République algérienne démocratique et populaire

Ministère de L'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université YAHYA FARES de Médéa

Faculté des lettres et langues

Département des langues étrangères

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique des langues étrangères

Titre :

Le développement de la compétence de production écrite à travers l'activité du compte rendu chez les élèves du secondaire

Cas des élèves de 3emeannée secondaire-Lycée GHARBI EL oukel-Had Eshary- DJELFA

Réalisé par : KEDRAOUI Hamza

Encadré par : M.ATTABI Saïd

Année universitaire 2021/2022

REMERCIEMENTS

Qu'il nous soit permis ici de remercier explicitement tous ceux qui nous ont aidé d'une manière ou d'une autre à mener à bien ce travail Nos remerciements vont également aux camarades de ma promotion

Et

Nous tenons, enfin, à remercier spécialement M. ATTABI à qui je dois l'aboutissement même de ce travail. Je vous serai reconnaissant durant toute ma vie.

Merci.

Dédicace

Je dédie ce travail à :

Mes parents, et surtout ma femme qui ont toujours cru en moi.

A mes deux enfants Aya et Sohaibe et pour toute ma famille et les personnes qu'ils m'ont soutenue tout au long de ce parcours.

Mes amis et tous les gens qui me connaissent.

Merci.

INTRODUCTION

Dans les contenus à enseigner, les institutions scolaires accordent une place privilégiée à l'écrit qui demeure un facteur de réussite dans la vie socioprofessionnelle. Mais la tâche de production écrite est souvent pénible pour les apprenants parce qu'elle exige des efforts qui dépassent les simples connaissances linguistiques que l'enseignant se charge généralement de leur faire acquérir : « *car accéder à l'écrit, c'est plus et autre chose que maîtriser un code parmi d'autres. Ce code est celui qui met en jeu et transforme notre rapport aux autres et au monde* » (M. C. Mège-Courteix, 1999 : 158).

Les représentations négatives que se font les élèves de l'écrit constituent en elles-mêmes une entrave à l'apprentissage. Reuter (1996) en énumère plusieurs dont celles qui considèrent l'écriture comme un don et celles qui « *s'organisent autour de la valorisation et de la dévalorisation* » (1996 : 96). Charolles précise dans le même sens que « *dans l'esprit des élèves, l'écrit est la plupart du temps associé au beau langage dont l'usage est réservé à certains spécialistes qui en maîtrisent toutes les surnormes et toutes les subtilités* » (1986 : 5).

Mais ces représentations évoluent, comme le précise Pendanx, « *les représentations se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle, soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles* » (1998 : 13). Pour conduire l'apprenant à les modifier, il est important que l'enseignant les identifie et qu'il tienne compte de leur importance dans l'apprentissage.

En général, les enseignants ne savent pas quelle démarche choisir pour amener les élèves à écrire. Selon Zétili, ils se contentent de montrer aux élèves « *quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte* » (2006 : 48). Il ajoute que « *la tâche essentielle de l'enseignant consiste, à mon sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice* » (*Idem*).

Ainsi, les enseignants doivent les orienter tout au long de l'activité. Or, souvent, « *ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire* » (Préfontaine et Fortier, 1994 : 161).

Donc, la didactique de l' ''écriture'' dans le domaine scolaire était toujours intéresser plus sur la finalité concrète de la production que sur les démarches et les différentes étapes qui amènent à une construction de savoirs consciente et personnelle.

En Algérie, dans le cadre de la nouvelle réforme de 2016, l'enseignement des langues étrangères au cycle secondaire a connu une grande évolution, dans laquelle les apprentissages sont organisés en termes de projet puis des séquences rassemblant chacune des activités dont les contenus sont différents pour un but précis c'est la maitrise de la compétence de la production écrite chez les apprenants.

C'est dans ce sens que nous essayions de cueillir dans cette recherche, qui s'inscrit dans la didactique de l'écrit, les démarches et les étapes qui pourraient s'émerger dans de telles activités rédactionnelles d'après une orientation sociocognitive chez les apprenants du troisième cycle de l'école algérienne. Nous intéressant précisément à la pratique de la correction de l'écrit réalisée dans la séance de « *compte-rendu de l'expression écrite* », édicté par les nouvelles réformes, mais souvent négligée par les enseignants pour des différentes raisons : la surcharge des apprenants dans les classes, les méthodes dont les enseignants pratiquent sont souvent traditionnel,...

Notre travail s'étaye sur des recherches purement didactiques qui met l'accent sur la nécessité de la lecture –évaluation, la rétroaction de la production écrite qui propose aussi des stratégies permettant à l'apprenant de bien rédiger sa production et de réaliser un texte cohérent et correcte.

Notre démarche dans cette recherche est basée sur la pratique de cette séance de ''compte-rendu d'expression écrite'' au sein de la classe, et en visant l'aspect communicationnel de l'acte d'écriture ; une activité que nous la considérons comme une habilité qui s'acquière à long terme. Pour que l'apprenant améliore ses capacités en tant que bon scripteur, l'apprenant doit apprendre à relire/réécrire sa production écrite en sachant que l'enseignant n'est qu'un guide ou un tuteur. Alors, réviser sa production, lui permet de créer une nouvelle dimension de l'écriture chez lui et nouvelle motivation qui pourrait s'apparaitre dans un contexte motivant et grâce aux interactions avec ses pairs :

« Les condisciples jouent plusieurs rôles dans l'apprentissage de chacun des membres de la petite communauté de la classe ou du groupe. Ils sont les uns pour les autres des interlocuteurs dans les conversations ou les mises en scène, des coéquipiers dans la réalisation de projets communs, des modèles à suivre pour les élèves moins avancés, des conseillers en cas de difficultés de toutes sortes, des concurrents parfois quand ils comparent leur progrès, mais surtout des partenaires à part entière dans l'entreprise de l'apprentissage de la langue et dans les activités quotidiennes de la classe.» (Omar Colombo, « Faraco M., La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques », Lidil, 2006, p.34.

Et d'après l'entretiens que nous avons réalisé auprès de quelques enseignants du secondaire, que nous avons rendu compte que la majorité des apprenants rencontrent de gros problèmes en production écrite tant sur le plan linguistique que sur le plan discursif relatif aux différents types de textes abordés. Et pour ces raisons on a opté pour une stratégie souvent considérée comme non bénéfique par les enseignants, le compte – rendu d'expression écrite, qui est considérer comme un fort outil d'apprentissage de l'écrit.

Comme nous nous intéressons à savoir quels sont les moyens et les éléments actifs mis à la disposition des apprenants pour les aider lors de la reproduction de leurs textes durant cette séance ? Et en cherchant quelle démarche est-elle adoptée par les enseignants : s'agit-il d'une démarche collective ou une démarche individuelle?

Nous proposons les hypothèses suivantes afin d'y apporter des réponses et développer notre réflexion :

- Le compte-rendu d'expression écrite serait un moyen de ''rétroaction'' bénéfique que ce soit pour l'enseignant comme pour l'apprenant.

Les grilles de révision et les activités de réécriture aideraient les apprenants au cours de la reproduction de leurs copies.

- La démarche coopérative améliore la compétence scripturale chez les apprenants.

L'enseignement de l'écrit, en raison de notre courte expérience dans le domaine révèle à la nécessité de travailler sur cette question, c'est pour qu'un bon nombre d'enseignants du lycée pratique cette activité sans la prendre en considération dans sa finalité et de négliger son rendement bénéfique sur la production écrite, c'est-à-dire en ne prenant pas en

considération tous les éléments communicatifs et discursifs dans l'évaluation des productions.

Partant du principe didactique qui dit : « *apprendre à écrire c'est aussi apprendre à réviser* », nous avons choisis ce sujet de recherche, dans le but de déclencher le désir d'écrire chez les apprenants de la 3AS. Pour cela, nous allons leur proposer une séance de correction et d'autocorrection sous la forme d'un atelier dans lequel ils seront appelés à réviser/réécrire un texte d'un pair à l'aide d'une grille de révision conçu pour le texte argumentatif (projet II : l'appel).

Pour mener notre travail de recherche, nous exposerons une démarche d'écriture et de réécriture. Donc, notre travail est réparti en trois chapitres : les deux premiers théoriques et le troisième est ''pratique''. Dans le premier chapitre nous présenterons des définitions didactiques. Puis, nous parlerons de l'acte d'écriture et ses modèles psycho - cognitifs et surtout ceux qui mettent l'accent sur le processus révisionnel.

Puis, nous consacrerons le deuxième chapitre pour le cadre conceptuel du compte-rendu de l'expression écrite : ses fondements théoriques, son utilité didactique, ainsi que ses outils de mise en œuvre.

Dans le troisième chapitre, dont est l'expérimentation, il sera réservé dans un premier temps à un questionnaire à l'intention des apprenants de 3 AS. Ensuite, la présentation des circonstances de la démarche, les instruments de la collecte des données. Nous élaborons une conclusion générale en incluant un bilan bref de ce qui a été fait à la fin de ce mémoire.

Partie théorique

Chapitre 1 :
La production écrite en FLE

I- Aperçu sur La production écrite en FLE :

Les recherches les plus récentes confirment que l'apprenant apprend à lire en lisant et à écrire en écrivant. C'est aussi en écrivant qu'elle apprend à mieux apprécier ses lectures et en lisant avec le point de vue d'un auteur qu'elle peut développer son propre style à l'écrit. Ce rapport entre lecture et écriture est aussi souligné par Moirand. A son avis, *« on devrait également ne jamais oublier que la compréhension préexiste toujours à l'expression (on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés), qu'elle est, qu'on le veuille ou non, toujours plus développée que la production et qu'il serait donc totalement artificiel de séparer l'expression de la compréhension* »(S. MOIRAND (1979), Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère, Hachette, Paris, p. 98). Les programmes d'études, surtout de Langue Française et de Pratique de Langue, devraient aider les étudiants à développer leur compétence et leur efficacité en lecture et production de textes. Pourtant, certains comportements des étudiants en situation de production de textes témoignent de stratégies dysfonctionnelles d'écriture.

1- Définition de l'acte d'écriture :

« La production écrite est un acte signifiant qui a mène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, s es préoccupations, pour les communiquer à d'autres » (Programmes d'études en FL2 (1997): http:// www.edu.gov.mb.ca). Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'apprenant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.

Pour Christine Barré De Miniac l'écriture se considère *« comme un moyen d'expression ; c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière*. ». Ecrire pour elle, c'est aussi :

« *se dire, se situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres…s'emparer de l'écriture pour exprimer cette singularité, ou tout au moins désirer le faire, désire mené ou non à son terme* » (De Miniac, C.B, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Presse universitaire du Septentrion, Paris, 2000, p.19).

Dans son ouvrage ‘’*L'univers de l'écrit’’, Olson* montre que l'écriture est à l'origine de la distinction entre « ce que je dis » (to say) et «ce que je veux dire » (to mean). À l'oral, les deux sont confondus : les indications données par le locuteur, qui utilise instinctivement les fonctions pragmatiques du langage, et le contexte, partagé avec le ou les auditeurs, se chargent naturellement du deuxième aspect. Quand nous écrivons, préciser cet aspect relève d'un effort conscient. Or, souligne-t-il, « *c'est ce second aspect qui est considéré comme mental* » (Olson, D. R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*.in De Miniac, 2000, p.26). Et conçoit plus généralement que l’écriture « *fait de nous des utilisateurs d'une langue et non plus de simples locuteurs* » (Olson, D. R, ibid. p.29) .

2- Quelques Définition de la production écrite :

La production écrite est un processus récursif, comportant plusieurs étapes : la création d'idées, la définition précise du sujet par l'organisation des idées au moyen de schéma, la rédaction, la révision, la correction, le partage et la diffusion. Cette positon est soutenue par Akmoun : « les différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l’acte d’écrire : la planification, la mise en texte et la révision » (H. AKMOUN (2009), Mieux enseigner les stratégies de planification in Le Français dans le Monde,n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris, p. 26.)

Selon Robert, deux appellations sont, au niveau sémantique, proches du sens ; et donc elles sont utilisées comme équivalence « on *parle aussi bien de production écrite que d’expression écrite* » (Robert, Jean-Pierre, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE», Ophrys, Paris, 2008, p.170). Il ajoute qu’aujourd’hui l’usage a fait que la notion d’expression écrite cède sa place à production écrite.

Donc, la production écrite est une activité complexe, qui demande beaucoup de temps et d’habileté d’ordre varié (Mechraoui, Lemia, « le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE : cas des élèves de 2ème année secondaire, Lycée Larbi Ben M’Hidi-Biskra.2014-2015). Elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. Elle est conçue comme une totalité d’opérations complexes (Tameur, Souad, « Les stratégies d’enseignement/apprentissage dans l’activité de production écrite du récit : cas des élèves de 2ème année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M’SILA, 2012) : réfléchir, sélectionner, raisonner, mettre en relation, sérier…etc.

Pour la linguistique, la production écrite est définie comme « *une activité complexe de production de textes, à la fois intellectuelle et linguistique, qui implique des habiletés de réflexion et des habiletés langagières* » (Robert, Jean-Pierre, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE», Ophrys, Paris, 2008, p174).

Mais, pour une perspective communicative, la production écrite est conçue comme « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit* » (Ibid).

Alors, l'expression écrite on là compte plusieurs définitions, selon le domaine dans lequel elle est interpellée. La production écrite s'articule autour de plusieurs éléments que nous allons expliciter ci-dessous (Programme d'étude en FL2, 1997 <edu.gov.mb.ca).

Le style

C'est l'utilisation des éléments linguistiques pour rendre le texte personnel afin de maintenir l'intérêt du public ciblé. Ces éléments doivent respecter l'intention de communication.

Le contenu

Le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées et des informations à transmettre.

Les règles de langue

C'est l'emploi correcte de l'orthographe d'usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique, la syntaxe pour que le message soit clair et compris.

L'organisation du texte

C'est suivre un enchaînement logique et pertinent des idées et des informations pour faire ressortir l'intention de communication.

3- L'évaluation de l'écriture :

L'évaluation de la production écrite a pour but de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'apprenant. Deux approches principales sont à considérer sur l'évaluation. Elles ont des bases conceptuelles communes et elles ont contribué de façon fondamentale à l'évolution de la conception du rôle de l'apprenant dans l'apprentissage. Ce

sont les mesures de maturité syntaxique et l'analyse d'erreurs. Lorsqu'on évalue les productions des étudiants, on cherche généralement des erreurs d'orthographe, de morphologie et de syntaxe, c'est-à-dire les erreurs dénotant une maîtrise imparfaite du système linguistique. Comme le faisait remarquer Péry-Woodley « l'erreur peut donc être prise en compte dans l'évaluation comme signe de non-maîtrise du système linguistique ou comme obstacle à la communication » (M.-P. PERY-WOODLEY (1993), Les écrits dans l'apprentissage, Hachette, Paris, p. 26). Dans ce cas La production écrite nécessite que l'apprenant travaille son texte au niveau du contenu, du style, de l'organisation des idées et des règles de langue. Signalons que cette activité mobilise le processus d'insertion lexicale

4- Pourquoi faire écrire les apprenants ?

La production écrite est désormais extrêmement présente dans la vie quotidienne, quand on écrit des messages, communique sur les réseaux sociaux ou écrit des mails. On a l'impression parfois qu'on communique plus souvent à l'écrit qu'à l'oral. C'est pourquoi, cette compétence est indispensable pour les apprenants, c'est une activité qui mobilise beaucoup de savoirs et de savoir-faire : grammaire, d'orthographe, syntaxe, organisation du texte…

Et enfin, il ne faut pas oublier qu'écrire c'est tout simplement un beau geste qu'on peut faire pour le plaisir, si on veut rédiger un texte intime par exemple.

Les activités de production écrite ne sont donc pas une perte de temps, il faut les proposer

- pour montrer qu'écrire est important ;
- pour les faire écrire plus souvent ;
- pour s'appuyer sur la collaboration entre apprenants (interactions écrites, corrections mutuelles) ;
- pour faire un point sur les compétences écrites ;
- pour proposer rapidement des remédiations ;
- pour varier les activités.

5- L’importance de l’écriture

L'écriture est à la fois un objet et un outil d'apprentissage (Vygotski, 1934; Bakhtine, 1978); La mise à l'écrit de la pensée s'avère une activité d'analyse rigoureuse. Le rapport entre le langage et la pensée est un processus dynamique, dans lequel la pensée se réalise dans le langage (Vygotski, 1985). Elle 'est l'obtention d'un résultat original, organisé moins en fonction des disciplines utilisées que du projet poursuivi, qui importe dans une démarche interdisciplinaire (Fourez, Maingain et Dufour, 2002).

L'écriture permet le processus nécessaire pour porter de nouvelles connaissances à l'expérience antérieure (activité de synthèse) (Emig, 1977; Fulwiler, 1982; Tomlinson, 1990). Donc, Il est important que les élèves soient capables de communiquer un raisonnement ou des résultats mathématiques de manière logique et sensée, et de savoir les représenter sous différentes formes telles que les langages symboliques et graphiques, mais aussi naturels (mots, phrases, textes) (Whitin, 2002). Et pour cette finalité, l'écriture mathématique est un moyen pour donner aux élèves l'occasion de clarifier et justifier leur pensée (National Council of Teachers of Mathematics, 2000). Alors, l'écriture est considérée comme une puissante forme d'apprentissage, qui contribue au développement de la pensée critique (Emig, 1977). Et chaque fois qu'un apprenant écrit, il personnalise ses apprentissages; l'action d'écrire contribue à générer des idées, des observations et des émotions (Fulwiler, 1982).

L'écriture procure le renforcement par la pratique qui est nécessaire pour retenir les connaissances (Emig, 1977), tant en français qu'en mathématiques. Et lorsqu'un apprenant est mis au défi de penser et raisonner au sujet des mathématiques et de communiquer les résultats de ses réflexions à ses pairs, oralement ou à l'écrit, il apprend à être clair et convaincant (National Council of Teachers of Mathematics, 2000).
Cependant, le terrain affirme qu’il n'y a pas de réel apprentissage des mathématiques sans l'emploi, par l'apprenant, du langage et de l'écriture mathématique. L'enseignement des mathématiques devra donc fournir aux apprenants des situations didactiques riches et signifiantes contenant un obstacle à dépasser (Brousseau, 1986).

Une production écrite fournit à l'enseignant un meilleur portrait des apprentissages (tant en français qu'en mathématiques) des apprenants, lui procure des informations plus authentiques au sujet des apprenants que des exercices papier-crayon (Morgan, 2006).
Alors, on peut dire que « L'acte d'écrire sollicite diverses compétences transversales » où l'apprenant est appelé à «mettre en œuvre sa pensée créatrice, à exploiter l'information et à se donner des méthodes de travail efficaces » (Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire et primaire, 2001, p.76).

6- La distinction entre la rédaction et la production écrite

La rédaction

La rédaction désigne l'activité scolaire où l'enseignant donne un sujet aux élèves. Selon CHARMEUX :

«*La rédaction est un écrit socio-scolaire (et non social), parfaitement définit par la tradition de l'école. Certes mais sans aucun rapport avec un écrit de la société, lequel se définit par la tradition de l'école, mais sans aucun rapport avec un écrit social*. » (TORRES, Jean Christoph, op. Cite, p 89)

La rédaction se résume à la production d'un texte par les élèves, il s'agit d'un écrit scolaire sans aucune intervention enseignante. Donc le texte produit (réalisé) est destiné à être lu et évalue par l'enseignant.

La production écrite

La production de l'écrit met l'accent sur le processus cognitif de l'apprenant lorsqu'il produit un texte mais aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit cette activité, réalisée par les apprenants. En autre, en production écrite, les apprenants ont la possibilité de réviser leur texte grâce à une intervention enseignante en cours de production, l'enseignant doit intervenir en cours de production pour étayer chacun des apprenants scripteur.
On constate que la production écrite et la rédaction ne visent pas les mêmes enjeux de production :

- La « *production écrite* » donne lieu à un enseignement à la différence de la « rédaction » puisque l'enseignant doit intervenir en cours de production et étayer

chacun des apprenants scripteurs. Ainsi, la « production écrite » apparaît comme une vision plus moderne de l'écriture alors que la « rédaction », comme une activité scolaire plus traditionnelle fortement critiquée par les chercheurs depuis de nombreuses années.

- La « rédaction » ne donne pas lieu à un écrit social à la différence de la production écrite qui s'inscrit dans une dimension sociale liée au type textuel qui va être produit par l'apprenant.
- La « rédaction » semble davantage mettre en avant le côté formel du texte ainsi que le respect des normes écrites (orthographes, grammaire, vocabulaire...).

La « rédaction » semble ainsi restreindre l'apprenant dans sa production alors que la « production écrite » donne davantage une liberté d'expression à l'apprenant où l'erreur serait finalement facteur d'apprentissage grâce notamment à l'opération de révision qui, grâce à l'étayage du maître, permet à l'apprenant de détecter les problèmes en vue de les résoudre grâce à la sélection d'une stratégie adaptée

6- DE QUELQUES DIFFICULTES D'ENSEIGNER/APPRENDRE A ECRIRE EN FLE :

Apprendre à écrire est un acte complexe fait de mises en situation et de moments d'analyse, de réflexivité. L'apprentissage de l'écriture s'étale sur l'ensemble de la scolarité en FLM. Les premières sensibilisations se font aujourd'hui dès l'école maternelle, par le biais d'activités de lecture visant au dégagement de modèles textuels simples, à la découverte des régularités de certains types d'écrits ; les dispositifs de dictée à l'adulte permettent d'engager très tôt l'élève dans une véritable production de textes, avec le concours d'un adulte mettant à disposition ses compétences graphiques. Pour autant, et en dépit de la place accrue de l'écrit dans la didactique du FLM, tous les élèves ne sortent pas du système scolaire avec une bonne maîtrise de l'écriture. C'est dire les difficultés de la tâche, qui tiennent à des facteurs cognitifs mais également sociaux et culturels.

La production écrite a un aspect complexe. Selon les didacticiens, écrire, constitue une activité difficile. Pour Mangenot, cette activité de production scripturale qui *« est complexe en langue maternelle l'est d'autant plus en langue étrangère* » (Mangenot, François, (1996), cité par J-P Robert, «Dictionnaire pratique de didactique du FLE», Ophrys, Paris, 2008. p.174). Malgré la

similarité des processus rédactionnels en LM et LE, il ne faut pas oublier que : « *Il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connait déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile.* » (Alarcon, Magdalena Hernandez, « proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », collection pédagogica universitarita 36, juillet-décembre 2001.p.4). En effet, l'apprenant, se trouve face à des difficultés supplémentaires à savoir des difficultés d'ordre linguistique et socioculturel (les caractéristiques rhétoriques propres à chaque langue) ainsi que des difficultés concernant les processus de production écrite en L2 et que nous allons voir ci-dessous (Cité par Tardif, Jacques, « Pour un Enseignement Stratégique », Québec : les éditions logiques, 1997.p.48-50)

6-1. Difficulté liées aux connaissances déclaratives

On parlant ici sur des connaissances théoriques, des savoirs tels les connaissances de faits, de règles, de lois, de principes qui permettent la mise en application des connaissances procédurales :

- Difficultés linguistiques
- Difficultés socioculturelles
- Connaissances référentielles

6-2. Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales se sont les connaissances qui : « *correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action.* » (Tardif, Jacques, « Pour un Enseignement Stratégique », Québec : les éditions logiques, 1997.p.50)

Ces difficultés concernent les processus et les stratégies rédactionnels :

6.2.1. La planification

D'une manière globale, les scripteurs en L2, selon Silva (Silva, Tony, « Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications, TESOL Quarterly, 1993.p.651), planifient moins que les scripteurs en L1. Quant à Zamel (Zamel, Vivian, « The composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies », TESOL Quarterly,1983), il affirme que les apprenants compétent consacrent beaucoup de temps à la planification,

puisqu' ils essaient de voir comment procéder à leur rédaction et énumèrent leurs idées à travers des listes. Ils considèrent que : « *le plan constitue le fil directeur du texte.* » (Claustre, Françoise, « Bien écrire facilement », Ellipses, 2009.p125), contrairement aux scripteurs moins compétent qui préfèrent transcrire leurs idées au fur et à mesure de la rédaction, et qui manquera de clarté et de but.

Préfontaine (Préfontaine, Clémence, « Ecrire et Enseigner à Ecrire », Québec : Les Editions Logiques, 1998), caractérise les scripteurs ne maitrisant pas la planification comme suit :

-ils ne voient pas la nécessité de rendre les référents explicites.

-ils ne font pas de liens entre les idées.

-ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux.

-ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

6.2.2. La mise en texte

En langue étrangère, le processus de la mise en texte, selon Silva (30-Silva, Tony, « Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications, TESOL Quarterly, 1993.p.661-662), est plus difficile, plus laborieux, moins productif et prend beaucoup plus de temps qu'en langue maternelle

Les scripteurs en LE se caractérisent par les pauses très longues, l'écriture lente, l'utilisation du dictionnaire et la maigre production de mots.

6.2.3. La révision

Rendu à l'étape de la révision, l'apprenant peut avoir perdu un peu de l'élan qui l'animait au début du processus de composition. La révision est une tâche ardue. L'apprenant est parfois tenté de corriger les erreurs de surface sans s'attaquer aux problèmes de fond. Lorsque l'apprenant aborde la révision comme une tâche de « nettoyage » (« housekeeping » est le terme utilisé par MacArthur, Graham et Schwartz (1991) pour décrire la révision en surface), moins de la moitié des changements qu'il fait améliorent réellement sa rédaction.

7- Les étapes de l'activité de production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien.

Comment enseigner l'expression écrite (Adapté d'après les recommandations de Graham et Perin 2007) :

- Enseigner des stratégies pour chaque étape de rédaction et de lecture de résumés.
- Encourager les activités de rédaction en collaboration.
- Enseigner explicitement les objectifs de l'écriture.
- Encourager l'utilisation d'aides technologiques.
- Enseigner aux élèves comment écrire des phrases complexes.
- Offrir des activités d'apprentissage professionnel au personnel enseignant.
- Utiliser des exemples de bonne rédaction pour enseigner le style.

L'activité de la production écrite, en classe de FLE se déroule en trois moments que nous exposons ci-dessous :

7.1. Préparation à l'écrit

La première difficulté pour l'apprenant est de choisir un sujet. Selon l'apprenant, ce choix peut représenter un véritable défi. La deuxième difficulté est d'organiser l'information**.** L'apprenant peut avoir de la difficulté à créer des liens entre les nouvelles connaissances et celles acquises antérieurement, à trouver de nouvelles idées, à développer des détails descriptifs et à organiser l'information par sujet (Graham et Perin, 2007). Les organisateurs graphiques utilisent un modèle heuristique qui aide l'élève à structurer ses connaissances visuellement. L'emploi d'organisateurs graphiques peut aider les apprenants à enrichir leur vocabulaire et à améliorer leur compréhension de l'information (Dexter et Hughes, 2011).

7-2.La production écrite

Beaucoup d'apprenants ne consacrent pas le temps nécessaire à la préparation. Ils peuvent même sauter entièrement cette étape et commencer à composer. Pour compenser les lacunes possibles, le professionnel de l'enseignement doit intégrer des stratégies de révision à l'étape de la composition.

Une méthode éprouvée pour intégrer des stratégies de révision consiste à utiliser des cartons aide-mémoire. Ils peuvent constituer un outil efficace pour les apprenants parce qu'ils font

office de rappels des stratégies et des processus de réflexion qui interviennent dans la tâche de composition (De La Paz, 1999).

Par exemple, on pourrait utiliser un carton aide-mémoire pour rappeler à l'apprenant la structure d'un paragraphe :

- Première phrase : réponds à la question aussi simplement que possible
- Deuxième phrase : écris ton premier argument
- Troisième phrase : écris ton deuxième argument
- Quatrième phrase : résume l'idée principale et conclus

L'apprenant trouvera aussi avantage à partager son travail avec les autres durant l'étape de la rédaction. Lire son travail à voix haute à ses camarades l'aidera à améliorer les phrases boiteuses. Selon Vaughn et Bos (2009), les moments de partage sont des occasions d'enseigner aux élèves à remplacer des verbes communs tels que *était, sont allés* et *a dit* par d'autres plus intéressants comme *existait, se sont dépêchés* et *a confié.*

7-3.Le compte rendu

C'est la troisième étape du processus rédactionnel. Le compte rendu est le moment de remédiation pour l'apprenant quant à l'enseignant, c'est le moment de tester ses capacités dans le domaine de l'évaluation et de la correction d'une production écrite (Fiche Pédagogique de la séance du compte-rendu de la production écrite.

Le compte-rendu est la pratique de « correction de l'écrit », c'est aussi la phase où l'apprenant relie son texte.

Et pour réaliser cette séance, l'enseignant récupère d'abord les écrits de ses apprenants à la fin de la séance de production écrite. Une fois les copies corrigées, et lors de la séance du compte-rendu, il choisit une production de l'un de ses élèves, de préférence, celle qui comporte le plus d'erreurs. Les apprenants, à ce stade-là, sont invités à analyser la production écrite sur le tableau afin de repérer et de corriger les fautes. À la fin de cette séance, et suite aux remarques faites par l'enseignant, les apprenants sont appelés à reprendre leurs propres productions et les améliorer. Ce moment est celui de la Réécriture.

Conclusion

Donc, Dans ce premier chapitre, nous avons abordé en premier lieu la définition de la production écrite, nous avons montré en second lieu l'importance, la déférence entre la production et la rédaction écrite. Puis, les difficultés de cette activité pour les scripteurs en LE, et nous nous sommes intéressée en dernier lieu aux étapes de la production écrite suivies en classe de FLE.

Chapitre 2

Le compte-rendu de la production écrite

II- Le compte-rendu de la production écrite

Le compte-rendu de rédaction est la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence. « *Il ne sert à rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire, c'est sans doute apprendre à réécrire* » Martine MARQUILLO. Ainsi, c'est à travers la correction de copies d'élèves que l'enseignant va observer le degré de réinvestissement par les apprenants du modèle d'expression et les notions morphosyntaxiques qu'il avait auparavant dispensés tout le long de la séquence.

Le compte-rendu est donc un moment important de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur textualisation (production écrite).
La séance du compte-rendu va fonctionner par rapport aux apprenants, en premier lieu, comme un moment-miroir qui devrait les inviter à réfléchir sur le pourquoi de chacune de leurs erreurs et en second lieu, les contraindre à mette en œuvre une stratégie pour gérer ces erreurs afin de les corriger et de les dépasser.

1- Le concept du compte-rendu de la production écrite

Le compte-rendu n'est pas seulement une aide à l'apprentissage, c'est aussi un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution des compétences des élèves à la fin de la séquence avant d'entamer celle qui va suivre dans le cadre du projet didactique en cours de réalisation.
Toutefois, cette séance ne peut être utile que si elle fait partie d'un enseignement /apprentissage s'appuyant sur la « pédagogie par objectifs » et sur la démarche préconisée par la « pédagogie différenciée ».
En effet, les activités de réécriture qui seraient prévues dans la séance de compte-rendu ne peuvent être efficaces que si ces exercices relèvent de présupposés linguistiques et didactiques cohérents.
Il est évidemment, peu aisé de connaître les compétences communicatives de ses élèves s'ils sont testés sur un contenu de type structural ou d'étude morphosyntaxique.

Le compte-rendu de la production écrite est la dernière séance d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séance pédagogique dans le système éducatif algérien. C'est l'une des

procédures proposées par les didacticiens (Djoudi, Marquillo) pour renforcer l'enseignement/apprentissage de la compétence d'écriture.

Le compte rendu de la production écrite est précédé par l'évaluation des copies des élèves. Cette évaluation va permettre à l'enseignant d'observer le degré de réinvestissement du modèle d'expression et des notions morphosyntaxiques qu'il avait dispensés aux apprenants, tout le long de la séquence. Ensuite, l'évaluation va lui permettre de prendre des décisions pédagogiques afin d'assurer la progression de l'apprentissage des apprenants. Dans ce sens, Bonboir dit : « *Il faut que l'évaluation devienne source d'information et guide de progression.* » (Bonboir, Anna, « la docimologie », P U F, 1972.p.63)

En effet, la séance du compte-rendu dans la séquence, est le moment pour l'apprenant de revenir sur son texte afin de voir ses difficultés. Pour l'enseignant, elle est considérée comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence de ses élèves, et aussi un objet de vérification de l'objectif annoncé au départ. Selon certains chercheurs, le compte-rendu *« est un moment important de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur production écrite, la séance du compte-rendu va fonctionner par rapport aux apprenants, en premier lieu, comme un moment-miroir qui devrait les inviter à réfléchir sur le pourquoi de chacune de leurs erreurs, et en second lieu, les contraindre à mettre en œuvre une stratégie pour gérer ces erreurs afin de les corriger et les dépasser. »* (Djoudi, Mohamed, « le compte-rendu d'expression écrite », I.E, N de langue française, 2008.Document disponible sur [www.oiasis fle.com].

Le compte-rendu est, donc, une étape importante dans l'apprentissage d'une langue, notamment celui d'une langue étrangère. On ne doit pas se limiter à corriger des phénomènes de surfaces (orthographe, grammaire, vocabulaire…) ou à donner des remarques verdictives (mal dit, maladroit…). Car : « *la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service des pratiques langagières et communicatives.»* (Guide du Manuel de 4ème année moyenne, Ministère de l'Éducation Nationale). *« Au contraire le compte-rendu de rédaction doit s'orienter vers la correction des dysfonctionnements de la composante textuelle et discursive dans les reproductions écrites de nos élèves.* » (Djoudi, Mohamed, « le compte-rendu de l'expression écrite », I.E.N de langue française .2008, Document disponible sur [www.oiasis fle.com]), C'est pourquoi Marquillo dit : «*Il ne sert à rien d'évaluer si ce n'est pour permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte : apprendre à écrire c'est sans doute apprendre à réécrire.* »

(Marquillo Larruy, Martine, Écritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités ?, Les cahiers du français contemporain, n°4, pp.9-26).

2- La séance d'évaluation de la production écrite

Afin de maitre les apprenants dans les bonnes raillent pour qu'ils puissent réaliser une production écrite adéquate aux normes :

- Il faut rappeler les apprenants du sujet pour une mise en bain
- Remarques d'ordre général sur les productions.
- Choix d'erreurs communes commises par les apprenants et qui relèvent du niveau phrastique des objectifs d'apprentissage (2 ou 3 suffisent).
- Remédiation avec des activités décrochées rapidement.
- Choisir une production d'apprenant ou on décèle des dysfonctionnements par rapport à ce qui a été vu en apprentissage lors des séquences.
- La rédaction du contenu de la copie sur le tableau serait préférable, mais il ne faut pas mentionner les fautes d'orthographe, de conjugaison, des accords, l'enseignant doit les corriger .Au tableau ne doit figurer que les phrases incorrectes, mal dites, les impropriétés et les anomalies qui relèvent de la cohérence et la cohésion. L'enseignant peut aussi au lieu d'écrire fixer cette même production avec un data Show. Le tableau ne sera que pour la production corrigée et améliorée
- Faire la correction avec les élèves , dans ce cas précis l'enseignant ne doit porter au tableau que ce que les élèves proposent comme correction et non attendre des réponses du questionnaire de l'enseignant .Car la majorité des enseignants corrigent la production et font guider les élèves avec des questions à reproduire la production corrigée de l' enseignant .Cette façon de faire ne mènera pas a grand-chose car c'est le professeur qui fait tout .
- La correction collective sera une production collective des apprenants, elle sera améliorée au fur et a mesure.
- Le compte rendu de l'expression écrite est le moment d'investissement pour professeur et pour ses élèves, c'est le moment de remédiation pour l'élève et le moment d'évaluer ses propres compétences pour un professeur car tout le français est en jeu dans cette séance, et c'est la raison pour laquelle c'est une séance obligatoire. Selon les annotations de l'enseignant, c'est l'élève qui s'auto corrigera ou sera aidé par

un autre élève, le professeur ne pourra pas être partout, l'essentiel est que tous les moyens sont bons pour amener l'élève à reconnaitre ses erreurs et de là les corriger.

3- La production écrite d'après la progression annuel du français de 3 AS

Dans cette séance de production écrite l'apprenant est appelé à connaitre les compétences a installé puis l'objectif d'étude et il ce réfère au projet à étudier afin d'arriver à prouver ces capacités/exemples d'objectifs d'apprentissage comme suite :

1- Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu :
   - Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.
   - Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.
   - Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.

2- Organiser sa production :
   - Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.

3- Utilisé la langue d'une façon approprier :
   - Produire des phrases correctes au plan syntaxique.
   - Utilisé le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
   - Utiliser de manière adéquate, les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

4- Réviser son écrit
   - Utiliser une grille d'autoévaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.
   - Mettre en œuvre une stratégie de correction ;(mettre en jeu diverses opérations : suppression, addition, substitution, déplacement).

Cette séance se révèle à une série de types d'activité dont l'apprenant est appelé à :

- La prise de notes comme procédé de synthèse.
- Discrimination des faits liés au développement d'un exposé selon des critères pertinents (chronologie, logique).
- Comparaison de textes du projet traitant d'un même thème et réalisation d'une synthèse.

- Restitution du contenu du texte sous forme d'un compte redu (objectif ou critique pour les Lettres et langues).
- Elaboration des plans.
- Elaboration collective de la grille d'évaluation.
- Elaboration de la grille d'auto-évaluation et de réécriture.
- Elaboration de grilles de co-évaluation et amélioration de la production.

(Progression annuelle. Français Cycle Secondaire. Juillet 2019).

4- La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique

L'enseignant de langues étrangères dispose de nombreux supports pour soutenir l'apprentissage de ses apprenants. Cette contribution se centre sur un support particulier : le texte rédigé par l'apprenant et corrigé par l'enseignant. Les corrections ont entre autres pour but d'améliorer la maitrise linguistique de la langue étrangère de l'apprenant. Mais l'enseignant atteint-il toujours ce but ? Les résultats des recherches exploratoires montrent que presque tous les apprenants ne sont pas à même de comprendre la majorité de leurs erreurs, et que le dispositif didactique mis en place par l'enseignant ne permet pas nécessairement de pallier le caractère potentiellement inéquitable de la correction des erreurs.

5- Le feedback correctif écrit (FCE)

Le FCE indique à l'apprenant qu'il a commis une erreur de langue (Russell & Spada, 2006 : 134). Son but est d'attirer l'attention de l'apprenant sur son utilisation erronée de la langue cible pour lui permettre de restructurer son inter langue (1 "[The interlanguage] refers to both the internal system that a learner has constructed at a single (...) et de ne plus commettre la même erreur. Le FCE cible les erreurs lexico-grammaticales (morphologiques, syntaxiques, lexicales, d'orthographe, etc.) ; les erreurs plus *macro* (p. ex. de structuration, de cohérence et de pertinence du contenu) relèvent du feedback sur l'écrit (*feedback on writing*).

Les dernières recherches sur le FCE, que nous synthétisons ci-dessous (cf. 1.3.), tendent à conclure que la correction directe, qui consiste à fournir la forme correcte de l'erreur, est plus efficace que la correction indirecte, où il est seulement fait mention à l'apprenant qu'il a commis une erreur. Mais qu'en est-il de la compréhension effective du FCE direct ? En effet,

la correction directe à beau s'avérer plus performante que son homologue indirect, cela n'implique pas qu'elle soit nécessairement performante, c'est-à-dire qu'elle permette à tous les apprenants de comprendre la majorité de leurs erreurs. Si un élève comprend 10 % de ses erreurs quand elles sont soulignées, mais 20 % quand elles sont soulignées et corrigées, le deuxième mode de correction est certes plus performant que le premier.

L'utilisation du FCE semble être une pratique fondée, courante et perçue par les enseignants et les apprenants comme indispensable à l'acquisition de la langue étrangère, elle a néanmoins été questionnée par quelques chercheurs, le plus influent d'entre eux étant Truscott. Dans son article "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes" (1996), il affirme qu'il faut renoncer à la correction grammaticale pour trois raisons : (1) de nombreuses recherches montrent que le FCE est inefficace ; (2) tant pour des raisons théoriques que pratiques, on s'attend à ce que le FCE soit inefficace ; et (3) le FCE produit des effets contreproductifs sur l'apprentissage de la langue étrangère. Ces postulats ont poussé de nombreux chercheurs à investiguer l'efficacité du FCE (Bitchener, 2008 ; Bitchener, Young & Cameron, 2005 ; Chandler, 2003 ; Ellis, Loewen & Erlam, 2006 ; Ferris, 1999, 2004, 2006 ; Ferris & Roberts, 2001 ; Sheen, 2010, 2011 ; Sheen & Ellis, 2011). De ces recherches (cf. 1.3.), on conclut que le FCE **peut** améliorer la correction lexico-grammaticale de l'écrit suivant.

6- Déroulement de la séance du C R de production écrite

Les étapes de la séance du compte rendu de la production écrite:

a- Rappel du sujet (la consigne):on porte le sujet au tableau, on l'analyse, on souligne les mots clés.
b- Rappel des critères de réussite
c- Remarques d'ordre général : en parcourant les productions des apprenants, le professeur se focalise sur les points suivants :

- La présentation (écriture lisible ou illisible, texte aéré, bien ou mal ponctué...)
- la pertinence : compréhension du sujet (certains élèves étaient hors sujet/ la majorité des élèves ont bien compris le sujet ...)
- La structure du texte

- utilisation des outils de langues ; observer le degré de réinvestissement par les apprenants des notions morphosyntaxiques étudiées tout le long de la séquence. (temps, types de phrases,...)
- Un constat sur les réussites et les échecs des apprenants.
- Repérage et identification des erreurs.
- Correction des erreurs et amélioration du texte :on corrige mot par mot ,phrase par phrase ,on souligne les erreurs ,on identifie le type d'erreur en utilisant le code de correction .Les phrases sont ainsi corrigées une à une .
- Lecture contrôlée: le paragraphe amélioré est lu par deux ou trois élèves pour déceler et corriger d'éventuelles erreurs d'inattention.

NB: les copies sont distribuées aux élèves à la fin de la séance .Ceux-ci prennent connaissance de leurs notes et des appréciations du professeur (les appréciations ne doivent être ni décourageantes ni traumatisantes).

7- Outille de mise en œuvre du compte-rendu

Les spécialistes en didactique ont proposé plusieurs outilles afin d'aider les apprenants à mieux réaliser leurs productions. Parmi les outils proposés nous trouvons : les grilles d'évaluation, d'autoévaluation, de relecture, des panneaux affichées en classe.

7-1. La réécriture

« Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec une modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. » (Cuq, Jean-Pierre, « Dictionnaire de didactique du français », Paris, 2003.p.212).alors, réécrire un texte consiste à rédiger un texte d'une autre manière, répéter un texte écrit par autrui ou reformuler une chose déjà écrite L'apprenant durant la réécriture peut avoir recours à plusieurs opérations pour réguler son texte. Selon Fabre45, ces opérations se divisent en quatre : ajout, suppression, remplacement et déplacement :

a) L'addition

L'addition ou l'ajout fait apparaître un élément nouveau, qui ne se substitue à aucun autre d'un état de texte précédent

b) L'effacement ou la soustraction

Réalise l'inverse de l'addition en ce qu'elle efface un élément présent dans un état de texte, sans lui substituer d'autres éléments

c)Le remplacement

Le remplacement ou la substitution (commutation) combine une suppression et une addition.

d) Le déplacement

Le déplacement ou la permutation consiste dans le changement de l'ordre des termes. Par exemple : Le pauvre lutin se mit à pleurer. /Le lutin pauvre se mit à pleurer.

7-2. La correction stratégique de l'erreur

Pour Bisaillon (Cornaire et Reymond, Ibid., p.89) la correction d'erreur s'inscrit dans un enseignement d'une stratégie de révision de texte sur les deux aspects : « forme et contenu ». Elle se base sur la convention que l'activité de production écrite, ne s'acquière pas à travers la pratique aveugle des règles automatisé chez les apprenants, mais plutôt par le biais des techniques de correction stratégique qui se déroulent en deux étapes : aider d'abord l'apprenant à détecter ses erreurs puis lui demander de les corriger, cette stratégie sera mise en œuvre après le premier ébauche d'une production écrite par les apprenants.

La première étape consiste en enseigné une stratégie appelée « auto questionnement », cette technique s'appliquant à chaque mot du texte produit en posant les questions suivantes : 1° Est-ce le bon mot ? 2° Est-il bien écrit 3° L'accord est-il bien respecté ? Une fois cette activité est achevée, l'apprenant passera à la deuxième étape de la correction stratégique : la correction des erreurs.

Bisaillion à proposer une grille de révision pour aider les apprenants tout au long de cette activité. De plus, elle affirme que son déroulement pourrait être individuellement ou en groupe pour offre plus de motivation chez les apprenants.

Conclusion

Se baser sur des objectifs opérationnels pour enseigner et évaluer n'est pas un but en soi, car cela ne suffit pas à faire progresser l'élève. C'est la séance de compte-rendu, en fin de la séquence, grâce, essentiellement, aux résultats analysés des travaux d'élèves, qui est importante puisque cette séance est le moment , dans la séquence, qui va montrer à l'enseignant et aux apprenants si l'objectif annoncé au départ a été atteint ou pas.

Partie pratique

Chapitre 3 :

Analyse et interprétation des données

III- Analyse et interprétation des données

1- Questionnaire à l'attention des apprenants de la 3 AS

1.1 Description

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

Ce questionnaire d'expérimentation constitue un outil pour viser un nombre significatif d'enquêtés concernés par notre recherche. Il est destiné aux apprenants de la troisième année secondaire. **(Voir annexe A)**

- **Choix des items (questions) sélectionnées**

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

a- Des items préformés

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

De plus, choix « autres réponses » permet une possibilité à rester précis dans ses réponses, elles peuvent ne pas être assez exhaustives à choix trop nombreux ce qui peut occasionner des erreurs.

b- Des items fermés

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

Notre questionnaire ne comprend pas des questions ouvertes, nous ne les avons pas proposées à cause du niveau scolaire choisi des enquêtés. Nous constatons que ce type d'items ne permet pas aux apprenants de la 3 AS d'être précis et claire dans leurs réponses erronées ou souvent des « non réponses ».

Le questionnaire a été mené à la fin de l'année scolaire 2021-2022. Il se compose de 15 items. Nous avons remis un nombre de 100 questionnaires aux apprenants dans plusieurs

lycées de la wilaya de Djelfa. Leur âge varie entre 14 et 17 ans. On a pu récupérer toutes les copies.

La majorité des enseignants s'est montrée coopérative et serviable, d'autre part il y'a des enseignants qui nous ont informé qu'ils étaient obligés d'expliquer et de traduire les items oralement aux apprenants qui ont demander l'aide du professeur pour mieux comprendre la question.

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

- **Les thèmes des items**

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

- L'écriture à l'école primaire et au CEM.

Nous souhaitons connaitre la pratique de l'expression écrite à ses deux cycles et son impacte sur les apprenants.

- La lecture et la relation lecture-écriture.

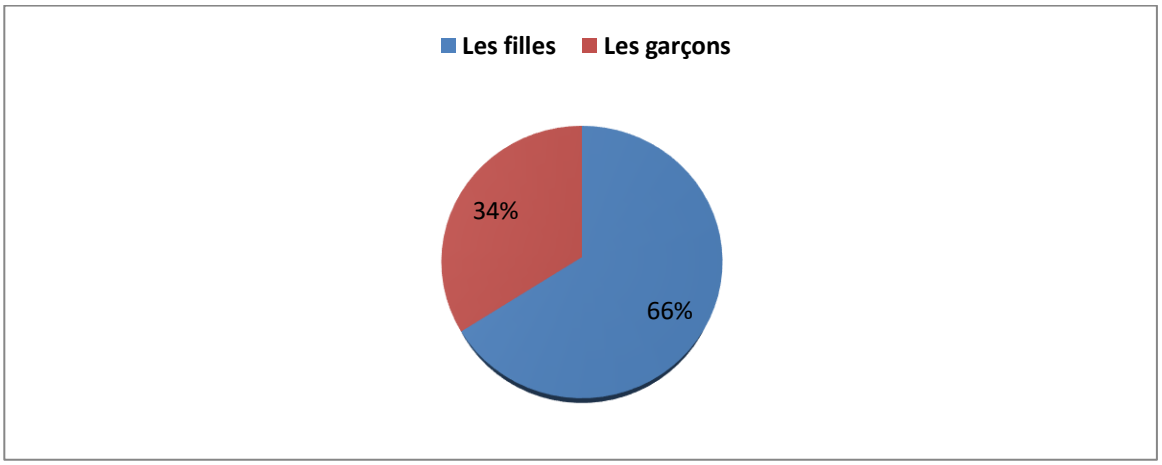
Nous tentons à savoir la motivation des apprenants face à la lecture et les liens que ces derniers peuvent établir entre la lecture et l'écriture.

1-2 Présentation et analyse des données

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

- **Le sexe**

  Les filles 66% **Les garçons 34%**

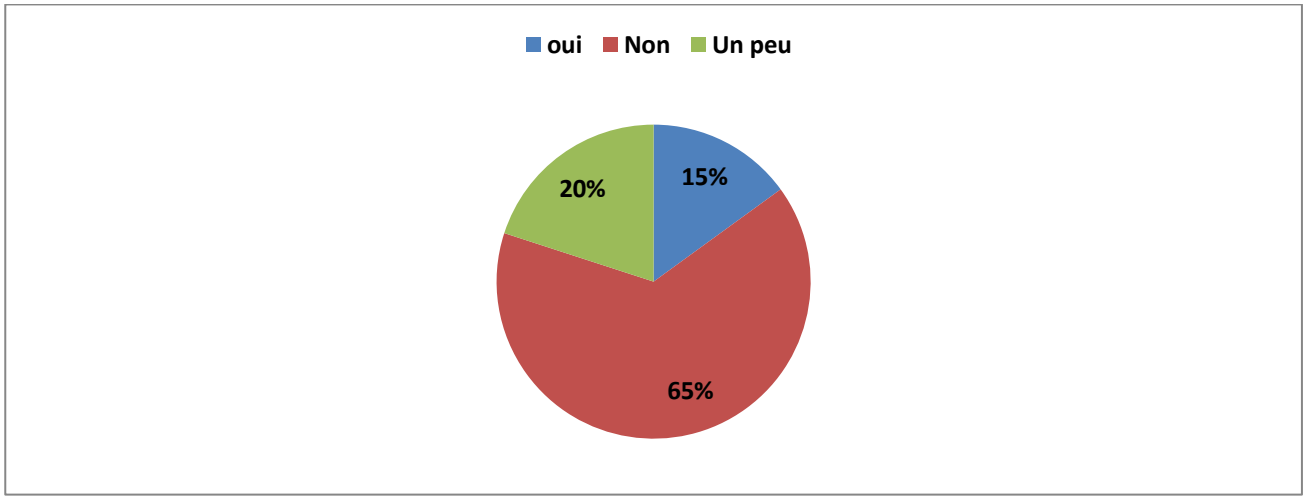


66% de filles ont répondu au questionnaire. Ce fort taux de filles répondant à l'enquête peut être expliqué de plusieurs façons. Les filles sont plus coopératives que les garçons. Selon plusieurs enseignants et d'après leur observation quotidienne, en général, les filles et les garçons s'engagent différemment dans les études et en classe, ce sont les filles qui s'engagent volontairement dans les activités intellectuelles scolaires même dans la réalisation et présentation des projets pédagogiques. Les filles répondent plus facilement aux exigences scolaires. Les garçons ne s'engagent pas autant que les filles dans cette voie. Nous voulons attirer l'attention aussi sur le fait que le taux de réussites de filles au brevet du baccalauréat est plus élevé. Par exemple, au lycée Gharbi Elouekel où on va passer noter expérience 84% de filles ont eu le Bac pour 25% de garçons, session 2021.

Item 1 :

- **Pensez-vous que vous avez appris suffisamment a rédigé à l'école et au CEM ?**

Oui 15% **Non 65%** **Un peu 20%**



65%, c'est-à-dire plus de la moitié pensent qu'ils n'ont pas appris suffisamment à rédiger à l'école et au CEM.

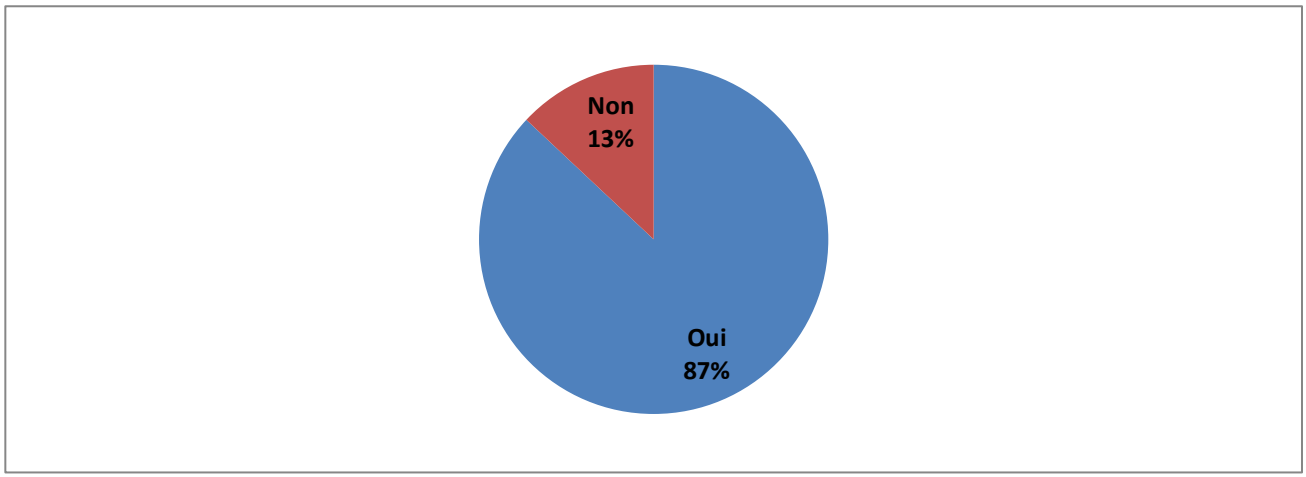
A ce niveau, l'activité d'écriture se situe dans la continuité des apprentissages acquis depuis l'école. L'apprenant est initié à la manière de rédiger un paragraphe à l'école où les maitres sont très attachés à la grammaire phrastique plutôt qu'à l'approche par le texte.

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

Item 2 :

- **Avez-vous rédigé des textes en français durant votre parcours scolaire ?**

Oui 87% **Non 13%**



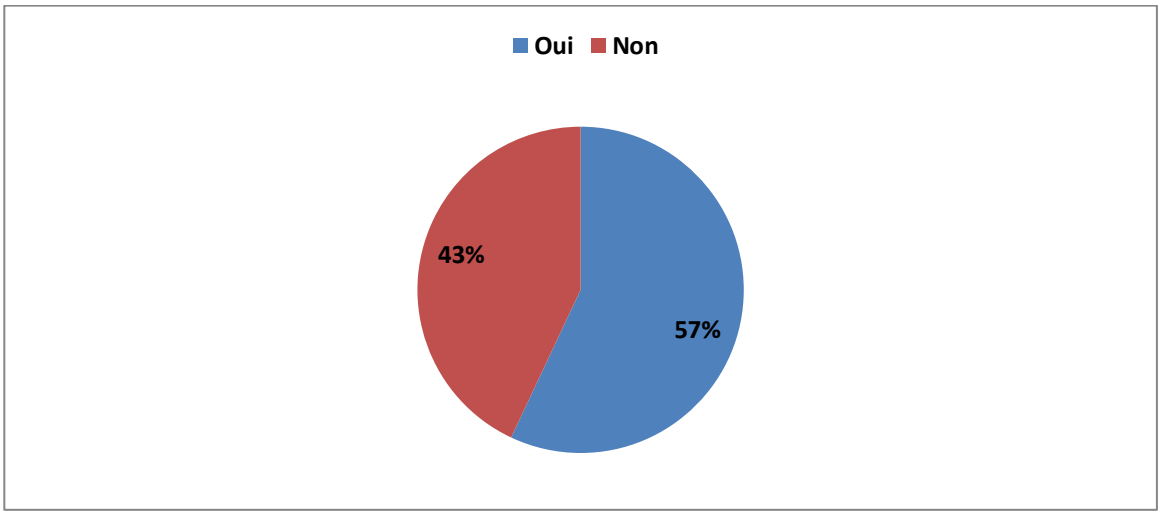
87% des apprenants affirment d'avoir rédigé des textes durant leur parcours scolaire. Ecrire est l'un des objectifs de l'enseignement de FLE à l'école. Il s'agit pour l'apprenant d'apprendre pour écrire, aussi pour s'exprimer librement dans des situations de communication simple et courantes.

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

Item : 3

- **Est-ce que l'activité d'écriture au moyen diffère de celle pratiquée au secondaire ?**

Oui 57% **Non 43%**



57% des apprenants voient que la production écrite au lycée se distingue de celle pratiquée au CEM.

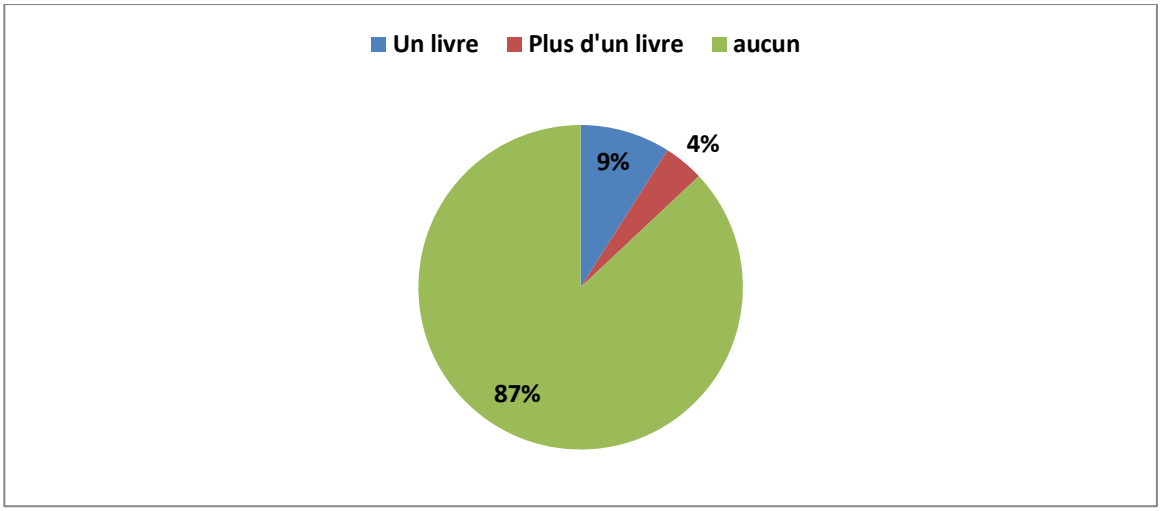
43% des apprenants, au contraire, affirment que l'écriture au lycée ne diffère pas à celle pratiquée au CEM.

Les directives pédagogiques de l'enseignement secondaire visent à développer les compétences à l'écrit chez les apprenants dans le but de maitriser la communication écrite en FLE en plus de la langue arabe.

Item : 4

- **Combien de livres (contes, récits…) écrits en français avez-vous déjà lu ?**

Un livre 9% **plus d'un livre 4%** **aucun 87%**



La lecture en français est toujours insuffisante. 87% des apprenants ne lisent pas en langue étrangère.

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

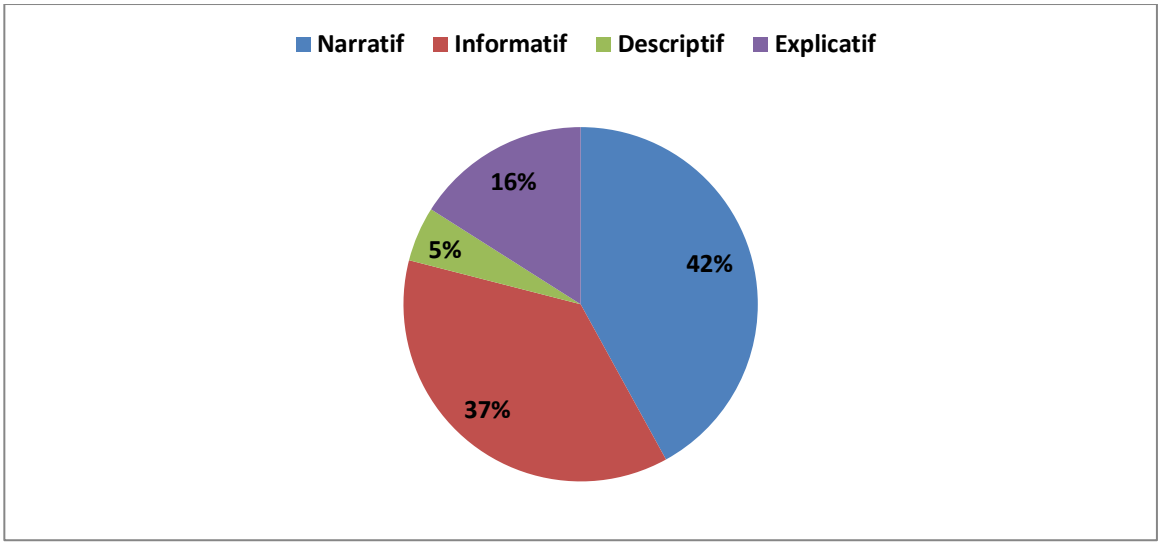
La lecture extrascolaire en FLE participe à développer chez l'apprenant l'expression des idées et des sentiments personnels. Daniel Pennac dit :

« *Les livres n'ont pas été écrits pour que mon fils, ma fille, la jeunesse les commentent, mais pour que, si le cœur en dit, ils les lisent* » (*www.e-littérature.net.)*

Item : 5

- **Quel type de texte aimez-vous lire ?**

Narratif 42% Informatif 37% Descriptif 5% Explicatif 16%

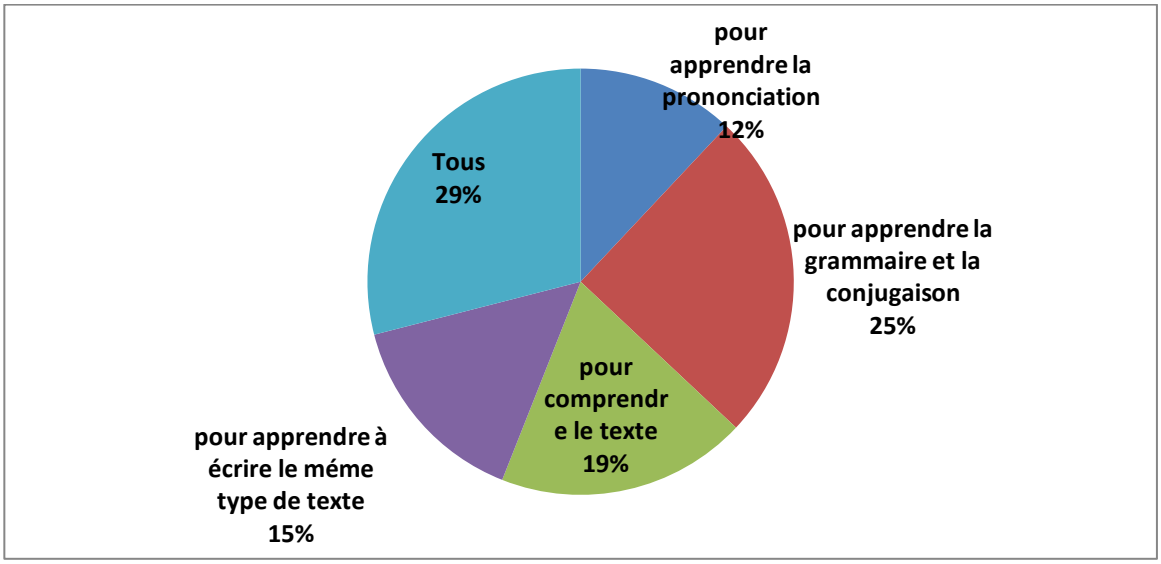


Concernant le type de texte aimé par les apprenants, leur choix est opté d'abord par les textes narratifs, c'est-à-dire les histoires imaginaires tel que cendrillon, la fée,… ensuite le choix des textes informatifs qui présentent des animaux comme Le lynx, Le lion… et l'environnement comme « La forêt, L'arbre… ». (Informations écrites par les enquêtés sur le questionnaire).

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

Item : 6

- **Pour quoi faites-vous la lecture en classe ?**
  - **a- Pour apprendre la prononciation …….12%**
  - **b- Pour apprendre la grammaire et la conjugaison …….25%**
  - **c- Pour comprendre le texte…….19%**
  - **d- Pour apprendre à écrire le même type de texte …….15%**
  - **e- Tous ……29%**



A partir des réponses obtenues, nous remarquons que l'objectif d'apprentissage de la lecture ne se limite pas à la compréhension du texte. C'est une activité qui possède plusieurs objectifs : apprendre la prononciation, le fonctionnement de la langue, améliorer sa compétence à rédiger le même type de texte.

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

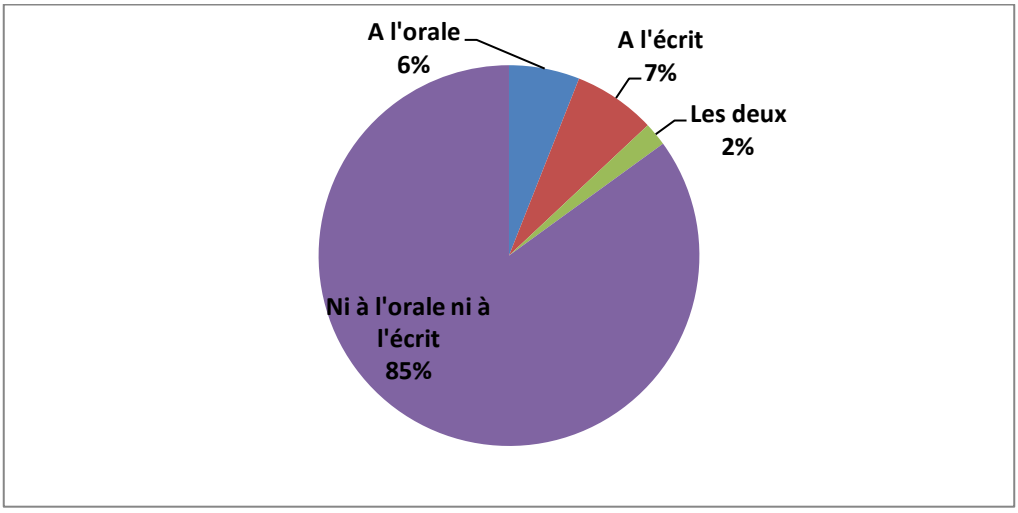
En conjugaison, il y'a des temps verbaux très importants en français comme le passé simple, le plus que parfait, le futur antérieure, le subjonctif, qui n'existe pas en arabe où le verbe n'a que quatre forme : le présent, le passé, le future, et l'imparfait.

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

Seulement 15 % des apprenants pensent que la lecture aide à écrire, ce faible taux explique que les apprenants ne sont pas conscients de la valeur de la lecture dans l'acquisition du savoir-écrire.

Item : 7

- **Vous-vous exprimez mieux :**
  - **A l'orale……6%**
  - **A l'écrit…….7%**
  - **Les deux ……2%**
  - **Ni à l'orale ni à l'écrit…….87%**



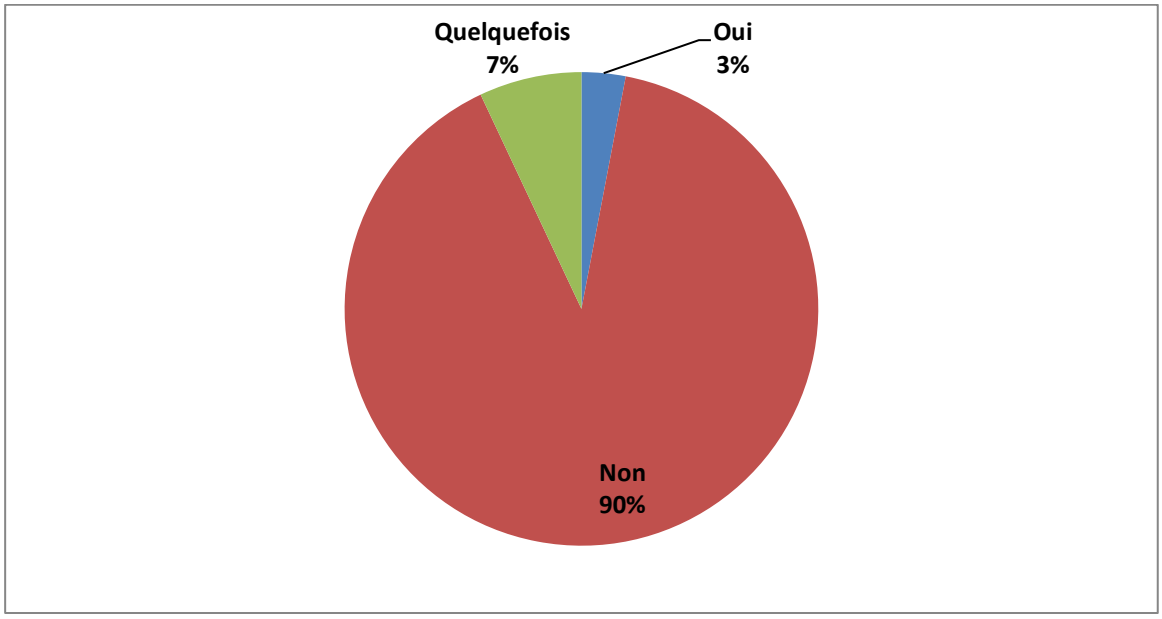
85% des apprenants n'arrivent pas à s'exprimer en français langue étrangère ni à l'oral ni à l'écrit.10% des apprenants qui savent s'exprimer en français langue étrangère à l'écrit. Un taux bas à l'expression de l'orale se qui était attendu évidemment qui représente 7%. Par contre 6% des apprenants qui savent s'exprimer en français langue étrangère et ceux qui représente les enfants des professeurs et des médecins. En revanche l'écrit présente une situation tout à fait difficile à réaliser, souvent ils produisent des écrits qui ne ressemblent pas à des textes cohérents, l'existence d'une norme de l'écrit pose un vrai problème aux jeunes apprenants. Selon les objectifs des programmes de la 3 AS, l'orale est enseigné pour amener l'apprenant à travailler l'écrit en respectant les normes de la production écrite.

L'apprentissage de la langue doit se faire régulièrement en classe de FLE où l'enseignant encourage les apprenants à prendre la parole, à savoir passé de l'oral à l'écrit pour apprendre à rédiger. P. Bange (1995 : 5) déclare que : « C'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue » (P. Bange 1992 :5)

Item : 8

- **Ecrivez-vous à la maison ?**

Oui 3% Non 90% Quelquefois 7%



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

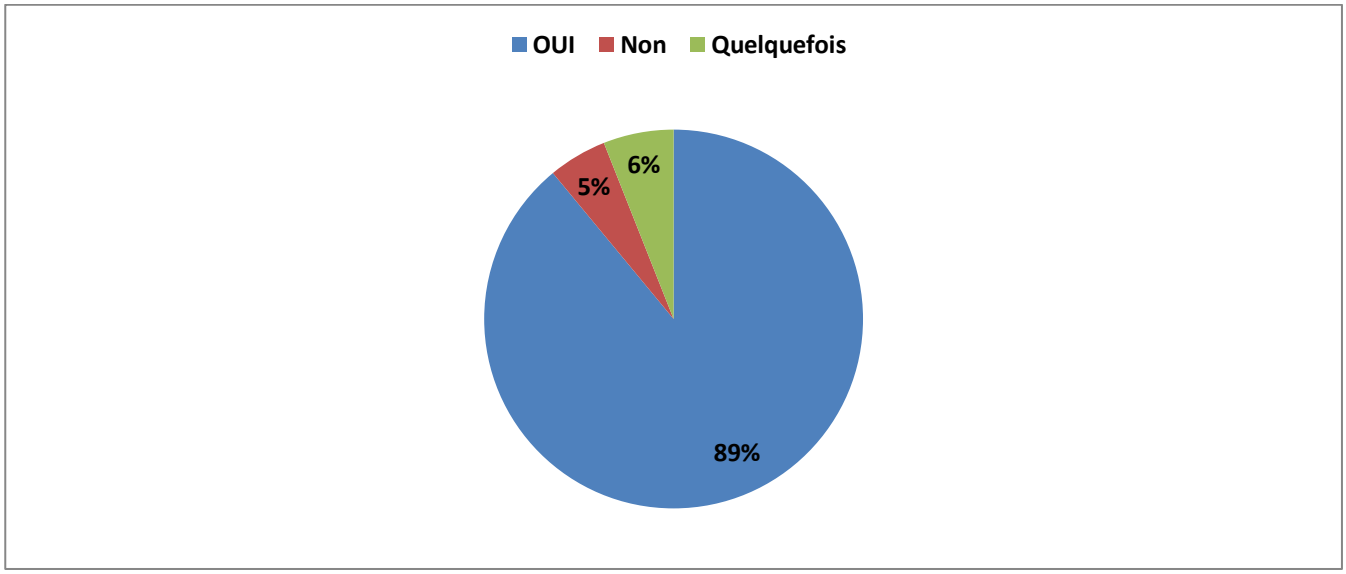
Peut-être ils rencontrent des difficultés d'écriture ce qui leur provoquent la démotivation et par conséquent le non plaisir d'écriture en FLE.

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

Item : 9

- **Trouvez-vous des difficultés quand vous écrivez un texte en français ?**

Oui 79% Non 10% Quelquefois 11%

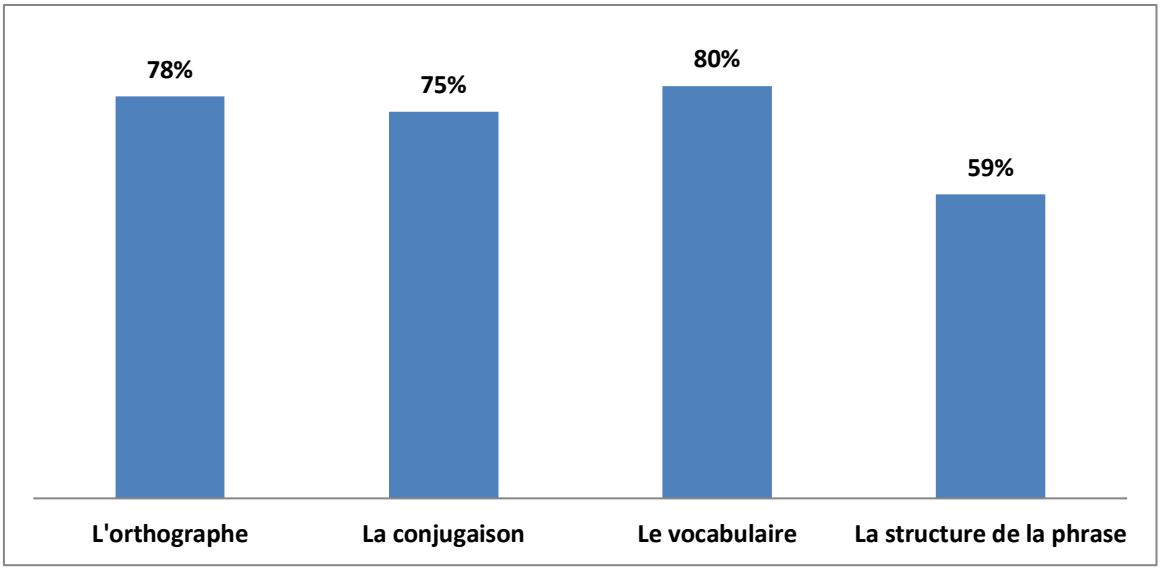


Plus de 80% des apprenants éprouvent des difficultés face à la langue écrite en FLE. Ces difficultés sont multiples. Ce pourcentage élevé confirme notre hypothèse, ces difficultés sont le résultat de méconnaissance relative aux stratégies d'écriture, les apprenants ignorent largement la manière dont le processus rédactionnel doit-être gérer.

Item : 10

- **Quel genre de difficultés ?**

a- L'orthographe …….78%
b- La conjugaison…….75%
c- Le vocabulaire ……..80%
d- La structure de la phrase……59%



Nous signalons que les apprenants trouvent des difficultés sur tous les niveaux. 78% des apprenants ont de la difficulté avec la compétence linguistique qu'est l'orthographe.

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

Le vocabulaire, la conjugaison, présentent des problèmes spécifiques, faut-ils en enseigner trop ? Et comment ? Cela dépend du besoin des apprenants.

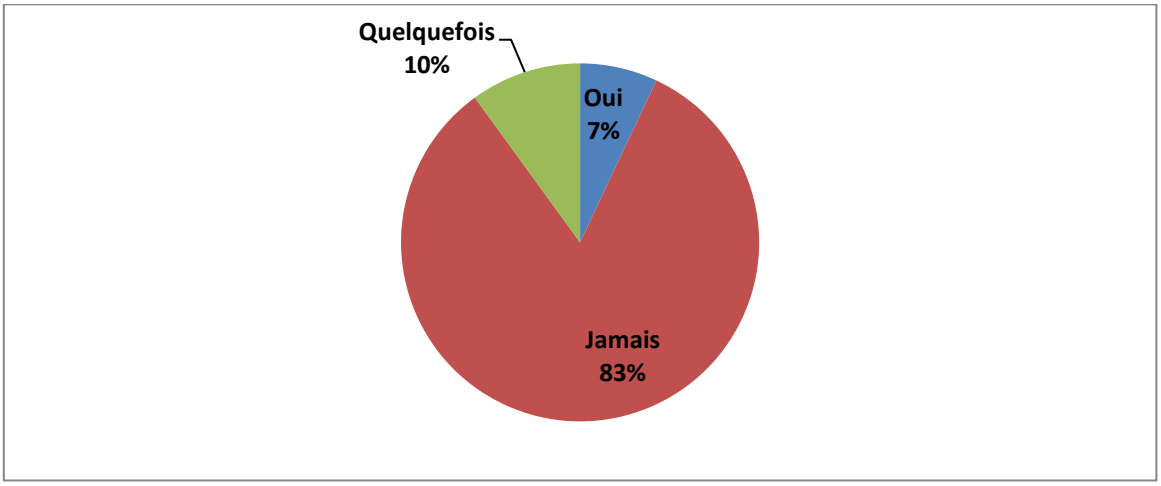
La lecture représente le meilleur moyen afin d'enrichir le vocabulaire thématique à travers la mémorisation et l'emploi de listes de mots dans l'activité de la préparation à l'écrit.

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

Item : 11

- **Faites –vous un brouillon ?**

Oui 7% **Jamais 83%** **Quelquefois 10%**



83% des apprenants ne savent vraiment pas faire un brouillon sans même en avoir l'utilité. 16% utilisent parfois le brouillon, l'usage du brouillon est totalement négligé pourtant il constitue la base de toute pratique d'écriture.

Ce pourcentage élevé reflète la méconnaissance des apprenants sur la fonction et l'utilité du brouillon scolaire.

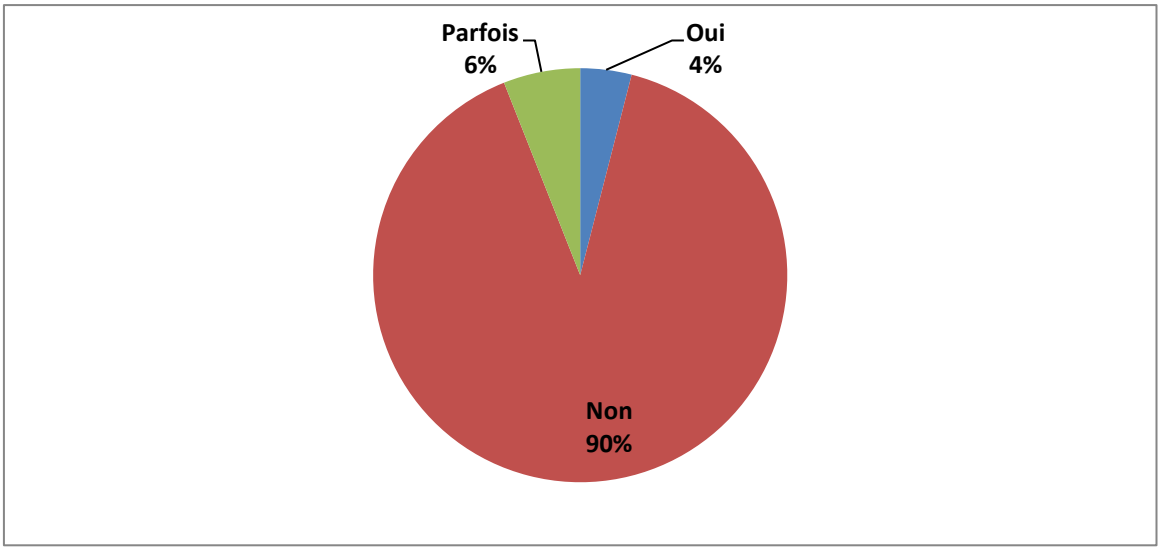
Nous avons remarqué aussi que plusieurs élèves arrivent au lycée sans avoir utiliser le brouillon durant l'expression écrite ou même au cours des devoirs d'évaluation. Ils répondent

directement sur le propre, ils se servent du « corrector » pour effacer, corriger et réécrire, ils n'accordent aucune importance à l'usage du brouillon malgré les conseils du professeur.

Item : 12

- **Révisez-vous votre copie avant de la remettre au professeur ?**

Oui 4% **Non 90%** **Parfois 6%**



90% des apprenants ne relisent pas leurs copies avant de les remettre. On constate que les apprenants n'ont pas l'habitude de réviser leurs copies.

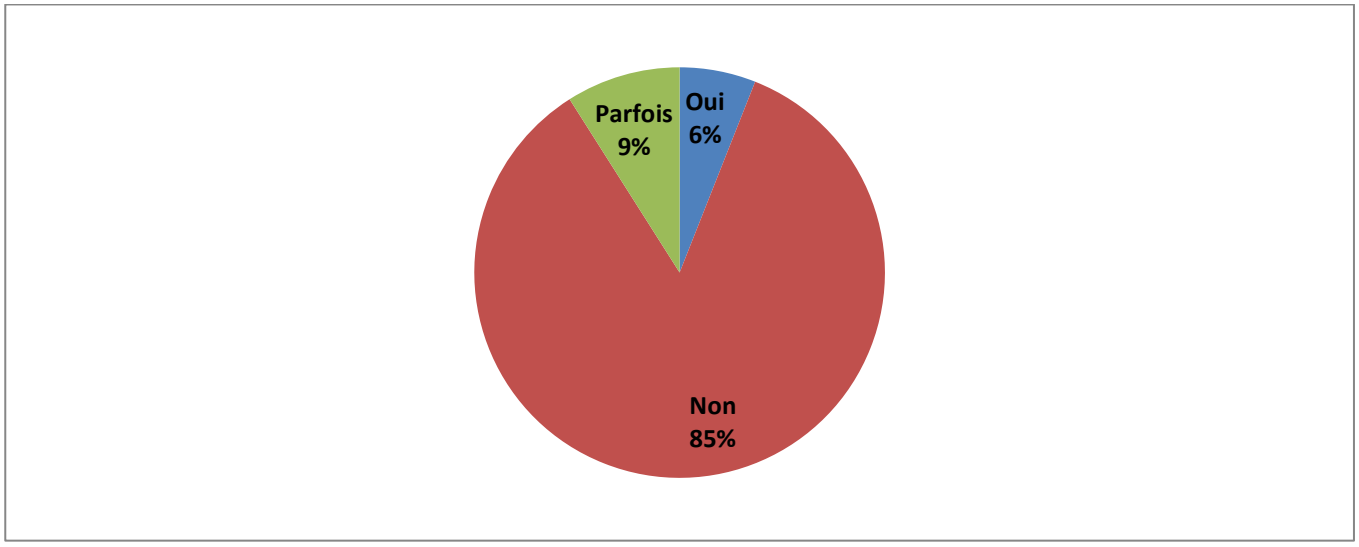
La révision est une tactique importante dans la correction des erreurs et le perfectionnement de la forme du texte produit. Dans ce cas, l'apprenant semble peu expérimenté de savoir utile à la relecture de son texte. Il nous parait que le problème réside au niveau du manque de stratégies de révision rédactionnelle. Comment réviser son texte ?

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

Item : 13

- **Faites-vous de l'autoévaluation ?**

Oui 18% Non 57% Parfois 25%



85% des apprenants ne s'auto-évaluent pas. Ils n'accordent pas de l'importance à cette grille d'auto-évaluation. 18% des apprenants font l'auto-évaluation.

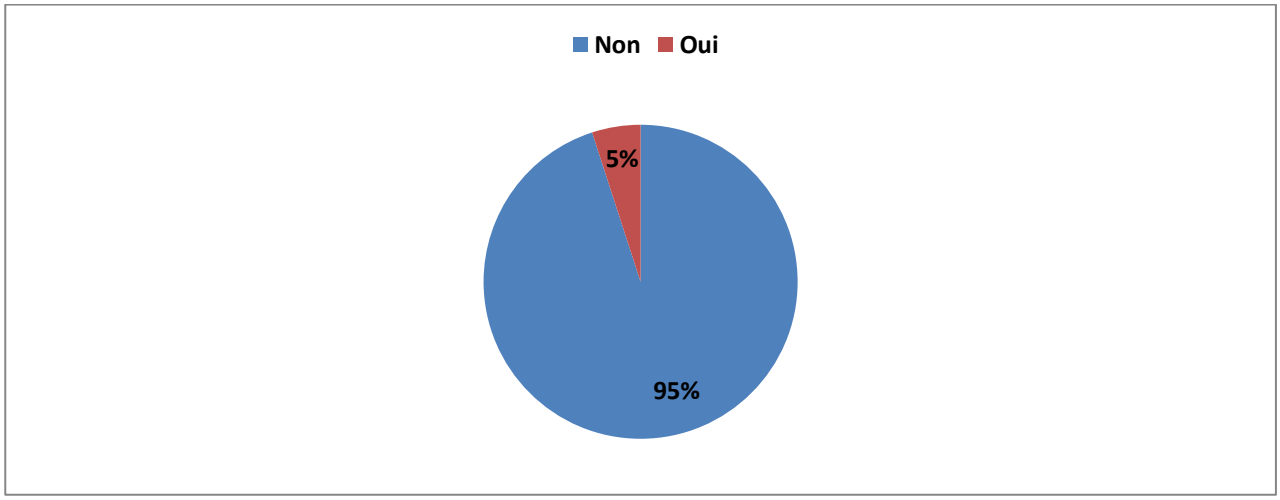
La grille d'auto-évaluation existe dans le manuel scolaire de l'élève à la fin de chaque activité de production écrite. Cette grille a été proposée pour aider les apprenants à évaluer eux même leurs écrits.

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

Item : 14

- **Consultez-vous le dictionnaire quand vous écrivez ?**

Oui 5% Non 95%



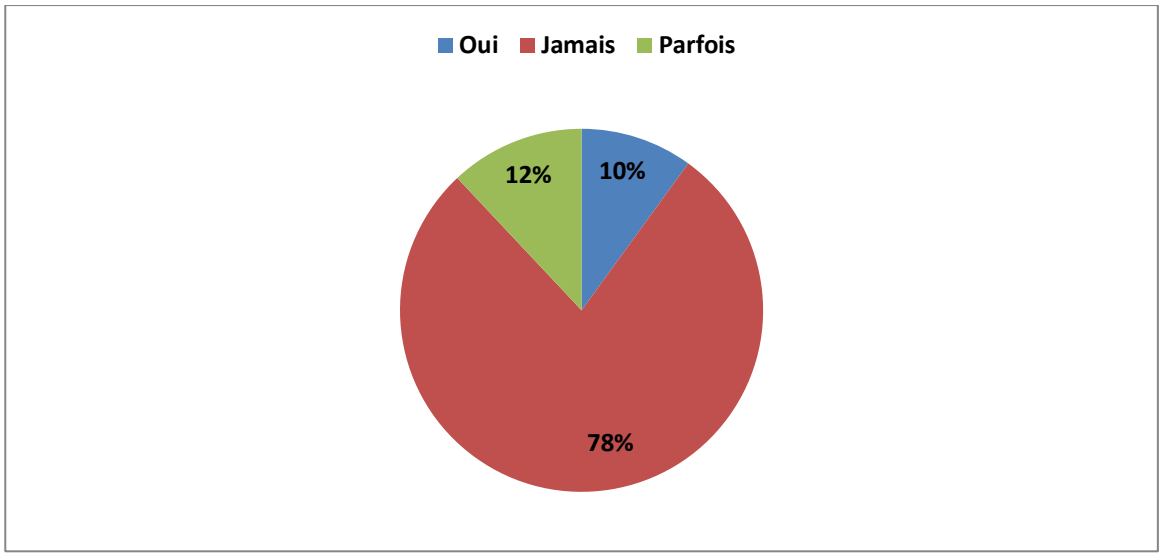
95% des apprenants n'utilisent pas le dictionnaire quand ils écrivent un texte, 20% consultent le dictionnaire, c'est un taux assez peu.

Le recours au dictionnaire entraine les apprenants à corriger et à améliorer leurs productions écrites avec l'aide du professeur.

Item : 15

- **Faites-vous des activités d'écritures en groupe dans la classe ?**

Oui 10% jamais 78% parfois 12%



78% d'enquêtés affirment de ne pas avoir travaillé l'écriture en groupe, 12% travaillent quelquefois en groupes leurs production écrites. Ce résultat implique que ce mode de fonctionnement n'est pas pratiqué, il n'est pas assez utilisé par les enseignants car la charge des classes ne facilite pas ce procédé. En plus, l'état sanitaire (la pandémie du covide 19) et à cause du protocole appliqué par le ministère qui n'autorise pas se genre de regroupement. D'un autre coté, le non recours au travail de groupe n'est pas lié seulement à la discipline mais selon plusieurs enseignants, la mise en groupe exige beaucoup d'efforts, d'énergie et du temps.

1-2. Synthèse

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

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

Selon Piaget, cité par J. De La Fontaine (1978 : 305), pouvoir écrire implique :

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

2- Méthodologie

Pour concrétiser cette idée et afin de répondre à nos questions précédemment posées, nous étions obligé d'aller sur le terrain pour décrire en premier lieu la démarche préconiser par les enseignants de secondaire pour la mise en œuvre de la séance du "C R d'expression écrite", et dans un second temps vérifier notre proposition concernant la pratique de cette étape importante de l'apprentissage de l'écrit.

Il est important que l'évaluation de l'écrit se réalise d'une manière à conscientiser les apprenants de leurs écrits et les faire impliquer dans cette évaluation. Autrefois, l'enseignant était considéré comme le seul destinataire des textes produits par les apprenants ce qui leur empêchent de construire une posture d'un scripteur qui s'adresse à un destinataire structurellement absent au moment où il rédige son texte. Il convient donc pour l'enseignant de langue, d'actualiser les différentes situations qui ne feront pas de lui l'unique lecteur. Dans ce sens, nous pensons qu'il faut toujours finaliser l'acte d'écrire. C'est-à dire mettre en place des situations d'écriture de textes ayant une approche procédurale : pourquoi ? Pour qui.

Et dans un premier lieu, pour l'observation de classe lors d'une séance de "compte-rendu" d'expression écrite ordinairement pratiquée par les enseignants du lycée, et à partir de cette observation et de la prise de notes effectuée, nous accédons à une mise en œuvre d'une expérimentation sous la forme d'une séance de compte-rendu d'expression écrite en se basant

sur beaucoup d'activités sur ce sujet . puis finalement, cette expérience sera clôturée par l'analyse des productions des apprenants lors de ce nouveau dispositif sur deux critères : quantitatif et qualitatif. Nous voudrions par cette démarche mesurer à quel point les participants de cette expérience vont profiter de cette expérience.

3- Circonstances de l'expérimentation

3.1. Le lieu d'expérimentation

A cause des raisons spatio-temporelles (la proximité de chez nous et en tant qu'ancien professeure dans ce lycée), notre choix s'est porté sur le lycée Gharbi El ouekel, qui se trouve au centre-ville de la daïra de Had Eshari wilaya de DJELFA; ce lycée est très connu par les habitants de Had Eshari (construit en 1984comme un CEM puis en1990 les autorités locale l'ont transformé à un lycée et c'est une construction préfabriquée). Il se situe sur la route nationale vers Boussaâda, tout près, du plusieurs établissements étatiques : la CNAS, la poste principale, la banque de BNA. En plus, les agglomérations de son coté sud sont des quartiers de fonctionnaires et d'enseignants. En général, nous pouvons dire que la situation sociale des habitants de ces quartiers est relativement acceptable ce qui reflète entre-autre le niveau acceptable des élèves en langues étrangères.

Les données concernant le lycée, de cette année scolaire (2021/2022), sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Nombre d'élèves actuels (en 2022)	Nombre de prof (en 2022)	Nombre du personnel administratif	Nombre de classes	Nombre de classe en 3eme AS
349	31	26	14	6

Tableau1 : Données caractéristiques du lycée « Gharbi El ouekel » année 2022.

3.2. Les participants

Notre expérimentation a été faite avec une classe de 3 A.S1 science (groupe 1) constitue de 24 apprenants, âgés entre 16 ans et 18 ans, ces élèves habités les quartiers périphériques du lycée et ils ont un niveau moyen en langue française, parfois, un bon niveau chez quelques apprenants, puisque, puisque leurs parents ont une base assai élevé para port leurs travail. On

a choisi la classe de 3AS1 parce que le niveau des apprenants prouve qu'ils ont des connaissances linguistiques plus avancées que ceux de la 1AS et la 2AS et se seront plus intéressés à cette activité première fois proposé par notre expérimentation (le travail coopératif). En plus, c'est une classe d'examen (BAC) et la note de français à cet examen est très valorisante. Aussi, à l'issue de cette année (la 3èmeAS), ils passeront un examen final qui leur permettrait d'accéder en 1ère Année universitaire. Et pour cette raison, la manière d'exercer cette activité à ce stade implique aux apprenants la construction d'une représentation positive sur la réalisation de la tâche scripturale comme un processus déterminé à travers plusieurs méthodes de réalisation.

4- La démarche suivie

On a fait le choix de cet échantillon à l'aide de l'administration de ce lycée qu'elle nous a conseillé de travailler avec cette classe assurée par l'enseignant M. Noureddine, un enseignant excellent d'après son inspecteur. Malheureusement les devoirs lors de la semaine de notre stage nous ont obligées de retarder d'une semaine, ce qui nous a posé plusieurs problèmes liés aux contraintes de l'enseignant pour achever son programme. Dans ces circonstances, nous avons assisté à trois séances, la première est consacrée à l'observation du déroulement d'une séance de compte rendu ordinaire et les deux autres séances sont consacrées à notre expérimentation.

4-1. l'observation de la classe

L'enseignant déclare que le fait de consacrer une heure pour seulement la correction des erreurs ne porte aucun plus pour les apprenants et c'est pour cette raison que la pratique de l'activité de corrections des productions écrites est a penne faisable. Selon lui, son inspecteur lui a demandé de l'appliquer suivant une "fiche pédagogique" préétablie sur laquelle sont décrites les étapes à suivre. Dans cette séance, le sujet de production écrite a été donné une semaine avant, le déroulement de la séance s'est effectué avec notre présence en prenant des notes. Dans la progression annuelle, la séance du C R d'expression écrite, se situe à la fin d'une séquence composée de 9 ou 10 séances consacrées à l'étude de la typologie textuelle visée (texte historique, l'argumentation dans l'appel…), et cela se fait sur plusieurs plans : planification, lexique du genre, articulateurs spécifiques de ce genre et la syntaxe appropriée pour cette typologie. Pour bien éclairer la démarche adoptée par l'enseignant, nous

présentons une fiche pédagogique de la séance C R d'expression écrite dans laquelle sont décrit l'objectif visée et les étapes suivies par l'enseignant et les apprenants :

Fiche pédagogique du C.R d'expression écrite

Objectif de cette épreuve : Elle vise à tester les compétences du professeur dans le domaine de l'évaluation et de la correction de l'expression écrite à partir des indications suivantes : - Les consignes données et les objectifs visés.

DEROULEMENT DE LA SEANCE :

Elle se déroulera en quatre temps :

- ***1er moment*** : **Rappel et analyse du sujet** :

Le sujet est écrit au tableau puis analysé. Les mots clés sont soulignés. Selon le type de sujet on pourra établir un plan rappeler les structures de la langue à (ré) investir. Etc.

- ***2ème moment*** : **Observation et analyse d'une copie d'élève** :

La copie d'élève comportant des erreurs pertinentes est photocopiée et distribuée. Le professeur demande alors aux apprenants d'observer cette copie (sans la lire) et de faire des remarques quant à sa présentation. La copie peut, par exemple, se présenter sous forme de texte compact, ou avec des paragraphes non marqués par des alinéas etc. Les remarques seront portées dans un coin du tableau sous la rubrique : présentation.

- ***3ème moment*** : **Lecture repérage** :

La lecture silencieuse du devoir à corriger est suivie de questions portant sur :

a) la compréhension du sujet : l'élève a-t-il répondu au sujet ou non ?

b) Les erreurs les plus fréquentes repérées par les élèves par exemple : emploi de temps incorrects, ponctuation insuffisante ou erronée, erreurs dans la construction de certaines phrases .etc. Ces remarques générales sont portées au tableau sous les rubriques compréhension du sujet et correction de la langue.

c) Le découpage du texte : les élèves peuvent déjà à la suite de cette lecture silencieuse proposer un découpage adéquat du devoir.

Correction du devoir :

Le professeur lit la première phrase et demande aux élèves si elle est correcte. Si ce n'est pas le cas, ceux-ci doivent repérer les erreurs, les analyser sous la conduite du professeur et proposé un énoncé correct.

Commentaire

Lors de notre visite au lycée, nous avons interrogé deux autres enseignantes de français assurant les cours des trois niveaux. Ils ont affirmé que la pratique de cette séance est imposée par l'inspecteur, mais elles ne font pas recours à celle-ci que rarement, une enseignante par exemple, dit qu'elle pratiquait d'une manière superficielle, c'est-à-dire une correction des erreurs de surface seulement. Heureusement, l'enseignant qu'on travail avec, nous a promet de pratiquer le C R d'expression écrite en suivant les démarches mentionnées dans la fiche pédagogique proposé.

Donc, Nous pensons que la réalisation de cette activité en suivant littéralement l'acheminement décrit par l'institution pourrait être le point de faiblesse de l'apprenant sur le plan cognitif et aussi sur l'apprentissage des processus rédactionnels, et d'autre part les enseignants déclarent que sur le plan horaire cette activité est péniblement faisable. Cependant, le fait de choisir une copie qui contient des erreurs connues et l'analyser ne garantit pas la prise en compte de ces erreurs par la plupart des apprenants puisque l'enseignant est toujours le seul évaluateur dans cette situation et rarement ou un apprenant ou deux au maximum qui puissent identifier les erreurs.

4-2. Le déroulement de l'expérience

Pour mettre en œuvre notre expérience, nous avons prévu deux séances avec la classe de 3.AS1 scientifique (groupe1) composée de 24 apprenants : 16 filles et 8 garçons. Ce groupe est caractérisé par un niveau moyen dans toutes les matières par rapport à l'autre groupe(2) assuré aussi par le même enseignant.

Séance 1 : Préparation à l'écrit et écriture du premier jet (pour toute la classe) :

1. Présentation de l'expérience à laquelle les apprenants sont invités à participer : un travail de recherche qui montre l'importance du C R d'expression écrite en ce qui concerne l'apprentissage de la production écrite (10 minutes).

2. L'enseignant écrit le sujet au tableau. L'explication du sujet est effectuée sous forme d'un exercice d'expression orale (discussion rapide sur le thème et les caractéristiques du texte argumentatif pour activer leurs représentations initiales). (15 minutes).

3. Lancement dans l'écriture (30 minutes y compris le brouillon). Les premiers jets sont corrigés par l'expérimentateur qui signalera seulement les erreurs de surface (orthographe, grammaire, syntaxe et conjugaison) en soulignant les mots ou les phrases qui font défaut.

Séance 2 (Quelques jours plus tard): Révision du premier jet/Réécriture de deuxième jet (version 2)

1. Redistribution des productions écrites et formation des groupes de quatre (deux faibles et deux moyens ou deux moyens et deux forts) (5 minutes).

2. Ecriture de la consigne au tableau et l'explication aux élèves que leur mission consiste à aider leur collègue à améliorer leur texte (10 minutes).

3. Relecture de son texte au groupe (5 minutes pour chaque production).

4. Consultation d'une grille d'auto-évaluation du contenu et de l'organisation textuelle **(voir annexe A).**

5. Lancement dans la réécriture individuelle en coopérant oralement avec les membres du groupe (30 minutes pour chaque production).

Les six groupes sont répartis de la manière suivante :

GR N°1 : quatre garçons (deux moyens+ deux faibles)

GR N°2 : quatre filles (deux fortes+ deux moyennes)

GR N°3 : deux garçons et deux filles (trois moyens+ une faibles)

GR N°4 : quatre filles (quatre moyennes)

GR N°5 : deux garçons et deux filles (trois moyens+ une faibles)

GR N°6 : quatre filles (une moyenne+une forte+deux faibles)

N.B

- Le choix de membres des groupes a été effectué par l'étudiant-chercheur suivant le niveau des textes obtenus lors de la première séance

- Le scripteur de chaque texte fait partie de chaque groupe dans lequel son texte est révisé/réécrit.

Cette démarche a été réalisé en deux jours, les apprenants ont révisé/réécrit une production dans chaque groupe. La collecte des données a commencé durant le mois de mai 2022. Nous avons conservé les premières versions (photocopiées avant la correction de l'enseignant) et les versions finales pour tous sujets sélectionnés, ce qui aurait dû donner un total de 12 textes. Aucun désagrément n'a été signalé pendant la rédaction des deux versions. Le texte composé dans le cadre de la collecte des données était du type argumentatif (le projet du débat d'idée est le deuxième projet du programme de troisième année secondaire) et le thème, relié à la formation personnelle et sociale des sujets, était :

Voici le thème à débattre :
"La *généralisation de l'outil Internet doit-elle nous faire déserter les bibliothèques*?"
Pour cela on organisera les élèves en groupes pour débattre ce sujet.
Pour commencer, les élèves recherchent les arguments avancés sur les deux positions mises en évidence: Le débat consiste en un échange de points de vue sur le sujet appuyé par des arguments.
Exemple: Faut-il mépriser (négliger) la bibliothèque au profit d'Internet?
Voici quelques arguments proposés:

Arguments pour Internet, ses avantages (ses bienfaits)
Arguments contre Internet , ses inconvénients (ses méfaits)
-Rapidité de la recherche de l'information.
-Disponibilité en toute heure.
-Possibilité d'avoir l'information chez soi.
-Outil de recherche l'information mais aussi de communication (contacts, etc.) -Crédibilité de l'information et des Auteurs de l'information.

-Paresse dans l'activité de recherche (il suffit d'un clic)

–Absence de plaisir à chercher l'information qu'on trouve dans la lecture, etc.

Arguments pour la bibliothèque

Arguments contre la bibliothèque

-Lieu sacré de la conservation du savoir, atmosphère sereine et plaisir de compulsion de documents.

-Mémorisation du style, des subtilités de la langue, etc.

-Valeur de l'information validée par un auteur

-Obligation d'être dans la bibliothèque.

-Contrainte d'horaires.

-Une seule activité à la fois.

-Impossibilité de sauvegarde du document pour usage extérieur, etc.

Faire passer son opinion dans un discours:

Celui qui argumente ne se contente pas d'assembler des arguments, d'organiser un raisonnement qui soit le plus cohérent possible. Il doit parfois, et souvent même si nécessaire, prendre position, se manifester dans son discours, pour emporter la conviction

Le sujet proposé para port aux apprenants est lié avec le type de texte attendu (texte argumentatif. Projet II : Organiser un débat d'idée puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée), et dans un débat, le locuteur se manifeste dans son discours en affirmant sa position, son opinion et en interpellant son interlocuteur. Ce procédé lui permet de mieux persuader et convaincre.

Une argumentation peut être illustrée ou développée par des exemples ou des comparaisons. Quand l'exemple permet de passer du cas particulier au cas général, il prend alors la valeur de démonstration.

Alors ce type de texte est un élément facilitateur qui devrait l'aider à anticiper le contenu et donc à centrer son attention davantage sur tous les aspects du texte (vocabulaire, syntaxique, discursifs…) Il faut signaler que l'utilisation de la grille concernant les premiers jets avait comme objectifs d'amener les élèves à réfléchir sur leurs productions, intentions, ajustements éventuels.

4-3 Instrument de collecte de données

Les instruments de mesure utilisés lors de notre analyse sont les suivants :

4-3-1. L'analyse quantitative

L'analyse propositionnelle, qui consiste à une décomposition du texte en propositions sémantiques. La proposition sémantique est la plus petite unité sémantique du discours. Toute proposition est définie comme la relation entre un prédicat (verbe ou adjectif, en général) et un ou plusieurs arguments (substantifs auxquels se rapporte le prédicat). À titre d'exemple, l'énoncé « Leila est belle » est une proposition P, dont le PRÉDICAT est l'adjectif « belle » et l'argument est le nom « Leila». La syntaxe de cette proposition sémantique est donc la suivante : P. Belle (Leila). Dans une analyse de ce type, où il s'agit, entre autres, de compter le nombre de propositions, il est donc question de compter le nombre de prédicats, d'où le nom d'analyse prédicative.

4-3-2. L'analyse qualitative

Dans cette analyse nous nous sommes penchés sur les aspects macro-structurels du texte. L'aspect forme n'est pas pris en considération car les objectifs de cette recherche sont basés essentiellement sur l'acquisition de performances discursives et pragmatiques (ce qui justifie que pendant le déroulement de l'expérimentation la plupart des élèves ont bénéficié d'une certaine aide de l'enseignant pour la correction des erreurs d'orthographe, de grammaire, et de syntaxe).

Et a partir de la grille d'évaluation de la qualité d'écriture décrite par la ministère de l'éducation de la Provence de Manitoba (http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/outils_eval_fl1-fl2.html [consulté le 05 mai]), au Canada et en fonction des productions écrites obtenues lors de l'expérimentation, nous avons choisi d'analyser la progression des performances des apprenants lors du travail de groupe au niveau de six critères concernant le plan discursif des textes **(voir annexe A)**

4-4 Collecte des données

Le nombre total des copies obtenus était de 12 copies : 6 copies écrites individuellement et ces mêmes copies ont été révisées et réécrites par les groupes. Ces copies ont été choisies selon leurs erreurs qui ont parus les plus répandues, nous nous intéressons aussi au chemin

parcouru par chaque scripteur selon les comportements observés à l'aide d'une grille de révision conçue pour le texte argumentatif.

5- Résultats obtenus

5-1. Résultats quantitatifs

Les modifications apportées par les apprenants à l'aide de groupe et de la grille distribuée, sont effectuées par quatre opérations de transformations : l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement.

Les résultats suivants représentent la différence de nombre de proposition entre les deux versions du même texte et aussi les statistiques de chaque procédé.

	Nombres de proposition (12 copies)
Version 1 (individuel)	**61**
Version 2 (en groupe)	**90**
Ecart entre les deux versions	**29**
% D'écart	**32.22%**

Tableau 1 : Nombre de proposition

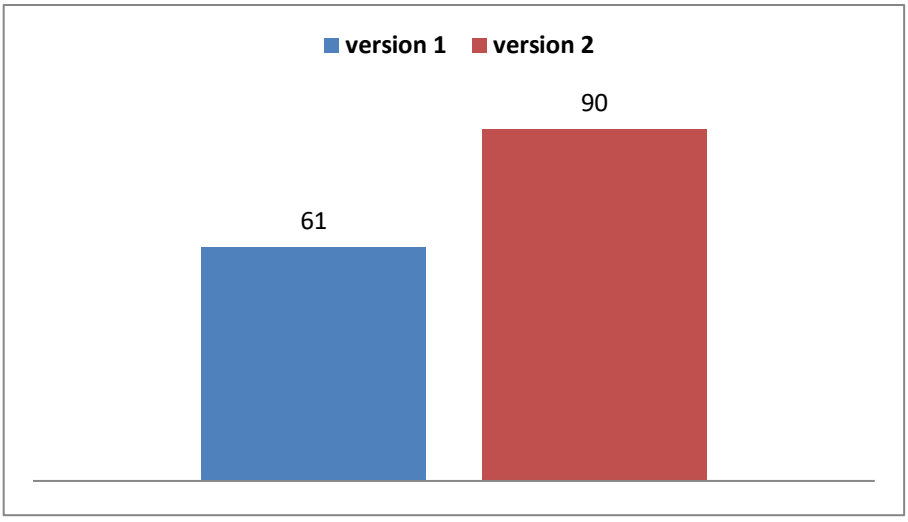


Figure 1 : nombre de propositions

Commentaire

La coopération et la grille d'autocorrection montre que les apprenants ont compris que les textes de leurs camardes sont pas bien structurés ou leurs manquent quelques régulations sur le plan de contenu, cela a aidé les apprenant à mener des changements au niveau de ces productions.

Texte réécrit par groupe	Suppressions	Ajout	Déplacements	Remplacements
Gr 01	5	8	1	4
Gr 02	6	6	0	4
Gr 03	4	9	2	6
Gr 04	7	7	0	5
Gr 05	6	2	0	1
Gr 06	2	8	1	4
%	34,88%	46,51%	4,65%	27,90%

Tableau : pourcentage de chaque procédé de transformation de texte effectué par les groupes

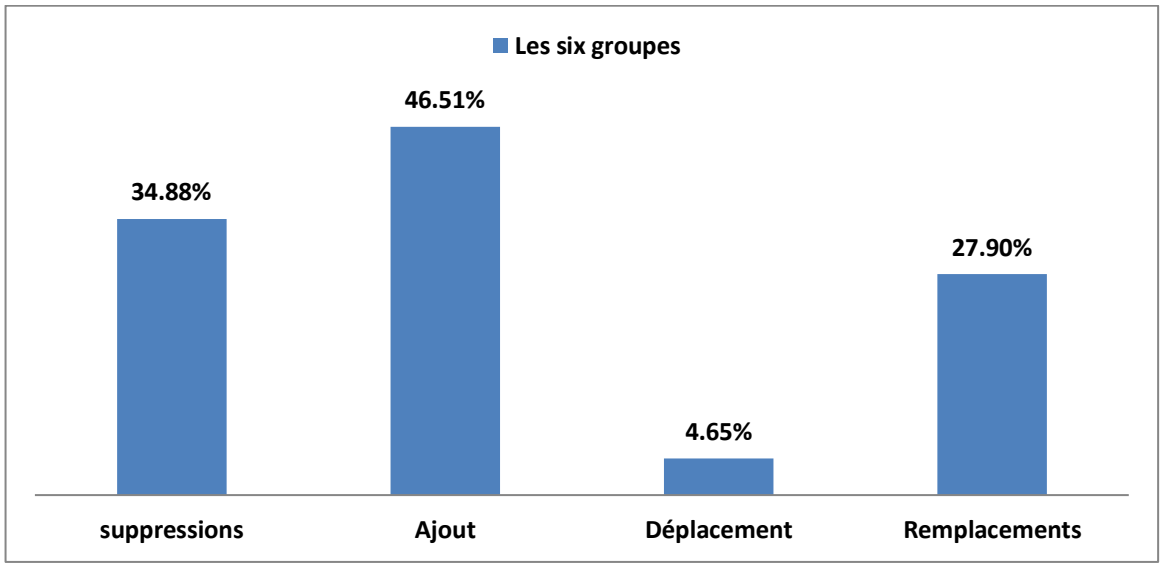


Figure n°2 : pourcentage de chaque procédé de transformation du texte effectué par les groupes

Commentaire

D'après ce que nous avons obtenu, nous pouvons dire que nos résultats correspondent globalement à ceux de Fabre (Piolat, A, Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce, *European journal of Psychologie of Education*, 1988, vol. III, n°.4, pp. 449.459) dans le sens ou l'addition, modification largement apporté est l'opération la plus fondamentale, la plus usitée par les élèves (46,51%), la suppression vient en deuxième position (34,88%). Le recours à la suppression et le remplacement s'éclaircit à travers l'exemple suivant :

Dans la copie 1, version (1) l'élève écrit :

« *Je suis pour l'internet elle est disponible toujours* »

Alors que dans la version(2) révisée et réécrite par le GR N°1, par ajout le groupe développerait le sens :

« ***On pense que l'internet est plus utile puisque*** *elle est toujours disponible* »

Dans la même copie(1) Version (1) :

« *Enfin, ~~l'internet est simple dans la recherche~~*»

L'apprenant a repris l'exemple donné par l'enseignant dans la consigne.

Quant à la version(2) le groupe à utiliser le procédé de ''remplacement'' qui renforcerait à un certain degré le sens :

« *L'internet est un Outil de recherche l'information mais aussi de communication*».

Dans la copie (3) version (1) :

« *La bibliothèque a un climat sacré… »*

Dans la copie (3) version (2) :

« *On dénote que la bibliothèque est un Lieu sacré de la conservation du savoir, atmosphère sereine et plaisir de compulsion de documents »* par remplacement.

Dans la copie (4) version (1) :

« *L'internet est rapide pour la recherche… »*

Dans la même copie version (2) :

« … mais, *pour l'internet il suffit d'un clic et ta recherche est terminer… »*

Dans la copie (5) version (1) :

« *La bibliothèque est lourd pour la recherche…)*

Dans la même copie version (2) :

«*.. la recherche dans la bibliothèque prend beaucoup de temps, n'est pas comme l'internet…* »

Dans la copie (6) version (1) :

« *nous pouvons chercher dans l'internet à la maison…* »

Dans la même copie version (2) :

«*… avec l'internet il est possible d'avoir l'information chez soit…* »

Dans la copie (5) version (1) :

« *les informations dans la bibliothèque est officiel…* »

Version (2) :

«*…les informations au bibliothèque sont plus crédibles…* »

La copie (6) version (1) :

« *l'internet est mauvais pour la recherche…* »

Version (2) :

« *On sens aucun plaisir dans la recherche à l'internent…* »

Et après cette identification, on a remarqué que les apprenants prouvent un manque sublime et effrayant au niveau de leurs pré-connaissances sur l'activité de la production de l'écrit.

Comme on note que les apprenants tenteront toujours de profiter des exemples d'arguments proposés par l'enseignant à cause de méconnaissance de vocabulaire, facilité l'activité a travers le copié collé, ou le manque de sérieux chez quelques apprenants. Mais sans doute, la majorité des apprenants ont essayé de faire l'activité avec plus de concentration.

Donc, la répartition quantitative des remplacements est presque semblable à celle des suppressions, elle représente (27,90%) de toutes les modifications, cela est dû généralement à la difficulté de la consigne ou le type de texte qui demande un bagage linguistique important surtout pour un texte argumentatif dialectique cela a poussé les apprenants a modifié que quelques propositions de texte.

Enfin, le déplacement est l'opération la plus délicate dont les apprenants n'ont pas pu le concrétiser parce qu'elle est beaucoup plus complexe que les autres opérations. Elle oblige à traiter deux points distincts en même temps (l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatique) et pour cette raison elle est faiblement usité et ne dépasse pas (4.65%).

5-2. Résultats qualitatifs

L'évolution de la qualité des textes selon les critères d'analyse décrits dans la grille mentionnée précédemment est omniprésente, nous présenterons dans ce qui suit une comparaison entre les deux versions des textes en fonction de nombre d'apprenants et de groupes ayant réussis à respectés ces critères. Les critères retenus ici ne concerne que la qualité de l'argumentation et se sont organisés selon la progression textuelle (introduction, développement, conclusion) : (**voir l'annexe A**)

Critère	Version 1(nombre d'apprenants)	Version 2(nombre de groupes)
1-Présente le sujet, reformule la question, énonce sa prise de position et annonce, au besoin, le développement de sa thèse	4	6
2- Présente sa thèse sous divers aspects et l'étaye à l'aide d'arguments	5	6
3- Appuie ses arguments de références	2	4
4- Met en œuvre une stratégie argumentative.	2	5
5- Agence l'information de manière continue et progressive.	4	6
6- Reformule sa thèse, fait une synthèse de l'argumentation et présente une ouverture sur le sujet.	3	6

Tableau 3 : évolution de la qualité d'écriture selon le nombre d'apprenants



Figure 3 : Evolution de la qualité d'écriture selon le nombre d'apprenants

Commentaire

En s'appuyant sur l'analyse qualitative des textes, les résultats obtenus illustrent bien le fait qu'un grand nombre d'apprenants ayant révisé leurs productions en groupe ont su surmonter quelques difficultés parmi celles relevées lors de la production de la première version. Notons par exemple que 4 élèves ont modifié la structure de leurs textes en ajoutant une introduction ou/et une conclusion après la révision en groupe et en consultant la grille. 45% des productions de la deuxième version contre 10% des productions de la premières version comportent des tournures de phrases exprimant une bonne logique de plaidoyer en faveur de la thèse défendue (les apprenants à force de confrontation et de renforcement des idées par

leurs camardes de groupe et les consignes de l'enseignant afficher sur le tableau, ils se sont abouti à consolider et développer leurs idées initiales.

De plus, la cohérence des textes du deuxième version (groupes) a été parmi les critères les plus modifier par le biais de groupe, en essayant d'intégré les conecteurs logiques et textuelles manquant à l'instar des articulateurs et les synonymes.

5-3. L'interprétation des résultats

La pratique de C R d'expression écrite selon la procédure de cette recherche a autorisé une démarche efficace des procédures de comparaison entre l'intention d'écriture et ce qui est réellement produit. La révision des textes par le biais du travail en groupes a permis aux apprenants d'améliorer, de progresser et de procéder à une évaluation à triple sens. D'abord une autoévaluation en relisant son propre texte à ses camarades, ensuite une autoévaluation en prenant de la distance par rapport à sa rédaction et enfin une évaluation complémentaire renforçant, modifiant et élargissant les deux premières sous forme d'intervention des membres du groupes et consultation des grilles d'aide à la révision. A la suite de ces résultats, nous déduisons que le comportement des six groupe a été semblable à un réviseur plus compétent en matière d'écriture mais ces modifications ne sont pas toutes pertinentes, ceci est lié au niveau de compétence de chacun des membres constituants les groupes, pour cela en décèle ce qui suit :

- Les déplacements de propositions sont majoritairement ignorer à cause de niveau des apprenants.
- Les remplacements effectués par les apprenants dite scripteurs n'améliorent pas toujours leurs textes.
- Les ajouts apparaissent comme une preuve de compétence ou de qualité scripturale.
- Les suppressions sont un moyen pour les scripteurs d'éviter une difficulté textuelle ou linguistique.

Para port à cette région. Dont la plupart des apprenants n'ont pas assuré des séances de français durant leur parcours éducatif surtout au cycle primaire. Les résultats obtenus représentent des finalités douteuses à l'apprentissage des mécanismes de bases de la production écrite chez ces apprenants.

Conclusion

La séance du C R convenablement réalisée est une démarche qui aide les apprenants à remédier à leurs lacunes, surtout pour les apprenants en difficulté.

Il est à noter que c'est la première fois que cette classe est menée à travailler en deux phases en production écrite. Bien entendu, la deuxième phase de réécriture est proposée par nous-mêmes. Lors de la réécriture après activité 2, les apprenants ont pu amoindrir consciencieusement le nombre de lacunes. Cela n'était pas évident dans la première activité à savoir que le thème proposé a eu de sérieuses difficultés sur plusieurs niveaux.

Conclusion

Durant les premières années du primaire, les enfants apprennent à former des mots, à créer des phrases et à construire des paragraphes. Les apprenants qui éprouvent des difficultés en écriture ont beaucoup plus de difficulté à réussir sur le plan scolaire, Ces problèmes sont répandus et peuvent nécessiter des ressources humaines, matérielles et financières des écoles.

Les apprenants ayant des troubles de rédaction peuvent aussi avoir des difficultés cognitives liées à la compréhension du lecteur. Lorsqu'il exprime des idées, ils ne donnent pas toujours assez d'information parce qu'ils surestiment la connaissance du lecteur (Carruthers et Smith, 1996).alors, ces apprenants sont souvent moins performants que leurs pairs en expression écrite, principalement à cause de (Newcomer et Barenbaum, 1991; Weintraub et Graham, 1998): écriture manuscrite illisible, phrases incomplètes et fautes de syntaxe, de grammaire et d'orthographe. Donc nous pouvons dire que l'écrit constitue un élément essentielle de la réussite scolaire, l'orale peut être acquiert sans instruction contrairement à l'écrit qu'il ne s'acquiert que par l'enseignement.

Dans ce sens, apprendre à un apprenant les démarches nécessaires de la production écrite, est un souci pour pas mal d'apprenants, et cela apparaisse lors de la phase de correction de leur écrit, puis qu'ils devront se rendre-compte des origines de leurs lacunes écrites.

Dans cet ordre nous avons lancer cette recherche dont le point qui nous a intéressé, c'est de chercher la valeur et la place qu'occupe la séance de "*compte-rendu de l'expression écrite*" dans les programmes d'enseignement de l'écrit en FLE, puis l'identification des outils utilisés par les enseignants pour réaliser cette séance.

Cette recherche nous a permis aussi de vérifier la réalité de la pratique de la séance du C R de la production écrite en FLE au cycle secondaire. Et nous avons essayé de clarifier l'ambigüité sur la notion du C R. L'enquête, que nous avons menée (observation de classe auprès de l'enseignant et travail effectué par nous-mêmes sur la réécriture des copies), nous a autorisée à apporter des éléments de réponse à notre problématique de départ.

Cependant, plusieurs obstacles qui été identifié chez les apprenants du FLE à propos de la production écrite, nous ont poussé à réaliser cette recherche. Les questions posées par notre problème de terrain sont : comment faire pour améliorer et développer les compétences des

apprenants à l'écrit ? Quels sont les outils mis en disposition des apprenants pour les aider lors de la réécriture de leurs textes durant cette séance ? S'agit-il d'une démarche collective ou une démarche individuelle?

Pour répondre à ces questions, nous avons décidé de suivre la méthode de recherche suivante. Tout d'abord, nous avons proposés quelques définitions par les quels on a montré la place de l'activité d'écriture dans l'apprentissage de FLE. Ensuit, nous avons montré les difficultés de la production écrite en LE. De même on a met l'accent sur les étapes de l'activité de production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien. Et dans cet ordre nous avons essayé de cerner la notion du compte rendu de la production écrite dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, et la démarche adoptée par les enseignants lors de cette activité.

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette problématique, nous avons proposé, des hypothèses. Ces hypothèses ont été vérifiées suite à l'analyse comparative de notre corpus constitué de l'observation d'une séance du compte-rendu de production écrite ordinairement pratiquée individuellement en classe de FLE, et une autre pratiquée en coopération des même apprenants de 3ème année secondaire après chacune de ces séances.

Mais avant, nous avons réalisé un questionnaire d'enquête auprès des apprenants de la 3ém année secondaire pour cueillir des données à propos de la pratique d'écriture. Nous avons enfin proposé des démarches de l'enseignement de l'écriture en vue d'un apprentissage efficace de la production écrite. Et vu l'importance du travail d'écriture, il est préférable de ne pas faire uniquement écrire les apprenants ; il faut leur apprendre comment le faire, c'est-à-dire comment construire leur écrit et l'améliorer à travers un enseignement efficace des stratégies d'écritures, particulièrement la lecture préparatoire à l'écrit, la mise en texte (le brouillon), la révision et l'auto-évaluation. L'enseignement/apprentissage de ces stratégies a pour objectifs d'acquérir aux apprenants une certaine méthodologie qui leur permet de mieux rédiger leurs textes. Alors, pour qu'il y ait apprentissage, *« il ne suffit pas de faire écrire quelques lignes ou même quelques pages. (…) il est clair que l'apprentissage devra lui donner les moyens d'améliorer son texte. Autrement dit, c'est l'art de la rature qu'il faut lui enseigner. Pour cela, le maitre doit posséder une compétence d'écrivain et des connaissances*

théoriques lui permettant de justifier objectivement le bien-fondé des transformations qu'il propose » (*Oriol-Boyer Claudette .1984 :47)*

Et pour notre expérimentation, on compte que les résultats de notre analyse nous ont permis de constater une progression significative de la qualité d'écriture de la "deuxième version". Si non l'opération de comparaison entre les textes écrit par les apprenants individuellement (version 1) et les mêmes textes réécrits après un travail de groupe (version 2) révèle une amélioration progressive intéressante au niveau des trois catégories : organisation, cohérence et structure de texte chez les apprenants ayant participés à l'expérimentation.

Ces résultats confirment l'efficacité de la grille qui porte sur l'évaluation de l'argumentation, où les apprenants dans la deuxième activité ajouteront plus d'informations très pertinentes relatives au contenu sémantique de l'argumentation. Le même effet a été constaté concernant l'efficacité des rétroactions des pairs sur la qualité des arguments ajoutés.

En fin, on a l'aboutissement de dire que notre recherche a clarifié une partie om-bègue de cette pratique primordiale qui se manifeste belle et bien à l'enseignement/apprentissage de l'activité de la correction des productions écrites des apprenants qui par la suite les faire accumuler leur manque au niveau de la rédaction et l'autocorrection de leurs copies. Et nous insistons sur le fait que la séance du CR est vitale pour l'enseignement de la production écrite. Nous pensons aussi qu'il est indispensable d'ajuster les méthodes d'enseignement /apprentissage de l'écrit du français dans nos classes ; et opter enfin pour un enseignement rénové par la réécriture, pour tout l'intérêt qu'elle apporte à l'apprenant du Français Langue Etrangère.

Référence bibliographique

Bibliographie

1- Alarcon, Magdalena Hernandez, « proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'université de Veracruz », collection pédagogica universitarita 36, juillet-décembre 2001.p.4.

2- Ardoino, J. et Berger, G. L'évaluation comme interprétation, *Journal de la formation continue*, n°208, 1986, pp.7-10

3- Ardoino, J. et Berger, G. op. cit, p.9

4- Berbaum, J. *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF éditeur.4ème édition, 1994, aperçu disponible sur [http://amazone.fr].

5- Bessonnat, D. Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, n°105/106, 2000, pp.5-22.

6- Bonboir, Anna, « la docimologie », P U F, 1972.p.63.

7- Brousseau, 1986.

8- Carruthers et Smith, 1996.

9- Cité par Tardif, Jacques, « Pour un Enseignement Stratégique », Québec : les éditions logiques, 1997.p.48-50.

10- Claustre, Françoise, « Bien écrire facilement », Ellipses, 2009.p125

11- Conseil de l'Europe, Cadre Européen de Référence pour les Langues. Strasbourg : Didier, 2005.p.93.

12- Cornaire et Reymond, Ibid., p.89

13- Cuq, Jean-Pierre, « Dictionnaire de didactique du français », Paris, 2003.p.212.

14- De Miniac, C.B, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Presse universitaire du Septentrion, Paris, 2000, p.19

15- Dexter et Hughes, 2011

16- De La Paz, 1999

17- Djoudi, Mohamed, « le compte-rendu d'expression écrite », I.E, N de langue française, 2008.Document disponible sur [www.oiasis fle.com].

18- Enseigner le français comme langue seconde, Paris : clé international, 2001.p.81.

19- Emig, 1977; Fulwiler, 1982; Tomlinson, 1990.

20- Fayol, M. et Gombert, J.-E. Le retour de l'auteur sur son texte : *bilan provisoire des recherches psycholinguistiques*.1987, *Repères*, n°73, pp.85-95

21- Fiche pédagogique du compte-rendu de production écrite 1.
22- Fiche Pédagogique de la séance du compte-rendu de la production écrite.
23- Fourez, Maingain et Dufour, 2002.
24- Fulwiler, 1982.
25- Golder, Caroline& Monika, Favart, « Argumenter c'est Difficile…Oui, mais pourquoi ? », Etudes de Linguistiques 130 :187-209, avril-juin 2003.
26- Graham et Perin 2007
27- Graham et Schwartz (1991).
28- Guide du Manuel de 4ème année moyenne, Ministère de l'Éducation Nationale.
29- H. AKMOUN (2009), Mieux enseigner les stratégies de planification in Le Français dans le Monde,n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français, CLE International, Paris, p. 26.
30- Ibid, pp.12-17
31- Ibid, pp.12-17
32- J.-Y. Roussey, A.Piolat. La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française n°50*, 2005, pp. 351–372 [en ligne]
33- Kellog, Ronald T.Psychology of Writing. Cary, NC, USA: Oxford University Press, 1999.p.202.
34- Kubota Ryuko & Al Lehner, «Towards Critical Contrastive Rhetoric», Journal of Second langue writing, 2004.p.8.
35- Mangenot, François, (1996), cité par J-P Robert, «Dictionnaire pratique de didactique du FLE», Ophrys, Paris, 2008. p.174.
36- Manuel scolaire du 3 AS p.22.23
37- Marquillo Larruy, Martine, Écritures et textes d'aujourd'hui : mutations ou continuités ?, Les cahiers du français contemporain, n°4, pp.9-26.
38- Martine MARQUILLO.
39- Mechraoui, Lemia, « le choix inapproprié des mots dans la production écrite des apprenants en FLE : cas des élèves de 2ème année secondaire, Lycée Larbi Ben M'Hidi-Biskra.2014-2015
40- M. C. Mège-Courteix, 1999 : 158.
41- Morgan, 2006.

42- National Council of Teachers of Mathematics, 2000.

43- Newcomer et Barenbaum, 1991; Weintraub et Graham, 1998.

44- Olson, D. R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*.in De Miniac, 2000, p.26

45- Olson, D. R, ibid. p.29

46- Omar Colombo, « Faraco M., La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques », Lidil, 34, 2006, [En ligne].

47- Op.cit.p.16.

48- *Oriol-Boyer Claudette (1984 :47).*

49- P. Bange (1992 :5)

50- Piaget, cité par J. De La Fontaine (1978 : 305).

51- Piolat, A, Le retour sur le texte dans l'activité rédactionnelle précoce, *European journal of Psychologie of Education*, 1988, vol. III, n°.4, pp. 449.459

52- Pendanx (1998 : 13).

53- Préfontaine, Clémence, « Ecrire et Enseigner à Ecrire », Québec : Les Editions Logiques, 1998.

54- Préfontaine et Fortier, 1994 : 161.

55- Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire et primaire, 2001, p.76

56- Programme d'étude en FL2, 1997 <edu.gov.mb.ca>

57- Programmes d'études en FL2 (1997): < http:// www.edu.gov.mb.ca

58- Reuter (1996), (1996 : 96), (1986 : 5).

59- Robert, Jean-Pierre, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE», Ophrys, Paris, 2008, p.170.

60- Robert, Jean-Pierre, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE», Ophrys, Paris, 2008, p174.

61- Silva, Tony, « Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications, TESOL Quarterly, 1993.p.651.

62- Silva, Tony, « Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications, TESOL Quarterly, 1993.p.661-662.

63- Tameur, Souad, « Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit : cas des élèves de 2ème année moyenne du C.E.M 5 juillet 1962/ M'SILA, 2012

64- Tardif, Jacques, « Pour un Enseignement Stratégique », Québec : les éditions logiques, 1997.p.50

65- TORRES, Jean Christoph, op. Cite, p 89.

66- Vaughn et Bos (2009)

67- Vigner, Gérard, «Ecrire-élément pour une pédagogie de la production écrite», Paris : clé internationale 1982,

68- Vygotski, 1934; Bakhtine, 1978.

69- Vygotski, 1985.

70- Whitin, 2002.

71- Zamel, Vivian, « The composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies », TESOL Quarterly, 1983

72- Zétili (*Idem,*2006 :48)

Sitographie :

1- *www.e-littérature.net*.
2- http://www.edu.gov.mb.ca/m12/eval/outils_eval_fl1-fl2.html (consulté le 05 mai).
3- http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_17.html
4- Fabre, C, *Réécrire à l'école et au collège: de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF éditeur, 2002, p.63, aperçu disponible sur [http://books.google.dz/]

Table des matières

Introduction ……..4

Partie théorique

Chapitre 1 :

I- Aperçu sur la production écrite en FLE.……11

1- Définition de l'acte d'écriture……....11

2- Quelques définition de la production écrite……...12

3- L'évaluation de l'écriture……...13

4- Pour quoi faire écrire les apprenants.....14

5- L'importance de l'écriture……..15

6- La distinction entre la rédaction et la production écrite……16

7- De quelques difficultés d'enseigner/apprendre à écrire en FLE……....17

7-1. Difficulté liées aux connaissances déclaratives……....18

7-2. Difficultés liées aux connaissances procédurales……..18

7-2.1. La planification……18

7-2.2. La mise en texte……....19

7-2.3. La révision……19

8- Les étapes de l'activité de production écrite en classe de FLE dans le système éducatif algérien……..20

8-1. Préparation à l'écrit……20

8-2. La production écrite……20

8-3. Le compte rendu……21

Conclusion……21

Chapitre 2 :

II- Le compte-rendu de la production écrite……24
1- Le concept du compte-rendu de la production écrite……24
2- La séance d'évaluation de la production écrite……26
3- La production écrite d'après la progression annuel du français de 3 AS……27
4- La correction de l'expression écrite en LE et son exploitation pédagogique……...28
5- Le feedback correctif écrit (FCE)……28
6- Déroulement de la séance du CR de production écrite……....29
7- Outils de mise en œuvre du compte-rendu……...30
7-1. La réécriture……....30
7-2. La correction stratégique de l'erreur……....31
Conclusion……32

Partie pratique

Chapitre 3 :

III- Analyse et interprétation des données……35
1- Questionnaire à l'attention des apprenants de la 3 AS……35
1-1. Description……...35
1-2. Présentation et analyse des données……36
1-3. Synthèse ……..48
2- Méthodologie……...49
3- Circonstances de l'expérimentation……50
3-1. Lieu……50
3-2. Participants……50
4- La démarche suivie……..51
4-1. L'observation de la classe……...51
4-2. Le déroulement de l'expérience……...53
4-3. Instruments de collecte de données……....57
4-3-1. Analyse quantitative……....57
4-3-2. Analyse qualitative……..57
4-4. Collecte des données……..57
5- Résultats obtenus ……58

5-1. Résultats quantitatifs……58
5-2. Résultats qualitatifs……..61
5-3. L'interprétation des résultats……63
Conclusion…….64

Conclusion Générale……...66

Référence bibliographique…….....69

Table des matières

Annexe

Annexe

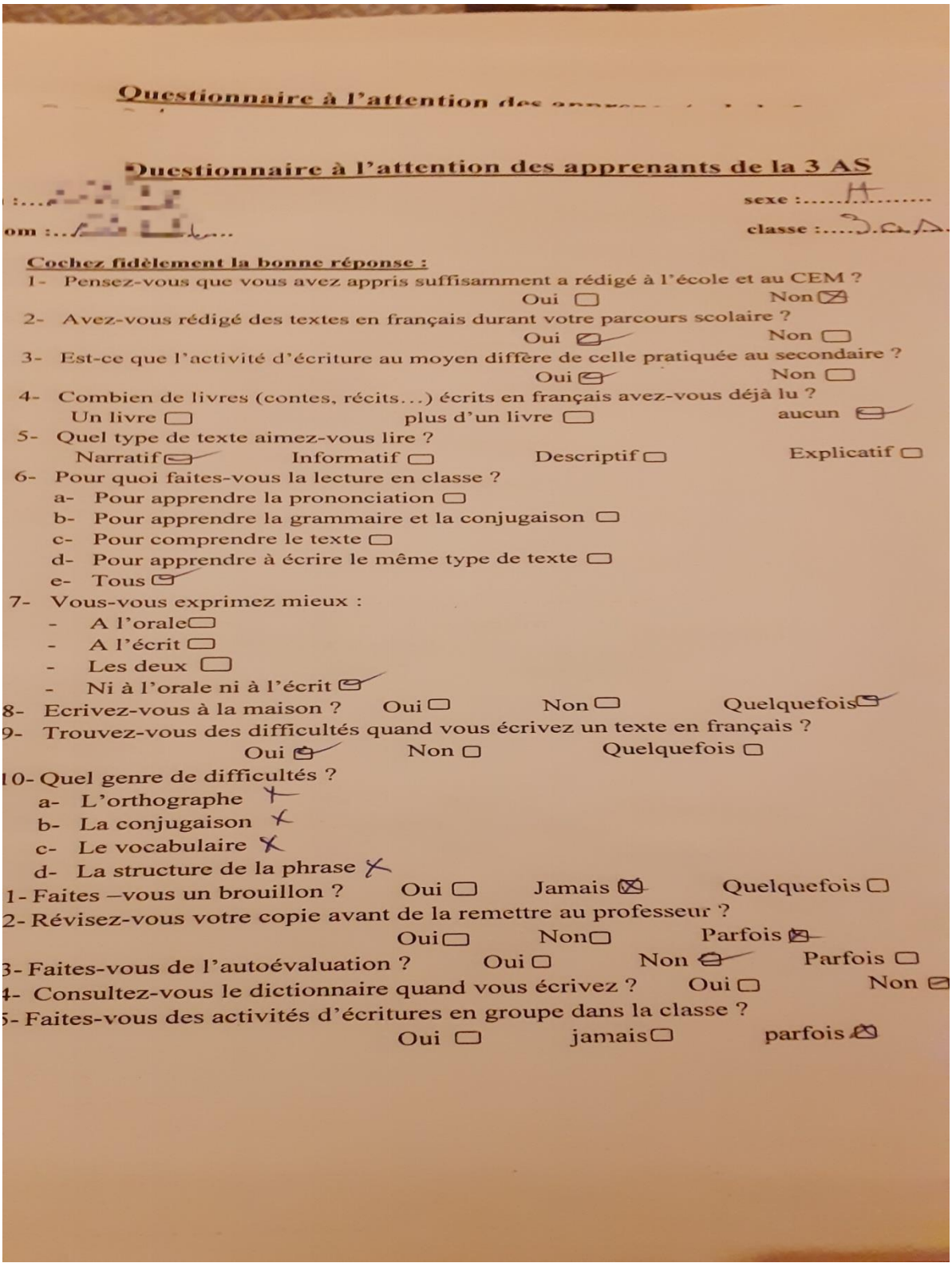
Annexe A

1-Questionnaire à l'attention des apprenants de la 3 AS
2-La grille d'analyse des productions
3-Grille d'évaluation d'un texte argumentatif

Annexe B

Les productions des apprenants

- **Annexe A :**



Questionnaire à l'attention des apprenants de la 3 AS

:... sexe :.....H.....

om :... classe :.....3.A.S.

Cochez fidèlement la bonne réponse :

1- Pensez-vous que vous avez appris suffisamment a rédigé à l'école et au CEM ?
Oui ☐ Non ☒

2- Avez-vous rédigé des textes en français durant votre parcours scolaire ?
Oui ☑ Non ☐

3- Est-ce que l'activité d'écriture au moyen diffère de celle pratiquée au secondaire ?
Oui ☑ Non ☐

4- Combien de livres (contes, récits…) écrits en français avez-vous déjà lu ?
Un livre ☐ plus d'un livre ☐ aucun ☑

5- Quel type de texte aimez-vous lire ?
Narratif ☑ Informatif ☐ Descriptif ☐ Explicatif ☐

6- Pour quoi faites-vous la lecture en classe ?
a- Pour apprendre la prononciation ☐
b- Pour apprendre la grammaire et la conjugaison ☐
c- Pour comprendre le texte ☐
d- Pour apprendre à écrire le même type de texte ☐
e- Tous ☑

7- Vous-vous exprimez mieux :
- A l'orale ☐
- A l'écrit ☐
- Les deux ☐
- Ni à l'orale ni à l'écrit ☑

8- Ecrivez-vous à la maison ? Oui ☐ Non ☐ Quelquefois ☑

9- Trouvez-vous des difficultés quand vous écrivez un texte en français ?
Oui ☑ Non ☐ Quelquefois ☐

10- Quel genre de difficultés ?
a- L'orthographe ✓
b- La conjugaison ✓
c- Le vocabulaire ✓
d- La structure de la phrase ✓

11- Faites –vous un brouillon ? Oui ☐ Jamais ☒ Quelquefois ☐

12- Révisez-vous votre copie avant de la remettre au professeur ?
Oui ☐ Non ☐ Parfois ☒

13- Faites-vous de l'autoévaluation ? Oui ☐ Non ☑ Parfois ☐

14- Consultez-vous le dictionnaire quand vous écrivez ? Oui ☐ Non ☑

15- Faites-vous des activités d'écritures en groupe dans la classe ?
Oui ☐ jamais ☐ parfois ☒

Questionnaire à l'attention des apprenants de la 3 AS

sexe : F

3 As

GRILLE DE REVISION : L'EVALUATION DU TEXTE

onds aux questions suivantes pour t'aider à améliorer la première version de exte.

- Le contenu

- Le sujet demandé set-il développé ? Relire le sujet. ☒
- Quelle est ton intention en écrivant ce texte ? ☐
- Est-ce que tu tien compte de récepteur (la personne à qui tu écrits) ? ☐ OUI
- Le texte comporte-t-il une introduction ? ☐ OUI
- Le texte contient-il au moins 3 arguments pour et/ou contre ? Les identifier. ☐
- Le texte se termine-t-il par une conclusion ? ☐ OUI
- Chaque idée exprimée dans le texte est-elle claire ? ☐ NON
- L'idée est-elle assez complète ? ☐ NON
- Y'a-t-il des incohérences ou des contradictions dans une phrase ou dans un paragraphe du texte ? ☒
- Y'a-t-il progression dans le texte ? ☐ NON
- Les idées retenues sont-elles pertinentes/ originales ? ☐

L'organisation

- Y'a-t-il au moins 5 paragraphes ? Les numéroter. ☐ NON
- Est-ce que chaque paragraphe contient une seul idée ? ☒
- L'ordre adopté est-il justifiable ? Est-ce celui qui est préférable ? ☐
- Y'a-t-il des mots-liens entre les paragraphes ? Les identifier. Sinon, en ajouter. ☐
- Y'a-t-il des liens entre les phrases ? Lesquels ? Sinon, en ajouter. ☐ NON

Français langue seconde – immersion, 12e année

Grille d'évaluation d'un texte argumentatif

Cotes	5	4*	4	3*	3	2*	2	1*	1
Pondération	100	90	80	70	60	50	40	30	20

RAG PÉ1 L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.

RAS L'élève sera capable de rédiger des textes argumentatifs et/ou analytiques en respectant les caractéristiques propres à ces textes.

	Énoncé général / Comportements	NIVEAUX DE PERFORMANCE 5	4	3	2	1
* Qualité de l'argumentation	**L'élève écrit un texte argumentatif adapté à la situation de communication, avec le souci de convaincre son destinataire. Pour ce faire, l'élève :**	**Le texte dégage une impression de qualité et de perspicacité.**	**Le texte témoigne d'une clarté et d'une certaine réflexion.**	**Le texte est acceptable.**	**Le texte est faible.**	**Le texte est fragmenté ou inachevé.**
	- présente le sujet, reformule la question, énonce sa prise de position et annonce, au besoin, le développement de sa thèse;	Dans l'introduction, l'élève capte l'attention du destinataire en faisant preuve d'originalité, d'engagement et d'un souci de convaincre.	L'introduction oriente immédiatement la suite du texte et est caractérisée par une certaine touche personnelle.	L'introduction oriente la suite du texte de manière générale ou mécanique, ce qui n'incite guère le destinataire à poursuivre sa lecture.	L'introduction oriente peu la suite du texte; certains éléments peuvent être absents.	Le développement de l'argumentation est à peine esquissé ou non pertinent (ex. : non-respect de la tâche)
	- présente sa thèse sous divers aspects[1] et l'étaye à l'aide d'arguments;	La thèse est solide et étayée par des arguments révélateurs.	La thèse témoigne d'une certaine réflexion et est étayée par des arguments convaincants.	La thèse est ordinaire et étayée par des arguments convenables.	La thèse est vague; les arguments sont insuffisants ou inappropriés.	
	- appuie ses arguments de références;	Les arguments sont appuyés de références judicieusement choisies.	Les arguments sont appuyés de références bien choisies.	Les arguments sont appuyés de références adéquates.	Les références sont insuffisantes ou inappropriées.	
	- met en œuvre une stratégie argumentative[2];	La stratégie argumentative est mise en œuvre avec discernement; l'intention de communication témoigne d'un engagement soutenu.	La stratégie argumentative est mise en œuvre avec efficacité; l'intention de communication est évidente.	La stratégie argumentative est mise en œuvre de manière acceptable ou mécanique; l'intention de communication est apparente.	La stratégie argumentative est mise en œuvre de manière rudimentaire; l'intention de communication est faible.	
	- agence l'information de manière continue et progressive[3];	La cohérence du texte est soutenue et renforce l'argumentation.	La cohérence du texte est évidente et appuie l'argumentation.	La cohérence du texte est présente et, dans l'ensemble, sous-tend l'argumentation.	La cohérence du texte est faible.	
	- reformule sa thèse, fait une synthèse de l'argumentation et présente une ouverture sur le sujet.	L'élève renforce l'unité du texte en faisant preuve d'originalité dans la composition de la conclusion.	La conclusion contribue à l'unité du texte grâce à sa touche personnelle.	La conclusion est présentée de manière mécanique; certains éléments de l'introduction peuvent être répétés.	La conclusion a un rapport vague avec le texte; certains éléments peuvent être absents.	
* Respect des règles de la langue	**Dans son texte, l'élève tient compte des règles de la langue :**	**La maîtrise de la langue est très bonne et témoigne d'une certaine élégance.**	**La maîtrise de la langue est bonne et permet une expression efficace.**	**La maîtrise de la langue est adéquate, malgré quelques impropriétés.**	**La maîtrise de la langue est limitée, avec de nombreuses impropriétés.**	**La maîtrise de la langue est très limitée, voire incompréhensible.**
	- l'emploi des formes grammaticales	Les formes grammaticales sont variées.	Les formes grammaticales sont pour la plupart correctes.	Les formes grammaticales présentent de fréquentes erreurs.	La grammaire est souvent inexacte.	Il y a de nombreuses erreurs fondamentales de grammaire.
	- l'emploi du vocabulaire	Le vocabulaire est riche et étendu.	Le vocabulaire est varié.	Le vocabulaire est acceptable.	Le vocabulaire est limité et simpliste.	Le vocabulaire est insuffisant.
	- l'emploi des structures syntaxiques	Les structures syntaxiques sont employées de façon efficace et adroite.	Certaines structures syntaxiques sont employées de façon claire.	Les structures syntaxiques sont simples mais compréhensibles.	Les structures syntaxiques sont peu et/ou mal employées.	Les structures syntaxiques sont absentes ou obscures.
	- l'orthographe	L'orthographe est presque toujours correcte et claire.	L'orthographe est généralement correcte.	L'orthographe est compréhensible mais pas forcément correcte.	L'orthographe est parfois correcte, mais difficile à comprendre.	L'orthographe est rarement correcte et souvent indéchiffrable.

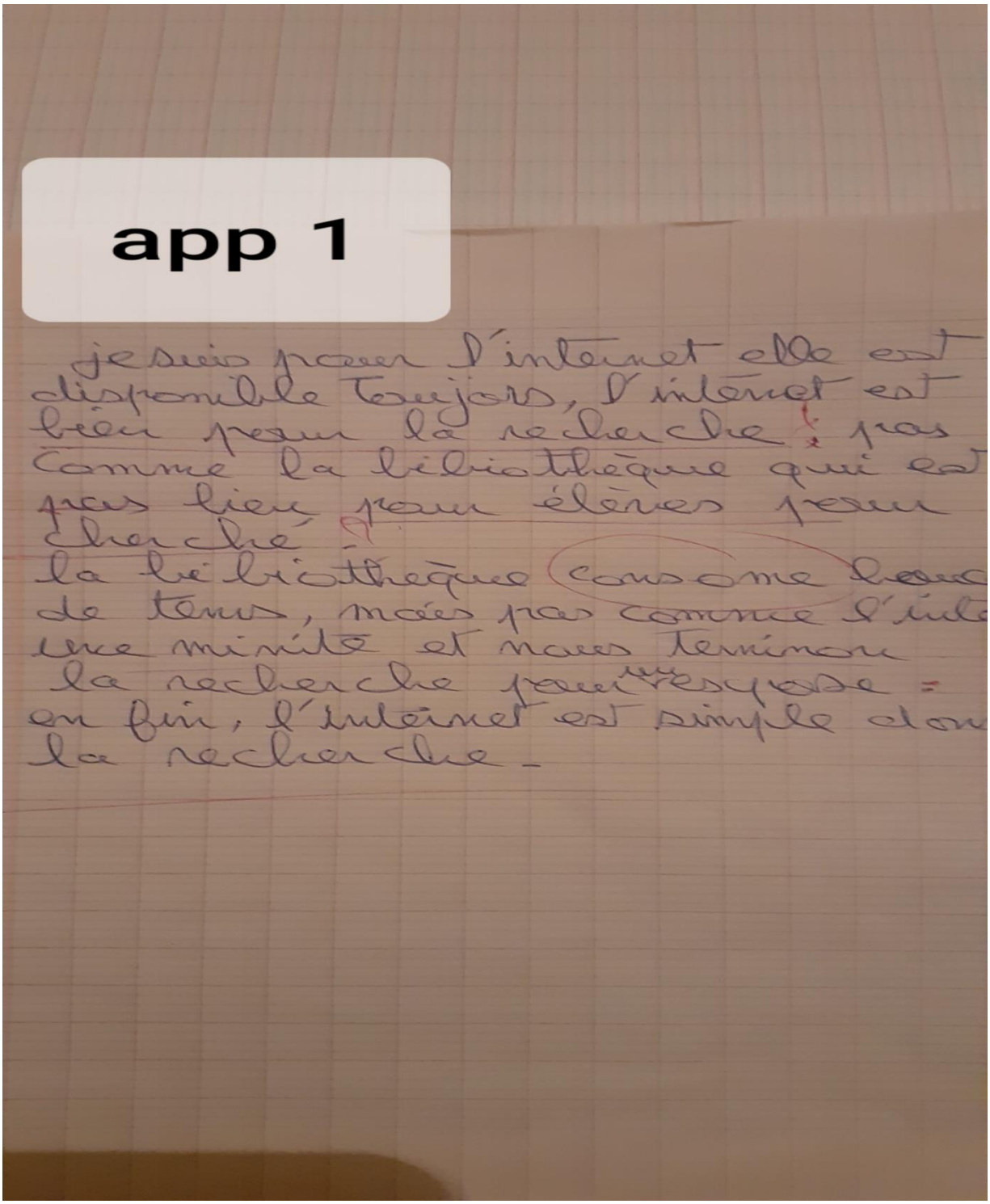
* Ces deux grandes catégories regroupent l'organisation, le contenu, le style et les règles de la langue. La catégorie *Qualité de l'argumentation* représente 75 % de la note et la catégorie *Respect des règles de la langue* représente 25 %.

1. Les aspects représentent les grandes idées directrices, les angles, les pistes, les éclairages par lesquels l'élève présente sa thèse.
2. La stratégie argumentative représente l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'élève pour véhiculer sa thèse : ton et engagement de l'auteur dans son texte, constance du point de vue, moyens langagiers (marques énonciatives, marques de modalité, variété des phrases et du vocabulaire, registre de langue approprié à la situation de communication, etc.), progression des arguments, procédé argumentatif, moyens graphiques (gras, soulignement, encadrement, disposition du texte, etc.).
3. La cohérence du texte comprend : l'unité du texte (champ lexical, marqueurs de relation et organisateurs textuels, etc.), l'harmonisation des temps et des modes verbaux, la reprise de l'information.

a. La catégorie *Respect des règles de la langue* est un extrait adapté de « Épreuve 2 : production écrite » du *Guide du Programme du diplôme du BI : Langue B*, Organisation de l'IB, avril 2002, 47 et 48.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba Division du Bureau de l'éducation française Direction des services de soutien en éducation Section Évaluation septembre 2009

- **Annexe B**


app 1
je suis pour l'internet elle est disponible toujors, l'internet est bien pour la recherche ; pas comme la bibliothèque qui est pas bien pour élèves pour chercher
la bibliothèque consome beaucoup de temps, mais pas comme l'internet une minute et nous terminons la recherche pour l'exposé
en fin, l'internet est simple dans la recherche.

gr 3

On déndte que la bibliothèque est un lieu sacré de la conseration du savoir, atmosphère serène et plaisir de complusion de do-cument.
mais l'internet n'offre aucun plaisir de lire ou de chercher.
par contre, la bibliothèque donne envié de savoir.
pas comme internet donne envie de jouer?
en fin, l'internet ne peut pas ~~remplacé~~ remplacé la bibliothèque - parce que tous le monde aime lire dans la bibliothèque -

app 6

l'internet est mauvais pour la recherche
-parceque il ya beaku des élèves et
des gens qui ne save pas utilisé
l'internet ?

D'abord, j'étaime la bibliothèque
et les livres et les Romans
malgré l'internet et ~~plus~~ trop
rapide.

~~Ensuite~~ D'autre part dans la
bibliothèque je lis les textes
alaise. et je peux garder la
page.

en plus, l'internet toujours la
problème de Connexion.

gr 6

On sens au plaisir dans la recherc
à l'internet parce que la Connexion
n'est pas toujours disponible surtout
dans les régions rurale, C'est pour ça
beaucoup les élèves aiment les livres et
la recherche dans les livres et les références
les romans, parfois on trouve pas l'argent
pour recharger le Compte. J'aime pas!
et je Suis Contre l'internet parfois
dans la recherche. il faut utilise les
deux moyens dans le savoir.