Université YAHIA FARES De Médéa

Faculté Des lettres et des langues

Département Des langues étrangères

Quelles stratégies rédactionnelles pour les élèves de 4A.M

Cas des élèves du 4A.M du collège Mohamed BELAHCEN Médéa

Mémoire élaboré pour l'obtention du diplôme du Master

Langue : Français
Spécialité : Didactique du français langue étrangère

Présenté par :

-Khalfaoui Ghadir

-Kalache Hanane

Sous la direction de monsieur

Dr. GUTTAS Kamel

Année Universitaire2020/2021

Résumé :

Notre travail de recherche s'intéresse aux stratégies rédactionnelles déployées par les apprenants de la 4ème année moyenne pour réaliser un texte argumentatif correct.

En effet, pour atteindre cette tâche l'élève a besoin d'utiliser plusieurs compétences et techniques. Ces derniers sont des stratégies rédactionnelles, des méthodes qui ont pour objectif de réussir la production écrite qui obéit aux règles de l'écrit. Beaucoup de chercheurs et didacticiens confirment l'importance de ces stratégies dans la cohérence d'un texte.

Mots clés :

La production écrite, les processus rédactionnels, les stratégies rédactionnelles, la compétence scripturale, apprenants, apprentissage.

ملخص

تركز دراستنا البحثية على استراتيجيات الكتابة التي يتبعها التلاميذ من أجل إنتاج نص جدلي صحيح حول حالة تلميذ السنة الرابعة متوسط و لتحقيق هذه المهمة ، يحتاج الطالب إلى استخدام العديد من المهارات والتقنيات هذه التقنيات هي عبارة عن استراتيجيات الكتابة ، وكذلك طرق تحقيق إنتاج مكتوب ا لجميع الباحثين والمعلمين ودراساتهم ، فإنهم يؤكدون على أهمية هذه يحترم قواعد الكتابة وفقً الاستراتيجيات في تماسك النص

الكلمات المفتاحية

التعبير الكتابي، عمليات التحرير، استراتيجيات التحرير، الكفاءة الكتابية، المتعلم، التعلم

Abstract:

Our research work is focused on the writing strategies deployed by learners in order to produce a correct argumentative text, case of students of the 4th year average Indeed, to achieve this task, the student needs to use several skills and techniques These techniques are writing strategies of written, and also methods of achieving a written production that respects the rules of writing. In addition, according to all

researchers and didacticians and their studies, they confirmed the importance of these strategies in the coherence of a text.

Keywords:

Written production, editorial processes, editorials strategies, scriptural competence, learner, learning

Remerciements

Nous remercions Dieu le Tout-Puissant pour la force et la détermination qu'il nous a donné pour accomplir ce modeste travail.

Nous tenons à remercier notre promoteur Monsieur ***GUETTAS KAMEL*** *pour sa confiance en nous pour nos capacités ainsi que pour son orientation à l'amélioration de cette recherche, et nous remercions aussi les membres de jury d'avoir accepté d'évaluer notre travail de recherche.*

Nous remercions les élèves de la 4ème année moyenne pour leurs aides.

Merci à nos amies pour leurs encouragements. Nous remercions aussi tous ceux qui nous ont donnés un coup de main de près ou de loin avec un mot de motivation ou une prière.

Merci à vous.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail que j'ai réalisé par amour sincère À mon premier amour ; à l'homme qui m'a soutenu durant tout mon parcours scolaire et qui m'a encouragé pour poursuivre mes études

«À mon cher PAPA»

À la femme parfaite qui m'a donné de la vie et qui a combattu pour que ce jour surviens

«À ma précieuse MAMAN»

À ma charmante sœur « RAHIL » pour son encouragement et son soutien et mes deux frères « ABDELDJALIL » et

« MAHDI »

A mon ami « ABDEALLAH » qui a toujours été à mes côtés pour me motiver et me soutenir.

A mes tantes « CHERIFA » et « SOUMIA » pour son aide

A mes grands-parents « HABIBA » et « MUSTAPHA »pour son prières et Douaa

A mes Oncles pour ses motivations

À toutes les personnes

KHALFAOUI Ghadir

Dédicaces

Je dédie ce travail de recherche que j'ai réalisé par fierté à mes chers parents :

<< À mon meilleur Papa>> et << À ma meilleure Mama>>

Pour l'amour qu'ils m'ont toujours donné, leurs Encouragements et pour tous les sacrifices qu'ils n'ont cessés de m'apporter Dans ma vie.

À mon cher français << ABDELKADER>> pour toute l'aide

Qu'il m'apportée durant mes études à l'université.

<< À ma belle- mère>> et << À mon beau-père>>pour leur soutien.

À mon grand frère <<BILLEL>> et sa femme <<AMEL>>

Et ses petits enfants <<LILIA>> et <<AMIR>>.

À mon frère <<AMINE>> et sa femme <<HAFIDHA>>.

À mon frère <<IMED>> et sa fiancée <<WISSEM>>.

À mon petit frère <<WAFI>>.

À ma grande mère « ATIKA » que j'aime.

À mon amie l'intime <<YOUSSRA>>.

KALACHE Hanane

Sommaire

Introduction générale……11

Chapitre 01 : stratégies et production écrite

Introduction partielle ……16

1- **L'origine du mot stratégie**……..16

2- **Qu'est qu'une stratégie**…….....18

2-1- les stratégies d'apprentissage……..……18

2-2- les stratégies d'apprentissage de la production écrite…….....22

3- **Les stratégies d'apprentissage d'apres O'Malley et Chamot**……23

3-1- les stratégies métacognitive ……23

3 -2- les stratégies cognitives ……24

3- 3- les stratégies socio-affectives ……26

4- **Les stratégies rédactionnelles**……...27

4-1- stratégie des informations rapportées……...28

4-2- stratégies des informations transformées……..28

5- Le principe de l'alignement stratégique……29

Conclusion partielle……..34

Chapitre 02 : la communication écrite

Introduction partielle ……..36

1- **Qu'est-ce qu'écrire**……36

1-1 La production écrite……38

1-2- La production écrite et sa place dans l'approche cognitive ……39

2- **La complexité de la production écrite et sa place dans l'approche cognitive**……...41

3- **Les processus rédactionnels** ……..41
3-1-Le modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980)……41
3-1-1- le processus de planification ……...41
3-1-2- le processus de formulation …….....42
3-1-3- le processus de révision ……...42
3-1-4- le processus d'exécution ……43
3-2-Le modèle du processus rédactionnel d'après Hayes (2012) ……..44
4- **La surcharge cognitive et l'écriture** ……44
4-1- Définition……44
4-2-La charge cognitive et l'enseignement …….....45
4-3-La charge cognitive dans les apprentissages scolaires ……45
4-4- La mémoire à long terme et la charge cognitive……46
5- **La compétence scripturale** ……...47
5-1- ses composantes……48
6- **Les difficultés rencontrées par l'élève lors de la rédaction**……48
6-1- Le niveau cognitif ……....49
6-2- Le niveau linguistique ……49
6-3- Le niveau socioculturel ……...49
Conclusion partielle……..50

Chapitre 03 : expérimentation

Introduction partielle ……..52
1-Le choix méthodologique ……52
1-1-1description de l'échantillon……..……52
1-1-2 choix de l'établissement……52
1-1-3 choix du public ……..53

2- Les outils d'investigation ……..54

2-1 description des outils ……...…54

2-2 questionnaire ……...55

2-3 l'entretien ……55

2-4 objectif ……56

2-5 outil d'analyse ……..56

2-6 les thèmes des items ……..56

2-7 Observation de classe ……57

3- Analyse des données recueillies ……61

Conclusion partielle ……...78

Conclusion générale ……80

Références bibliographiques ……..83

Annexes ……87

Introduction Générale

Introduction :

Les établissements éducatifs algériens ont pour disposition de constituer un individu doté de repères nationaux vrais[1], extrêmement liés aux valeurs du peuple algérien, un citoyen qui a la capacité d'appréhender tout ce qui l'entoure en s'ouvrant sur la civilisation internationale.

Et par cela, nous considérons que l'école algérienne assure des tâches scolaires et des tâches sociales. L'acquisition des langues dans l'école algérienne se présent comme une ouverture sur le monde et considère comme un moyen de communication afin d'attacher sur les autres cultures.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Algérie donne la possibilité aux apprenants de maitriser des perceptions universelles et de partager la culture aux autres. L'enseignement des langues étrangères crée un mode d'interaction entre les apprenants et les idées internationales, car il est utilisé comme un outil de communication et déclenche également l'échange de cultures nationales. Il participe à des formations intellectuelles, culturelles, techniques et administratives en améliorant le niveau de compétitivité dans le monde économique.

Cuq a défini l'enseignement d'une langue à des étrangers comme suit :

« La légitimité de l'enseignement d'une langue à des étrangers n'est pas évidente a priori : où sont les limites entre une aide à des décisions librement choisies et un expansionnisme voire un impérialisme culturel ? Sans doute, les réponses dépendent largement de la prise en compte des différentes situations d'enseignement : en contexte scolaire ou adulte, en langue étrangère ou en langue seconde, etc. La didactique doit aussi s'interroger sur les moyens mis à sa disposition ou qu'elle peut générer, bref, sur ses rapports avec l'argent »[2] (Cuq, 2005, p. 51).

[1] Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale1
[2] Cuq,j.p 2005, paris. 51.

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 des manières de pensé et de travail.

Dans ce but, la nouvelle méthode d'enseignement /apprentissage, Selon la nouvelle reforme du système éducatif algérien, consiste à faire partager les taches entre enseignants et apprenants dans un climat dans le concept pédagogique.

Toutes les approches actuelles se basent sur l'enseignement de l'écrit. C'est pour cette raison que l'enseignant essaye de guider ses apprenants vers une communication écrite correcte et claire et d'installer cette compétence scripturale chez eux dont l'objectif d'améliorer leurs représentations antérieures et leurs nouvelles connaissances dans des situations de communication.

Il est connu, dans le milieu scolaire, que l'installation d'une compétence rédactionnelle, chez les apprenants d'une langue étrangère, n'a jamais été une tâche aisée. Rédiger est un processus complexe, qui demande de l'élève de mobiliser non seulement un savoir, mais aussi un savoir-faire, pour choisir leurs connaissances acquises, celles qui lui seront utiles pour élaborer un texte conforme à la norme. De ce fait, et afin de rendre compte de la réalité pédagogique sur terrain, notre travail va se focaliser sur l'enseignement moyen, précisément sur la quatrième année moyenne, qui a pour objet d'étude : l'argumentation ; Étant l'ultime étape d'un projet, elle est exposée sous forme d'épreuve d'examen, c'est une opportunité pour s'améliorer, même les épreuves à venir que ce soit dans le cadre de l'évaluation formative ou bien sommative.

Afin de pouvoir inciter et améliorer la compétence rédactionnelle, l'apprenant a besoin d'étendre de plusieurs stratégies rédactionnelles efficaces pour construire un texte cohérent qui obéit aux normes de l'écrit.

Notre recherche consiste à étudier les stratégies rédactionnelles en mettant en œuvre toutes les notions qui s'attachent à notre thématique. Notre travail prend en charge le cycle moyen et en particulier les classes de la **4ème A.M.**

.Nous avons assisté a des plusieurs séances de production écrite dans une classe de quatrième année moyenne d'une trentaine d'élèves dont ils ont étaient devisés en deux sous groupes a cause de l'épidémie corona virus. Ce que nous avons remarqué c'est que les élèves n'accordent pas d'importance lors de la séance de production écrite et que l'enseignant n'a pas une méthodologie précise pour motiver les élèves à l'écrit, notre problématique s'énoncera ainsi :

1- Dans quelle mesure les stratégies rédactionnelles peuvent-t elles aider nos apprenant à améliorer leurs écrits ?

2 - Pourquoi l'enseignant doit avoir ses propres stratégies pour aider l'apprenant à améliorer son apprentissage ?

Pour fournir des réponses concrètes à ces questions, nous proposons les hypothèses suivantes :

- Il se peut qu'il y'ait une absence d'utilisation des stratégies rédactionnelles d'un texte argumentative.

- Il est possible aussi qu'il y'ait un manque de connaissances en matière de stratégies rédactionnelles afin de pouvoir maitriser la compétence scripturale.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, notre travail sera articulé en trois chapitres.

Le premier chapitre s'intéressera aux stratégies d'apprentissage de l'écrit. Nous allons donner des définitions des notions essentielles. Puis nous passerons de stratégies d'apprentissage aux stratégies d'apprentissage de l'écrit, selon le modèle de stratégies rédactionnelles selon OMALLEY et CHAMOT. Ensuite, nous allons expliquer les stratégies des informations rapportées ainsi que des informations transformées, nous finirons par Le principe de l'alignement stratégique.

Le deuxième chapitre sera réservé à la communication écrite ; nous aborderons le concept d'écriture dans notre vie personnelle et professionnel, puis nous définirons la notion de la production écrite et sa place dans l'approche cognitive, nous s'appuierons aussi sur les processus rédactionnels d'après Hayes et Flower (1980) en assumant par la représentation schématique du processus rédactionnel ,après nous aborderons le

modèle du processus rédactionnel selon Hayes (2012) .Et par la suite nous mentionnerons le concept de la charge cognitive et son impact sur l'écriture.

Notre dernier chapitre l'expérimentation.

Dans un premier lieu, le choix méthodologique, nous discuterons de la description de l'établissement et du public cible, en deuxième lieu les outils d'investigations, et en troisième lieu l'analyse des données recueillies auprès des apprenants de la quatrième année moyenne et les enseignants de l'établissement. Nous procédons de faire remplir un questionnaire et un entretien écrit dans le but de confirmer nos hypothèses de recherche. Qui seront réalisées sur les quatre points suivants : (présentation par tableaux, présentation par pourcentage, description des résultats obtenus, analyse et interprétation).

Chapitre 1 : stratégies et production écrite

Introduction partielle :

Toutes les recherches menées par les didacticiens dans le domaine de l'enseignement–apprentissage du FLE indiquent qu'apprendre une langue secondaire, c'est apprendre tous les codes et règles de la langue au niveau oral et écrit. En d'autres termes, apprenez à communiquer avec les autres de la bonne manière. Pour que les apprenants soient compétents, ils doivent suivre un ensemble de stratégies pour améliorer leur niveau et enrichir leurs connaissances linguistiques. Dans ce cas, la tâche se concentre sur l'apprentissage de l'apprenant de la deuxième langue (étrangère), en s'appuyant sur des stratégies pour parvenir à une bonne communication entre les interlocuteurs. Par conséquent, le concept de stratégie joue un rôle important dans le domaine de l'éducation et de la formation.

1. L'origine du mot stratégie :

Selon le Robert :

STRATÈGE :

n.m. est un emprunt savant (1721) au grec stratêgos "chef d'armée général, "stratège (à Athènes)", "chef militaire", formé de stratos "armée", "foule", "troupe" et de agein "conduire». Stratos, dont le sens originel est "armée installée, qui campe", se rattache à une racine indoeuropéenne ster "étendre" que l'on retrouve dans le latin sternere, stratum "étendre" (-> estrade, strate) ; agein vient d'une base indoeuropéenne ag- "pousser devant soit (un troupeau)", comme le latin agere, actum "conduire" (-> agir). A l'époque impériale, le latin a emprunté au grec le substantif strategus "général d'armée" et par figure "président (d'un banquet)".

Stratège, terme d'antiquité (1721 n.m.) aussi écrit stratègue au XVIIIè s. désigne chacun des dix magistrats élus qui, à Athènes, étaient chargés de toutes les questions militaires, en particulier de la conduite des opérations terrestres ou navales.

Avec une valeur proche le mot désigne en histoire le chef de l'administration d'un nonce dans l'Égypte hellénistique (1904) et le gouverneur d'un thème de l'Empire Byzantin.

Au XIXè s. stratège désigne par extension (1845) le général en chef d'une armée importante, qui conduit des opérations de grande envergure. Opposé à tacticien*, il désigne un spécialiste en stratégie ; cette acception est répandue à partir de la Première

Guerre Mondiale ; le mot s'emploie familièrement et par ironie avec cette valeur (1909 R. Rolland), surtout dans les stratèges en chambre

Stratège, aussi au féminin, désigne par figure (déb. XXè s.) Une personne qui organise des plans à longue échéance.

STRATÉGIE :

N.f. emprunté d'abord (1562) au latin impérial strategia, du grec stratêgia, le sens de "gouvernement militaire d'une province", sorti d'usage.

Réemprunté au début du XIXè s; au dérivé du grec stratêgia "commandement d'une armée", "charge de stratège" et "aptitude à commander une armée", il désigne (1803, Bloch et Wartburg, puis 1812) l'art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi, puis, spécialement (1876), la partie de la science militaire qui concerne la conduite générale de la guerre et l'organisation de la défense d'un pays. Dans, ces deux valeurs, le mot est opposé à tactique. Comme ce dernier, stratégie s'emploie par figure pour parler d'un ensemble d'actions coordonnées ; d'abord par métaphore du sens militaire (Pourquoi la paix n'aurait-elle pas sa stratégie ? E. de Girardin), ce sens ne s'est lexicalisé que plus tard par exemple dans stratégie électorale (stratège, en ce sens se répand peu avant 1914) ; par extension, il s'est introduit dans le vocabulaire de l'économie (1973, stratégie défensive), de la publicité (stratégie de communication) et désigne généralement la manière d'organiser une action pour arriver à un résultat.

Le dérivé stratégiste n. m. (1831, Block et Wartburg ; 1835, Académie) est un équivalent vieilli de stratège au sens militaire. Il a aussi désigné (1845) une personne qui écrit sur la stratégie.

Stratégique, adj. dérivé de stratégie ou emprunté au dérivé grec stratêgikos "d'un général" et "habile à commander", s'applique (1819) à ce qui concerne la stratégie, opposé à tactique, adj., et couramment (1872) à ce qui est relatif à l'art de la guerre.

En parlant de choses concrètes, il se dit (XXè s.) de ce qui présente un intérêt militaire, opposé par exemple à politique, économique.

L'adjectif s'emploie par extension (mil. XXè s.) pour qualifier un esprit, une intelligence apte à pratiquer la stratégie et se dit par figure et couramment (v.1970) de ce qui est d'une importance cruciale pour la réalisation d'un plan (point stratégique).[3]

[3] Le Robert - Dictionnaire historique de la langue française - page 3650 et 3651

2. Qu'est-ce qu'une stratégie :

Une stratégie est la manière de formuler ou de guider un plan d'action pour atteindre un objectif spécifique, un plan à court ou à long terme. Ce dernier est basé sur le cours attendu de l'objectif. Il vise à sélectionner des actions, à mettre en œuvre des actions et à coordonner des actions pour obtenir des résultats. Du point de vue de cette manœuvre dérivante, seul le but recherché compte ; les moyens sont illimités et les individus n'ont souvent aucune ou bien peu de valeurs pour les stratégies. Pour une bonne stratégie il faut passer par leurs objectifs donc Ils sont définis selon plusieurs critères, influant sur le choix des moyens à mettre en œuvre. On parle d'objectifs de rentabilité ou de croissance lorsqu'il s'agit d'aboutir à des résultats chiffrés déterminés. Lorsqu'il s'agit d'objectifs de sécurité, les moyens utilisés sont ceux qui permettent à l'entreprise de survivre. Il s'agit donc d'éviter les projets et les investissements trop risqués. Les objectifs de flexibilité sont liés à l'organisation, aux responsabilités du personnel, aux moyens de financement, aux plans d'actions périodiques, etc. Les objectifs propres aux dirigeants dépendent du rôle de chacun. Il s'agit, là, de prendre une position liée à un certain niveau hiérarchique de l'entreprise plutôt qu'à l'ensemble de la structure. [4]

2.1 Les stratégies d'apprentissage :

Définir les stratégies d'apprentissage consiste à s'interroger sur la manière dont un apprenant acquiert une langue étrangère et s'inscrit dans une approche plutôt psycholinguistique. Outre son acception militaire, le terme de stratégie s'emploie dans divers domaines de la vie sociale tels que dans le monde de la politique, de la finance, des entreprises etc. En ce qui concerne l'acquisition d'une langue étrangère, les spécialistes ne sont pas toujours du même avis car la notion même de stratégie est complexe à cerner et ne renvoie pas toujours à une même finalité comme par exemple les stratégies de compensation versus les stratégies d'apprentissage. C'est en nous référant à des citations de chercheurs reconnus que nous allons essayer de mettre en

[4] petite-entreprise.net définition de stratégie

valeur les points d'accord et ceux qui nous paraissent indispensables pour poursuivre ultérieurement notre travail sous forme d'enquêtes.[5]

Le terme « stratégie d'apprentissage » dans le domaine de l'acquisition des langues est défini par de nombreux auteurs, tels que Wenden (1987) qui donne différents critères pour cerner la notion de stratégies. Donc, pour cet auteur, les stratégies sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif. Elles sont orientées vers un problème, contribuent directement ou indirectement à l'apprentissage, sont utilisées consciemment pour l'acquisition ou la communication, et deviennent automatiques, sont négociables, modifiables, apprises ou rejetées. D'après MacIntyre (1994, p. 190) définit les stratégies comme des actions choisies par les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication. Selon Cyr (1998, p. 4), les stratégies d'apprentissage sont considérées comme des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles, et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage. Selon Larue et Cossette (2005, p. 26) envisagent les stratégies comme les pensées et comportements d'un étudiant, qui, engagé dans un apprentissage, utilise des procédures ou des actions spécifiques, facilitant son apprentissage et optimisant sa performance.

Il existe un courant de recherche sur les stratégies d'apprentissage en L2 qui s'appuie sur la théorie cognitive. Dans le domaine de l'éducation en général, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux applications de cette théorie. Ainsi, les études de Dansereau (1978) par exemple visent l'enseignement des stratégies en dehors d'une discipline particulière et cherchent à développer des programmes axés sur les compétences intellectuelles et affectives de base afin d'améliorer l'apprentissage. Ces études focalisent sur l'apprenant en tant qu'individu, sur ses caractéristiques cognitives, ses capacités de traitement, les limites de ses ressources, et sur ses caractéristiques

[5] Introduction aux stratégies d'apprentissage mises en place par les étudiants spécialisés dans l'étude de la langue française Franck MOLLARD p.218

affectives et les appréhensions. En fait, certains chercheurs de ce courant d'études veulent identifier les différents facteurs qui influencent l'utilisation des stratégies d'apprentissage.[6]

Il existe d'autres différentes définitions actuelles données aux stratégies d'apprentissage par plusieurs chercheurs (Romano, 1991; Fayol et Monteil, 1994; Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier 1996; Cartier, 1997; Weinstein et Hume, 1998; Ruph, 1999; Hrirnech, 2000 ; Bégin, 2003). Cette liste de définitions est présentée par le tableau suivant :

Auteurs	Définitions	objectifs	caractéristique
Romano (1991)	Comportement ou pensée	Faciliter l'encordage pour que l'intégration le rappel de l'information soit améliorée	
Fayol et Monteil (1994)	Séquence intégrée plus au moins longue de procédures très générale ou très spécifique	Rendre optimale la performance	Sélectionner des procédures disponibilité d'un éventail de procédures fera ses choix en fonction de variable (but poursuivi, caractéristique de la tache, possibilité de sujet)
Boulet, Savoie-zajc Chevrier (1996)	Activités effectuées par l'apprenant comportement de l'apprenant en train d'apprendre	Faciliter l'acquisition, le rappel, l'application de connaissances	Influence la manière d'apprendre
Cartier (1997)	Ensembles d'actions ou de moyens utilisés par un individu	Poursuivre une intention particulière	Ajustement en fonction des variables de la situation. Observables et non observables
Weinstein, Hume (1998)	Comportements, pensée/acte	Influer sur l'acquisition, le stockage dans la mémoire, l'intégration ou la mise à la disposition pour un usage ultérieur de nouvelles compétences et de nouvelles connaissances.	Influence la manière d'apprendre
Ruph (1999)	Comportements et pensées qu'un apprenant utilise	Influencer ses processus d'encodage	Niveau, Qualité, Généralité, Flexibilité Consciente et intentionnelle

[6] Duquette, L., Renié, D. (1998). "Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia". Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dirs), "Hypermédia et apprentissage des langues", études de linguistique appliquée (éla), 110. 237-246.

Hrimech (2000)	Séquence intégrée plus ou moins longue et complexe de procédures	Rendre optimale la performance	Procédures sélectionnées en fonction d'un but
Bégin (2003)	Catégories d'actions	Réaliser une tâche ou une activité scolaire Effectuer des opérations sur les connaissances	Conscience de Recherche d'un objectif précis

Dans le tableau, les stratégies d'apprentissage sont, selon le cas des activités, des comportements, des actions ou moyens, des pensées, des procédures, une séquence ou encore la combinaison de tactiques. Toutes ces conceptions réfèrent à deux aspects nécessaires à la réussite d'une tâche d'apprentissage. Illustrons par un exemple. L'étudiant a comme tâche de produire un schéma de concept. Ainsi, ces stratégies comprendront des actions ou des activités concrètes qu'il devra faire et que nous pourrons observer. Ce sont en fait les techniques ou tactiques d'apprentissage. L'étudiant s'installe sur son lit, met de la musique, prend un ouvrage de référence, regarde la table des matières, lit une page donnée, surligne des éléments du texte, arrête sa lecture pour écrire sur une fiche, prend un biscuit et ainsi de suite. Il prévoit utiliser plusieurs techniques et tactiques dans un certain ordre, ce qui nous confirme l'idée de séquences, c'est-à-dire d'une suite ordonnée d'actions. Ces actions sont coordonnées pour produire un schéma de concepts. Cette coordination des actions et de tactiques est le plan d'ensemble des stratégies utilisées par l'étudiant.

Les stratégies d'apprentissage en tant que projection des tactiques et techniques qui seront utilisées pour accomplir la tâche sont alimentées et supportées par les pensées de l'étudiant. Les stratégies s'expriment à la fois par des activités mais également par des pensées. Les pensées font référence à ce qui s'énonce à l'intérieur du sujet et auxquelles il accède par la conscience au moment même où elles sont produites (Lalande, 1968). Revenons à la tâche de produire un schéma de concept. L'étudiant pense qu'il va perdre un temps fou à faire un exercice qui ne lui sera pas utile ou encore qu'il n'y arrivera pas ou bien pense-t-il à autre chose, tout en surlignant dans son livre. Les pensées ne sont pas l'étudiant qui peut nous les révéler. Elles orientent le plan qui sera utilisé pour faire la tâche. Voilà pourquoi nous pensons, à l'instar de Ruph (1999), que les stratégies sont composées à la fois par les

comportements (ce que l'étudiant fait ou dit faire) et les pensées qu'un apprenant utilise pour accomplir une tâche (ce que l'étudiant dit penser). Caractéristiques des stratégies d'apprentissage.[7]

2.2 Les stratégies d'apprentissage de la production écrite :

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 syntaxique 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 quel qu'un en général, l'évaluation des apprenants se fait par le biais des production écrites L'enseignement-apprentissage de la production écrite en FLE se base essentiellement sur le développement des connaissances linguistiques et de règles grammaticales. Par contre, peu d'attention est accordée au développement de "l'autonomie de l'apprenant" en lui donnant des stratégies et des tactiques qui servent à diminuer les difficultés rencontrées lors de la réalisation de cette activité. *«La production écrite n'est pas la simple transposition de quelques Connaissances, mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte»*[8]. La production écrite est une activité scolaire qui implique d'autres compétences telles que les compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, cognitives, etc. À cet égard Ricardou affirme qu'*« écrire un texte, c'est transformer tel écrit de manière à accroitre les relations entre ses composantes »*[9] ce mémé auteur ajoute que *«les composantes d'un écrit se répartissent en deux domaines : d'une par ce qu'on peut appeler le domaine matériel, qui comprend tous les aspects sensibles de l'écrit ; d'une autre part, ce qu'on peut nommer le domaine idéal, qui*

[7] Caroline Larue. Les stratégies d'apprentissage des étudiantes dans un cours de soins infirmiers utilisant l'apprentissage par problèmes. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures en sciences de l'éducation (Mai 2005)

[8] CLAUDETTE CORNAIRE et PATRICIA MARY RAYMOND, La production écrite, PARIS, CLE International, 1999, P37

[9] Ricadou,j (1978). Ecrire en classe.in revue pratique.20 juin

contient tous les effets de sens de l'écrit. Ces deux domaines sont solidaires »[10] *(1978 : 28).*

3. Les stratégies d'apprentissage d'après O'Malley et Chamot :

O'Malley et Chamot voient les stratégies d'apprentissage comme« des pensées ou des comportements spéciaux utilisés par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information » (O'Malley Et Chamot, 1990, p.1).

Ce type est considéré comme le plus synthétique, Le concept théorique le plus rigoureux et le plus fort de La psychologie cognitive, et plus pratique et plus facile à utiliser pour Les enseignants de langue seconde s'intéressent aux stratégies des apprenants. Ces auteurs distinguent trois grandes catégories de stratégies d'apprentissage :

- Stratégies métacognitives.

- Stratégies cognitives.

- Stratégies socio-affectives.

3 .1. Stratégies métacognitives :

Les stratégies métacognitives (Lafontaine, 2005 ; Larue et Cossette, 2005 ; Lee, 2011 ; Tang, 2011) sont celles qui renvoient à des processus impliqués dans le contrôle conscient des activités cognitives. Ce sont des stratégies de planification qui réunissent des stratégies d'organisation, d'attention et de gestion, d'identification des problèmes, d'autorégulation, de même que des stratégies de contrôle et d'évaluation.

Selon Cyr (1998), les stratégies métacognitives peuvent être classées de la manière suivante:

A. L'anticipation ou la planification : Elle consiste à fixer des buts à court ou à long terme; à étudier par soi-même un point de langue ou un thème qui n'a pas encore été

[10] Epidème, p.28

abordé en salle de classe; à prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

b. L'attention : Elle consiste à prêter attention à tout intrant langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage; à maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche.

c. L'autogestion : Elle consiste à comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et à chercher à réunir ces conditions.

d. L'autorégulation : Elle consiste à vérifier et à corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

e. L'identification du problème : Elle consiste à cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante.

f. L'autoévaluation : Elle consiste à évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication; à évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages.

3.2. Stratégies cognitives :

Les stratégies cognitives (Lafontaine, 2005 ; Larue et Cossette, 2005 ; Lee, 2011 ; Tang, 2011) sont des démarches ou des opérations mentales par lesquelles les apprenants traitent les données linguistiques et sociolinguistiques.

Elles concernent les processus d'enregistrement des informations, de conservation des informations en mémoire et de rappel au moment opportun en tenant compte du contexte. Elles regroupent des stratégies de gestion de ressources, de résumé et de prise de notes, de compréhension et de mémorisation. La mémorisation inclut divers types de stratégies : répétition, regroupement, association, recours à l'imagerie, représentation auditive, et enfin, élaboration.

D'après Cyr, les stratégies cognitives concernent «l'interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, [la] manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (Cyr, 1996 : 46-47). Selon Cyr (1998) Elles peuvent être classées de la manière suivante:

a. La répétition ou la pratique de la langue : Elle consiste à saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible; à répéter des segments de la langue; à penser ou se parler à soi-même dans la langue cible; à tester ou réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles appris en salle de classe.

b. La mémorisation : Elle consiste à appliquer diverses techniques mnémoniques.

c. La prise de notes : Elle consiste à noter dans un cahier les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions figées ou ritualisées qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

d. Le regroupement : Il consiste à ordonner, à classer ou à étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération.

e. La révision : Elle consiste à sur apprendre et à se familiariser à tel point avec la matière que sa récupération devient naturelle et automatique.

f. L'inférence : Elle consiste à utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus; à utiliser le contexte langagier ou extra-langagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication; à recourir à son intuition pour deviner intelligemment.

g. La déduction : Elle consiste à appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2.

h. La recherche documentaire : Elle consiste à utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible.

i. La traduction et la comparaison avec la L1 ou avec une autre langue connue : Elles consistent à traduire ou à faire des comparaisons interlinguales significatives; à se servir de la compétence langagière acquise en L1 ou par l'apprentissage d'une autre L2 afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible. ARRIETA, CHAO. Les stratégies d'apprentissage ... 239

j. La paraphrase : Elle consiste à suppléer au manque de vocabulaire par la circonlocution en cas d'incompréhension de la part de l'interlocuteur en choisissant d'autres mots ou d'autres phrases de la langue cible pour réaliser l'acte de communication.

k. L'élaboration : Elle consiste à établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures; à faire des associations intra linguales dans le but de comprendre ou de produire des énoncés.

l. Le résumé : Il consiste à faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche.

3.3. Stratégies socio-affectives :

Les stratégies socio-affectives (Lafontaine, 2005 ; Larue et Cossette, 2005 ; Lee, 2011 ; Tang, 2011) se rapportent aux activités effectuées par les apprenants en vue de stimuler des dispositions affectives propices à l'apprentissage et de maîtriser le mieux possible les émotions et les sentiments qui pourraient nuire à la concentration ou à la motivation. Elles renvoient aussi aux modes d'interaction des apprenants avec d'autres apprenants et avec des locuteurs natifs en vue de faciliter l'appropriation de la L2. Elles comprennent des stratégies de coopération, de clarification et de stratégies affectives, telles qu'activer des émotions, des croyances et des attitudes de soutien et générer et maintenir la motivation.

Selon Cyr (1998), les stratégies socio-affectives peuvent être classées de la manière suivante:

a. La clarification et la vérification : Elle consiste à demander de répéter; à solliciter auprès du professeur ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations.

b. La coopération : Elle consiste à interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage; à solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.

c. La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété : Elle consiste à prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2; à se parler à soi-même en vue de réduire le stress accompagnant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication; à utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation; à s'encourager et se récompenser; à ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques.

d. L'auto renforcement : Elle consiste à augmenter et à maintenir son propre comportement.[11]

4. Les stratégies rédactionnelles :

Dans le but de décrire la production des textes écrits, les chercheurs ont proposé des architectures du processus rédactionnels et des différents scénarios fonctionnels comme ils insistent sur les aspects préparatoires de l'activité ou bien sur les aspects de contrôle de la production des textes. Dans le modèle principal de Hayes et Flower (1980) les processus de planification (conception, organisation, recadrage), de mise en texte, de révision permettent aux rédacteurs de récupérer des informations en mémoire, de les structurer, de les expliciter selon les règles de la langue et d'évaluer si le texte produit est en accord avec les buts fixés. Le processus de contrôle gère le passage d'un processus à un autre selon une récurrence souple ; chaque rédacteur pouvant

[11] « Les stratégies d'apprentissage des apprenants de la première année des Filières de français de l'Université du Costa Rica » Article in Revista de Lenguas Modernas · Juin 2015

stratégiquement d'employer les processus rédactionnels dans l'ordre successif qui lui convient. Néanmoins, Flower et Hayes (1980) soulignent que le processus de planification remplit un rôle capital en favorisant l'élaboration de divers types de plans (plan de contenu, plan procédural) en permettant ainsi la mise en place de sous-buts indispensables pour éviter la surcharge cognitive liée à l'activité de la production écrite. On distingue aussi que Scardamalia et Bereiter, insistent sur la nécessité pour les rédacteurs de décomposer le « problème rédactionnel » en sous- problèmes semi-indépendants. À l'issue de leurs observations, ils proposent deux schémas les suivant :

4.1. Stratégies d'informations rapportées :

Où le rédacteur, après avoir identifié le thème et les contraintes sociales de la production, procèdes à une recherche en mémoire d'informations. Les idées recouvrées sont mises en phrases et transcrites dans l'ordre de leurs récupérations ; chaque segment de texte écrit servant de source d'activation pour la recherche d'une autre information. Cela veut dire que l'apprenant ignore totalement la planification des idées.

Cette stratégie est fréquentée chez les rédacteurs novices (débutants, apprentis).

4.2. Stratégie des informations transformées :

Le rédacteur ne « raconte » plus pas à pas, mais procède à une organisation des idées récupérées en opérant un calcule et des choix. Les idées sont modifiées afin d'être compatibles avec deux ordres d'exigences issus de deux espaces-problèmes : le contenu traitement des textes et les stratégies rédactionnelles et la situation de discours, c'est le mode d'utilisation et d'élaboration des connaissances qui différencie ces deux stratégies fonctionnelles comparativement au modèle de Hayes et Flower. L'actualisation de la stratégie des connaissances transformées implique l'activation des trois processus de planification (conception, organisation et recadrage), alors que la stratégie des connaissances racontées peut être activée par l'usage d'un seul processus de conception qui favorise la récupération des idées en mémoire. En complément à ces propositions d'identification de processus rédactionnels, ces différents auteurs ont

spécifié les processus à l'œuvre dans la révision d'un texte, processus de contrôle qui permet au rédacteur de réguler son activité et d'atteindre ses objectifs. Ces processus sont très brièvement décrits ci-après. Scardamalia et Bereiter (1985) dénombrent quatre opérations mentales (Comparaison, Diagnostic, Choix d'une tactique et Production d'alternatives) qui permettent la révision d'un texte en cours ou bien celle du plan aux quelques niveaux linguistiques que ce soient (lettres, bloc d'idée…). Avec leur modèle de « Processus cognitifs de révision » Hayes et Flower proposent un scénario fonctionnel plus complet en décrivant à la fois les processus et les connaissances en jeux tout en insistant sur les options stratégiques qui se présentent au rédacteur. Ainsi, après avoir spécifié ses buts et les caractéristiques du texte à examiner, le rédacteur évalue le produit en cours afin d'aboutir au mieux à un diagnostic, au pire à une détection du problème à traiter. Il peut alors choisir d'ignorer le problème, de différer la résolution, de rechercher encore d'autres informations. Il peut aussi décider de réviser ou de réécrire ; la première solution nécessitant un diagnostic et des connaissances précises, la seconde s'appuie sur la simple détection d'un problème. Ces problèmes montrent que la révision d'un texte est un processus décisionnel beaucoup plus important que Hayes et Flower ne le supposaient pas, qui le réduisaient alors à une « lecture-édition ». Parallèlement à ces modélisations, la représentation et l'étude des « stratégies » d'amélioration des textes par les psychologues du langage ont fortement évolués en une dizaine d'années. Les recherches expérimentales qui ont accompagné ces travaux ont tout d'abord montré qu'il existait une forte variation interindividuelle dans les façons d'enchaîner les divers processus rédactionnels. Elles ont aussi montré que, relativement à un rédacteur peu familier avec la production de texte, le rédacteur expert développait un important travail de planification et de révision; les aspects les plus conceptuels de son texte étant fréquemment restructurés.

5-Le principe de l'alignement stratégique :

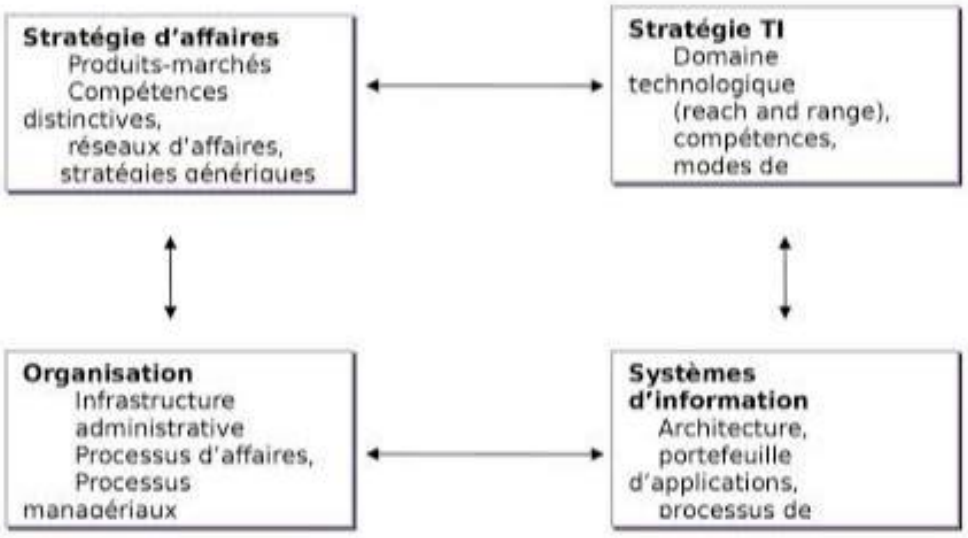
Si de très nombreux auteurs ont abordé la question de la cohérence entre stratégie des systèmes d'information et stratégie générale, la vision la plus complète du problème a été proposée par le modèle de l'alignement stratégique définissant à la fois

les concepts clés et le processus de mise en cohérence. Le modèle de l'alignement stratégique Présenté à l'origine par Henderson et Venkatraman (1993), ce modèle repose sur deux propositions fondamentales: – la performance économique de l'entreprise est fonction directe de la capacité du management à réaliser un accord stratégique (strategic fit) entre le choix d'une position de l'entreprise dans le domaine concurrentiel (produit-marché) et la conception d'une organisation adéquate pour supporter cette position. Les choix stratégiques dans le domaine externe et ceux du domaine interne doivent être cohérents; – cet accord stratégique est de nature essentiellement dynamique: ce n'est pas un événement ponctuel (ou un résultat définitif) mais, au contraire, un processus d'adaptation continue et de changement. La problématique de l'alignement (mise en cohérence) consiste alors à rechercher la cohérence des choix relatifs à quatre domaines (figure 1): – celui de la stratégie d'affaires: positionnement de l'entreprise en termes de produits-marchés, définition des compétences distinctives et des métiers, construction des réseaux d'affaires (partenariats, alliances…); – celui de la conception de l'organisation qui recouvre le choix d'une structure administrative (découpage en unités, hiérarchie, spécialisation, centralisation…) et la définition des processus d'affaires (développement de produits, gestion de la relation client, gestion de la qualité, logistique d'approvisionnement, etc.); – celui de la stratégie des technologies de l'information correspondant au positionnement de l'entreprise par rapport au marché (amont) des technologies de l'information. Ce domaine, à orientation externe, recouvre trois ensembles de choix: l'étendue du domaine technologique (quelles sont les technologies accessibles présentant un intérêt pour l'entreprise? leur portée et leur richesse potentielle de services?), les compétences requises pour assurer une utilisation satisfaisante (fiabilité, rapport performance-coût, flexibilité,…), les mécanismes de gouvernance pour la sélection et l'usage des technologies envisagées (alliances, externalisation, licences d'exploitation…); – celui des systèmes d'information, à orientation interne, recouvrant les choix d'architecture (le portefeuille d'applications et l'infrastructure technologique : matériels, logiciels, données), la définition des processus de développement, de maintenance et de contrôle des systèmes en place, l'acquisition, le maintien et le développement des compétences et connaissances indispensables pour la mise en

œuvre et l'utilisation des SI développés. À partir de ce schéma de base, le modèle de l'alignement stratégique propose de construire la cohérence des choix selon deux dimensions complémentaires: – l'accord stratégique (strategic fit) ou alignement entre les domaines externes et les domaines internes. Ainsi doit-il y avoir cohérence entre le positionnement de la stratégie d'affaires et la conception de l'organisation d'une part et également cohérence entre la stratégie TI (externe) et les systèmes d'information (en interne) d'autre part. Si la première exigence de cohérence est relativement bien connue des managers, la seconde présente un caractère nettement plus novateur qui limite, encore aujourd'hui, sa prise en considération dans les démarches de planification. – l'intégration fonctionnelle: cette seconde dimension de la cohérence correspond à l'impératif d'intégrer le domaine d'affaires et le domaine des technologies de l'information à deux niveaux. D'une part, en assurant la compatibilité des choix entre la stratégie d'affaires et la stratégie TI (en particulier, voir comment les choix relatifs aux TI conditionnent, soutiennent ou contrarient les choix du domaine d'affaires); d'autre part en veillant à la cohérence des choix internes, entre conception de l'organisation et conception des systèmes d'information (comment les processus d'affaires sont-ils supportés par les systèmes actuellement en fonctionnement?). Si la partie interne de l'intégration fonctionnelle est relativement bien connue, la partie externe (cohérence entre stratégie d'affaires et stratégie TI) correspond à une problématique relativement nouvelle. Sur les bases de ce modèle d'alignement, il est possible de définir des logiques de mise en cohérence correspondant à des processus d'alignement. Le processus de mise en cohérence Le processus d'alignement consiste à exploiter les relations entre les différents domaines pour améliorer la cohérence des choix. Rappelons que cet alignement est un processus d'adaptation continue et non une situation d'équilibre que l'on peut juger satisfaisante à un instant donné. Par conséquent, la performance à attendre de l'emploi des TI dépend pour beaucoup de la capacité de l'organisation à adapter en permanence des choix multiples aux variations de différents déterminants (action de la concurrence, innovation technologique, pression de l'environnement politique ou écologique…) et ceci dans des délais satisfaisants. L'alignement peut ainsi être vu comme une succession continuelle de différents Co-alignements. Chaque Co-alignement peut être caractérisé par trois

domaines: un domaine d'ancrage qui déclenche et pilote le changement, un domaine pivot, intermédiaire, où est mis en œuvre le changement initial et un domaine d'impact correspondant à l'objet principal du changement. Par exemple, un Co-alignement de type «exécution de la stratégie d'affaires» est ancré par les choix de la stratégie d'affaires; il déclenche des besoins de changements organisationnels (domaine pivot) qui vont à leur tour justifier la mise en place de nouveaux systèmes d'information (domaine d'impact). Un Co-alignement de type «développement d'un avantage concurrentiel fondé sur les TI» a son domaine d'ancrage dans la stratégie TI; il entraîne une modification des choix de la stratégie d'affaires (domaine pivot) qui justifie des changements dans l'organisation (modèle d'impact). Ces co-alignements ne constituent que la partie initiale du processus d'adaptation car les changements opérés dans le domaine d'impact justifient généralement des ajustements dans les autres domaines (par exemple les modifications de l'organisation entraînent la mise en place de nouveaux systèmes d'information ou l'adaptation des systèmes actuels). Concrètement, le processus d'alignement stratégique s'incarne dans les différentes démarches de planification, en particulier dans la planification des systèmes d'information. Celle-ci a pour objet essentiel de traduire la stratégie systèmes d'information dans un schéma directeur qui décrit les objectifs à atteindre (c'est-à-dire les différentes applications à développer ou à modifier) et les ressources correspondantes à engager (ressources technologiques et managériales) selon un calendrier de réalisation. Traditionnellement, les méthodes de planification des SI étaient plutôt conçues pour assurer l'intégration fonctionnelle interne (par exemple, la méthode Business Systems Planning fondée sur l'analyse des processus de gestion) ou, au mieux, le Co-alignement de type «exécution de la stratégie» (par exemple, méthode des facteurs clés de succès définissant les SI nécessaires au succès des choix stratégiques). L'exigence de cohérence globale appuyée sur des Co-alignements variés implique une évolution profonde des méthodologies de planification (Chokron et Reix, 1987), un véritable renversement de leur logique traditionnelle. Finalement, quelle que soit la démarche de planification adoptée, l'analyse stratégique des apports potentiels des TI et de leurs modes de gouvernance constitue un préalable indispensable: stratégie d'affaires et stratégie des systèmes d'information doivent être construites de

manière interdépendante. Mais l'application de ce principe, simple en apparence, ne se réalise pas sans difficultés.[12]



Le modèle de l'alignement stratégique (d'après Henderson et Venkatraman, 1993)

[12] Reix R., Systèmes d'information et Management des Organisations, Paris, Vuibert, cinquième édition (2004)

Conclusion partielle :

Dans ce chapitre, nous avons essayé de déterminer la stratégie d'apprentissage selon plusieurs auteurs. Puis, nous avons expliqué les types de stratégies d'apprentissage présentés par O'MALLEY et CHAMOT, établie par l'apprenant et l'enseignant, car ce sont deux partenaires complémentaires, afin que les élèves aient un bon apprentissage, et aussi une mémoire de travail à long terme. En raison de ces capacités de traitement et de stockage de l'information, nous avons discuté des différentes stratégies d'écriture que les élèves se mobilisent lors de la rédaction de textes pour éviter la surcharge cognitive.

Chapitre 2 :
La communication écrite

Introduction partielle :

À l'heure actuelle, le comportement d'écriture a été largement appliqué à notre vie sociale et intellectuelle. L'écriture est un processus complexe, il est défini par un ensemble spécifique de normes que nous devons obtenir. Puisque l'écriture implique la communication, il est important d'avoir un bon niveau du récepteur pour mieux passer le message. Par conséquent, le métier d'écriture se compose de plusieurs disciplines. La rédaction comprend les activités suivantes : résumé, lettres, notes, poèmes... etc.

Enfin, nous devons citer la production écrite qui se considère comme une activité importante qui s'effectue à travers un ensemble d'opération.

1. Qu'est-ce qu'écrire :

L'écriture est apparu après l'oral, comme une tâche complexe pour défendre l'acte de parole, selon le dictionnaire de la didactique du FLE l'écrit est présenté comme : « *un système normalisé des signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole ou la pensée.*[13] *» Robert J.P (2008, p76)*

L'écriture est donc un moyen de communiquer avec des symboles graphique. C'est un outil pour exprimer des opinions précises. D'après le dictionnaire Enseignement des langues étrangères et des langues secondes *: « l'écrit est une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* [14]*» Cuq J.P (2003, p78_79)*

Le fait d'écrire comprend à la fois l'application de normes grammaticales et l'application de normes grammaticales. Transmettre des informations écrites au destinataire du média visuel pour le convertir dans la communication écrite. Sa particularité est qu'il peut être échangé indirectement. Lecteurs et texte écrit. Par conséquent, le discours écrit a besoin d'une bonne base pour le construire, et Non sans considération. Enfin, le paragraphe écrit est long et complexe.

[13] Robert J.P (2008, p76)
[14] *Cuq J.P (2003, p78_79)*

Selon le dictionnaire pratique de la didactique l'écrit est examiné comme : *« une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir -faire, et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision.»* [15]Robert, J_P, (2003, p76)

Le sujet et le lecteur visés sont deux principes convenablement importants sur lesquels se base l'écrit, par lesquels nous pouvons poser ces questions-là : (de quoi nous écrivons ? et à qui ?).

Le fonctionnement de ce système exige une série de savoirs, de savoirs faire et des compétences langagières. Dès qu'on parle de l'écriture en générale, il faut comme même appuyer sur un élément trop primordial qui est : un écrit. C'est le fruit de la notion antérieure. La pensée d'un scripteur réalise un écrit mais tout dépend le type du texte. Alors nous saisissons qu'un écrit est un texte.

Nous considérons que l'écriture vise un comportement social, D'une part, il s'agit de soutenir la confrontation entre écrivains (écrivains) et écrivains. Les lecteurs de l'autre côté (c'est-à-dire les lecteurs), en d'autres termes, pour améliorer le niveau des apprenants destinataire.

Durant cette période, nous avons consulté différents dictionnaires dans le cadre de notre recherche, après avoir choisi certaines définitions, nous avons constaté qu'il n'y avait pas L'énorme différence entre ces définitions

L'écriture de la calligraphie pour les lecteurs est l'écriture. Le concept est composé de cinq stations : Au premier coup d'œil, l'auteur doit se poser les questions suivantes avant d'écrire Pourquoi écrire ? À qui je m'adresse ? Ensuite, l'écriture vise toujours à améliorer l'écriture et à acquérir des compétences en écriture FLE. De plus, le choix du thème doit être basé sur les intérêts du destinataire. Par conséquent, l'auteur doit écrire des paragraphes simples et clairs, mais doit également éviter les phrases complexes, la répétition et respecter la ponctuation. Enfin, pour que le lecteur conserve un bon sens, le texte construit doit être lisible, clair et ferme. Il y a donc un attachement

[15] Robert, J_P, (2003, p76)

complémentaire entre l'écriture et l'écriture. Les psychologues décrivent le graphisme comme un processus textuel suprême qui, avec la critique génétique, peut être décomposé de manière plus claire selon l'ordre des sous-processus et des sous-processus.

Finalement, nous en tant qu'étudiants chercheurs nous faisons appel à la production écrite qui se fonctionne à travers une variété de démarche.

1.1 La production écrite :

En général l'enseignement des langues étrangères et le français comme langue étrangère surtout dans les pays étrangers, le travail écrit est généralement appelé un terme célèbre cela joue un rôle essentiel dans le cadre de l'enseignement des langues écrites. Le terme travail écrit a connu plusieurs autres sectes, telles que : le comportement écriture, expression écrite.

La production écrite est un acte scripturale, qui amène l'apprenant à exprimer ses sentiments et ses idées dans le but est de communiquer à l'autre. Il doit maitriser plusieurs stratégies et avoir des compétences pour réaliser une bonne expression écrit.

Comme la production écrite s'inscrit dans le domaine de la linguistique, selon ce domaine elle est : *« une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières.* » [16] Robert J.P (2008, p174)

Parce que l'écriture manuscrite occupe un aspect de plus en plus intéressant de la vie nos habitudes sociales sont en phase avec la nouvelle technologie numérique et ses Progressivement. De nos jours, plusieurs types de formats sont connus pour les œuvres écrites (pages Internet, e-mails et lettres administratives ...). Cela peut se faire de différentes manières (manuscrite ...) avec le support de différentes conditions (privées, académiques ...) Divers (papier). Toutes les questions liées à l'enseignement des langues dans le cadre éducatif Étrangers, les activités de production écrite ont mis en œuvre un apprentissage formel et La signification est importante pour obtenir les

[16] Robert J.P(2008,p174)

caractéristiques du code écrit. Suivant une approche cognitive, la maîtrise des œuvres écrites et de leurs composantes est considérée comme un test de recensement académique et professionnel. Elle peut être décrite comme une activité ferme, significative et communicative.

Pour réussir l'écriture, il est nécessaire d'utiliser divers Grâce à la pré-écriture, un mécanisme qui se produit après l'écriture sans mettre fin à l'écriture. L'utilité de cette opération nécessite un ensemble de compétences linguistiques, et Processus psychologique. De nombreuses recherches ont été menées dans le but de théoriser ces représentations et processus et de faire correspondre les activités d'édition dans un cadre plus large que les systèmes de traitement de l'information cognitive

1.2. La production écrite et sa place dans l'approche cognitive :

D'un point de vue cognitif, les mots écrits sont considérés comme conversion, mais cette méthode montre que l'écriture est plus importante que la parole situation pédagogique apprentissage des langues étrangères, notamment l'apprentissage des langues étrangères en FLE, Nous avons souligné que les activités menées pour l'enseignement de la grammaire sont genre traditionnel. Depuis plus de deux décennies, la psychologie cognitive n'est pas seulement devenue sacrée et inviolable. La compréhension écrite produit également du texte. Extrait du livre de psychologie cognition et production écrite : De l'effet "épidémique" à la "catalyse", la production écrite est définie comme : « *une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux.*»[17] Genesis 30, (2010, p197).

Les mots sont des morphèmes supplémentaires pour former une catégorie transmettre des opinions unanimes aux lecteurs. Il existe donc deux logiques de base qui confirment que l'écriture d'un texte, quel que soit son type, est un mouvement complexe. En tant qu'écrivain. D'une part, les écrivains doivent recourir à cognition référentielle, linguistique et pragmatique. D'autre part, la production écrite permet de

[17] PETELLION, S, psychologie cognitive et production écrite: de l'effet "épistémique" à la "catalyse" (2010, p197) Genesis, 30

clarifier et d'accélérer la nécessaire unification des processus. Cela a convoqué déterminez le contenu du texte et choisissez la forme linguistique qui convient à vos pensées Le rattrapage, la programmation de mouvements sportifs intéressants, permet l'arrivée d'empreintes écrites et enfin la mise en place hypothétique d'activités de relecture et de correction.

Enfin, l'acte de générer un texte écrit suppose de multiples types de connaissances, qui sont utilisées dans la mise en scène de divers processus d'édition :(connaissances métalinguistiques, thématiques, rhétoriques et linguistiques.)

Dans l'approche communicative, tout d'abord, l'écrit possède comme toujours une place très importante, d'après Sophie Moirand : *« enseigner l'écrit c'est enseigné à communiquer par et avec l'écrit. »*[18]Moirand, S (1979, p9)

D'après cette approche l'écrit se considère comme un outil de communication et d'échange dans le contexte scolaire et social. Nous empruntons la citation de Claude Germin pour justifier notre explication : *« la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale.* » Germin, C (1999, p11). Alors nous pouvons comprendre que toute langue sur les deux plans oral ou écrit a comme premier but la communication.

Selon Brérard Evelyne : *« il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière authentique des formes mais toujours de faire travailler sur les énoncés auxquels il pourra associer un sens* »[19]Brérard. E (1991, p31)

Enfin, cette méthodologie considère l'enseignement de la production écrite en langue seconde comme un processus indispensable qu'il faut la réaliser c'est pourquoi les apprenants doivent produire des textes dans des situations authentiques pour acquérir la compétence communicationnelle.

[18] MOIRAND, S Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère, Clé international, p9(1979).
[19] - BERARD, E ,L'approche communicative, Clé international, p31 (1991).

2. La complexité de la production écrite :

La production écrite est une activité délicate qui demande l'ensemble d'opération et ce qui confirme cette expression la citation des deux auteurs Cuq J.P et Gruca. I qui déclarent que : *« une série de procédures de résolutions de problème qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer* » 11Cuq J.P et Gruca. I (2005, p184-185)

Ces auteurs se partagent la même opinion et ont montré la difficulté apportée à cette activité, le scripteur doit avoir des compétences différentes il doit maitriser l'orthographe, la grammaire la syntaxe, la conjugaison…et de mobiliser l'ensemble de savoirs et savoirs faire afin de maitriser le contenu et respecter la forme du texte produit.

La production écrite n'est pas une juxtaposition des phrases mais elle montre l'interaction des connaissances intellectuelles cognitives. C'est une tâche qui fait appel aux opérations mentales.

Alors, tous ces éléments montrent la complexité de cette activité

3. Les processus rédactionnels :

3.1. Le modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980) :

Dennis Alamagot a eu la même idée que Hayes et Flower dans son livre. En 1980, Hayes et Flower voulaient théoriser la production écrite car il s'agissait d'une exécution humaine et complexe. Leur modèle est préparé sur la base de l'analyse des règles de langage recueillies à partir des activités de l'écrivain et est absolument primitif. Ils ont catégorisé trois composants principaux : l'environnement de la tâche, la mémoire de travail et processus de rédaction. Le passage d'un processus à un autre est causé par surveiller. Les deux premiers éléments sont constitués du troisième composant. Ces processus d'édition regroupent trois sous-processus appelés : Planifier, formuler et réviser. Chacun de ces trois processus d'édition a inspiré un rôle spécifique et déterminé dans la production écrite du texte cohérent. Les différents processus de rédaction sont trouvés pour but d'explique le rôle et les contraintes de la mémoire à long terme au moment de la production des textes.

3.1.1. Le processus de planification :

En continuant à exécuter le processus de planification qui permet au plan global de l'organisation Texte et texte de mise en œuvre. Flower et Hayes ont particulièrement souligné « plantodo » qui confédère « plan to Say » et « plan to compose » Le premier type de planification est basé sur l'intention des écrivains et des lecteurs ont aussi un genre de textes. Prévoyez de dire quoi commander un aperçu du futur texte écrit. Pour le dernier plan, il a intégré un plan de programme, qui était chargé de gérer concept et traitement du langage. Le processus de planification dans ce modèle est divisé en trois sous-processus. La première génération accepte de restaurer l'idée générale du texte en mémoire de travail sera suivie d'organiser des sous-processus. Le plan « pour dire » a été élaboré par deux sous-processus antécédents. La fonction du dernier processus enfant qu'il a créé selon le but de l'activité d'édition, le but de renforcer le traitement est donnée.

3.1.2. Le processus de formulation :

Le processus de la recette est complètement différent du processus dans ce qui précède. Selon Flower et Hayes (1980), le processus de formulation n'implique pas traiter. Il y a deux fonctions différentes, elles sont prononcées par plusieurs programmes traitement. La première est réservée aux différentes parties du plan élaboré pour faire avancer le processus de planification. Ceci est pour spécifier le nombre de phrases contient du texte. La deuxième fonction permet de traduire le contenu d'une certaine manière langue. Par conséquent, c'est l'acte de former une phrase ou une phrase après la saisie.

3.1.3. Le processus de révision :

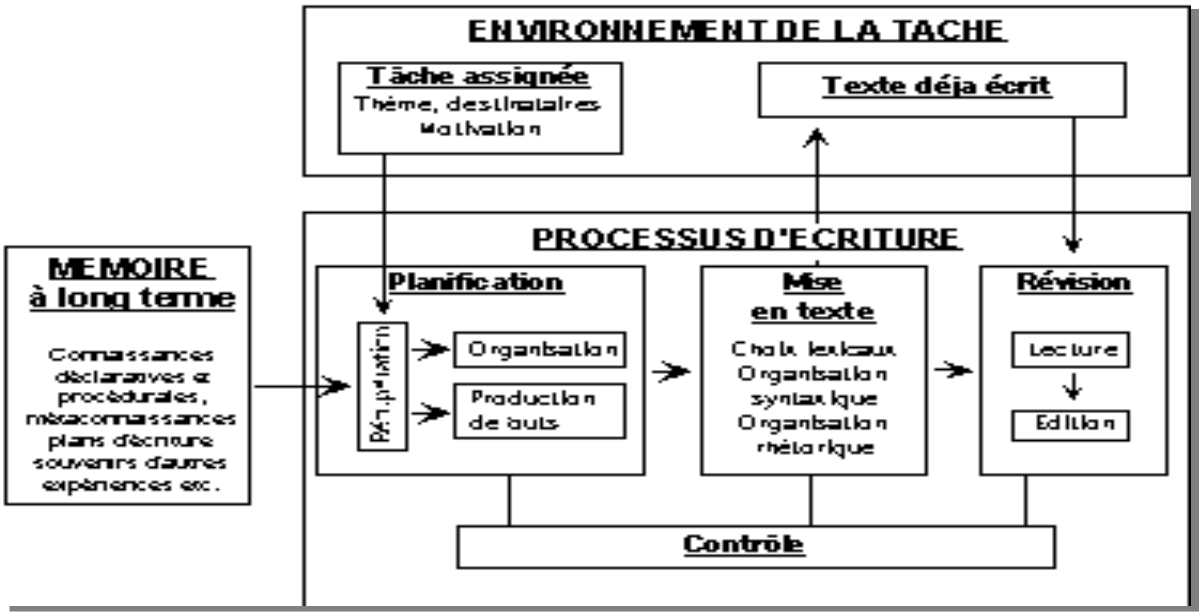
Le processus de révision comporte deux sous-processus, via l'acceptation lis et corrige. Le premier sous-processus est approuvé pour corriger les erreurs et faire déterminer la cohérence entre les textes écrits obtenus et les objectifs traités poursuivre ces textes. Le sous processus de rédaction est théorisé comme une opération compliquée de normes de l'activité rédactionnelle, afin de corriger les complications au niveau de la compréhension et d'orthographe rencontrées par les apprenants dans

une situation d'apprentissage. Après de nombreuses lectures, nous avons remarqué qu'il existe un quatrième processus qui correspond aussi au modèle de Hayes et Flower (1980), le voilà :

3.1.4. Le processus d'exécution :

La réalisation matérielle de l'écrit est garantie par le processus d'exécution. En fait, deux traitements complémentaires différents sont impliqués. Le traitement actif est récupéré la tâche de l'ensemble du programme de mouvement général pour chaque lettre, le paramètre par mémoire de travail exécutée sur le plan moteur. De plus, d'autres traitements c'est ce qu'on appelle la rétrospective et est conçu pour analyser la rétroaction et les mouvements tactiles qui produisent l'activité d'écriture. L'analyse accède à la position du texte dans l'espace graphique agencé.

Voilà une représentation schématique du processus rédactionnel adapté d'après Hayes et Flower (1980) :



Comme la notion du processus rédactionnel a vécu plusieurs évolutions au niveau de l'écrit dans ses dernières années, nous illustrons aussi, par un autre modèle du processus d'apprentissage de l'écrit, selon Hayes (2012).

3.2. Le modèle du processus rédactionnel d'après Hayes (2012) :

Ce modèle utilise les deux premiers processus (planification, formulation), par exemple (selon les termes donnés) ne les a pas modifiés par le processus d'ajout transcription ; le texte rédigé par le réviseur peut consolider toutes les étapes précédentes. Ensuite, peut être utilisé dans chaque processus car il est défini comme une ressource. De ce fait, Chenoweth et Hayes (2001) ont voulu évoluer le modèle précédent par la publication d'une nouvelle version (Hayes 2012), il a pris en considération toutes les remarques faites par avant. On trouve l'indication de la mémoire de travail et la mémoire à long terme plus le processus de transcription. Ce modèle est particulier ; il se compose de trois niveaux : le niveau de ressources, le niveau de processus et le niveau de contrôle. Pour les ressources, elles peuvent être gérées par les autres niveaux. Le 2ème niveau implique les schémas d'écriture et les plans. Le dernier niveau se compose de deux parties : l'une est externe (l'environnement de la tâche) et l'autre est interne (les processus rédactionnels). Dans la composante de processus on trouve des modules qui sont inscrits dans le modèle de Hayes et Flower (1980) qui sont : le formateur, l'évaluateur et le scripteur.

4. La surcharge cognitive et l'écriture :

4.1. Définition :

Dans une situation d'apprentissage, lors de l'accomplissement d'une activité, la charge cognitive se ressemble au volume de ressources cognitives qui sont investies par l'humain. Elle procédures :

•les éléments qui ont une relation avec la tâche.

• Les connaissances de l'individu qui correspondent avec la tâche.

•La façon d'exposer l'activité.

En s'appuyant sur l'exemple qui a été réalisé à travers deux savants chercheurs dans le domaine de la psychologie cognitive (Brissiaud/ Sander, 2010) : *« calculer 3 paquets de 10 gâteaux » ou « calculer 10 paquets de 3 gâteaux »* ne présente pas la même exigence pour des apprenants de CE1. C'est-à-dire calculer 10+10+10 est peu exigeant par rapport à 3+3+3+3+3+3+3+3+3+3. Dans les deux cas suivants, la charge se baisse en pas Sans par la multiplication. De plus, la maitrise de la multiplication est obligatoire.[20]

Le concept de charge cognitive existe depuis les années 1960 et il a marqué plusieurs disciplines de la psychologie, en particulier la cognition. Il y a plusieurs zones d'application. La surcharge cognitive est une théorie définie par John Sweller psychologie éducative. Il est publié sous forme d'article Intitulé « Cognitive Science » en 1988, l'œuvre de l'auteur existe depuis 1982. La question initiale était : la solution au problème est-elle liée à Apprendre ? Essayer de résoudre un problème est-il une tâche cognitive ?

En effet, la résolution de problèmes et l'apprentissage sont deux concepts complètement différents, chacun des deux a sa propre charge cognitive. Comme le premier est le moyen et le second est le but. À ce stade, il aura moins ou pas de ressources si les moyens sont trop exigeants.

4.2. La charge cognitive et l'enseignement :

La théorie de la charge cognitive n'est pas considérée comme une méthode enseignée parce qu'il ne débouche pas sur une méthode d'enseignement spécifique. Cette théorie ne répond pas à la question de savoir comment les enseignants devraient enseigner ? Il s'agit simplement de construire des connaissances utiles aux enseignants dans différentes situations d'enseignement. Cette connaissance pertinente est diverse, tout dépend de la tâche donnée, de l'aperçu du support ou du niveau de l'apprenant cible.

4.3. La charge cognitive dans les apprentissages scolaires :

Sweller, Van Merrienboer, Paas, 2019 ont trouvés trois sources pour qu'on puisse analyser l'exigence cognitive de chacune des situations d'apprentissage scolaire :

[20] https://synapses-lamap.org/2020/01/07/interview-quest-ce-que-la-charge-cognitive/

1/ **Primero**, la charge intrinsèque, qu'elle correspond aux informations à désigner pour la réalisation de la tâche.

2/ **Segundo**, la charge extrinsèque, qu'elle s'attache aux informations superflues (supports scolaires).

3/ **Tercero**, la charge essentielle, qu'elle est liée avec la modification des connaissances, autrement-dit, à l'apprentissage lui-même.

De cette façon, un apprenant qui n'apprend pas de nouvelles connaissances ne développer pas ces représentations précédentes et aura une charge trop faible que l'apprenant a acquis beaucoup de connaissances largement, ce qui a changé les connaissances précédentes profond.

Si les deux premières charges augmentent trop, vous perdrez des ressources d'apprentissage, c'est-à-dire la charge essentielle. Mais quand on considère un cas les apprenants qui ont beaucoup de connaissances dans un domaine spécifique, les exigences de la tâche Selon Björk, en 2017, Björk sera installé de manière à ce que les apprenants exercent beaucoup de pression Il est également utile de construire l'effet de« difficulté idéale ».

De ce fait, on arrive à comprendre que cette théorie de la charge cognitive ne suppose pas que l'exigence de la tâche soit diminuée ni l'effort exigé par les apprenants, par contre elle implique de mesurer l'exigence en raisonnement avec les ressources de chaque apprenant et à chaque apprentissage, sachant que l'ensemble de connaissances acquis par le même élève se diverse tout dépond le domaine visé. En conséquence, la théorie de la charge cognitive s'implique par tous les apprentissages scolaires, mais l'exigence présentée par les apprenants n'est pas la même.

4.4. La mémoire à long terme et la charge cognitive :

La mémoire à long terme est considérée comme une mémoire de capacité illimitée, elle est à cause de la charge cognitive plus faible. L'apprentissage change, crée et prépare les connaissances en mémoire à long terme. Le moment où nous traitons un nouveau venu certains aspects du monde, cela n'a rien à voir avec la connaissance de

la mémoire de travail, La charge cognitive sera un peu forte. En revanche, si l'on traite l'apparence d'entrer dans le monde ceci est connu et correspond à la représentation de la mémoire à long terme, le concept la charge cognitive diminuera trop.

En effet, la mémoire à long terme a un grand nombre de modèles de l'automatisation, car dans la théorie de la charge cognitive, le concept de schéma joue un rôle décisif. Parce que le graphique admet qu'il a dépassé la capacité limitée le travail de recherche. Ils peuvent également limiter la structure des connaissances complexe et résumé comme de simples unités de mémoire. Il existe aussi un autre rôle indispensable dans la notion des schémas, est qu'il domine d'exécuter l'activité contrôlée qu'automatique.

Sweller 1988, dans sa recherche a appuyé sur la distinction entre les processus contenus dans la résolution de problèmes et ceux qui sont impliqués dans l'acquisition des schémas.

Dans l'ensemble, l'objectif de Sweller est d'étendre spécifiquement la charge cognitive interrompra automatiquement l'apprentissage pour accepter de nouvelles des réglementations pour réduire la charge cognitive et soutenir l'apprentissage.

5. La compétence scripturale :

Cette expression renvoie à l'ensemble de savoirs, de savoirs faire et des représentations. Lorsque nous parlons de la compétence scripturale nous devons citer les opérations mentales. Cette dernière consiste à acquérir des savoirs et connaissances puis les raisonner.

Christine Barré-De Miniac souligne que : « *la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxiogène chez l'usager.* » [21]De Miniac C.B (2000, p69)

Donc, la compétence scripturale est tout une tentative de modification ou se déroule un ensemble des opérations telles que : l'anticipation et la réorganisation. Dans cette perspective, l'écriture selon Yves Reuter : « *une pratique sociale, supposant une*

[21] -DE MINIAC, C. B, Le rapport à l'écriture à l'écriture : Aspect théorique, éd Septentrion, Paris, p69 (2000).

compétence jamais parfaite ni achevée, nécessairement syncrétique mais constamment traversée par des tensions » [22]Reuter, Y (1996, p75)

5.1 Ses composantes :

La compétence scripturale se compose de plusieurs propositions clés que nous les citerons après :

-**La zone proximale de développement** : ce concept est introduit par le psychologue, elle désigne l'écart entre ce qu'un apprenant peut acquérir seul et ce qu'il peut acquérir de l'aide. Consiste à transmettre une écriture en suivant un modèle précis.

-Le conflit sociocognitif

-l'étayage

-la dimension métacognitive

6. Les difficultés rencontrées par l'élève lors de la rédaction :

En premier lieu, la production écrite n'est pas une simple tâche de placer et d'organiser les phrases mais elle est plus que ça, c'est une activité très complexe pour l'effectuer il faut passer par plusieurs étapes qui commencent par la planification et se terminent par la révision. Comme une activité complexe.

En second lieu, la citation de Cuq J-P. et Gruca I) : affirme ce que nous avons cité au-dessus : « *la production écrite est une série de procédures, de résolution de problème qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer* » [23]Cuq J-P. et Gruca I (2005, p184-185). C'est pourquoi les scripteurs se trouvent dans des situations délicates lors de la rédaction, ce qu'expliquent les difficultés auxquelles entrechoquer les apprenants. D'après F. Mangenot (1996) la production écrite est délicate en langue maternelle et étrangère.

[22] - REUTER, Y Enseigner et apprendre à écrire construire une didactique de l'écriture, ESF, Paris, p58 (1996)
[23] - CUQ, J. P et GRUCA, I Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, éd PUG, Paris, p184-185 (2005)

Egalement Wolff (1996, p110) affirme que même si l'apprenant de la langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, ce premier se trouve face à des difficultés supplémentaires. Alors difficultés sont au plusieurs niveaux :

6.1. Le niveau cognitif : La majorité des apprenants réfléchissent en langue maternelle puis ils traduisent leurs idées en langue française.

6.2. Le niveau linguistique : manque du lexique (un vocabulaire restreint, moins d'informations).Et aussi concernant la maitrise de la langue sur le plan grammatical, d'orthographe,…

6.3. Le niveau socioculturel : chaque langue se caractérise par ses principes et ses règles à titre d'exemple la réalisation d'une lettre administrative en langue française n'est pas de même façons en langue arabe.

Conclusion partielle :

En ce qui concerne l'examen final, l'écriture est une tâche complexe pour enrichir nos connaissances. Elle était en charge dans l’ensemble de différents types de connaissances et des compétences scripturales à maîtriser, Cela nécessite également l'application de plusieurs normes pour produire un texte cohérent et anticiper toutes les difficultés rencontrées dans le processus de rédaction parfaite en langue Française.

Chapitre 03 : expérimentation

Introduction partielle :

Pour apprendre une langue étrangère précisément la langue française sur le plan écrit on a besoin des stratégies efficaces. Pour facilite notre travail de recherche et répondre à notre problématique et vérifier nos hypothèses. Nous allons étudie cet troisième chapitre intitulé : l'expérimentation, Dans ce chapitre, nous avons décrit le lieu et l'échantillon des travaux sur 30 élèves et 6 enseignantes, nous avons présenté les différents choix méthodologiques utilisé dans notre travail de recherche et même nous avons décrit les outils d'analyse de questionnaire et l'entretien écrits et observation de classe. Toutes les informations recueillis qu'on a utilisé dans notre recherche ; ce sont les réponses obtenues sur les questions posées de la part des élèves et des enseignantes.

Dr. Constit a décrit la question écrite comme : « *Les questions écrites constituent un bel exemple d'institution détournée de son objet primitif. En fait, elles sont le plus souvent le moyen pour le parlementaire, à la demande d'un électeur, d'obtenir un renseignement de l'administration sur un cas personnel et précis* » [24](G.Vedel.1949, p. 455)

1. Le choix méthodologique :

1.1. Description de l'échantillon :

1.1.1. Choix de l'établissement :

Nous voudrons réaliser notre enquête au niveau du collège **MOHAMED BELHACEN**, situé à la wilaya de Médéa quartier **Mardjechekir.**

Cet établissement est formé de vingt classes, un laboratoire, une salle d'informatique, une salle des professeurs, les sanitaires, une vaste cour pour faire du sport et cinq bureaux d'administrations avec 39 professeurs, un directeur, 9 surveillants, un surveillant général, une psychologue, six enseignantes et trois classes de la 4éme années moyenne. Nous avons choisi cet établissement à l'avantage de distance, on a assisté officiellement par une autorisation cachée par notre département de facultés.

[24] G.Vedel. 1949, p. 455 manuel élémentaire de droit constitutionnel.

1. 1.2. Choix de public :

Pour faire notre enquête on a besoin d'un échantillon, donc on a choisi une classe de 4éme année moyenne qui se compose de 30 élèves qui se devise en deux sous-groupes à cause de l'épidémie « covid -19 », 08 garçons et 22 filles, leurs âges entre 14 et 16 ans, qui contient de 4 répétitifs. Notre choix est fait puisque on connait leur enseignante de français qui va nous faciliter la tâche.

On a travaillé avec cette catégorie d'élèves car elle a une grande relation avec notre problématique et notre sujet de recherche.

2. Les outils d'investigation :

2.1. Description des outils :

Dans le cadre de l'enseignement général de l'écriture et de la langue française en particulier, nous affecterons ce chapitre de pratique par une analyse d'un questionnaire écrit pour les élèves de 4e A.M, et un entretien pour les enseignantes de français.

Ces outils que nous avons utilisés par un questionnaire qui contient dix questions fermés et aussi un entretien de cinq questions ouvertes, ces questions ont une importante liaison avec notre problématique de recherche en lisant les thèmes des items que nous avons déjà abordés. Nous voulons donner plus d'opportunités à nos élèves en raison de mener des réponses différentes. Même nous avons aussi fait un questionnaire écrit en deux versions ; l'un en arabe et l'autre en français pour faciliter la compréhension à nos élèves avant de répondre, parce que chaque élève a un niveau différent dans la maîtrise de la langue que Nous avons distribué aux apprenants de la 4ème année moyenne. Nous avons voulu passer cette expérience sur le terrain de l'établissement que nous avons choisi pour observer l'atmosphère réelle dans laquelle se manipule notre enquête, aussi pour avoir des réponses sincères de la part des enquêtés en présence des enseignants, afin d'observer si l'apprenant à la capacité de comprendre et de répondre aux questions sans demander de l'aide à son professeur. En même temps nous avons posés des questions oralement aux enseignantes puis un entretien écrit par rapport aux démarches et la méthode faite en classe, sur toutes les stratégies rédactionnelles employées par les élèves de 4eme A.M pour produire une production écrite correcte. Tout cela nous aide à répondre à notre problématique :

Dans quelle mesure les stratégies rédactionnelles peuvent-t elle aider nos apprenants à améliorer leurs écrits ? Et de vérifier nos hypothèses de recherche à l'intérieur de l'établissement.

2.2 Questionnaire :

D'après Jean-Christophe VILLATE 2007 Le questionnaire est défini comme « une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer le fait, il ajoute aussi, c'est une méthode qui est uniquement collective et quantitative qui s'applique à un ensemble d'échantillon qui doit permettre des inférences statistiques. » [25]Jean-Christophe Villate (2007)

Ce questionnaire a un objectif très important, selon VILLATE (2007) « il s'agit ici d'une démarche déductive c'est un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse. » [26]Villate(2007)

A propos de notre questionnaire, sur le type de question Sélectionnées, ce sont des questions très précises et ciblées sur notre sujet, dans le but de recevoir un maximum d'informations liées à nos problèmes.

A-Des questions fermées :

Dans ce type de question, l'apprenant a le choix de répondre par (oui, non), ils seront vite remplis car ils sont clairs et faciles. Et à partir de là, nous n'aura pas de réponses. Ils nous facilitent l'enquête et le traitement des informations recueillies

2.3. L'entretien :

D'après LABOV et FANSHEL l'entretien est défini comme : *« Un entretien, est un speech-évent (événement de parole) dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B. »* [27]Labov et Fanshel(1977)

A propos de notre questionnaire, le type des questions sélectionnées sont des questions directe et ouverte pour le but de faciliter la tache aux enseignants et pour contaminer une bonne information recueillie.

[25] Jean-Christophe Villate(2007)
[26] ipdem
[27] https://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2000.dieng_sa&part=20745

A-Des questions ouvertes :

Ce type de question permet à l'enseignant d'être libre et illimité dans ses réponses, il répond de son choix. Ce genre de question a la possibilité d'offrir plus de choix de données sur notre étude sous forme de questions fermées. C'est-à-dire ce choix "autres réponses" crée une ouverture dans l'étape des réponses bien qu'elles soient en dehors des réponses proposées.

2.4. Objectif :

L'objectif de la réalisation de l'observation de classe et le questionnaire écrit ont abouties à une réponse fiable à notre problématique et aussi à la vérification de nos hypothèses (confirmer ou infirmer).

2.5. Outil d'analyse :

Le choix de notre méthode repose sur une analyse qualitative et quantitative, appelée également "mixte[28]". Cette analyse nous aide à obtenir des réponses à nos questions et nos hypothèses ; surtout pour expliquer les stratégies d'apprentissage de la production écrite afin de former des idées sur le processus compétence académique.

2.6. Les thèmes des items :

Nous divisons l'outil d'enquête en plusieurs questions afin de nous pouvons vérifier notre hypothèse de recherche :

*** La relation entre lecture et écriture :**

Nous voulons savoir si l'élève pratique la lecture et s'il connaît l'importance de la lecture La lecture et son impact sur l'écriture.

*** Adopter une stratégie d'édition :**

Nous essayons de vérifier si les apprenants utilisent les stratégies d'apprentissage suivantes l'écriture.

[28] Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. Recherches qualitatives, 38(1), 105–123. https://doi.org/10.7202/1059650a

*** Obtenir la capacité des Écritures :**

On veut savoir si l'apprenant sait écrire en français.

*** Difficultés rencontrées par les apprenants à quatre heures du matin :**

Nous supposons que l'apprenant ne connaît pas la stratégie d'apprentissage ou Il ne les maîtrisait pas bien.

*** Traduction et rédaction :**

Nous insistons sur le recours à l'arabe pour une meilleure compréhension Texte écrit.

*** Lieu d'écriture universitaire :**

Nous voulons connaître la pratique de l'expression écrite universitaire Bref, pour réussir et optimiser le concept du français écrit

2.7. Observation de classe :

2.6.1. Le contexte : Nous avons choisie une classe du 4éme années moyenne pour traiter la problématique suivante : **Dans quelle mesure les stratégies rédactionnelles peuvent-t elles aider nos apprenant à améliorer leurs écrits ?**

Au cours de cette observation de classe, nous avons assisté pendant quatre séance dans une classe de quatrième année moyenne de trente élèves cette classe est deviser en deux sous-groupes à cause de l'épidémie corona virus. Chaque sous-groupe contient quinze élèves, elle était une grande salle bien éclairée, il y a trois rangées de tables chaque rangée contient cinq table et chaque table pour un seul élève. Il y a aussi un tableau, a coté de ce tableau on trouve le bureau du maitre. D'après l'enseignante le niveau de premier sous-groupe est moyen, la majorité des élevés veulent faire des efforts. Le niveau de deuxième sous-groupe est assez faible ; la majorité de la classe était très moyenne et deux élèves étaient en grande difficultés.

2.7.2. Le déroulement des séances :

Notre observation de classe a commencé le lundi 22 mars 2021 et c'est terminé le dimanche 4 avril 2021.

-séance 01 : le lundi 22 mars 2021

Dans la première séance nous avons pris quelques notes de ce qu'on a vu et entendu en générale :

• Les élèves participent facilement dans la classe et ils lèvent les mains pour poser des questions ou pour répondre.

• La relation entre l'enseignante et les élèves est très satisfaisante, en effet, les élèves n'hésitent pas à plaisanter avec leur enseignante et c'est réciproque.

• Les bavardages sont tolérés ; du chuchotement a un niveau sonore.

• Le climat de la classe est homogène.

• L'enseignante se déplace beaucoup au sein de la classe sur tout durant les exercices pour vérifier si l'élève fait son travail.

• L'enseignante s'adresse aux élèves par ses prénoms et parfois tutoie ses élèves.

Suite à cette première journée d'observation nous avons proposées à Maitresse de centrer notre observation sur la production écrite ; Donc nous avons commencé par la compréhension ensuite par les entrainements et enfin la production de l'écrit.

-séance 02 : le dimanche 28 mars 2021 :

Projet 02 : élaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix »

Séquence 01 : Nous argumentons dans le dialogue

Discipline : compréhension de l'écrit

Titre : le racisme

Matériels : livre scolaire page70

Déroulement de la séance :

L'enseignante commence par une petite salutation « Bonjour ! »Puis elle demande de sortir le matériel nécessaire ; le livre + le cahier de classe.

Mme dit « qui veut me rappel de ce qu'on a déjà fait la fois passer ? » après un moment de réflexion ils y a quelques élèves lèvent leurs mains pour répondre. Ensuite, Mme demande d'ouvrir le livre a la page 70 et elle a écrit le nombre de page sur le tableau ; puis elle demande aux élèves de lire le texte ; Mme essaie de laisser l'élève de lire tout seule lorsqu'il s'arrête elle le corrige. Apres une lecture de 3 ou 4 élèves différents afin que celle-ci soit bien entendue par toute la classe. Mme pose une question « C'est quoi le titre de ce texte ?» il y a un élève réponds madame « c'est le racisme »

Puis la Maitresse demande de répondre aux questions de compréhension elle lit et explique question par question, après chaque question les élèves lèves les mains pour répondre.

-séance 02 le lundi 29 mars 2021 :

Projet 02 : élaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix »

Séquence 01 : Nous argumentons dans le dialogue

Discipline : entraînements à l'écrit

Titre : le racisme

Matériels : le cahier d'activité

Le déroulement de la séance :

L'enseignante entre à la classe, elle commence la séance par les salutations « bonjour ! Les élèves » puis elle demande à une fille d'écrire la date au tableau puis elle demande à la même fille d'écrire un modèle d'une production écrite sur le racisme comme un exemple à suivre, quand la fille termine Mme demande aux élèves de lire la production Après une lecture orale de 4 élèves différents. Puis elle demande aux

élèves de suivre le modèle pour écrire une production sur le même sujet de l'exemple dans le cahier de classe.

Nous avons observées que le modèle effectue par l'enseignante est riche par les stratégies d'apprentissage de la production écrite.

-séance04 le 04 avril 2021 :

Projet 02 : élaborer un dépliant en faveur du « vivre ensemble en paix »

Séquence 01 : Nous argumentons dans le dialogue

Discipline : production écrite

Titre : le racisme

Matériels : double feuille

Déroulements de la séance :

Mme rentre à la classe, elle commence la séance par une salutation comme toujours « bonjour ! » puis elle demande aux élèves de sortir des doubles feuilles et d'écrire la date et la consigne : « afin de célébrer la semaine nationale d'éducation contre le racisme ton établissements scolaire organise un concours destiné à sensibiliser les jeunes collégiens a la lute contre toutes les préjugés. Rédige un dialogue dans lequel tu insisteras sur l'importance de l'acceptation de l'autre ». Quand ils terminent Mme lit et explique cette consigne puis elle demande aux élèves de commencer la rédaction. De temps en temps les élèves demandent l'aide à l'enseignante. A la fin de la séance madame ramasse les feuilles pour les corriger.

Nous avons collectées quelques copies des élèves comme des annexes pp 123, 124,125.

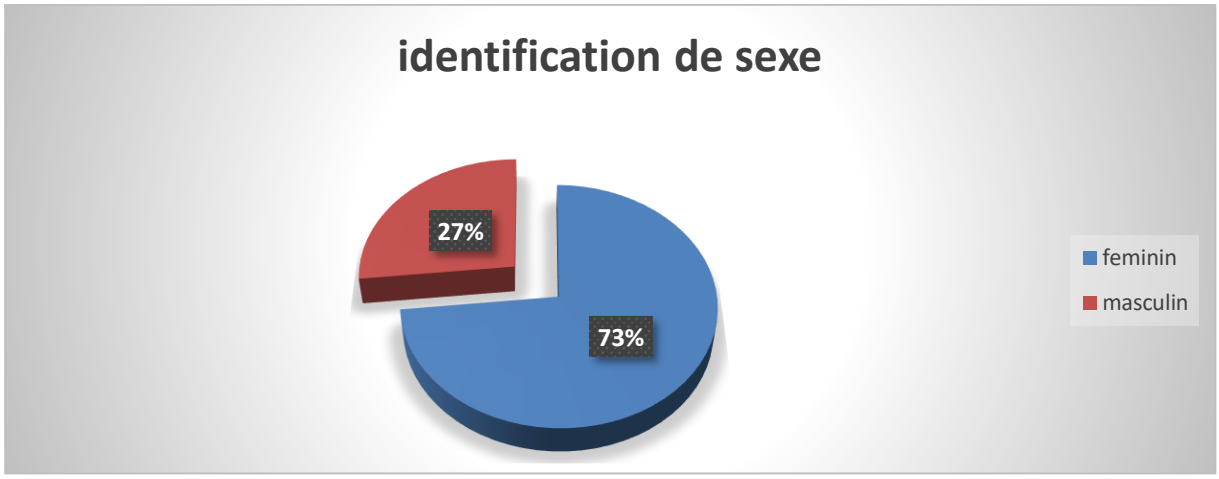
3. Analyse des données recueillis :

- Identification du sexe :

1.1/Présentation par tableau :

Sexe	Nombre	Fréquence en 100%
Féminin	22	73%
Masculin	08	27%

2.1/Présentation par pourcentage :



3.1/ Description des résultats obtenus :

Notre questionnaire est adressé aux 30 collégiens de 4AM se devise en 22 filles présentées par 73% et 08 garçons présentés par 27% comme il est indiquer dans le tableau.

4.1/ Analyses et interprétation :

D'après les résultats obtenus, le tableau nous montre que notre population questionnée est un mélange entre filles et garçons, mais le nombre de filles est très

élevé par rapport au nombre de garçons, Cela est dû au pourcentage élevé de féminité dans l'établissement

Présentation et interprétation des questions :

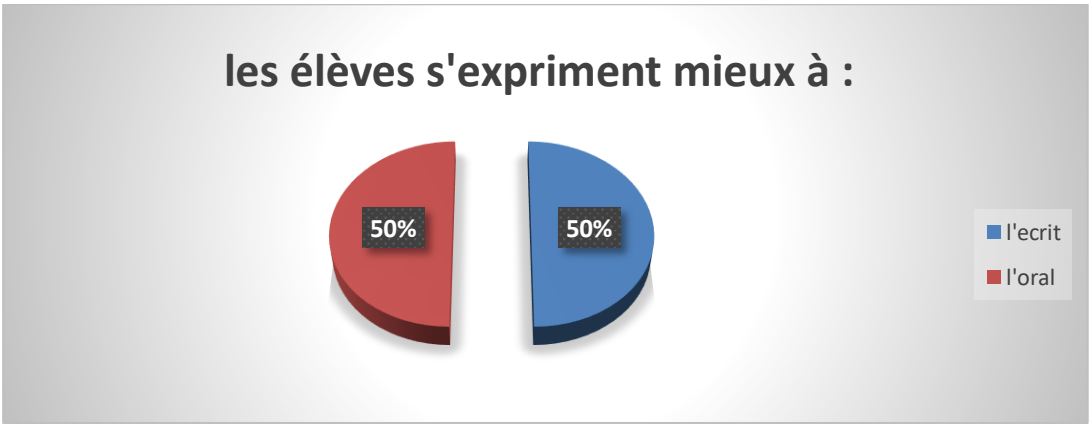
Q1 : Vous vous exprimez mieux à **:**

- ☐ L'écrit
- ☐ L'orale

1.1. Présentation par tableau :

Réponses	Nombres	Fréquence %
L'écrit	15	50%
L'orale	15	50%

1.2 Présentation par pourcentage :



1.3. Description des résultats obtenus :

La moitie des apprenants (50%) ont choisi l'oral, et la moitie (50%) ont choisi l'écrit.

1.4. Analyse et interprétation :

Les résultats sur cette question sont égalisés, le sondage nous montre que 50% des élèves questionnée ont choisi l'oral, et l'autre 50% choisi l'écrit

Q2 : Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

1.2/Présentation par tableau :

Réponses	Nombres	Fréquences en 100%
oui	24	80%
non	06	20%

2.2. Présentation par pourcentage :



2.3. Description des résultats obtenus :

80% des élèves affirment qu'ils ont le droit d'utiliser le dictionnaire en classe, et 20% des élèves affirment qu'ils n'ont pas le droit d'utiliser le dictionnaire en classe.

2.4. Analyse et interprétation :

À partir les réponses des élèves, nous avons observé que la majorité des enseignants autorisent l'utilisation du dictionnaire dans une classe de la **4ème** année moyenne; ce qui est très bien pour les apprenants de les habituer d'utiliser le dictionnaire durant tous leurs cor puce, alors qu'une minorité des enseignants exclurent ça.

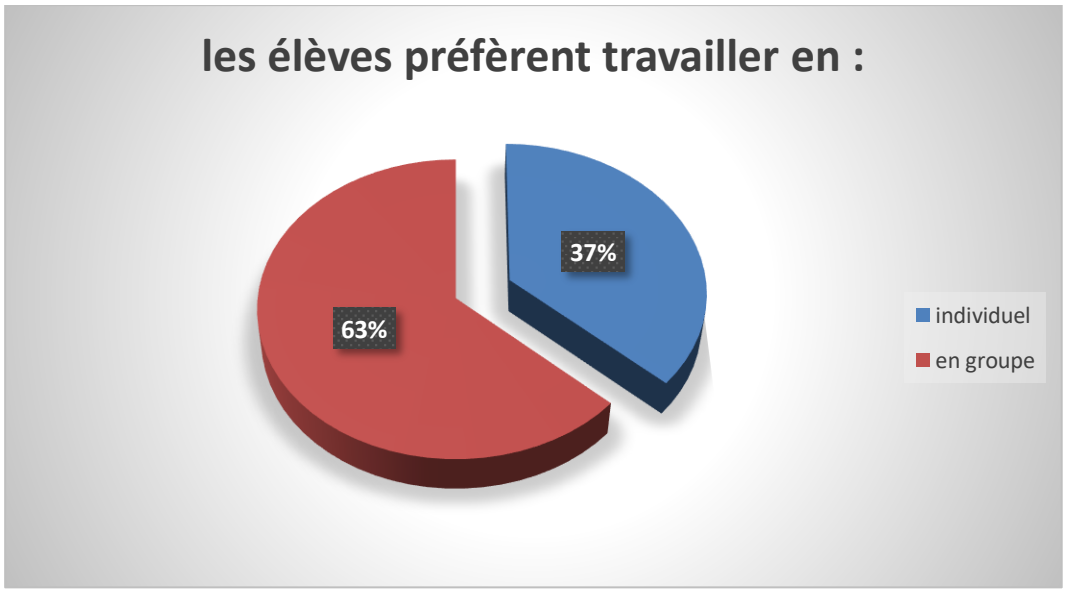
Q3 : Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?

- ☐ Individuel
- ☐ En groupe

3.1. Présentation par tableau :

Réponses	Nombres	Fréquence en 100%
Individuel	11	63%
En groupe	19	37%

3.2. Présentation par pourcentage :



3.3. Description des résultats obtenus :

63% de la population questionnée préfèrent de travailler en groupe, par contre 37% préfèrent de travailler individuellement.

3.4. Analyse et interprétation :

D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que la plupart des élèves préfèrent de travailler en groupe et non pas individuel.

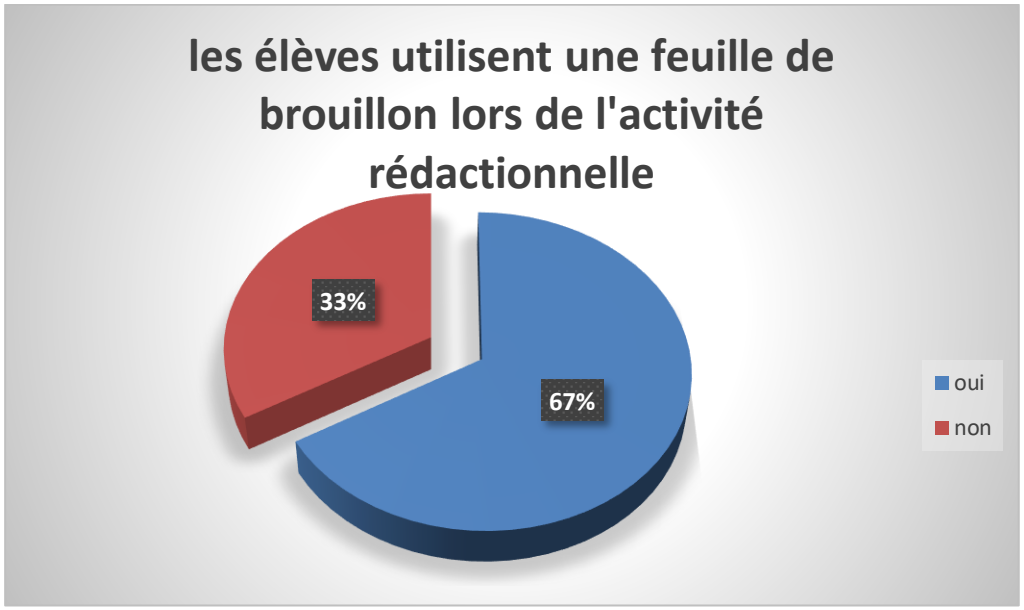
Q4 : Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

4.1. Présentation par tableau :

Réponses	Nombres	Fréquences en 100%
oui	20	66%
non	10	34%

4.2. Présentation par pourcentage :



4.3. Description des résultats obtenus :

67% des apprenants utilisent une feuille de brouillon lors de l'activité rédactionnelle, alors que 33% n'utilisent pas le brouillon.

4.4. Analyse et interprétation :

À partir cette question les élèves ont souligné un point très important qu'il doit être mis en évidence : la majorité entre eux sont habitué d'utiliser le brouillon car l'enseignant(e) les conseille de l'utiliser avant de rédiger, c'est un très bon signe mais ils ne savent pas qu'un brouillon est une stratégie

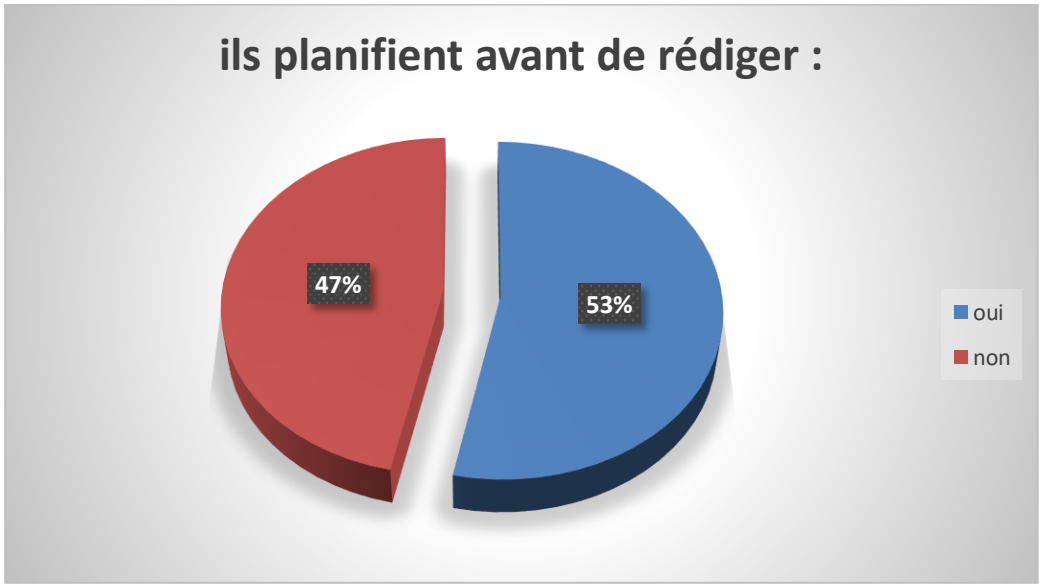
Q5 : Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

5.1. Présentation par tableau :

Réponses	Nombres	Fréquence en 100%
oui	16	53%
non	14	47%

5.2. Présentation par pourcentage :



5.3. Description des résultats obtenus :

53% des élèves planifient avant de commencer la rédaction et 47% des élèves ne planifient pas.

5.4. Analyse et interprétation :

A partir des réponses recueillies de la part des élèves de la **4ème** année moyenne. Nous avons observé que le nombre des élèves qui fait de plan avant de rédiger plus que le nombre qui ne fait pas de plan, et cela c'est un bon signe parce que la stratégie de planification aide beaucoup les élèves pour organiser leur idées.

Q6 : Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

1.6 /Présentation par tableau :

Réponses	Nombres	Fréquence en 100%
oui	18	60 %
non	12	40 %

6.2. Présentation par pourcentage :



6.3. description des résultats obtenus :

60% de la population distingué font recours à la langue maternelle (langue arabe), et 40% de la population ne font pas recours à la langue maternelle.

6.4. Analyse et interprétation :

En vue des résultats obtenus de la part des élèves, le sondage nous montre que a parmi de 30 élèves seulement 18 qui utilisent la langue maternelle, et les autres 12 élèves n'utilisent pas la langue maternelle, plus que la moitié des apprenants qui utilisent cette stratégie car le recours à la langue maternelle c'est de faire une traduction âpre, donc ça considère comme l'une des stratégies.

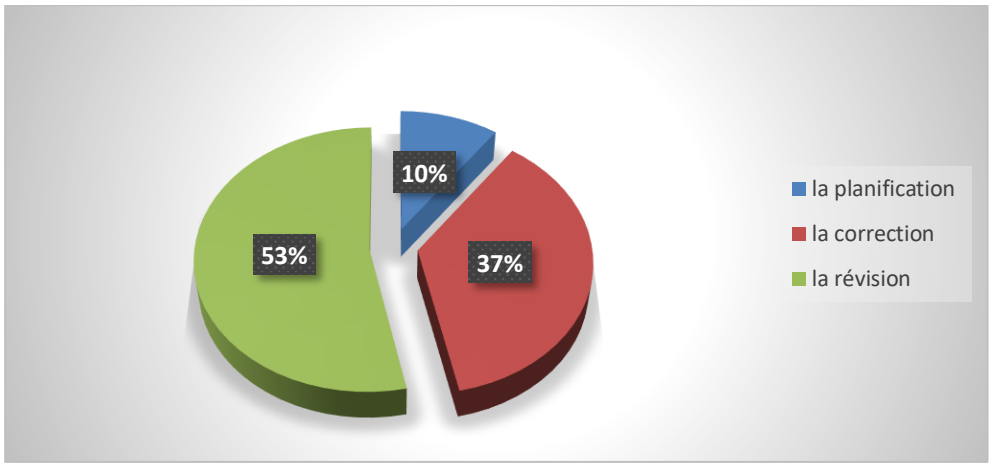
Q7 : Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- □ La planification
- □ La correction
- □ La révision

7.1. Présentation par tableau :

Réponses	Nombres	Fréquence en 100%
La planification	03	10%
La correction	11	37%
La révision	16	53%

7.2. Présentation par pourcentage :



7.3. Description des résultats obtenus :

10% du public seulement qui prend en compte la planification pour construire un texte correct, et 37% qui prendre en compte la correction, par contre 53% qui préfèrent la révision pour produire une expression écrite cohérente.

7.4. Analyse et interprétation :

Dans le cas de cette question, nous avons eu plusieurs réponses chaque élève utilise la stratégie la plus facile pour lui mais nous avons constaté que la majorité des élèves n'arrivent pas à produire un texte cohérent, alors qu'une minorité arrivent facilement, et d'autres qui arrivent des fois en utilisant les stratégies d'apprentissage de l'écrit.

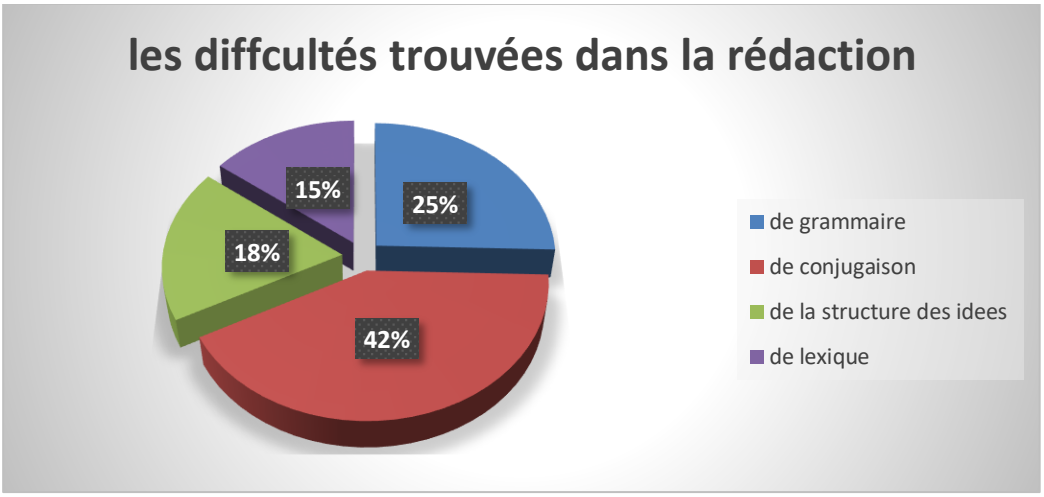
Q8 : Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☐ De grammaire
- ☐ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

8.1. Présentation par tableau :

Réponses	**Nombres**	**Fréquence en 100%**
De grammaire	14	25%
De conjugaison	23	42%
De la structure des idées	10	18%
De lexique	08	15%

8.2. Présentation par pourcentage :



8.3. Description des résultats obtenus :

42% des apprenants ont des difficultés en conjugaison quand ils rédigent leur production écrite, et 25% ont des difficultés en grammaire, et 18% ont de difficultés para port la structure des idées, et seulement 15 % ont des difficultés en lexique.

8.4. Analyse et interprétation :

D'après les résultats que nous avons entre les mains, nous avons remarqué que ces élèves trouvent des obstacles beaucoup plus au niveau de la conjugaison puis de la grammaire, cela veut dire qu'ils ne maitrisent pas les normes de la grammaire de la

langue française quand ils écrivent, et par la suite ne les appliquent pas quand ils rédigent et qu'ils n'apprennent pas la conjugaison sachant que pour maitriser la conjugaison il faut bien enregistrer le verbe en écriture puis l'articuler. Nous avons même distingué qu'ils ne savent pas structurer les informations sous forme d'une phrase simple et correctes ça veut dire qu'ils ne peuvent pas réunir leurs idées d'une façon ordonnée. Et enfin, ils existent des élèves qui ont des difficultés au niveau de lexique, cela signifie qu'une chose : les élèves algériens ne cherchent pas à apprendre de nouveaux termes en français et qu'ils ne pratiquent pas la lecture. Ce sont les difficultés rencontrées par les apprenants de la 4ème A.M lors de la production des textes en français.

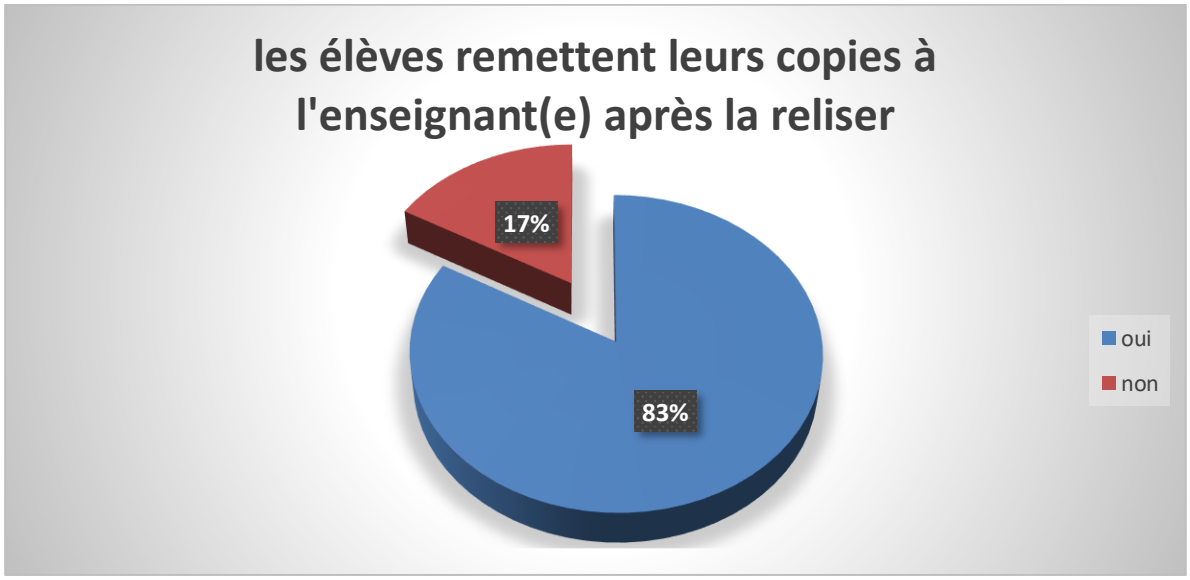
Q9 : Est-ce que vous relisez la copie avant de la remettre à votre enseignant(e) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

9.1. Présentation par tableau :

Réponses	Nombres	Fréquence en 100%
oui	25	83 %
non	05	17 %

9.2. Présentation par pourcentage :



9.3. Description des résultats obtenus :

83% des apprenants ont dit qu'ils révisent leurs copies de réponses avant qu'ils les remettre à l'enseignant(e) tandis que 17% seulement parmi ces élèves qui ne font pas cette opération.

9.4. Analyse et interprétation :

Nous pouvons voir à partir des réponses destinées que 83% des apprenants apprécient la révision, nous pouvons donc également dire qu'ils relisent leur réponses et qu'ils corrigent leur fautes d'orthographe, aussi ils peuvent ajouter des informations qu'ils ont oubliées auparavant, en fin les élèves maitrisent cette stratégie de révision.

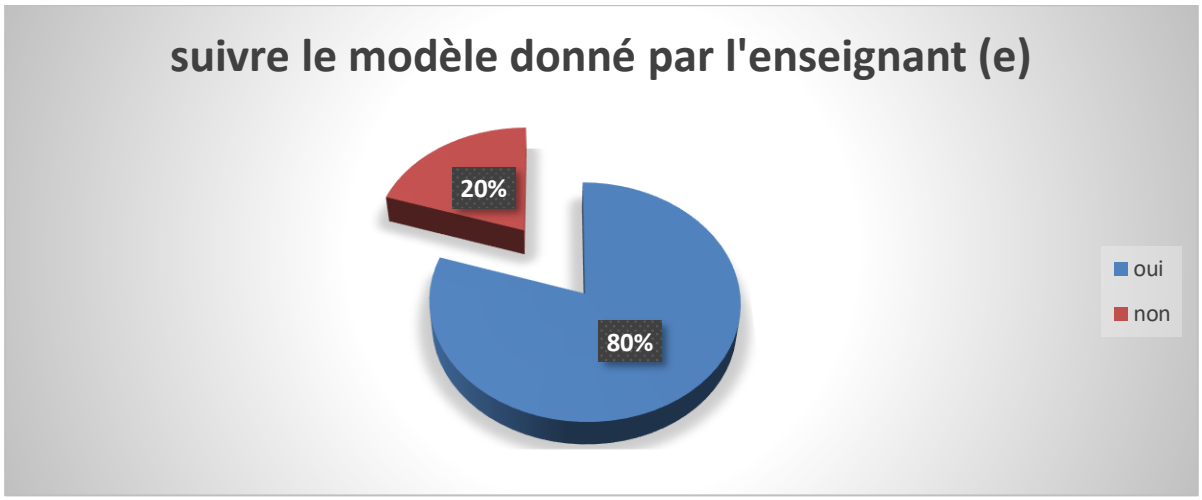
Q10 : Est-ce que vous suivez le modèle donné par l'enseignant(e) ?

- □ Oui
- □ Non

10.1. Présentation par tableau :

Réponses	Nombres	Fréquence en 100%
oui	24	80 %
non	06	20 %

2.10/présentation par pourcentage :



10.3. Description des résultats obtenus :

80% du public questionné suivent le modèle donné par l'enseignant(e), et 20% ne suivent pas le modèle.

10.4. Analyse et interprétation :

Nous avons observé par les réponses remportés en dessus pour cette question que la majorité des élèves de la 4éme A.M suivent le modèle fait en classe avec l'enseignant, car le modèle facilite la tache de la production écrite. Seulement 06 élèves sur 30 qui ne suivent pas le modèle cela veut dire qu'ils sont capables de produire d'écrits avec leur propre manière.

Présentation et interprétation de l'entretien :

Q1 : Qu'est-ce que ça veut dire une stratégie rédactionnelle à votre avis **?** Proposez une définition **?**

- un ensemble d'opérations exécutées pour atteindre un but précis.

- la manière d'orienter des plans d'action.

- des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.

1 /présentation par tableau :

Les enseignants(es)	**Les réponses**
Enseignant N°1	Manière d'orienter des plans d'action.
Enseignant N°2	Des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.
Enseignant N°3	Des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.
Enseignant N°4	Des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.
Enseignant N°5	C'est l'ensemble des démarches et de modalités d'action impliquées dans le processus rédactionnel en vu de rédige et un texte de type précis

Q2 : Quelles sont les stratégies déployées par les apprenants de la 4ème A.M afin de produire une production écrite correcte ?

1 /présentation par tableau :

Les enseignants(es)	**Les réponses**
Enseignant N°1	Suivre un plan.
Enseignant N°2	On leur donne des modèles à suivre pour améliorer leur niveau et ils les utilisent.
Enseignant N°3	Commencer la production écrite par une introduction puis un développement et en fin une conclusion.
Enseignant N°4	Le texte modèle est la meilleure stratégie déployée par les apparents de la 4éme A.M pour produire une production écrite.
Enseignant N°5	Dégager les mots clés – Planifier le texte – Respecter les critères de réussite

Q3 : Est-ce que vous aidez vos apprenants lors d'une séance production écrite.

Oui

Non

Si oui, comment ?

1 /présentation par tableau :

Les enseignants(es)	**Les réponses**
Enseignant N°1	-suivre un plan -l'enseignant doit donner un modèle -les élèves doivent être réédités par leurs profs
Enseignant N°2	-par donner le vocabulaire qui manque et aussi corriger les fautes d'orthographe commises par les élèves.
Enseignant N°3	-les orienter et corriger leurs fautes d'orthographe et leur aider aussi pour développer et enchainer leurs idées.
Enseignant N°4	-on leur donnant la banque à mot et des critères à suivre pour réussir Leur produit écrit.
Enseignant N°5	Toute aide est principalement administrée dans les séances dites 'séances de préparation à l'écrite' qui précèdent la séance de production écrite. En effet, l'apprenant sera amené à réussir sa production seul, il aura à exercer ses compétences par la mobilisation des ressources et précuis antérieurs dans une situation nouvelle liées aux compétences visées et qui doit être similaire aux situations confrontées pendant les séances de la préparation à l'écrit. Toutefois, un rappel de critères de réussite peut être envisage pendant la séance.

Q4 : Est-ce que vous trouvez des problèmes de rédaction avec vos élèves ? S'il y'a comment vous les traitez ?

1 /présentation par tableau :

Les enseignants(es)	**Les réponses**
Enseignant N°1	-Encourager à écrire - Les fanes travaillent
Enseignant N°2	Oui, beaucoup de lacunes concernant le vocabulaire et les fautes d'orthographe.
Enseignant N°3	Oui, je leur propose des textes modèles et on fait une amélioration d'un paragraphe d'un élève dans la classe
Enseignant N°4	Oui, nous trouvons des problèmes de rédaction avec nos élèves, nous les traiter à trévère une remédiassions, amélioration d'un paragraphe D'un élève moyen et en fin à trévère une autocorrection.
Enseignant N°5	Oui, appauvrissement langagier -Manque d'habilité et incapacité d'utiliser toutes les habilités nécessaires.

Q5 : Quelles solutions proposez-vous afin de mieux apprendre à écrire ?

1 /présentation par tableau :

Les enseignants(es)	**Les réponses**
Enseignant N°1	-Lire des livres -Ecouter de la musique
Enseignant N°2	-Faire beaucoup d'essaies pour écrire des textes - La meilleure façon pour obtenir un meilleur niveau c'est la lecture
Enseignant N°3	- Faire de la lecture
Enseignant N°4	-Il faut que les élèves lisent beaucoup et s'habituent à rédiger des phrases simples et bien structurées.
Enseignant N°5	-inculquer aux apprenants le vocabulaire approprié qui leur serait utile dans leurs productions -Proposer des textes et structures stéréotypes contenant des variantes permettant aux apprenants approuvant des difficultés d'imiter ces clichés pour réussir leurs productions -Utiliser des listes d'auto vérification.

Conclusion partielle :

Nous nous sommes basés dans cette partie de notre travail sur l'analyse des réponses obtenues dans le questionnaire écrit que nous avons élaboré avec les apprenants de la 4ème année moyenne, et dans l'entretien des enseignants écrit afin d'examiner ou de vérifier l'utilisation des stratégies rédactionnelles lors de la rédaction d'un texte cohérent, nous avons remarqué que la majorité des élèves n'utilise pas les stratégies rédactionnelles selon leurs réponses et qu'une minorité qui l'utilise mais d'une façon spontanée.

Conclusion générale :

Conclusion générale :

L'enseignement-apprentissage de la langue française, comme toutes les langues étrangères, nécessite l'installation des compétences écrites ou orales pour permettre une bonne communication.

Tout au long de ce processus de notre ébauche, nous nous engageons à mener une recherche liée à l'enseignement et à l'apprentissage, c'est l'un des domaines important de la langue française, elle est présentée comme une compétence à travers l'écriture, notamment la stratégie d'écriture.

Notre travail est lié aux stratégies utilisées par les élèves de 4 Années moyennes, donc nous avons réservé les deux premiers chapitres : de concentrer sur les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage de l'écrit, et aussi de définir la communication écrite du processus rédactionnels et le surcharge cognitive.

Dans le dernier chapitre, nous avons choisi les stratégies mobilisés par les élèves, donc nous nous préférés de s'appuyer sur une observation de classe puis un questionnaire écrit destiné aux élèves et un entretien destiné aux enseignants de l'établissement Mohamed BELHCEN.

.Notre objectif ultime est de savoir quelles stratégies déployées par les apprenants de la 4eme année moyenne afin de produire une production écrite correcte ? À la lumière des résultats recueillis nous pouvons confirmer que :

Les apprenants de 4eme année moyenne ont un gros problème au niveau de l'activité rédactionnelle, la plupart écrivent sans utiliser les stratégies rédactionnelles ou les utiliser sans savoir que c'est une stratégie, comme le cas de la révisions et du brouillon, ils écrivent d'une façon spontanément. Cela confirme l'hypothèse que nous avons motionner au début : il se peut qu'il y'ait une absence d'utilisations des stratégies rédactionnelle d'un texte argumentative

Enfin, en espérant que le niveau d'écriture des apprenants pourra être amélioré le plus rapidement possible, avec l'aide de l'enseignant bien sur, nous espérons voir plus

les activités de la production écrite et comment rédiger correctement, car c'est une activité importante dans la vie personnelle et professionnelle.

Nous souhaitons vivement que notre recherche en matière de stratégies d’apprentissage de la production écrite que nous avons étudiées soit améliorée au futur par des solutions fiables pour éliminer ce problème dans tous les établissements Algériens

Références bibliographiques

Références bibliographiques :

- ALAMARGOT, D & CHANQUOY, L, *Les modèles de rédaction de textes*, In M.

- ALAMRGOT, D, LAMBERT, E &CHANQUOY, L. *La production écrite et ses relations avec la mémoire*. Approche Neuropsychologique Des Acquisitions De L'enfant.17, (2005), p41-46.

- Alexandra Arrieta Espinoza et Kuok-Wa Chao Chao, *Les stratégies d'apprentissage des apprenants de la première année des*
Filières de français de l'Université du Costa Rica » Article in Revista de Lenguas Modernas ·(Juin 2015).

- Anadón, M. *Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative*. Recherches qualitatives, 38(1) (2019), pp 105–123.

- BERARD, E. *L'approche communicative*, Clé international, (1991), p31

- BRISSIAUD, R., & SANDER, E. *Arithmetic word problem Solving: A Situation Strategy First Frame work. Développemental Science*, 13, 92, 107 (2010).

- Caroline Larue. *Les stratégies d'apprentissage des étudiantes dans un cours de soins infirmiers utilisant l'apprentissage par problèmes*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures en sciences de l'éducation (Mai 2005).

- CHANQUOY, L., TRICOT, A., & SWELLER, J. *La charge cognitive*. Paris. (2007).

-. CLAUDETTE CORNAIRE et PATRICIA MARY RAYMOND, *La production écrite*, PARIS, CLE International, 1999, P37.

- Cuq J.P *cour de didactique du FLE* (2005), p. 51

- Cuq J.P *dictionnaire de didactique de FLE* (2003, p78_79).

- Cuq J.P *dictionnaire pratique de didactique de FLE* (2008, p76).

- CUQ, J. P et GRUCA, I C*ours de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd PUG, Paris, (2005) p184-185.

- CYR, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International. (1998).

- DE MINIAC, C. B, *Le rapport à l'écriture à l'écriture : Aspect théorique*, éd Septentrion, Paris, p69 (2000).

- Duquette, L., Renié, D. "*Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia".* Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dirs), "Hypermédia et apprentissage des langues", études de linguistique appliquée (éla), (1998), 110. 237-246

-Fayol, *La production du langage, Encyclopédie des sciences cognitives*, Paris, (2002).

- Ghorab.Z. *Les stratégies d'apprentissage de la production écrite d'un texte argumentatif Cas des étudiants de la 1èreannée licence FLE* -Université de M'sila : (2018 /2019).

- Jean-Christophe Villate , *Méthodologie de l'enquête par questionnaire*, (2007).

- Le Robert - Dictionnaire historique de la langue française - page 3650 et 3651.

- MAJOUBA, K. « *Stratégies d'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de FLE : cas de la 1er année moyenne*», Mémoire de master soutenu à l'université d'Oran, 2012.

- MANGENOT, F, *Gammes d'écriture*, (1996).

- MOIRAND, S *Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère*, Clé international, (1979) p9

- PETELLION, S, *psychologie cognitive et production écrite: de l'effet "épistémique" à la "catalyse"* (2010, p197) Genesis, 30.

- Ricadou,j. *Ecrire en classe.in revue pratique*.20 juin (1978).

- Reix R. *Systèmes d'information et Management des Organisations*, Paris, Vuibert, cinquième édition (2004).

-REUTER, Y. *Enseigner et apprendre à écrire construire une didactique de l'écriture,* ESF, Paris, (1996), p58.

- SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*, (1996).

- TRICOT, A. *Surcharge cognitive. Encyclopédie*. (2018).

- Journal officiel 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 Loi n° 08-04 du portant loi d'orientation sur l'éducation nationale1.

Sites web :

-www.petite-entreprise.net définition de stratégie.

- www.edutice.archives-ouvertes.fr

-https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409

Annexes

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : …… Fille ☐ Garçon ☐ Âge : ……

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à **:**

- ☐ L'écrit
- ☐ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?

- ☐ Individuel
- ☐ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☐ La correction
- ☐ La révision

Autre :……

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☐ De grammaire
- ☐ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

Entretien :

1/ Qu'est-ce que ça veut dire une stratégie rédactionnelle à votre avis **?** Proposez une définition **?**

- un ensemble d'opérations exécutées pour atteindre un but précis.
- la manière d'orienter des plans d'action.
- des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.

……

2/Quelles sont les stratégies déployées par les apprenants de la 4ème A.M afin de produire une production écrite correcte ?

……

3/ Est-ce que vous aidez vos apprenants lors d'une séance production écrite.

Oui

Non

Si oui, comment ?.....

……

……..

4/ Est-ce que vous trouvez des problèmes de rédaction avec vos élèves ? S'il y'a comment vous les traitez ?

……..

……

5/Quelles solutions proposez-vous afin de mieux apprendre à écrire ?

……
…….

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : Mohamed..Belbeen... **Fille** ☐ **Garçon** ☑ **Âge :** 15 .....

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☐ L'écrit
- ☑ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☐ Oui
- ☑ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☑ Individuel
- ☐ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☐ Oui
- ☑ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☐ Oui
- ☑ Non

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☑ La correction
- ☐ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☑ De grammaire
- ☑ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☐ Oui
- ☑ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☑ Oui
- ☐ Non

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : ... Mahmoud ... Ibtihen **Fille** ☐ **Garçon** ☒ **Âge :** 16 **.....**

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :

- ☐ L'écrit
- ☒ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?

- ☒ Individuel
- ☐ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?

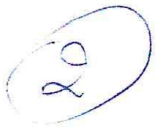
- ☐ Oui
- ☒ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?

- ☒ Oui
- ☒ Non



7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☑ La correction
- ☐ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☑ De grammaire
- ☑ De conjugaison
- ☑ De la structure des idées
- ☑ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☐ Oui
- ☑ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☑ Oui
- ☐ Non

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : Mohamed..... **Fille** [X] **Garçon** [ ] **Âge :** 15 ans
..... BPP Rcen

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- [x] L'écrit
- [ ] L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?

- [x] Oui
- [ ] Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?

- [ ] Individuel
- [x] En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?

- [x] Oui
- [ ] Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?

- [ ] Oui
- [x] Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?

- [x] Oui
- [ ] Non

3

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☐ La correction
- ☒ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☒ De grammaire
- ☒ De conjugaison
- ☒ De la structure des idées
- ☒ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

(3)

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : ..Mohamed..Ibelhassane **Fille** [x] **Garçon** [ ] **Âge :** 17 .....

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☒ L'écrit
- ☐ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☐ Individuel
- ☒ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☐ Oui
- ☒ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☐ La correction
- ☒ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☒ De grammaire
- ☐ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☒ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : M. Belkacem..... **Fille** ☐ **Garçon** ☒ **Âge :** 14 .....

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☐ L'écrit
- ☒ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?

- ☐ Individuel
- ☒ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

5

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☐ La correction
- ☑ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☒ De grammaire
- ☒ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☒ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

5

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : ..Mohamed..Belkacem **Fille** ☐ **Garçon** ☑ **Âge :** 14.

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☐ L'écrit
- ☑ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☐ Individuel
- ☑ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

(6)

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☐ La correction
- ☑ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☑ De grammaire
- ☐ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☑ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☑ Oui
- ☐ Non

6

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : ..Mohammed.Dellaa **Fille** ☒ **Garçon** ☐ **Âge :** 14 ans

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☒ L'écrit
- ☐ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☒ Individuel
- ☐ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

7

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☐ La correction
- ☒ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☒ De grammaire
- ☒ De conjugaison
- ☒ De la structure des idées
- ☒ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

7

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☒ La correction
- ☒ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☒ De grammaire
- ☐ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

3

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : .....ابن زيدان.....2020 Fille ☑ Garçon ☐ Âge : ..15.

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☑ L'écrit
- ☐ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☐ Individuel
- ☑ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☐ Oui
- ☑ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

18

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : Mohamed Belkecem..... **Fille** ☐ **Garçon** ☑ **Âge :** 14

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☒ L'écrit
- ☐ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?

- ☒ Oui
- ☒ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?

- ☒ Individuel
- ☐ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?

- ☐ Oui
- ☒ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

9

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☑ La correction
- ☐ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☑ De grammaire
- ☑ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☑ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☑ Oui
- ☐ Non

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : Mehamed.Bekkouche **Fille** [x] **Garçon** [ ] **Âge :** 14 .....

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :

- ☐ L'écrit
- ☒ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?

- ☐ Individuel
- ☒ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☒ La correction
- ☐ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☒ De grammaire
- ☒ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : Mohamed Lelhsen **Fille** ☑ **Garçon** 15 **Âge :** .....

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☒ L'écrit
- ☐ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☐ Individuel
- ☒ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

14

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☒ La correction
- ☐ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☐ De grammaire
- ☒ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : Kouzoi Houda.... **Fille** ☒ **Garçon** ☐ **Âge :** 14 .....

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☒ L'écrit
- ☐ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☐ Individuel
- ☒ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

5 Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☐ Oui
- ☒ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☒ La correction
- ☐ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☐ De grammaire
- ☒ De conjugaison
- ☒ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

12

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : Mohamed Belhadj **Fille** ☑ **Garçon** ☐ **Âge :** 14 ans

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☐ L'écrit
- ☑ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☑ Individuel
- ☐ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☑ Oui
- ☐ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☐ Oui
- ☑ Non

13

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☐ La correction
- ☑ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☐ De grammaire
- ☑ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☑ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☑ Oui
- ☐ Non

13

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : ..Mohamed..Belhacen **Fille** [X] **Garçon** [ ] **Âge :** 15 .....

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☐ L'écrit
- ☒ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☐ Oui
- ☑ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☒ Individuel
- ☐ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☐ Oui
- ☒ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☐ Oui
- ☒ Non

14

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☒ La planification
- ☐ La correction
- ☐ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☐ De grammaire
- ☒ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☐ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

16

Questionnaire adressé aux élèves du CEM

Nom du CEM : ..... **Fille** ☒ **Garçon** ☐ **Âge :** 16 ans

Cochez la bonne réponse :

1/ Vous vous exprimez mieux à :
- ☒ L'écrit
- ☐ L'oral

2/ Avez-vous le droit d'utiliser le dictionnaire en classe ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

3/ Comment vous préférez de travailler la production écrite en classe ?
- ☐ Individuel
- ☒ En groupe

4/ Utilisez-vous une le brouillon lors de l'activité rédactionnelle ?
- ☒ Oui
- ☐ Non

5/ Est-ce que vous vous planifier avant de commencer à rédiger ?
- ☐ Oui
- ☒ Non

6/ Faites-vous recours à la langue arabe (maternelle) dans l'activité de la production écrite ?
- ☐ Oui
- ☒ Non

15

7/Arriverez-vous à produire une expression écrite cohérente en français quand vous déployez les stratégies d'apprentissage de l'écrit telles que :

- ☐ La planification
- ☐ La correction
- ☒ La révision

Autre :.....

8/Quel genre de difficultés trouvez-vous quand vous rédiger ?

- ☐ De grammaire
- ☒ De conjugaison
- ☐ De la structure des idées
- ☒ De lexique

9/Est-ce que vous révisez la copie avant de la remettre a votre enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

10/Est-ce que vous suivez le modèle donner par l'enseignant(e) ?

- ☒ Oui
- ☐ Non

15

Entretien :

1/ Qu'est-ce que ça veut dire une stratégie rédactionnelle à votre avis ? Proposez une définition ?

- un ensemble d'opérations exécutées pour atteindre un but précis.
- la manière d'orienter des plans d'action.
- des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.

La manière d'orienter des plans d'action

2/Quelles sont les stratégies déployées par les apprenants de la 4ème A.M afin de produire une production écrite correcte ?

Suivre un plan

3/ Est-ce que vous aidez vos apprenants lors d'une séance production écrite.

Oui

Non

Si oui, comment ? Suivre un plan
L'enseignant doit donner un modèl
Les élèves doivent être guidés par leur prof

4/ Est-ce que vous trouvez des problèmes de rédaction avec vos élèves ? S'il y'a comment vous les traitez ?

Encourager à écrire
Les faire travailler

5/Quelles solutions proposez-vous afin de mieux apprendre à écrire ?

Lire des livres écoute de la musique.

1

Entretien :

1/ Qu'est-ce que ça veut dire une stratégie rédactionnelle à votre avis ? Proposez une définition ?

- **un ensemble d'opérations exécutées pour atteindre un but précis.**
- **la manière d'orienter des plans d'action.**
- **des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.**

Des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.

2/Quelles sont les stratégies déployées par les apprenants de la 4ème A.M afin de produire une production écrite correcte ?

Commencer la production écrite par une introduction puis un développement et en fin une conclusion

3/ Est-ce que vous aidez vos apprenants lors d'une séance production écrite.

Oui ✓

Non

Si oui, comment ?.....

les orienter et corriger leurs fautes d'orthographe et leur aider aussi pour développer et enchainer leurs idées

4/ Est-ce que vous trouvez des problèmes de rédaction avec vos élèves ? S'il y'a comment vous les traitez ?

Oui, je leur propose des textes modèles et on fait une amélioration d'un paragraphe d'un élève dans la classe

5/Quelles solutions proposez-vous afin de mieux apprendre à écrire ?

Faire de la lecture

3

Entretien :

1/ Qu'est-ce que ça veut dire une stratégie rédactionnelle à votre avis ? Proposez une définition ?

- un ensemble d'opérations exécutées pour atteindre un but précis.
- la manière d'orienter des plans d'action.
- des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.

une stratégie rédactionnelle est un ensemble des méthodes à suivre dans la production d'un texte argumentatif.

2/Quelles sont les stratégies déployées par les apprenants de la 4ème A.M afin de produire une production écrite correcte ?

Le texte modèle est la meilleure stratégie déployée par les apprenants de la 4ème A.M pour produire une production écrite

3/ Est-ce que vous aidez vos apprenants lors d'une séance production écrite.

(Oui)

Non

Si oui, comment ?...en leur donnant le lexique à-mot et des critères à suivre pour réussir leur produit écrit.

....

4/ Est-ce que vous trouvez des problèmes de rédaction avec vos élèves ? S'il y'a comment vous les traitez ?

Oui, nous trouvons des problèmes de rédaction avec nos élèves, nous les traitons à travers une remédiation, amélioration d'un paragraphe d'un élève moyen et enfin à travers une auto-correction.

5/Quelles solutions proposez-vous afin de mieux apprendre à écrire ?

Il faut que les élèves lisent beaucoup et s'habituent à rédiger des phrases simples et bien structurées

4

Le racisme

Je vois dans c'est derniers années que les gens sont de plus en plus raciste et je demande de fair une fin à cela.

Mon camarade m'a dit: "Moi je ne peut pas supporté les gens qu'il ce comportent avec moi comme un animal" je lui dit: esseye de ne pas les écouter" il me répond: Mais je ne peux pas, surtout quand il m'appelle " le singe noire" j'ai envis de les frappé et se baggarer avec eux.

- je lui dit: Laisse les parlent et esseye de controler tes nerves. Parfois il faut que tu ingore ce genre de gens
- il m'a dit: Merci, vraiment tu as raison."
- je lui répond: oui, je souhaite qu'il soit éliminer.

Le racisme.

Le racisme est un phinomène soriété, est trés déserciis par tous. alor zjais fais un dialogue avec mon frére - et luis dit:

- "quesque ca vei dir le racisme".

- Moi = Le racisme est un phénoméne trés déserciis dans le mond avec tout et exceptionnale in "tmiricain" et diferan avec un pot noire et blanch".

Mon frére = "oh! je vais comprais"

Moi = "je ve conseille pour évité cet phinoméne".

Le racisme

* le racisme est un comportement lâche qui dégrade la société.

- dit Amine : je suis d'accord avec toi.
- répondit Smir ça nous empêche de vivre ensemble mais que doit on faire pour lutter contre ce phénomène ?
- Il faut montrer aux gens qu'on est musulman qu'on est tous égaux devant Dieu personne n'est supérieure par rapport à l'autre Tous nous naissent nous devons ressembler les gens pour vivre ensemble.