les apprenants à la maîtrise d'une compétence de la communication écrite, c'est une activité évaluative qui orne toutes expériences et connaissances acquises de l'apprenant, mais aussi une activité de synthèse du fait de l'ensemble des facteurs extrascolaires qui influent sur la vie de l'apprenant et surtout sur l'exercice de la production écrite.

La plus grande difficulté pour l'apprenant se situe dans le fait qu'il rencontre des difficultés à mettre la langue au service du discours car il s'est habitué souvent à la restitution mécanique d'un appris plutôt qu'à son emploi.

L'acquisition des connaissances ne sera pas une fin en soi mais au contraire un moyen permettant la réalisation de l'objectif terminal de la séquence d'apprentissage. Cela signifie donc le réinvestissement de ces connaissances.

Introduction générale

La conjugaison constitue, en effet, un exemple significatif de cette situation où les connaissances que les élèves ont de la langue apprise sont rarement mises au service de L'expression écrite.

Le constat est que ces élèves sont incapables de se servir des règles de conjugaison qu'ils sont pourtant en mesure de restituer par cœur.

Ainsi, la maîtrise de la langue reste indispensable dans le sens où la méconnaissance des règles de fonctionnement d'une langue empêche certainement son bon usage.

Or, il faut mettre en évidence qu'une simple connaissance de la langue ne traduit pas forcément une maîtrise linguistique.

L'apprenant qui ne fait que mémoriser des règles, qu'il est incapable d'expliquer et plus précisément d'appliquer, n'aura aucune chance de réaliser des messages intelligibles. Nous avons besoin pour cela, en plus de l'application, de la maîtrise d'autres facteurs, relatifs à l'organisation de tous les discours. En effet, la réalité des classes, nous révèle que la production écrite, censée être le point de convergence de tous les apprentissages, offre à l'enseignant l'occasion d'évaluer le degré de réalisation des objectifs fixés au départ et du coup, l'impact de son enseignement sur l'apprenant.

Nous avons effectué notre étude sur un échantillon d'apprenants de la quatrième année moyenne, tout en prenant en considération les facteurs linguistiques : psychologique, socio-familial au cours de la production écrite, nous sommes arrivés à noter : que les apprenants trouvent des difficultés au cours de la production écrite à cause de leurs compétences linguistiques limitées (lexicales, syntaxiques et autres), qui les amènent aux phénomènes de l'interférences de la langue maternelle, ce qui engendre une panoplie d'erreurs notamment de conjugaison. Nous avons remarqué, entre autres, que nos apprenants manifestent une motivation intéressante pour la maîtrise de cette compétence.

Le but de notre recherche c'est de mettre l'accent sur ces problèmes et pour les comprendre et d'étudier les effets sur la production et sur ses différents niveaux (syntaxe et sémantique) de l'introduction d'une dimension interactive et afin de mieux comprendre les causes réelles auxquels se heurtent nos apprenants. La présente recherche s'intéresse aux difficultés de conjugaison lors de la rédaction des productions écrites ainsi que savoir le rôle de la remédiation dans cette activité.

Introduction générale

C'est effectivement cela qui nous a poussé à réaliser ce travail et nous a conduit à répondre aux questions qui se posent d'elles-mêmes ; des questions dont nous avons fait une problématique qui nous guidera tout au long de notre travail :

Quel est l'impact de la non-maitrise de la conjugaison sur les productions écrites chez les apprenants de la 4eme AM ?

Cela nous pousse à poser d'autres interrogations liées à la problématique déjà énoncée, entres autres :

- L'apprenant est-il impliqué dans cet acte d'apprentissage ?
- Quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants face à la conjugaison dans la rédaction d'une production écrite ?

Ce sont, pour l'essentiel, les nombreuses questions auxquelles nous essayerons de trouver des réponses à travers cette étude qui se veut à la fois didactique et linguistique, dans la mesure où elle traitera des possibilités méthodologiques qui favorisent un réinvestissement réussi d'un point de langue précis.

Pour répondre à cette problématique nous avons formulé deux hypothèses qui sont comme suit :

1. Le point de langue (la conjugaison) n'est pas complètement assimilé par l'élève pour qu'il soit correctement réinvesti.
2. La méthode et la stratégie d'enseignement, qui considère la conjugaison comme une récitation de tables, apprise par cœur sans connaître la valeur des temps, ni dans quel cas les utiliser.

Enfin, notre travail se compose de deux parties : une partie théorique et une partie pratique. La première partie se composera de trois chapitres :

Le premier sera consacré au statut du système éducatif algérien et l'enseignement de FLE au cycle moyen et son objectif.

Le deuxième dissertera les Méthodes d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et le troisième chapitre traitera les deux concepts (production écrite et conjugaison)

Introduction générale

Tandis que la deuxième partie qui est la partie pratique elle se compose d'un seul chapitre qui est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats d'un questionnaire destiné aux enseignants, et des productions écrites réalisées par les élèves de 4AM.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : Le système éducatif algérien

1- Le système éducatif algérien

Après l'indépendance en 1962, l'Algérie s'est retrouvée avec un grand déficit en enseignants augmenté par un taux de natalité des plus forts du monde. Les écoles algériennes s'inspiraient du système français et la plupart des enseignants venaient de France. Le français était la langue d'enseignement principale et l'arabe était enseigné comme seconde langue. Après l'indépendance, le gouvernement a repensé le système éducatif de manière à promouvoir les cultures arabe et berbère.

Dans les années 1970, le gouvernement a aboli les écoles privées et placé toutes les écoles sous son contrôle. L'école est devenue obligatoire pour tous les enfants de 6 à 15 ans et gratuite de la première année d'école jusqu'à l'université. Dans la même période, une réforme de l'enseignement supérieur s'accompagne par la création d'un ministère de l'Enseignement supérieur et un ministère de l'Enseignement primaire, moyen et secondaire et dont leurs fonctionnements sont autonomes l'un par rapport à l'autre.

L'arabe est la langue d'enseignement obligatoire durant les neuf premières années. Le français est enseigné à partir de la 3^e année, c'est aussi la langue d'enseignement pour les cours avancés de mathématiques et de sciences. Les élèves et les étudiants peuvent aussi apprendre l'anglais, l'espagnol, l'italien ou l'allemand. En 2001, la langue tamazight (le berbère) est devenue une langue nationale inscrite dans la constitution algérienne, en 2005, elle était étudiée dans les lycées avec une obligation de passage à l'examen. Cette décision a été précédé par d'autres pays du Maghreb notamment le Maroc et la Libye.

L'Algérie est un grand pays francophone, pourtant elle ne fait pas partie de la Francophonie.

À l'école, on commence à apprendre le français dès la troisième année primaire. La compétence globale du cycle primaire est que l'élève, à partir de supports sonores et visuels oraux et écrits, soit capable de comprendre/produire des dialogues, des énoncés qui racontent, qui décrivent et qui expliquent en relation avec des actes de paroles. Les systèmes éducatifs diffèrent d'un pays à un autre, ils sont divisés en plusieurs niveaux : préparatoire, fondamental (primaire, et moyen), secondaire, professionnel et enfin l'enseignement supérieur.

La nouvelle loi de 2008 sur l'orientation sur l'éducation nationale, a fixée les dispositions fondamentales régissant le système éducatif national, et venue compléter l'ordonnance no 76-

CHAPITRE 1 : Le système éducatif algérien

35 du 16 avril 1976 qui a été le cadre de référence de l'éducation et la formation en Algérie. La loi no 99-05 du 04 avril 1999, modifiée et complétée par la loi no 08-06 du 23 février 2008 a eu pour objet de fixer les dispositions fondamentales applicables à l'enseignement supérieur et l'organisation des cycles de formation supérieure. Le décret exécutif no 08-265 du 19 août 2008 est venu enrichir ces deux lois sur le régime des études en vue de l'obtention du diplôme de master et du diplôme de doctorat.

1.1 L'enseignement :

Enseigner une langue c'est transmettre le savoir mais aussi le savoir-faire et savoir communiquer, veut dire aider un apprenant par la correction des erreurs, la transmission d'un savoir et l'explication. Durant les premières phases d'apprentissage, le rôle de l'enseignant est plus important ou il s'attache à orienter, ajuster, réguler et évaluer les apprentissages et surtout corriger les erreurs commises par les apprenants

D'après P. DESSUS (2008) « Il est frappant de constater que les recherches sur l'activité d'enseignement font souvent l'économie d'une définition précise de cette notion. La raison est peut être que cette dernière (enseignement) est plutôt vague est difficile à définir ».

L'enseignement est une activité à long terme qui se déroule dans une situation spécifique, ou il consiste aussi à présenter un certain nombre de situations à l'apprenant dans le but de provoquer chez lui un apprentissage visé.

Selon la définition du dictionnaire le petit Larousse illustré (2013 : 404), l'enseignement est une « action, manière d'enseigner, de transmettre des connaissances ; il est dérivé du verbe « enseigner »

1.2-. L'enseignement du FLE au cycle moyen

Le cycle moyen est divisé en trois paliers : le premier palier qui est la première année au moyen, le deuxième palier qui représente à la fois la deuxième et la troisième année de l'enseignement moyen, et le dernier qui est la quatrième année.

le premier palier du cycle moyen (la première année), l'objectif est d'adapter des apprenants venus de l'école primaire à un contexte nouveau d'apprentissage, différent. Il touche essentiellement l'explicatif et le prescriptif.

CHAPITRE 1 : Le système éducatif algérien

Au deuxième palier, il s'agit de renforcer et d'approfondir les différentes compétences installées afin de permettre à l'élève de communiquer dans différentes situations à travers l'usage de supports oraux et écrits traitant du narratif.

Le dernier palier traite d'un nouveau contexte qui est l'argumentation. L'objectif est d'orienter les apprenants et de consolider les acquis pour pouvoir passer une évaluation globale des compétences acquises tout au long de leur cursus au moyen. Sur ce, l'apprenant sortant du cycle moyen est supposé avoir acquis des compétences lui permettant de communiquer oralement (expression orale) et par écrit (production écrite) dans différentes situations, adaptées bien sûr à son niveau intellectuel.

1.3- Objectifs de l'enseignement du FLE en 4AM

L'importance d'un cours de langue en FLE dépend des apprenants et des objectifs du programme. L'apprentissage du français langue étrangère au moyen vise à faire de l'apprenant un individu capable de communiquer dans cette langue en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire dans sa vie quotidienne, à développer chez lui, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments dans différents types de discours. La pratique des quatre habiletés (production orale et production écrite).

D'après CHADUC M-TH : l'école a pour mission de former les femmes et les hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capable d'adaptation, de créativité et de solidarité (Chaduc, 2011 :77)

1.4-Les difficultés des élèves en FLE

D'après OUTALEB-PELE : Les problèmes touchant à l'enseignement sont de nos jours au centre de nombreux champs de réflexion, des débats multiples et de nombreuses polémiques. Durant ces dernières années, la famille enseignante s'inquiète d'une baisse de plus en plus importante du niveau des élèves (Outaleb-Pele, 2006 : 46).

Ceci confirme que le niveau des élèves est en recul à cause des difficultés au niveau de la grammaire, de la phonétique, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire auxquelles ils font face.

CHAPITRE 2 : Les méthodes
d'enseignement/apprentissage de
la langue française.

Introduction

Selon Cuq J. P. (2003 : p.234), une méthodologie « est un terme qui renvoie, soit à l'étude des méthodes et de leurs applications, soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tous articulé autour d'option ou de discours théorisant ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent. »

Nous savons qu'une méthodologie d'enseignement est toujours déterminée par les objectifs et les contenus linguistiques, culturels et politiques préconisés par l'institution. Il existe diverses méthodologies ; chaque époque avait sa propre méthodologie, sa propre théorie de référence. L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues a tout le temps fait l'objet d'étude dans la recherche en didactique des langues ; en effet, dans la plupart des travaux, nous avons parcouru la chronologie des méthodologies adoptées par les différents systèmes scolaires dans le monde.

.2. Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française :

Nous essayerons de présenter dans ce chapitre quelques méthodologies d'enseignement notamment celles qu'a connu l'école algérienne, en nous inspirant des travaux entamées par plusieurs théoriciens dans ce domaine, en particulier CUQ J. P (2003) et PUREN C. (1994).

2.1. Méthodologie traditionnelle

La méthodologie dite traditionnelle fut largement adoptée dans le 18^{ème} et la première moitié du 19^{ème} siècle dans les systèmes scolaires français selon C. Puren 1988. Elle est notamment appelée la méthodologie de la grammaire-traduction.

Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue étrangère était décortiquée et présentée comme un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions, qui pouvaient être rapprochées de celles de la langue maternelle.

La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'erreur et l'hésitation étaient refusées et passibles de punition pour outrage à la langue.

CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

La grammaire était enseignée de manière déductive, c'est-à-dire, par la présentation de la règle, puis on l'appliquait des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

2.2. Méthodologie directe

En 1870, une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle des instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902". Elle est considérée historiquement comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères.

Les insuffisances de la méthodologie traditionnelle, d'une part, et les changements

2.3. Méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

On a alors créé "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO). Cette époque était marquée par le béhaviorisme et le structuralisme, qui ont élaboré de nouvelles techniques pour l'apprentissage. la linguistique structurale préconisait un apprentissage systématique basée sur les répétitions mécaniques et le béhaviorisme concevait l'apprentissage de la langue comme une activité qui relèverait du conditionnement.

La MAO a été critiqué pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et considéré que sa validité se limitait sur le niveau élémentaire. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les démotivaient.

2.4. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Suite à la seconde guerre mondiale et la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 50. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues,

CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. Le plan de travail est figé par le ministre de l'éducation qui en fait une affaire d'état. L'objectif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

La méthodologie SGAV s'est développée avec Petar Guberina de l'Université de Zagreb (Slovénie), au milieu des années 1950 et Pol Revinac (France) dans les années 1990 ainsi que Raymond Renard de Belgique.

Le terme « structuro » désigne le principe de considérer la langue comme structure sur le plan grammatical. Alors que la notion de « global » renvoie à une conception globale de la perception de la communication sur le plan de la description de la langue. Quant aux termes « audio » et « visuel », ils supposent que la méthode audio-visuelle utiliserait conjointement l'image et le son pour élaborer ses cours.

La méthodologie SGAV propose des cours sous forme de dialogues qui véhiculent la langue de tous les jours dans des situations de communication de la vie quotidienne à travers des images et des enregistrements qui mettent en scène sa réalité.

J.P.Cuq (2003 :242) nous résume la composition d'un cours SGAV qui s'élabore généralement, suivant les phases suivantes :

-Une phase de présentation de dialogue enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation.

-Une phase d'explication qui consiste à répondre le dialogue séquence par séquence.

-Une phase de répétition et mémorisation des structures et de dialogue.

-Une phase d'exploitation ou de réemploi des structures apprises dans des situations différentes.

-Une phase de transposition, emploi spontané des structures.

Dans la méthodologie SGAV, il faut noter que le rapport est souple entre les matériels et la pratique. C'est pour cette raison que la méthodologie a duré dans le champ didactique pendant des années.

La méthodologie SGAV exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des coûts

CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

matériels importants de mise en place (magnétophone/ laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants/ enseignement hebdomadaire intensif/ formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

2.5. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins.

Au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage. Il devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible.

Deux méthodologies ont précédé l'approche communicative :

Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations.

CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

En 1976, il y a eu émergence pour le FLE de la notion 'Niveau Seuil' qui selon J.P.Cuq (2003 :245) a pour caractéristique essentiel * la typologie des catégories de publics et les domaines sociaux d'activité langagière qui ont donné naissance à la notion 'besoin' qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative. Ce n'est plus une progression de type grammatical qui va gouverner le contenu du matériel pédagogique mais les besoins langagiers qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons.*

Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

La compétence de communication est le concept fondamental de cette approche. Elle est l'objectif premier de l'enseignement du français langue étrangère.

Selon S. Moirand (1979 :23-37) la compétence de communication peut être abordée par quatre composantes :

- La composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance de divers systèmes de règles, aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui

CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

permettent de réaliser des messages. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.

- La composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'utilisation de différents types de discours à adopter selon la situation de communication. Elle assure la cohésion et la cohérence de différents types de discours en fonction de paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.

- La composante référentielle : qui concerne, de manière générale la connaissance des domaines d'expérience et de référence.

- La composante socioculturelle : qui permet de connaître et d'interpréter les règles de système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.

Comme nous pouvons le remarquer, la complexité de cette compétence oblige à établir une stratégie et un programme pour mettre en place des activités pédagogiques qui permettent aux apprenants de s'approprier des savoirs

Aucune source spécifiée dans le document actif.s. Cela nécessite, donc, une procédure d'analyse très détaillée de composante qu'on vient d'énumérer pour engager les apprenants dans les diverses situations de communication.

L'enseignement de la langue étrangère est obligé d'assurer à la fois toutes ces composantes pour faciliter la formation d'une compétence linguistique mais il lui incombe aussi, d'entraîner les apprenants à l'acquisition de stratégies au niveau cognitif. S. Moirand (1979 :23-37)

2.6. L'approche par compétences

L'approche par compétences (désormais APC) est une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier (Algérie, Tunisie, Bénin, pays Baltes, etc.).

Dans le Cadre européen, le concept de compétence est repris et défini d'une manière classique selon la tripartition savoirs/savoir-faire/savoir-être : « les compétences sont des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECRL, 2001 : 15).

CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Le CECRL¹ (Cadre Européen Commun Référence de la Langue) reconceptualise « la compétence de communication » en « compétence à communiquer langagièrement » qui se décompose en trois composantes

-Une composante linguistique qui a trait à toutes les dimensions de la langue comme système (compétence lexicale ; compétence grammaticale ; compétence sémantique ; compétence phonologique ; compétence orthographique) ;

-Une composante sociolinguistique, c'est-à-dire toutes les dimensions socioculturelles de l'utilisation de cette langue ;

-Une composante pragmatique qui, quant à elle, couvre la mobilisation fonctionnelle des ressources de la langue.

L'APC est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIEF1. Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'APC est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Pour De Ketele (2000 : 188), l'APC « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situations. ». Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. L'APC relève de ce fait du même paradigme que le Cadre car les savoirs/savoir-faire/savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle.

L'APC, selon Roegiers (2000) poursuit trois objectifs principaux :

2

-« Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu ». Nous

¹Le CECRL : une base européenne pour l'enseignement des langues le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des États membres du Conseil de l'Europe. Publié en 2001,

CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif.

-« Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. » Cela signifie que l'APC, tout comme le Cadre, renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing »).

-« Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active ». En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

Enfin, selon Miled (2005 : 128-130), l'APC repose sur les deux principes suivants :

a-Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée. Avec l'APC, on passe d'un apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens.

b-Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (telle : analyser une situation).

Dans son ouvrage intitulé « Une pédagogie de l'intégration » (2000), Roegiers fait appel à la notion de compétence et la définition qu'il en donne s'inscrit dans la lignée du monde du travail, du CECRL, de Tardif⁷ puisqu'il la définit comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations ». Développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves.

2.7.. L'approche actionnelle

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle".

CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

CHAPITRE 3 : Concepts de production écrite et conjugaison

3.Écrit - Ecriture

L'écrit est un vaste et vieux concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à d multiples.

Dans notre travail de recherche, il s'agit de la production de l'écrit dans le contexte scolaire. Pour bien définir ce terme nous allons commencer par la définition du dictionnaire de linguistique et des sciences du langage :

L'écrit : s'oppose à l'oral ou le parlé.

L'écriture:est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques.»

Selon Yves Reuter(Enseigner et apprendre à écrire p58 ; 1979) : « L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné».

Pour Christine Barré De Miniac (Aspect théorique et didactique 200 ; P140). « L'écriture se considère comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière. ». Écrire « c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits ».

3.1. La grammaire textuelle

Etymologie :

Selon Wiktionnaire³ le terme grammaire est emprunté « *du latin grammatica, du grec ancien grammatiké* ». Initialement, grammaire signifie « l'art d'écrire », mais très tôt, il a pris un sens plus large qui recouvre toute l'étude de la langue. Plus récemment le terme de grammaire a pris un sens plus restrictif.

³Le Wiktionnaire est un projet lexicographique de la [Wikimedia Foundation](#), dont l'objectif est de définir tous les mots dans toutes les langues.

Dans "Le Petit Larousse 2000", le mot grammaire signifie : « Ensemble des règles phonétiques, morphologiques et syntaxiques, écrites et orales, d'une langue ».¹ et selon le dictionnaire "Robert-copie électronique", la grammaire est : « l'ensemble des règles à suivre pour par⁴ler et écrire correctement une langue ».

La grammaire textuelle est une branche qui s'est développée de la linguistique à la fin des années 60 sous le nom de « grammaire de texte » ou « linguistique textuelle ». La linguistique textuelle ne décrit pas les faits linguistiques selon leur appartenance à des classes mais dans une perspective fonctionnelle. C'est-à-dire qu'elle prend en charge « des phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle en partant du postulat de bon sens, qu'un texte n'est pas une simple succession de phrases, qu'il constitue une unité linguistique spécifique » (Pierre Muller la revue de l'EPI n 78 2-6-1995)³ . Son objet d'étude est la définition du lien entre les structures des phrases et le contexte dans lequel elles sont employées. Plus généralement, la grammaire textuelle détermine les éléments qui font qu'un texte est perçu comme cohérent ou non cohérent.

Avant d'aborder d'une manière détaillée ces derniers, nous avons jugé important de définir d'abord la notion de texte.

3.2. Le texte

Pour N. E. Enkvist , tout texte qui réussit à déclencher un processus d'interprétation dans une situation donnée est considéré comme réussi. Selon Gérard Vigner : « Le texte écrit, en première analyse, devra être considéré comme une modalité d'utilisation du langage en vue d'assurer la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs » (Girard Vigner lire : du texte au sens 1979 Paris, P 44). Cette dernière est assurée par la transmission d'un message, dans le but d'informer ou d'agir sur, et qui est traduit par un système de signes qui fonctionnent selon un code que connaissent les deux interlocuteurs.

Quant à Jean Michel Adam, il a défini cinq plans d'organisation du texte.

- Le premier est la visée illocutoire, ce qui veut dire l'intention de l'auteur.
- Le second est le repérage énonciatif. Il en distingue plusieurs types : une énonciation de discours actuelle orale et écrite, non actuelle, logique et poétique.

³L'EPI Revue de (enseignement public et informatique) EPI 1995 Pierre Muller .

CHAPITRE 3 : Concepts de production écrite et conjugaison

- Le troisième plan est la cohésion sémantique (la cohérence du monde représenté réel ou fictionnel et l'absence de contradiction).
 - Le quatrième plan est la connexité textuelle (titre, sous-titre, mise en page, ponctuation, indicateurs de changement de paragraphe et chapitres, progression thématique, les divers types de reprise et la morphosyntaxe).
 - Quant au dernier, c'est l'organisation séquentielle de la textualité. Selon J. M. Adam une séquence descriptive est différente d'une séquence narrative. Cependant, elle a en commun des caractéristiques linguistiques identiques avec d'autres séquences du même genre.

3.3. Le discours

Dans le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, les auteurs donnent quatre définitions à ce mot. La première, le discours est le synonyme de parole. C'est : «Le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant ».

La seconde, c'est l'équivalent de l'énoncé : « une unité égale ou supérieure à la phrase, il est constitué par une suite formant un message ayant un commencement et une clôture ». En rhétorique, un discours est tout développement oratoire structuré ayant pour fonction d'agir sur autrui. C'est « une suite de développement oratoire destiné à persuader ou à émouvoir et structuré selon des règles précises ».

Dans son acception moderne, le mot discours représente tout énoncé constitué d'un ensemble de phrases régies par des règles de cohérence. Il est défini comme « tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases. ». (Larousse dictionnaire de linguistique et des services du langage 2013).

J. M. Adam (Article 1997)a souligné l'importance du contexte dans la réalisation du discours. Pour lui le discours se caractérise par ses propriétés textuelles et son existence dans une situation de communication réelle. Donc il propose les formules suivantes pour mieux définir le terme « discours ».

« Discours = texte + conditions de production. »

« Texte = discours - conditions de production. »

3.4. La phrase

En grammaire, une phrase peut être considérée comme un ensemble autonome, réunissant des unités syntaxiques organisées selon différents réseaux de relations plus ou moins complexes appelés subordination, coordination ou juxtaposition.

D'un point de vue acoustique ou visuel, cependant (c'est-à-dire, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit), la phrase apparaît comme une succession de mots (de même qu'un train apparaît comme une succession de wagons).

La phrase possède une unité sémantique (ou unité de communication), c'est-à-dire, un contenu transmis par le message (sens, signification...). Ce contenu se dégage du rapport établi entre les signes de la phrase, et dépend du contexte et de la situation du discours : chaque phrase a sa référence. Cette référence résulte de la mise en rapport avec une situation, même imaginaire, de discours. Selon Roman Jakobson, le mot seul n'est rien. Il ne se définit que par rapport aux autres éléments de la phrase. Le sens ne dépend pas seulement des mots (aspect lexical). L'organisation grammaticale est aussi très importante : c'est l'aspect syntaxique. Normalement, la syntaxe ne dépasse jamais les limites de la phrase.

Au-delà de la phrase, il existe cependant la grammaire de texte. Celle-ci étudie les énoncés (écrits, paroles, discours...) composés de plusieurs phrases enchaînées, avec, notamment, leurs connecteurs (adverbes permettant la transition logique entre les phrases d'un énoncé) et leurs représentants textuels (mots renvoyant à d'autres mots de l'énoncé). À la frontière de la morphosyntaxe, la grammaire de texte permet d'accéder à d'autres disciplines sortant du cadre de la grammaire stricte : littérature, stylistique, rhétorique, philologie, etc.

Il est nécessaire de bien différencier la phrase de l'énoncé. La phrase a une signification (toujours la même, quelle que soit la situation d'énonciation), celui produit par les choix lexicaux et syntaxiques (elle se situe plutôt du côté de la grammaire). L'énoncé a un sens, qui, en fonction de la situation d'énonciation, peut s'avérer différente du sens de la phrase. En conséquence, l'énoncé se situe plutôt du côté de la pragmatique (branche de la linguistique). C'est pourquoi, une phrase tirée de son contexte, c'est-à-dire, hors situation d'énonciation, conserve sa signification mais peut perdre son sens : Il fait beau.

La phrase ci-dessus, quelle que soit la situation d'énonciation, signifie qu'il fait beau. Rien de plus, rien de moins. En tant qu'énoncé par contre, elle peut avoir des sens différents. S'il fait

vraiment beau, le sens de l'énoncé ci-dessus correspond à la signification de la phrase. Si au contraire, le temps n'est pas beau, et que l'énonciateur s'exprime *ironiquement*, le sens de l'énoncé sera : « Il ne fait vraiment pas beau ! », tandis que la signification de la phrase restera inchangé : « Il fait beau ». Il convient de déterminer trois choses : d'abord, où commence et où finit la phrase, ensuite, quelle est sa structure interne, enfin, quels sont les éléments éventuels qui échappent à sa syntaxe.

4. La conjugaison

Dans les langues flexionnelles, la flexion du verbe, c'est-à-dire la variation de la forme du verbe en fonction des circonstances. On l'oppose à la flexion nominale ou déclinaison. Généralement, la conjugaison se fait selon un nombre de traits grammaticaux au nombre desquels on peut compter : la personne ; le nombre ; le genre ; le temps ; la voix ; le mode ; l'aspect le mouvement associé, entre autres possibilités.

L'ensemble des formes d'un même verbe constitue son paradigme.

Le bon usage, cité par Marc Wilmet, donne cette définition du verbe : « Le verbe est un mot qui se conjugue, c'est-à-dire qui varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre. »

D'après Wilmet qui commente ces termes employés par Grevisse, on privilégie alors la forme, et on n'enseigne plus ce qu'est un verbe, mais la façon de le reconnaître. On peut s'en contenter (dit Wilmet).

Le terme conjugaison désigne donc les variations morphologiques des verbes indiquant le temps, mais ce terme signifie aussi l'ensemble des catégories verbales que sont le mode, l'aspect, la voix, la personne et le nombre. Il est vrai que les verbes prennent très facilement les marques de la personne et du nombre par exemple. De même, le caractère composé des temps composés, qui définit pourtant certains tiroirs verbaux de la « conjugaison » (passé composé, etc.), est un indice d'aspect (accompli/inaccompli) et absolument pas de temps.

La diversité des marques que portent les verbes permet donc de prendre le terme *conjugaison* dans son acception la plus fidèle étymologiquement, à savoir ensemble des marques verbales (du latin conjungo, « mettre (le verbe) sous le joug (d'un morphème tel que terminaison ou auxiliaire) »).

CHAPITRE 3 : Concepts de production écrite et conjugaison

Bien que la notion de conjugaison n'ait de sens que dans les langues flexionnelles, les verbes existent ailleurs en tant que parties du discours, associées à des marques de temps, de mode, d'aspect, etc. qui s'expriment sous forme de particule, préfixe, suffixe ou infixé.

Ce qui fait la différence entre ces marques et celles de la conjugaison, c'est que les premières conservent leur sémantique propre alors qu'une seule marque de conjugaison peut combiner plusieurs informations. Par exemple dans (nous mangeons), on sait que « ons » indique première personne du pluriel de l'indicatif ou de l'impératif présent sans qu'il soit possible d'isoler dans « ons » un morphème qui représenterait systématiquement le pluriel, un autre qui représenterait systématiquement la 1^{re} personne, etc.

4.1. Les trois groupes des verbes :

On classe traditionnellement les verbes d'après le type de conjugaison en trois groupes, comme le signale BOUKELSOUS. S dans son ouvrage intitulé « Grammaire du verbe ».

1-Le premier groupe : comprends tout les verbes dont l'infinif est marqué par l'affixe-**er**
Sauf le verbe « Aller » qui ne fait pas partie de ce groupe.

2-Le deuxième groupe : Appartiennent à ce groupe les verbes dont l'infinif se termine par –**ir**.

3-Le troisième groupe : Regroupe le verbe « Aller » et tous les autres verbes dont l'infinif se termine par **-ir**, **venir-oir** : **devoir** ou par **-re** : **prendre**, **être**, etc. Autrement dit, ce groupe comprend une centaine de verbes qu'on appelle : verbes irréguliers. (Boukelsous, 1992 :52).

4.2. Les différents modes :

En français, il existe 4 modes :

- **L'indicatif** exprime des actions et des vérités générales.
- **Le subjonctif** exprime un souhait, une volonté ou un conseil.
- **Le conditionnel** exprime une condition.
- **L'impératif** exprime un ordre.

Chacun de ces modes est subdivisé en temps. On distingue les temps simples des temps composés. Un temps composé se construit toujours avec un auxiliaire puis le verbe au participe passé. Un temps composé est donc une location verbale constituée de plusieurs mots.

Enfin, chaque temps comporte 6 personnes repérées par les pronoms personnels je, tu, il/elle/on, nous, vous, ils/elles.

CHAPITRE 3 : Concepts de production écrite et conjugaison

Il existe également des formes impersonnelles comme le participe et infinitif. Au total, pour chaque verbe, il peut exister près d'une centaine de formes possibles. Mais pas de panique, la plupart se ressemblent beaucoup.

4.3. Les difficultés en conjugaison :

C'est l'un des grands problèmes qui se posent chez les élèves, ils ne connaissent pas bien les verbes mais aussi, ils ne savent pas conjuguer les verbes au temps précis. Ce facteur constitue un problème et ne permet pas aux élèves de bien communiquer en français. Ayant des difficultés à bien conjuguer les verbes, les élèves ont du mal à former des phrases correctes oral et écrit dans la rédaction d'une production écrite.

5. Qu'est-ce que la Production Ecrite ?

5.1. Définition de la Production Ecrite

La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture. En fait, elle n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'émergence de l'approche communicative, la production se présente, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. A ce propos Thảo (2007) écrit que « Les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes. » mais que la production écrite « est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)... ». Donc, il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer.

L'apprenant est donc amené à former et à exprimer ses idées, ses sentiments pour les communiquer à d'autres et donc à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. » (Bouchard cité par Pouliot, 1993, p.120).

Selon Albert (1998, p.60-61), cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes) à des degrés divers de la production :

CHAPITRE 3 : Concepts de production écrite et conjugaison

- Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;
- Une compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde » (Moirand, 1982) ;
- Une compétence socio-culturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle » (Moirand, 1982) ;
- Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ;
- Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

Ainsi, la création d'un texte fait appel à un enchevêtrement de ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usage lors de son activité de scripteur. Mais, en même temps « Il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. » (Weber, 1993, p.62). Ce qui signifie qu'il se doit d'écrire d'une façon correcte mais aussi de manière intelligible et ordonnée, d'où la complexité de l'activité d'écriture : Beaucoup de savoirs et d'habiletés viennent s'impliquer.

C'est pourquoi, mis à part une manipulation d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexique, orthographe, syntaxe...), l'apprenant est contraint d'effectuer une série d'opérations intellectuelles que de nombreux chercheurs (De Beaugrande, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ;... Cf. Cornaire & Raymond, 1999) ont tenté de mettre à jour à travers des modèles de processus d'écriture, terme désignant « toute opération mentale qui sert, à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite. » (Whalen, 1994, p.52). Leur objectif était d'expliquer le processus automatiquement enclenché lorsque le scripteur produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête.

Ces études nées principalement aux Etats-Unis au début des années 80 avec l'essor de la psychologie cognitive et à l'aide des techniques telle la réflexion à haute voix, les entrevues... ont permis :

1. De démontrer que le processus d'écriture n'est pas constitué d'étapes linéaires toutes distinctes l'une de l'autre comme le préconisait Rohmer (1965, Cf. Cornaire & Raymond, 1999) mais d'étapes récursifs, dynamiques et sans cesse en interaction entre elles ;

CHAPITRE 3 : Concepts de production écrite et conjugaison

2. D'indiquer des pistes d'interventions possibles pour améliorer la qualité des écrits des apprenants ;
3. De montrer qu'une fois conscientes chez le scripteur, ces opérations mentales menant au produit fini qu'est le texte se transforment en stratégies d'écriture.

Ces modèles de processus, d'abord engendrés pour la langue maternelle, ont été par la suite appliqués dans le domaine de l'expression écrite en langue étrangère et c'est souvent par le biais de ces modèles que la production écrite est décrite et formalisée (Chanquoy&Alamargot, 2002, p.4).

C'est pourquoi, afin de définir et mieux comprendre ce qu'est la production écrite, nous verrons dans la suite de ce travail, par l'intermédiaire de la description d'un modèle, en quoi consistent ces opérations mentales qui mènent à des performances à l'écrit, à la production d'un texte.

PARTIE PRATIQUE

Introduction partielle :

Comme notre objectif est de cerner les difficultés que rencontrent les élèves de la quatrième année moyenne dans l'usage de la conjugaison dans la production d'un texte explicatif à visée argumentative ou l'élève insiste sur l'importance de la préservation de la forêt et la nature.

Une activité de production écrite fait partie de l'apprentissage de cette langue et obéit aux mêmes conditions, chose qui va mener à plusieurs niveaux de production écrite ; moyen, fort et faible. Du même, nous constatons que cette activité prend des résultats différents d'une région à une autre, dont nous avons pris qu'un seul parmi tant d'autres, qui est le cas de classe d'examen 4am établissement Dib Aissa Bougara wilaya de Tiaret.

Nous avons orienté notre choix sur l'étude des erreurs de la conjugaison les plus récurrentes et qui aboutiront à la vérification de nos hypothèses émises enfin nous tenterons d'expliquer l'origine de ces erreurs basant nécessairement sur les points théoriques que nous avons illustrés dans la deuxième partie de notre travail

L'analyse de notre corpus sera ainsi répartie en deux parties :

1. La première sera consacrée à l'analyse du questionnaire.
2. La seconde sera consacrée à l'analyse des essais d'apprenants

CHAPITRE 1 : CADRE METHODOLOGIQUE

1. Public cible et corpus retenu

1.1. Présentation du public ciblé

La tâche, demandée aux apprenants au bout d'un ensemble d'apprentissages est souvent une production écrite réalisée individuellement ou collectivement (selon les conditions de travail), et dans laquelle l'apprenant est censé reproduire le même modèle discursif découvert en séance de compréhension de l'écrit, le type de texte privilégié en quatrième année moyenne est le texte argumentatif avec ses différentes variantes : trois projets didactiques (argumenter en décrivant, argumenter en racontant et argumenter en expliquant). Le public auquel nous aurons affaire sera composé d'apprenants de quatrième année moyenne. Ces derniers ont derrière eux, sept années d'apprentissage du français car ils l'apprennent dès la troisième année primaire. Ils vont affronter en fin d'année un examen de fin de cycle moyen

(le B.E.M.)⁴ Afin d'accéder, l'année d'après, au lycée.

En quatrième année moyenne, comme c'est le cas dans les trois années précédentes du collège, le français est enseigné comme première langue étrangère à côté de l'anglais dont l'apprentissage commence juste en première année moyenne. Le volume horaire consacré à l'enseignement du français est de 5 heures par semaine, réparties en cinq séances d'une heure chacune, plus une heure de rattrapage (une séance de remédiation).

Rappelons également que toutes les autres disciplines (mathématiques, sciences naturelles, sciences physiques, histoire, géographie) sont enseignées en arabe classique et que, de ce fait, les apprenants ne sont confrontés au français qu'en séance de français proprement dite. Sachant que, dans le cadre de la dernière réforme du système éducatif, les disciplines dites scientifiques, ces apprenants se servent des symboles universels qui sont bien entendu en latin. Concernant la démarche pédagogique adoptée au collège, il s'agit bien du projet qui favorise une implication directe des apprenants dans l'action pédagogique et l'appropriation du savoir par ces derniers. Les activités proposées s'inscrivent au sein d'une séquence pédagogique.

CHAPITRE 1 : CADRE METHODOLOGIQUE

Durant cette séance hebdomadaire, l'élève aura l'occasion de mieux assimiler une notion vue en classe et mal comprise par lui. De son côté, l'enseignant tente de réinstaller la/les notion(s) mal acquises chez un apprenant qui manifeste cette difficulté.

1.2. Description et présentation du corpus retenu

Notre intérêt majeur est focalisé sur la notion de transfert, et ayant pris comme exemple les possibilités de réinvestissement par l'apprenant, de conjuguer un verbe convenablement dans une production écrite.

Un questionnaire adressé aux enseignants ayant en charge des classes de quatrième année moyenne durant l'année scolaire (2020/2021)

Les productions écrites des apprenants : ces derniers auront à rédiger, dans un premier temps, un paragraphe argumentatif concernant la protection des forêts dans lequel ils donneront des arguments. La consigne principale donnée est d'employer le présent de l'indicatif, l'imparfait et le futur, un point de langue déjà étudié. Il s'agira donc d'une simple consigne d'écriture invitant chaque apprenant à rédiger un texte en adoptant une stratégie individuelle, et en mettant à contribution les éléments vus précédemment en classe, qu'il juge lui-même nécessaires.

Ces mêmes productions écrites des apprenants, réalisées après que nous leur aurons ajouté une consigne se rapportant à l'emploi obligatoire des indicateurs de temps permettant ainsi à l'apprenant de conjuguer correctement, une explication et un exemple. Les critères d'évaluation alors changeront dans ce cas précis puisqu'une nouvelle contrainte viendra s'ajouter au simple exercice d'écriture libre.

1.3. Démarche à suivre :

S'agissant de la démarche à suivre au cours de cette analyse, nous allons commencer d'abord par présenter les outils opératoires susceptibles de vérifier la problématique posée et les hypothèses formulées au départ.

Notre premier pas va se diriger d'abord vers la lecture et l'interprétation des résultats obtenus à l'issue du questionnaire destiné aux enseignants de quatrième année moyenne. L'analyse de ce questionnaire se fait selon les étapes ci-dessous :

2. Outils méthodologiques :

2.1 L'enquête

L'analyse des questions-réponses, se fera bien sûr dans l'ordre des questions posées c'est-à-dire question par question sous forme de sous-titres qui auront chacun un nom selon le mot clé de la question.

- La démarche adoptée, c'est-à-dire que la manière dont est conçue la notion à enseigner à savoir le futur simple ainsi le présent de l'indicatif ;
- Les objectifs assignés à la notion en question ainsi que leur opérationnalité ;
- Les exemples fournis servant de supports à l'activité retenue ;
- Les exercices d'application permettant de contrôler le degré d'assimilation de l'apprenant. Nous allons analyser chaque production écrite à part en raison du caractère individuel du transfert. Ce dernier varie d'un apprenant à un autre.

L'analyse de ces productions écrites se fera par référence à la langue maternelle de l'apprenant sachant que celle-ci influe souvent de manière négative sur les comportements langagiers de l'apprenant, et à la situation d'apprentissage au point où cette dernière pourrait justifier certains écarts constatés au plan des structures employées par l'apprenant dans la rédaction d'un texte, en l'occurrence le texte argumentatif.

CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS

1. Lecture et interprétation du questionnaire :

Pour faire un travail de recherche on ne doit pas se contenter seulement des concepts théoriques pour soutenir le thème traité, mais aussi on doit ajouter des outils de recherches comme le questionnaire, l'entretien, afin de donner une crédibilité au travail et mettre en évidence les résultats obtenus et aussi on va présenter la méthode que nous allons suivre pour analyser notre corpus.

1.1. Description du questionnaire:

Un travail de recherche a besoin d'un outil de vérification adéquat pour qu'il soit renforcé, pour un savoir un questionnaire distribué aux enseignants. Donc nous avons opté de faire ce questionnaire pour renforcer ce que nous avons fait. Déterminer les obstacles que les apprenants rencontrent au moment de la production écrite et mettre en œuvre des stratégies afin d'y remédier reste l'une des finalités majeures de ce travail. Il est considéré comme un outil de vérification diagnostique aux problématiques de départ.

Nous avons élaboré un questionnaire destiné exclusivement aux enseignants du cycle moyen (4^{ème} A.M.).

L'objectif étant de savoir où se situe la difficulté chez cet apprenant de quatrième année moyenne, candidat à un examen de fin de cycle moyen (le B.E.M.), qui assimile la notion de conjugaison mais qui demeure incapable de la réemployer lorsqu'il est mis dans une situation-problème (production écrite). C'est ce qui est appelé le transfert des connaissances ou la mobilisation des compétences chez l'apprenant.

Le public interrogé est les enseignants de les wilayas de Tissemsilt et Tiaret. Le nombre est de 30,

Les questions posées sont au nombre de dix (10) et portent essentiellement sur la conjugaison dans le programme officiel de l'apprenant du collège et notamment celui de quatrième année moyenne.

1.2 Analyse du questionnaire :

Nous pouvons synthétiser aussi les résultats obtenus par ce questionnaire dans le tableau ci-dessous :

CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS

10 enseignants ont répondu que chaque séance de conjugaison l'enseignant passe en trois phases

20 enseignants ont répondu qu'il y a 4 phase .

1- la phase d'observation du support (texte / des phrases simples)

2- phase d'analyse du support

3- phase de structuration ou l'apprenant est obligé d'apprendre les terminaisons et récapituler la leçon.

4- phase d'évaluation ou application ou l'élève doit faire quelques exercices de conjugaison après la séance.

5-Les règles de la conjugaison sont –elles difficiles pour un apprenant de la 4 AM ?

oui

non

La réponse était partagée entre oui et non cela confirme qu'il ya des apprenants qui appliquent la règle par contre d'autres n'appliquent pas les règles et pour eu c'est une leçon indésirable pour eux.

6- Accordent –ils correctement le verbe avec son sujet ?

oui

non

Pourquoi ?

La majorité des professeurs ont répondu par la négation « non ».

Le tableau ci-dessous résume et confirme les réponses du public interrogés.

Les professeurs qui ont répondu par « oui »	Les professeurs qui ont répondu par « non »
6	24

Question n° 06	Effectif	Pourcentage %
Oui	6	20%
Non	24	80%

Tableau 0-1*ts de la question n° 06.*

CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS

7-Quel est le groupe de verbe que les apprenants le trouvent ambigu?

La réponse recueillie auprès de notre public était : « les verbes du troisième groupe », soit un pourcentage de 100%.

8-Est-ce-que vous trouvez des fautes de conjugaison dans la rédaction d'un paragraphe (production écrite) ?

Oui Non

Tous les enseignants ont répondu : **oui** / un pourcentage de 100%

9-Corrigez-vous les fautes de conjugaison dans la production de vos élèves ?

Oui Non

Les réponses obtenues étaient comme suit :

Question n°9	Effectif	Pourcentage %
Oui	3	10%
Non	27	90%

Tableau 0-2 réponse de question n°9

La réponse de certains enseignants « on base sur la créativité et l'enchaînement des idées ,on ne corrige pas les fautes d'orthographe et de conjugaison »

Enfin la question n°10 était formulée comme suit :

10-Les difficultés à l'écrit sont dues à quoi à votre avis?

Parce que :

- les apprenants n'arrivent pas à comprendre la consigne.....
- les apprenants n'avaient pas des stratégies pertinentes à l'écrit.....
- le bagage linguistique est insuffisant.....
- les apprenants n'assimilent pas votre cours.....

Ils n'arrivent pas à comprendre la consigne	Ils n'avaient pas des stratégies pertinentes à l'écrit.....	Le bagage linguistique est insuffisant	les apprenants n'assimilent pas votre cours
---	---	--	---

CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS

	-		
10%	50%	15%	25%

La dernière question est très importante dont la réponse montre que certains apprenants ont un bagage linguistique, à savoir ceux qui ont subits une aide de leurs parents à la maison, et a l'école ,mais le problème rencontré par ces apprenants c'est qu'ils ne sachent pas comment utiliser ce bagage, ce qui nous pousse à réfléchir au modèle de (Hayes et flower) qui donne les processus nécessaires à la planification d'une tâche d'écriture.

2. L'analyse des productions écrites :

2.1. La présentation des productions écrites des apprenants :

Nous avons collecté 20 copies de productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne, dont les thèmes abordés

1- rédige un texte explicatif a visée argumentative sur la préservation de la nature et l'environnement, ou l'apprenant doit utiliser le présent de l'indicatif

, futur simple et l'imparfait

2- rédige un texte descriptif dans le quel tu présente un patrimoine ou un lieu touristique de l'Algérie.

2.2. Synthèse :

A partir de la vingtaine de copies que nous avons récoltés, nous avons constaté que les apprenants de 4^{ème} année moyenne, font encore des erreurs, malgré leur niveau théoriquement avancé.

Ces erreurs sont de différents ordres orthographique et syntaxique. La majorité des erreurs que nous avons récoltées, se trouvent au niveau de la conjugaison, dans plusieurs cas les apprenants construisent des phrases sans articles ou bien ils les utilisent incorrectement.

La majorités des apprenants ont un problèmes d'accordes, l'orthographe du verbe, mauvaises utilisation des temps, ils n'arrivent pas à distinguer tel temps de tel autre et tel mode de tel autre.

Aussi la répétition du même mots dans la même phrase, parfois, ils se trompent sur le sens des verbes, dans l'expression ou la construction d'une phrase.

CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS

nous avons remarqué, dans les productions écrites de ces apprenants un problème au niveau de l'enchaînement des idées, cela est dû à la mauvaise utilisation des temps, des connecteurs logiques et de la ponctuation.

Nous avons constaté que la plupart des apprenants trouvent des difficultés lors de la rédaction des productions écrites précisément en matière de conjugaison d'après notre recherche et l'observation nous sommes arrivés à certaines remarques;

L'apprenant ne peut pas accorder le verbe convenablement avec son sujet il confond les temps (présent, imparfait, conditionnel et futur simple...etc.) Il n'applique pas les règles mémorisées (les terminaisons l'accord...etc.) et surtout la confusion de verbe être et avoir (l'emploi ou le choix des deux auxiliaires) ainsi la préposition (à) et le verbe avoir avec la troisième personne du singulier (a).

Nous allons illustrer cette analyse dans le tableau suivant :

Orthographe grammaticale	Orthographe d'usage
Nous protégeons/ ils pevent/ tout monde aller pour visitie / tu est / on dois/ il faut protégé / il faut que tu protéger / La casbah rt un endroit / des informations qui <u>n'était</u> pas accessibles / l'internet <u>peux</u> constitue,/ les grands et les enfants <u>utilises</u> l'internet / on utilises,/ on peux communiqué/	La plontation des arbres est une néccesité pour plusieurs raison / <u>nos</u> vie/ une zannes / <u>d'un</u> présence / <u>une</u> arbre/ <u>ensuit</u> / les <u>habitant</u> de cette quartier est gentillement/ Un <u>grand</u> forêt / <u>petite</u> lac / une maison traditionnel /la nateur / l'internet un réseau informatique /

Tableau 0-1 l'analyse des fautes commises par les apprenants

D'après notre analyse nous avons constaté que la majorité des apprenants trouvent des difficultés immenses pour rédiger une production écrite, et nous avons relevé quelques remarques qui peuvent nous aider dans notre étude. Nous avons découvert que les apprenants font énormément de fautes d'orthographe par exemple (le manque de (s) de pluriel, la confusion entre les noms féminins et masculins, ainsi ils n'orthographient pas la majorité de mots). Nous avons basé ou orienté notre analyse sur les fautes de conjugaison ici nous avons

CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS

noté que la plupart des apprenants ne savent pas conjuguer et s'exprimer dans le temps convenable quoi que se soit au présent, à l'imparfait, et la confusion entre le choix de l'auxiliaire être et avoir.

Dans ce deuxième tableau, nous démontrons le nombre d'apprenants et la nature de l'erreur en conjugaison

Nombre d'apprenants	La nature de l'erreur
10 apprenants	Des difficultés à conjuguer au présent de l'indicatif
18 apprenants	Des difficultés à conjuguer a l'imparfait
12 apprenants	Ils ne savent pas accorder convenablement le verbe avec son sujet.

Tableau 0-2 la nature de l'erreur en conjugaison

Nous avons analysé environ soixante (40) productions écrites rédigées par des apprenants de la quatrième année moyenne en classe, et dans le tableau ci-dessus nous remarquons que tous les apprenants n'arrivent pas à conjuguer correctement soit un pourcentage de 25% ont des difficultés à conjuguer au présent de l'indicatif. Et 45% ont des difficultés à conjuguer à l'imparfait. Et le même pourcentage soit 30% qu'ils ne savent pas accorder le sujet avec son verbe.

2. 3. Discussion des résultats

L'enquête, nous a permis de mieux connaître la situation et les problèmes liés aux difficultés des élèves à rédiger en langue française.

De toutes les compétences visées par l'enseignement des langues étrangères, la production écrite est celle qui a connu, ces dernières années, le plus faible développement.

La langue française a la différence des autres langues romanes, a un code orthographique écrit qui reste figé par la pratique scolaire de la langue, et qui n'a pas beaucoup évolué contrairement à la langue orale. Afin de communiquer par écrit, l'apprenant doit avoir un seuil linguistique, qui se change d'un apprenant à un autre. Cela veut dire que la production

CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS

écrite exige de la part de l'étudiant un certain degré de compétence linguistique, qui assure la compréhension des discours pédagogiques, et certes la production des écrits spécialisés.

Cette compétence domine : la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire et la syntaxe. Ces aspects linguistiques ont pour objectif de mener l'étudiant à écrire correctement en français langue étrangère.

L'enseignement de la production écrite est fort importante et complexe, l'application des connaissances dans un domaine peu structuré présente des difficultés particulières et nécessite une représentation flexible des connaissances, pouvant être aménagée ou réaménagée pour satisfaire avec exigences de la situation. Si la production écrite et comme nous l'avons prétendu, un domaine peu structuré, chaque situation d'écriture est un cas à peu près unique et exige une solution tout à fait particulière que le scripteur doit pouvoir construire ou élaborer en tenant compte de ces caractéristiques.

Une organisation des connaissances qui serait trop rigide et dont on ne pourrait modifier les relations risquerait de conduire à un échec.

C'est le cas où, on demande l'utilisation d'une représentation particulière des connaissances selon un assemblage qui doit correspondre aux exigences de la situation. Du point de vue de l'enseignement, on ne facilitera pas l'apprentissage de la production si l'on fournit à l'apprenant, pour représenter ces connaissances complexe.

2.4. Difficultés rencontrées

Notre travail de recherche demande beaucoup d'effort et nous avons rencontré des difficultés,.

a- nous avons rencontrés des difficultés relatives à la disponibilité de l'outil de recherche et la grille d'analyse des manuels, on n'était pas suffisamment formé pour cela.

b- La recherche, dans ce domaine, nous couté beaucoup d'efforts et beaucoup de temps..

c- La bibliographie relative au domaine de recherche était presque inexistante, nous déplorons le manque d'ouvrages dans notre faculté. Les travaux de recherches relatifs à notre sujet au niveau des bibliothèques sont très insuffisants Nous pensons que l'accès aux thèses et aux mémoires, est indispensable.

2.5. Utilité de la recherche :

CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS

Notre objectif de découvrir les éléments qui sous-tendent la pratique de la production écrite chez les apprenants de la 4ème AM et les retombées qu'ils pourraient en tirer notamment celles en rapport avec la conjugaison.

Etant un outil indispensable à l'apprenant dans son rapport avec l'enseignement-apprentissage de français langue étrangère, il a intérêt à assimiler le plus efficacement possible la conjugaison et de développer chez les élèves des compétences scripturales dont la maîtrise des faits grammaticaux.

La maîtrise de la conjugaison en langue française est fondamentale, car par l'intermédiaire de celle-ci, l'apprenant peut articuler son discours et faire passer des messages intelligibles.

2.6. Suggestion et solutions proposées:

La production écrite est une activité complexe qui s'applique par l'apprenant et qui consiste à mettre par écrit les idées qu'il a en tête, selon une consigne et des critères recommandés par l'enseignant.

D'après la recherche et l'analyse on a constaté que la majorité des apprenants de 4AM commettent des erreurs de conjugaison et n'arrivent pas à faire la différence entre les temps et les modes qu'il faut utiliser dans la rédaction.

L'erreur permet à l'enseignant de connaître le niveau et les besoins de ses apprenants et si le niveau de ces derniers progresse.

Donc Pour éviter la fréquence des erreurs de conjugaison que les apprenants pourraient commettre, l'enseignant devrait adopter une stratégie bien étudiée pour éviter ce genre d'erreurs.

Les stratégies en écriture sont importantes du fait qu'elles contribuent à se soucier de ce qui précède et ce qui suit des phrases pour planifier et à organiser leurs idées en détectant les erreurs de façon systématique. Face à un échec itératif l'apprenant à un effet négatif sur la perception de sa compétence et qu'il a besoin d'une source de motivation, de réussite pour accomplir son activité d'écriture. Devant une tâche aussi complexe que l'écriture, le manque des supports explicites et concrets concernant la méthode de planifier, d'organiser, et de réviser peut réduire l'étendue du développement de la compétence en écriture.

A cet effet, le modèle de l'écrit de (Hayes et Flower), et le chantier d'écriture peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité de l'écriture chez les apprenants qui ont un déficit.

CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS

- l'importance donnée à la lecture dans le développement de la compétence de la production écrite, elle doit avoir plus du temps à cette activité par excellence d'accéder à tout apprentissage.
- l'enseignement assisté par l'audio-visuel peut servir l'apprentissage de français langue étrangère, car l'élément vidéo améliore des compétences auditives et expressives, les apprenants auront l'occasion d'entendre un locuteur natif parlant la langue française.
- Laisser de temps en temps- le choix du sujet à apprenant, ou de leur donner un thème relatif à leurs vies personnelles, parce qu'il s'agit de leur propre culture, ils en ont tant d'informations et d'idées à exprimer,
- l'utilisation du dictionnaire dans la classe du français langue étrangère est très intéressante dans le sens de l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, et de l'apprentissage des structures grammaticales, c'est un moyen de consolidation des acquis, et de préparation de bagage pour la pratique de la production écrite. La majorité d'apprenants n'ont pas l'habitude de travailler avec un dictionnaire de français.
- D'après CLAUDETTE CORNAIRE parmi les études menées au Etats-Unis, elle a souligné une autre façon d'améliorer les compétences de production écrite en langue seconde « on apprend à écrire...en écrivant » des étudiants ont pu améliorer leurs écrits lorsqu'ils écrivent quatre compositions après la formation qu'ils ont reçu pendant une année sur la rédaction des textes. On propose de multiplier les séances de production écrite, et donner encore l'occasion aux apprenants de se mettre à écrire. Et aussi d'organiser des classes qui répondent aux conditions d'apprentissage, en nombres d'apprenants, organisation matérielle, des outils d'apprentissage, bibliothèque, ordinateurs.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Dans cette recherche nous avons tenté de chercher les facteurs qui provoquent la commission des erreurs de conjugaison chez les apprenants de la 4eme AM nous nous sommes appuyés sur une analyse des erreurs de la conjugaison, l'erreur est essentielle dans le mesure où elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Il convient alors de la dédramatiser afin que l'apprentissage reste un plaisir.

L'erreur est une étape naturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère en effet, tout apprentissage d'une langue implique un parcours avec objectif à atteindre, comme c'est le cas pour les apprenants de la 4eme AM. Naturellement le parcours de l'apprenant n'est ni linéaire ni uniforme. Nous pouvons dire que l'apprenant expérimente et ce sont ses expérimentations qui vont lui permettre de vérifier son degré de réussite et qui ont l'amener à formuler de nouvelles hypothèses pour finalement modifier son comportement face à l'apprentissage.

Nous avons réalisé ce modeste travail dans le but d'avoir une idée générale sur les difficultés d'usage des temps et modes de conjugaison auxquelles font face les élèves lors de la rédaction en FLE.

Nous avons essayé de développer l'hypothèse selon laquelle ce type de problème est lié à l'influence des connaissances antérieurs, en d'autre langues ainsi qu'à la complexité du système de la langue française. Les stratégies déployées par les apprenants sont aussi développées et analysées dans ce travail.

En plus la vérification de ces hypothèses nous avons essayé d'apporter des éléments de réponses aux questions posées dans cette recherche,

- Quel est l'impact de la non-maitrise de la conjugaison sur les productions écrites chez les apprenants de la 4eme AM ?

-L'apprenant est-il impliqué dans cet acte d'apprentissage ?

-Quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants face à la conjugaison dans la rédaction d'une production écrite ?

Le principe illustré par ce travail est de partir d'erreurs effectivement constatées dans les travaux écrits d'apprenants pour proposer des solutions adaptées aux besoins relevés dans la partie analyse du questionnaire.

CONCLUSION GENERALE

Nous voilà donc au terme de notre recherche qui a porté sur les difficultés de conjugaison lors de la réalisation ou la rédaction d'une production écrite. Nous rappelons brièvement les principaux résultats.

Le premier objectif visait l'analyse des données du questionnaire afin de démontrer l'impact de la conjugaison sur les productions écrites.

Nous avons relevé les résultats suivants :

L'apprenant préfère l'apprentissage par cœur sans maîtrise lors de la rédaction et il s'intéresse beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit, cela veut dire il ne donne pas d'importance à l'écrit.

Nous avons remarqué que les apprenants font la confusion des temps et trouvent des difficultés énormes en matière de conjugaison, ils ne s'intéressent pas à la conjugaison quand ils rédigent, en conséquence nous avons opté à la remédiation en se basant sur des déferents exercices de conjugaison pour remédier ces lacunes, qui nous a donné un résultat très satisfaisant.

L'expérimentation réalisée, nous a permis à répondre à la question préalable, la remédiation a des répercussions positives sur les compétences des apprenants, nous avons donc à travers notre investigation et après l'analyse de nos données, confirmés nos deux hypothèses qui étaient, nous le rappelons :

1. Le point de langue (la conjugaison) n'est pas complètement assimilé par l'élève pour qu'il soit correctement réinvesti.
2. Dans l'optique de l'évaluation, la remédiation occuperait une place prépondérante.

Nous constatons donc que la conjugaison est un problème complexe qui peut avoir plusieurs implications pour les apprenants, en effet ceux-ci se trouvent confronter à des difficultés et des usages douteux exclusivement des normes descriptives ou fonctionnelles. Cependant, la réalisation de notre recherche s'est vu confrontée à un certains nombreux

Obstacles :

- L'accès à l'établissement ne nous était pas permis au début. Il a fallu présenter plusieurs autorisations afin d'y accéder.
- Les grèves répétées au sein du collège ont interrompu, à de nombreuses reprises, l'avancement de notre expérimentation.

CONCLUSION GENERALE

- Certains apprenants ont refusé de rédiger des productions écrites.

Dans ce sens, nous estimons que cette recherche ait apporté une contribution non négligeable à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en français langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE :

- 1-Albert Marie 1998 « évaluer les productions écrites des apprenants » , *le français dans le monde N)299 (Novembre 1998, p.60-61)*, :
- 2-BOUKELSOUS. S ouvrage « Grammaire du verbe » Ed 1988 N°206 .-
- 3-/BISSONNETTE, S., et RICHARD M., *Comment construire des compétences en classe - Des outils pour la réforme*, Montréal, Les éditions Chenillère/MC Grainaille, 2001, p160.
- 4-Bouchard -Pouliot, « *Compétence Argumentative et Production écrite* » février 1993, p.120).
- 5-- CECRL, 2001 : 15). Document publié par le conseil de l'Europe 2001
- 6-Chanquoy& Alamargot, (apprentissage et développement dans l'activité de rédaction, des texte 2002, p.4..52.)
- 8---Christine Barré De Miniac (Aspect théorique et didactique 200 ; P140).
- 9-- Christian. Puren : « histoire des méthodologies » Paris, Nathan-Clé international, coll. DLE.1988.
- 10-(Girard Vigner La grammaire en fle (1979Paris, P 44).
- 11- Jean. Michel. Adam (Article 1997)
- 12- Jean .Pierre.Cuq « *dictionnaire de didactique du français* » (2003 :236)
- 14- J. P. *Le français langue seconde*, Paris Cuq Paris, HACHETTE, (2003 :242)
- 15- J.P.Cuq« *dictionnaire de didactique du français* » (2003 :245)
- 16-Miled « *une approche socio-didactique* » (2005 : 128-130),
- 17-MOIRAND, S., « *Situation d'écrit et compréhension d'un texte écrit en langue étrangère dans un contexte scolaire* » , Paris, Clé international, 1979, 175p.
- 18-Pierre Muller la revue de l'EPI n 78 2-6-1995) .
- 19-Yves Reuter enseigner et apprendre a écrire 1996 N° 181 Paris (page 58 :1997)

BIBLIOGRAPHIE :

Site graphie

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Phrase> mardi 20avril2021à13:22min

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Conjugaison>21 Avril 2021 0 14 :30min

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137228

10 mai 2021 à 17 :12min

ANNEXES

La casbah d'alger:

La casbah c'est un petit quartier très ancien dans la ville d'alger, dans la casbah des maisons très traditionnelle et belle et les habitants de cette quartier est gentillment.

La casbah c'est un patrimoine très important.

Imdad à Tiziouizel:

Imdad est un grand forêt, dans cette forêt des grands arbres et se trouvent dans cette forêt une petite lac très belle entouré par les arbres, Imdad ont appelé par cette nom parce que tout les arbres de d'alpe, il faut

L'internet est l'ensemble de réseaux mondiaux.
Nous utilisons l'internet pour accéder facilement des (infos) informations qui n'étaient pas accessibles à cause de la distance. Pour voir consulter les livres de grandes bibliothèques que dans le monde. Il rend accessible en ligne des services variés comme le courrier électronique ou la messagerie. Enfin je pense que l'internet est nécessaire et très utile.

Les principaux avantages d'Internet.

L'Internet peut être utilisé comme un moyen de communication qui nous permet de rester en contact avec nos amis et contacts du monde entier. L'Internet donne accès à des services innovants comme la télévision haute définition, la téléconférence, les visites virtuelles, etc.

la forêt

la nature c'est un corps grand et
la forêt par son naturel.

D'abord, la forêt c'est une somme d'arbres
sur la nature il y a nécessaire la vie sur
certains parce que à chaque les fait.

Ensuite, il y a plantes sur la terre et
maison au moment il y a dans la forêt
s'ils.

Enfin, devant sur les jeunes arbres le
leur à faire les faits et donner
un bel pays sur la terre.

La plantation des arbres La plantation des arbres est une nécessité pour plusieurs raisons

D'abord, on doit planter les arbres parce qu'ils représentent une source d'oxygène

Ensuite, les arbres sont une source d'alimentation pour l'homme et l'animal

Enfin, il faut créer des forêts parce qu'ils enrichissent la biodiversité

Donc, l'arbres beaucoup de bien faits si bien qu'il faut le protéger

une forêt est définie comme une zone de terre où les arbres poussent de manière dense, en plus des arbustes, des herbes qui contiennent également des animaux, de différents types. D'abord, on doit planter les arbres parce qu'ils représentent une source d'oxygène.

Exemple. Comme l'expansion urbaine et la combustion des forêts causées par ses activités, comme jeter des cigarettes dans les forêts et y laisser du verre qui reflète les rayons du soleil.

La plantation des arbres la plantation
des arbres est une nécessité pour
plusieurs raisons.
D'abord, on peut planter les arbres parce
qu'ils offrent une source
source d'oxygène.
Ensuite, les arbres protègent une source
d'alimentation pour l'homme et
animal.
Enfin, il faut créer les forêts
parce qu'ils enrichissent la biodiversité
versité de l'air. Les arbres beau-
coup et bien faits et si bien
qu'il faut les protéger.

Table des matières

<i>Dédicaces</i>	
<i>Remerciement</i>	
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : Le système éducatif algérien	7
1- Le système éducatif algérien.....	8
1.1 L'enseignement :	9
1.2- L'enseignement du FLE au cycle moyen	9
1.3- Objectifs de l'enseignement du FLE en 4AM.....	10
1.4-Les difficultés des élèves en FLE.....	10
CHAPITRE 2 : Les méthodes d'enseignement/apprentissage de la langue française.	11
Introduction	12
2.1. Méthodologie traditionnelle	12
2.2. Méthodologie directe.....	13
2.3. Méthodologie audio-orale	13
2.4. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	13
2.5. L'approche communicative.....	15
2.6. L'approche par compétences.....	17
2.7.. L'approche actionnelle	19
CHAPITRE 3 : Concepts de production écrite et conjugaison.....	22
3.Écrit - Ecriture.....	23
3.1. La grammaire textuelle.....	23
3.2. Le texte.....	24
3.3. Le discours	25
3.4. La phrase	26
4. La conjugaison	27
4.1. Les trois groupes des verbes :.....	28
4.2. Les différents modes :	28
4.3.Les difficultés en conjugaison :.....	29
5. Qu'est-ce que la Production Ecrite ?	29
5.1. Définition de la Production Ecrite.....	29

CHAPITRE 1 : CADRE METHODOLOGIQUE.....	34
1. Public cible et corpus retenu.....	35
1.1. Présentation du public ciblé.....	35
1.2. Description et présentation du corpus retenu	36
1.3. Démarche à suivre :.....	36
2. Outils méthodologiques :.....	37
2.1 L'enquête.....	37
CHAPITRE 2 : TRAITEMENT DU CORPUS.....	38
1. Lecture et interprétation du questionnaire	39
1.1. Description du questionnaire:.....	39
1.2Analyse du questionnaire :	39
1.3. Analyse des questions posées :.....	40
1- la phase d'observation du support (texte / des phrases simples).....	41
2. L'analyse des productions écrites :.....	43
2.1. La présentation des productions écrites des apprenants :.....	43
2.2. Synthèse :	43
2.3.Discussion des résultats.....	45
2.4.Difficultés rencontrées	46
2.5. Utilité de la recherche :	46
2.6. Suggestion et solutions proposées:.....	47
CONCLUSION GENERALE	49
BIBLIOGRAPHIE :.....	53
Site graphie.....	55
ANNEXES.....	56

Résumé

Dans notre travail, nous vérifions le rôle de l'enseignement de la conjugaison et son impact sur la qualité des productions écrites en français langue étrangère.

A fin de proposer une étude concrète nous avons effectué une enquête auprès des élèves et des enseignants de la quatrième année moyenne.

Mots clés : production écrite, conjugaison, didactique, FLE, 4AM

ملخص

تتحقق في عملنا من دور تدريس الاقتران وأثره على جودة المنتجات المكتوبة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية

من أجل تقديم دراسة ملموسة ، قمنا بإجراء مسح لتلاميذ ومعلمي الصف الرابع متوسط

.الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي ، الاقتران ، التعليمية ، فرنسية لغة أجنبية، الرابعة متوسط

Summary

In our work, we verify the role of teaching conjugation and its impact on the quality of productions written in French as a foreign language. In order to offer a concrete study, we carried out a survey of pupils and teachers of the fourth grade.

Keywords: written production, conjugation, didactic, FLE, 4 AM.