

Sommaire

Introduction	5
---------------------------	----------

Première partie : Domaine de la production d'écrit

Chapitre I Place de la production écrite dans les différentes méthodologies et approches de l'enseignement du FLE... ..	12
--	-----------

Chapitre II Production d'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	38
---	-----------

Chapitre III Mise en œuvre des stratégies pour apprendre à rédiger	65
---	-----------

Deuxième partie : Recherche en situation

Chapitre I Questionnaire à l'attention des apprenants de la 1 ^{ère} AM	91
--	-----------

Chapitre II Expérimentation : Mise en pratique des stratégies de la production d'un texte écrit.....	112
---	------------

Conclusion	139
-------------------------	------------

Références bibliographiques.....	144
----------------------------------	------------

Annexes.....	152
--------------	------------

Table des matières.....	158
-------------------------	------------

INTRODUCTION

Introduction

L'enseignement du français au collège s'inscrit dans la perspective de la maîtrise des langues étrangères, la formation d'une culture et l'acquisition de méthodes de pensée et de travail.

Dans cette optique, la nouvelle logique d'enseignement/apprentissage, selon la nouvelle réforme du système éducatif algérien, consiste à faire partager les tâches entre enseignant et apprenant dans un climat de partenariat pédagogique.

Selon Coste, D. et Calisson, R. (1976 :108), l'apprentissage de la langue étrangère est défini comme suit :

« L'apprentissage en milieu scolaire de toute langue naturelle autre que L1 relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou, étrangère, quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève »

Dans cette perspective, l'objectif de l'enseignement du FLE est de faire acquérir aux apprenants les quatre compétences ; à l'oral : (écouter/parler) et à l'écrit : (lire/écrire). C'est-à-dire, les rendre capables de comprendre et de s'exprimer clairement dans les quatre compétences dans une langue étrangère qui n'est pas la leur.

Apprendre à écrire est l'une des missions exclusives de l'école. Aujourd'hui, avec l'application de la réforme du système éducatif (à partir de l'année 2003) qui prône une approche par les compétences, marqué par le retour au cycle moyen, on peut remarquer qu'une place prépondérante a été accordée à l'écrit. De plus, eu égard à l'évolution des moyens et des formes technologiques de communication (TICE) : courriel, CD, Microordinateur et en particulier, l'accès à Internet, l'écrit tient une place fondamentale au sein des activités scolaires et de la vie sociale.

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 assimilé ces règles. Soit pour prendre part à des actes de paroles, autrement dit, communiquer avec quelqu'un. En général, l'évaluation des apprenants se fait par le biais des productions écrites

Introduction

Ecrire ce n'est pas mettre bout à bout des phrases syntaxiquement correctes, ni même lier des mots, des paraphrases et des paragraphes. Les compétences d'écriture se révèlent en revanche dans la production d'un ensemble cohérent qui répond à des règles explicites selon son enjeu.

La production écrite est donc une activité scolaire qui fait appel à plusieurs compétences activées simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives etc.

A cet égard, J. Ricardou (1986:28) affirme :

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

En effet, le problème qui se pose chez les apprenants de FLE , c'est la rédaction du 1^{er} jet (le brouillon) qu'ils considèrent comme le produit final de leur texte, et quand le professeur leur demande de réviser le texte, ils se focalisent essentiellement sur les formes correctes en orthographe , grammaire ou sur la calligraphie et la mise en forme tout en négligeant le sens global du texte produit, comme si ceci est la seule façon de réussir à rédiger.

En outre, ils se sentent incapables de modifier et de réécrire une ou plusieurs parties de leurs écrits.

A ce propos, l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'école consisterait à faire apprendre aux apprenants les tactiques d'écriture pour les aider dans leur parcours d'apprentissage de l'écrit en FLE et par conséquent leur permettre d'améliorer leur savoir écrire, et non pas s'intéresser uniquement à l'apprentissage des outils métalinguistiques.

L'intention en menant une telle recherche c'est que nous nous sommes rendues compte des différentes difficultés rencontrées par les jeunes apprenants de FLE dans le domaine de la production écrite.

Introduction

Les copies des apprenants nous montrent que leurs écrits se présentent pauvres de toute cohérence et semblent être présentés comme des idées non enchainées, quelquefois sans aucun sens.

Dans ce même ordre d'idées, l'analyse rigoureuse des écrits des sujets de notre recherche nous a permis de relever un nombre d'obstacles à une bonne expression écrite :

- Des fautes d'orthographe : d'usage et de grammaire ;
- Des phrases sans verbes ;
- Des verbes non conjugués et/ou le temps non respecté ;
- Absence des articulateurs logiques et chronologiques ;
- Non respect de la ponctuation ;
- Absence des alinéas.

Il est donc important de signaler que les apprenants ont de réelles difficultés pour rédiger des textes et qu'ils ignorent les stratégies d'écriture.

Dans le cadre de cette recherche, notre problématique s'énoncera ainsi :

- Quelles sont les difficultés en production écrite ?
- Pourquoi les apprenants commettent-ils plusieurs erreurs, alors qu'ils savent les règles de conjugaison, de grammaire, d'orthographe ... ?
- Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour aider les apprenants à améliorer leur savoir-écrire ?

Afin de fournir des réponses à notre questionnement, nous émettons les hypothèses suivantes :

1- Les apprenants n'arrivent pas à produire des textes de bonne qualité, car ils n'ont pas des connaissances pratiques sur les stratégies d'écriture mises en œuvre pour gérer le processus rédactionnel.

2- Un enseignement explicite des stratégies d'écriture aide les apprenants à rédiger des textes de meilleure qualité.

3- Enfin, nous supposons que :

- La lecture constitue une véritable aide dans l'apprentissage de l'écriture.
- L'utilisation du brouillon est un outil primordial d'écriture du 1^{er} jet.
- La révision du texte écrit favorise les compétences en réécriture.
- L'autoévaluation par le biais de la grille de critères permet aux apprenants de remanier leurs textes.

Pour confirmer nos hypothèses, nous proposons le plan de recherche suivant :

1. Nous allons réaliser un questionnaire d'enquête auprès de 70 apprenants de la 1^{ère} année du cycle moyen (1^{ère} AM) en vue d'obtenir des données sur leurs pratiques de lecture et d'écriture. Nous avons choisi la 1^{ère} AM parce que nous pensons que ce niveau d'apprentissage représente une étape charnière dans le cursus scolaire des apprenants, il est donc important de les préparer à mieux écrire des textes.
2. Nous allons, ensuite, mener une expérimentation avec des apprenants de 1^{ère} AM au collège « Boudouma Abdelkadder » de la ville de Sidi Bel Abbés où nous travaillons comme professeur. Nous donnerons aux apprenants deux occasions de production d'un texte à dominante informative. Les textes produits au cours de l'étape de pré-test seront comparés à ceux produits après l'expérimentation.

La recherche que nous présenterons s'articule autour de deux parties :

La première partie se compose de trois chapitres : dans le premier, nous montrerons la place de la production écrite dans les différentes méthodologies et approches d'enseignement (méthode grammaire-traduction, méthode directe, méthode SGAV, approche communicative, approche par les compétences), le chapitre suivant sera réservé à l'étude de l'enseignement/apprentissage de la production d'écrit en FLE. Avec le chapitre trois, nous aborderons les différentes stratégies d'enseignement, notamment celles mises en œuvre dans l'apprentissage de la production écrite.

Nous nous appuyerons sur le modèle de résolution de problème de Hayes et Flower (1980) qui présente les trois processus rédactionnels principaux.

Introduction

La deuxième partie sera consacrée à la recherche en situation. Cette partie comporte elle aussi deux chapitres :

- Chapitre 1 sera consacré à l'étude analytique du questionnaire destiné aux apprenants de la 1^{ère} AM.
- Chapitre 2 sera réservé à l'explication du déroulement de l'expérimentation dont l'objectif consiste en la mise en pratique des stratégies pour apprendre à produire un texte écrit. Il s'agit d'une proposition de démarches qui sera retenue en guise d'illustration dans le cadre de l'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de FLE.

Première partie

Domaine de la production d'écrit

Chapitre I

Place de la production écrite dans les
différentes méthodologies et approches
de l'enseignement du FLE

Introduction

Pour affronter les difficultés rencontrées par les apprenants de FLE lors d'une tâche scripturale, il est souhaitable que les objectifs fixés par les Institutions Officielles soient en adéquation avec les pratiques de classe et que les programmes de l'enseignement du français offrent une place importante à la maîtrise de l'écrit dans les différents paliers : à l'école, au collège et au lycée.

Dans le domaine de la langue écrite, plusieurs questions ont été débattues à propos des méthodes de l'enseignement qui seraient plus pratiques et efficaces en classe de langue pour permettre aux apprenants de résoudre des situations-problèmes.

En Algérie, l'enseignement/apprentissage du FLE a connu plusieurs réaménagements depuis l'indépendance jusqu'à la période actuelle. Plusieurs méthodologies et approches ont été adoptées par l'Institution, ces dernières visent l'installation des savoir-faire chez les apprenants.

C'est dans cette optique que se situe ce présent chapitre dont l'objectif global sera de mieux comprendre la place réservée à la production écrite qui a évolué avec l'avènement des différentes méthodologies et approches de l'enseignement des langues : Méthodologie traditionnelle, Méthodologie directe, Méthodologies SGAV, Approche communicative, Approche par les compétences.

1. Méthodologie traditionnelle

Elle est aussi appelée méthode grammaire-traduction, elle a été utilisée à partir du 18^{ème} siècle jusqu'à la seconde moitié du 19^{ème} siècle et a continué à exister pendant une bonne partie du 20^{ème} siècle.

L'objectif principal de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. D'abord, on lisait puis on expliquait le sens des mots après, on représentait les règles de grammaire et enfin, on traduisait en partant, au début, de petites phrases et vite, de textes d'auteurs.

Au 18^{ème} siècle, cette méthodologie utilisait le thème comme exercice de traduction, la mémorisation de phrases représentait une technique d'apprentissage de la langue.

Au 19^{ème} siècle, La méthodologie traditionnelle a connu une évolution par l'introduction de la version-grammaire. Il s'agissait de découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle.

Cette méthodologie a été considérée inefficace puisqu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui rejetait toute créativité de la part de l'élève.

Selon C. Puren (1988 : 23), l'utilisation massive de cette méthodologie a donné lieu à l'apparition des nouvelles théories plus modernes.

« La mise en œuvre de cette MT, même définie ainsi de manière restrictive, a donné lieu entre le 18^{ème} et 19^{ème} siècle à des variations méthodologiques assez importantes et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe »

1.2. Statut de l'enseignant

L'interaction dans la classe se faisait en sens unique du professeur vers les apprenants. Pour les apprenants, le professeur représentait la référence.

- Il dominait entièrement la classe.
- Il détenait le savoir et l'autorité.
- Il posait les questions et corrigeait les réponses.
- Il refusait la faute, passible de punition pour outrage à la langue.
- Le maître était là pour faire respecter la norme.

1.1. Statut de l'apprenant

Dans cette méthodologie, on peut résumer le rôle de l'apprenant comme suit :

- apprenant passif
- valorisation de l'effort individuel
- soumission de l'apprenant au maître
- refus par l'enseignant de l'erreur et l'hésitation
- absence de créativité et individualisme

1.3. Primat de l'écrit

La méthodologie traditionnelle accordait plus d'importance à la langue écrite qu'à la langue orale. L'oral était placé au second plan. Parler en classe restait une tâche difficile. Les exercices et les activités enseignés dans la classe étaient essentiellement écrits.

En Algérie, vers les années 1962...1974, l'enseignement du français avait un objectif culturel, le programme était fondé sur l'étude d'œuvres françaises puis il a eu l'introduction d'œuvres d'auteurs algériens.

● A travers l'analyse de manuels de français conçus par l'IPN, on peut conclure que la démarche était de type traditionnel, les contenus proposaient :

- des thèmes édifiants, moralisateurs,
 - une langue écrite, soignée.
 - une recherche d'effets littéraires.
- Les types d'activités
- Apprentissage par cœur des règles de grammaire
 - Apprentissage par cœur de vocabulaire (mots présentés hors contexte)
 - Description des formes
 - Explication du sens
 - Dictées
 - Lecture suivie et dirigée, exercices d'application écrits

2. Méthodologie directe

Le mot « direct » indique que l'on souhaite éliminer la méthode « indirecte » qu'est la traduction. Elle est apparue suite à une polémique aigüe contre les traditionalistes. D'après C.Puren cette méthodologie est considérée comme la 1^{ère} méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résultait d'une évolution interne de la

méthodologie traditionnelle. Elle a été pratiquée vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle.

Les partisans de la réforme directe pensent que cette méthodologie répond à un besoin de connaissance plus « pratique » des langues étrangères. Durant cette époque, la société n'avait pas besoin d'une langue littéraire, elle voulait utiliser la langue comme outil de communication afin de s'ouvrir sur l'étranger.

La méthodologie directe constitue une approche naturelle de l'enseignement d'une langue étrangère, la langue enseignée est présentée directement sous sa forme orale. Cette méthodologie se base sur l'emploi de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale.

2.1. Statut de l'enseignant

Dans cette méthodologie, l'enseignant joue un rôle très important :

- Il parlait uniquement en langue étrangère
- Il ne traduisait pas en langue maternelle.
- Il démontrait des objets ou des images et des éléments non verbaux pour expliquer le sens des mots nouveaux.
- Il utilisait la mimique et les gestes afin de faciliter la compréhension.
- Il posait des questions et dirigeait la lecture expliquée.
- Il fournissait beaucoup d'efforts oraux en classe.

2.2 .Statut de l'apprenant

Dans la méthode directe, L'apprenant représente un élément essentiel qui participe activement dans la construction de ses apprentissages. Son rôle est résumé dans les points suivants :

- Il est actif et motivé.
- Il fournit un effort personnel pour comprendre.
- Il participe physiquement dans la dramatisation de saynètes.
- Il réalise la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels.
- Il répond aux questions de l'enseignant.
- Il réemploie les formes linguistiques étudiées.
- Il participe dans la construction de son apprentissage.

2.3. Primat de l'oral

La méthodologie directe privilège l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. La langue enseignée était donc la langue orale et non pas la langue écrite. C'était comme pour la première fois d'apprendre à parler en classe.

Pratique orale de la langue en classe :

Cette méthodologie s'oppose radicalement à la méthodologie traditionnelle.

- Elle accorde une importance particulière à la prononciation.
- Elle considère la langue écrite comme une langue « orale scripturée
- Elle privilège des exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.
- Elle incite les apprenants à répondre aux questions du professeur.
- L'apprentissage de la phonétique se pratique au moyen de la répétition intensive et mécanique.

2.4. Place de l'écrit

En méthodologie directe, l'écrit occupait une place seconde, il restait au second plan par comparaison à l'oral.

La rédaction était conçue comme un moyen de fixer par le biais de la production écrite ce que l'apprenant savait déjà employer oralement.

La progression vers la rédaction libre passait par les activités suivantes :

- La dictée.
- La reproduction et la réécriture de récits lus en classe.
- Les exercices de composition libre.

3. Méthodologie SGAV (Méthode de Saint-cloud/Zagreb)

Elle est considérée comme la méthodologie représentative des MAV (Méthodologie audio-visuelle). L'intégration de l'image au support audio en plus la conception globalisante de la communication donnent aux MAV une spécificité vraiment nouvelle en comparaison à la MAO.

Le principe de ces méthodes est construit autour de l'utilisation de deux éléments l'image et le son. Les méthodes structuro-globales audio-visuelles apparaissaient grâce aux recherches de Guberina et de l'équipe du CREDIF.

Pour P. Guberina (1965) cité par K. Tanriverdieva (2002 : 34), la langue est un ensemble acoustico-visuel, alors l'apprentissage d'une deuxième langue passe par deux sens : l'oreille qui constitue l'aspect « audio » de la méthode SGAV et la vue, c'est son aspect « visuel ».

En outre, la méthodologie SGAV est fondée sur trois théories basées sur les mécanismes d'apprentissage lors de l'acquisition d'une langue : le structuralisme, le distributionnalisme et le béhaviorisme. Elle s'intéresse à la communication verbale du français de tous les jours.

D'après J. Cureau (1968 :461), les termes décrivant la méthodologie SGAV sont significatifs par eux même :

- 1- « audio » : primauté à la langue parlée, entendue et vécue dans le cadre de la civilisation.
- 2- « visuelle » : mise en situation, re-contextualisation du dialogue entendu.
- 3- « structuro » : volonté de considérer la langue sous sa forme structurée tant au plan phonologique que grammatical.
- 4- « global » : une conception globale de la perception.

3.1. Caractéristiques principales

Les caractéristiques principales décrivant l'application de cette méthode en classe sont résumées comme suit :

Présentation de sketches enregistrés (sur bandes magnétiques), accompagnés de films fixes. Les images des films étaient reprises dans le livre de l'élève, accompagnées du texte des dialogues.

La leçon se déroulait en quatre moments :

- D'abord, présentation :
 - Ecouter un dialogue enregistré.
 - Compréhension globale de la situation à travers les supports visuels.
 - Appréhension des liens logiques et contextuels.

- Ensuite, explication :
 - Compréhension des rapports à tous niveaux.
- Après, répétition :
 - Mise en place des structures phonologiques (correction phonétique et intonation).

- Enfin, transposition
 - Réflexion sur les éléments morphosyntaxes
 - Exercices structuraux à l'aide de support visuel.
 - Manipulation guidée ensuite libre.
 - Expression libre sous forme de sketches créés par les élèves.

Dans cette méthodologie, l'apprenant ne joue pas un rôle actif, il ne prend pas d'initiative. Il apprend des structures de façon mécanique au moyen des exercices répétitifs.

3.2. Primat de l'oral

Les méthodes SGAV sont centrées sur l'apprentissage de la communication et de l'expression surtout verbale. En effet, les difficultés d'imitation des rythmes dépendent essentiellement d'une mauvaise audition des sons étrangers, afin de corriger ce problème, il fallait apprendre non seulement à parler mais aussi à entendre (écouter). L'étude de la phonologie demeurait cruciale à l'apprentissage de la langue. Pour cette raison, il a fallu utiliser toutes les ressources du langage : le geste, la respiration, les pauses, l'intensité, le mouvement, l'intonation, le rythme.....

L'oreille fonctionne de manière structurale, l'écoute joue un rôle important pour l'assimilation des sons et par suite l'imitation acceptable des phonèmes. Renard Raymond (1993 : 19) insiste sur le fait que :

« l'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte d'un son ».

Cette méthodologie prend en compte aussi l'expression des sentiments et des émotions.

A travers cette étude, on peut dire que la méthode MD est présente dans la SGAV à travers l'image qui stimule la motivation de l'apprenant.

3.3. Place de l'écrit

Dans les méthodologies SGAV, la langue écrite avait une place seconde. L'écrit n'est qu'un prolongement de l'oral (l'enfant commence par parler).

H. Besse (1985 : 44) déclare que :

« Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orales, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, priorité est accordée au français parlé ».

Chapitre I

Les tenants de cette méthodologie pensaient que celui qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son oreille (exemple : les films sous titrés).

De plus, ils considèrent que la lecture faisait perdre le sens global de la langue .Par conséquent, l'apprentissage de la lecture et l'écriture était retardé.

3.4. Place de l'écrit dans les programmes (1983- 1994)

En Algérie, c'est vers les années soixante dix que la méthode structuro- global a connu des applications, seules les figurines et les saynètes ont été utilisées dans l'enseignement /apprentissage du FLE (au cycle primaire).

Dans le cadre de la mise en place de l'école fondamentale, des l'année scolaire 1983-1984, la langue française est enseignée à partir de la quatrième année fondamentale (le 2^{ème} palier du cycle primaire qui comporte trois années d'enseignement).

Il est à noter que l'enseignement fondamental a été organisé autour de trois paliers :

1 ^{er} palier	2 ^{ème} palier	3 ^{ème} palier
1 ^{ère} AF-2 ^{ème} AF-3 ^{ème} AF	4 ^{ème} AF-5 ^{ème} AF-6 ^{ème} AF	7 ^{ème} AF-8 ^{ème} AF-9 ^{ème} AF
L'école primaire		Le collège

D'après les indications fournies par le Ministère de l'éducation nationale d'Algérie, le 3^{ème} palier représente un cycle d'observation et d'orientation.

Dans cette étude comparative, on va s'intéresser à identifier la place de la production écrite dans les programmes de la 7^{ème} année fondamentale (1^{ère} année moyenne actuellement, après la réforme du système éducatif).

« En 7^{ème} AF, l'année est consacrée essentiellement à la pratique, à la consolidation et au perfectionnement de la langue naturelle, de la langue de base. »

Le dossier : C'est l'unité pédagogique adoptée pour l'enseignement de la langue française en 7^{ème} AF, il comporte 10 heures d'apprentissage soit deux semaines d'enseignement /apprentissage.

Le dossier permet de présenter un ensemble d'activités de la langue organisé et cohérent. Il permet aussi un enseignement global de la langue considérée comme un moyen de communication et d'expression.

Chapitre I

Le programme de la 7^{ème} année fondamentale comprend 12 dossiers. Chaque dossier contient 10 séances (10 heures).

Dossier N°	Objectifs de communication	Dossier N°	Objectifs de communication
1	Se présenter/ présenter quelqu'un	7	Lire et / ou donner des consignes
2	Ecouter et /ou lire un conte	8	Observer et décrire
3	S'adresser à quelqu'un et dialoguer avec lui	9	Se situer et /ou situer dans l'espace
4	Demander un renseignement	10	Ecouter/lire un extrait d'œuvre
5	Demander un objet et des renseignements sur cet objet	11	Situer dans le temps
6	Ecouter et / ou lire un texte long	12	Rapporter des faits (le fait divers)

Les leçons sont distribuées ainsi dans un dossier :

1 ^{ère} heure	2 ^{ème} heure	3 ^{ème} heure	4 ^{ème} heure	5 ^{ème} heure
Expression orale (1)	Lecture (1)	Expression orale (2)	Syntaxe	Lecture (2)
-Présentation du thème 40' -Réemploi et variantes 20'	-Texte d'imprégnation 40' -Exploitation 20'	-Exercices de simulation 30' -Lexique 30'	- Exercices 60'	-Texte cible -Exploitation 60'
6^{ème} heure	7^{ème} heure	8^{ème} heure	9^{ème} heure	10^{ème} heure
Expression orale (3)	Conjugaison 40'	Expression écrite	Lecture suivie et dirigée	Compte-rendu de devoirs
-Exercices de systématisation 20' -Exercices de synthèse 40'	Orthographe 20'	-Préparation -Exécution 60'	-Exploitation 60'	-Travaux pratiques 60'

Tableau portant organisation d'un dossier¹

¹ Enseignement du français 7^{ème} AF, Livre du professeur, Ministère de l'éducation, IPN, Alger, (1992 :334).

Analyse

L'expression écrite est envisagée comme une activité globale, elle s'inscrit dans les objectifs de communication retenus dans le programme. Elle est aussi considérée comme un aboutissement de tout le dossier de langue.

A travers l'analyse du contenu du tableau portant l'organisation d'un dossier, on remarque que pour chaque dossier, trois séances, soit trois heures, sont réservées à l'expression orale et une séance, soit une heure, est consacrée à l'expression écrite. Dans cette méthodologie SGAV, la priorité à l'oral est privilégiée. Une importance démesurée est accordée à l'oral.

Dans les contenus des programmes de 7^{ème} AF, les exercices de pratique de l'écrit sont donnés comme suit :

- des exercices de transposition qui aideront l'apprenant à « passer à l'écrit » et à saisir les spécificités du code graphique.

- des exercices de reproduction d'un texte écouté ou écrit.

- des exercices de production écrite personnelle, cette pratique demeure forcément limitée en 7^{ème} AF.

D'après les programmes de l'enseignement de la langue française dans le 3^{ème} cycle de l'école fondamentale (1985 : 12)

« En 7^{ème} AF l'expression écrite sera considérée comme une transposition, puis comme un prolongement de l'expression orale ».

4. Approche communicative

Elle est appelée « approche » car on ne la considère pas comme une méthode constituée solide, « les tenants de l'approche communicative (AC) utilisent des principes théoriques qu'ils empruntent à différentes disciplines: la sociolinguistique (Labov, Hymes, Bernstein), la psycholinguistique (Bronckart, Gaonac'h), l'ethnographie de la communication (Gumperz, Goffman), la sémantique (Halliday, Fillmore), la pragmatique (Austin, Grice, Searle), l'analyse du discours (Moirand) » Tanriverdieva. K (2002 :35).

Cette approche d'origine anglo-saxonne, est une remise en cause des méthodes audio-orales et audio-visuelles. Elle s'est développée à partir de plusieurs facteurs :

-une critique chomskyenne, tant au niveau des principes théoriques que de la mise en œuvre des méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audio-visuelles (MAV), le type de langue et surtout les caractéristiques de la communication proposées sont loin de la réalité. Les dialogues, les personnages et les situations sont stéréotypés et ne reflètent pas ce qui se passe dans une situation réelle de communication.

- une critique portée par Louis Porcher qui disait: *«L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité; en effet le type de situation présentée est presque toujours le même: deux à quatre personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratés»* Tanriverdieva (op cité).

- l'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement.

- une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe.

Les années 1980 sont caractérisées par la diffusion de l'approche communicative (AC) où l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère sera faire acquérir à l'apprenant la compétence communicative dont il a besoin à travers la maîtrise d'un certain nombre d'actes de parole (se présenter, donner des consignes, exprimer son opinion...). De plus, cette approche est caractérisée par l'usage « des documents authentiques »¹ comme supports pour préparer les activités d'apprentissage, car plus l'échange est réel, plus la motivation sera plus forte.

En Algérie, l'approche communicative a été utilisée au début des années 90 pour substituer les méthodes SGAV.

*« C'est l'approche communicative qui est privilégiée, donnant ainsi à la pratique -même scolaire- de la langue étrangère un caractère fonctionnel évident. L'élève est mis d'emblée en position de locuteur participant activement aux échanges ».*²

¹ Un document authentique signifie n'importe quel type de document (texte/discours oral, écrit, visuel, scriptovisuel...) originairement non destiné à être utilisé pour l'enseignement/apprentissage des langues.

² Enseignement du français 7^{ème} AF, Livre du professeur, Ministère de l'éducation, IPN, Alger, (1992 :3).

4.1. La compétence de communication

L'approche communicative recentre l'enseignement sur la communication. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la langue étrangère, c'est à dire acquérir une compétence de communication orale et écrite.

« *C'est le concept de compétence de communication, tel qu'il est défini actuellement dans la pédagogie contemporaine, qui nous paraît le mieux correspondre à l'objectif retenu dans les programmes* ». Enseignement du français 7^{ème} AF, Livre du professeur (1992 : 3).

D'après Dell Hymes, pour communiquer, il ne suffit donc pas de connaître la langue, le système linguistique mais il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. Cela veut dire, ce n'est pas parce qu'on possède une compétence orale et linguistique qu'on possède une compétence communicative.

Hymes : compétence de communication = règles linguistiques + règles d'usage

Sophie Moirand (1982 : 20) propose une définition complète de la compétence de communication, pour cela, elle identifie quatre composantes pour communiquer :

- une composante linguistique
- une composante discursive (connaissance et appropriation des différents types de discours.
- une composante référentielle (la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.
- une composante socioculturelle (la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

4.3. La place de la production écrite :

a. Dans les programmes (1994-1998)

L'année 1994 a connu des réaménagements (réécriture) des programmes de l'enseignement de la langue française pour répondre à la réduction des horaires de français décidée en 1988.

Dans le cadre d'allègement des programmes, deux dossiers ont été supprimés, donc dix dossiers ont été retenus pour la 7^{ème} année fondamentale.

Dossier N°	Objectifs de communication	Dossier N°	Objectifs de communication
1	Se présenter/ présenter quelqu'un	6	Lire et / ou donner des consignes
2	S'adresser à quelqu'un et dialoguer avec lui	7	Ecouter/lire un extrait d'œuvre
3	Demander un renseignement pour se situer dans l'espace –l'itinéraire	8	La bande dessinée
4	Demander un objet et un renseignement sur cet objet.	9	Rapporter des faits
5	Ecouter et /ou lire un conte	10	La communication à distance : La carte postale, de vœux

Tableau général des dossiers de français

1 ^{ère} séance Expression orale	2 ^{ème} séance Lecture	3 ^{ème} séance Vocabulaire	4 ^{ème} séance Expression orale : exercices de simulation	5 ^{ème} séance Grammaire	6 ^{ème} séance Conjugaison
7 ^{ème} séance Lecture-texte cible	8 ^{ème} séance Préparation de l'écrit	9 ^{ème} séance Orthographe	10 ^{ème} séance Expression écrite	11 ^{ème} séance Lecture suivie et dirigée	12 ^{ème} séance Compte-rendu et travaux pratiques

Tableau portant la nouvelle organisation d'un dossier

Concernant la structure **du dossier**, des changements ont été apportés au dossier ancien.

La 6^{ème} heure réservée à l'expression orale a été supprimée, transformée en séance de préparation à l'écrit. Ces programmes redonnent à l'écriture une place importante en ajoutant une séance supplémentaire. D'après les documents portant de « Réaménagements des programmes de français du 3^{ème} cycle (1994 :119) :

« L'expression écrite devra faire l'objet de séances suivies durant le dossier pour apprendre à l'élève à rédiger un brouillon, à le raturer pour corriger ses fautes ou reformuler selon les directives du maître : apprendre, c'est réparer sa propre faute ».

Chapitre I

Il est donc important que les élèves soient mis en situation de production du sens en expression écrite.

b. Dans les programmes (1998- 2002)

A cause des résultats insuffisants obtenus dans cette discipline (la langue française) et l'incapacité quasi- totale de l'élève à produire un court texte cohérent au double plan du fond et de la forme, des changements ont été opérés au niveau des activités du dossier ancien. Le terme « dossier » a été permuté par « unité didactique ».

L'unité didactique

Elle constitue l'unité de base de l'enseignement /apprentissage au 3^{ème} cycle de l'école fondamentale. La notion d'unité didactique (UD), contrairement à celle de dossier de langue, offre l'avantage d'éviter la prise en charge d'activités non significatives pour l'objectif terminal. Chaque unité didactique visera le développement d'une compétence par des choix des activités métalinguistiques et discursifs retenus sur la base de leur correspondance avec l'objectif de communication qui les investit.

Chaque unité didactique comprend 12 séances (soit 12 heures).

1 ^{ère} séance Compréhension De l'écrit	2 ^{ème} séance Lecture entraînement	3 ^{ème} séance Vocabulaire	4 ^{ème} séance Grammaire	5 ^{ème} séance conjugaison	6 ^{ème} séance Orthographe
7 ^{ème} séance Exercices de consolidation	8 ^{ème} séance Lecture poésie	9 ^{ème} séance Préparation de l'écrit	10 ^{ème} séance Expression écrite	11 ^{ème} séance Lecture suivie et dirigée	12 ^{ème} séance Compte-rendu et Correction de l'expression écrite

Organisation des activités de l'unité didactique

Etude comparative

Dans cette nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage du FLE, la séance d'expression orale qui ouvrait chaque dossier de langue a été supprimée : son apport est insignifiant pour la maturation du projet.

De plus, « cette activité de l'oral semble se situer à cheval entre la compréhension de l'oral et l'expression orale ; or, la compréhension oral s'appuie sur un support oral souvent enregistré, ce dont nous ne disposons pas encore ».

Il est important de signaler qu'il avait une incohérence interne de la quasi- totalité des dossiers de langue où le choix des contenus manque de disfonctionnalité, c'est-à-dire que les activités métalinguistiques retenus dans chaque dossier ne sont pas en relation avec le type discursif ou la technique d'expression écrite pris en charge.

En outre, dans l'organisation du dossier, les moments accordés à l'écriture sont insuffisants, ce qui ne permet pas la résolution de plusieurs exercices liés à l'écrit.

L'apprentissage de l'écrit est souvent limité à l'espace -phrase, cependant la phrase ne représente pas un champ suffisant pour aborder les vrais problèmes de l'écrit : cohérence, cohésion, type discursif...

C'est pour ces causes multiples que les deux séances d'expression orale ont été supprimées et remplacées par 1 séance de : « Compréhension de l'écrit » (1ère séance) et une séance d' « Exercices de consolidation » (7^{ème} séance). Ce qui, une grande importance est accordée à l'écrit.

La séance de compréhension de l'écrit concerne un moment de compréhension globale de l'écrit duquel l'apprenant est mis au contact d'un type textuel pour identifier ses caractéristiques en utilisant une lecture silencieuse dont l'objectif terminal est de produire le même type de texte.

La séance de préparation de l'écrit est parfois jumelée avec l'exécution de l'expression écrite lorsque la pratique d'écriture visée n'exige pas de grands efforts de la part de l'apprenant.

D'après les programmes de la 7^{ème} année fondamentale(1998), l'expression écrite reste toujours une production convergente, c'est-à-dire une activité limitée à la reproduction, transposition, à la mise en ordre d'éléments ou scription simple.

En conservant toujours l'approche communicative, l'enseignement /apprentissage du FLE au collège vise l'installation des compétences de communication et propose une démarche centrée sur l'apprenant.

4.4. Le statut de l'apprenant

L'approche communicative recommande à l'apprenant de prendre part pleinement aux activités de classe, de prendre des initiatives.

L'apprenant est impliqué avec l'enseignant dans la recherche du fonctionnement de la langue et de la communication. Il est également impliqué dans l'élaboration des cours, il a un rôle actif.

L'enseignant, il est souvent en retrait, mais toujours à l'écoute des apprenants.

5. Approche par les compétences

5.1. La réforme du système éducatif algérien

En Algérie, l'enseignement/apprentissage de la langue française a connu des changements liés à la mise en œuvre d'une réforme générale du système éducatif.

En mai 2000 ,une commission nationale de réforme (CNRSE) a été installée par le président BOUTERFLIKA dont sa mission n'était pas limitée aux programmes et méthodes d'enseignement mais elle s'intéressait également à l'organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel.

Une fois sa mission achevée, les recommandations de la CNRSE ont été transmises à une nouvelle instance, la commission nationale des programmes (CNP) dont dépendaient les groupes spécialisés de disciplines (GSD) chargés de traduire les nouvelles orientations sous forme de programmes, d'outils pédagogiques et de manuels scolaires.

C'est l'approche par les compétences qui a été adoptée pour décrire les programmes scolaires des trois cycles d'enseignement.

Au cycle moyen, l'année scolaire **2003** a connu l'ajout d'une année dans ce cycle, dont la durée sera de quatre années (1^{ère} AM - 2^{ème} AM - 3^{ème} AM - 4^{ème} AM) au lieu de trois ans ((7^{ème} AF - 8^{ème} AF - 9^{ème} AF) à raison de cinq heures par semaine jusqu'à la fin du collège.

5.2. La place des langues étrangères dans la réforme

Lors du discours d'installation de (CNRSE), le président de la république déclarait :

« Dans un tel contexte, la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. C'est à cette condition que notre pays pourra, à travers son système éducatif et ses institutions de formation et de recherche et grâce à ses élites, accéder rapidement aux nouvelles technologies notamment dans les domaines de l'information, la communication et l'informatique qui sont en train de révolutionner le monde et d'y créer de nouveaux rapports de force. »¹

La focalisation sur les langues étrangères constituait une forte volonté d'ouverture surtout que l'Algérie a vécu une période tragique et elle revenait sur la scène diplomatique et s'engageait dans un processus d'intégration économique internationale.

L'ouverture vers l'économie de marché impose au système éducatif d'autres valeurs et d'autres principes.

En outre, cette volonté d'ouverture marquait une rupture avec le système éducatif précédent. La réforme a conservé au français le statut de première langue étrangère.

La rentrée scolaire 2003-2004, a vu l'enseignement du français à partir de la deuxième année primaire au lieu de quatrième année fondamentale auparavant.

A partir de l'année scolaire 2004- 2005, cette disposition a connu encore du changement, le français sera enseigné à partir de la 3^{ème} année primaire pour des raisons idéologiques.

¹ Palais des Nations, Alger, Samedi 13 Mai 2000

5.3. Le concept de compétence

Le concept de compétence est au cœur des nouveaux programmes, plusieurs chercheurs ont relayé cette notion importante : Qu'est ce qu'une compétence ?

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2008 :38) définit la compétence « *comme connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier* »

Selon Ph. Perrenoud (1995: 22) : « *Les compétences sont des savoir-faire qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* »

Il s'agit d'une capacité de traitement d'un ensemble de situations- problèmes.

X.Roegiers (2000 : 66), dans sa définition de la compétence, explicite la notion de la situation –problème :

« *La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* ».

Le Boterf (1999 : 38) propose de définir la compétence davantage en terme de savoir agir que de savoir-faire. Pour lui, posséder des connaissances ou de capacité ne signifie guerre être compétent, plusieurs personnes en possession du savoir ou de capacité se retrouvent incapables de les mobiliser de façon pertinente au moment opportun.

« *Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualité, culture...) et ressources de réseaux (réseau documentations...) savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables* »

Dans les programmes de l'enseignement du FLE au collège, le concept de compétence se définit comme une cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'apprenant, de façon autonome, d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes à une famille de situations sur la base de connaissances conceptuelles et pertinentes.

En d'autres termes, la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être acquis par les apprenants et que ces derniers devraient être capables de le

mobiliser d'une manière efficace et sans hésitation dans des situations scolaires et non scolaires.

5.4. La présentation des nouveaux programmes de la 1^{ère} année moyenne

De 2003 ...

Les programmes de la 1^{ère} année moyenne s'inspirent des travaux du socioconstructivisme et ils sont élaborés à partir de l'approche par compétences. Il établit l'ensemble des résultats d'apprentissage que les élèves devront maîtriser à la fin de l'année scolaire grâce à l'acquisition d'un ensemble de capacités, d'habilités et de contenus disciplinaire.

L'enseignement de français doit offrir à l'apprenant, à travers de multiples activités, l'occasion de mobiliser les valeurs nationales et universelles que le système éducatif vise à lui faire acquérir, d'enrichir sa culture et de se préparer à jouer un rôle actif dans une société démocratique.

La rentrée scolaire 2010 a vu l'introduction d'un nouveau programme de français et un nouveau manuel scolaire destinés aux élèves de la 1^{ère} année moyenne. Ce nouveau programme s'inscrit dans un mouvement de réforme.

A la lecture de ces programmes, nous percevons des changements majeurs avec les précédents (Les programmes de 2003).

Ces changements concernent le contenu où l'objectif d'enseignement du français sera de permettre à l'apprenant de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de paroles dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type **explicatif** et **prescriptif**.

Ces nouveaux programmes de (2010) assurent une continuité et progressivité de l'apprentissage avec la 5^{ème} année primaire dernière classe fréquentée par les nouveaux collégiens.

Les programmes de 2003 accordaient une grande place à la **narration**, les autres pratiques discursives (l'**explication**, la **prescription** et l'**argumentation**) avaient toutes leur place dans l'étude du français en 1^{ère} AM.

En outre, selon les enseignants du cycle moyen, les programmes de 2003 sont chargés et ne répondent pas aux besoins d'un apprenant arrivant de l'école primaire.

5.5. Le projet pédagogique

Le nouveau programme propose une pédagogie de projet ; le projet constitue l'organisateur didactique afin de mettre en œuvre un ensemble d'activités et de tâches à exécuter pour atteindre un certain niveau de compétences.

Dans l'approche par les compétences, la réalisation d'un projet est une situation où le processus de résolution de problème prend le pas sur le produit visé.

Dans ce cadre, Ph. Perrenoud (1996 : 6) affirme que : *«l'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages»*.

Cette démarche représente une entreprise collective, sur la base d'un contrat, co-gérée par le groupe classe où l'enseignant anime, mais ne décide pas du tout.

De plus, le travail en projet exige une nouvelle organisation de la classe en binômes ou en groupes. Cette méthode de travail permet une plus grande communication : entre enseignants/ apprenants et apprenants/ apprenants. Cette interaction aidera les apprenants en difficultés d'apprentissage.

Lors de déroulement du projet, l'apprenant fera l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition, c'est-à-dire la réflexion sur ses propres stratégies d'apprentissage.

Le projet se construit par étapes sous forme de séquences d'apprentissage complémentaires, articulées sur des intentions visant un objectif terminal d'intégration.

Le programme de la 1^{ère} année moyenne s'articule autour de trois projets organisés selon le plan suivant :



Clicours.COM

Compétence globale de la 1 ^{ère} AM								
L'élève est capable de comprendre / produire oralement et par l'écrit des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif.								
Projet 1 : 1^{er} trimestre L'élève est capable de comprendre / produire oralement et par l'écrit des textes qui informent .			Projet 2 : 2^{ème} trimestre L'élève est capable de comprendre / produire oralement et par l'écrit des textes qui expliquent .			Projet 3 : 3^{ème} trimestre L'élève est capable de comprendre / produire oralement et par l'écrit des textes qui prescrivent .		
Séquence N° 1	Séquence N° 2	Séquence N°3	Séquence N° 1	Séquence N° 1	Séquence N° 1	Séquence N° 1	Séquence N° 1	Séquence N° 1

Tableau portant l'organisation du programme en projets¹

5.6. La place de l'écrit dans le projet

Le projet implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite qui nécessite une organisation rigoureuse et planifiée.

Il s'agit d'une écriture longue c'est-à-dire que ce mode d'écriture désigne la longueur du texte à produire et le nombre des activités et des séquences.

Les apprenants, en groupes, sont amenés à réaliser une production écrite (un projet) en plusieurs séquences qui finaliseront les enseignements / apprentissages.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes :

• La planification

Elle consiste en :

- l'analyse de tâche (intention de communication et produit final.) et les stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche.
- l'élaboration du plan d'action.
- l'activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour le réaliser.

¹ Programme de français , 1^{ère} année moyenne , 2010, pp 19-20

- **La réalisation**, elle consiste en :

- la gestion efficace des moyens afin d'accomplir la tâche.

- **L'évaluation**, elle consiste en :

- l'analyse du produit en considérant l'intention de communication et de ses attentes ;
- l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace ;
- l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction).

L'écriture en projet manifeste un certain nombre d'effets intéressants :

- Motivation des apprenants (travail de groupes).
- Développement des compétences relationnelles et organisationnelles.
- Développement des compétences scripturales, déblocage vis-à-vis de l'écrit et textuelles, longueur des écrits, meilleure structuration.

5.7. La place de l'écriture dans la séquence

La séquence est une étape d'un projet (remplace les termes : **unité didactique** et **dossier** dans les anciens programmes). Elle se présente comme un outil de pensée didactique qui permet de mettre en œuvre le décloisement des activités.

Le professeur aborde à la fois la pratique de l'oral, la lecture sous toutes ses formes, l'étude des outils de ¹langue (vocabulaire – grammaire – conjugaison – orthographe) et les activités d'écriture.

A la fin de chaque séquence, les apprenants sont amenés à rédiger un type de texte correspondant à la situation d'intégration proposée par l'enseignant. C'est une production écrite réalisée par **jets** où le professeur devrait fréquemment seconder les apprenants à travailler leurs productions tout en mettant en œuvre les stratégies de rédaction, de perfectionnement et de développement des écrits.

Dans l'approche par les compétences, la production écrite est désignée par la situation d'intégration dans laquelle l'élève est invité à exercer sa compétence dans la réalisation d'une production personnelle.

Chapitre I

Dans les anciens programmes (l'approche communicative, 1998), les sujets de production écrite intégraient aussi les compétences développées durant les étapes de l'unité didactique. Par rapport à l'approche par les compétences, c'est la formulation des sujets (l'énoncé et la consigne de la production écrite) qui représente une nouveauté.

Demander à l'apprenant d'intégrer ce qu'il a acquis, c'est lui demander de le faire dans des situations qu'il connaît avec des éléments très précis.

Répartition des activités dans une séquence					
Activité 1	Activité 2	Activité 3	Activités de langue		
L'oral : Expression/ production -lancement du sujet de l'écriture	Compréhension de l'écrit Texte modèle	Lecture entraînement Autre texte -Ecriture du 1^{er} jet	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison
Orthographe	Activité 8 Consolidation des acquis (Exercices)	Activité 9 Préparation à l'écrit/ Ecriture du 2^{ème} jet	Activité 10 Production écrite	Activité 11 Lecture plaisir /poésie	Activité 12 Compte-rendu Et correction de l'écriture / remédiation

5.8. La place de l'écrit dans le nouveau manuel scolaire (2010-2011)

Après la lecture de contenus du manuel scolaire de la 1^{ère} année moyenne, nous avons remarqué qu'une grande importance est accordée à l'étude des modèles textuels dans chaque projet et séquence (informatif, explicatif, prescriptif). Les activités de lecture et métalinguistiques ont une relation directe avec le modèle discursif à produire dans les activités d'écriture.

Préparer les apprenants à la maîtrise des divers types de texte avec leur mode de fonctionnement constitue une opération très importante dans le but de les aider à réinvestir tous les acquis de la séquence dans la production écrite.

Dans ce cadre, nous pensons que l'écriture n'est plus déconnectée de la lecture (compréhension de l'écrit).

Ce nouveau manuel de l'élève contient des activités d'écriture : des exercices de préparation à l'écrit, le sujet de la production écrite elle-même. De plus, on trouve une liste de consignes présentant les critères de réussite de la rédaction, enfin une grille d'auto-évaluation pour aider l'apprenant à réviser et réécrire son texte.

Toutes les activités qui aident à écrire sont présentes dans ce manuel, cependant l'apprenant à qui on demande de rédiger un écrit se montre incapable de produire d'emblé un texte. L'écriture pour lui est un problème qu'il ne peut pas résoudre tout de suite. Dans tel cas, nous pensons que c'est le rôle de l'enseignant qui doit être délicat et efficace pour faire acquérir aux apprenants les stratégies de production écrite.

Comment faut-il procéder par étapes pour réussir l'écrit et franchir les obstacles.

5.8. Le statut de l'enseignant

Toute réforme de programme doit impliquer au mieux de nouvelles pratiques pédagogiques. En entreprenant une démarche de projet, une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'évaluation est adoptée. Pour travailler dans de telles conditions, les enseignants doivent être nécessairement créatifs, autonomes, spontanés à l'écoute de leurs élèves, animateurs plutôt que transmetteurs de connaissances.

Dans la classe, l'enseignant se doit :

- de prendre en considération les besoins et les intérêts des apprenants ;
- de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens.

5.9. Le statut de l'apprenant

L'apprenant impliqué dans le projet, doit être associé à son apprentissage et participer à sa propre formation, c'est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il apprend à apprendre à travers une recherche personnelle. Souvent l'apprenant est mis en situation de réfléchir et de résoudre des problèmes.

Cette situation d'apprentissage l'oblige en quelque sorte à mobiliser ses ressources pour accomplir les tâches demandées.

Conclusion

Cette étude chronologique nous permet d'affirmer qu'une classe de langue ne peut pas se passer d'un savoir écrire, cette activité de production écrite constitue une composante primordiale dans le processus enseignement/apprentissage du FLE.

Nous constatons que la place de la production écrite a évolué à travers l'évolution des méthodologies et approches d'enseignement des langues étrangères.

La méthodologie traditionnelle a donné beaucoup d'importance à la compréhension et la production écrite.

L'enseignement par **dossiers** représente l'enseignement du FLE dans les méthodes directes et SGAV qui accordent une grande place à l'oral au détriment de l'écrit avec l'avènement de l'école fondamentale.

L'enseignement par **unités didactiques** privilégie l'écrit (compréhension et production) dans les approches communicatives.

Après la réforme du système éducatif algérien, l'enseignement par **la séquence** et le **projet pédagogique** dans l'approche par les compétences offre aux apprenants une meilleure occasion pour l'apprentissage de l'écriture.

Chapitre II

Production d'écrit dans
l'enseignement/apprentissage du FLE

Introduction :

L'enseignement de l'écriture est l'une des missions de l'école. Dans le cadre de l'apprentissage, la médiation de l'enseignant intervient pour aider l'apprenant à « savoir apprendre ».

B.F Skinner (1968 :171) disait :

« Laisser à l'élève le soin de résoudre le problème d'apprendre, c'est se soustraire au devoir de résoudre le problème d'enseigner. »

Dans ce présent chapitre, nous allons répondre aux questions suivantes :

Qu'est-ce-que l'enseignement ? Qu'est-ce-que l'apprentissage ? Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage ? Qu'est-ce-qu' écrire ? Les difficultés d'écriture ?...

1. La situation d'enseignement /apprentissage

. Le triangle pédagogique

J. Houssaye (1988 : 233) a formalisé le fameux « triangle pédagogique ». Dans son modèle, Houssaye définit l'acte pédagogique comme l'espace entre trois pôles d'un triangle : **le savoir, l'enseignant, l'apprenant (l'élève)**. Le savoir se compose du contenu de la formation, c'est-à-dire la matière et le programme à enseigner.

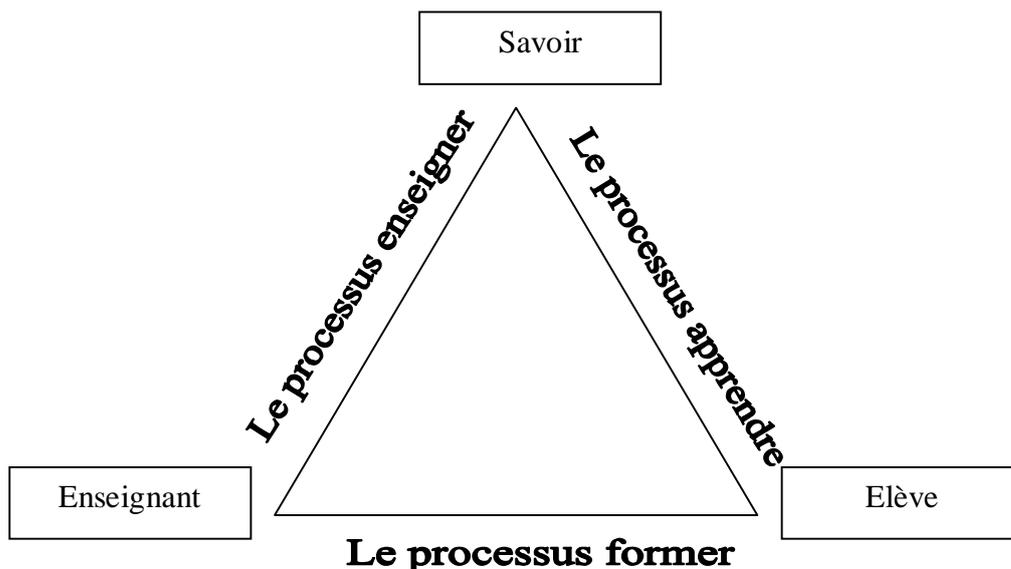


Figure - Le triangle pédagogique de J. Houssaye

Cette schématisation permet d'identifier trois processus différents :

- **Le processus « enseigner »** : c'est l'axe de la didactique, l'enseignant est centré sur la matière, dans ce cas l'apprenant est oublié. L'enseignant conçoit des supports didactiques, rédige des photocopies, crée des exercices et des évaluations.
- **Le processus « former »** : c'est la relation pédagogique où on favorise la considération de capacités de l'apprenant, de son rythme de travail. Il s'agit là de la construction d'une relation pédagogique forte entre l'enseignant et l'apprenant.
- **Le processus « apprendre »** : représente les stratégies d'apprentissage. Ici le rôle de l'enseignant est celui de guide, c'est le cas de la pédagogie de type constructiviste, autrement dit l'apprenant apprend de lui-même, il essaie, expérimente, utilise la technologie, construit ses nouveaux savoirs...

2. L'enseignement

2.1 .Qu'est ce que l'enseignement ?

Le mot enseignement est dérivé du verbe « enseigner » qui veut dire :faire acquérir la connaissance .

D'après J.-P. Cuq dans le dictionnaire de didactique du français (2003 : 23) :

« Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances ».

Selon Legendre (1993 : 507), il s'agit d'un :

« *processus de communication en vue de susciter l'apprentissage ; ensemble des actes de communication et de prise de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique* »

Nous pouvons dire que l'enseignement est une tâche de communication effectuée par l'enseignant, en rapport avec l'apprentissage de ses apprenants.

Il s'agit également d'un ensemble d'activités organisées dans le but de faire acquérir à un individu de nouvelles habilités ou de nouvelles attitudes dont il aura à témoigner à la fin de la séquence prévue.

D'autre part, Smith (1963), cité par Ph. Dessue (2008 : 150), explique clairement la notion d'enseignement :

« De notre point de vue, l'enseignement est un système d'actions faisant intervenir un agent, une situation, une finalité, et deux ensembles de facteurs situationnels (appelés « moyens ») un ensemble sur lequel l'agent n'a aucun contrôle (par exemple, la taille de la classe et les caractéristiques physiques des élèves) et un ensemble que l'agent peut modifier selon la finalité (par exemple, le travail des élèves et les façons de poser des questions) ».

D'après Smith ces moyens sont divisés en deux sous-ensembles différents :

Le premier comprend le contenu à enseigner, le deuxième comporte les moyens d'action de l'enseignant qu'il nomme stratégies et tactiques.

2.2. La notion de stratégie

Le terme « stratégie » a été importé de domaines différents tel que l'art de la guerre, la théorie des jeux, l'économie, le sport... etc. Et il veut dire d'une manière générale :

« L'art de diriger et de coordonner des actions pour atteindre un objectif. Il s'applique alors à tout type d'actions : politique, économiques, personnelles... » (Wikipédia, L'encyclopédie libre)

Il s'agit aussi d'une « organisation des ressources, coordination des opérations, afin de parvenir à un but fixé. »¹

La notion de stratégie a été intégrée dans les années soixante-dix dans le domaine de la didactique des langues étrangères comme le montre Paul Cyr (1998 : 3) :

« On préfère aujourd'hui de recourir aux expressions stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage. »

Le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2002 : 144) définit la notion de stratégie comme suit :

« Les procédures mises en pratiques par l'apprenant pour apprendre à communiquer ou par l'enseignant pour apprendre à un apprenant à communiquer ».

Elle vise à choisir des actions et à les mettre en œuvre dans le but d'avoir un résultat.

En général, les stratégies désignent les tactiques, l'ensemble de démarches, les comportements et les techniques.

¹ Dictionnaire. Sensagent. Com.

2.3. Les stratégies d'enseignement

La stratégie est la démarche mise en œuvre par le sujet afin d'agencer ses propres ressources. Dans le domaine de la pédagogie, la stratégie d'enseignement consiste l'organisation logique de l'enseignement, il s'agit de planifier l'ensemble des méthodes et des moyens d'enseignements utilisés pour atteindre les objectifs d'apprentissage visés par une activité donnée et à un niveau scolaire précis.

Pour que l'enseignement soit efficace, l'enseignant devrait adopter des stratégies d'enseignement selon le niveau des apprenants et leurs besoins réels.

D'après De Villers cité par Cyr (1998 : 4), la stratégie d'enseignement est « *un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifiées par le sujet pour un sujet autre que lui-même* »

Cela revient à dire qu'il appartient à l'enseignant de sélectionner et de mettre en œuvre les tactiques nécessaires afin d'atteindre les buts fixés.

Dans la classe de langue, nous pouvons dire qu'il n'existe pas une stratégie idéale d'enseignement mais bien des stratégies et des styles selon des divers variables.

Citons maintenant quelques stratégies pratiquées par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage.

- *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement*

Il est important que l'enseignant évite l'utilisation des phrases incomplètes, des termes difficiles à comprendre et un langage complexe qui empêche la compréhension et l'assimilation.

- *Motiver les apprenants*

C'est une technique très importante, elle consiste à attirer l'attention des apprenants et leur donner le plaisir de s'engager dans les activités d'apprentissage.

- *Vérifier la compréhension des apprenants*

Durant le déroulement des activités l'enseignant devrait contrôler fréquemment la compréhension des enseignés.

- *Questionner en classe et ouvrir un espace de discussion*

Cela permet d'évaluer la compréhension des apprenants. Cette stratégie demande une bonne préparation des questions ainsi que la planification des moments où elles seront posées.

- *Utiliser tous les moyens pour expliciter*

Dans le but de faciliter la compréhension des mots difficiles et par conséquent la réalisation d'une tâche, il est important que l'enseignant réagisse immédiatement pour éclaircir les sens en utilisant des mots synonymes ou des paraphrases.

- *Assurer la participation active des apprenants*

Pendant les exercices, il est demandé à l'enseignant de circuler dans la classe, conseiller les apprenants et stimuler le travail individuel.

- *Planifier, organiser et superviser le groupe- classe*

Cette stratégie est utilisée dans le but de favoriser l'apprentissage, développer des compétences de collaboration ainsi que la socialisation.

- *Changer la stratégie d'enseignement*

La répétition fréquente d'une même stratégie peut provoquer un effet de rejet.

2.4. L'enseignant stratégique

Toute réforme de programme doit impliquer au mieux de nouvelles pratiques pédagogiques. Les nouvelles conceptions de l'enseignement /apprentissage devraient être accompagnées par une rénovation de la formation de l'enseignant.

Le statut de l'enseignant s'est développé à travers les différentes méthodes et méthodologies, son rôle est d'intervenir dans les processus d'acquisition, celui-ci aide à acquérir des connaissances et des compétences. Avec les apprenants, l'enseignant doit être nécessairement créatif, autonome, spontané, à l'écoute des élèves, animateur et stratégique plutôt que transmetteur des connaissances.

Selon Jacques Tardif (1992 : 320) : « *L'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur* ».

Pour P. Holborn et al (1992 : 52) : « *L'enseignant motivateur est capable de donner confiance à ses élèves, de les encourager, donc il n'existe pas de recette magique pour devenir un bon enseignant* ».

Le nouveau programme donne à l'enseignant le rôle d'un stratège plaçant l'apprenant au cœur de tout apprentissage.

2.5. L'enseignement du FLE au collège

L'enseignement moyen représente la deuxième étape dans le cycle fondamental. L'enseignement du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels à travers les différents types de discours.

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

3. L'apprentissage

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

Le mot apprentissage est dérivé du verbe apprendre qui, étymologiquement, veut dire : saisir, comprendre.

D'après l'encyclopédie libre Wikipedia :

« *L'apprentissage est l'acquisition de nouveaux savoirs ou savoir-faire* ».

C'est-à-dire un processus d'acquisition de connaissances, d'habiletés ou de compétences. Ce processus concerne à la fois l'enseignant et l'apprenant.

R.B. Kozman (2006 :1) propose une définition relativement complexe, pour lui l'apprentissage :

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

Pour qu'il ait apprentissage, trois conditions doivent être remplies :

- ◆ Il faut qu'il ait un changement dans le comportement.
- ◆ Il faut que ce changement résulte d'une pratique ou d'une expérience.
- ◆ Ce changement doit être relativement durable.

C. Rogers (1973 : 152) affirme que :

« Le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie »

Cela nous fait rappeler aussi le statut du « bon apprenant », celui-ci profite des occasions, pratique, analyse ses problèmes, contrôle ses productions et maîtrise l'utilisation des stratégies pour apprendre à apprendre et à communiquer

Selon N. Hirshsprung (2005 : 22)

« L'apprentissage est une démarche active de construction des connaissances engagée par l'apprenant et non une réception de savoirs préconstruits par les éducateurs »

Il s'agit d'une approche constructive de l'acte d'apprendre, dans cette approche une grande liberté est laissée aux apprenants qui deviennent acteurs de leur propre formation. L'apprentissage est centré sur l'action, l'expérimentation et la résolution de problèmes.

3.2. Les stratégies d'apprentissage

L'expression « stratégie d'apprentissage » est utilisée pour désigner toute activité consciente ou inconsciente qui facilite l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue étrangère.

Selon S. Borg (2001 : 42) cette expression désigne :

« un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'apprenant pour acquérir et réutiliser la langue cible ».

McIntyre cité par J. Atlan (2000 : 113) propose une définition qui cerne bien la notion de stratégie d'apprentissage. Pour ce chercheur, les stratégies d'apprentissage sont :

« *des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication* »

Dans cette définition MacIntyre vise à la fois l'acquisition d'une langue et la compétence de communication.

D'une façon générale, Il s'agit des techniques et des procédures que l'apprenant peut choisir et utiliser afin de faire avancer l'apprentissage. L'utilisation de ces stratégies servira à l'apprenant de rendre son apprentissage plus efficace, plus autonome et plus transférable vers de nouvelles situations.

Plusieurs chercheurs ont élaboré des systèmes de classement des stratégies d'apprentissage .Selon le système d'Oxford, les stratégies d'apprentissage sont réparties en deux catégories :

- Stratégies directes
- Stratégies indirectes

3.2.1. Les stratégies directes

Ces stratégies sont groupées en trois types :

3.2.1.1. Les stratégies de mémorisation ou de rappel

Ce type de stratégies est utilisé afin de faciliter le rappel du vocabulaire à travers le groupement des mots en unités significatives ainsi que l'association et la mise en contexte des mots dans des phrases.

Il s'agit aussi d'une révision régulière et structurée du lexique.

Ces stratégies aident les apprenants à garder en mémoire toutes les informations concernant un texte.

3.2.1.2. Les stratégies cognitives

Ces stratégies sont très importantes, elles sont au cœur de l'acte d'apprentissage puisqu'elles visent à faciliter la production de la parole et l'analyse de l'information.

Citons quelques types de ces stratégies cognitives :

- ◆ *Pratiquer la langue*

Chapitre II

OXFORD cité par P. Cyr (1998 :47) pense que : « *le fait de pratiquer la langue est une stratégie cognitive* ».

Cette stratégie consiste à savoir saisir les occasions offertes pour communiquer dans la langue cible ; répéter des segments de la phrase, pratiquer des sons de différentes façons, produire des séquences plus longues, pratiquer le nouveau vocabulaire des phrases ou des règles dans des communications authentiques.

◆ *Mémoriser*

Il s'agit d'appliquer diverses techniques mnémotechniques dans le but de développer la compétence de mémorisation.

◆ *Prendre des notes*

La prise de notes (mots, expressions, concepts...) cela participe à la construction d'une autonomie intellectuelle.

◆ *Grouper*

C'est-à-dire classer la matière enseignée suivant des attributs de façon à les récupérer facilement.

◆ *Inférer*

Utiliser des éléments connus d'un texte pour déduire le sens des éléments nouveaux ou inconnus. C'est une stratégie lié à l'activité de la compréhension de l'écrit.

◆ *Traduire et comparer*

Se servir de la compétence langagière acquise en L1 dans le but de comprendre le fonctionnement de la langue cible.

◆ *Elaborer*

Il s'agit de relier des éléments nouveaux à des connaissances antérieures.

◆ *Résumer*

Réaliser une synthèse orale ou écrite d'une tâche donnée lors de déroulement d'une activité d'apprentissage.

3.2.1.3. Les stratégies de compensation

Il s'agit d'une stratégie de compensation de l'information manquante par une autre pour faire face à des lacunes dans les connaissances.

Il pourrait s'agir aussi de deviner intelligemment le sens d'un mot, d'utiliser des gestes, des paraphrases, des synonymes ou d'inventer des mots.

3.2.2. Les stratégies indirectes

Elles sont aussi de trois types :

3.2.2.1. Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont essentielles pour gérer le processus d'apprentissage. Elles aident l'apprenant à mieux planifier et organiser ses activités ainsi qu'à évaluer ses progrès ou s'auto évaluer.

La métacognition permet de distinguer les apprenants les plus avancés dans leur apprentissage de ceux qui sont en difficulté d'apprentissage et sans habilité à revoir leurs progrès.

Analysons maintenant les diverses techniques de stratégies métacognitives :

◆ *L'anticipation*

C'est préparer une activité future, non abordée encore en classe à l'oral ou à l'écrit. Ce genre de stratégie incite l'apprenant à prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage.

◆ *L'attention*

Accorder une attention particulière à la tâche d'apprentissage et une attention dite sélective en annonçant à l'avance les questions sur la compréhension.

◆ *L'autogestion*

Posséder une autonomie afin de gérer son temps et ses apprentissages.

◆ *L'auto-régulation*

Vérifier sa production, contrôler sa performance et s'auto-corriger.

◆ *L'autoévaluation*

Etre capable d'évaluer le résultat de son apprentissage et ses compétences langagières.

3.2.2.2. Les stratégies affectives

Ces stratégies représentent un facteur plus ou moins important dans l'apprentissage d'une langue étrangère où l'apprenant se sent facilement découragé devant la première difficulté face à un document étranger.

Les stratégies affectives sont utilisées dans le but de gérer les émotions et la motivation de l'apprenant, et aussi pour fixer la confiance de soi.

3.2.2.3. Les stratégies socio- affectives

Ce type de stratégies affectives implique une interaction avec les autres locuteurs dans le but de favoriser l'apprentissage de la langur cible.

Dans ce cas, l'enseignant peut faire travailler les apprenants en binômes ou en groupes pour mener à bien une activité d'apprentissage.

Parmi ces stratégies socio -affectives, nous citons :

- *Les questions de clarification et de vérification*

Il s'agit de poser des questions afin d'obtenir des explications et des informations pour clarifier.

- *La coopération*

Elle consiste à coopérer avec d'autres apprenants ou avec des locuteurs natifs pour résoudre un problème d'apprentissage. Par exemple : Réaliser en groupes une affiche publicitaire sur la prévention de l'environnement.

- *La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété*

Cette stratégie concerne la dimension affective entourant l'apprenant d'une langue étrangère.

Craindre de faire des erreurs, de se décourager, la perte de confiance en soi, l'inquiétude, le stress, tout cela influent sur la réussite de l'apprenant de FLE.

3.3. L'apprentissage du FLE en 1^{ère} année moyenne

L'apprentissage du français première langue étrangère au cycle moyen consiste à développer chez l'apprenant les compétences de communication orale et écrite à travers l'expression d'idées et de sentiments personnels au moyen de diverses formes de discours (l'explicatif, l'informatif, le prescriptif).

Le processus d'apprentissage d'une langue se déroule selon les étapes suivantes :

D'abord l'apprenant écoute et comprend, ensuite il lit, enfin il écrit. La pratique de ces quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler et lire/ écrire) permet à l'apprenant de construire progressivement la langue afin de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

3.4. L'apprenant de FLE en 1^{ère} année moyenne

Le nouveau programme au cycle moyen propose une autre conception du rôle de l'apprenant. Celui-ci doit être associé à son propre apprentissage et participer à sa propre formation.

Il doit être souvent mis en situation de réfléchir et de résoudre des problèmes. Cette situation d'apprentissage l'oblige, en quelque sorte, à mobiliser ses ressources pour accomplir les tâches demandées. Par exemple :

Etre capable d'aborder des textes variés oraux ou écrits ou produire lui-même plusieurs types de texte.

3.4.1. Le profil d'entrée

A son entrée en classe de 1^{ère} AM, l'apprenant devrait témoigner d'une maîtrise de la langue française dans les domaines de l'oral et de l'écrit.

A l'école primaire, il a déjà construit un savoir sur les différents types de discours (explicatif, narratif,...) et a amélioré progressivement ses productions en s'exprimant dans une langue assez élaborée et structurée.

En 1^{ère} année moyenne, il s'agit :

« de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de type explicatif et prescriptif ».¹

Le passage, des actes de paroles dans le cycle primaire au type de texte dans le cycle moyen constitue une étape cruciale pour la construction des savoirs et des savoir-faire indispensables à l'installation des compétences.

3.4.2. Le profil de sortie

Au cours de la 1^{ère} AM, l'apprenant sera amené à consolider ses acquis du cycle précédent en pratiques langagières orales et écrites. Il serait capable de lire et produire des textes de différents types discursifs : informatif, explicatif, prescriptif dans le cadre d'un projet intégrateur.

A la fin de la 1^{ère} année moyenne, l'élève devra être capable :

- **A l'oral**, d'exprimer des idées, de donner un avis. Il saura dire à haute voix des textes variés.

- **En lecture**, se familiariser avec l'explication et la prescription, lire silencieusement un texte en saisissant son contenu et sa structure, trouver des informations précises.

- **A l'écrit**, rédiger des textes à dominante explicative et prescriptive.

Il aura acquis des stratégies d'écriture (respect d'une consigne, élaboration d'un plan, utilisation d'un brouillon, autoévaluation, réécriture).

Il aura acquis également des savoir-faire sur le plan méthodologique dans le cadre d'une tâche individuelle ou collective.

4. L'apprentissage de l'oral et de l'écrit

4.1. Qu'est ce que l'oral ?

L'oral est un moyen de se dire et de communication avec autrui .Il précède l'écrit au niveau de l'énoncé, il est considéré comme moyen d'exploration de l'écrit.

Le message oral est continu, spontané, coupé seulement par des pauses, il est accentué et intonné, il est perçu par l'ouïe. L'oral est fait pour être entendu.

¹ Programmes de français de la première année moyenne, Ministère de l'éducation, 2010, p6.

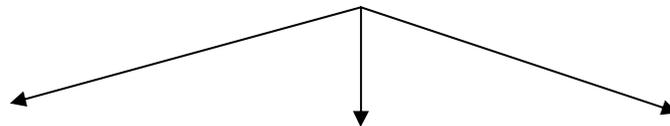
Chapitre II

D'après J-C. Chevalier (1977 : 53) :

« Tout message oral entre, immédiatement, dans un jeu de relations interpersonnelles, plus ou moins accusé selon le type de discours : désir de séduire, d'en imposer de tromper éventuellement .Ce corps à corps, si l'on ose dire, ce bouche à bouche, si on veut donner au message oral une forme très particulière qui le distingue du discours écrit ; cette distinction pourra être survalorisée ou dévalorisée selon les objectifs qu'on assigne à l'école et selon le système qui s'impose aux enseignants »

4.2. Les différentes fonctions des pratiques orales :

Le mot « oral » peut signifier



<p>« La parole » comme support d'apprentissage dans la classe .Il est « préparé » et il permet de :</p> <ul style="list-style-type: none">- répondre à des questions du professeur.- participer à un travail de groupes.- faire un exposé ou présenter un compte-rendu.	<p>« La compétence » à s'exprimer dans la norme linguistique de l'école.</p> <ul style="list-style-type: none">- syntaxe et lexique spécialement travaillés dans le cadre des cours.	<p>« La prise de parole » dans différentes situations :</p> <ul style="list-style-type: none">- participation à une discussion.- explication ou justification d'une démarche.- témoignage, argumentation. <p>Dans ce cas la pensée se cherche et évolue.</p>
---	--	--

Ces fonctions permettent à l'apprenant de :

- construire son savoir ainsi son rapport aux autres.
- S'affirmer comme personne et sujet social.

Clicours.COM

4.3. L'apprentissage de l'oral en 1^{ère} AM

Le nouveau programme se caractérise par le développement des compétences. Privilégier des compétences, c'est se recentrer sur la formation de la pensée et l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le développement des compétences s'atteint à travers des situations d'apprentissage. Ces situations constituent le point de départ des activités de classe.

En ce qui concerne l'objectif d'apprentissage, c'est ce que l'on cherche à atteindre par l'intermédiaire d'une action pédagogique d'un contenu disciplinaire ou d'une tâche à accomplir.

Le présent tableau résume les compétences et les objectifs de l'apprentissage de l'oral en 1^{ère} AM selon les programmes de la 1^{ère} année moyenne (2003).

Compétences	Objectifs d'apprentissage
1- Construire du sens à partir d'un message oral.	<ul style="list-style-type: none">- Identifier les paramètres d'une situation de communication.- Identifier le thème général du propos (message).- Dégager l'essentiel d'un message idées principales.- Extraire des informations explicites (date-lieu-nom-activités-...)
2- Produire un énoncé cohérent pour informer.	<ul style="list-style-type: none">- Rapporter clairement une refont signal.- S'exercer à repère et réorganiser l'information dans différents textes.- S'exercer à produire un énoncé information en s'appuyant sur des supports: lexiques, tableau, fiche...
3- Produire un énoncé organisé pour informer et expliquer.	<ul style="list-style-type: none">- S'exercer à communiquer en reformulant dans ses propres mots une explication.- S'exercer à communiqué expliquant ce qu'on a retenu d'une information relitré à des événements.

4- Produire un énoncé organisé pour donner des consignes.	- Donner des consignes à partir d'une affiche, des illustrations en respectant les étapes.
---	--

4.4. Qu'est-ce qu'écrire ?

Ecrire n'est pas recopier, c'est une activité complexe, faisant appel à l'utilisation simultanée de savoir sur la langue exigeant des savoir-faire multiples au niveau du choix d'une stratégie discursive, la rédaction des phrases en structurant le texte, la révision, l'évaluation et enfin la réécriture.

C. Favier (1996) explique que :

« tout le monde peut s'accorder sur le fait que, recopier n'est pas écrire .Nous concevons que l'acte d'écriture doit comporter de l'individuel et, nous cherchons dans les écrits des traces d'émancipation comme autant de preuves d'authenticité. »

Selon le dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage (1994 :165), l'écriture :
« est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. »

L'écriture est une activité sociale fondamentale, savoir s'exprimer par l'écrit fait partie des compétences à acquérir par chacun. Cet apprentissage du langage écrit est bien l'une des missions essentielles de l'école.

J.Goody (1979 : 267) affirme que :

« L'écriture n'est pas un simple enregistrement phonologique de la parole(...); dans des conditions sociales et technologiques qui peuvent varier, l'écriture favorise des formes spéciales d'activités linguistique et développe certaines manières de poser et résoudre les problèmes. »

Mettre l'élève en situation d'écriture après un moment d'enseignement/apprentissage, c'est le placer dans une situation de réinvestissement et d'évaluation où il doit résoudre une situation problème en mobilisant un ensemble de ressources : connaissances, capacités et habiletés.

D'après Deschênes (1988 : 98), l'écriture est un processus complexe *« Ecrire un texte c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur.*

Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration, de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur ».

A l'école, l'apprenant écrit :

- pour apprendre à écrire, pour présenter une recherche documentaire.
- pour communiquer (journal de l'école).
- pour raconter.
- pour expliquer et donner des consignes : une expérience, une recette, un mode d'emploi.
- pour agir et convaincre.
- pour donner des informations.

4.5. Qu'est-ce que produire un texte ?

La production écrite est considérée comme une situation problème où l'apprenant est amené à résoudre plusieurs difficultés. Produire un texte est une activité complexe qui nécessite beaucoup de temps et des habiletés d'ordre varié.

La nouvelle réforme accorde une place importante à la production d'écrits, donc il est important d'envisager l'acte d'écriture comme l'affirme R. LARTIGUE

(1992 : 78) « production d'écrits diversifiés correspondant à de « vrais » besoins ou désirs et élaborés dans des situations « authentiques » où les élèves ont à acquérir une certaine autonomie en production d'écrits, et à prendre en compte, de manière progressive et ordonnée, les contraintes des différents types de textes qu'ils peuvent être amenés à écrire »

M- C. Albert (1995 : 58), distingue quatre activités de productions de texte en FLE :

- 1- Expansion de textes
- 2- Réduction de textes
- 3- Reformulation de textes
- 4- Création de textes

Il faudrait ajouter que ces exercices en FLE ne doivent pas faire perdre de vue à l'enseignant le type de texte abordé en lecture. Cette relation « genre de l'exercice d'écriture/ type du texte » est la préoccupation majeure de toute activité écrite.

L'apprentissage de la production écrite exige une organisation de la progression thématique ensuite, la manifestation de la grammaire et la cohérence textuelle, autrement dit, la façon dont se construit le sens à partir du passage de phrase en phrase.

L'objectif de l'enseignement de l'écrit, c'est de faire apprendre aux apprenants les techniques de production écrite pour arriver à produire des textes pour soi ou pour autrui.

4.6. La communication écrite

La communication écrite suppose un scripteur écrivant un document à et pour des lecteurs. Le « scripteur » et le « lecteur » ont des intentions de communication différentes, pour l'un au niveau de la situation de production (écriture) et pour l'autre en situation de réception (lecture).

Pour S. Moirand (1979 : 9), le scripteur, lors de l'écriture, est influencé par son passé socioculturel et ses connaissances. Il écrit dans le but de raconter, décrire, informer, expliquer, Convaincre...etc.

Avant de rédiger un texte, le rédacteur doit se poser les questions suivantes :

- A propos de quoi ?
- Quel est le « je » qui parle ?
- Où ?
- Quand ?
- Pourquoi « je » écris ?
- A qui « je » écris ?
- Pourquoi faire ?

Il faut s'interroger aussi sur quelques éléments pertinents de la situation de communication afin de trouver des informations nécessaires à la rédaction de n'importe quel texte.

- A qui mon texte est-il destiné ?
- Quel est l'effet que je souhaite obtenir ?
- Quel type de texte dois-je produire ?
- Quelles sont mes connaissances sur le thème ?
- Quelle stratégie dois-je suivre ?

4.7. L'apprentissage de l'écrit en 1^{ère} AM

Les objectifs et les compétences de l'écrit sont expliqués dans le tableau ci-dessous pris des programmes de la première année moyenne (2003 :24/ 25).

Compétences	Objectifs
Construire du sens à partir d'un texte écrit.	<ul style="list-style-type: none"> -Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur le paratexte. -Repérer les éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses. -identifier le type de texte. -Dégager la cohérence d'un texte.
Acquérir un comportement de lecteur autonome	<ul style="list-style-type: none"> -Adopter une stratégie de lecture en fonction d'un enjeu. -Questionner un texte. -Porter un jugement sur un texte lu.
Lire pour se documenter.	<ul style="list-style-type: none"> -Pratiquer une lecture interactive -Utiliser les TIC pour une recherche en ligne.
Maîtriser les aspects graphiques du français.	<ul style="list-style-type: none"> -Procéder à une mise en page en fonction du type d'écrit à produire.
Produire un écrit en fonction d'une situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser des supports matériels en fonction d'un objectif ou d'un destinataire. -Exploiter des codes variés pour traiter l'information.
Produire des textes variés.	<ul style="list-style-type: none"> -Ecrire pour répondre à une consigne. -Exploiter les ressources linguistiques adéquates en fonction de la spécificités du texte à produire. - Assurer la cohérence logique d'un texte.
Maîtriser les stratégies d'écriture pour améliorer un écrit.	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser les brouillons pour améliorer son texte. - Réviser son texte produit. -Réécrire en fonction des annotations de l'enseignant. -Améliorer son texte à partir d'une grille d'autoévaluation.

4.8. L'oral et l'écrit

Avant de passer à l'écriture, l'enfant apprend d'abord à parler. C'est-à-dire qu'il doit assimiler le code oral. Autrement dit, l'oral précède l'écrit.

Selon Vigotsky (1934 : 343), l'oral est « une activité verbale relevant de l'acte volontaire simple » Cependant l'écrit est « une activité verbale relevant de l'acte volontaire complexe, liée à l'intervention de la conscience et à la présence d'une motivation »

Selon E. Ferreiro (2002 : 154), le jeu syntaxique du code écrit est plus complexe que celui du code parlé, le passage à l'écrit exige une maîtrise obligatoire de la grammaire textuelle. En outre, à l'oral, il y'a des faits phonétiques qui ne sont pas rendus à l'écrit, exemple : l'accentuation, la prosodie, la longueur des phonèmes.

Durant l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant est amené à développer ses compétences dans les domaines de l'oral et l'écrit.

L'apprentissage de l'oral au collègue a pour objectif de préparer les activités d'écriture. Le passage de l'oral à l'écrit présente une tâche très complexe. On n'écrit pas comme on parle, il existe un code oral dont le langage est rapidement évolutif, spontané et pulsionnel, et un code écrit, celui-ci exige la mobilisation de la conscience graphique, du dictionnaire mental visuel, de tous les faits de langue relatifs au fonctionnement de l'écrit. « On parle dans sa propre langue, on écrit dans une langue étrangère. »

4. Les difficultés d'écriture chez les apprenants de FLE

L'écriture est un instrument de communication particulièrement codé. C'est un processus complexe qui nécessite non seulement un apprentissage technique mais aussi l'appropriation d'un certain nombre de compétences relevant de plusieurs domaines : social, culturel, cognitif et linguistique.

Dans cette optique, on peut dire que les difficultés de la production écrite sont variées et de natures différentes.

5.1. Les difficultés d'ordre linguistique

Le passage de l'oral à l'écrit constitue un véritable problème chez l'apprenant du FLE. Celui-ci se retrouve incapable de correspondre entre le système oral et le système écrit (phonème / graphème).

On peut dire que l'écrit n'est pas uniquement une simple transposition de l'oral mais il s'agit d'une activité complexe dont l'objectif est de réinvestir les acquis de la langue pour rédiger un texte.

Le message oral s'accompagne de gestes, de rythmes, de pauses... le message écrit est traduit par le vocabulaire. C'est pour cette raison que le message écrit est plus long que le message oral. De plus, la langue française est connue par **36** phonèmes à l'oral et **26** lettres ou graphèmes à l'écrit.

• Morphosyntaxe

Spécificité de certaines marques dont les manifestations orales ne ressemblent pas de celles qui sont écrites. Exemples :

- | | |
|--|---------------------------------|
| 1) Les <u>élèves</u> écout <u>ent</u> . | [le zel v ekut] |
| ↓ | ↓ |
| - Il y'a trois marques à l'écrit. | - Il y'a deux marques à l'oral. |
| ↓ | ↓ |
| Les marques du pluriel(s,s,ent) | Le nombre et la liaison |

- 2) je parlez - tu parles - il /elle parle- nous parlons - vous parlezz ils/elles parlent

- Il y'a cinq formes à l'écrit et trois à l'oral.

- 3) A l'écrit, il y'a répétition des marques.

Exemple : Le pluriel et le féminin de « **apprenant** » dans cette phrase :

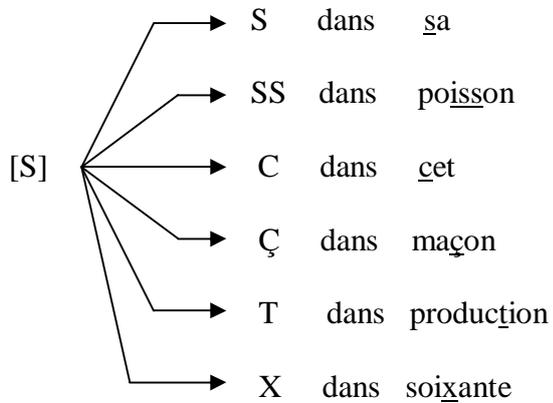
Les apprenantes sont studieusesz.

A l'oral, il y'a économie des marques.

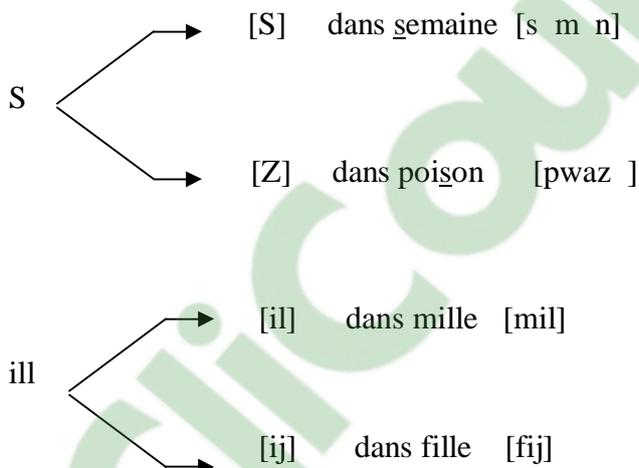
Chapitre II

• Phonème/ graphème

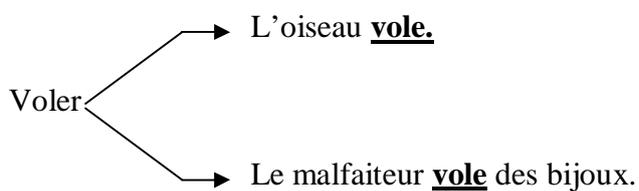
1. Un même phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes.
Phonème/graphèmes :



2. Un graphème peut avoir plus d'un phonème.



3. **Les homographes** : ce sont des mots comprenant les mêmes lettres (homophones) mais le sens est différent .Exemple :



5.2. Les difficultés d'ordre cognitif

Les troubles cognitifs sont responsables de troubles des apprentissages. Ils peuvent prendre l'allure d'une lenteur, d'une inattention, de difficultés de mémoire, d'un manque de concentration, de difficultés de compréhension...

Le système cognitif de l'être humain est complexe, il permet de traiter des informations dont certaines pourront être transformées en connaissances.

Il est à signaler qu'au fur et à mesure que de nouvelles connaissances vont être acquises, l'apprenant va passer par des processus de traitements différents. Il mobilise des connaissances métacognitives tout en mobilisant des connaissances linguistiques. Ces connaissances métacognitives sont relatives à la mise en œuvre de stratégies adaptées.

L'approche cognitive considère l'acte d'écrire comme une situation problème faisant appel à différentes connaissances (procédures, conditions ...). Dans tel cas, l'apprenant devrait faire une recherche cognitive active dans le but de savoir comment agir pour résoudre un problème et tenir compte de ses erreurs.

La mémoire de travail constitue un élément essentiel dans la gestion des ressources cognitives. Elle joue un rôle primordial dans le processus d'écriture.

Pendant une activité d'écriture, le scripteur doit mobiliser plusieurs opérations : il doit détecter les erreurs de langue, repérer les incompréhensions, le problème de l'adéquation du texte au but. Selon M. Fayol (1984 : 66) : « il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive ». C'est à dire, pouvoir gérer toutes les ressources simultanément reste une tâche impossible à réaliser compte tenu de la capacité limite de la mémoire.

En réalité, la difficulté rencontrée par les jeunes rédacteurs tient aux contraintes des processus rédactionnels (planification, mise en texte, révision). Par conséquent, l'acquisition de la production de texte et sa maîtrise serait liées à une bonne gestion des ressources cognitives qui représentent « l'énergie mentale mobilisable par un individu dans l'accomplissement d'une tâche donnée ». Cité par Foulin et Mouchon (1998 : 48).

En écrivant un texte, nous avons remarqué que l'apprenant trouve des difficultés à élaborer ses idées et les transformer en phrases correctes tout en surveillant l'orthographe.

De plus, le problème de génération d'idées constitue une difficulté principale, autrement dit, l'apprenant en difficulté ne sait plus quoi écrire. Sa capacité de mémoire de travail est souvent limitée au traitement des connaissances et des informations.

En cas de difficultés de décodage et de compréhension de la consigne proposée à la production écrite, une simple explication verbale de l'enseignant facilite parfois la réalisation.

5.3. Ecrire en langue étrangère

Cette activité d'écriture, déjà complexe en langue maternelle (LM), l'est d'autant plus en langue étrangère (LE). Ecrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques. Selon Wolff (1991), cité par F. Mangenot (2000: 190), ces difficultés sont classées en trois familles :

- « - *difficultés linguistiques notamment sur le plan lexical.*
- *difficultés à mettre efficacement en œuvre dans la L2 des stratégies de production de texte pratiquement automatisées en L1.*
- *difficultés d'ordre socioculturel, chaque langue possède ses caractéristiques propres à elle et que l'apprenant ne connaît pas. »*

La construction d'habiletés rédactionnelles en L2 implique l'acquisition d'un nouveau code graphique et des connaissances lexicales, syntaxiques et discursives.

(Ellis, Legros, Maître de Pembroke)¹ considèrent que les apprenants traitent l'information et rédigent en L2 en fonction de leurs connaissances construites dans leur contexte culturel, familial et linguistique.

5.5. Problème de lecture et de compréhension de consigne

Dans la classe, la consigne écrite ou orale est le chemin qui mène aux apprentissages. Une consigne est un acte de langage, il s'agit d'un énoncé ou un message oral de type injonctif présenté à des élèves pour effectuer une activité donnée (activité de lecture, d'écriture...)

Afin de réaliser les activités dans une classe de FLE le seul point d'appui des élèves est souvent la consigne qu'ils doivent apprendre à lire, à reformuler et à comprendre.

¹ A. Gabsi, in « *contexte plurilingue et construction de connaissance co-construction via la réécriture croisée à distance en contexte plurilingue* », université Paris 8. (2004 : 15).

Selon Raynal et Rieuner¹, la consigne est « un ordre donné pour faire effectuer un travail. Enoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre ».

Pour ces deux chercheurs, la consigne doit être bien travaillée et soignée pour qu'elle soit claire et précise à l'élève, donc on peut dire que l'enseignant joue un rôle primordial dans l'élaboration de la consigne, dans ce sens, Zakhartchouk et Meirieu (1999 : 40) disaient : « il faut prendre conscience de l'incontestable responsabilité du fabricant de consigne ».

Alors, « Comprendre ce qu'il est demandé de faire » aide l'apprenant à construire son savoir. Il est important de signaler qu'il existe de bonnes et de mauvaises consignes.

Une mauvaise consigne est :

- soit trop vague et l'apprenant ne sait plus que faire.

Exemple : -Raconte une histoire de ton choix.

- soit trop bavarde et dans ce cas l'apprenant n'a plus rien à faire.

Exemple : -Utilise les trois adjectifs pris du texte dans le 3^{ème} paragraphe et qui montrent que le narrateur est triste pour décrire ton personnage.

Une bonne consigne est :

- précise et pertinente.
- Explicite et facilite la tâche à entreprendre. Elle peut être courte ou longue mais doit surtout focaliser l'attention de l'élève sur ce qui est important en fonction de l'objectif poursuivi.

Les types de consignes

On distingue trois types de consignes :

- 1- *La consigne pour diagnostiquer* : elle intervient avant l'apprentissage pour évaluer les pré-requis.
- 2- *La consigne pour chercher* : elle est au service de l'évaluation formative.
- 3- *La consigne pour évaluer* : elle renseigne sur l'état d'acquisition de savoirs, elle permet de corriger ou d'améliorer.

¹ Raynal F. & Rieuner. A. « Pédagogie : Dictionnaire des concepts clé » (2005 :90).

Chapitre II

Pour remédier le problème de la réception et compréhension de la consigne, il est demandé à l'enseignant d'entraîner les apprenants à la lecture et à l'interprétation de la consigne on leur proposant divers exercices :

- reformulation orale de la consigne par l'élève.
- explicitation des verbes de la consigne (cocher, encadrer- entourer- rédiger- expliquer- mettre- relever- ...)
- Rédaction de consignes à inventer.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté la situation d'enseignement/apprentissage telle qu'elle est définie par Jean Houssaye, les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage.

Nous avons aussi défini les deux pratiques, l'oral et l'écrit, et la relation entre ces deux activités d'apprentissage.

Ensuite, nous avons essayé d'expliquer les différents problèmes d'écriture chez les apprenants de FLE.

Dans le troisième chapitre, nous allons étudier les stratégies mobilisées par les apprenants pour rédiger petit à petit un texte conforme aux attentes.

Chapitre III

Mise en **œ**uvre des stratégies pour
apprendre à rédiger

Introduction

A propos des stratégies d'écriture utilisées par les apprenants en classe de FLE, nous remarquons que ces derniers rédigent leurs textes tout en énumérant les idées telles qu'elles viennent en tête, ils traduisent aussi de l'arabe vers le français et ils cessent d'écrire une fois leurs idées s'achèvent. En outre, les textes produits sont souvent courts et insuffisants.

A partir de cette observation, nous constatons que les apprenants connaissent peu ou pas du tout les stratégies liées à la révision, à l'autoévaluation et à la réécriture, ce qui engendre des difficultés au niveau de leurs compétences à évaluer et améliorer leurs textes.

Le manque d'habiletés et de stratégies en écriture constitue un véritable obstacle d'apprentissage.

L'apprenant ne planifie pas, ses idées sont mal organisées, il ne sait pas détecter ses erreurs et il ne révise pas son brouillon. De plus, il néglige l'utilisation efficace de la grille d'autoévaluation pour réécrire son texte. Cela nous a permis de nous interroger sur l'enseignement de l'écrit. Alors, quelles stratégies faut-il adopter pour remédier à ces lacunes et réussir à produire des textes de bonne qualité ?

Afin de faciliter la tâche scripturale, il est nécessaire de guider les apprenants à travers « d'entraînements spécifiques permettant non seulement d'automatiser les processus mais aussi de développer des stratégies rédactionnelles pour gérer efficacement les processus d'écrit ». Piolat et Roussey (1990 :350).

Il faut, donc, arriver à ces stratégies, les mettre en lumière à travers des exemples puisés de la classe (objet de l'expérimentation).

1. La lecture-écriture : l'inter-relation

La maîtrise du savoir lire-écrire est l'une des missions importantes de l'école.

Selon Ch. Montécot (1996 :13) :

« Pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit. »

La lecture exige nécessairement d'être capable de faire appel à plusieurs compétences et surtout avoir la capacité de gérer le passage d'une compétence à une autre.

L'objectif de la lecture en situation de classe, après avoir abordé la lecture interactive est de savoir utiliser le texte lu afin de produire le même type.

Il est important de signaler que l'apprentissage de la lecture est une étape primordiale pour accéder à la compréhension du texte et par suite arriver à mettre en place les différentes stratégies permettant une lecture fluide.

Il est donc nécessaire de faire apprendre aux apprenants à lire avant de leur apprendre à écrire.

« Les élèves devraient apprendre à identifier les mots écrits avant d'être mis face à des problèmes de compréhension de textes, maîtriser les mécanismes de base avant d'accéder à la culture écrite. » Cité par C. Springer. & S. Casalis (1991 :13)

Les travaux de (Deschênes, 1988, Fitzgerald et Shanahan, 2000) montrent que la lecture et l'écriture reposent sur l'emploi de connaissances communes (correspondance grapho-phonétique, lexicale, syntaxe, ponctuation...) et de processus cognitifs et métacognitifs similaires (activation des connaissances antérieures, relecture/révision, gestion de la construction de signification, la relation auteur-lecteur...).

Lire et écrire constituent deux activités langagières écrites intimement liées. Dans une classe de FLE La lecture devrait préparer l'activité d'écriture. Il faut se mettre d'accord sur l'idée que lire aide à écrire, par conséquent on peut dire qu'il n'y a pas de savoir écrire sans savoir lire comme le montrent M. Christine & J.J. Maga (1994 : 2) :

« Les actes de lecture-écriture possèdent un lien congénital, en ce sens que le contenu des écrits est issu des lectures : les productions écrites (...) sont le fruit de la mobilisation et de l'exercice des compétences variées mises en œuvre dans la lecture. »

Dans le même ordre d'idée, nous pouvons dire que les jeunes apprenants doivent être conscients des liens entre la lecture et l'écriture pour être en mesure d'exploiter ces liens et par suite développer leurs compétences dans les deux habiletés pour favoriser les transferts lire-écrire.

1.1 La grammaire textuelle

Dans l'enseignement du FLE, les programmes du cycle de l'enseignement moyen choisissent l'approche par le texte, cette démarche joue un rôle important dans l'apprentissage des langues puisqu'elle lie l'étude de la langue aux textes, la compréhension de l'écrit (lecture) et la production des textes. Cette approche a montré son utilité pour aborder avec les apprenants les difficultés liées à la production écrite comme le dit Muller Pierre (1995 : 163) : « relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production : la grammaire ne doit intervenir qu'à l'occasion du travail sur les textes et les activités d'écriture. On privilégiera la grammaire de texte et non celle de phrase, les entraînements grammaticaux centrés sur les significations et non l'analyse formelle ».

Dans cette entrée textuelle, il s'agit, en particulier, d'étudier le fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels, des relations anaphoriques...

La grammaire du texte signifie l'ensemble des règles qui régissent la structure d'un texte, autrement dit cette approche étudie les différents types de textes et leurs caractéristiques.

« La grammaire de phrase ou grammaire phrastique » s'attache en quelque sorte à « dire le droit », à préciser ce qui est correct ou ce qui ne l'est pas, généralement de façon « décontextualisée ». On peut dire que cette grammaire s'intéresse à la norme du français correct.

Au collège, c'est la grammaire dite « de texte » qui est mise en place dans les classes de FLE selon les programmes et les documents d'accompagnement de l'enseignement du français.

1.1.1 Le texte /Le discours

Qu'est-ce qu'un texte ?

Un texte (du latin *textus* signifiant « tissu » ou « textile ») est un ensemble clos d'énoncés. Pour comprendre un texte, il faut qu'il soit cohérent.

Selon Denisot et Laboureau (1991) cité par Garcia-Debanc et al (2001 : 10) :

«Le texte est une production liée à une situation de communication et présentant une construction cohérente ».

Chapitre III

Maingueneau (1996) suppose que le texte est un ensemble cohérent plutôt que des phrases qui se suivent : « En parlant de texte, on met l'accent sur ce qui donne de l'énoncé, qui en fait une totalité et non une simple suite de phrases ». (Garcia-Debanc et all : op cité)

Dans la même idée, Garcia-Debanc et all (1984 : 8) expliquent que : « Le texte n'est pas une accumulation de phrases, mais une unité complexe [...] dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macro-structures et micro-structures) ».

A travers ces définitions, nous pouvons dire qu'il y'a une relation solide entre le texte lu en classe comme support d'activité de lecture/compréhension et le texte en état de production par l'apprenant. Ecrire un texte ne suppose pas simplement la production d'une série de phrases, mais il s'agit d'un tout cohérent, organisé, c'est-à-dire qu'il est important de faire acquérir à l'apprenant la mise en œuvre de compétences d'ordre textuel pour réussir à produire un « texte ».

À-propos du « discours », on dit qu'un scripteur est en position de production d'un discours lorsqu'il écrit avec « intention précise » (pour inquiéter, amuser, convaincre...), il doit adapter son écrit à autrui dans le but d'expliquer ou d'argumenter. Dans ce cas, l'apprenant scripteur est en situation de mettre en œuvre des compétences d'ordre discursif (énoncé- énonciation).

Maingueneau définit le « discours » comme suit : « Dans le cadre des théories de l'énonciation ou de la pragmatique, on appelle discours l'énoncé considéré dans sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation ».

L'approche par le texte et le discours est placée au centre de l'enseignement du français, entre la phrase et le discours, le texte joue un rôle essentiel en classe de langue où la dimension structurelle du texte doit être enseignée pour faciliter les deux grandes activités scolaires : la compréhension de l'écrit en lecture et la production écrite. Dans cette dimension, le texte a connu diverses typologies fréquentes.

Chapitre III

1.1.2. La typologie des textes

D'après F.Rastier :

« Les typologies sont définies par l'analyste qui pour les besoins de son analyse divise son corpus selon des caractéristiques linguistiques »¹

Plusieurs indices caractérisent le classement typologique des textes comme le déclare Combettes Bernard, cité par C-T.Shirley (2000 :152) : « Un type de texte se définit par un regroupement, un faisceau d'indices... » .

Nous pouvons dire alors que les types de textes forment des classes qui ne reposent que sur un critère, autrement dit, c'est l'intention de l'auteur qui permet de classer les textes : informer, expliquer, convaincre, prescrire, narrer...

D'autre part, un texte n'appartient jamais à un seul type de texte, d'après J-M. Adam (1987 :54) les textes monotypiques (d'une seule séquence) sont très rares. Pour Adam, un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant n -séquences de même type ou de types différents, Adam a proposé de substituer typologies textuelles par une typologie basée sur la séquentialité.

Un texte peut contenir plusieurs types de textualité, dans ce cas, il s'agit de dégager la dominante : on parlera donc de texte à dominante descriptive, argumentative, explicative ... Parfois, on parle dans la classe de texte narratif exemple la fable de La Fontaine qui est un genre littéraire « Le cochet, le chat et le souriceau » (ce texte est enseigné en 4^{ème} année cycle moyen), en réalité dans ce texte, il y'a alternance des séquences textuelles narrative, descriptive, argumentative.

J-M .Adam distingue cinq principales séquences :

- Les séquences narratives
- Les séquences descriptives
- Les séquences explicatives
- Les séquences argumentatives
- Les séquences dialogales

¹ Rastier F., *Éléments de théorie des genres*, (Texte diffusé sur la liste fermée Sémantique des textes, 2001) consulté sur le site : www.revue-texto.net/Inedits/Rastier_Elements.html

Chapitre III

Selon Werlech Egon , cité par J.M . Adam, les textes sont classés en cinq types, on peut signaler que les manuels scolaires du cycle de l'enseignement moyen font état des cinq types de textes suivants : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, prescriptif.

D'après plusieurs chercheurs, tout texte est informatif au sens où il véhicule de l'information, de plus et pour des raisons didactiques, on pourrait distinguer type et genre de textes. Rastier (1994 : 174) disait qu' : « il n'existe pas de texte sans genre ».

Classement de textes (types et genres)

Type	Genre	Intension de l'auteur
narratif	Roman- nouvelle- fable- fait divers, conte- légende- reportage- récit fantastique, réaliste...	Raconter. Faire le récit d'événement. Faire revivre une action passée réelle ou imaginaire.
Descriptif	Catalogue- guide touristique- inventaire-portrait (souvent intégré dans un autre type)	Décrire Produire une image de ce que lecteur ne voit pas. Un lieu, un personnage
Injonctif (prescriptif)	Recette de cuisine- notice de montage- consignes- règles de jeu-règlements-notice de médicament –exercices...	Forcer à Donner des consignes, ordres, conseils, interdictions...
Argumentatif	Publicité- critique de film- éditorial- dissertation- essai- débats...	Argumenter Convaincre, persuader, défendre un point de vue. Le pour et le contre
explicatif	Textes des manuels scolaires- encyclopédies- article de presse- article scientifiques- compte-rendu...	Expliquer Analyser un phénomène pour qu'il soit bien compris. Faciliter la compréhension

1.1.3. La cohérence textuelle

Un texte lu ou écrit doit obligatoirement respecter la condition de la cohérence du texte. Il s'agit d'une relation logique entre les phrases du texte.

Pour qu'un texte soit cohérent, il est important que l'enchaînement des idées s'accompagne d'un apport sémantique renouvelé, c'est-à-dire, que chaque phrase apporte une nouvelle information (une explication, une définition, une argumentation, une description...).

1.1.3.1 La cohérence implicite (La ponctuation)

On dit qu'un texte est implicitement cohérent si celui-ci est bien ponctué. « La ponctuation, a dit le grand médiéviste M.B. Parkes, est l'une des contributions médiévales à la civilisation écrite » Catach, Nina (1994 : 11) Les signes de ponctuation ne sont pas utilisés seulement afin de séparer les mots, les propositions ou pour marquer une intonation mais ils sont utilisés aussi pour marquer une nuance de la pensée, une relation logique entre les phrases.

Selon Beauzée cité par Catach Nina (1994 :7), la ponctuation est un « Système de renfort de l'écriture, formé de signes syntaxiques, chargés d'organiser les rapports et la proposition des papiers du discours et des pauses orales et écrites. Ces signes participent ainsi à toutes les fonctions de la syntaxe, grammaticales, intonatives et sémantiques ».

La ponctuation est définie aussi comme un ensemble des signes graphiques non alphabétiques utilisés dans un texte afin de marquer les rapports entre les éléments de la phrase, c'est une façon de noter les arrêts, les pauses, l'intonation, le rythme...Elle est très importante pour établir l'ordre, la liaison et les rapports entre les idées. La ponctuation est considérée comme un facteur de clarté, elle facilite la compréhension d'un texte. Il est à noter qu'un texte mal ponctué ou non ponctué est difficile à lire et à comprendre. Parfois le sens de la phrase change quand on modifie la ponctuation.

Les signes de ponctuation sont classés en deux groupes :

1- La ponctuation qui marque le sentiment :

- Le point d'interrogation (?), il exprime un sentiment réel ou feint de doute. Il est placé à la fin d'une phrase interrogative posant une question.

Chapitre III

- Le point d'exclamation (!) exprime un sentiment d'étonnement, d'admiration, d'indignation, de colère, de crainte ou le cri.

2- La ponctuation qui a une valeur de clarté :

- Le point (.) marque la fin de la phrase, il est suivi par une majuscule.
- La virgule (,) sert à séparer les éléments de la phrase ou les propositions, elle sert de parenthèses pour noter une explication.
- Le point virgule (;) sépare les groupes d'une phrase, les éléments d'une énumération, les propositions juxtaposées. Il n'est pas suivi d'une majuscule.
- Les deux points (:) annoncent une explication, une énumération, une citation ou le commencement d'un discours direct.
- Les guillemets « » sont utilisés pour encadrer une citation, un discours direct aussi pour désigner un titre d'œuvre, un livre, des mots.
- Les tirets (-), ils marquent le changement de locuteur dans le dialogue, l'énumération des étapes dans un texte prescriptif.
- L'alinéa, un petit intervalle laissé en blanc avant de commencer l'écriture de la phrase, elle est largement en retrait.

1.1.3.2 La cohérence explicite

Un texte est explicitement cohérent quand la relation logique entre ses phrases est exprimée par des connecteurs logiques et chronologiques, appelés aussi les organisateurs textuels. La cohérence explicite porte sur la question de l'articulation textuelle des propositions.

Les organisateurs textuels : (Les connecteurs)

On appelle connecteurs (ou mot de liaison) des mots ou des groupes de mots servant à indiquer le rapport de sens existant entre deux propositions, deux phrases, deux paragraphes.

Un connecteur peut être :

- un adverbe (alors, ici, la ba , ensuite, cependant ...) ou locution adverbiale (tout à coup, en face de, de plus ...) :souvent, on parle d'adverbes de liaison ;
- un coordonnants : mais- ou- et – donc- or – ni- car ;
- une conjonction de subordination (quand, comme, puisque, lorsque, quoique...) ou des locutions conjonctives (pendant que, parce que, bien que...), ce sont des connecteurs logiques.

Les trois types de connecteur :

- les connecteurs temporels, ils permettent de rendre compte de la chronologie des événements (d'abord, la veille, hier, quelques années plus tard...) essentiellement utilisés dans les textes narratifs ;

- les marqueurs d'énumération, ce sont les connecteurs chronologiques :

<u>Marqueurs d'ouverture</u>	<u>marqueurs de relais</u>	<u>Marqueurs de clôture</u>
Premièrement	Deuxièmement.....	Troisièmement
En premier lieu.....	En deuxième lieu,	En troisième lieu
D'abord	Ensuite...Puis...Après...	Enfin
D'une part.....	D'autre part.....	En résumé
D'un côté.....	D'un autre côté.....	Pour conclure

- les connecteurs spatiaux, ils servent à organiser les éléments constitutifs d'un décor ou d'un portrait, essentiellement employés dans les textes descriptifs (au dessus /au dessous- à droite/ à gauche- derrière ...)

- les connecteurs logiques, ils permettent d'établir un rapport de sens entre deux idées ou deux faits. Ils sont fréquents dans les textes explicatifs et argumentatifs.

2. Le processus rédactionnel (Modèle de Hayes et Flower) et stratégies d'écriture

L'écriture est considérée comme un problème à résoudre puisqu'elle exige au scripteur de fixer un ensemble de buts à atteindre. Plusieurs chercheurs ont travaillé sur les mécanismes mis en jeu dans la production écrite, le modèle de Hayes et Flower (1980) constitue le premier modèle le plus connu du modèle de résolution de problème (ou modèle cognitif). Il a donné lieu à de nombreuses recherches et évolutions.

Ce modèle se compose de trois processus principaux mobilisés lors d'une tâche d'écriture :

- Processus de planification (planning) ;
- Opération de mise en mots (en texte), rédaction du brouillon, (translating) ;
- Révision-détection, correction, réécriture (reviewing).

Chapitre III

Le modèle de Hayes et Flower, bien qu'il soit critiqué par plusieurs chercheurs, représente le modèle le plus important dans l'enseignement de l'écrit, il explicite les

différentes étapes du processus d'écriture. Ce modèle a permis d'observer tout ce qui se passe en cours d'une activité d'écriture, de comprendre les difficultés et concevoir des aides. Ce qui a donné une réflexion sur le processus rédactionnel : planification, brouillon (version), révision, réécriture.

La figure ci-dessous présente une vue schématique du modèle.

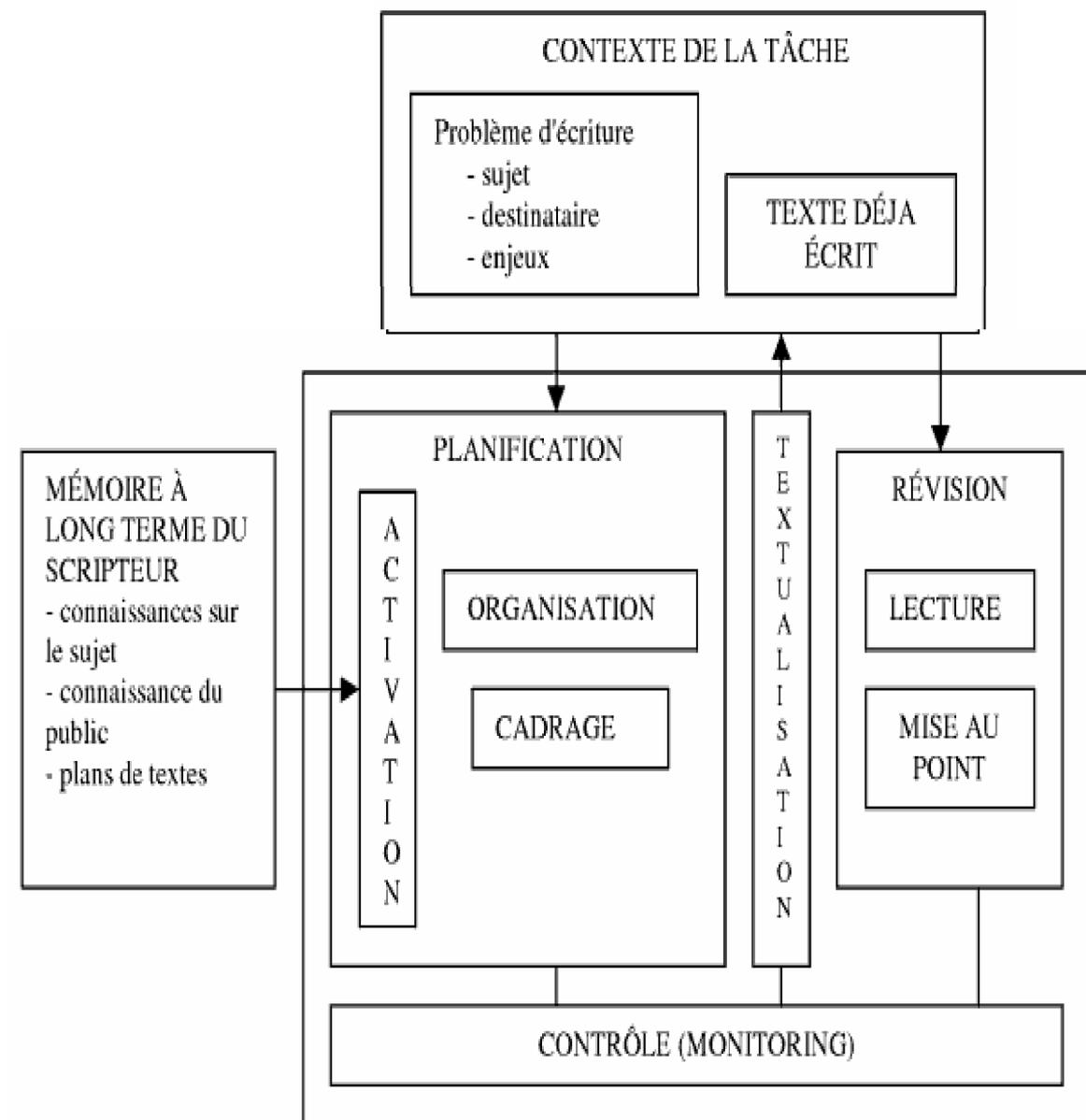


Figure 1. Modèle du processus d'écriture (J. Hayes & L. Flower, 1980), cité par F. Thyron (2011 : 86)

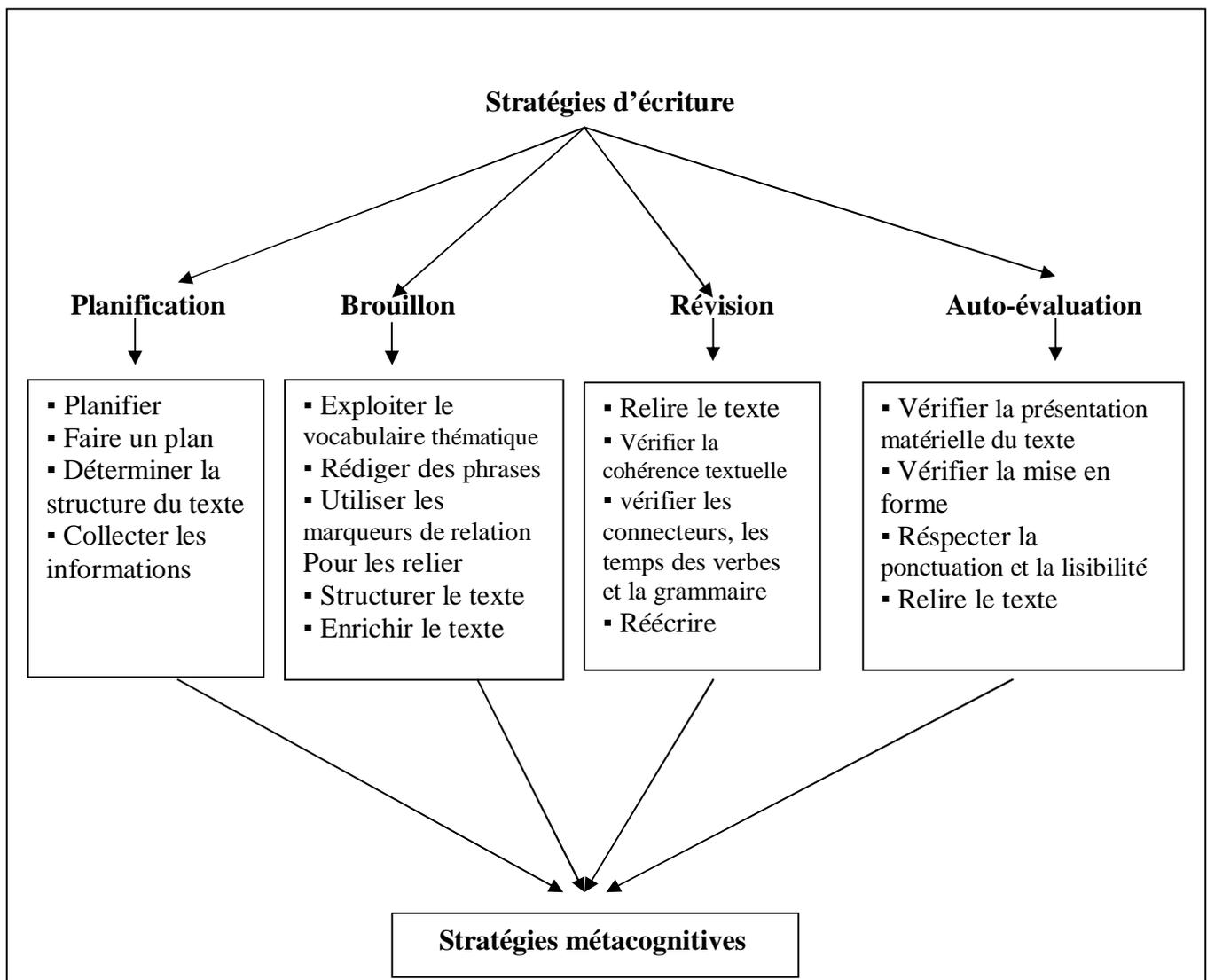


Figure 2 : Schéma des stratégies d'écriture selon le processus rédactionnel¹

2.1. La planification

La planification consiste en la récupération des informations stockées en mémoire à long terme et en la prise d'information en situation. D'après Flower et Hayes (1980) :

« La planification, c'est une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte », c'est-à-dire une mobilisation des connaissances et une organisation d'informations récupérés. L'apprenant « peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s). » citée par CECR.

Le modèle de Hayes et Flower montre que la planification contient trois aspects :

¹ Schéma adapté du site : http://www.protic.net/profs/menardl/francais/strategies_écriture.cfm, consulté le 28 août 2011.

- la conception (génération d'idées) ;
- l'organisation (regroupement de ces idées et de la matière) ;
- le cadrage (réajustement de cette organisation en fonction des buts).

Selon Kellog cité par Piolat et Apelissier (1998 :230), une bonne gestion des ressources cognitives amène à réussir la production écrite.

« Le processus de formulation (planification et la traduction des idées) serait le plus gourmand en ressources cognitives. La reformulation des idées nécessite une grande quantité d'énergies : le sujet s'interroge toujours sur ce qu'il va dire, comment il va le dire, comment il serait possible de traduire telle idée ou tel sentiment en mots ou en phrases »

Dans le cadre scolaire, il s'agit de construire un plan logique, structuré et bien détaillé. Cette étape du processus rédactionnel, souvent négligée par les apprenants, constitue une stratégie importante lors de la production écrite. Elle permet d'être rapide pour écrire, et par suite s'occuper de la construction des phrases, elle sert également à savoir où le scripteur s'en va dans la rédaction de son texte.

Comment élaborer un plan ?

La planification consiste aussi à savoir consacrer un temps nécessaire à l'élaboration d'un plan, il s'agit de :

- rédiger les titres des grandes parties.
- sélectionner des arguments et des exemples.
- rédiger une introduction c'est-à-dire présenter le sujet, donner une définition, exposer le problème.
- Rédiger les idées principales
- choisir l'ordre de présentation des idées par ordre d'importance, selon le type de texte à rédiger.
- écrire une conclusion qui répond au sujet de l'écrit et propose une impression générale sur le thème.

L'apprenant, avant de commencer la rédaction de son texte, doit essentiellement le planifier afin d'éviter le texte fouille et les idées désordonnées.

La stratégie de planification est importante dans la mesure où elle facilite au scripteur l'organisation et la gestion de sa pensée et de son temps.

2.2 L'usage du brouillon (La mise en texte)

Les dictionnaires de français accordent au terme « brouillon » diverses définitions : Le petit Larousse (2004) donne la définition suivante : « *premier état d'un écrit avant sa mise en net* ».

Dans le grand Larousse Universel (1995), on peut lire « *première forme d'un écrit quelconque, que l'on corrige, rature, surcharge, avant de le corriger* ».

Dans le Nouveau petit Robert de la langue française (2007), le brouillon est une « *première rédaction d'un écrit qu'on se propose de mettre au net par la suite* ».

Selon C. Bore (2000 :23) « *le brouillon est un objet concret qui peut revêtir plusieurs formes : plan, notes, listes, ratures, versions, copies, recopies, etc* »

Dans le même sujet, des recherches hésitent notamment entre les termes de : « brouillon », « premier texte », « version » pour qualifier ce que d'autres appellent le « premier jet » ; ces termes se comprennent en opposition à « version définitive » ou « recopie » du texte au « propre ».

D'après, M. Alcorta (2001 : 98), le brouillon n'est pas pour autant conçu comme un miroir de ce qui se passe « dans la tête des élèves », mais au contraire comme un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête, pour maîtriser et contrôler le processus même d'écriture .

Le brouillon désigne aussi « un manuscrit » qui est rédigé dans le but d'être corrigé pour servir à une écriture finale d'une production écrite.

Dans le modèle de processus d'écriture selon Hayes et Flower (Voir Figure ci-dessus), le brouillon présente les opérations de mise en texte du message, ces opérations consistent en la sélection et en organisation de différentes marques linguistiques et paralinguistiques aboutissant à la rédaction proprement dite.

On peut dire alors, que le brouillon est une étape intermédiaire du processus rédactionnel, « l'écrit avant l'écrit », que l'on peut réviser, modifier, réécrire. Remplacer (substituer), ajouter, supprimer, déplacer sont les quatre opérations indispensables pour travailler au brouillon. Les ratures et les biffures (traits qui suppriment un segment de l'écrit) caractérisent le brouillon.

2.2.1 Les différents types de brouillons

Deux types de brouillons ont été distingués lors d'une expérimentation faite par Alcorta Martine en demandant aux élèves de niveaux différents de produire un texte pour informer : le brouillon linéaire et le brouillon instrumental.

a- Le brouillon linéaire

Ce type de brouillon présente peu de différences avec la production écrite finale, le texte est entièrement écrit et peut faire éventuellement l'objet de révisions, réécritures et autoévaluations.

b- Le brouillon instrumental

Ce type de brouillon présente des structures écrites qui rompent avec l'aspect linéaire de l'écrit de communication. Dans ce type de brouillon, on trouve non plus des phrases mais des mots et groupes de mots sous forme de listes et de tableaux et le recours à des outils graphiques qui ne sont plus des mots, mais des flèches, des numéros et autres symboles. Généralement, la production de textes informatifs-scientifiques facilite le recours au brouillon instrumental.

2.2.2. Le brouillon et processus d'écriture

Les fonctions des deux brouillons, linéaire et instrumental, ne sont pas les mêmes. Chez les jeunes apprenants, le brouillon ressemble au texte final, il est rédigé sous forme de phrases développées. Les jeunes scripteurs écrivent de façon linéaire en utilisant la grammaire du texte, passant par les opérations suivantes : planification, organisation, rédaction. Le brouillon linéaire permet de développer la communication immédiate en agissant sur les opérations de linéarisation. Cependant, dans le brouillon instrumental, il n'y a pas d'intervention immédiate de communication avec le lecteur potentiel, mais une nécessité de communiquer avec soi. C'est la raison pour laquelle on y observe des structures de langage rédigé « pour soi » (Alcorta, 2001 : 100). Pour communiquer avec soi-même, on n'a pas besoin de tout écrire, on peut se comprendre avec peu de mots. Les scripteurs experts utilisent le brouillon expérimental, la fonction de ce type de brouillon est de construire, planifier avant de passer à la rédaction du texte proprement dit.

2.3 La révision/ La réécriture

La révision, cette étape intégrante du processus rédactionnel, constitue l'activité exécutée par le scripteur au cours d'une lecture de texte dont l'intention est d'apporter des modifications et des corrections.

Plusieurs recherches ont été développées pour expliquer l'utilité et la place de la révision dans le processus d'écriture, il s'agit d'un domaine de recherche particulier en psychologie cognitive.

Pour Hayes et Flower, la révision est définie comme un sous-processus du processus de rédaction qui vise à produire une amélioration du texte.

Selon Fayol (1992 : 109) : « *La révision est une procédure complexe qui relève de production (intervention sur le texte) et implique un retour au texte par une forme particulière de lecture : lecture-évaluation* »

D'après Piolat (1997) cité par Laurent Hourly (2006 : 164), réviser c'est : « *effectuer des changements à n'importe quel moment du processus d'écriture. Il s'agit d'un processus cognitif de résolution de problème...* »

Roussey et Piolat (2005 : 358) proposent la définition suivante :

« *La révision est, la planification, une des composantes du contrôle de la production écrite. Elle peut, suivant les formes prises par l'interaction des deux processus, remplir différents niveaux (révision réactive du texte produit ou proactive de la mise en œuvre des processus)...* »

Selon des études récentes de Chesnet et Alamargot (2005 : 499) :

« *Réviser consiste à évoluer ses écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objet de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés* »

A travers ces définitions, on peut dire que réviser c'est relire son texte dans le but de le réorganiser et le corriger. C'est une activité de contrôle.

D'autre part, la révision concerne aussi la réécriture, il s'agit de repérage des erreurs syntaxiques ou orthographiques et remédiation par les opérations essentielles en réécriture : ajout, suppression, remplacement, déplacement, reformulation.

La réécriture suppose aussi une révision car cette dernière englobe la réécriture selon le modèle de Hayes et Flower. Réécrire est également un processus rédactionnel dont l'objectif est la correction, l'amélioration et l'amplification du texte produit. Plusieurs chercheurs se mettent d'accord qu'apprendre à écrire c'est apprendre à réécrire.

Cependant, D. Bessonnat (2000 :7) explique que : « la réécriture présuppose la révision alors que la révision n'implique pas la réécriture parce que le scripteur peut détecter l'erreur mais ne serait pas capable d'y remédier »

2.3.1. Les étapes de la révision

Dans le modèle de Hayes et Flower on peut distinguer deux sous processus constituant les étapes de la révision.

- La lecture-évaluation, il s'agit d'une relecture du texte écrit dont le but est de détecter les erreurs.
- La mise au point, cette étape exige au scripteur d'avoir des compétences pour corriger ces erreurs et les réécrire.

Les travaux de Hayes et al (1987) ont identifié quatre opérations qui constituent le processus de révision :

- La définition de la tâche ;
- L'évaluation du texte qui a pour objectif d'identifier le problème rencontré lors d'une relecture (évaluation de l'orthographe, la grammaire...) ;
- Le choix d'une stratégie par le scripteur pour intervenir immédiatement sur son texte ;
- La modification du texte à travers la réécriture.

D'après les recherches de Bartlett (1982) cité par J. Roberce (1999 :17), deux composantes constituent le processus de révision, l'évaluation et la correction, pour lesquelles, le scripteur peut développer plusieurs stratégies.

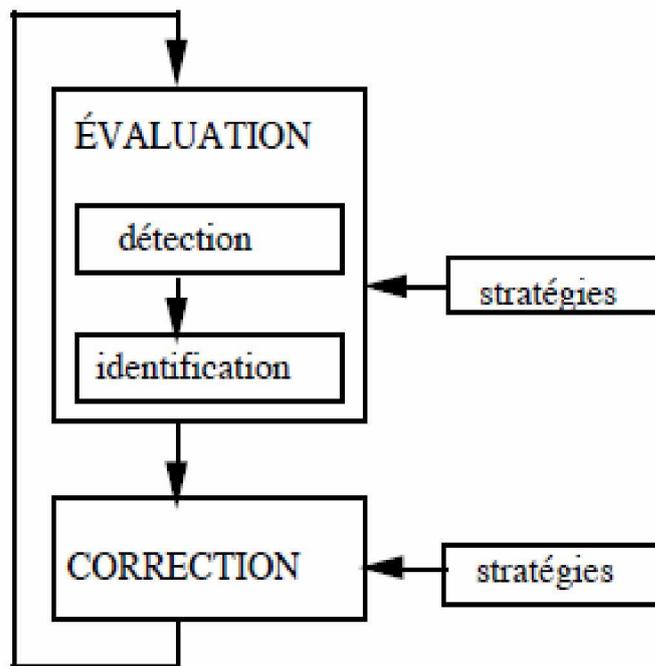


Figure 2. Schéma du processus de révision (Bartlett, 1982)

2.3.2. Les stratégies de révision et de réécriture

A ce moment de la révision et pour réguler la production écrite, le scripteur peut exploiter plusieurs stratégies citées par M. Borgognon (1998 :26), ces stratégies sont classées dans le tableau suivant :

Stratégies de révision	Stratégies de réécriture
<ul style="list-style-type: none"> -ignorer un problème trop complexe ; -différer la solution ; -une relecture s'avère nécessaire pour redéfinir le problème ; -rechercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte, pour mieux comprendre et définir le problème. 	<ul style="list-style-type: none"> -réécrire afin de préserver l'idée mais pas le texte ; -réviser le texte écrit pour en préserver tout ce qui peut l'être ; -se servir des opérations de déplacement, d'effacement, de suppression ...

2.3.3. Les différentes opérations de la réécriture

Quatre opérations de substitution marquent les modifications apportées par le scripteur à son texte en cours d'écriture. D'après Almuth Gresillon cité par C. Doquet (1992 : 1):

« La grammaire de phrase dont relève la substitution ne permet de comparer que des unités de petite dimension : mots, groupes syntaxiques et, éventuellement, énoncés simples. Autrement dit, les réécritures qui impliquent par exemple tout un paragraphe et où plusieurs opérations s'imbriquent les unes dans les autres échappent nécessairement à cette méthode. »

Dans la classe de FLE, ces opérations présentent des facilitations à l'apprenant au cours de pratique de la réécriture.

Remplacer :

Il s'agit de substituer un mot ou un groupe de mots par un autre en supprimant le premier et en ajoutant un autre plus équivalent. Cette opération est très utilisée au cours de la réécriture par les scripteurs débutants et même les écrivains l'utilisent pour substituer les termes supprimés par des termes plus précis.

Supprimer :

La suppression est marquée sur le brouillon par une biffure qui élimine un ou plusieurs mots.

Ajouter :

L'ajout, cette procédure est fréquente dans les brouillons des rédacteurs, elle figure dans les interlignes ou sur la marge. Cette opération est considérée comme une marque de modification et d'amélioration du texte au cours de la réécriture.

Déplacer :

Le déplacement consiste à changer la place d'un mot ou d'un groupe de mots, cette opération exige un travail sur l'axe paradigmatique.

Biffure :

Un trait que l'on tire pour supprimer un segment de l'écrit.

Rature :

C'est une biffure, succède en surcharge, utilisée pour barrer un mot ou un fragment de texte.

2.3.4. Exemple d'un brouillon révisé

Mohamed Dib

Mohamed Dib est un ^{grand} ~~écrivain~~ ^{algérien} ~~écrivain~~ et poète. Il ~~est né le 21~~ ^{écrit} ~~en français~~ d'expression française. Il est né ~~le 21~~ ~~juillet 1920~~ ^{à Clemen} à Clemen le 21 juillet en 1920. Il est ~~œuvres célèbres~~ ~~laura~~ Ses œuvres célèbres sont : La grande maison ~~en~~ (1952), L'incendie ~~en~~ (1954) et Le métier à tisser ~~en~~ (1957).
Mohamed Dib est vraiment un brave écrivain, Il ~~more le~~ ~~23~~ mai 2003

Ajout

Remplacement

Déplacement

Suppression

Rature

Ce texte représente le 1^{er} jet d'une production écrite faisant partie du projet I en 1^{ère} année moyenne. Le texte a été produit à partir d'une fiche d'identité correspondant à l'écrivain algérien Mohamed Dib.

Dans ce brouillon, nous remarquons des opérations de remplacement, de déplacement et de suppression. Les ratures indiquent la complexité de la tâche d'écriture, dans cette situation, l'apprenant fournit des efforts pour résoudre son problème et gère le processus d'écriture.

2.4 L'autoévaluation

Auto-évaluation, autoévaluation veut dire « démarche à suivre qui vise à une évaluation de ses capacités par soi-même ». Cette stratégie d'écriture, intégrée dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FL, se base sur l'analyse de productions à l'aide de critères.

B. Donnadiou & al (1998 : 110) affirment que l'auto-évaluation :

« C'est un travail sur soi pour une conscientisation critique ». Elle permet aux apprenants de gérer leurs savoir-faire.

Etre capable d'écrire un texte, c'est intéressant, mais savoir écrire ne s'arrête pas à la rédaction du 1^{er} jet, il faut savoir l'améliorer, c'est la phase de la réécriture par le biais de l'autoévaluation. Cette tâche est souvent délicate pour les scripteurs non habiles qui ne savent pas comment s'auto-évaluer ? Et par quoi commencer ?

D'après J. Cardinet (1988 : 187) :

« L'apprentissage de l'autoévaluation est aussi plus qu'une technique accessoire d'évaluation, c'est un moyen essentiel dont on dispose pour faire passer la connaissance d'un apprenant, d'un simple savoir-faire non réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui-même ».

Selon Wolfs (1992 :6), l'auto-évaluation est l'un des opérateurs métacognitif qui spécifie l'activité d'écriture, elle se réalise à l'aide d'une grille critériée de contrôle du produit final, mettant l'accent sur le nombre d'outils utilisés dans la production de texte.

« L'auto-évaluation, comme processus méta cognitif désigne l'évaluation par l'individu et ses propres comportements cognitifs (produit et processus) et des facteurs qui l'influencent ».

D.Coste et R. Galisson (1976) définissent l'auto-évaluation comme suit :

« On parle d'auto-évaluation quand l'apprenant peut, par des moyens appropriés, procéder lui-même, sans recours à un enseignants ou à un « examinateur », à l'évaluation de son progrès dans l'apprentissage ». Cela veut dire que l'auto-évaluation constitue une stratégie utile pour juger la qualité du produit, aussi cette démarche aide à développer la capacité de réflexion critique de l'apprenant et l'incite à être actif et autonome pour mieux gérer son propre apprentissage. Selon Scallon (2004), L'auto-évaluation est une « appréciation, réflexion critique, de la valeur de certaines idées, travaux, situation, démarches, cheminements éducatifs en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même ». Cité par St-Pierre Lise (2004 : 34).

Cette stratégie de contrôle des écrits est une démarche qualitative qui nécessite un savoir préalable des buts à atteindre.

2.4.1 Pourquoi s'auto-évaluer ?

L'auto-évaluation est importante à la fin de chaque processus d'apprentissage, elle a un grand intérêt pour l'élève dans la mesure où elle le rend acteur de son apprentissage, nous pouvons dire aussi que l'auto-évaluation représente un moyen de manipulation et d'analyse de productions écrites à l'aide des critères de réussite, il est donc important de former les apprenants à s'auto-évaluer, Nunziati (1990 :60) désigne « l'auto-évaluation comme une « habileté » qui s'apprend ». Apprendre à s'auto-évaluer, c'est accepter de porter un œil critique sur soi en se basant sur des critères de jugement bien élaborés dans le but de se regarder, de s'analyser, de fouiller, de se questionner dans ses propres difficultés, dans ce cas, le rôle de l'enseignant est de guider ce processus cognitif. Dans cette logique de régulation, A. Jorro (2000 :85) souligne que l'apprenant est le sujet de ce processus, il ne se présente pas « comme un simple figurant, mais un acteur impliqué dans ses propres apprentissages ».

Dans ce cadre, nous pouvons affirmer que l'auto-évaluation est une procédure indispensable, c'est le dernier processus constituant les processus rédactionnels, elle aide l'apprenant à :

- identifier ses points forts et ses points faibles ;
- améliorer les points faibles ;
- situer l'état de sa progression ;
- favoriser la poursuite de la production ;
- développer l'autonomie et son habileté métacognitive (de contrôle et de régulation) .

Chapitre III

Ceci nous amène à conclure, que cette pratique constitue une cible de formation visant l'acquisition des comportements autonomes plutôt qu'une simple instrumentation et activité de classe.

2.4.2 La grille d'auto-évaluation

Parmi les instruments permettant de soutenir le développement de l'habileté d'auto-évaluation, on cite un outil très simple comme celui proposé dans les manuels scolaires de français. Il s'agit des grilles d'autoévaluation qui aident les apprenants à qualifier positivement ou négativement leurs productions écrites.

Nous présentons ici deux modèles de grilles d'autoévaluation :

Grille 1 : évaluation de ma production écrite

	Notes explicatives à l'élève
Je choisis mes idées. 1. J'ai écrit toutes mes idées pour que mon message soit clair. 2. J'ai fait attention à qui j'écrivais.	- J'ai écrit toutes les idées nécessaires pour exprimer mon message. - J'ai utilisé des mots précis et variés pour formuler mon message. - J'ai écrit des idées adaptées à la personne qui va lire mon message.
J'organise mes idées. 3. J'ai écrit mes idées en ordre. 4. J'ai écrit des phrases bien construites.	- J'ai écrit mes idées en suivant l'ordre de mon plan. - J'ai organisé mes idées en paragraphes. - J'ai composé des phrases variées et compréhensibles.
J'écris correctement mes idées. 5. J'ai bien orthographié les mots (dictionnaires, cahier orthographique, etc.). 6. J'ai appliqué les règles de grammaire et de ponctuation. 7. J'ai respecté les caractéristiques du texte.	- Je me suis posé des questions sur les mots dont je doutais et je les ai vérifiés. - J'ai relu plusieurs fois mon texte en me servant de ma fiche d'autocorrection. - J'ai disposé mon texte selon la forme demandée.
Je présente mon texte. 8. J'ai bien formé mes lettres : minuscules, majuscules. 9. J'ai recopié mon brouillon sans faire d'erreurs.	- J'ai soigné mon écriture. - J'ai comparé mon texte à mon brouillon corrigé. - J'ai soigné la présentation de mon texte.

Grille d'autoévaluation d'après Doyon Cyril & Juneau. (1996 : 9)

Chapitre III

Grille 2 : Prise du manuel scolaire de 1AM

Projet 2 : Séquence N°1

Objectif d'apprentissage :

Produire un texte informatif et explicatif pour présenter un animal

Grille d'auto-évaluation		
Rédiger un texte explicatif pour présenter un animal	OUI	NON
J'ai bien organisé mon texte (titre, paragraphe...)		
J'ai présenté un animal dans son milieu.		
J'ai employé les procédés d'explication.		
J'ai utilisé la fiche signalétique de l'animal.		
J'ai employé « parce que » et « car » dans mon texte pour donner des explications.		
Mon texte est écrit à la troisième personne de singulier.		
J'ai employé le présent de l'indicatif.		
J'ai respecté l'orthographe des mots.		
J'ai respecté la ponctuation et les majuscules.		
Mon écriture est lisible.		

Grille d'autoévaluation prise du manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne. (2011 : 60)

Conclusion

Comment aider les jeunes apprenants à mieux écrire ? Les différentes stratégies d'écriture que nous avons évoquées dans ce chapitre répondent à cette question.

Pour amener les apprenants à réussir la production d'un texte écrit, il faut les aider à savoir gérer le processus d'écriture.

La lecture préparatoire à l'écriture peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire, à s'appropriier les structures textuelles etc. La planification sert à savoir où le scripteur s'en va dans la rédaction d'un texte. Le brouillon, c'est la mise en place du premier jet, qui ouvre la possibilité de plusieurs autres jets. La révision implique la réécriture et l'ajout d'idées nouvelles.

Enfin, les apprenants rédacteurs sont incités à contrôler leur texte selon une stratégie d'auto-évaluation (auto-questionnement), plus précisément, nous constatons que l'utilisation efficace de la grille d'auto-évaluation s'accompagne d'une amélioration des textes produits.

Deuxième partie

Recherche en situation

Chapitre I

Questionnaire à l'attention des
apprenants de la 1^{ère} AM

● Le questionnaire

1. Description

Notre recherche de cette partie pratique commence d'abord par un questionnaire que nous le considérons comme un moyen pour réaliser notre enquête et dans le but de cueillir des informations et des données qui vont nous aider à décrire et à expliquer les stratégies d'enseignement /apprentissage de l'activité d'écriture au collège.

Ce questionnaire d'expérimentation constitue un outil pour viser un nombre significatif d'enquêtés concernés par notre recherche .Il est destiné aux apprenants de la première année moyenne. Il est anonyme et permet de répondre sans gêne.

M. Grawitz (2001 :225) caractérise le questionnaire en disant : « La question posée en fonction d'un but donné, doit susciter une réponse en relation avec le but poursuivi et traduisant fidèlement l'enquête ».

■ Choix des items (questions) sélectionnées

Pour notre questionnaire, nous avons choisi deux types d'items :

a- Des items préformés

Dans ce type de questions, les réponses sont préparées et au choix de l'enquêté, complètes et faciles à traiter. Elles offrent plus de choix que les questions fermées.

De plus, choix « autres réponses » permet une possibilité de choix hors réponses proposées et donc une ouverture.

Bien que ces questions préformés aident l'enquêté à rester précis dans ses réponses, elles peuvent ne pas être assez exhaustives à choix trop nombreux ce qui peut occasionner des erreurs.

b- Des items fermés

Ces questions présentent un choix de réponses (oui, non, quelquefois), simples et plus faciles à classer. Elles recueillent moins de non réponses car elles sont plus rapidement remplies.

Notre questionnaire ne comprend pas des questions ouvertes, nous ne les avons pas proposées à cause du niveau scalaire choisi des enquêtés. D'après notre expérience autant qu'enseignante, nous constatons que ce type d'items ne permet pas aux apprenants de la

IAM d'être précis et clairs dans leurs réponses ce qui peut engendrer des réponses erronées ou souvent des « non réponses ».

Le questionnaire a été mené à la fin de l'année scolaire 2009- 2010. Il se compose de 15 items. Nous avons remis un nombre de 70 questionnaires aux apprenants dans plusieurs collèges de la wilaya de Sidi Bel Abbès. Leur âge varie entre 12 et 14 ans. On a pu récupérer toutes les copies.

La majorité des enseignants s'est montrée coopérative et serviable, les autres n'ont pas accepté l'enquête qu'après l'accord du directeur de l'établissement.

D'autre part, il y'a des enseignants qui nous ont informé qu'ils étaient obligés d'expliquer quelques items oralement aux apprenants qui ont demandé l'aide du professeur pour mieux comprendre la question.

Enfin le remplissage des questionnaires s'est fait en présence du professeur de français, celui-ci pourrait intervenir pour répondre à la place des apprenants, ce qui nous laisse craindre un manque de sincérité de quelques réponses.

■ Les thèmes des items

Nous avons procédé au découpage de notre questionnaire en plusieurs thèmes afin de vérifier nos hypothèses de recherche :

- L'écriture à l'école primaire.

Nous souhaitons connaître la pratique de l'expression écrite au cycle primaire et son impact dans

- La lecture et la relation lecture-écriture

Nous tentons à savoir la motivation des apprenants face à la lecture et les liens que ces derniers peuvent établir entre la lecture et l'écriture.

- Les difficultés d'écriture

Nous supposons dans notre problématique que les apprenants ne connaissent pas ou maîtrisent mal les tactiques pour gérer un processus rédactionnel, nous cherchons à confirmer cette hypothèse, nous souhaitons savoir aussi l'utilisation du dictionnaire et le travail en groupes durant les activités d'écriture.

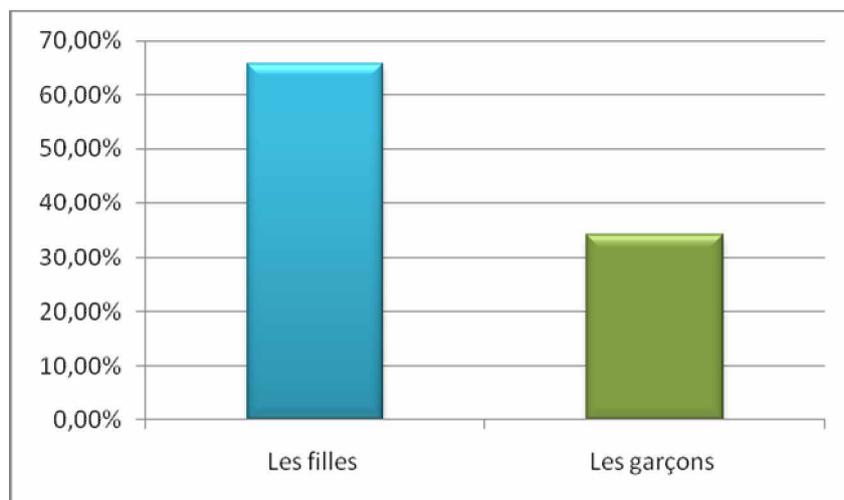
2- Présentation et analyse des données

Notre démarche consiste à une analyse rigoureuse, quantitative et qualitative des réponses aux items qui vont nous permettre d'élaborer des idées sur les stratégies mises en œuvre dans l'apprentissage de la production écrite.

. Le sexe

Les filles : 65,71%

Les garçons : 34,28%



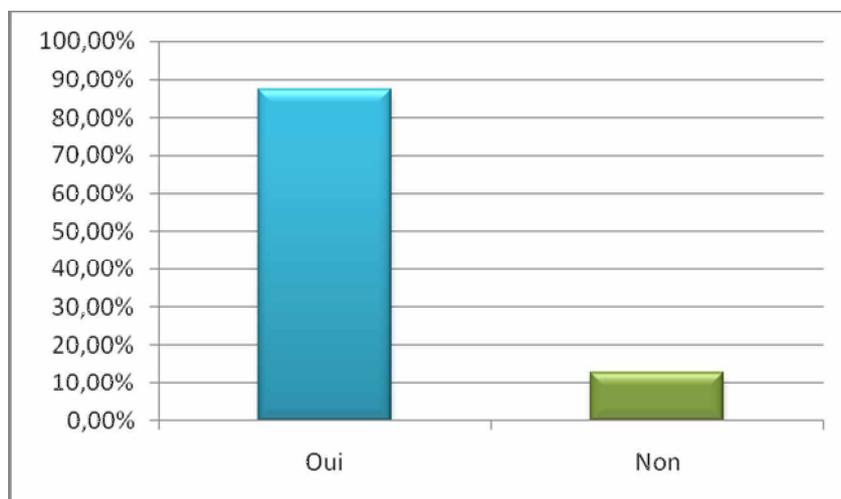
65,71 % de filles ont répondu au questionnaire. Ce fort taux de filles répondant à l'enquête peut être expliqué de plusieurs façons. Les filles sont plus coopératives que les garçons. Selon plusieurs enseignantes et d'après leur observation quotidienne, en général, les filles et les garçons s'engagent différemment dans les études et en classe, ce sont les filles qui s'engagent volontairement dans les activités intellectuelles scolaires même dans la réalisation et présentation des projets pédagogiques. Les filles répondent plus facilement aux exigences scolaires. Les garçons ne s'engagent pas autant que les filles dans cette voie. Nous voulons attirer l'attention aussi sur le fait que le taux de réussites de filles au brevet des collèges est plus élevé. Par exemple, au CEM Boudouma AEK où nous travaillons 48,69% de filles ont eu le BEM pour 25 % de garçons, session 2011.

Item 1 :

- Avez-vous rédigé des textes en français à l'école primaire ?

OUI : 87,14%

Non : 12,85%



87,14 % des apprenants affirment d'avoir rédigé des textes au cycle primaire. Ecrire est l'un des objectifs de l'enseignement de FLE à l'école. Il s'agit pour l'apprenant d'apprendre pour écrire, aussi pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.

Apprendre à écrire, implique la maîtrise de certain nombre de règles liées à la construction d'un texte. L'apprenant du cycle primaire a été déjà confronté aux différentes sortes d'énoncés (énoncés qui racontent, qui expliquent, qui prescrivent), il a été initié à produire un écrit sur le modèle ou de manière individuelle à partir d'une consigne. Mais le problème qui se pose, pourquoi alors cet apprenant reste incapable de produire un texte de assez bonne qualité au collège ?

Chapitre I : Questionnaire

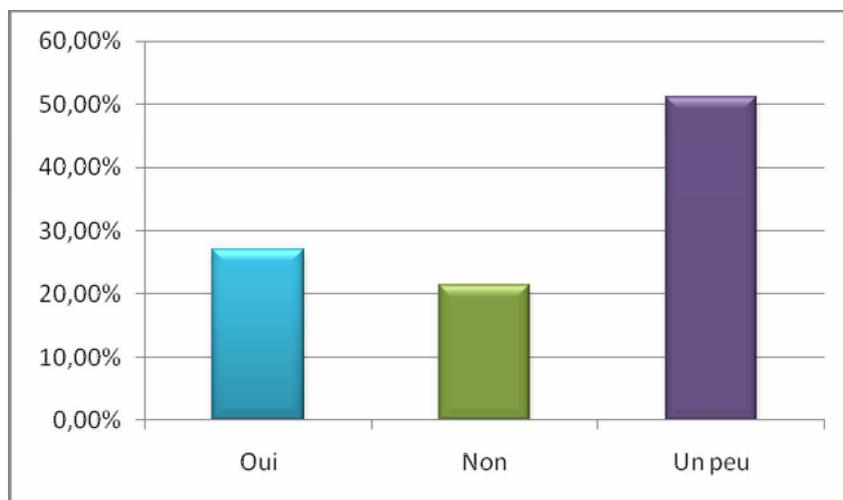
Item 2 :

- **Pensez-vous que vous avez appris suffisamment à rédiger à l'école ?**

OUI : 27,14%

Non : 21,42%

Un peu : 51,14%



51,14%, c'est-à-dire la moitié des apprenants pensent qu'ils ont appris un peu à rédiger à l'école primaire.

A ce niveau, l'activité d'écriture se situe dans la continuité des apprentissages acquis depuis l'école. L'apprenant a été initié à la manière de rédiger un paragraphe à l'école où les maîtres sont très attachés à la grammaire phrasique plutôt qu'à l'approche par le texte.

Au collège, l'apprenant est appelé à rédiger des textes de formes variées, il deviendrait capable de mobiliser ses connaissances orthographiques et grammaticales et acquérir une certaine autonomie.

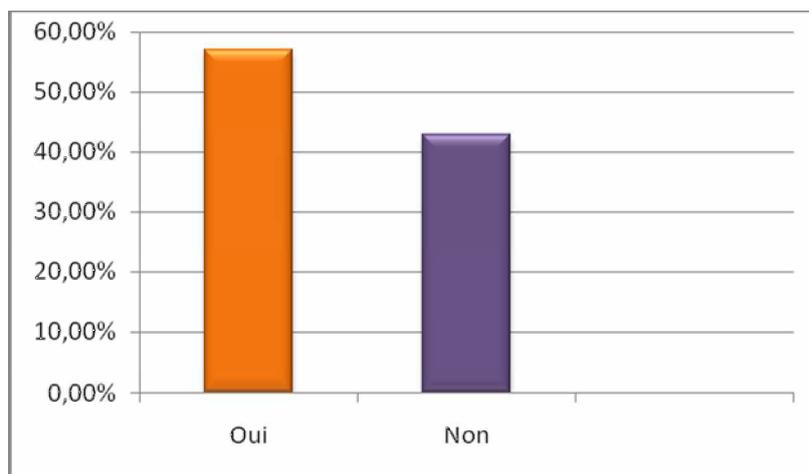
En écriture, il y a une compétence à développer davantage : celle de la lisibilité et la clarté.

Item : 3

- Est-ce que l'activité d'écriture au collège diffère de celle pratiquée à l'école ?**

OUI : 57,14%

Non : 42,85%



Chapitre I : Questionnaire

57,14 % des apprenants voient que la production écrite au collège se distingue de celle pratiquée au primaire.

42,85% des apprenants, au contraire, affirment que l'écriture au collège ne diffère pas à celle pratiquée à l'école.

Les directives pédagogiques de l'enseignement moyen visent à développer les compétences à l'écrit chez les apprenants dans le but de maîtriser la communication écrite en français langue étrangère en plus de la langue arabe.

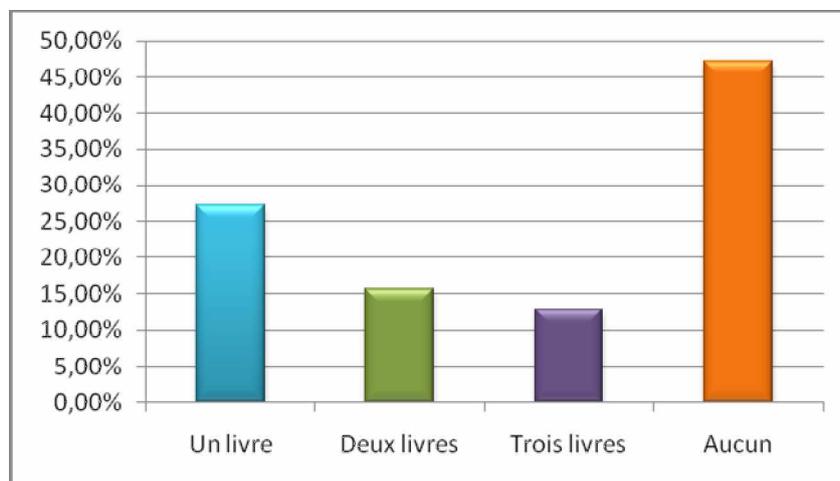
C'est ainsi qu'en 1^{ère} AM, il s'agit :

« de permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production des textes de type explicatif et prescriptif. »¹

Item :4

Combien de livres (petits contes ou récits) écrits en français avez- vous déjà lu ?

Un livre 27,14% **deux livres** 15,71% **trois livres** 12,85% **aucun** 47,14%



La lecture en français est toujours insuffisante. 47,14% des apprenants ne lisent pas en langue étrangère.

La nouvelle réforme encourage le plaisir d'apprendre le français par le biais de la lecture cependant, les apprenants restent démotivés.

^{1 1} Document d'accompagnement du programme de français , 1^{ère} année moyenne (2010 : 7).

Chapitre I : Questionnaire

La lecture extrascolaire en FLE participe à développer chez l'apprenant l'expression des idées et des sentiments personnels. Daniel Pennac dit :

« Les livres n'ont pas été écrits pour que mon fils, ma fille, la jeunesse les commentent, mais pour que, si le cœur en dit, ils les lisent. »¹

Le livre est un instrument de loisirs et de construction de personnalité, l'enseignant est appelé à favoriser la rencontre entre le livre et l'apprenant car lire en LE c'est éveiller en soi un apprenant rêveur et plus tard un adulte qui lit d'une façon créative.

En plus, pour le plaisir de lire, il faut que la lecture soit un acte libre et non imposé. Laisser les enfants encouragés par les parents et les enseignants lire juste pour le plaisir.

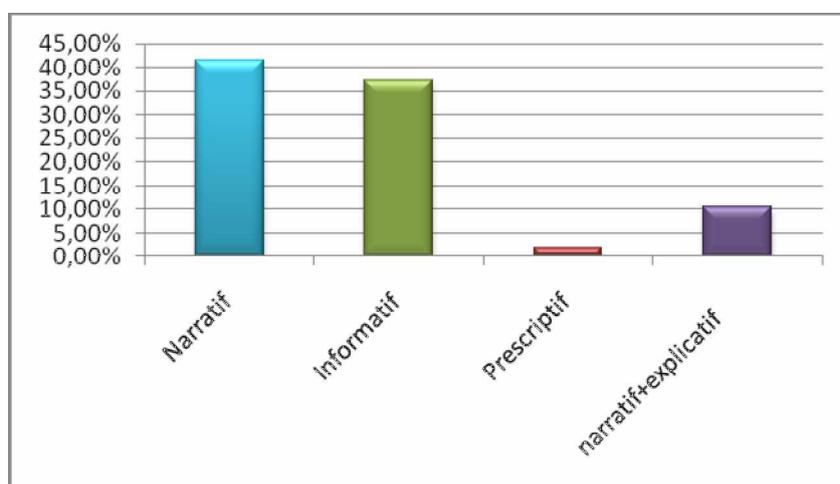
Selon toujours Daniel Pennac : « Le verbe « lire » ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe « aimer » et le verbe « rêver ». »²

De plus, « la lecture ne devenant plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve ».

Item : 5

Quel type de texte aimez-vous lire ?

narratif : 41,42% informatif : 37,14% prescriptif : 2% narratif+explicatif : 10,42%



Concernant le type de texte aimé par les apprenants, leur choix est opté d'abord par les textes narratifs, c'est-à-dire les histoires imaginaires tel que cendrillon, le courage de Djha, la fée ,Ensuite le choix des textes informatifs qui présentent des animaux comme

¹ WWW. e-littérature.net.

² Ibid

Le lynx, Le lion ...et l'environnement comme « La forêt, L'arbre... ». (informations écrites par les enquêtés sur le questionnaire).

Sur le plan pédagogique, la typologie des textes permet d'améliorer les procédures d'enseignement/apprentissage et les procédures d'évaluation des écrits.

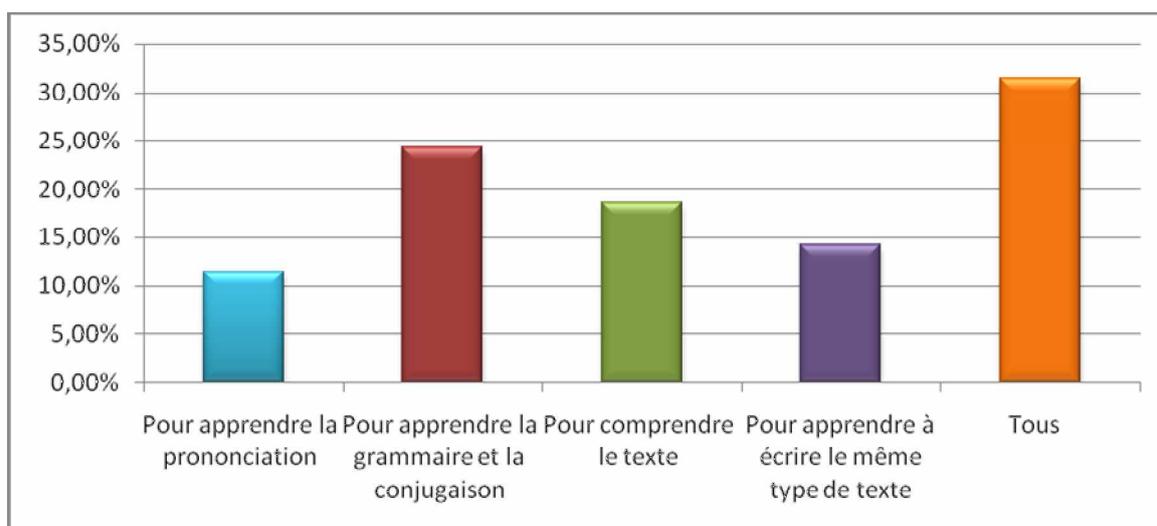
Le texte explicatif et le texte prescriptif ont été retenus par les concepteurs du programme, pour la 1^{ère} AM, en raison de la simplicité des structures linguistiques qu'ils induisent, ce qui permet de concrétiser plus aisément les objectifs d'homogénéité et d'adaptations assignés à ce niveau.

Le texte narratif sera étudié tout au long du cycle moyen essentiellement en 2^{ème} AM et en 3^{ème} AM. D'une manière générale, le texte reste jusqu'en classe terminale un support de découverte culturelle et d'entraînement linguistique (Garcia-Debanc et all, 2001 : 176).

Item : 6

Pourquoi faites- vous la lecture en classe ?

- Pour apprendre la prononciation11,42%
- Pour apprendre la grammaire et la conjugaison24,28%
- Pour comprendre le texte 18,57%
- Pour apprendre à écrire le même type de texte. 14,28%
- Tous31,42%



A partir des réponses obtenues, nous remarquons que l'objectif d'apprentissage de la lecture ne se limite pas à la compréhension du texte. C'est une activité qui possède

plusieurs objectifs : apprendre la prononciation, le fonctionnement de la langue, améliorer sa compétence à rédiger le même type de texte.

Les moyens linguistiques qui font les caractéristiques des types de textes abordés en lecture sont autant d'objets d'étude dont l'apprenant aura besoin pour construire ses apprentissages et installer ses compétences aussi bien à l'oral (prononciation : parler) qu'à l'écrit (lire) et autant en réception (compréhension) qu'en production (écrire le même type de texte).

En conjugaison, il y'a des temps verbaux très importants en français comme le passé simple, le plus que parfait, le futur antérieur, le subjonctif, qui n'existent pas en arabe où le verbe n'a que quatre formes : le présent, le passé, le futur et l'impératif.

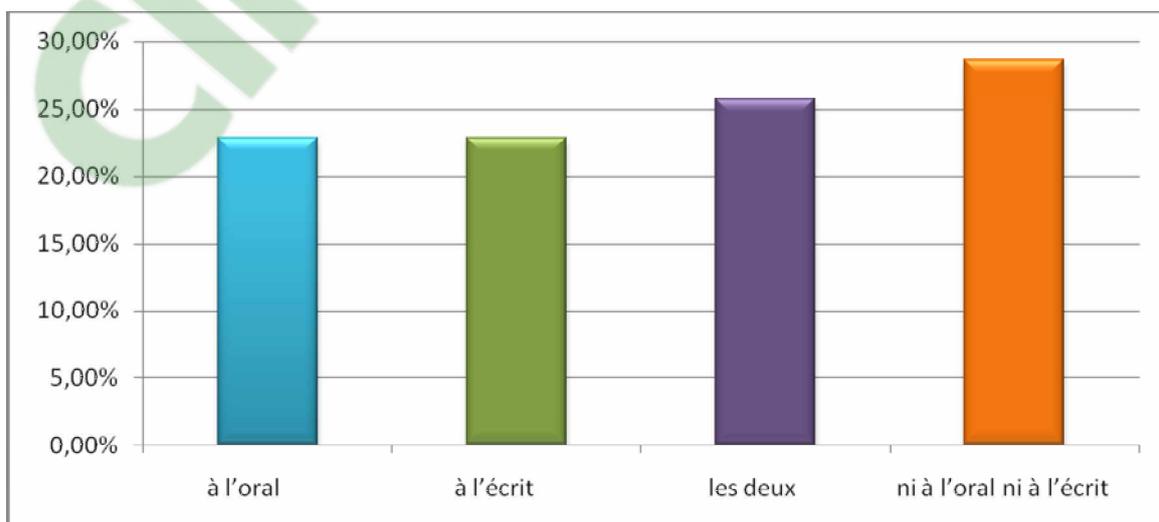
Concernant la grammaire, l'apprenant pense en langue maternelle pour rédiger en français ce qui provoque l'écriture des idées mal exprimées ou incorrectes sur le plan de la structure phrastique.

Seulement 14, 18% des apprenants pensent que la lecture aide à écrire, ce faible taux explique que les apprenants ne sont pas conscients de la valeur de la lecture dans l'acquisition du savoir-écrire.

Item : 7

Vous- vous exprimez mieux :

- à l'oral 22,85%
- à l'écrit 22,85%
- les deux 25,71%
- ni à l'oral ni à l'écrit 28,57%



28,57% des apprenants n'arrivent pas à s'exprimer en français langue étrangère ni à l'oral ni à l'écrit. 22,85% des apprenants s'expriment mieux à l'oral, la production orale peut être acquise sans enseignement, le langage oral n'a pas des contraintes et des normes

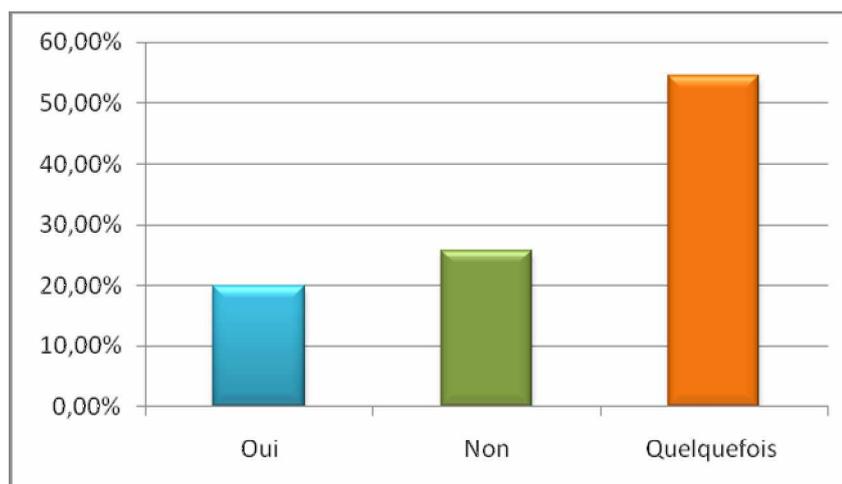
qui le caractérisent et qu'il faut les respecter. Par conséquent, autant qu'enseignante, nous avons remarqué dans des classes de FLE des apprenants capables de s'exprimer oralement, même capables de raconter oralement un court récit, en revanche l'écrit présente une situation tout à fait difficile à réaliser, souvent ils produisent des écrits qui ne ressemblent pas à des textes cohérents, l'existence d'une norme de l'écrit pose un vrai problème aux jeunes apprenants. Selon les objectifs des programmes de la 1AM et les activités d'apprentissage de la production orale du manuel scolaire, l'oral est enseigné pour amener l'apprenant à travailler l'écrit en respectant les normes de la production écrite.

En somme, l'apprentissage de la langue doit se faire régulièrement en classe de FLE où l'enseignant encourage les apprenants à prendre la parole, à dialoguer directement avec le professeur, à savoir passer de l'oral à l'écrit pour apprendre à rédiger. P. Bange (1992 : 5) déclare que : « C'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue ».

Item : 8

Ecrivez-vous à la maison ?

■ OUI : 20% ■ NON : 25,71% ■ Quelquefois : 54,28%



Les réponses montrent que les apprenants n'aiment pas écrire en langue étrangère. Leurs réponses peuvent être interprétées en plusieurs manières :

Peut-être ils rencontrent des difficultés d'écriture ce qui leur provoquent la démotivation et par conséquent le non plaisir d'écriture en FLE.

La communication écrite est plus complexe que l'oral, on dit facilement n'importe quoi, on n'écrit difficilement n'importe quoi. La production écrite est une compétence dont l'acquisition demande une pratique régulière.

Le goût à l'écriture est encore insuffisant chez les jeunes apprenants. Pour pallier cette insuffisance, il est important que l'enseignant utilise des tactiques pédagogiques permettant d'aider les apprenants à franchir les obstacles durant la rédaction et dans le but de :

- faciliter l'apprentissage de l'écriture.
- faciliter l'enseignement de l'écriture.
- prendre en charge les activités d'écriture.

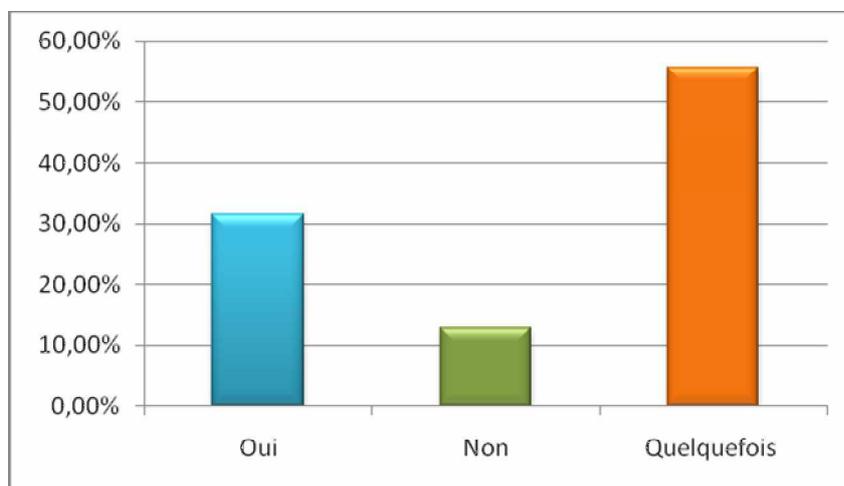
Item : 9

Trouvez-vous des difficultés quand vous écrivez un texte ?

■ **Oui : 31,42%**

■ **Non : 12,85%**

■ **Quelquefois : 55,71%**



68,56% des apprenants éprouvent des difficultés face à la langue écrite en FLE. Ces difficultés sont multiples. Ce pourcentage élevé confirme notre hypothèse de départ, ces difficultés sont le résultat de méconnaissance relative aux stratégies d'écriture, les apprenants ignorent largement la manière dont le processus rédactionnel doit être géré.

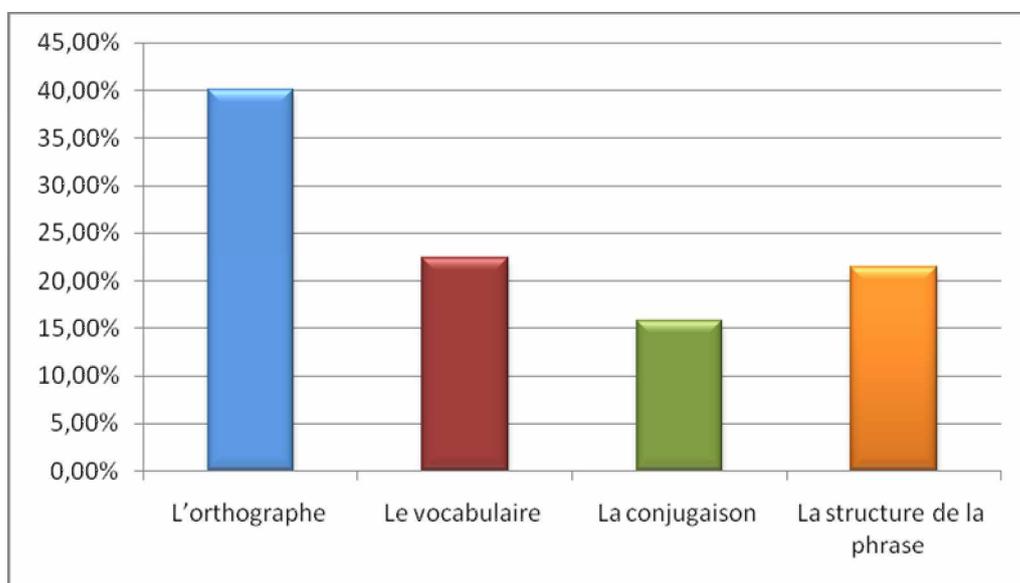
Les objectifs et les activités d'écriture doivent devenir une priorité dans la classe de langue. Les enseignants devraient se préoccuper des apprenants en les encourageant à l'aide

des activités motivantes adaptées à leur niveau. Il est nécessaire de faire travailler les apprenants en leur montrant que la réussite à rédiger des phrases, des lignes puis un paragraphe exige des efforts, beaucoup de pratique par étapes et de la patience pour pouvoir arriver à un résultat satisfaisant.

Item : 10

Quels genres de difficultés ?

- L'orthographe : 40%
- La conjugaison : 15,71%
- Le vocabulaire : 22,28%
- La structure de la phrase : 21,42%



Nous signalons que 35% des apprenants trouvent au moins deux genres de difficultés.

40% des apprenants ont de la difficulté avec la compétence linguistique qu'est l'orthographe.

L'orthographe concerne uniquement l'écrit. La langue française est connue par une écriture complexe.

Le vocabulaire présente un problème spécifique, faut-il en enseigner peu ? Beaucoup et comment ? Cela dépend du besoin des apprenants.

La lecture représente le meilleur moyen afin d'enrichir le vocabulaire thématique à travers la mémorisation et l'emploi de listes de mots dans l'activité de la préparation à l'écrit.

L'enseignant pourrait améliorer cette façon d'apprendre le vocabulaire par le biais des activités ludiques (mots croisés, chiffres et lettres...)

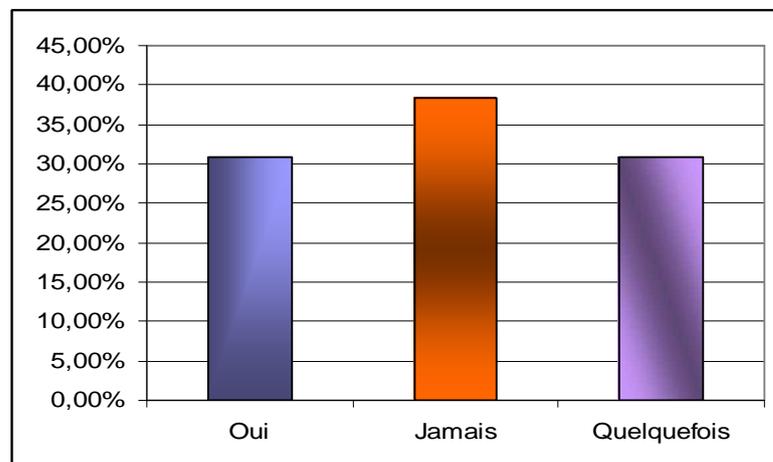
Item : 11

Faites –vous un brouillon ?

OUI : 30,76%

Jamais : 38,46%

Quelquefois : 30,76%



38,46% des apprenants ne savent vraiment pas faire un brouillon sans même en voir l'utilité. 30,76% utilisent parfois le brouillon, l'usage du brouillon est totalement négligé pourtant il constitue la base de toute pratique d'écriture.

Ce pourcentage élevé reflète la méconnaissance des apprenants sur la fonction et l'utilité du brouillon scolaire, ce qui confirme notre hypothèse.

Autant qu'enseignante, nous avons remarqué que plusieurs élèves arrivent au collège sans savoir utiliser le brouillon durant l'expression écrite ou même au cours des devoirs d'évaluation. Ils répondent directement sur le propre, ils se servent du « corrector » pour effacer, corriger et réécrire, ils n'accordent aucune importance à l'usage du brouillon malgré les conseils du professeur.

En réalité, le brouillon représente une trace sémiotique d'une activité linguistique. Il aide à mieux écrire parce qu'il permet de se corriger, c'est un espace autorisant le raturage, la surcharge, l'effacement, l'ajout, la reformulation...

De plus, la réécriture se fait sur un support qu'est le brouillon, ce dernier permet d'avoir un « écrit définitif perfectionné », de qualité.

Il est donc important de donner aux apprenants l'habitude de travailler du brouillon, de leur expliquer le mode d'emploi du bon usage du brouillon. Demander aux élèves d'avoir le fameux « cahier de brouillon » spécial pour les activités d'écriture car celui-ci est d'un usage pratique.

Le « brouillon » est associé à « réécriture » après « révision » ce qui le fait à la fois un support, une activité et une stratégie pour réussir la rédaction.

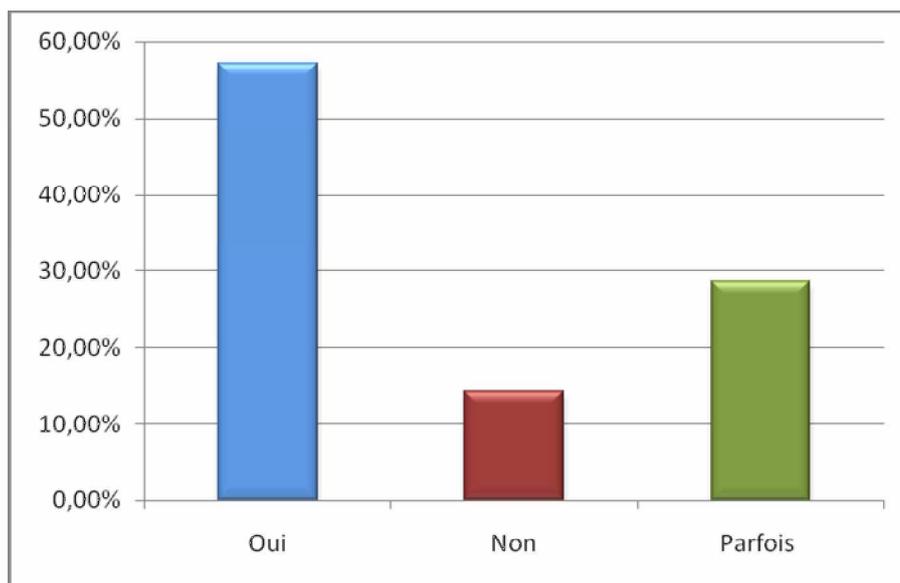
Item : 12

Révisiez-vous votre copie avant de la remettre au professeur ?

OUI : 57,14%

Non : 14,28%

Parfois : 28,57%



Plus de 50% des apprenants relisent leurs copies avant de les remettre. On constate que les apprenants ont l'habitude de réviser leurs écrits.

La révision est une tactique importante dans la correction des erreurs et le perfectionnement de la forme du texte produit.

Dans ce cas, l'apprenant semble peu expérimenté de savoir utile à la relecture de son texte. Il nous paraît que le problème réside au niveau du manque de stratégies de révision rédactionnelle. Comment réviser son texte ?

Le retour sur le 1^{er} texte constitue une étape cruciale dans l'amélioration de la production linguistique et la mise en forme du texte.

Avec l'aide de l'enseignant, l'apprenant devrait savoir identifier ses erreurs au moyen de la révision et de ne pas les reproduire une autre fois.

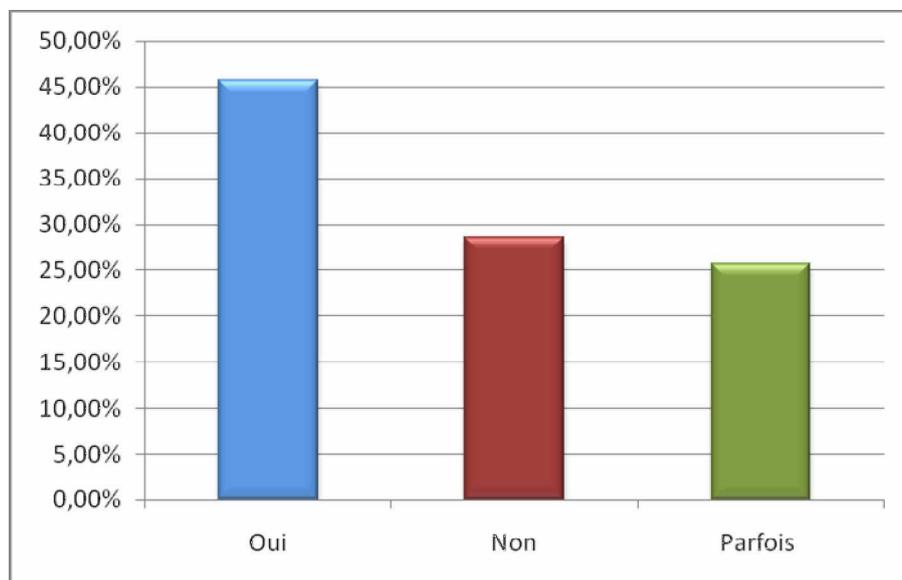
Item : 13

Faites-vous de l'autoévaluation ?

Oui : 45,71%

Non : 28,57%

Parfois : 25,71%



45,71% des apprenants font l'auto-évaluation.

28,57% des apprenants ne s'auto-évaluent pas. Ils n'accordent pas de l'importance à cette grille d'auto-évaluation.

La grille d'auto-évaluation existe dans le manuel scolaire de l'élève à la fin de chaque activité de production écrite. Cette grille a été proposée pour aider les apprenants à évaluer eux même leurs écrits.

L'enseignant doit jouer un rôle primordial dans le guidage des apprenants afin de les seconder à savoir utiliser la grille pour s'autoévaluer. Apprendre à un apprenant à s'auto-évaluer, c'est le rendre capable de juger lui-même son écrit.

Cette stratégie d'apprentissage de l'écriture a pour objectif de rendre l'apprenant plus autonome et responsable de son propre apprentissage, il s'agit de l'inciter à travers l'auto-évaluation à développer et à améliorer ses performances métacognitives.

L'autoévaluation aide l'apprenant à prendre conscience de ses lacunes afin de les corriger et par suite acquérir un savoir faire dynamique.

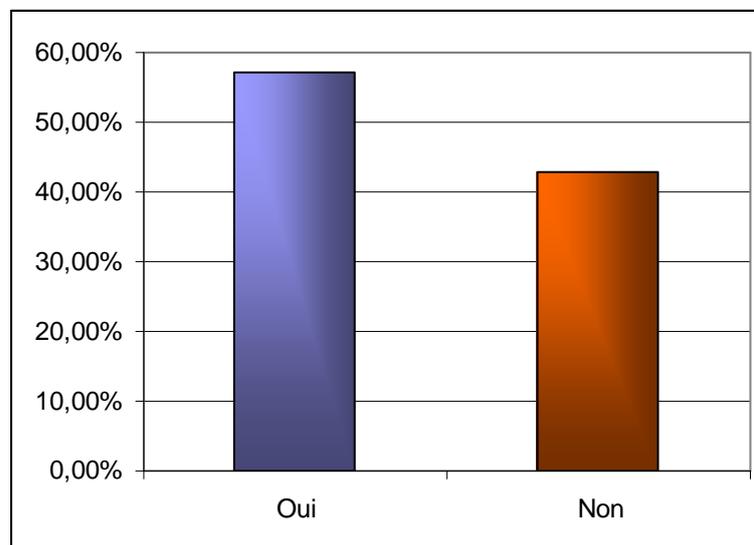
La nouvelle réforme soutient la nécessité de l'implication de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Ensuite, L'autoévaluation d'une production écrite ne pourrait être efficace que si cet apprenant lui-même est impliqué dans une opération d'identification et de détection de ses erreurs.

Item : 14

Consultez-vous le dictionnaire quand vous écrivez ?

OUI : 57,14%

Non : 42,86%



51,14 % des apprenants utilisent le dictionnaire quand ils écrivent un texte, 42,86 % ne consultent pas le dictionnaire, c'est un taux assez élevé. Le recours au dictionnaire monolingue et bilingue est indispensable en classe de FLE, pour un bon apprentissage, on préfère le dictionnaire monolingue pour éviter la traduction. En utilisant les outils mis à leur disposition comme le dictionnaire, les apprenants s'entraînent à corriger et à améliorer leurs productions écrites avec l'aide du professeur.

Tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, le dictionnaire représente une stratégie et un outil facile d'accès à la maîtrise des connaissances, à l'amélioration des compétences et l'autorégulation des erreurs d'orthographe d'usage. En réalité, le dictionnaire joue un rôle important dans la favorisation d'une certaine façon de travail en autonomie, c'est pourquoi, il est recommandé aux apprenants d'avoir des dictionnaires durant les activités d'écriture. L'utilisation régulière du dictionnaire aide à l'assimilation du vocabulaire, à la mémorisation de l'orthographe, à la maîtrise des différents sens d'un mot (polysémie).

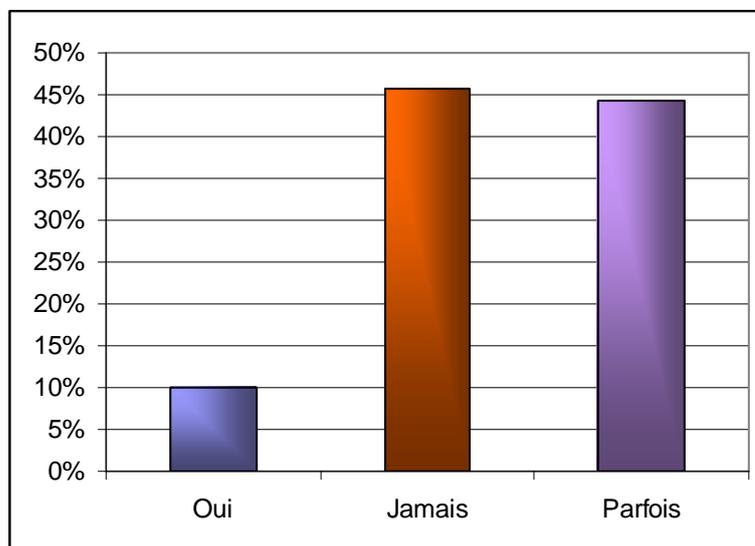
Item : 15

Faites-vous des activités d'écriture en groupes dans la classe ?

OUI : 10%

Jamais : 45,71%

Parfois : 44,28%



45,71% d'enquêtés affirment de ne pas avoir travaillé l'écriture en groupes, 44,28% travaillent quelquefois en groupes leurs productions écrites. Ce résultat implique que ce mode de fonctionnement n'est pas pratiqué, il n'est pas assez utilisé par les enseignants car la charge des classes ne facilite pas ce procédé pour l'enseignant, ce dernier peut générer le désordre en classe. D'un autre côté, le non recours au travail de groupe n'est pas lié seulement à la discipline mais selon plusieurs enseignants, la mise en groupes exige beaucoup d'efforts, d'énergie et du temps.

Pour pallier ce problème, nous proposons de revoir la planification des séances prévues pour l'enseignement du FLE, soit deux heures de travail en demi-classe (deux fois par semaine en groupes) et trois heures (trois fois par semaine) en classe entière, au lieu de cinq heures (cinq fois par semaine) en classe entière, le volume horaire imparti à la discipline.

Il est important, dans une classe de FLE d'organiser des activités d'écriture en groupes, nous savons déjà que la pédagogie du projet favorise les apprentissages en groupes. Cette pratique constitue une stratégie efficace présentant plusieurs avantages :

- le travail de groupe augmente l'interaction entre les élèves, l'enseignant et les élèves en situation de classe ;
- il permet que chaque apprenant prenne la parole pour communiquer en français, donc une grande communication sera présentée dans la classe ;
- Il favorise la motivation des apprenants, ils deviennent plus actifs, ils s'aident à rédiger , à s'auto évaluer, à se corriger...
- Il est efficace pour échanger les informations et apprendre ensemble à travers les discussions réciproques ;
- Il aide les apprenants ayant des difficultés et des besoins particuliers, ces derniers sont en meilleur suivi ;
- Cette façon de travailler l'écriture permet de dépasser le blocage lié au manque d'idées.

En conclusion, les ateliers peuvent être mis en place en organisant des groupes dans la classe pour préparer les activités d'écriture.

3. Synthèse

A partir de cette analyse des données, nous pouvons déduire le rôle primordial et actif que l'apprenant pourrait jouer dans le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite. Ce jeune apprenant de FLE arrive au collège avec des connaissances modestes sur l'écriture acquises au cycle primaire.

Au collège, l'enseignement/apprentissage de l'activité d'écriture devrait être plus efficace dans le but de développer et consolider le pouvoir de produire des textes à travers l'utilisation régulière des stratégies entrant dans la situation de communication écrite.

Selon Piaget, cité par J. Defontaine (1978 : 305), pouvoir écrire implique :

- « - une intégrité des réceptacles sensoriels notamment la vue et l'audition ;
- une bonne motricité ;
- un bon schéma corporel et bonne latéralité ;
- une bonne organisation du temps ;
- un bon développement du langage oral ;
- une bonne simulation et motivation ;
- un bon équilibre. »

Le rôle de l'enseignant est de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage en production d'écrits pour aider les apprenants à acquérir une compétence à l'écrit et surmonter les obstacles de l'écriture.

Pour soutenir les apprenants dans leur apprentissage de la production écrite, l'enseignant pourrait proposer des activités de préparation à l'écrit juste après chaque activité de langue car la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe ne sont pas enseignés d'une manière isolée mais l'objectif final de ces apprentissages, c'est préparer l'expression écrite. Le travail d'écriture n'est autre que le réinvestissement direct de toutes les activités du fonctionnement de la langue. Il s'agit donc, d'apprendre à rédiger, en faisant écrire régulièrement l'apprenant et en travaillant à développer ses compétences dans des situations fonctionnelles de production d'écrits « *C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, en écrivant chaque jour des écrits diversifiés dans des situations d'écriture variées* »¹

Concernant la lecture-écriture, il est nécessaire de signaler que lire et écrire sont deux domaines indissociables, elles vont ensemble afin de parvenir une bonne maîtrise de la langue. Plusieurs enseignants croient à tort que les transferts lecture-écriture s'effectuent naturellement, sans besoin d'intervention didactique (Delforce B, 1994 : 325). La responsabilité de l'enseignant dans cet apprentissage est de montrer à leurs élèves à l'aide d'exemples concrets l'utilité des textes supports lus dans les activités de lecture pour améliorer leurs compétences linguistiques en vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe structure et tournures de phrases, ponctuation... ,et de se familiariser avec les différents types d'écrits qu'ils auront à produire. Aussi, celui-ci peut leur proposer des activités où ils pourront exploiter les interactions lire-écrire. Aussi est-il essentiel que les enseignants réalisent le rôle qu'il ont à jouer en vue d'aider leurs élèves à prendre conscience des interactions lecture-écriture(Mc . Carthey et Raphael, 1992 ;Reuter, 1995 ;Shanahan, 1997) .La majorité des nouveaux mots acquis par les apprenants proviennent de la lecture.

Le brouillon, la révision et l'auto-évaluation constituent l'ensemble des stratégies que l'apprenant va pouvoir mettre en œuvre avec l'aide de l'enseignant qui doit le seconder à en prendre conscience des points qui lui faut corriger et améliorer.

¹ TURIGNY .F. *Apprentissage et enseignement de la production de textes écrits* .site web, consulté le 25 juin 2011

Les activités d'écriture en groupes visent en général à atteindre des objectifs d'apprentissages plus importants à travers la participation active à des productions d'écrits en situation réelle et en interagissant avec d'autres. Dans ce cas, l'action de l'enseignant viserait à inviter les apprenants à agir, coopérer et collaborer.

L'écriture en petits groupes (Atelier d'écriture) représente une bonne stratégie de renforcement d'apprentissage, ça permet d'accroître la motivation, le plaisir et la capacité d'écrire au regard de la complexité du geste d'écriture. Bien que cette stratégie constitue une aide efficace pour évoluer les compétences et franchir le blocage, les enseignants ne préfèrent pas la pratiquer à cause du surcharge des classes.

Chapitre II

Expérimentation :

Mise en pratique de la production
d'un texte écrit

Introduction

Notre expérimentation propose des démarches dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans une classe de langue.

L'objectif de notre expérimentation, c'est répondre à notre problématique de recherche : comment améliorer les compétences de production de textes chez les jeunes apprenants de FLE ?

Dans cette perspective, nous proposerons des activités conformément aux objectifs fixés par les programmes officiels de français de l'enseignement moyen.

Lieu de l'expérimentation

. Description

Nous avons réalisé notre expérimentation au sein du CEM « Boudouma Abdelkadder » où nous travaillons. C'est un petit collège situé au centre de la ville de Sidi Bel Abbès.

Sa superficie : 1800 m²

Adresse : 12, rue Mimouni Abdelkadder 22000, SBA

Date d'inauguration : 1985

Son effectif est comme suit :

- 29 enseignants
- 10 administratifs
- 08 fonctionnaires

Le nombre d'élèves par niveaux (Année scolaire : 2010 -2011) :

classes	Nombre d'élèves	filles	garçons
1 ^{ère} AM	124	48	76
2 ^{ème} AM	127	63	64
3 ^{ème} AM	182	101	81
4 ^{ème} AM	75	46	29

Pourcentage de réussite au BEM 2011 : 73,68%

Taux de filles : 48,68%

Taux de garçons : 25%

. Description de l'échantillon

Nous avons choisi de bâtir notre expérience avec une classe de la 1^{ère} année moyenne constituée de 18 apprenants de 11 à 13 ans (11 filles et 07 garçons) dont leur niveau est hétérogène.

Nous avons opté pour ce niveau scolaire pour démontrer que l'écriture de textes cohérents peut commencer à un âge précoce.

De plus, à ce niveau, l'apprenant est capable d'apprendre les stratégies d'écriture, d'améliorer ses connaissances sur le processus rédactionnel en langue étrangère et enfin d'acquérir une autonomie d'apprentissage où il devient responsable de son propre savoir.

L'expérimentation a eu lieu en mai 2011, nous avons choisi cette date de passation de l'expérimentation car nous supposons que ces apprenants arrivant de l'école primaire, durant cette année, ont construit des nouveaux savoirs sur l'activité d'écriture.

1. Mise en pratique de l'expérimentation

. Activité N°1 : Pré-test

Nous avons consacré une séance de 1 heure à un pré-test c'est-à-dire une évaluation diagnostique auprès de tous les élèves de la classe.

Pour cela, nous avons proposé aux apprenants un sujet de production écrite qui se trouve dans le manuel scolaire de 1^{ère} AM page 109. Nous tenant à dire que le manuel scolaire occupe une place essentielle dans l'apprentissage de FLE.

Sujet :

-Rédige un texte, pour faire connaître à tes camarades, la composition du téléphone portable et son utilité dans la vie quotidienne.

- Indique-lui ensuite les étapes à suivre pour envoyer un message (SMS).

Support :

Un document (photo + composants) présentant le téléphone portable.



1.1. Grille de critères d'évaluation en écriture

Catégorie d'erreurs	Sous-catégories	Exemples d'erreurs
Cohérence et cohésion textuelle	Respect du type de texte : explication et prescription	
	Ponctuation → Majuscule →	Le téléphone portable : s'est un appareil de communication__est comprend plusieurs options caméra - les jeux- les music est Il ... -Puis Rédigez Votre message...
Respect de règles de cohérence/cohésion	-La règle de progression (non répétition) : pertinence des idées	Le portable porte ...l'écran et un connecteur de charge et il est très nécessaire...et pour envoyer un message apuié sur et après sur ... -Progression non respectée et répétition de « et ».
	-La règle d'isotopie : enchainement des idées avec des articulateurs logiques et chronologiques	Dans l'exemple précédent, l'élève met les choses sur le même plan puisqu'il répète l'utilisation de « et ». Il fallait passer à un autre paragraphe et utiliser un articulateur.
	-La règle de cohérence sémantique : absence de contradiction au niveau du sens dans le texte	Comment fabriqué un « e-mail » : Or, sur le portable, il n'y a pas de « e-mail ». et on ne le fabrique pas.

Morpho-syntaxe	-Accord en genre et en nombre	Deux personne_ - les numéros qui <u>est</u> dans les touche. Il est utilis <u>er</u> ..
	-morphologie du verbe Présent indicatif ou impératif	Tu <u>écrire</u> le numéro et <u>envoyer</u> le. <u>Apuis</u> sur le bouton, <u>écrire</u> le texte, <u>sélectionner</u> le numéro... ▪L'élève n'as pas respecté l'emploi de l'impératif 2 ^{ème} PP .
	- Choix de mots outils	Le portable est un appareil sofastiqué <u>ou</u> très indisponsable ..
Lexicales	-Choix du lexique	« Connaître par tous les jons »- « Le portable porte des éléments sont : ... »- « il compose de ...
Relation phonèmes-graphèmes	Les élèves savent prononcer mais ne connaissent pas la transcription de ces sons.	Communication- sofastiqué- la vit- gents- appareille – message durjonse
Phonétique	-Fautes d'élision	Le écran (l'écran). Lécouteur (l'écouteur) - Ces fautes ne sont pas nombreuses.
	-Fautes dues à une Prononciation fausse	Comménication- amé- destinataire Séphistiqué – numiro -boucoup
Orthographe d'usage	-Oubli ou rajout d'une lettre	Apareil- boton – apuyez- boutont- resameble - mésage
	-Mot mal orthographié par méconnaissance	Dabor – nauvou- bijeau- jons –pars – très – ensuit- enfain-comenication

Cette grille est inspirée du site : <http://www.france-synergies.org>

1.2. Analyse et commentaire des données

Un travail d'analyse des copies nous a permis de classer les erreurs répertoriées en pourcentage.

1. Adéquation à la consigne

50% des apprenants n'ont pas rédigé la partie « prescriptive » de l'expression écrite indiquant les étapes à suivre pour envoyer un message (SMS).

1 élève a indiqué les étapes à suivre pour envoyer un e-mail or, ce n'est ni le thème ni l'intention de la production écrite.

2. La ponctuation

a- 27,77% des apprenants ont utilisé presque correctement la ponctuation :

- le point pour indiquer la fin de la phrase ;
- la virgule pour séparer les différents éléments de la phrase ;
- les deux points (:) pour introduire une énumération ;
- les tirets pour annoncer les consignes ou bien énumérer les éléments d'un ensemble.

b- 27,77% des apprenants, la ponctuation est inexistante dans leurs copies.

Ex : Le téléphone portable est un appareil sans fils et moderne pour communiquer entre les gents rapidement et prend plusieurs options...

c- 44,44% des apprenants ne maîtrisent pas l'emploi de la ponctuation. Ils connaissent les signes usuels comme le point, la virgule, le point d'interrogation, les deux points, mais ils ne savent pas les manier.

Ex :

- comment envoyer un SMS : au lieu de **C**omment envoyer un SMS ?
En appuie sur la touche « Menu » au lieu - Appuie sur la touche « Menu ».
- Le portable est un appareil de communication, très indispensable dans la vie
Le portable est un appareil de communication très indispensable dans la vie.

3- La majuscule

61,11% des apprenants ne maîtrisent pas l'utilisation de la majuscule. Souvent, ils indiquent le début de la phrase par la lettre minuscule (oublier les majuscules). Ils écrivent la majuscule après une virgule ou au milieu de la phrase.

Ex : puis **R**édigez **V**otre message dans la **Z**one de texte. Au lieu de

Puis rédigez votre message dans la zone de texte.

38,88% utilisent correctement la majuscule pour indiquer le début de la phrase.

4- Morphosyntaxe

■ Les accords

Ce genre de faute pose aussi problèmes aux apprenants. Il semble que ces derniers ne prennent pas la peine d'accorder le verbe avec son sujet.

Nous avons remarqué aussi la négligence de la marque du pluriel dans des structures simples.

L'accord en nombre, c'est l'erreur la plus fréquente.

55,55% des apprenants n'ont pas respecté les accords

Ex : en genre

« une écran » au lieu de « un écran »

en nombre

« les numéo qui est dans les touche » au lieu de « les numéros qui sont sur les touches »

« cet appareis » au lieu de « cet appareil »

■ Orthographe grammaticale

● Le verbe à l'infinitif

66,66% des apprenants ne maîtrisent pas l'écriture du verbe à l'infinitif quand celui-ci est placé après la préposition « pour » ou après l'expression « il faut... »

Ex :

« Il est nécessaire pour parlez » au lieu de « Il est nécessaire pour parler »

« Pour rédigeé un SMS » au lieu de « Pour rédiger un SMS »

« Il faut : écris le message, ensuite envoyez le. » au lieu de

« Il faut :

- écrire le message.

- ensuite, l'envoyer. »

● L'homophone grammaticale : est /et - en/on

33,33% font preuve d'une véritable confusion en ce qui concerne les mots usuels, travaillés en classes comme verbe/préposition : est/et.

Ex :

« pour prendre des photos est écrire des SMS. » au lieu de

« pour prendre des photos et écrire des SMS. »

« Le téléphone portable et un appareil. » au lieu de

« Le téléphone portable est un appareil. »

- **préposition/pronom indéfini : en/on**

« En appuie sur la touche est après en écrite le message » au lieu de

« On appuie sur la touche, après on écrit le message. »

- **Les homophones verbaux**

22,22% ne font pas la différence entre un participe passé, un infinitif et un verbe conjugué au présent de l'indicatif ou impératif.

Ex :

« Il est utiliser » au lieu de « il est utilisé »

« il est utilise » au lieu de « il est utilisé »

■ La morphologie verbale

66,66% des apprenants commettent des erreurs de conjugaison. Ils ne savent pas conjuguer les verbes du 3^{ème} groupe au présent de l'indicatif.

Plus particulièrement, l'impératif présent est souvent mal employé pour donner des consignes.

Ex : « Il se compos » , il manque la terminaison du présent de l'indicatif du 3^{ème} PS.

« Il se compose »

« Il compose de ... » au lieu de « Il se compose de ... »

« écrire le texte, sélectionner le numéro... » les verbes ne sont pas conjugués à l'impératif présent à la 2^{ème} personne du pluriel. « écrivez le texte, sélectionnez le numéro... »

« écrite le message » au lieu de « Ecris le message »

« envoyé le message » au lieu de « Envoyez le message »

« tu écrive le message ... » au mode impératif, le sujet n'apparaît pas.

« Ecris le message .. »

« prenez... » au lieu de « prenez... »

5- Orthographe d'usage

Les erreurs d'orthographe d'usage sont répandues dans la plupart des copies. Ce genre d'erreur pose problème même aux apprenants habiles (83,33%) d'où la nécessité de l'emploi du dictionnaire.

Ex :

Erreur	correction	Erreur	correction
écron - ecran	écran	néssisere	nécessaire
méssage-mesage	message	enfain	enfin
durgonce	d'urgence	les couteure	l'écouteur
comunication		fenétre	fenêtre
communiqation	communication	jons –gents	gens
bijeau	bijou	soféstiqué –séphistiqué	sophistiqué
suns	sans	puie	puis
la vit	la vie	camira - micra	caméra
mimoire	mémoire	ensiute	ensuite
sélectioner	sélectionner	apuie	appuie
amé	ami (e)	appareille-aparile	appareil
batri	batterie	élitri-noce	électronique
Munu	Menu	envoiez	envoyez
Pourtable	Portable	compond	comprend
un jounal d'appelle	un journal d'appel		

6- Le titre – L'alinéa

22,22% n'ont pas donné un titre au texte.

61,11% n'ont pas laissé un alinéa.

7- Lisibilité de la calligraphie

27,77% des apprenants rédigent des textes dont la calligraphie est illisible : ils ne respectent pas le tracé des lettres et les espaces entre les mots. La calligraphie pose un problème de lecture et de compréhension de l'écrit.

1.3. Bilan : Evaluation des écrits du pré-test

Nombre d'élèves	qui ont eu (10/20) ou (+ 10 /20)	% de réussite	qui ont eu -10 /20	% d'échec
18	06	33,33%	12	66,66%
appréciation	Assez bon travail		Travail insuffisant	
commentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Ces apprenants ont pu composer un texte : <ul style="list-style-type: none"> -cohérent (cohérence logique, chronologique, ...) ; -d'une longueur suffisante ; -pour expliquer et prescrire ; -bien ponctué ; -dont le vocabulaire est assez riche. 		<ul style="list-style-type: none"> • ces apprenants ont rédigé un texte : <ul style="list-style-type: none"> - non cohérent ;(absence des connecteurs...) - 33,33% n'ont pas rédigé la partie prescriptive indiquant les étapes pour envoyer un message (SMS) ; - plusieurs mots et phrases ne sont pas clairs ; - court (le traitement est pauvre) ; - les idées sont mal organisées ; - dont la ponctuation n'est pas respectée. 	

• Nous pouvons conclure que la plupart des élèves produisent des écrits insuffisants du point de vue du fond et de la forme. Cependant la compétence en « communication écrite » exige une production d'un texte clair et cohérent pour qu'il soit bien compris par le destinataire. Afin de remédier à ces lacunes et difficultés, nous tenterons de proposer une démarche basée sur plusieurs activités qui s'enchaînent logiquement pour aider les apprenants à construire des connaissances sur le processus d'écriture et les stratégies à mobiliser pour produire un texte cohérent.

3. Stratégies d'écriture

Nous avons programmé une séquence contenant des activités basées sur les stratégies de rédaction telles que la lecture-écriture, la planification, le brouillon (mise en texte), révision et autoévaluation.

▪ Description du déroulement des activités de l'expérimentation

2.1. Lecture-Ecriture

Activité 1 : La lecture (Compréhension de l'écrit)

Il s'agit de lire des textes pour préparer l'écriture. (Rédiger un texte selon le modèle du texte support lu.)

Objectifs d'apprentissage :

- Lire et comprendre un texte à visée explicative et prescriptive ;
- établir la situation de communication ;
- repérer la structure du texte ;
- Identifier les caractéristiques textuelles de ce type de l'écrit.

Texte support N°1 : Le vélo d'appartement

Mode d'emploi, Cardio-training

Texte pris du manuel scolaire de 1^{ère} AM (2011: 101)

J'observe, je lis et je comprends.

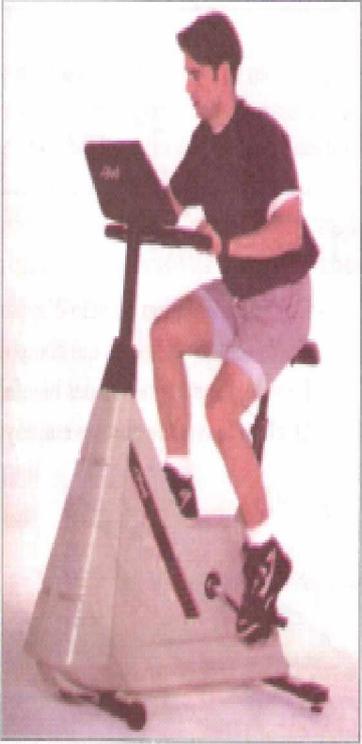
Le vélo d'appartement

C'est un appareil de sport conçu pour une pratique régulière à domicile. Il possède une console où s'affichent divers indicateurs (distance parcourue, vitesse instantanée, durée de l'exercice, calories dépensées et affichage du rythme cardiaque). Léger, il est muni de roulettes de déplacement qui permettent de le bouger et de le ranger facilement.

Pour utiliser le vélo d'appartement, il faut de le déplier, bien régler la selle, positionner le guidon en fonction de sa **stature**, s'asseoir et puis pédaler. Vous pouvez vous entraîner jusqu'à cinq heures par semaine.

Profitez de cet appareil pour votre remise en forme : développez votre **tonicité** musculaire, perdez du poids en éliminant les graisses **superflues**, fortifiez votre cœur.

Notice d'emploi, Cardio-training.



Je saisis le sens des mots :

Stature : taille

Projet 3

Séquence 3

Déroulement de l'activité

1. Eveil de l'intérêt

Si une personne grosse veut perdre du poids, que doit-elle faire ?

Libérer la parole.

- faire du régime
- faire du sport



Quel genre de sport ?

Courir – aérobic – acheter un vélo spécial qu'on peut l'utiliser à domicile.

Le paratexte

- Ouvrez la page 101 du manuel scolaire.
- Faites une observation générale du texte.

- Quelles sont les parties qui composent ce texte ?
- Quel est le titre ? → Le vélo d'appartement
- Combien y'a-t-il de paragraphes dans ce texte ? → il y'a trois alinéas donc trois paragraphes.
- Quel est la source du texte ? → Notice d'emploi-cardio-training
- Qui est l'auteur ? → il n'existe pas.
- Que représente la photo ? → un homme qui utilise le vélo d'appartement.
C'est un vélo spécial pour le sport.

1. Hypothèses de sens

Après l'observation, l'apprenant est amené à émettre des hypothèses de sens.

- De quoi va-t-on parler dans ce texte ?

4. Lecture silencieuse du texte

- Questions de contrôle

5. Lecture studieuse et repérage

Pour cette stratégie de lecture, l'enseignant doit demander aux apprenants d'avoir obligatoirement un crayon à la main afin de repérer, souligner, encadrer, délimiter ...les mots clés, les articulateurs, les paragraphes, les lignes, les réponses aux questions précises...

- a- Complétez le tableau suivant

Qui écrit ?	A qui ?	De quoi ?	Dans quel but ?
L'auteur	-aux clients -aux utilisateurs	D'un vélo d'appartement de sport	- pour donner des informations - pour expliquer le mode d'emploi. - pour donner des consignes.

b- Relevez du texte la définition du vélo. Par quel mot est-elle introduite ?

« C'est un appareil de sport conçu pour une pratique régulière à domicile. »

↓

Un présentatif

b- Quels sont les différents éléments qui composent ce vélo ? soulignez-les.

Il **possède** une console, une roulette

se compose de...

contient...

comprend...

c- Comment utiliser ce vélo d'appartement ?

d- Relevez du texte les bienfaits de ce vélo pour la santé.

6. Etude de points de langue

- Quel est le type de phrase employé dans chaque paragraphe ?
- A quel temps et à quel mode sont écrits les verbes dans chaque paragraphe ? pourquoi ?

	Paragraphe 1	Paragraphe 2	Paragraphe 3
Type de phrase	déclaratif	forme impersonnelle « il faut... »	Impératif
Temps et mode de verbe	Présent de L'indicatif « Il possède une... »	Le mode infinitif « bien régler la ... »	Présent de l'impératif. « Profitez de cet... »
Intension de communication	-donner des informations : expliquer et décrire.	- indiquer le mode d'emploi.	- donner des consignes.

Synthèse

Dans ce texte, il y'a une séquence explicative où l'auteur a employé les procédés suivants pour expliquer : la définition introduite par le verbe « être » et l'énumération pour citer les éléments d'un même ensemble.

Il y'a aussi une séquence prescriptive :

- donner des consignes et des instructions ;
- emploi du mode infinitif ou impératif.

Activité 2 : L'organisation du texte

Objectif spécifique : Amener les apprenants à repérer et à comprendre le sens des différentes parties du texte afin qu'ils soient en mesure d'élaborer le plan de leur propre texte.

Texte support : Appareil photo Panasonic¹ (polycopiés)

Appareil photo Panasonic

Panasonic LUMIX est un appareil photo numérique, c'est-à-dire que cet appareil enregistre les informations visuelles dans un fichier numérique, au lieu d'une pellicule. Il est doté d'un double processeur, d'une grande vitesse de prise de photos d'environ 8 images par seconde. Ces photos sont stockées dans la carte mémoire. Cet appareil contient plusieurs composants :

- un écran et un capteur CCD ;
- une batterie et un chargeur de batterie ;
- un câble vidéo stéréo plus un CD camera.



Comment prendre une belle photo ?

- Appuyez sur le bouton « Power » pour allumer l'appareil.
- Réglez le sélecteur de mode de prise de vue pour l'image.
- Appuyez sur le déclencheur à fond pour capturer l'image.

Notice User manuel

Nous avons distribué le texte puis nous avons demandé aux élèves de le lire.

Exercice :

- Délimitez les parties de ce texte.

1^{ère} partie : Explication

Premier paragraphe : « Panasonic...un CD camera »

L'auteur explique pour donner des informations sur cet appareil.

2^{ème} partie : Prescription

Deuxième paragraphe : « Comment ...l'image »

L'auteur donne des consignes pour indiquer le fonctionnement.

¹ Texte pris d'une notice d'un appareil photo

Activité 3 : Les procédés d'explication

Objectif spécifique : Amener les apprenants à comprendre l'utilisation de procédés d'explication dans la perspective de les utiliser dans leurs productions écrites, pour donner des informations.

Nous avons demandé aux apprenants de relire le même texte pour relever des informations précises.

Exercice 1:

- Relevez du texte une définition, une reformulation et une énumération.

Une définition : « **Panasonic LUMIX est un appareil photo numérique ...** »

● La définition exprime le sens du mot (X c'est Y), elle consiste aussi à décrire ce qu'est une chose, un fait ou un phénomène. Elle est introduite par un marqueur, des tirets, une virgule ou des parenthèses.

Une reformulation : « **c'est-à-dire que cet appareil enregistre les informations...** »

● La reformulation consiste à utiliser des synonymes, un vocabulaire analogique, une formulation différente ou redire une même information en d'autres mots.

Les marqueurs de relation pour bâtir l'explication : c'est-à-dire, autrement dit, ou, en d'autres mots, en d'autres termes ...

Une énumération : « **cet appareil contient plusieurs composants :**

- un écran et un capteur CCD ;
- une batterie ... »

● L'énumération consiste à expliquer un fait en donnant la liste de ses composantes.

Elle est introduite par les deux points (:), le point virgule (;) ou les articulateurs chronologiques : d'abord, ensuite, puis ...

Exercice 2 :

-Utilisez le dictionnaire pour définir les mots suivants :

- Le microscope
- Le microordinateur.....
- La calculatrice.....
- L'Internet

Exercice 3 :

- **Utilisez la reformulation en utilisant les marqueurs de relation (c'est-à-dire, ou, autrement dit, en d'autres mots) pour relier les mots de la colonne A avec leurs explications dans la colonne B.**

A	B
L'ordinateur	le livre de l'élève, est important pour apprendre.
L'e-mail	les habitants d'Alger.
Le manuel scolaire	le computer en anglais, est un ensemble de circuits électroniques.
Les Algérois	le courrier électronique, est un service de transmission de message.

L'ordinateur **ou** le computer en anglais, est un ensemble de circuits électroniques.

Les Algérois, **c'est-à-dire** les habitants d'Alger.

Le manuel scolaire, **autrement dit** le livre de l'élève, est important pour apprendre.

L'e-mail, **en d'autres mots** le courrier électronique, est un service de transmission de messages.

Exercice 4 :

- **Utilisez l'énumération pour citer les composants de l'ordinateur.**

Support : photo p 100 (**manuel scolaire**).

L'ordinateur **se compose de** plusieurs parties :

contient plusieurs parties :

comprend plusieurs parties :

- l'unité centrale ;
- l'écran ;
- le clavier ;
- la souris.

A travers ces exercices, les apprenants seront capables d'utiliser les procédés d'explication (définition, reformulation, énumération) pour rédiger leurs textes.

Activité 4 : Le mode impératif

Objectif spécifique : L'objectif de cette activité est de faire identifier le temps et le mode employés pour donner des consignes afin d'être capable de les utiliser dans les textes qu'ils vont rédiger.

Pour cette activité, nous avons demandé aux apprenants de relire le dernier paragraphe : Comment prendre une photo ? du même texte. Nous leur avons demandé ensuite de souligner les verbes, s'ils ont des sujets et enfin, identifier le temps de conjugaison.

- Appuyez sur le bouton... (verbe appuyer)
- Réglez le sélecteur... (verbe régler)
- Appuyez sur... (verbe appuyer)

Les apprenants remarquent l'absence de sujet mais la terminaison existe donc les verbes sont écrits au présent de l'impératif.

Enfin, les apprenants apprennent que pour donner une consigne, on utilise le mode impératif :

- à la 2^{ème} personne du singulier (si la consigne s'adresse à un enfant ou à une personne que l'on tutoie). 2^{ème} PS
- à la 1^{ère} personne du pluriel . 1^{ère} PP
- à la 2^{ème} personne du pluriel (si l'on s'adresse à plusieurs personnes, si l'on veut se montrer poli ou pour une consigne dont on ne connaît pas le destinataire.) 2^{ème} PP

Exercice :

- Ecrivez les verbes au présent de l'impératif.

Comment envoyer un e.mail ?

- (se rendre) sur le portail e.mail. (2^{ème} P P) → **Rendez-vous**
- (Cliquer) sur le bouton message. (2^{ème} PP) → **Cliquez**
- (Remplir) les informations nécessaires.(2^{ème} PS) → **Remplis**
- (Rédiger) ton message dans la zone de texte.(2^{ème} PS) → **Rédige**
- (Cliquer) sur « envoyer » (1^{ère} PP) → **Cliquons**

Activité 5 : La ponctuation /La majuscule

Objectif spécifique : Amener les apprenants à comprendre le fonctionnement et l'emploi de certains signes de ponctuation utilisés dans les séquences explicative et prescriptive. Savoir utiliser correctement la majuscule.

Nous avons demandé aux apprenants de relire le même texte tout en portant attention à la ponctuation. Nous leur demandons ensuite de repérer tous les signes de ponctuation caractérisant ce type de texte.

. Un tableau de classement de la fonction des signes de ponctuation est à compléter.

Signe	Fonction	Exemple
Le deux -points	Introduire une énumération.	Cet appareil contient plusieurs composants : ...
Le point-virgule	Séparer les termes d'une énumération introduite par (:).	-un écran et un capteur CD ; -une batterie et un chargeur ;...
Les tirets	Mettre en relief les éléments d'une énumération sous forme de liste. Annoncer les consignes	-Appuyez sur le bouton « Power » pour allumer l'appareil. -Réglez le sélecteur de mode de prise de vue pour l'image.
Le point d'interrogation	Poser une question. Fin d'une phrase interrogative.	Comment prendre une belle photo ?

Nous avons demandé ensuite aux apprenants de relire le texte et de répondre à la question suivante :

Quand doit-on mettre une majuscule ?

Les apprenants ont donné plusieurs réponses correctes sur l'emploi de la majuscule.

La majuscule

On met une majuscule au début d'une phrase.

Après un point.

Après un point d'exclamation, un point d'interrogation.

Aux noms propres : personne, lieu, revue, habitants...

Exercice

Nous avons proposé aux apprenants un texte contenant des signes de ponctuation étudiés précédemment et la majuscule. Certains contiendront des erreurs, d'autres seront correctement écrites. Consignes :

- Trouvez les erreurs et corrigez-les. (de ponctuation et de l'emploi de la majuscule)
- Justifiez vos corrections.

Texte ¹

Qu'est-ce qu'un DVD ?

Un DVD (Digital Versatile Disc) est un support idéal pour la vidéo, il se caractérise par sa grande capacité de stockage.

un DVD vidéo est composé d'un certain nombre de fichiers :

- * Les fichiers IFO ;
- * Les fichiers VOP ;
- * Les fichiers B4P.

Signe ou majuscule	Correction	Justification
Le point (?)	Point d'interrogation (?)	C'est une phrase de type interrogative.
Le tiret (—)	Laisser un alinéa	Début d'un paragraphe
Il se caractérise...	il se caractérise...	Après la virgule, on écrit en minuscule.
un DVD vidéo ...	Un DVD vidéo...	La phrase commence par une majuscule.
Le point-virgule (;)	Les deux points (:)	Pour introduire une énumération.
Les astérisques(*)	Les tirets (-)	Pour mettre en relief les éléments d'une énumération sous forme de liste.
La virgule (,)	Le point virgule (;)	Pour séparer les éléments d'une énumération sous forme de liste.

¹ Texte adapté du site : www.lagolette.net/goelette_2/DVD-R_c_est_quoi.htmltexte dvd
consulté le 25-07-2011

2.2. Stratégie de planification

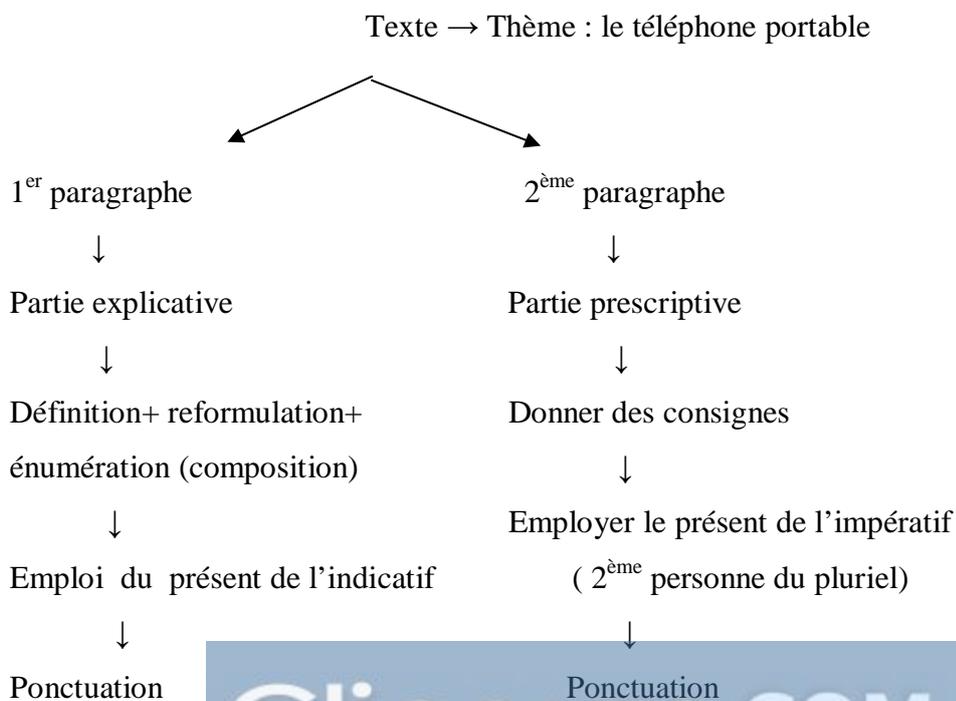
La planification est totalement négligée par les apprenants qui passent directement au texte où ils commencent à écrire toutes les informations telles qu'elles apparaissent dans leur mémoire, dans le texte support ou dans le sujet de la production écrite.

Avant de commencer la rédaction, nous avons demandé aux apprenants de lire attentivement le sujet et la consigne.

Nous leur avons demandé également de :

- souligner les mots clés dans l'énoncé du sujet ;
- observer le support visuel (la photo de téléphone portable) ;
- produire des idées, les récupérer en les écrivant sur le brouillon pour ne pas les oublier ;
- organiser les idées ;
- déterminer les paragraphes ;
- élaborer le plan du texte.

Nous avons participé oralement à l'élaboration du plan ci-dessous avec les apprenants.



Avant de rédiger le texte, nous avons demandé aux apprenants :

- de relire et de réviser le plan de leur texte ;
- de chercher l'orthographe des mots dans le dictionnaire et les écrire sur le brouillon ;
- de demander l'aide du professeur.

2.3. Stratégie du brouillon (la mise en texte)

Après la planification, nous avons demandé aux apprenants de commencer la rédaction du brouillon. D'abord, ils rédigent la définition du téléphone portable, son utilité dans la vie quotidienne, ensuite ses différents composants.

Les élèves doivent écrire des phrases correctes en utilisant les modèles de textes déjà lus.

« Le téléphone portable est un appareil de communication ... »

Plusieurs apprenants nous ont demandé la traduction des mots de la langue arabe vers le français. Exemple :

En outre, nous avons aidé les apprenants quand ces derniers hésitaient sur l'orthographe d'un mot, nous les avons orientés aussi vers l'outil dictionnaire

Une fois les apprenants terminent le premier paragraphe, nous avons demandé à quelques élèves de lire leurs écrits à haute voix. Cette stratégie aide les élèves en difficulté qui peuvent exploiter cette lecture pour écrire et corriger leurs textes.

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de passer à l'écriture du 2^{ème} paragraphe, ils doivent rédiger des consignes en respectant la ponctuation et l'emploi de l'impératif présent à la 2^{ème} personne du pluriel.

Au cours de la rédaction du brouillon, nous avons remarqué que les apprenants avaient toujours besoin de notre soutien (aide) en ce qui concerne la construction des phrases et l'orthographe d'usage.

A la fin de l'activité, nous avons ramassé les copies (1er jet), nous les avons corrigées et annotées mais sans les noter.

Avant de les remettre aux apprenants, nous avons lu des textes choisis de quelques élèves dans le but de demander l'avis des apprenants sur quelques erreurs pour la réécriture.

2.4. Stratégie de révision / réécriture

Nous avons distribué les copies (1er jet) aux apprenants, nous leur avons demandé de relire le texte pour une révision, ensuite le corriger et le réécrire en prenant en considération nos annotations qui vont les aider à réfléchir sur leurs écrits.

Nous avons demandé aux apprenants de réviser et réécrire d'abord les phrases mal formulées, c'est-à-dire mal formulées en revenant toujours au texte préparatoire à l'écrit (la lecture). Ensuite revoir l'enchaînement des idées et passer enfin à la réécriture des erreurs orthographiques.

Pour aider les apprenants, nous avons choisi de corriger avec eux quelques erreurs sur le tableau. Un travail mutuel, en binôme ou en groupe, peut être effectué, il permet de voir les erreurs des autres, dans ce cas, pas de relation affective avec le texte.

Nous avons remarqué aussi que les jeunes apprenants lisent les annotations puis, ils demandent des explications. En réalité, les élèves ont toujours besoin de notre aide pour savoir ce qu'il faut faire.

Pour modifier le texte, nous avons attiré l'attention des apprenants sur les opérations de réécriture : suppression, ajout, remplacement...

Cette étape est très importante pour l'amélioration du brouillon (1er jet). Par conséquent, nous avons remarqué que les apprenants étaient très motivés en réécrivant le 2^{ème} jet.

2.5. Stratégie d'auto-évaluation

L'objectif de cette activité est d'inviter les apprenants à auto-évaluer leurs productions écrites pour la réécriture de la version finale.

Nous leur avons proposé une grille d'auto-évaluation qui se trouve dans le manuel scolaire.

Nous leur avons expliqué la tâche, c'est-à-dire ce qu'ils devaient faire.

Nous étions obligées de procéder à des explications individuelles pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

Cette stratégie concerne le traitement des erreurs de surface par exemple l'orthographe d'usage, grammaticale, la ponctuation, la calligraphie.

Dans ce cadre, nous avons attiré l'attention des apprenants qu'ils doivent réécrire leur texte après l'auto-évaluation sur d'autres feuilles (la copie finale).

Au cours de la rédaction, les apprenants ne nous ont pas caché qu'ils ont fourni beaucoup d'efforts, ils se sentaient la fatigue mais ils étaient fiers de leur réalisation.

3. Fin de l'expérimentation

Nous avons ramassé les copies, nous les avons corrigées puis nous avons réalisé une étude comparative entre le texte du pré-test et le texte écrit après l'expérimentation.

3.1. Analyse des copies du post-test

L'analyse des 18 textes rédigés par les apprenants après l'expérimentation montre que ces derniers ont développé leur capacité d'écrire des textes efficaces sur le plan de la communication, bonne organisation et cohérence respectée. Une progression a été marquée entre le texte du pré-test et celui du post-test.

● Pour la communication (Adéquation à la consigne)

Nous remarquons que le type de texte rédigé par les apprenants correspond à la consigne du sujet de la production écrite. Le contexte est clair et les textes écrits contiennent suffisamment d'informations pour être acceptable.

● Pour l'organisation

Nous remarquons que :

- tous les apprenants pensent à mettre un titre au texte ;
- la majorité des apprenants sont capable de découper le texte en paragraphes ;
- leurs idées sont organisées selon un ordre logique.

● Pour la cohérence textuelle

- Les apprenants ont pu écrire des textes compréhensibles ;
- plusieurs apprenants ont été capables d'enrichir leurs idées et respecter le mode du verbe.

En général, nous pouvons dire que les textes sont meilleurs, ils contiennent plus de qualités que de défauts.

En ce qui concerne les faiblesses :

Nous remarquons qu'une minorité d'élèves éprouve des difficultés à faire des liens entre les idées, et ne respecte pas l'emploi du mode impératif ainsi que l'emploi du verbe à l'infinitif.

Par exemple, il y'a une élève qui utilise une fois la 2^{ème} personne du pluriel et la 2^{ème} personne du singulier une autre fois pour donner des consignes : « D'abord, appuyez sur la touche « Menu ». Ensuite, écris un nouveau message... »

3.2. Etude comparative des résultats obtenus au pré-test et au post-test

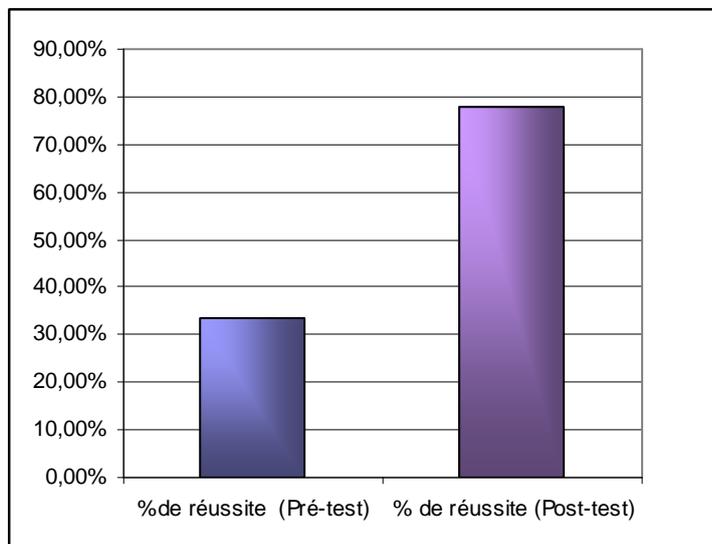
Classement d'erreurs Critères d'évaluation	Pré-test (%)de réussite	Post-test (%)de réussite	Observations
Adéquation à la consigne	50%	100%	Progression importante
Pertinence des idées	40%	80%	progression
Ponctuation	27,78%	72,22%	Progression importante
Majuscule	38,89%	61,11%	progression
Accords	44,45%	83,33%	progression
Orthographe grammaticale	33,34%	66,66%	progression
Conjugaison	33,34%	38,88%	stabilité
Orthographe d'usage	33,34%	44,44%	Progression moins importante
Titre	77,78%	100%	progression
Lisibilité et calligraphie	72,73%	88,88%	progression

Commentaire

Les résultats du post-test nous montrent une progression marquée pour les compétences suivantes : « les accords » en passant de 44,45% à 83,33%, « la ponctuation » en passant de 27,78% à 72,22%, « l'orthographe grammaticale » en passant de 33,34% à 66,66%. Cette progression est significative.

En observant le résultat du pré-test, nous constatons que lors du post-test, il n'y a pas de différence significative pour les critères liés à « la conjugaison » (pré-test 33,34% ; post-test 38,88%) et à « l'orthographe d'usage » (pré-test 33,34% ; post-test 44,44%). Ce qui permet de dire qu'il y'a toujours un problème de la maîtrise de la conjugaison et de l'orthographe.

% de réussite (Pré-test)	% de réussite (Post-test)
33,33%	77,77%
Progression significative	



4. Synthèse

En observant les résultats obtenus dans le tableau, nous constatons que les apprenants ont amélioré leurs compétences à l'écrit de telle façon qu'ils ont pu obtenir au post-test un pourcentage de réussite 77,77% qui s'avère supérieur à celui obtenu au pré-test 33,33%.

Cette progression, qui a été obtenue après une séquence d'apprentissage (3 semaines), nous montre que les approches didactiques telles que l'enseignement des stratégies d'écriture ont un impact sur le développement des compétences en production écrite.

De plus, la production écrite représente l'activité vers laquelle convergent toutes les autres activités d'apprentissage : l'oral, la lecture, les activités de la maîtrise de la langue et tous les exercices écrits.

Quant à l'apprenant, celui-ci devrait être acteur et responsable de son propre apprentissage tout au long du processus rédactionnel. Cette formation à l'autonomie exige le guidage de la part de l'enseignant qui devrait faire acquérir aux apprenants le savoir rédiger et la façon de gérer le processus d'écriture à travers la proposition des travaux courts et fréquents en classe ou à la maison, et la pratique régulière des différentes stratégies afin de maîtriser la langue écrite. Ces stratégies peuvent être donc mobilisées avant, pendant ou après le processus rédactionnel.

En conclusion, nous nous sommes arrivée au constat qui affirme que la réussite du français écrit demande un effort permanent (continu) de la part de l'enseignant et de l'enseigné. Puis, il s'avère important que les apprenants réinvestissent ces stratégies d'écriture à long terme.

Conclusion

Conclusion

En guise de conclusion de cette recherche, nous pouvons dire que l'écrit constitue un élément-clé de la réussite scolaire, le langage écrit ne s'acquiert que par l'enseignement contrairement à l'oral qui peut être acquis sans instruction.

Dans cette optique, l'école offre l'occasion à l'apprenant de développer ses compétences à comprendre et à utiliser efficacement la langue étrangère écrite.

Dans le cadre de l'approche par les compétences, l'objectif principal de l'enseignement de la production écrite, c'est l'acquisition de la compétence de communication écrite, c'est-à-dire savoir écrire un texte de qualité.

Dans ce sens, les difficultés que nous avons observées chez les apprenants du FLE à propos de la production écrite nous ont laissé réfléchir à réaliser cette modeste recherche. Les questions posées par notre problème de terrain sont : comment faire pour améliorer et développer les compétences des apprenants à l'écrit ? Comment faire pour les aider à réussir à rédiger ?

Pour répondre à ces questions, nous avons décidé de suivre la méthode de recherche suivante. Tout d'abord, nous avons montré la place de l'activité d'écriture dans les différentes méthodologies et approches de l'enseignement du FLE. Ensuite, nous avons montré les stratégies de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE, dans ce cadre, nous nous sommes intéressées aux stratégies d'écriture d'un texte où nous nous sommes penchées sur le modèle de résolution de problème proposé par Hayes et Flower, le premier modèle qui a expliqué le fonctionnement du processus rédactionnel. Dans un second temps, nous avons réalisé un questionnaire d'enquête auprès des apprenants de la 1^{ère} année moyenne pour cueillir des données à propos de la pratique d'écriture. Nous avons enfin proposé des démarches de l'enseignement de l'écriture en vue d'un apprentissage efficace de la production écrite.

Dans cet ordre, vu l'importance du travail d'écriture, il est préférable de ne pas faire uniquement écrire les apprenants ; il faut leur apprendre comment le faire, c'est-à-dire comment construire leur écrit et l'améliorer à travers un enseignement efficace des stratégies d'écriture, particulièrement la lecture préparatoire à l'écrit, la mise en texte (le brouillon), la révision et l'auto-évaluation. L'enseignement/apprentissage de ces stratégies a pour objectif d'acquiescer aux apprenants une certaine méthodologie qui leur permet de mieux rédiger leurs textes. Alors, pour qu'il y ait apprentissage, « *il ne suffit*

Conclusion

pas de faire écrire quelques lignes ou même quelques pages.(...) Il est clair que l'apprentissage devra lui donner les moyens d'améliorer son texte. Autrement dit, c'est l'art de la rature qu'il faut lui enseigner. Pour cela, le maître doit posséder une compétence d'écrivain et des connaissances théoriques lui permettant de justifier objectivement le bien-fondé des transformations qu'il propose » Cité par Oriol-Boyer Claudette (1984 :47).

Ainsi, les résultats de notre recherche viennent-elles confirmer l'existence d'une relation importante entre la lecture (la compréhension de l'écrit) et la maîtrise de l'écriture. Autrement dit, la compétence de construire un texte cohérent et bien organisé. Il est donc nécessaire d'établir des liens entre les activités de lecture et celles d'expression écrite à travers le transfert efficace d'apprentissage entre ces deux activités. C'est pourquoi il est à noter que l'enseignant jouerait un rôle primordial pour montrer aux apprenants comment bénéficier de la lecture afin de réussir l'écriture en leur proposant des textes authentiques variés et des activités spécifiques afin d'exploiter les transferts lecture-écriture. A ce titre, nous constatons que pour soutenir les apprenants dans leur compétence à produire des textes de bonne qualité, il faut que la lecture et l'écriture soient enseignées conjointement dans le cadre d'une communication écrite significative.

D'autre part, la planification constitue une étape très importante pour réussir à rédiger, il est donc nécessaire que les enseignants s'intéressent à l'enseignement de cette stratégie faisant partie du processus rédactionnel. En proposant un travail sur la phrase à travers la préparation des activités où l'apprenant s'entraîne à rédiger des énoncés courts ou des résumés en une phrase dans des situations de communication données.

De plus, Le brouillon représente une pratique très utile, il permet aux apprenants de réaliser un travail plus efficace et conforme aux attentes. Il donne également l'occasion de développement des capacités d'écrits au cours d'une tâche de production écrite. Il est donc important de le faire instaurer chez les apprenants dès le début de l'apprentissage de l'écrit. Au cours de cette étape, l'enseignant peut proposer des activités du passage de la phrase au texte où l'apprenant apprend la manière de structurer sa première mise en texte. Le brouillon par ailleurs représente un instrument de la transformation de l'écrit en commençant par le 1^{er} jet qui ouvre l'occasion

Conclusion

d'écriture d'autres jets avant le produit final. Cette stratégie sera sans doute d'un très grand apport dans la maîtrise et le contrôle du processus d'écriture.

De ce point de vue, nous pouvons déclarer que l'enseignant jouerait un rôle primordial dans l'enseignement de l'usage du brouillon pour que l'apprenant évite de se précipiter directement vers le texte et qu'il exploite l'espace intermédiaire précédant le texte définitif. La pratique du brouillon représente un outil qui permet à la production d'un écrit de meilleure qualité.

En ce qui concerne la révision par les apprenants rédacteurs en apprentissage de l'écrit, nous pouvons dire que celle-ci consiste d'abord à un contrôle du niveau superficiel du texte puis sa cohérence en faisant plusieurs lectures- réécritures. Il s'agit donc de réussir le texte au fur et à mesure de sa production.

Dans ce cas, le résultat de notre recherche démontre que l'enseignement efficace d'une stratégie de révision permet aux jeunes apprenants d'accroître leurs compétences de contrôle, d'identifier les erreurs et de rechercher les moyens pour les corriger. La stratégie de révision aura, en conséquence, un effet positif sur l'évolution efficace du texte dans le but de le rendre plus clair et conforme aux attentes. Dans tous les cas, la détection des erreurs semble difficile quand l'apprenant relit lui-même son texte. Pour résoudre cette difficulté nous proposons l'idée d'utiliser des partenaires, c'est-à-dire travailler l'écrit en binômes ou en groupes dans le but d'effectuer des relectures (le retour sur le texte). L'efficacité de cette stratégie est relativement remarquable dans l'amélioration des textes produits.

Enfin, l'auto-évaluation est l'une des stratégies faisant partie du processus d'écriture. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant peut être de pousser et d'encourager les jeunes apprenants à s'auto-évaluer en leur expliquant oralement les critères de réussite et les attentes. La grille d'auto-évaluation peut être fournie aux apprenants par l'enseignant ou élaborée par les élèves avec l'aide de l'enseignant. Certains critères de la grille peuvent être utilisés tout au long de l'année tandis que les autres peuvent être introduits à chaque séquence selon l'objectif d'apprentissage. Dans ces grilles, l'accent doit être mis sur le contenu du texte, la cohérence, l'ordre logique et chronologique et/ou les aspects mécaniques du langage.

Conclusion

Cette démarche d'écriture nécessite un médiateur stratège qui est l'enseignant, celui-ci devrait pousser les apprenants à rédiger, identifier leurs difficultés et proposer des remédiations adaptées à leurs besoins à travers l'évaluation continue des travaux d'écriture.

Pour conclure, une telle recherche conduit à poser la question de notre problème de terrain autrement : l'enseignement de ces stratégies d'écriture est-il suffisant pour que l'apprenant réussisse l'expression écrite ? Nous espérons que notre étude ouvrira la voie à d'autres perspectives de recherche dans le domaine de la production de l'écrit.

Références bibliographiques

Ouvrages

- Albert, M-C & Souchon, M. (1995). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris, Hachette.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuelles de langue*. Paris, Ed. Crédif-Didier.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris, Didier .
- Cardinet, J. (1988). *La maîtrise, communication réussie*. Dans M. Huberman (dir), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (TDB). Paris, Delachaux & Niestlé.
- Catach, Nina. (1994). *La ponctuation*. Paris, Presses Universitaires de France (PUF), coll. « Que sais-je ? ».
- Christine, M. & Maga, J-J. (1994). *Le défi lecture*. Lyon , chronique sociale.
- Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR): Apprendre, enseigner, évaluer*. Division des politiques linguistiques. Strasbourg, Pub. Conseil de l'Europe.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International.
- Defontaine, J. (1978). *Manuel de rééducation psychomotrice*. Paris, Ed Maloine.s.a.
- Delforce, B. (1994). *De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels: obstacles et exigences*, Y. Reuter, éd., Les interactions lecture-écriture. Berne, Peter Lang.
- Deschênes A- J. (1988). *La Compréhension et la Production de textes*. Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.
- Donnadieu, B., Genthon, M. & Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ?* Paris , Inter Editions, Masson.
- Doyon, C. & Juneau, R. (1996). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Québec, Ed. Beauchemin (2e éd.) .collection Agora, chronique sociale.

Fayol, M. (1992). *L'écrit : perspectives cognitives*. Ed. Les entretiens Nathan. Paris, Nathan.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris, PUF.

Ferreiro E. (1988). *Lire-Écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP.

Ferreiro, E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris, Retz.

Foulin, J.-N., & Mouchon, S. (1998). *Psychologie de l'éducation*. Paris, Nathan.

Francine, T. (2011). *Les voies du discours : Recherches en sciences du langage et en didactique du français*. Belgique, Editeur, Presses Universitaires de Louvain – UCL.

Garcia-Debanc, Claudine, Confais, J-P & Grandaty, M. (2001). *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?* CRDP Midi Pyrénées, Délagrave.

Goody, G. (1979). *La raison graphique*. Paris, Edition de minuit.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Ed. Dalloz.

Hirschsprung, N. (2005) *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris, Hachette.

Hofstetter, R & Schneuwly, B. (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles, Editions De Boeck Université.

Holborn, P., Wideen, M. & Andrews, I. (1992). *Devenir enseignant. à la conquête de l'identité professionnelle*. Tome 1. Montréal, Éditions Logiques.

Holborn, P. (2003). *Devenir un praticien réflexif*. In P. Holborn, M. Wideen, et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant : d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Traduit de l'anglais. Montréal, Éditions Logiques

Houssaye, Jean. (1992). *Le triangle pédagogique*. Berne, Peter Lang SA. 2^{ème} édition.

Jaffré, J-P. (1995). *Compétence orthographique et acquisition*. In D. Ducard, R. Honvault, & J-P. Jaffré (Eds), *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, Nathan.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*, Bruxelles, De Boeck.

Kellog, R-T. (1998). *Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction*. Dans A.Piolat & Apelissier (eds). *La rédaction de textes : approche cognitive*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Lartigue, R. (1992). *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris, C.N.D.P.

Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. 2^{ème} édition. Paris, Editions d'organisation.

Meirieu, Ph. (2007). *Pourquoi est-ce (si) difficile d'écrire ?* Ed. Bayard. Collection : Les petits guides J'aime lire.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit : Compréhension /production en FLE*. Paris, CLE international.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, Collection F.

Montecot, Ch. (1990). *Techniques de communication écrite*. édition Eybolles, 2^{ème} édition Chihab, Alger, 1996.

Nunziati, G. (1990). *Pour Construire un dispositif d'évaluation formatrice, Les Cahiers Pédagogiques*, Paris, n° 280

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Clé international.

Rastier, F., Cavazza, M., Abeillé, A. (1994). *Sémantique pour l'analyse*. Paris, Masson.

Raymond, R. (1993). *Variations sur la problématique SGAV, Essais de didactique des langues*. Paris, Didier Érudition, Mons, CIPA.

Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck Université.

Rogers, C. (1973). *Liberté pour apprendre*. Paris, Ed. Dunod.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, les éditions De Boeck, coll PED.

Shirley, Carter-Thomas. (2000). *La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris, Editions Harmattan. Coll. Langue et Parole.

Simard, J-P. (1998). *Guide du savoir écrire*. Montréal, Les éditions de l'homme, Canada.

Skinner B.F. (1968). *La technologie de l'enseignement*. New York , Appleton Century.

Springer, C L & Casalis S. (1996). *Lire .Lecture et écriture : acquisition et trouble du développement* .Paris, Presses universitaires de France.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Editions Logiques.

Thyryon, F. (2011). *Les voies du discours : Recherches en sciences du langage et en didactique du français*. Belgique, Ed. Presses Universitaires de Louvain – UCL.

Vygotsky, L.S. (1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.

Zakhartchouk J. M & Meirieu P. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Ed. CRDP de l'académie d'Amiens.

Dictionnaires

Cuq, J-P. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français*. Paris, Ed clé International.

Galissou Robert & Coste Daniel. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

Legendre R.(1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition, Montréal, Guérin.

Raynal, F. & Rieuner, A. (2005). « *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clé* » .

Robert J-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Edition Ophrys.

Articles dans des revues

Adam, J.-M. *Types de séquences élémentaires*, in *Les types de textes*, Pratiques n° 56, décembre 1987.

- Alcorta, M. (2001). *Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit*. Revue Française de Pédagogie, n° 137.
- Atlan, Janet. (juin 2000). *L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE*. Vol. 3, Numéro 1.
- Bange, P. (1992). *A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles*. AILE, N°1.
- Bessonnat, D. (2000). « *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture* », in *Pratiques* n°105/106.
- Bore, C. *Le brouillon introuvable objet d'étude ?* In *pratique* n°105 /106, Juin2000.
- Borgognon, M. (1998). *Article. Ecrire avec un traitement de texte : une revue de la littérature*. Lausanne, CVRP.
- Chevalier, J-C & Delesalle, S. (1977). *Enseigner l'oral ?* Le Français aujourd'hui N°39.
- Combettes, B. (1987), *Types de textes et faits de langue*, in *Les types de textes*, *Pratiques* n° 56.
- Cureau, J . (1968). *La méthode audio-visuelle structuro-globale Saint-Cloud-Zagreb*. Les Langues Modernes, n° 4 .
- Dessus, Ph. (2008). *Qu'est-ce que l'enseignement ?* In *Revue Française de Pédagogie*, n° 164.
- Doquet C. (juin 1992) *.Ecrit-Ratures. Association Française Pour La Lecture* . Actes De Lecture. n°38 .
- Favier, C. (1996). *Du processus d'écrit*, in *Les actes de Lecture* .La revue de l'A.F.L. N°56 .
- Fayol, M . (1984).*L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle*. in *Repères*. n°63.
- Fayol & Garcia-Debanc. *Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel : pour une didactique de la production écrite*. In *Repères* N° 26-27, 2002-2003.
- Garcia-Debanc, C., Lebrun, B. & Mas, M. (1984). *Une autre évaluation des écrits : pour une autre pédagogie de l'écriture*. *Repères* N° 63.
- Guberina, P.(1965). *La méthode audio-visuelle structuro-globale*. *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 1.

Mangenot, F. (2000) *Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO*, in *ALSIC*. Vol.3, N°2. Université de Franche-Comté.

Olive, T & Piolat, A. (2003). *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes*. in *Le langage et l'homme* n°2. CNRS et Université de Poitiers. Université de Provence.

Piolat, A et Roussey, J-y: (1990) . *A propos de l'expression et stratégies de révision, texte en psychologie cognitive*. in, *Lis tes ratures*, N°10.

Roussey, J.-Y., Piolat, A. (2005). *La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion*. *Psychologie Française*, 50.

Kozman, R-B.(2006).in : *Eduquer, enseigner, former...et apprendre ! Résonances* n° 88 Mars 2006.

Laurent Hourly. (2006). *La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive*. *Langages*, N° 164 .

Muller, P. *Grammaire textuelle et informatique*. Revue de L'E.P.I N° 78, juin 1995.

Oriol-Boyer, C. (1984). *Ateliers, rôteliens*. *Le français aujourd'hui*, n°65, mars.

Perrenoud, Ph. (1995). *Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?* In *Pédagogie Collégiale*, volume 9, n°1.

Ricardou, J. (1986). *Ecrire en classe*, in *Revue Pratiques*, n°20. juin

Roberge, J.(1999). *Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites*. *Revue de Recherches en Éducation*, n° 2.

Roussey J.-Y. & Piolat, A. (2005). *La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion*. *Psychologie Française*, n° 50.

St-Pierre, L. (2004). *L'habileté d'autoévaluation : Pourquoi et comment la développer ?* *Pédagogie collégiale* Vol. 18, n°1. Octobre.

Wolfs, J-L. (1992). *Contribution à l'opérationnalisation du concept de métacognition*, *Recherche en Éducation : Théorie et pratique*, n° 10, 3^{ème} trimestre.

Thèses

Mokaddem, K. (2008). *Choix et pertinence des méthodes pratiquées pour l'enseignement /apprentissage du FLE en Algérie. Etude des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif* (2003). Thèse de doctorat.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de doctorat de l'université bordeaux 2.

Documents pédagogiques

Commission Nationale des Programmes. Programmes de français, 1^{ère} année moyenne, 2010.

Enseignement de la langue française dans le 3^{ème} cycle. Méthodes et programmes, IPN, Alger, 1985.

Livre du professeur, Enseignement du français, 7^{ème} AF. 1992

Programmes de la première année moyenne, Avril 2003.

Citographie

« *Le texte et ses composantes* », Semen [En ligne], 8 | 1993, mis en ligne le 21 août 2007, consulté le 27 juin 2011. URL : <http://semen.revues.org/4341>

Rastier, F. *Eléments de théorie des genres*, (Texte diffusé sur la liste fermée Sémantique des textes, 2001) consulté sur le site :
www.revue-texto.net/Inedits/Rastier_Elements.html.

Tanriverdieva Khatira *.La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. Rapport de recherche bibliographique. Mars 2002. doc électronique. enssibal.enssib.fr/bibliotheque/documents/dessride/ride02-ligne.html

Wikipédia, L'encyclopédie libre.<http://fr.Wikipédia.org/Wiki/Apprentissage>

WWW. e-littérature .net.

Annexes

Clicours.COM

Questionnaire destiné aux apprenants de la 1^{ère} année moyenne

Nom du CEM :

Garçon

Fille

Age....

1- Avez-vous rédigé des textes en français à l'école primaire ?

Oui

Non

2- Pensez-vous que vous avez appris suffisamment à rédiger à l'école ?

Oui

Non

Un peu

3- Est-ce que l'activité d'écriture au collège diffère de celle pratiquée à l'école ?

Oui

Non

4- Combien de livres (petits contes ou récits) écrits en français avez-vous déjà lu ?

un livre

deux livres

trois livres

aucun

5- Quel type de texte aimez-vous lire ?

prescriptif

narratif

informatif

6- Pourquoi faites-vous la lecture en classe ?

■ Pour apprendre la prononciation.

■ Pour apprendre la grammaire et la conjugaison.

■ Pour comprendre le texte.

■ Pour apprendre à écrire le même type de texte.

7- Vous-vous exprimez mieux :

à l'oral

les deux

à l'écrit

ni à l'oral ni à l'écrit

8- Ecrivez-vous à la maison ?

Oui

Non

Quelquefois

9- Trouvez-vous des difficultés quand vous écrivez un texte ?

Oui

Non

Quelquefois

10- Quels genres de difficultés ?

L'orthographe

La conjugaison

Le vocabulaire

La structure de la phrase

11- Faites-vous un brouillon ?

Oui

Jamais

Quelquefois

12- Révisiez-vous votre copie avant de la remettre au professeur ?

Oui

Non

Parfois

13- Faites-vous de l'autoévaluation ?

Oui

Non

Parfois

14- Consultez-vous le dictionnaire quand vous écrivez ?

Oui

Non

15- Faites-vous des activités d'écriture en groupes dans la classe ?

Oui

jamais

Parfois

Grille d'auto-évaluation

	Oui	Non
Produire un texte prescriptif pour faire connaître un objet et donner des indications pour effectuer une opération.		
J'ai bien organisé mon texte (titre, paragraphes...).		
J'ai présenté l'objet et indiqué les étapes à suivre pour accomplir une opération.		
J'ai employé les procédés d'explication : la définition, l'énumération et la comparaison.		
J'ai employé le mode impératif : <i>à la 2^{ème} personne du pluriel</i> -		
J'ai respecté l'orthographe des mots.		
J'ai respecté la ponctuation et les majuscules.		
Mon écriture est lisible.		

Qu'est-ce qu'un téléphone portable ?
 Le téléphone portable est un appareil de communication et important utilisé par tout les sont.
 Il se compose de 5 parties :
 D'abord, un micro : pour le son
 Ensuite l'écouteur pour écouter la musique
 après les touches pour écrire
 le message l'écran : pour voir les informations

Le téléphone portable.
 Le téléphone portable est un appareil électronique de communication. Il est très nécessaire dans la vie quotidienne.
 Il contient plusieurs parties :
 - le micro, l'écouteur, les touches, l'écran et un connecteur de charge.
 - comment envoyer un message (SMS) ?

Le téléphone portable porte des éléments sont : le micro, l'écouteur, les touches, l'écran, et un connecteur de charge et il est très nécessaire dans la vie quotidienne ex : pour communiquer avec la famille ou des amis et pour envoyer un message après sur un téléphone et après sur message écrit votre message.

- D'abord, appuyez sur le bouton ^{Menu}
- Ensuite, écrivez le message.
- Enfin, envoyez le.

Le téléphone portable est composé de micro, l'écouteur, les touches, l'écran, connecteur de charge c'est un appareil pour utilisé en cas d'urgence et pour communiquer avec les gens et pour d'envoyer un SMS. Il faut que je rentre au menu et après message et écrire le.

Le téléphone portable s'est un appareil de communication, est composé plusieurs options. Ex : carte mémoire - appareil photo - caméra - les jeux - les music - courses et il utilise par le monde - une fête on s'ok dure j'ose.

Le téléphone portable.
 Le téléphone portable est un appareil de communication très utilisé dans la vie.
 Il se compose de plusieurs éléments le micro, les touches, l'écouteur, l'écran, connecteur de charge.
 Pour envoyer un message, suivez les étapes suivantes :
 - d'abord appuyez sur le menu
 - ensuite, écrivez le message
 - enfin, envoyez le.

Le téléphone portable.

Le téléphone portable est un appareil sophistiqué. Il est nécessaire dans la vie. Il sert l'homme pour parler, communiquer et écrire des SMS et... Il contient des touches, batterie, le numéro qui est dans les touches, il est utilisé pour écouter de la musique, et contient des jeux. Et pour prendre des photos il y a un petit appareil de photos. Il est indispensable dans notre vie.

Le téléphone portable.

Le téléphone portable est un appareil de communication. Il sert à parler, et écrire des S.M.S.

Il contient plusieurs parties :

- D'abord l'écouteur, puis les touches.
- Ensuite l'écran et connecteur de charge
- enfin un appareil pour prendre des photos

Comment envoyer un S.M.S?

- Rendez-vous sur la boîte message.
- Appuyez sur la touche.

Le téléphone portable

Le téléphone portable est un appareil sophistiqué, il sert à communiquer et envoyer de SMS. Pour envoyer un message il faut suivre la démarche suivante :

après sur le bouton message, écrire le texte, sélectionner le numéro de destinataire appuyer sur le bouton "envoyer" puis sur le bouton "OK"

Le téléphone portable

Le téléphone portable est un appareil sophistiqué ou très indispensable dans la vie.

Il se compose de cinq parties :

- D'abord un écran.
- Ensuite les écouteurs.
- Puis un micro.
- Après les touches.
- Enfin un connecteur de charge.

Comment envoyer un message SMS

- Appuyez sur la touche message.
- Écrivez le texte.
- Sélectionnez le numéro.
- Appuyez sur "envoyer".

Le téléphone portable

- Le téléphone portable est un appareil sans fils et moderne pour communiquer entre les gens rapidement et prend plusieurs options (SMS, photo camera, et des jeux.)

Le téléphone portable

Le téléphone portable est un appareil moderne utilisable dans toute la vie.

- D'abord un écran.

- Ensuite les touches.

- Puis le micro.

- Enfin connecteur de charge et l'écouteur.

Comment envoyer un SMS

- Appuyez sur les touches.

- Écrivez le texte.

- Cliquez sur envoyer message.

Le téléphone portable est un appareil de communication, il comporte plusieurs étapes, le micro, l'écouteur, les touches, le écran, connecteur de charge. Pour écrire un S.M.S

Appuyez sur "Menu"

créer un message

Envoyez le message à ta amie.

Le mobile

Le téléphone portable, c'est à dire le mobile, est un appareil moderne.

Il est utilisé pour communiquer et écrire des S.M.S.

Il se compose de plusieurs parties :

le micro, connecteur de charge, les touches, l'écouteur, l'écran. comment envoyer un message S.M.S ?

D'abord appuyez sur "Menu".

Ensuite créez un nouveau message.

Puis écrivez son message. Enfin envoyez le.

Table des matières

Introduction	5
---------------------------	----------

Première partie : Domaine de la production d'écrit

**Chapitre 1 : Place de la production écrite dans les différentes
méthodologies et approches de l'enseignement du FLE**

Introduction	13
1. Méthodologie traditionnelle.....	14
1.1. Statut de l'enseignant.....	14
1.2. Statut de l'apprenant.....	15
1.3. Primat de l'écrit.....	15
2. Méthodologie directe.....	15
2.1. Statut de l'enseignant.....	16
2.2. Statut de l'apprenant.....	16
2.3. Primat de l'oral.....	17
2.4. Place de l'écrit.....	17
3. Méthodologie SGAV.....	17
3.1. Caractéristiques principales.....	18
3.2. Primat de l'oral.....	19
3.3. Place de l'écrit.....	19
3.4. Place de l'écrit dans les programmes (1983- 1994).....	20
. Le dossier.....	20
4. Approche communicative.....	22
4.1. La compétence de communication.....	24
4.2. La place de la production écrite :	
a. Dans les programmes de 1994-1998.....	24
b. Dans les programmes de 1998- 2002.....	26
. L'unité didactique.....	26
4.3. Le statut de l'apprenant.....	28

5. Approche par les compétences	28
5.1. La réforme du système éducatif algérien.....	28
5.2. La place des langues étrangères dans la réforme.....	29
5.3. Le concept de compétence.....	30
5.4. La présentation des nouveaux programmes de la 1 ^{ère} AM.....	31
5.5. Le projet pédagogique.....	32
5.6. La place de l'écrit dans le projet	33
5.7. La place de l'écrit dans la séquence.....	34
5.8. La place de l'écrit dans le manuel scolaire 2010-2011.....	35
5.9. Le statut de l'enseignant.....	36
5.10. Le statut de l'apprenant.....	36
Conclusion.....	37
Chapitre2 : Production d'écrit dans l'enseignement /apprentissage du FLE	
Introduction.....	39
1. La situation d'enseignement/apprentissage	
.Le triangle pédagogique.....	39
2. L'enseignement	
2.1. Qu'est ce que l'enseignement ?	40
2.2. La notion de stratégie.....	41
2.3. Les stratégies d'enseignement.....	42
2.4. L'enseignant stratégique.....	43
2.5. L'enseignement du FLE au collège.....	44
3. L'apprentissage	
3.1. Qu'est ce que l'apprentissage ?	44
3.2. Les stratégies d'apprentissage.....	45

Table des matières

3.2.1. Les stratégies directes.....	46
3.2.2. Les stratégies indirectes.....	48
3.3. L'apprentissage du FLE en 1 ^{ère} AM.....	50
3.4. L'apprenant de FLE en 1 ^{ère} AM.....	50
3.4.1. Le profil d'entrée.....	50
3.4.2. Le profil de sortie.....	51
4. L'apprentissage de l'oral et de l'écrit	
4.1. Qu'est ce que l'oral ?.....	51
4.2. Les différentes fonctions des pratiques orales.....	52
4.3. L'apprentissage de l'oral en 1 ^{ère} AM	53
4.4. Qu'est ce qu'écrire ?	54
4.5. Qu'est ce que produire un texte ?	55
4.6. La communication écrite.....	56
4.7. L'apprentissage de l'écrit en 1 ^{ère} AM.....	57
4.8. L'oral et l'écrit	58
5. Les difficultés d'écriture chez les apprenants de FLE.....	58
5.1. Les difficultés d'ordre linguistique.....	59
5.2. Difficultés d'ordre cognitif.....	61
5.3. Ecrire en langue étrangère.....	62
5.4. Problème de lecture et de compréhension de consigne.....	62
Conclusion.....	64
Chapitre 3 : Mises en œuvre des stratégies pour apprendre à rédiger	
Introduction.....	66
1. La lecture/écriture : l'inter- relation.....	67
1.1. La grammaire textuelle.....	68
1.1.1. Le texte/Le discours.....	68
1.1.2. La typologie des textes.....	70
.Classement de textes.....	71

Table des matières

1.1.3. La cohérence textuelle	72
1.1.3.1. La cohérence implicite	72
1.1.3.2. La cohérence explicite	73
2. Le processus rédactionnel (Modèle de Hayes et Flower)	
et stratégies d'écriture	74
2.1. La planification.....	76
2.2. L'usage du brouillon (La mise en texte).....	78
2.2.1. Les différents types de brouillons.....	79
a. Le brouillon linéaire.....	79
b. Le brouillon instrumental.....	79
2.2.2. Le brouillon et processus d'écriture.....	79
2.3. La révision /La réécriture.....	80
2.3.1. Les étapes de la révision.....	81
2.3.2. Les stratégies de révision et de réécriture.....	82
2.3.3. Les différentes opérations de la réécriture.....	83
2.3.4. Exemple d'un brouillon révisé.....	84
2.4. L'autoévaluation.....	85
2.4.1. Pourquoi s'auto-évaluer ?.....	86
2.4.2. La grille d'auto- évaluation.....	87
Conclusion.....	89

Deuxième partie : Recherche en situation

Chapitre 1 : Questionnaire à l'attention des apprenants de la 1^{ère} AM	
1. Description.....	92
2. Présentation et analyse des données.....	94
1.3. Synthèse	109

Table des matières

Chapitre 2 : Expérimentation : Mise en pratique des stratégies de la production d'un texte écrit

. Introduction.....	113
1. Mise en pratique de l'expérimentation	
Activité N°1 : Pré-test.....	114
1.1. Grille de critères d'évaluation en écriture.....	115
1.2. Analyse et commentaire des données.....	117
1.3. Bilan :Evaluation des écrits du pré-test	121
2. Stratégies d'écriture	121
. Description des activités de l'expérimentation	
2.1. Lecture-Ecriture.....	122
Activité 1 : La lecture (Compréhension de l'écrit).....	122
Activité 2 : L'organisation du texte.....	126
Activité 3 : Les procédés d'explication.....	127
Activité 4 : Le mode impératif.....	128
Activité 5 : La ponctuation/La majuscule.....	129
2.2. Stratégie de planification.....	132
2.3. Stratégie du brouillon (La mise en texte).....	133
2.4. Stratégie de révision /réécriture.....	134
2.5. Stratégie d'auto-évaluation.....	134
3. Fin de l'expérimentation.....	135
3.1. Analyse des copies du post-test.....	135
3.2. Etude comparative des résultats.....	136
4. Synthèse.....	138
Conclusion	139
Références bibliographiques	144
Annexes.....	152
Table des matières.....	158

Résumé

Cette modeste recherche s'inscrit dans la perspective de la didactique de l'écrit en français langue étrangère. A travers ce travail de recherche, nous voulons montrer quel est l'impact d'un enseignement explicite des stratégies d'écriture sur le développement du savoir écrire chez les jeunes apprenants de FLE au cycle moyen.

La première partie de ce travail est consacrée à la présentation des différents concepts en relation avec les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE, la linguistique textuelle, le processus rédactionnel et les stratégies mises en œuvre pour apprendre à rédiger.

La deuxième partie traite l'investigation menée sur le terrain. Nous avons commencé par l'analyse du questionnaire à l'intention des apprenants de la première année moyenne. Ensuite une expérimentation a été réalisée dans laquelle nous avons proposé des démarches en guise d'illustration dans le domaine de l'enseignement de l'écrit. Cette expérimentation comportait deux moments de passation (prétest et post test). Enfin les productions écrites des apprenants ont été analysées et comparées.

Mots clés

Stratégies – Enseignement/Apprentissage – Compétence - Production écrite
– Ecrire/Réécrire – Processus rédactionnel – Lecture/Ecriture -
Planification- Brouillon – Révision – Autoévaluation – Savoir- écrire

Résumé :

Cette modeste recherche s'inscrit dans la perspective de la didactique de l'écrit en français langue étrangère. A travers ce travail de recherche, nous voulons montrer quel est l'impact d'un enseignement explicite des stratégies d'écriture sur le développement du savoir écrire chez les jeunes apprenants de FLE au cycle moyen. La première partie de ce travail est consacrée à la présentation des différents concepts en relation avec les méthodologies d'enseignement/apprentissage du FLE, la linguistique textuelle, le processus rédactionnel et les stratégies mises en œuvre pour apprendre à rédiger. La deuxième partie traite l'investigation menée sur le terrain. Nous avons commencé par l'analyse du questionnaire à l'intention des apprenants de la première année moyenne. Ensuite une expérimentation a été réalisée dans laquelle nous avons proposé des démarches en guise d'illustration dans le domaine de l'enseignement de l'écrit. Cette expérimentation comportait deux moments de passation (pré test et post test). Enfin les productions écrites des apprenants ont été analysées et comparées.

Mots clés :

Stratégies; Enseignement/Apprentissage; Compétence; Production écrite; Ecrire/Réécrire; Processus rédactionnel; Lecture/Ecriture; Planification; Brouillon; Révision; Autoévaluation; Savoir ; Ecrire.