République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'**E**nseignement **S**upérieur et de la **R**echerche **S**cientifique

Université Djillali Liabès - Sidi Bel Abbès –
Faculté des Langues et des Arts

Présentée pour l'obtention du **grade** de **DOCTORAT 3ème Cycle**

En : FRANÇAIS

Spécialité : DIDACTIQUE DU FLE

Par : GHRIBI SARA

Sujet

La didactique de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie.

(La première année du cycle moyen)

Membres du jury :

Pr. MELLAK Djilali	**Président**	UDL de Sidi Bel Abbes
Pr. MISSOURI Belabbes	**Examinateur**	UDL de Sidi Bel Abbes
Pr. BRAIK Saâdane	**Examinateur**	Centre Univ. Naâma
Dr. BOUTEFLIKA Yamina	**Rapporteure**	UDL de Sidi Bel Abbes

2016 – 2017

LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN ALGÉRIE

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE 1
PARTIE PREMIERE : LA DIDACTIQUE D'ECRIT :ANALYSE CONCEPTUELLE 8
CHAPITRE PREMIER : UNE REFLEXION THEORIQUE SUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRNGERE..... 10

I - La didactique des langues..... 13
2. Méthodologies - Recherche et problématique..... 15
II - La didactique du français langue étrangère 18
III - Le statut du français en contexte algérien 20

CHAPITRE DEUXIEME : DIDACTIQUE D'ECRIT ET PRATIQUE D'ECRITURE..... 23

I - Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit..... 25
II - La didactique d'écrit et le processus rédactionnel 32
III - Des concepts inhérents à la notion de l'écrit en pratique de classe..... 44

CHAPITRE TROISIEME : DE LA DIDACTIQUE D'ECRIT AU PROGRAMME DU CYCLE MOYEN EN ALGERIE ; UN PARCOURS SUR UN PLAN METHODOLOGIQUE..... 70

I - Les différentes approches didactiques mises en place en classe de FLE en Algérie..... 72
II - La place de la production écrite dans les différentes méthodologies de l'enseignement du FLE 77
III - Les propos du programme de la première année cycle moyen..... 80
Conclusion..... 88

PARTIE DEUXIEME : OBSERVATIONS DE CLASSES DE FLE, QUESTIONNAIRES, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES 90
CHAPITRE PREMIER : QUESTIONNAIRES AUX ENSEIGNANTS 92

I - Questionnaires ; objectifs et attentes..... 94
II - Traitement des réponses..... 96
III - Constat général..... 125

CHAPITRE DEUXIEME : QUESTIONNAIRES AUX APPRENANTS 126

I - Description et objectif 128
II - Analyse des réponses 130
III - Constat général..... 150

CHAPITRE TROISIEME : OBSERVATION DE CLASSE, DESCRIPTION ET PRESENTATION DE LA POPULATION VISEE 152

I - La localisation spatio-temporelle des classes de FLE à observer 154
II - Observation des classes dans des activités d'écrit 156
III - Constat général 218
Conclusion 220

PARTIE TROISIEME : QUELLE DIDACTIQUE D'ECRIT EN FLE SAURAIT REPONDRE AUX EXIGENCES DES APPRENTI-SCRIPTEURS ? 221

CHAPITRE PREMIER : REVELATION DES LACUNES ET LIMITES OBSTRUCTIVES IDENTIFIEES 224

I - Des limites d'ordre structuro-scriptural en pratiques de classe 226
II - Des limites d'ordre motivationnel 243
III - Des limites au niveau extrascolaire 249

CHAPITRE DEUXIEME : SUGGESTIONS ENVISAGEABLES POUR UNE *REEDUCATION* A L'ECRIT 256

I - Quelles stratégies et démarches seraient efficientes en situation d'enseignement/apprentissage de l'écrit ? 259
II - La motivation, un déterminant à la réussite scripturale 271
III - Le milieu scolaire, extrascolaire, et parascolaire au service de l'écrit 282

CHAPITRE TROISIEME : QUELLES EVALUATIONS ET QUELLES METHODOLOGIES A METTRE EN ŒUVRE ? 289

I - Vers une approche évaluative *salvatrice* de l'écrit 291
II - L'écrit dans la nouvelle réforme éducative algérienne, une perspective de recherche 301
III - Une synthèse de méthodologies adoptives en classe de FLE 306
Conclusion 309

CONCLUSION GENERALE 311
BIBLIOGRAPHIE 318
ANNEXE(S) 326

Table des matières ..... Erreur ! Signet non défini.

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail aux personnes les plus chères à moi

À ma maman et ma tante qui ne m'ont jamais privée de leurs prières

À mon cher papa, qui a toujours était mon maître, mon exemple et le meilleur guide vers le chemin de mes réussites.

À mon cher époux qui m'a patiemment et fortement soutenu pour accomplir le présent travail.

À mes adorables petits frères ZAKI et ILIES.

À mon bébé adoré, la fleur de ma vie.

À tous les membres de ma famille. Tous ceux qui m'ont encouragé, soutenu et aidé de près ou de loin dans ce travail.

À ton âme Islam …

REMERCIEMENTS

Ce modeste travail n'aurait pu être mené à terme sans Allah le Tout Puissant, à certaines personnes qui ont y ont contribué. Je tiens fortement à leur présenter mes vifs remerciements. Je dois tout le respect et la reconnaissance à ma directrice de recherche : Dr BOUTEFLIKA Yamina pour sa modestie, son aide, sa disponibilité même dans les moments difficiles, et pour ses précieux conseils durant l'élaboration de ce travail.

Qu'il me soit permis d'exprimer ma gratitude à tous mes enseignants de la graduation et de la post-graduation de l'université DJILALI ELYABES à SIDI BEL ABBES. Mes respects vont particulièrement au Pr. MISSOURI Belabbes pour son aide et son soutien précieux, et au Dr BENBRAHIM H'mida pour toutes les orientations applicatives en particulier sur l'emploi de l'outil informatique dans le but de réaliser ce travail. Je voudrais ensuite témoigner ma profonde reconnaissance à mon enseignant et père, Mr. GHRIBI Mohammed Benamar Inspecteur d'Education Nationale pour sa perpétuelle assistance et sa contribution à l'organisation de cette recherche; ceci va autant pour mon oncle Mr. BELLAHA Mustapha pour ses conseils, sa présence et son soutien moral dans mon parcours perspectif. Je remercie également mes collègues enseignants du moyen qui avaient bien accepté de répondre au questionnaire que je leur ai soumis, et ceux qui m'ont bienveillamment reçu dans leurs classes. Mes remerciements vont, enfin, aux membres du jury pour avoir accepté patiemment de lire et de juger mon humble travail.

« Savoir bien écrire, c’est savoir bien penser.»
Pascal

INTRODUCTION GENERALE

La nouvelle réforme du système éducatif algérien, selon la nouvelle optique adoptée, indique désormais à mettre l'enseignant de langue et son apprenant dans un climat de partenariat pédagogique qui permet à ce dernier d'apprendre à se partager le savoir pour en user conformément dans sa vie sociale; nous parlerons ici d'un apprentissage qui s'occupe des compétences langagières essentiellement liées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, de par là, nous nous occuperons de l'acte de l'écriture visant ainsi un public donné (des apprenants du cycle moyen ; 1ère année moyenne), un public se trouvant disposé à pouvoir s'exprimer en cette langue étrangère, le français en l'occurrence.

L'enseignement / apprentissage des pratiques d'écriture en FLE a fait l'objet d'investissements importants en matière de recherche et développement pédagogiques ces dernières décennies, aussi bien que la connaissance des processus à la réalisation de la production du texte écrit qui a largement avancé. Les évolutions, indéniables, en matière d'orientation méthodologique dans l'apprentissage des langues, or ne semblent pas avoir sensiblement modifié le répertoire des pratiques de classe. Nous nous proposons, à partir d'une situation-problème, des prospections en cours, d'explorer après s'être occupé d'un certain nombre de pistes de travail, d'envisager en proposant un certain nombre de solutions pédagogiques acceptables, sur la base de performances d'écrit raisonnablement réalisables de la part des apprenants, dans des environnements d'apprentissage diversifiés.

Écrire *« c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. »*[1]

L'écrit se considère comme une transposition de *l'oral, en d'autres termes,* un mode de pensée de l'oral, ce que l'on a généralement appris dans un quelconque domaine d'étude. Avec l'écriture, on fixe les idées déjà exprimées à l'oral, « C'est l'écrit de la trace, l'écrit de la note pour se souvenir, l'écrit-mémoire, l'écrit qui transcrit une parole de maitre ou d'élève en la mettant en exergue, l'écrit qui maintient une

[1] C B. DE MINIAC, 2000, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du Septentrion, P19

information et libère du contexte immédiat » (L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités, J.F. HALTE, Marielle RISPAIL, l'Harmattan, 2005, p : 28).

Pour Michèle VERDELHAN-BOURGADE, l'écrit se représente comme un moyen favorisé de l'évaluation des savoirs et connaissances. Il est à *noter* qu'à l'écrit, on part des graphèmes en passant par les sons pour arriver au sens, on a aussi les blancs qui séparent les mots et l'absence de liaisons. L'écrit s'inscrit dans une dimension spatiale (la ponctuation). L'écrit reste, alors que l'oral disparait ; c'est « le caractère redondant de l'écrit »[2]. Aussi, à l'écrit, on utilise des phrases longues et complexes avec un lexique riche. L'écrit est un moyen d'enregistrement et de fixation important qui sert particulièrement à l'apprentissage des langues. Or, en matière de transcription nous avons remarqué que nos jeunes arrivent très mal à maitriser l'écrit ; ils demeurent toujours moins perspicaces quand à la production écrite.

En effet, les difficultés qui entourent l'enseignement/apprentissage de l'écriture sont, de nature, complexes (lexicale, syntaxique, représentationnelle, etc.). Elles impliquent, de façon générale, une certaine répugnance des apprenants à l'égard de cette tâche, découragent de la sorte les enseignants et inhibent toute appétence de remédiation à l'échec en rédaction. D'ailleurs, il est arrivé très souvent de penser que savoir écrire relève du « don » ; mais dans un contexte scolaire ; « à la question de savoir comment on pourrait définir le bon élève en écriture, [on] envisage tout d'abord de le caractériser comme celui qui détient des idées, puis comme celui qui ne commet pas de fautes d'orthographe. »[3] De là, tout s'articule donc autour de clichés et de représentations qui assemblent l'objet principal de la difficulté d'écrire.

D'un autre point de vue, le phénomène de massification de l'enseignement et l'évolution du monde du travail et de ses attentes en matière de compétences à l'écrit, conduisent à repenser les normes et les exigences vis-à-vis cette dernière.

En Algérie, la scolarisation est obligatoire de six ans jusqu'à environ seize ans. Ainsi, l'évolution du nombre d'apprenants dans l'enseignement primaire, moyen,

---

[2] (Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Institut National de Recherche Pédagogique, Coordination Claudine GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE, Hatier, 2004, p : 118)

[3] (Barré-De Miniac, C. 2001. « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ». *Repères* N°23. INRP : 104)

secondaire allant au supérieur constitue un indicateur important de la massification de l'enseignement.

De ce fait, l'écrit au travail devient omniprésent, et sous des formes diverses. Les supports évoluent, notamment en relation avec l'évolution des technologies de l'information. Les types d'écrit aussi. Les travaux en didactique, conduisent à élargir la palette des types de difficultés à surmonter. C'est dans ce contexte qu'il faut entendre les discours parfois alarmistes concernant l'insuffisante maîtrise de l'écrit, en réception comme en production, d'une partie de la population. Non pas que le niveau baisserait, comme le laissent entendre généralement, mais que le niveau doit suivre celui attendu, mais aussi que les pratiques doivent se procurer de nouvelles formes d'usage de l'écrit, ou du moins, d'y penser déjà.

L'écrit est donc, actuellement, un facteur qui joue un rôle décisif dans la réussite scolaire, personnelle jusqu'à sociale comme déjà noté. Celui-ci prend aussi diverses formes courantes et le maîtriser semble devenir une clé indissociable de cette réussite (envoyez un e-mail, une télécopie, naviguer sur les sites Internet, consultez le télétexte, passer un examen, etc.) maintes opérations qui passent nécessairement par le savoir-écrire.

Suivant ce point de vue, il est à rappeler que l'un des objectifs primordiaux pour l'enseignant de français langue étrangère en Algérie, est celui de développer chez ses apprenants l'aptitude à pouvoir s'exprimer et surtout à pouvoir produire. En effet, la production écrite s'avère l'une des principales étapes dans l'acquisition d'une langue. Toutefois, la majorité des enseignants constatent les grandes difficultés auxquelles sont confrontés nos apprenants vis-à-vis cette activité. L'Enseignement de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants mais il est devenu également l'objet d'étude de plusieurs spécialistes. Il est aussi à noter que l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire hors situation de communication. De ce fait, l'acte d'écrire se montrera très complexe dépassant largement le simple savoir linguistique, il s'agit, par là, davantage de compétences du sujet écrivant.

Conséquemment, l'objectif est de faire connaitre aux apprenants des techniques de production écrite pour arriver en fin de parcours d'apprentissage à produire des textes

pour soi et pour autrui, et non pas s'arrêter dans l'apprentissage et la maîtrise des outils métalinguistiques.

Partant de ce principe, nous essayerons tout de même à travers ce travail de traiter de l'influence exercée par l'enseignant sur les apprenants afin de les inciter à s'exprimer en cette activité d'écriture. Ainsi, nous retiendrons et analyserons les différentes stratégies employées par l'enseignant dans une situation d'apprentissage de langue étrangère concernant l'écrit pour les apprenants de première année du cycle moyen dans le contexte algérien.

En nous basant sur notre modeste expérience dans l'enseignement du Français Langue étrangère dans le niveau moyen (9 ans), nous avons pu aboutir au constat amer que, nos apprenants sont souvent confrontés à un souci majeur concernant l'expression écrite, notamment chez ceux de la première année (c.à.d. enfants majoritairement âgés entre 11 et 14 ans); ils s'estiment incapables de produire le moindre énoncé dans une langue étrangère, le français en l'occurrence. Cela pourrait être, entre autres, dû éventuellement et selon le constat, au fait historique (hostilité) et/ou social (démuni) dans lequel évolue l'apprenant.

Selon certains théoriciens[4], les apprenants sont généralement incapables de communiquer de manière efficace dans des interactions spontanées. Dans le même sens, plusieurs enseignants algériens de FLE sont d'accord sur l'idée de la passivité des apprenants en classe dans le sens où très peu d'apprenants prennent l'initiative d'écrire librement, parfois même n'arrivant à produire aucun énoncé.

En conséquence, et en guise de récapitulation générale, la pratique de l'écrit en classe pose un véritable problème aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant. Quoique, pour ce dernier, la maitrise de l'écrit soit indispensable pour la poursuite de son parcours dans l'enseignement supérieur. Nous devons noter qu'en situation d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant rencontre fréquemment des difficultés à communiquer spécialement en parlant de la 1ère année du cycle moyen où

[4] Nous soulignons que cela sera abordé et détaillé au cours de notre travail.

l'apprenant vient de sortir du contexte « école », il perçoit des problèmes de communication. Or, nous concevons qu'il a surtout besoin d'aide.

Cela dit, s'interroger sur les agents qui sont à l'origine des limites et difficultés constatés chez les apprenants du moyen, notamment dans la production écrite, c'est s'interroger sur les savoirs méta-scripturaux du partenariat pédagogique, à savoir l'apprenant et l'enseignant, c'est aussi se questionner sur leurs conceptions quant aux modalités et démarches de l'enseignement/apprentissage de la production écrite et c'est, également , s'interroger sur l'origine du désintérêt et de la démotivation des apprenants. Et, enfin, se questionner sur l'existence d'éventuelles issues dans un but principal de remédier à ses insuffisances. De ce fait nous nous sommes interrogés de la manière suivante :

Au niveau de la pratique de classe en 1ère année cycle moyen, comment s'effectue l'activité de production écrite du français langue étrangère? Quels sont les obstacles et difficultés rédactionnels que rencontre l'apprenant algérien du FLE en s'exprimant à l'écrit ? Et quels seraient les procédés favorisant l'amélioration de la qualité de leurs productions écrites ? Comment pourrait-on remédier à ces problèmes qui consistent en de véritables situations de blocage parfois inextricables ? Quelles propositions peut-on donner pour solliciter l'apprenant à produire d'une manière efficace à partir d'une motivation touchant les centres d'intérêt de l'apprenant et à même d'assurer une cohérence minimale en cette classe de FLE ? Quelle est la position d'ordre pédagogique de l'enseignant algérien face à cette activité ? Quelle didactique serait fruitive pour l'enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE dans le contexte algérien ? Quels procédés évaluatifs pourraient être adaptatives/adoptives à l'activité scripturale ?

Pour tenter de répondre à cette problématique en question, nous avions émis après réflexion les hypothèses suivantes :

1- Les apprenants ne maitrisent pas les règles linguistiques de la langue française spécialement les techniques de la rédaction.
2- Les apprenants sont en difficulté cognitive, référentielle et procédurale de production à l'écrit.
3- les apprenants ont une insuffisance langagière de base.

4- La motivation touchant les centres d'intérêt de l'apprenant occupe une place primordiale quand à l'enseignement/apprentissage du FLE particulièrement à l'écrit.
5- Il existe des facteurs méta-scripturaux et hors contexte scolaire qui influent naturellement sur la compétence de l'écrit.
6- la maitrise de l'évaluation de l'écrit semble être un élément crucial dans la structuration de la didactique de l'écrit.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses nous avons opté pour une approche à la fois observationnelle, expérimentale et éventuellement propositionnelle, ce en assistant à différentes séances relatives à la production écrite et en analysant les copies des élèves confectionnées pendant les séances de l'activité en question, dans un but bien défini de cibler les difficultés rencontrés et les procédures de remédiation adoptées par leurs enseignants.

Nous avons choisi dans ce travail d'observer ensuite d'analyser le déroulement d'une séance d'expression écrite dans plusieurs classes de FLE de 1ère année moyenne. Puis, nous tenterons d'étudier les différentes stratégies élaborées et développées par l'enseignant pendant la séance de l'activité en question. L'analyse du discours de l'enseignant nous révélerait, par là, les stratégies qu'il devra éventuellement employer pour amener l'apprenant à mieux écrire.

Avant d'entamer cette étude d'ordre réflexif, un tour sur les fondements théoriques sur lesquels nous nous serons basées s'impose de manière essentielle. Nous préconisons l'évocation de certaines de ces théories didactiques durant **la première partie** de notre travail de recherche. Ceux-là s'occupent de l'apprentissage du Français comme langue étrangère notamment l'approche communicative et l'approche par compétences (APC) ainsi qu'une variante définitionnelle notionnelle des aspects entourant la production de l'écrit mis en exergue. Nous irons par la suite vers une illustration par des situations d'intégration dans des séances d'expression écrite proposées et présentées intégralement par un programme cadrant les compétences à cibler au cycle moyen. Dans **une deuxième partie**, nous projetons de faire une enquête contextuelle empirique. Nous concevrons, après avoir fait l'état des lieux, d'élaborer deux questionnaires, un premier destiné aux apprenants-collégiens, le second aux

enseignants du FLE du cycle moyen exerçant dans un grand nombre d'agglomérations du territoire algérien, afin de nous procurer plusieurs opinions sur lesquelles nous fonderons le plan de notre recherche et nous poserons des postulats qui pourraient éventuellement nous mener, à la fin du travail, vers des préconisations en vue de remédiations aux lacunes concernant l'activité scripturale pour les apprenants de 1ère année cycle moyen en Algérie. Ultérieurement, **à la troisième partie**, nous sous-chapitrons trois éléments capitaux corrélatifs à la réussite/échec scripturaux, initialement nous aborderons une réflexion sur les procédures évaluatrices sur le plan scriptural pour distinguer celles en faveur d'une amélioration quand à la qualité de l'écrit. Puis, dans un nouveau cadre de la réforme du système éducatif mis en marche à partir de l'année scolaire 2016/2017 relativement au programme de la première année moyenne, nous dresserons un terrain d'étude, une exploration des nouveaux principes conçus en ce cycle et une projection vers une perspective sur un plan d'apprentissage/enseignement de l'activé d'écrit. Nous clorons notre partie par une synthèse de méthodologies effectives en guise d'un bon fonctionnement de l'activité de l'écrit dans son ensemble.

PARTIE PREMIERE : LA DIDACTIQUE D'ECRIT :ANALYSE CONCEPTUELLE

INTRODUCTION :

L'Enseignement/apprentissage de l'écrit a sans cesse occupé une appréhension pour les enseignants, néanmoins, cela en a fait l'émergence d'un objet d'étude de nombreux spécialistes. L'évolution de la linguistique, la psychologie et de différentes disciplines a contribué à l'entrainement d'une mutation inéluctable dans la didactique de l'écrit.

L'apprentissage de l'activité de l'écrit n'est pas espéré se réaliser hors situation de communication.

De là, l'acte d'écrire se manifeste par une complexité dépassant largement le simple savoir linguistique, il s'agit davantage de compétences du sujet écrivant.

Ce fait nous a mené à consacrer cette partie à la définition de quelques éléments qui jouent un rôle primordial quant à l'apprentissage de l'écrit, ainsi cela va de soi pour les notions inhérentes à la didactique des langues, notamment celle du FLE.

De cette manière, nous subdivisons notre première partie en trois chapitres essentiels, le premier affectera la notion de la didactique et son apport cognitif spécifiquement au français langue étrangère et tout ce qui la définit, puis, nous évoquerons en deuxième lieu la conception de l'écrit dans un cadre théorique vu selon les différents points de vue de plusieurs chercheurs. Finalement, nous aborderons de l'apport et le rapport de la didactique de l'écrit au programme éducatif algérien du cycle collégial.

CHAPITRE PREMIER : UNE REFLEXION THEORIQUE SUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRNGERE

Introduction

Le regard didactique est principalement centré sur l'apprenant faisant face à une connaissance déterminée. Le développement de la didactique est en effet dû à la multiplication des savoirs, et à leur prompte intégration dans les différentes pratiques sociales. Leur appropriation semble devenir vitale pour le progrès d'une société. Parce qu'elle met l'accent sur l'acquisition des savoirs, la didactique à priori repousse moins les enseignants qui se considèrent propriétaires des contenus à enseigner. De là, ce n'est plus le rapport enseignant- élève qui est fondamentale dorénavant mais l'appropriation du savoir par l'apprenant.

À partir de cette optique, nous reposons notre premier chapitre à savoir une vision globulaire sur la conception de la didactique des langues initialement, puis sa corrélation entreprise avec notamment le français, en dernier lieu nous concevons une idée éminente sur le statut du français spécifiquement dans un contexte dit algérien.

I - La didactique des langues

1. Définition de la didactique [5]

Nous partirons de la définition de Bailly (1997 : 10), qui nous a toujours paru adéquate.

> *Le terme "Didactique", dans son acception moderne - relativement récente - renvoie, au moins, à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les transformations de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissag*e

Une telle définition nous mène vers un ensemble de réflexions. Comme il s'agit autant d'observer que d'agir, on peut admettre que l'objet d'étude de la didactique relève également de la description que de l'action, ceci en restant dans le champ de la praxéologie[6]. Précisons aussi que nous nous limitons aux apprentissages en milieu institutionnel, ici s'avère la limite de0.

La didactique pour nous.

Lorsque l'on observe l'évolution du domaine de la didactique, on remarque qu'en parallèle à l'approche dite communicative, plusieurs courants sont apparus, l'un parvient de la linguistique, essentiellement énonciativiste (cf. Bailly, 1984), un autre courant est historique (cf. Puren, 1994), encore un qui s'occupe de l'analyse des pratiques, en lien avec les recherches en apprentissage des langues. Ensuite, est apparue, avec les

---

[5] **Méthodologie de recherche en didactique des langues Du positionnement épistémologique aux données de terrain** Françoise DEMAIZIÈRE, Jean-Paul NARCY-COMBES Université Paris 7, université Paris 3, France ; université Paris 3, France (2007)

[6] La praxéologie (de *praxis*) est une discipline qui se donne pour objet l'analyse de l'action humaine.

investigations du Conseil de l'Europe, ainsi que l'approche actionnelle, entre autres, une didactique qui s'accentue sur le plurilinguisme.

Parallèlement à cette diversité, il n'est encore à ce jour pas facile de former une didactique des langues. Le didacticien peut aller de pratiques qui après avoir été analysées peuvent être "améliorées" allant vers des hypothèses pour le faire. Une compréhension drastique des processus d'"intervention pédagogique", une notion qu'il sera adéquat de redéfinir, et d'apprentissage, appréhendés dans leur dialectique, peut permettre à la didactique de jouer un rôle de discipline scientifiquement étayée. Sinon, elle proposera des techniques, à partir desquelles on peut mettre en place ce que l'on appelait des méthodes. Si les positions institutionnelles et les pratiques ne sont pas toujours soumises à un questionnement scientifique, c'est qu'il n'y a pas d'authentique rupture épistémologique. Il se pourrait que les obstacles proviennent de l'apparente scientificité des termes employés : langue, production, apprentissage, acquisition, action, pour ne citer que ceux-là.

Tant en ce qui concerne les pratiques que la recherche, on se trouve face à un foisonnement de théories, et donc de définitions des termes ci-dessus en particulier (et ils ne sont pas les seuls). Rien qu'au niveau de l'acquisition des langues, Jordan cite plus de 60 théories (2004 : 360). Face à l'absence de paradigme dominant, chaque chercheur est amené à trouver sa méthodologie, à se trouver une méthodologie, mais également à définir ses termes. Il a un contexte à prendre en compte et, nous l'avons dit, il aura un positionnement à déterminer, ce qui l'orientera vers des choix méthodologiques.

Il nous semble qu'on ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur trois points :

- la conception de la langue ;
- le fonctionnement langagier ;
- le couple apprentissage/acquisition, qui conduit à une réflexion sur la transmission et/ou la médiation.

On constate qu'on retrouve les distinctions de Claude Germain (1993) dans son ouvrage sur l'évolution de l'enseignement des langues : conception de la langue, conception de l'apprentissage, conception de l'enseignement, conception de la relation pédagogique.

2. Méthodologies - Recherche et problématique[7]

Toute recherche impose au chercheur de construire sa problématique pour se choisir une méthodologie appropriée. Entrent ici en jeu les domaines de référence de la recherche, la triangulation, la question de la validation. Après un examen de ces éléments, nous passerons en revue quelques méthodologies qui nous semblent représentatives et qui correspondent aux orientations de la journée dans laquelle s'inscrit notre contribution.

2.1. Les domaines de référence

Le manifeste de l'Acedle parle de "*contributions scientifiques de référence*". Certains parlent de domaines ou de sciences contributoires. Maguy Pothier (2003 : 37) présente "*la marguerite de la didactique*" dans laquelle elle représente "*le champ de la didactique et ses rapports avec les disciplines d'intervention*". Sans vouloir à tout prix prendre parti, nous avons préféré parler de domaines de référence. L'important pour nous est de ne pas positionner la didactique dans une sorte d'exterritorialité scientifique ou de subordination par rapport aux champs dont elle est proche. En ce sens, nous ne nous reconnaissons pas vraiment dans la "*transposition didactique*" d'Yves Chevallard, pourtant si souvent citée. Un autre terme vient ici à l'esprit : "éclectisme". Nous rejoindrons Denis Lehman () dans son exigence de cohérence scientifique.

> *Persistant ainsi à revendiquer comme nécessaire un soupçon de rationalité dans les relations entre pratiques d'enseignement et recours aux disciplines de référence, j'aurais bien du mal à dissimuler mon peu de goût pour un éclectisme méthodologique aujourd'hui triomphant qui n'est, à tout prendre que le fruit tardivement mûri, dans notre domaine, de la tentation post-moderne.*

---

[7] Françoise DEMAIZIÈRE, Jean-Paul NARCY-COMBES Université Paris 7, université Paris 3, France ; université Paris 3, France in *Méthodologie de recherche en didactique des langues*

Du positionnement épistémologique aux données de terrain

Les domaines de référence varieront en fonction de l'orientation de la recherche et de la méthodologie choisie. Rappelons qu'ils relèvent le plus souvent des sciences du langage, des sciences de l'éducation, de la psychologie (clinique ou expérimentale), des sciences sociales, des sciences de l'information et de la communication, de l'informatique (recherches sur les TIC dans leur aspect EIAH, environnements humains d'apprentissage humain).

Le concept de recherche scientifique impose qu'on établisse un lien entre les termes d'une théorie et ce qui se passe lors d'une action sur le terrain. Ce travail d'objectivation, passage de l'objet réel, ou sensible (l'action et ce qu'elle implique, tels qu'on se les représente), à l'objet construit (Bachelard, 1936), conduit à prendre ses distances par rapport au langage et aux pensées "de tous les jours".

2.2. La triangulation

Certains considèrent que, comme d'autres sciences humaines ou sociales, la didactique doit rechercher une triangulation de ses observations, de ses données ou de ses méthodologies (Juan, 1999), de manière à croiser les approches, à enrichir ses données et augmenter la cohérence de la recherche. Il pourra s'agir; par exemple d'une triangulation entre quantitatif, qualitatif et observation. Mais il n'y a pas nécessairement accord sur ce point et la triangulation peut aussi être vue comme un avatar du positivisme.

2.3. Validité et validation

Validation et validité, ces deux aspects nous concernent ici. Une méthodologie adéquate doit permettre d'aboutir à des résultats, des conclusions ou des réponses dont on pourra supposer la validité, d'une part en raison de l'adéquation même de la méthodologie retenue et, d'autre part, de par l'adéquation de la conduite de la recherche. On aboutit alors, dans l'idéal, à une validation de la recherche. Cette validation est interne à la communauté des chercheurs (publications, communications…). Une discipline comme la didactique ne recherche-t-elle pas également une validation sociale ? On se situe alors non plus au niveau de la recherche seule mais des conséquences de la recherche, de ses effets sur le terrain. Le lien est évident dans une recherche-action, il

sera moins clair pour une recherche moins liée à une intervention pédagogique. On peut suivre Develay (2001), entre autres, et penser que la validation sociale est le meilleur garant de l'action et donc de la recherche qui l'a nourrie. Néanmoins, de nombreux facteurs peuvent parasiter une telle validation si elle reste proche d'une mesure de la satisfaction des usagers. Channouf (2004) nous rappelle la difficulté qu'il y a à s'appuyer sur les représentations des individus, et donc sur leur satisfaction, pour évaluer une action, dans la mesure où des influences inconscientes altèrent la perception et l'analyse de ce qui a été vécu. En didactique de L2, on pourrait considérer qu'une recherche est validée socialement, "sur le terrain", si l'on a pu mesurer, dans les termes d'une théorie d'acquisition de L2, une progression des apprenants (cf. Chapelle, 2003, ou Jordan, 2004), et leur satisfaction. On pourra aussi, de manière plus souple, considérer, par exemple, qu'un fort degré de participation des apprenants aux activités constitue une validation (au moins dans une première étape, par exemple pour une innovation incluant un travail à distance).

II - La didactique du français langue étrangère

L'expression Didactique des Langues Étrangères (DLE) [8]a succédé au milieu des années 1970 à l'ancienne dénomination Pédagogie des langues. Ce mot provient du grec *didaskein*, enseigner. La définition de la didactique n'est pas chose simple et a donné lieu à d'innombrables controverses. L'une des raisons expliquant la difficulté de définir précisément ce concept tient dans sa nature même

La DLE peut être considérée comme présentant des options d'enseignement/apprentissage communes à toutes les langues. On peut également envisager que chaque langue a des caractéristiques originales qu'il est nécessaire de distinguer. Dans cette optique, la didactique du français langue étrangère (DFLE) constitue un sous-ensemble de la DLE.

Le terme ***méthode*** peut être compris de deux façons différentes. Il désigne :

- soit le matériel d'enseignement, qui se compose d'un ou plusieurs livres –livre de l'élève, livre du professeur, livre d'exercices…-, éventuellement accompagné d'autres supports pédagogiques : cassettes audio, cédéroms, vidéocassettes ; Et naturellement tout les supports qui se trouvent sur le Net;
- soit l'ensemble des procédés et techniques de classe utilisés pour assurer l'enseignement/apprentissage de la langue de façon raisonnée et « scientifique », ce qui suppose la mise en œuvre de principes théoriques.

La didactique du FLE n'est pas une discipline autonome. Elle est au carrefour d'un ensemble de disciplines dites de référence ou encore contributoires. Ces dernières relèvent des sciences humaines et sociales. La didactique du FLE y emprunte des concepts, des théories, des modèles, des idées, etc. Le schéma suivant illustre cette position « centrale » de la DFLE telle que la conçoivent un didacticien, une méthodologie ou un professeur de FLE:

[8] Michel Billières, http://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/

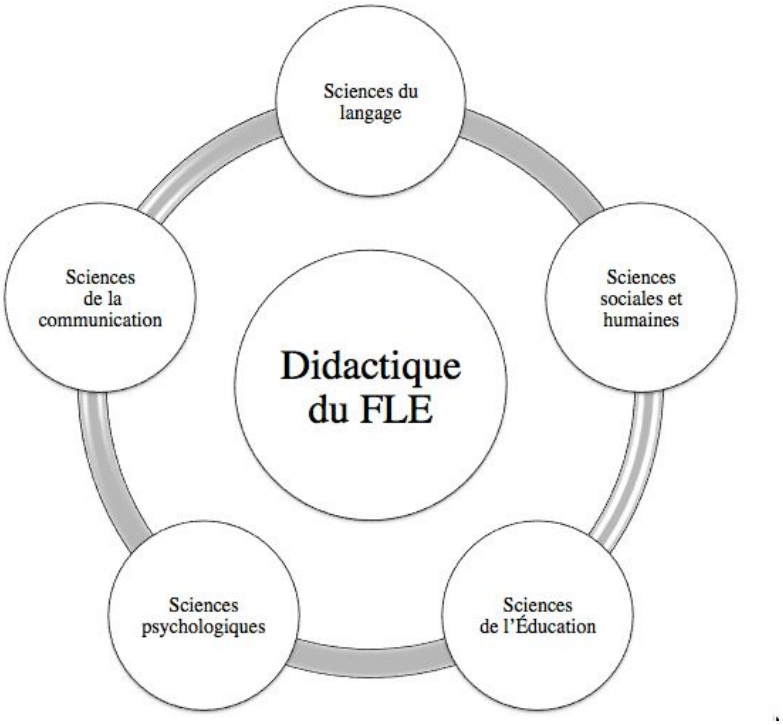


Figure n° : La didactique du FLE selon Michel Billières

La présente figure nous met en exergue les différentes sciences qui entrainent un lien consistant quant à la didactique du FLE sur un plan épistémologique bien définie. Chose qui a préalablement fait état d'étude de plusieurs chercheurs, ses réflexions débouchant au constat inévitable que la didactique du FLE ne s'aura été abordé théoriquement que de par un point de vu ciblant la science du langage, la psychologie, la science éducationnelle, le domaine communicatif et aux sciences sociales et humaines

III - Le statut du français en contexte algérien

L'Algérie est un pays qui témoigne de l'existence de certaines langues ou variétés linguistiques locales mais aussi étrangères qui occupent chacune une place ou un statut spécifique, que ce soit au niveau local d'une région tels que le berbère, le Chaoui, ou bien à l'échelle nationale, tels que l'arabe standard, l'arabe dialectal, et très particulièrement la langue française.

Chacune de ces langues possède ses raisons d'être, ou plus précisément sa propre histoire avec l'Algérie que nous ne pouvons pas aborder dans cette recherche. **Pour notre étude nous avons choisi de mettre la langue française.**

1. La situation d'enseignement /apprentissage

1.1. . Le triangle pédagogique

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

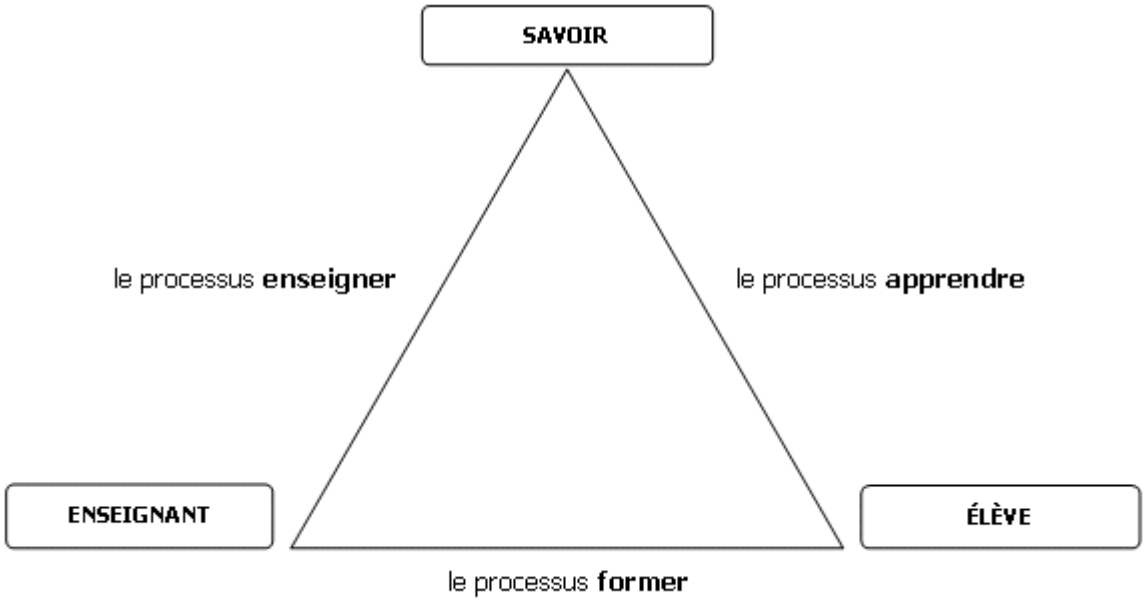


Figure- Le triangle pédagogique de J. Houssaye

Cette schématisation[9] permet d'identifier trois processus différents :

[9] Cité dans : Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE Cas de la 1ère année moyenne MAJOUBA Karima 2012

Le processus « enseigner »: c'est l'axe de la didactique, l'enseignant est centré sur la matière, dans ce cas l'apprenant est oublié. L'enseignant conçoit des supports didactiques, rédige des polycopiés, crée des exercices et des évaluations.

Le processus « former » : c'est la relation pédagogique où on favorise la considération de capacités de l'apprenant, de son rythme de travail. Il s'agit là de la construction d'une relation pédagogique forte entre l'enseignant et l'apprenant.

Le processus « apprendre » : représente les stratégies d'apprentissage. Ici le rôle de l'enseignant est celui de guide, c'est le cas de la pédagogie de type constructiviste, autrement dit l'apprenant apprend de lui-même, il essaie, expérimente, utilise la technologie, construit ses nouveaux savoirs…

2. L'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie

L'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie forme un champ d'étude très vaste et complexe pour les différents chercheurs (didacticiens, psychologues, enseignants…), c'est ce qui explique, d'ailleurs, la multiplicité des recherches effectuées afin de faire progresser les méthodes ainsi que les moyens d'enseignement. Notre expérience dans ce domaine nous a permis de soulever des difficultés surtout d'ordre motivationnel chez les enseignants et chez les apprenants dans leurs tâches respectives. Notamment en ce qui concerne l'écrit.

Depuis l'avènement de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues étrangères se sont modifié tout en considérant la communication comme l'objectif essentiel de tout apprentissage. C'est ainsi que C. Puren démontre l'importance de la communication en confirmant qu'« *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible*.»[10]

3. Qu'est-ce qu'une langue étrangère

[10] C. Puren. 1998. Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE, pp. 371-372.

La langue étrangère selon Estela Klett[11] est une langue autre que la langue maternelle. On l'append par simple contact ou par la voie scolaire à travers des cours, des stages ou des formations. Le degré d'étrangeté que cette langue varie selon les individus et dépend des représentations qu'ils possèdent de la distance linguistique, géographique ou culturelle qui sépare la langue en question de la langue maternelle.

[11] KLETT, E., (2007), « Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera », dans Vallejos Llobet, P. (coord.), Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en la Argentina, EDIUNS, Bahía Blanca, pp. 75-102.

CHAPITRE DEUXIEME : DIDACTIQUE D'ECRIT ET PRATIQUE D'ECRITURE

Introduction

Les théories de l'écrit et les pratiques d'enseignement de l'écriture entretiennent entre elles des relations complexes chose qui en a fait la genèse de plusieurs réflexions sur les modèles de production d'écrits permettant en ce sens de prendre en compte le processus cognitif du scripteur lorsqu'il produit un écrit. Ces modèles visent ainsi à décrire les opérations mentales en jeu chez le scripteur expert ou adulte; autrement dit chez les individus ayant une maîtrise du langage écrit.

Dans le cadre de ce chapitre, l'objectif est d'abord d'illustrer les différents courants théoriques de l'apprentissage. En second lieu, nous exposerons la place essentielle que la composante cognitive a prise dans les modèles du rédacteur que celui-ci soit habile en écriture ou encore en apprentissage. Finalement nous traiterons des concepts liés à la fois à la notion de l'écrit, et à la production scripturale rédactionnelle d'autre part.

I - Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit

1.1. L'influence du béhaviorisme :

Le Béhaviorisme (ou on peut dire comportementalisme); est une théorie pour quelque uns et un courant pour certains d'autres, il s'est apparu au début du 20e siècle, selon lui l'esprit est une boite noire, c'est une théorie qui s'occupe de l'étude des comportements mesurables et observables. En effet, la conception de ce courant a été inspirée des travaux empiriques des philosophes britanniques de l'époque et de la théorie de l'évolution qui met en cause la naturalisation des individus avec leur environnement. Introduit par le psychologue américain John Watson, il propose de faire de la psychologie une discipline scientifique en recommandant le recours à des pratiques expérimentales objectives, pour vue d'établir des résultats exploitables statistiquement. En effet, ce raisonnement le conduit à émettre la théorie psychologique célèbre du stimulus-réponse. L'intérêt apporté au comportement humain, par Watson, laisse à croire que l'être humain naisse avec des réactions émotionnelles, ce qui influe sur ce qu'il produit à l'écrit ou à l'oral. Au regard de l'enseignement, le courant béhavioriste domine la psychologie jusqu'au milieu du 20eme siècle et cumule une banque de données par suite d'expériences qui ont abouti à la mise au point de nouvelles théories du comportement. C'est le cas des théories néo-béhavioristes qui se sont cristallisées dans les travaux de Skinner (1969), qui, fortement influencé par les travaux de Pavlov et ceux de Watson, a conçu un programme de conditionnement plus élaboré que ses précurseurs. Son apport théorique majeur à la psychologie est le concept de conditionnement opérant, qu'il distingue du conditionnement classique pavlovien. Dans cette optique, les comportements sont classés par leurs conséquences sur l'environnement. Pour lui, les mécanismes d'acquisition de compétences se fondent sur le concept du conditionnement opérant, selon lequel l'apprentissage consiste à instaurer un rapport solide entre la réponse désirée et les stimuli présentés, à l'aide de renforçateurs positifs ou négatifs. Par exemple, une action est conditionnée de manière efficace, lorsque sa fréquence augmente dans le comportement du fait de ses retombées positives. C'est de là, que l'idée de l'erreur dans l'apprentissage a pris forme. Toutefois, des auteurs ont pris leurs distances en démontrant l'incompétence de la théorie béhavioriste à rendre compte des caractéristiques du langage. Pour Chomsky

‘‘l’acquisition du langage par opposition au milieu dans lequel l’individu a grandi ne rend pas compte de la production d’énoncés particuliers’’.

1.1.1. L’apport du courant humaniste :

S’inspirant de la psychologie béhavioriste, le courant audio-oral estimait au départ que l’apprentissage de l’écrit ou de l’oral nécessite une concentration sur l’acquisition d’automatismes linguistiques en prévoyant des exercices structuraux réalisés en classe. Bien qu’ils aient connu l’échec, ces chercheurs en sont arrivés au résultat selon lequel, le caractère artificiel des exercices structuraux hors contexte démotive les apprenants et s’opposait à tout transfert possible entre ce qui est appris en classe et l’environnement externe. Puis, ce n’est qu’au début des années soixante dix, qu’on a commencé à prendre en considération les intérêts des apprenants en les associant dans la prise des décisions, et ce grâce aux contributions du courant humaniste qui puisait directement des travaux de Maslow (1943) qui estimait que le développement ‘‘affectif’’ et ‘‘cognitif’’ de l’apprenant sont rigoureusement liés. C’est ainsi que la théorie de Hymes (1984) qui abordait la compétence communicative a enregistré un profond retentissement sur la didactique des langues étrangères, en reprochant à Chomsky de ne pas tenir en considération des conditions sociales d’utilisation de la langue. De ce fait, on a progressivement opté pour un enseignement plus ouvert et plus communicatif des langues étrangères, ou l’interaction sociale entre apprenants est aussi importante que l’enseignement des règles grammaticales, car comme le précise Besse (1985, p.27) ‘‘Une bonne connaissance de ces règles n’est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent’’. L’objet d’étude de Hymes (1984, p. 20) est l’usage de la langue et ses variations à l’intérieur du groupe en tant qu’acte; il ‘‘plaide en faveur d’une linguistique socialement constituée. La conséquence d’une telle option est de ne plus s’en tenir à la grammaire comme cadre de description, de l’organisation des traits linguistiques, mais de prendre en compte les styles de parole, les façons de parler des personnes et des communautés.’’ En effet, sa réflexion du langage et de la communication le conduit choisir les enquêtes menées sur le terrain comme méthodes d’observation et d’analyse des interactions langagières chez les apprenants, au point qu’il se rapproche davantage aux rapports entre les membres de classes sociales.

1.2. L’influence du constructivisme :

L’approche constructiviste a été développée par Jean Piaget en réaction au béhaviorisme et s’occupe, à la fois, du processus d’apprentissage et de l’épistémologie. Cette double entreprise entraîne une réflexion sur la manière dont les apprenants acquièrent des connaissances en matière d’activités scripturales, mettant en avant l’activité et la capacité propre à chaque sujet. Le constructivisme s’accorde à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez l’apprenant à partir d’éléments déjà intégrés. Etant continuellement renouvelée, la compréhension se construit à partir de représentations antiques d’événements anciens que le sujet apprenant a d’ores et déjà stockées dans son vécu. Selon les propos de Piaget (1966) ‘‘Nous construisons notre compréhension du monde à partir de nos expériences, cette compréhension est fortement influencée par nos structures cognitives’’. Pour lui, le sujet apprenant se sert de connaissances antérieures pour construire de nouvelles conceptions. D’autre part, un autre psychologue dont les travaux portent sur une nouvelle façon de concevoir l’apprentissage, c’est le cas de Jérôme Bruner (1966, p. 85) qui affirme que l’apprenant construit individuellement le sens en apprenant. Pour lui, la connaissance est activement construite par l’apprenant et non passivement reçue de l’environnement. L’apprentissage est un processus d’adaptation qui s’appuie sur l’expérience qu’on a du monde et qui est en constante modification.’’ Ainsi, l’apprenant développe ses connaissances sur la base d’expériences acquises et du contact avec l’entourage. Par exemple, en émettant un énoncé, le sens ne se construit pas dans le cerveau, il est donné par la culture et plus l’individu sait plus il apprend aisément. En conclusion, ce que l’on peut retenir de la théorie constructiviste de Jean Piaget dans sa forme vulgarisée c’est que :

- Le développement intellectuel est un processus interne et autonome.
- La source de la pensée humaine ne parvient pas d’une simple sensation, puisqu’elle s’organise, par suite de contacts renouvelés, tout en pénétrant graduellement dans l’environnement, de telle façon qu’elle permet à l’apprenant de développer des unités élémentaires de l’activité intellectuelle.
- L’apprenant forge ses connaissances par ses propres moyens.
- L’apprenant peut assimiler aisément des connaissances récentes s’il dispose des structures mentales qui le permettent.

- L’apprenant ne peut raisonner logiquement que lorsqu’il parvient à un niveau de fonctionnement logique. En effet, plusieurs programmes d’enseignement et d’apprentissage ont opté pour l’approche théorique de Piaget en l’appliquant autant dans le domaine de la recherche que dans l’enseignement où les apprenants sont interpellés à développer de nouvelles compétences et à résoudre des problèmes pratiques.

1.3. L’influence du cognitivisme :

Associant plusieurs modèles de l’enseignement et de l’apprentissage ; le cognitivisme a pour objet d’étude le traitement de la mémoire et du langage, de l’intelligence, de la perception des connaissances ainsi que des stratégies employées au raisonnement. Se distinguant par son opposition au béhaviorisme skinnérien, l’approche cognitive revendique, donc, l’accès aux processus cognitifs internes et se prolonge dans deux versions de psychologie cognitive. La première version puise amplement dans la représentation des opérations et compare l’esprit humain à un système de gestion et de traitement des informations. Quant à la seconde version, est fondée sur l’intérêt accordé à l’appropriation progressive de stratégies mentales (stratégies cognitives et métacognitives), considérées indispensables à une démarche structurée d’apprentissage. En effet, ces deux interprétations psychologiques du cognitivisme mettent en évidence les limites physiologiques de la mémoire. D’une part, la mémoire n’est pas un réceptacle vierge dans lequel viennent s’accumuler les connaissances, autrement dit, l’être humain possède une capacité de stockage limitée. D’autre part, le cerveau est considéré comme un système complexe de traitement de l’information qui fonctionne au moyen de structures de stockages, de la mémoire et des opérations d’analyse logique. A ce sujet, David Ausubel, cité par Philipe Meirieu (1988) souligne qu’un enseignement communiqué conduit forcément à un échec, en revanche, grâce à l’ancrage, l’intégration des connaissances nouvellement acquises à celles qu’un apprenant connaît déjà peut s’avérer efficace. Ainsi, pour simplifier son idée, il propose de recourir au maniement des outils d’apprentissage, entre autre, les schémas, les graphiques et les représentations qui servent de lien avec les connaissances disponibles dans la structure cognitive de l’apprenant. De surcroît, la théorie cognitiviste implique une limite intéressante, relative au fait qu’un outil bien structuré ne suffit pas pour autant garantir un apprentissage efficace. L’apprenant, doit impérativement jouir de la

motivation et de la soif d'apprendre. En parallèle, la psychologie cognitive a mis en évidence la notion de « stratégie d'enseignement », du point de vue de l'enseignant, et n'hésite pas à employer l'expression « stratégie d'enseignement apprentissage » qui prend en considération les deux aspects de la question. Selon Weinstein et Mayer (1986) les stratégies d'apprentissage forment un tout indissociable et renferment toutes les tâches de l'apprentissage d'une langue, y compris celle de l'écrit, en voici classées dans ce tableau :

(A) Stratégies cognitives	**(B) Stratégies métacognitives**
- Stratégies de répétition - Stratégies d'élaboration - Stratégies d'organisation - Stratégie de généralisation - Stratégies de discrimination - Stratégies de compilation	- Stratégies de planification - Stratégies de contrôle - Stratégies de régulation

(C) Stratégies affectives	**(D) Stratégies de gestion des ressources**
- Stratégies pour établir et maintenir sa motivation. - Stratégies pour maintenir sa concentration. - Stratégies pour contrôler son anxiété.	- Stratégies pour gérer son temps efficacement. - Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude. - Stratégies pour identifier les ressources et profiter de leur soutien

Pour ces deux auteurs, il existe trois stratégies (répétition, élaboration et organisation) qui œuvrent directement dans l'acquisition de connaissances déclaratives, deux autres (discrimination et généralisation) qui interviennent dans l'acquisition de connaissances conditionnelles et, finalement, une dernière (compilation de connaissances) qui agit dans l'acquisition de connaissances procédurales. Ils estiment toutefois, que l'apprenant peut recourir à des stratégies cognitives singulières de répétition, d'élaboration et d'organisation adaptées à une manière d'acquisition précise.

Enfin, ces catégories ont été mises au point pour qu'elles soient rompues aux besoins d'apprentissage de base (acquisition de connaissances et compréhension) comme aux plus complexes (mise en application d'un principe, analyse et synthèse). Par ailleurs, on insiste pour que les stratégies cognitives et métacognitives soient réalisées en contexte d'apprentissage systématique, à l'intérieur des cours du programme en vue d'augmenter la performance des apprenants de façon significative.

1.4. L'influence du socioconstructivisme

Résultant en partie du constructivisme, le socioconstructivisme met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage et sur le rôle des interactions sociales diverses dans la construction des savoirs. Il offre une actualisation des approches théoriques qui s'appuient principalement sur les dimensions sociales dans la création des compétences. Ainsi, la construction des savoirs se réalisent dans un cadre social d'où les informations sont associées rigoureusement à l'espace socioculturel et résultent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En outre, pour consentir l'évolution des savoirs, le socioconstructivisme apparait en tant que modèle d'enseignement et d'apprentissage qui regroupe trois dimensions didactiques indissociables:

- La dimension constructiviste qui renvoie au sujet qui apprend : L'apprenant.
- La dimension sociale qui renvoie aux associés en action : L'enseignant et les apprenants.
- La dimension interactive qui renvoie à l'environnement : L'objet d'apprentissage (le contenu d'enseignement) structuré à l'intérieur des situations. En fait, le socioconstructivisme a introduit le paramètre décisif de la médiation de l'autre, celui de l'emprise de l'environnement extérieur sur l'évolution des capacités du sujet qui apprend, jusque-là, sous-estimé par Piaget (1926) qui jugeait inutile de vouloir enseigner à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour assimiler. Ainsi, ce point de vue visiblement génétique des capacités d'assimilation, a favorisé l'instauration par Vygotsky (1933) des premiers repères de la théorie socioconstructiviste. Selon l'auteur, le développement cognitif ne peut être obtenu sans l'apport d'un apprentissage. Il soutient que ‘‘les interactions sociales sont indispensables dans tout apprentissage et que le langage sert d'instrument d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en

vue de l’acquisition visée par l’enseignant’’. De ce fait, la théorie socioconstructiviste de Vygotsky force l’apprenant et l’enseignant à coopérer ensemble. C'est-à-dire, au lieu qu’un enseignant impose de nouveaux concepts à ses apprenants, celui-ci prend part à les associer afin qu’ils puissent attribuer le sens et construire eux-mêmes leurs propres connaissances. D’après le même auteur, l’enseignant n’intervient qu’en cas d’urgence en invitant l’apprenant à s’auto-corriger pour une construction plus appropriée des connaissances, puisqu’il demeure à tout temps une référence de choix, fondée par une maîtrise assurée des savoirs, tant bien que l’apprentissage devient une expérience mutuelle pour les deux parties en question. En ce sens, la théorie socioconstructiviste s’appuie sur une logique d’interaction et de partenariat équitable entre l’enseignant et l’apprenant, qui acteur central, il contribue à l’érection de son propre apprentissage.

Conclusion :

Il est sans doute évident qu’il est pénible de porter un choix quant au modèle d’enseignement et d’apprentissage, d’autant plus que la décision mérite amplement une analyse attentive des conditions de la situation d’enseignement et d’apprentissage et des méthodes pédagogiques appropriées. De plus, il est indispensable pour un enseignant de saisir le temps et les moyens en sa disposition et de prendre en considération, entre autre, les caractéristiques de ses apprenants et le contenu des informations à leur transmettre.

II - La didactique d'écrit et le processus rédactionnel

1. Des approches cognitivistes de la production écrite « LE PROCESSUS RÉDACTIONNEL » :

Aucunement se passe de l'apprentissage de nouvelles valeurs et attitudes. Tandis que beaucoup de processus d'apprentissage sont délicats, compliqués, imprévisibles et subjectifs. Il peut être individuel et/ou collectif, tel est le cas dans la lecture et l'écriture, ou parallèlement collaboratif dans le cas de la recherche. De par cette fragilité, nous nous demandons d'emblée ; qu'est-ce qu'un apprentissage de l'écrit ?

Dans l'objectif de répondre à la question, bon nombre de didacticiens comme Sophie Moirand (1979) estime que la réflexion ne peut se limiter à l'acquisition de connaissances, de pratiques, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation.

Généralement, l'enseignement/apprentissage de l'écrit repose sur la perception et la maîtrise des règles de grammaire et des règles de correspondances graphiques censées rendre l'apprenant indépendant. Aujourd'hui, selon Godenir, Terwagne (1992, p. 56) ce principe est plutôt remis en cause :

« *Écrire ce n'est pas encoder le langage oral en lettres. L'écriture a un fonctionnement spécifique et se distingue du langage oral tant du point de vue des contenus que de celui de la forme. Écrire ce n'est pas simplement appliquer des règles. L'écriture est avant tout un processus de communication et d'expression et la connaissance des règles nécessaires à l'écriture n'est qu'un outil et non le but de l'apprentissage*. »

On ne peut nier que, pour apprendre à écrire, la tâche consiste à acquérir ou à modifier une représentation de l'environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions de plus en plus efficaces. De plus, la production d'un texte écrit nécessite l'engagement de plusieurs niveaux de traitement de texte, allant de l'organisation du plan initial jusqu'à la transmission du message.

De ce fait, comment arrive-t-on à écrire facilement un texte qui obéit aux normes de la communication? Qu'est ce qui garantit une production scripturale de bonne qualité ? Autant de questions posées par les spécialistes qui, pour répondre, sont contraints de s'orienter vers l'étude des modèles de l'écrit.

1.1. Le modèle linéaire :

Aussitôt qu'il soit dépassé par rapport aux études récentes, puisque il a marqué les années 1960 et 1970, le modèle linéaire a été largement dominant jusqu'au début des années 1980, et continue encore de peser sur l'enseignement d'aujourd'hui, dans la mesure où il retrace l'itinéraire des unités d'enseignement et certains processus de la production écrite. Si incomplet qu'il soit, ce modèle, développé par d'autres recherches complémentaires, procure un cadre de base pour de multiples applications didactiques. Empruntant fortement des pratiques professionnelles de l'écriture, le modèle linéaire représenté par G. Rohnman (1965, p. 209-211) et cité par Christian Olivier, se distingue par la définition des processus d'écriture en trois opérations successives :

Planification

↓

mise en texte

↓

Révision

De ce fait, la première étape convenue est faire l'inventaire de ce que le scripteur a à dire en sélectionnant les idées dans un premier temps, puis rassembler les connaissances nécessaires, ensuite, les organiser et les structurer dans le but de les exploiter ultérieurement dans la production textuelle.

Ensuite, dans une deuxième étape, le scripteur procède à la mise en texte des idées sélectionnées, en d'autres termes, conduire l'opération d'écriture. Ainsi, dans cette perspective, l'écriture est considérée comme interprétation de connaissances structurées.

Enfin, en procédant à l'analyse du texte, la révision est considérée comme dernière étape de l'écriture, elle permet au scripteur d'effectuer une mise au point indispensable afin de traduire au mieux ce qu'il a à dire et par la suite obtenir un texte qui répond aux critères formels et aux normes langagières.

Ainsi, selon le même auteur, *« du point de vue philosophique, la révision considère le texte produit comme une interprétation organisée, un système de diffusion*

du savoir dans lequel le sujet écrivant est réduit à un rôle de scripteur exécutant des opérations successives ».

En effet, les didacticiens identifient à ce modèle les trois grandes étapes : une phase de préparation, une phase d'écriture proprement dit et une phase de révision qui seront enrichies ultérieurement par des réflexions scientifiques.

1.2. Le modèle en spirale

S'entremettant entre le modèle linéaire et celui de Hayes et Flower (1981), le modèle en spirale a été amplement développé par Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69) puis repris par ses anciens collègues, dont Alain André (2007) et Isabelle Rossignol (1997). Il se concentre sur la spirale ''d'écriture – lecture – écriture'' du texte produit, sur les interactions lecture – écriture en écartant le scripteur lui-même ainsi que le contexte de production.

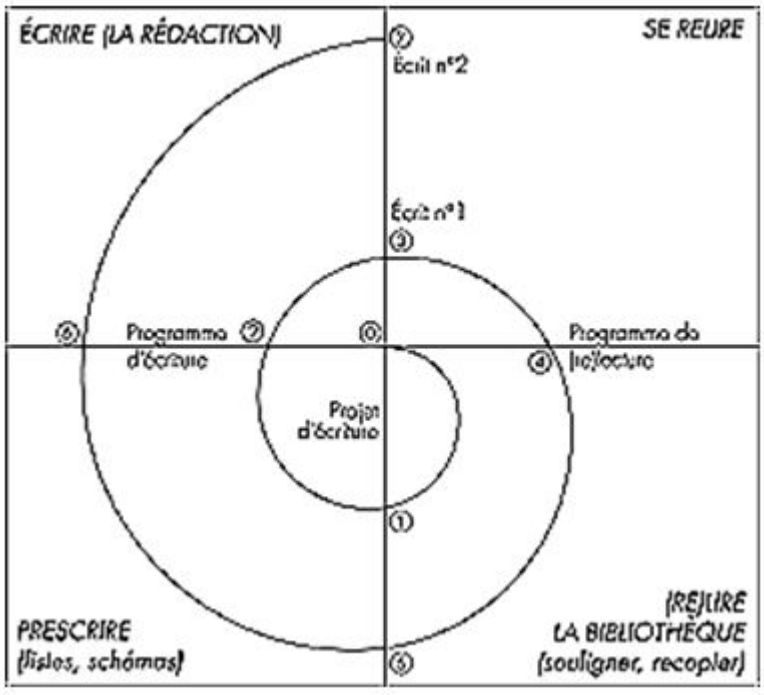


Figure n° : le modèle en spirale, Oriol-Boyer(1990)

Malgré cela, à l'exception de la métatextualité, les ateliers de l'auteur se concentrent sur un texte pris en dehors de tout contexte quoi qu'il soit. D'autre part, le schéma du modèle en question a été proposé à la communauté scientifique au début des années 1990 par Claudette Oriol-Boyer tout en introduisant le principe de récursivité.

En effet, ce principe de répétitivité divise le processus « écriture – lecture – écriture » en quatre opérations qu'on peut distinguer sur le schéma et qui sont

représentées par les quatre secteurs du carré. En Outre, le modèle nous précise aussi, qu'il peut y avoir des transpositions le long de la spirale et au cours même de la progression, néanmoins, selon les critiques, « *des phénomènes de réécriture ponctuels pouvant apparaître pendant la phase de relecture ; Ce qui conduit à un échec du projet* ».

De la sorte, pour plus de précision dans l'interprétation du schéma ci-dessus ; nous proposons un résumé de lecture selon Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69-82).

D'abord, le secteur (1) de la spirale renvoie au circuit d'une lecture antécédente qu'un scripteur possède d'avance, ce qui permet à son projet d'écriture d'émerger.

Puis, au second plan arrive, la mise en œuvre d'un programme d'écriture sur la base de plusieurs activités scripturales préalables, telles que la conception de listes de mots, de fragments de textes, de représentations et d'agencements.

En fait, ce programme permet l'apparition d'un texte initial qui va être lu lors d'ateliers d'écriture par son scripteur ou par d'autres lecteurs, notamment pour procéder à une dissection/**autopsie** minutieuse du texte produit.

Ensuite, le secteur à venir (4–5) répond à une phase de nouvelles lectures (textes d'appui) et conduit à d'autres écrits préalables (prise de notes, structuration des idées) permettant la production d'une nouvelle version du texte (1), qui entre temps est devenu partie incorporée dans le répertoire. Ainsi, le parcours se poursuit jusqu'au moment où les versions successives se ressemblent autant que le découpage en phases se transforme en spirale.

En effet, certains spécialistes des ateliers d'écriture pensent que le modèle en spirale ne correspond pas en grande partie à la réalité d'une production autonome que l'écrivant conduit, il semble avantager l'apprentissage de l'écriture.

De plus, il permet de mettre en lumière les multiples interactions constantes entre la lecture et l'écriture, dans la mesure où les deux applications se complètent simultanément. A ce propos, Claudette Oriol-Boyer (1990) conclut : « *si lire apprend à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langage est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin de lire* ». Pour intéressant qu'il soit, ce modèle révèle combien le fait d'écrire prend part à la modification du programme d'écriture en soi-même.

1.3. Le modèle cognitif

Confrontée à la critique génétique des textes qui s'occupe abondamment de l'activité scripturale des professionnels, notamment celle des écrivains, la psychologie cognitive s'est orientée, dans les années 1980, vers l'exploration des pratiques scripturales des non professionnels, en particuliers les écrivants scolaires.

En effet, les chercheurs ont élaboré des protocoles d'observation et d'analyse de brouillons d'écrivants scolarisés pour mettre au point un nouveau modèle plus complet de la rédaction textuelle. Ainsi, plusieurs modèles d'écriture ont été présentés à la communauté scientifique, mais le plus couramment cité est certainement celui de Hayes et Flower (1980), qui demeure largement diffusé en recherche didactique.

Depuis son entrée en épreuve, ce modèle a connu beaucoup de progrès, proposant une tendance appliquée sur l'activité rédactionnelle plus opératoire, ce qui nous conduit à présenter son parcours depuis sa première apparition.

1.4. Le modèle de Kellogg (1996)

Reposant sur le modèle de mémoire de travail de Baddeley, d'après beaucoup de chercheurs, le modèle de Kellogg (1996) semble être le seul à livrer une interprétation relative à la gestion des processus rédactionnels ayant rapport aux caractéristiques fonctionnelles et aux capacités limitées de la mémoire de travail.

Ce modèle distingue trois catégories de processus rédactionnelles garantissant des rapports étroits, considérées comme systèmes de production du langage et pouvant être activés conjointement:

- La formulation assure les traitements liés à la traduction des idées en langage et à leur gestion.

- L'exécution accorde la transcription graphique du texte.

- Le contrôle permet d'évaluer le texte semi-produit ou déjà produit.

En effet, à l'instar du modèle de Hayes & Flower, chacune de ces catégories est constituée de deux sous-catégories ou processus rédactionnels de base, regroupant eux-mêmes plusieurs sous processus.

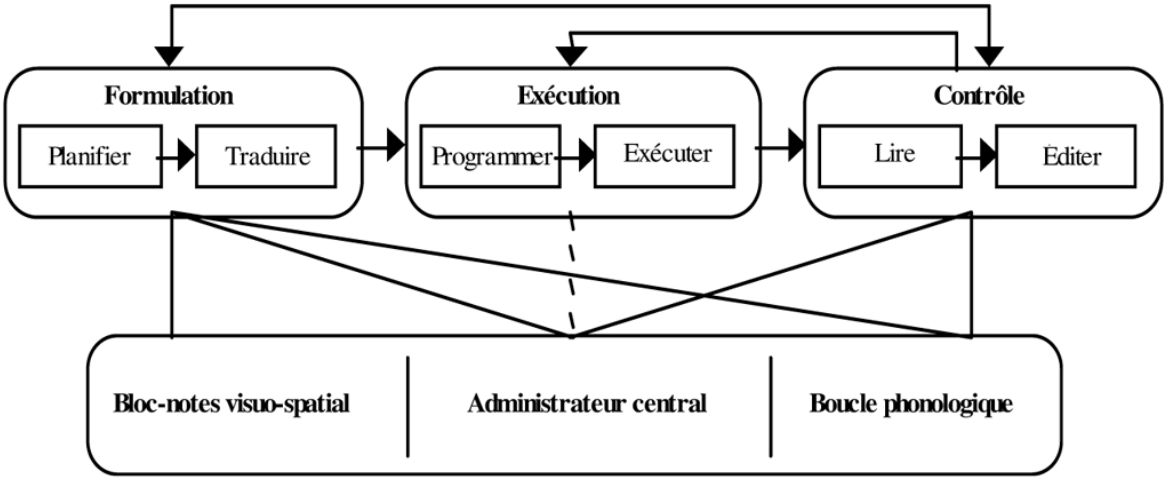


Figure n° Kellogg, R.T (1996) Modèle de la mémoire de travail.

De plus, l'avantage principal du modèle de Kellogg est donc de localiser et de définir avec précision la valeur de chaque traitement assuré par les systèmes et les processus rédactionnels. Pour ce faire, Kellogg suppose que :

- Dans le système de formulation, le scripteur récupère les idées sous forme d'images mentales, c'est pourquoi la procédure de planification requiert le calepin visuospatial et l'administrateur central. Tandis que le processus de mise en texte nécessite l'administrateur central et la boucle phonologique.

- Dans le système de l'exécution, le processus de programmation sollicite l'administrateur central, néanmoins lorsque l'exécution graphique est automatisée, cela ne nécessite aucun traitement en mémoire de travail.

- Dans le système de contrôle, le processus de lecture nécessite à la fois l'administrateur central et la boucle phonologique, par contre le processus d'édition demeure onéreux pour l'administrateur central.

Ainsi, le modèle de Kellogg est proportionnellement récent et n'a été mis en œuvre qu'en 1996, ce qui a incité les chercheurs à engager des tests, visant à estimer l'intérêt pour la mémoire de travail en production écrite.

1.5. Le modèle de l'interaction sociale :

Mis en lumière par Martin Nystrand vers la fin des années 1980, le modèle de l'interaction sociale considère le texte produit, non seulement comme le fruit d'un assemblage, mais plutôt comme une négociation du sens entre l'écrivant et le lecteur en

vue de créer un cadre pour la signification du texte. C'est-à-dire que le sujet écrivant cherche à prendre en considération le point de vue de son lecteur, autant que ce dernier lit le texte avec l'idée de découvrir le point de vue défendu par l'auteur du texte. En fait, il ne s'agit pas de traduire les idées du rédacteur mais de coordonner avec le lecteur à l'émergence d'un sens négocié.

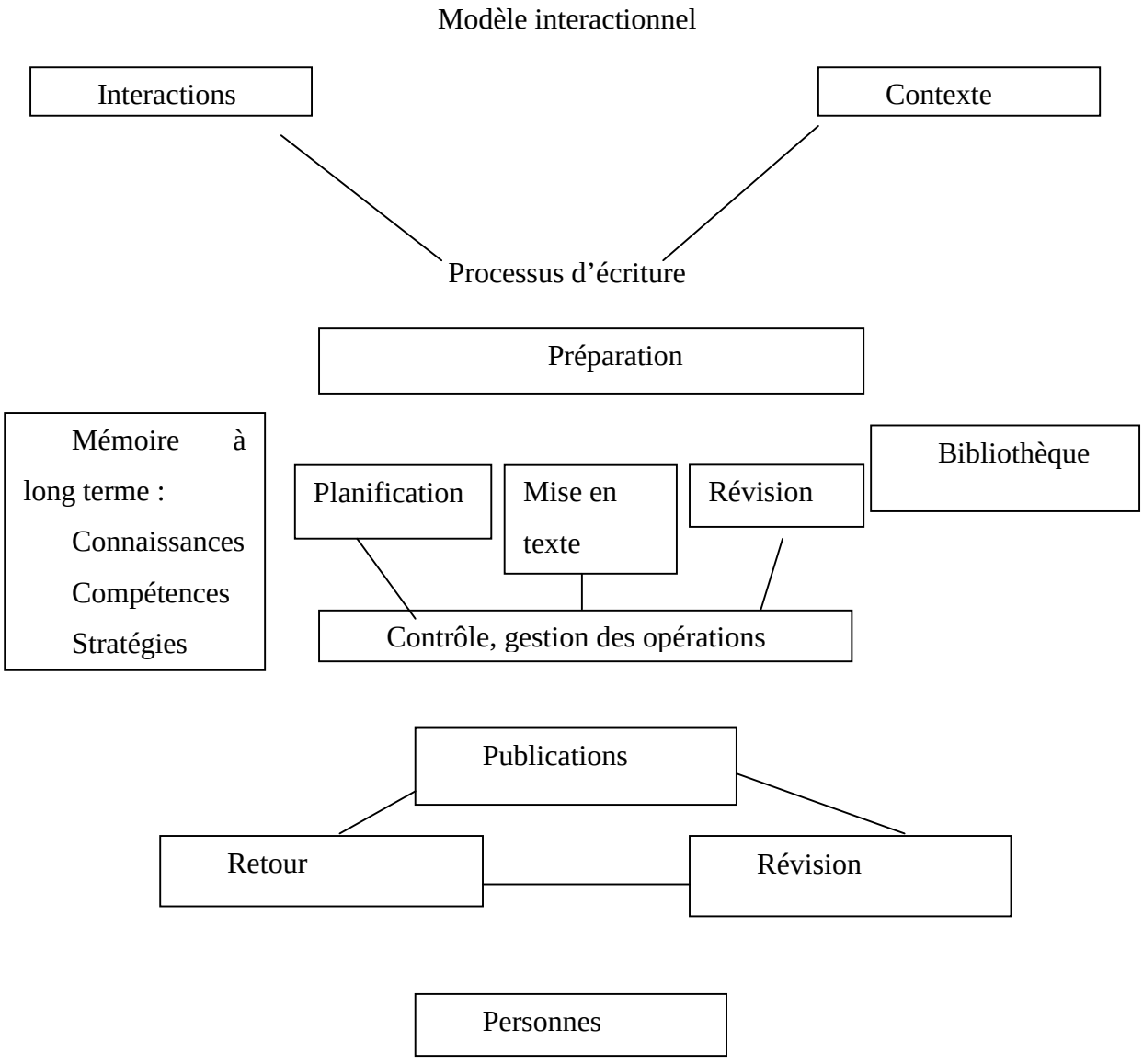


Figure n° : modèle interactionnel social

A ce titre, Claudette Oriol-Boyer (1990, p. 69-82) précise que le modèle interactionniste, lors du processus d'écriture, le rédacteur est doté de compétences qui varient selon le type de textes et, qu'à ce titre, il propose trois opérations essentielles :

a- Initialisation du discours écrit : La particularité du début du texte fait de lui qu'au départ il organise un cadre social de référence entre les deux partenaires de la communication : l'écrivant et le lecteur. En incluant des éléments métadiscursifs, il accorde au lecteur assez d'indices pour s'informer rapidement du genre de texte et comment le lire.

b- Régulation du discours écrit : Avec l'installation du cadre social de référence, chaque information constitue un élément modificateur dans le texte produit. En d'autres termes, l'écrivant vérifie ses informations de façon qu'elles ne constituent pas d'éventuelles incompréhensions pour la réciprocité écrivant – lecteur. Par conséquent, lorsque l'écrivant ne parvient pas à identifier les confusions qui parasitent l'interprétation de son texte, il en découle des élaborations inadéquates au niveau du genre (mauvaise interprétation du texte), au niveau du sujet (dire trop sur trop peu de points) ou bien au niveau du commentaire (dire trop peu sur trop de points).

c- Élaborations du rédacteur : Lorsque les trois types d'élaborations citées au préalable parviennent à toucher la limite présumée des capacités de traitement de l'information du lecteur, à ce moment, l'écrivant réalise de nouvelles conceptions (chapitres, sections, paragraphes…etc.).

En effet, pour ce modèle, l'interaction entre pairs est réputée socialement indispensable. Ainsi, la connaissance est conçue sur un plan social, impliquant des négociations du sens entre écrivant et lecteur ; si bien que l'apprentissage s'accomplit par le biais d'opérations naturelles d'écriture dans un contexte de réciprocité.

Les psychologues et les psycholinguistes se sont intéressés à l'étude du processus rédactionnel, ce qui leur a offert la possibilité d'observer et d'analyser le comportement du sujet écrivant grâce à plusieurs moyens et procédés : enregistrement vidéo, questionnaires et différentes démarches incitant le scripteur à réfléchir à haute voix lors de la rédaction. Dans le cadre de ces approches, la production écrite selon Christine Barré De Miniac est : *« un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissance »*[12].

[12] C.B.De Miniac, 2000, le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques, Paris, Presse universitaire du Septentrion, P33

Les adeptes de ce courant traitent le texte écrit du point de vue du scripteur et non pas comme produit fini. L'approche qui a eu une grande influence sur le domaine de l'apprentissage de la production écrite et celle de Hayes et Flower.

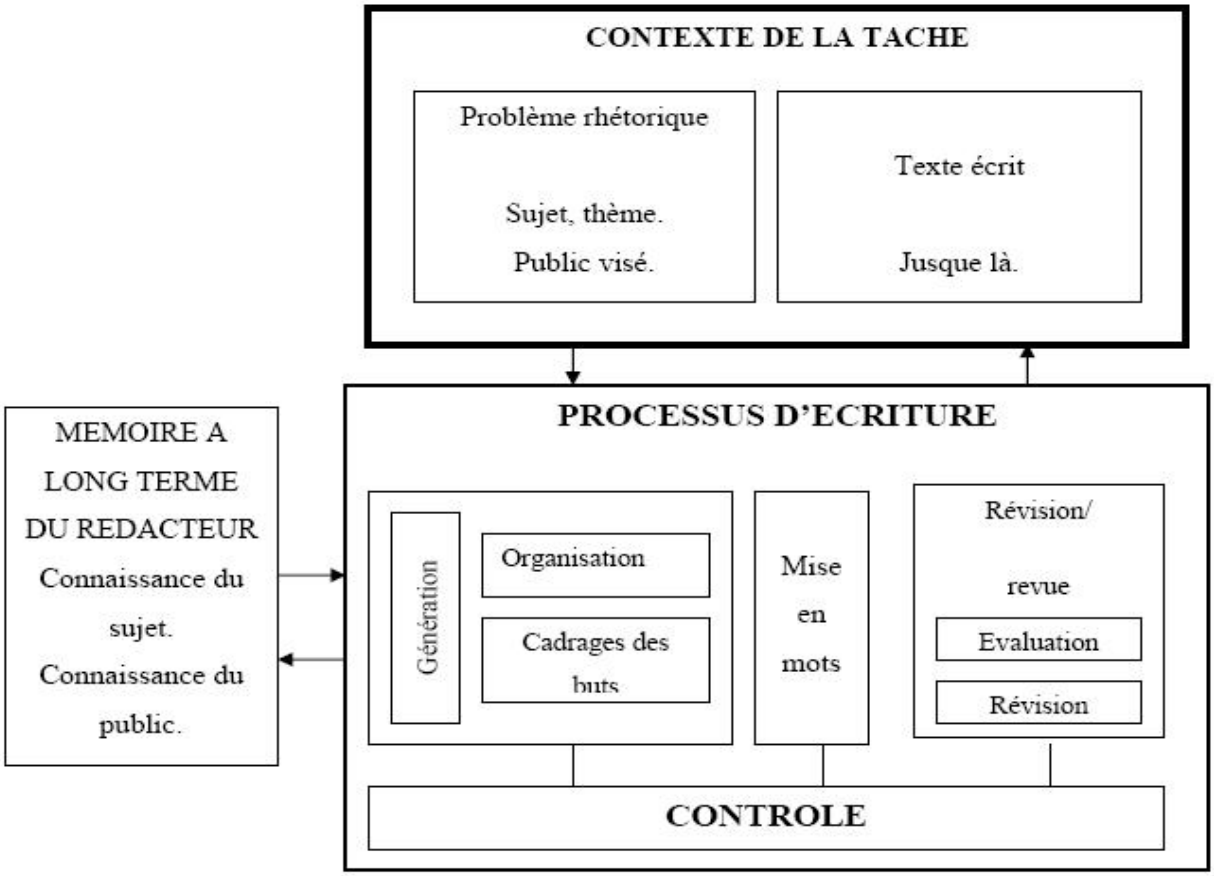
1.6. Les modèles de Hayes et Flower :

1) La présentation

Inspiré à partir de recherches effectuées sur des protocoles verbaux concomitants, le modèle voit le jour en 1980 avec J.R. Hayes et L.S. Flower. Il est le premier modèle récursif et ne cesse depuis d'être le point de référence et l'origine de nombreux travaux sur le processus rédactionnel. L'objectif escompté par les deux auteurs est l'identification de processus de rédaction et des origines des difficultés qui y sont liés dans le but d'en améliorer le résultat. L'écriture est ainsi perçue comme une résolution de problèmes.

Leur modèle se compose, comme le schématise la figure suivante, de trois constituants : « l'environnement ou contexte de la tâche », « la mémoire à long terme », et « le processus d'écriture ».

Figure n°1 : Schéma du processus rédactionnel



l de HAYES et FLOWER

L'environnement de la tâche est défini comme étant l'ensemble de caractéristiques de la tâche, à savoir les thématiques abordées, le destinataire, la motivation suscitée chez le scripteur. L'environnement dans lequel est effectuée la tâche ou « contexte », peut comporter autant d'éléments (matériels entre autres) qui définissent la tâche et sa progression. Les écrits tels que les livres, les notes ou garde-fous, le plan … etc. ne constituent pas l'écrit final mais les éléments sur lesquels le rédacteur va embrayer son propre écrit, de même, le texte déjà écrit, dès qu'il est créé, n'est plus dans le processus.

La mémoire à long terme est définie comme étant l'ensemble de connaissances déclaratives et procédurales du sujet (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe … etc.), les métaconnaissances procédurales ainsi que tous les souvenirs relatifs aux expériences précédentes et réutilisables dans le cas actuel.

Le processus d'écriture comprend la planification, la mise en mots, la révision et le contrôle ou gestion des différents processus.

L’étude du modèle ou du schéma du processus rédactionnel de J.R. Hayes et L.S. Flower amène plusieurs constatations dont ce qui suit :

- Le début de l’activité rédactionnelle n’est pas marqué par le premier contact de la pointe du stylo avec le papier.
- Écrire est un « processus cognitif » qui présente des traces visibles (le produit écrit.) et d’autres non (qui amènent justement les premières).
- « Mettre en mot » n’est qu’un résultat, ou encore, une étape.

Selon HAYES et FLOWER, il n'y a pas à proprement parler de hiérarchisation des opérations ou des processus. Ces derniers peuvent à tout moment passer au "premier plan" cognitif ou être imbriqués les uns dans les autres. Nous traitons de ces aspects dans la partie consacrée à la gestion de la charge cognitive lors du travail d'écriture car il semble que cette dimension joue un rôle fondamental dans la réussite d'une activité écrite.

Ce modèle a le mérite de mettre clairement en lumière les processus cognitifs qui interviennent dans la production écrite, il a cependant été critiqué par plusieurs auteurs qui reprochaient à HAYES et FLOWER de ne pas tenir assez en compte des dimensions affectives et sociales de la rédaction de textes (BRAND, 1989;NYSTRAND, 1989). Ces remarques ont été intégrées dans les travaux plus récents de HAYES (1996).

Les points aveugles du modèle de HAYES et FLOWER[13]

S'il a permis des avancées notables pour l'apprentissage de la rédaction de textes, le modèle de Hayes et Flower présente également des points aveugles, dont les deux principaux sont les suivants.

La dimension linguistique dans l'élaboration textuelle Dans le modèle de Hayes et Flower, si les opérations de planification et de révision sont largement développées, il n'en est pas de même pour les opérations de mise en texte, qui restent floues. Comme

[13] DES MODÈLES PSYCHOLINGUISTIQUES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL POUR UNE DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? Claudine GARCIA-DEBANC - Sciences du langage et didactique du français - IUFM Midi-Pyrénées (GRIDIFE) et Laboratoire Jacques Lordat Université Toulouse-Le Mirail - Chercheuse associée à l'INRP

nous l'avons vu plus haut, le modèle de Levelt est plus satisfaisant mais s'applique davantage aux situations de production orale que de production écrite.

L'effet de la tâche sur les processus rédactionnels mobilisés

Hayes et Flower s'intéressent principalement à des tâches de rédaction d'essais ou de textes argumentatifs, sans prendre en compte la spécificité des tâches d'écriture. II est probable que ce ne sont pas exactement les mêmes opérations qui soient requises pour la rédaction d'une justification écrite et pour l'écriture d'un texte poétique utilisant un matériau verbal contraint. II faut vérifier que le poids et l'ordre des opérations en jeu dans chacun de ces deux cas sont identiques pour de mêmes sujets. Diverses études2 sont actuellement conduites auprès d'enfants de 6 et de 11 ans au Laboratoire Jacques Lordat. De tels travaux devraient permettre de cerner plus finement les processus rédactionnels mobilisés, dans leur dimension linguistique.

Conclusion :

En accordant aux différents modèles de l'écrit l'intérêt qu'ils méritent, nous entendons sans doute reconnaître l'influence qu'entraîne de départ le matériau linguistique et littéraire pour le processus d'écriture. Ainsi, l'influence dirigée simultanément par le matériau linguistique et littéraire collecté au moment de la préparation et le contexte de la tâche, débouche sur la définition du processus d'écriture comme nécessairement, l'interprétation de quelque chose à faire et non pas forcément comme quelque chose à dire. Ceci explique parfois, que se sont bien les mots et les structures qui écrivent le texte et non pas les écrivants eux-mêmes.

III - Des concepts inhérents à la notion de l'écrit en pratique de classe

Afin de mieux cerner le cadre de l'expression écrite nous allons, puisque cela nous parait fondamental, débuter par éclairer quelques concepts qui pourraient participer à l'abord de ce sujet et éclaircir ainsi quelques ambiguïtés.

1. Qu'est ce que « écrire ?

Pour définir l'écrit, il faut d'emblée souligner que ce mot est dérivé du verbe 'écrire' (du latin scribere), il désigne :

« *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de texte de différents niveaux et remplissant différents fonction langagières* »[14]

A partir de ce passage nous comprenons que l'écriture englobe toutes les activités enseignées à l'école à partir de la lecture qui chapote généralement les activités, de la graphie, de l'orthographe etc. Jean Pierre Robert précise que *« en didactique des langues, l'écrit fait partie de ces notions Jumelées dont l'étude est incontournable : écrit/oral, lecture/écriture, compréhension/production, phonème/graphème, phonie/graphie, etc.* »[15].

Nous exposons une différentiation intrinsèque quand à la notion du verbe écrire :

Écrire au sens[16] « productif », autrement dit, produire un type d'écrit (en référence à la typologie textuelle), s'inscrit donc dans une dimension communicationnelle. Produire un écrit fait référence, d'une part, à la considération du processus cognitif du scripteur et, d'autre part, à la gestion de la langue française d'où la qualification donnée par Charmeux d'« activité socio et psycholinguistique ». J'emprunte le terme de « scripteur », à I. Delcambre et Y. Reuter (2002), qu'ils utilisent dans un article intitulé « Images du scripteur et rapports à l'écriture » pour désigner l'individu qui produit un écrit. - écrire au sens « graphique » correspond à l'activité de former des lettres, des phrases, un

---

[14] ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008, p.76.

[15] Ibid, p36. 32

[16] Sandra FLEURANTIN, ENSEIGNER L'ÉCRITURE AU CYCLE 3 : RAPPORTS ENTRE LES CONCEPTIONS DIDACTIQUES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE, LES TEXTES OFFICIELS ET LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS. Thèse de doctorat de 3ème cycle LMD.

texte. Il est question d'élaborer un texte linguistiquement recevable, en tant qu'objet matériel d'où la qualification par l'auteure « d'activité psycho et perceptivo-motrice». En cela, il s'agit donc d'une activité non sociale à la différence du premier sens attribué au verbe « écrire » par l'auteur.

La conception d'écrit est généralement opposée à celle de l'orale. Elle est considérée, selon le dictionnaire didactique de

Jean Pierre CUQ, en tant que'*« Une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue susceptible d'être lue ».*[17]

Autrement dit, l'écrit est le passage de la dimension sonore d'un message produit vers la dimension graphique. L'écrit n'est pas une simple articulation de phrases pour avoir un texte mais plutôt, c'est le reflet de la pensée, il comporte l'emprunt de son producteur selon la même source*: « Le savoir écrire finalement est affaire de style, de don, ou de talent »*[18].

L'écriture est avant tout considérée comme un geste physique qui permet de traduire manuellement d'une pensée qui se transforme suivant un processus complexe passant par le corps, la main, la langue, les lettres, les mots et même par leur grammaire. C'est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social, est une activité faisant appel à l'utilisation simultanée de plusieurs savoirs sur la langue. Elle exige des compétences variées.

L'écriture est subordonnée à la lecture, celle-ci contribue au développement de l'imagination de scripteur. Selon le dictionnaire de didactique l'écrit

« *Désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'orale, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lu ….* » [19] Donc

---

[17] 3ROIER Jean Maurice, *La didactique du français*, P.U.F, Paris, 2002, p. 30.

[18] Ibid., p. 30.

[19] CUQ, Jean pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé international, 2003, pp 78,79.

l'écrit est une manière susceptible à concrétiser le langage sur un support dans le but de la lecture.

Jean Pierre Robert dit aussi qu' « … *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs,…* » [20] Où le scripteur partage avec le lecteur ses mots, ses sens, ses soucis et ses idées. Par ailleurs, Encarta Junior dans la version 2008 nous offre une autre définition de l'écrit « *l'écriture est un système de signes visuels qui sert à transcrire les sons du langage parlé. L'écriture est un formidable moyen de communication entre les hommes, puisqu'elle permet d'échanger des mots et du sens, même en l'absence de parole. Elle permet aussi de garder la mémoire de ce qui à été dit ou fait, d'une certaine façon elle ouvre la voie à l'histoire et aide à protéger et transmettre le savoir. Enfin l'écriture est également un instrument de pouvoir* » [21]

Écrire semble une notion complexe renvoyant à une variété de pratiques tant au niveau culturel que social. Durant plusieurs années, l'écriture était considérée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral. Tel le faisait remarquer Ferdinant De Saussure cité par Vigner « langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier »[22].

Actuellement, les opinions se mettent d'accord sur l'autonomie d'écriture. L'absence de correspondance si généralement reprochée à l'écriture, entre phonèmes et signes graphiques, est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite. Warnant[23] se propose de présenter les mots dont l'orthographe et la prononciation divergent. Cette divergence des deux codes est aussi signalée par Van Den Avenne dans Savoir rédiger :

---

[20] Ibid, p79

[21] Microsoft R Encarta R 2008, Microsoft corporation.

[22] Cité par G. VIGNER (1982), Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite, CLE International, Paris, p. 10.

[23] L. WARNANT (2006), Orthographe et prononciation en français, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 238 p

« Un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son »[24].

« Il ne s'agit nullement d'affirmer à nouveau la prééminence de l'écriture sur le langage oral, mais d'en souligner simplement l'autonomie, de la mettre sur un pied d'égalité avec la parole, de considérer que dans certaines situations l'écriture sera le seul moyen qui, fonctionnellement, manifestera l'existence du sens et en assurera la transmission »[25] - remarque Vigner.

2. L'ÉCRITURE CHEZ L'APPRENANT

« La production écrite est un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres »[26]. 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. Marzano et Paynter[27] parlent de 6 processeurs mis en jeu dans l'activité d'écriture :

1. Processeur de tâche – ce processeur comprend trois éléments principaux : objectif de l'écriture, public à qui l'écrit est destiné, la validité de l'information ;

2. Processeur logique – l'auteur part d'idées de base qui pourraient être comparées à des réseaux logiques ; c'est-à-dire que l'auteur part d'un squelette abstrait d'idées ; une partie du travail de l'écriture consiste à compléter ce squelette ;

3. Processeur par phrase – lorsque vous commencez à coucher des mots sur le papier, le processeur par phrase se met au travail ;

4. Processeur par mot – la tâche du processeur par mot consiste à choisir les mots exacts à utiliser dans la construction d'une phrase ; les mots choisis peuvent être considérés comme une sélection initiale de mots issus du lexique du lecteur ;

5. Processeur par lettre – un trait particulier du processeur par lettre est qu'il peut entraver la bonne exécution des autres processus si l'on se concentre trop sur lui ; si nous nous arrêtons trop longtemps pour réfléchir à l'orthographe d'un mot, cela va

---

[24] C. VAN DEN AVENNE (2009), Savoir rédiger, Studyrama, Levallois-Perret, p. 9.

[25] G.VIGNER, op. cit.., p. 20.

[26] Programmes d'études en FL2 (1997): < http://www.edu.gov.mb.ca>

[27] R. MARZANO et D. PAYNTER (2000), Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants, De Boeck Université, Bruxelles, p. 78.

inhiber la réflexion à l'intérieur des autres processeurs ; en bref, le processeur par lettre traite de la bonne représentation orthographique des mots ;

6. Processeur de relecture – l'aspect final du processus de composition est la phase de relecture ; dans ce modèle, l'activité de relecture se produit après le premier brouillon d'une composition, même s'il peut aussi arriver que cette phase se produise simultanément avec d'autres phases ; au cours de la relecture, l'auteur s'assure que l'information est présentée logiquement et qu'elle obéit aux règles syntaxiques et orthographiques.

«La production écrite n'est pas une aptitude isolée; son acquisition est liée à la lecture car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et interdépendante»[28]. Puisque ces deux processus, la lecture et l'écriture, se développent simultanément, ils doivent être enseignés en même temps. A travers la lecture, les mots sont reconnus sur la base d'une image graphique et ces unités graphiques sont disposées en mémoire visuelle. Selon Gate, « dès lors, l'identification du mot est immédiate. Elle est de l'ordre de l'évidence perceptive, déclenchée par un mécanisme visuel. Lorsqu'ils doivent écrire le mot, il leur suffit « d'appeler » cette image dans leur tête et d'écrire ce qu'ils « voient » mentalement »[29] .

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 » . [30]Les programmes d'études, surtout de Langue Française et de Pratique de Langue, devraient aider les apprtenants à développer leur compétence et leur efficacité en lecture et

---

[28] Programme d'études en FL2, op. cit.

[29] J.-P. GATE (1998), Eduquer au sens de l'écrit, Editions Nathan, Paris, p. 150.

[30] S. MOIRAND (1979), Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère, Hachette, Paris, p. 98.

production de textes. Pourtant, certains comportements des apprenants en situation de production de textes témoignent de stratégies dysfonctionnelles d'écriture. En guise d'exemple, nous présentons les structures suivantes de nos élèves de la 1ère année moyenne:

- C'est seulement par fait la couque, mais non.
- Une femme peut être tout que nous homme sommes.
- La femme et tout le temps sacré divine.

Les stratégies inefficaces des apprenants reposent généralement sur une représentation erronée du fonctionnement du langage écrit. C'est dans ce sens que Spicher affirme que « l'expression écrite semble révéler des principes beaucoup plus flous, pour ne pas dire insaisissables »[31]. L'émergence de l'écriture se manifeste graduellement et en différentes étapes allant du gribouillis pour arriver à une utilisation du code et des conventions de la langue, c'est-à-dire le système alphabétique conventionnel. Dans le contexte de l'immersion, l'enseignant vise à amener les apprenants à utiliser le français comme outil de communication et d'apprentissage. Il aide les apprenants à relier ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ont appris dans leur langue première à la langue étrangère, le français. Cependant, les transferts de la langue maternelle à la langue étrangère ne se font pas automatiquement. Même si les apprenants ont acquis des connaissances langagières dans leur langue première, l'enseignant devra s'assurer que le transfert en langue étrangère puisse s'effectuer. Les connaissances antérieures de l'apprenant, son vécu, ses habiletés cognitives doivent être valorisés et utilisés en FLE. Gohard-Radenkovic[32] et Morhange-Begue[33] se proposent de présenter des conseils pratiques sur la rédaction en partant de la phrase jusqu'à une culture personnelle de l'apprenant. Au moyen d'écriture, les élèves apprennent à manipuler et à assimiler les concepts reliés au langage écrit en tenant compte de la fonction première : la communication. 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

[31] A. SPICHER, op. cit.

[32] A. GOHARD-RADENKOVIC (1995), L'écrit, stratégies et pratiques, CLE International, Paris 192 p.

[33] C. MORHANGE-BEGUE (1995), Mieux rédiger, Hatier, Paris, 80 p.

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 »[34].

Écrire, c'est passer par toutes ces étapes menant ainsi à la communication claire et précise d'un message. Il est essentiel que l'apprenant puisse travailler son écrit selon les caractéristiques de chaque étape du processus, quel que soit la forme de communication utilisée. Comme le recommandent Simonet et Marret : « avant de passer à la rédaction à proprement parler, il importe de savoir d'où l'on part, où l'on va et par quelles étapes l'on passe »[35].

Ces étapes sont aussi conseillées par Bonnamour dans Guide pratique de l'écrit[36]. C'est la somme du travail dans chacune des étapes qui développera, chez l'apprenant, sa compétence à l'écrit. Beaucoup d'élèves sont obsédés par le contenu de leur devoir et stressés par la contrainte horaire de l'expression écrite, négligent d'apporter à leur travail une correction formelle et linguistique pourtant indispensable. Courberand[37], Berlion[38], Fripiat[39], Kahn[40] , Monteln et Devouge[41] et Van Den Avenne[42] conseillent la

---

[34] 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.

[35] R. SIMONET et A. MARRET (2002), Ecrire pour agir au quotidien, Editions d'Organisation, Paris, p. 78.

[36] .-Y. BONNAMOUR (1997), Guide pratique de l'écrit , Chronique Sociale, Lyon, p. 17.

[37] M. COURBERAND (2006), La phrase cent pièges, Le Polygraphe Editeur, Angers, p. 9.

[38] D. BERLION (2008), Les 50 règles d'or de l'orthographe, Hachette, Paris, p. 7.

[39] B. FRIPIAT (1997), Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes, Editions Demos, Paris, p. 11.

[40] G. KAHN (1993), Des pratiques de l'écrit, Hachette, Paris, p. 6.

[41] B. MONTELH et M. DEVOUGE (2008), Apprendre à bien écrire, L'Etudiant, Paris, p. 16-20.

[42] C. VAN DEN AVENNE (2007), Maîtriser son expression écrite, Studyrama, Levallois-Perret, p. 21.

relecture. C'est à travers cette relecture qu'on incorpore au message son propre programme de lecture. « Parvenir à être le lecteur de ses propres textes, pouvoir jouer le rôle du correcteur constitue une étape à la fois indispensable et complexe à franchir quand on écrit pour être lu »[43].

Bien que cette étape soit complexe, elle est indispensable dans la mesure où elle permet de donner au message une interprétation bien définie sans ambiguïtés. A ce propos, Gabay affirme que « un message écrit, s'il est rédigé de la façon la plus précise possible, demeure identique lorsqu'il circule d'un lecteur à un autre »[44]. Cette interaction entre scripteur et lecteur est aussi signalée par Sartout[45], Pierron et Catherine[46] et Akmoun[47]. Signalons que l'écrit ne s'apprend pas d'un jour à l'autre. Comme le faisait remarquer Kavian « L'écriture est et reste un travail solitaire. Il faut compter sur le temps, sur la maturation des choses, et écrire, écrire, écrire »[48]. C'est Arenilla-Beros qui a remarqué : « on n'a jamais fini d'apprendre à écrire»[49].

3. L'écrit, une notion liée à l'oral

Si nous faisons le parcours sur les différentes définitions qui ont porté sur« l'écrit » nous remarquons, tout de suite, que les didacticiens le définissent toujours en l'opposant à l'oral, ce qui parait clairement dans la définition qu'a donnée Piolat à l'acte d'apprendre à écrire en disant :

---

[43] G. KAHN, op. cit.

[44] M. GABAY (1995), Guide d'expression écrite, Larousse, Paris, p. 15.

[45] C. SARTOUT (1990), De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel, Les Editions Organisation, Paris, p. 55.

[46] . PIERRON, et C. (1997), Savoir écrire pour être efficace, Retz, Paris, p. 69-76.

[47] H. AKMOUN, op. cit.

[48] 33 E. KAVIAN (2007), Ecrire et faire écrire, De Boeck-Wesmael, Bruxelles, p. 47.

[49] A. ARENILLA-BEROS (1996), Expression écrite et orale, améliorez votre style, Hatier, Paris, p. 3.

« *Apprendre à écrire, c'est mettre en place un autre système de production. Différent dans ses moyens, ses contraintes et ses fonctions du système de production orale* »[50] .

Dans le même sens Vygotsky dit que *« le langage écrit est une fonction verbale tout à fait particulière, qui, dans sa structure et son mode de fonctionnement, ne se distingue pas moins du langage parlé que le langage intérieur ne se distingue du langage extériorisé* »[51], du même Schneuwly définit l'écriture comme étant : « *la possibilité de représenter la langue orale par un système visuel* »[52] .

La définition de l'écrit par rapport à l'oral semble tout à fait logique du fait que l'écrit et l'oral constituent deux codes différents que la langue utilise pour accomplir sa première et principale tâche qui est de communiquer. Donc l'activité d'écriture, selon le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, constitue une unité communicative dans la mesure où elle établit une relation entre le scripteur et le lecteur

> Les chercheurs dans le domaine de la production du texte écrit affirment que l'acte d'écrire constitue une tâche complexe (Lemonnier et Guimont, 1995).En effet, pour qu'un ensemble d'énoncés soit perçu en tant que texte, le scripteur doit faire preuve aussi bien d'une compétence linguistique que d'une compétence textuelle. La première se rapporte explicitement à la connaissance des règles morpho syntaxiques de la langue employée comme véhicule de communication. La deuxième exige que le scripteur sache gérer au même temps des aspects linguistiques, psychologiques et pragmatiques pour que son texte soit lisible, ce qui implique un effort cognitif élevé de sa part

---

[50] Piolat, Annie, L'écrit et l'oral comme système de production verbal. Thèse de troisième cycle, Université de Province, Aix-en-Provence 1982, p159

[51] Vygotsky, L S, Pensée et langage, Paris, Ed. Sociales, 1985 ,p159

[52] Scheuwly, Bernard, Le langage écrit chez l'enfant, Paris, Delachaux & Niestlé, 1988, p45

Tel que De Koninck et Boucher (1993) l'affirment, cet effort sera plus élevé d'autant plus s'il s'agit de rédiger dans une langue étrangère (LE), aux difficultés linguistiques, textuelles et rhétoriques, il s'ajoute le fait d'écrire dans une langue n'appartenant pas à un univers socio-affectif connu. Voilà ce qui expliquerait peut-être pourquoi les textes écrits d'apprenants d'une LE ou d'une LS présentent généralement des problèmes qui nuisent à la compréhension des mêmes. Telle est la situation qui arrive dans le contexte vénézuélien au niveau universitaire, beaucoup d'étudiants de langues étrangères, spécifiquement ceux de la licence en langues modernes de l'Université des Andes au Venezuela ayant choisi le français comme leur langue étrangère principale, finissent leur scolarité sans que pour autant ils soient capables de bien communiquer par écrit. Or, pour ces étudiants- là, soit pour la poursuite de leurs études en 2^{e} ou en 3^{e} Cycle, soit pour travailler, il est de plus en plus primordial de faire preuve d'une compétence textuelle adéquate en français. Il serait donc convenable de trouver les moyens d'améliorer la compétence textuelle écrite des étudiants de FLE finissant la licence en langues modernes de l'Université des Andes au Venezuela.

4. L'acte d'écrire et la compétence écrite

Selon Vigner, (1982), écrire est un acte de communication qui se fait moyennant un code, le code textuel, mais, contrairement à ce qui arrive quand on parle, l'interlocuteur d'une communication écrite n'est pas présent au moment de la produire, pour cette raison on dit que l'acte d'écrire est un acte de communication différée, car l'interlocuteur recevra le ou les messages à un moment différent du moment de leur production. Voilà pourquoi le scripteur doit s'efforcer davantage pour se faire comprendre: il doit contrôler la manière dont il communique; c'est-à-dire il doit faire attention au choix du lexique, à l'organisation des phrases et leurs articulations, au contexte, etc. Ainsi faisant, il évite de possibles malentendus ou des confusions qui empêcheraient la communication.

Savoir écrire implique avoir une compétence écrite, laquelle est la fois en étroite relation avec une compétence linguistique et une compétence discursive. Ainsi, Bouchard (1980) affirme que la compétence écrite est

«Une capacité à produire des discours écrits bien formés, y compris dans

leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées, » (p.160)

Pour Dabène (1987), la compétence écrite est plutôt une compétence scripturale qu'il définie comme la maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations; cette maîtrise rend possible la compréhension et la production d'écrits.

Selon Dabène, la compétence scripturale repose sur la compétence textuelle, celle-ci est associée aux composantes sémiotiques, sociologiques et pragmatiques, (p.14).

5. LES ÉTAPES D'ACQUISITION DE L'ÉCRIT :

Le processus d'acquisition de l'écriture comprend cinq étapes :

L'étape de pré-écriture : Lors de cette étape l'apprenant se livre généralement à des activités telles que :

-Activer ses connaissances antérieures sur le sujet -Anticiper le contenu de son texte

-Faire un schéma, une constellation de mots -Réfléchir à son intention, se demander si le texte doit informer, divertir….

-Réfléchir au destinataire

-Déterminer la structure de son texte -Noter ses idées à mesure qu'elles viennent

-Faire la collecte d'information

-Organiser ses idées, classifiées, planifier son texte

L'étape d'écriture : Dans cette étape, l'apprenant commence à faire :

-La transition de ses idées sous forme de phrases

-Ne peut pas prêter attention aux détails tels que le choix du mot juste, l'orthographe exacte

-Utiliser les différentes opérations linguistiques : addition, soustraction, permutation, transformation, substitution

L'étape de révision Cette étape se caractérise par des activités telle que :

-Cherche à parfaite le contenu ; vérifier l'organisation du texte -Se réalise pour vérifier si le texte contient tous les éléments demandés

-Effacer et rature à nouveau -Vérifier si les liens entre les phrases sont clairement établis

-Éliminer les redondances

-Réorganisation des idées

-Reprendre le plan pour vérifier la pertinence de l'information en fonction du projet d'écriture -Refaire un autre brouillon

L'étape de correction : C'est au cours de cette étape que l'on s'occupe de vérifier la grammaire, l'orthographe ou la ponctuation

L'étape de post- écriture : C'est l'étape de la publication et la représentation du texte à un public Relire le texte, en vérifier la lisibilité et s'assurer que tout a été transcrit

6. La production écrite et l'expression écrite

Concernant la terminologie, Danielle Bailly distingue une différence entre les termes « production » et « expression » :

Selon elle, la « production » est un terme en principe neutre, signifiant uniquement « émission de parole ou de texte écrit » sans que cette parole ou ce texte revête un statut particulier. C'est un terme souvent connoté d'une certaine dévalorisation parce qu'elle réfère à une activité verbale un peu mécanique.

L' « expression » quant à elle est plus libre, plus créative, et engage le locuteur de façon plus personnelle.

Pour Danielle Bailly[53], l'expression écrite est "la production personnelle et autonome d'un message écrit énonciativement engagé". L'auteur pousse plus loin la réflexion quant à la nature de l'expression écrite en situation d'apprentissage en classe :

"*Contrairement à ce qui se passe pour l'expression écrite en milieu naturel, on n'écrit en classe que pour simuler une situation d'utilité communicationnelle. Comme pour l'expression orale, le travail sur l'expression écrite impliquera donc au départ la nécessité de motiver l'élève pour faire retrouver à cette activité d'écriture, à l'aide d'objectifs opérationnels, une nouvelle fonctionnalité : là s'enracinera la genèse des idées que l'élève développera, en rédigeant de manière graduellement plus autonome.*"

La production écrite n'est pas une activité aussi simple et son enseignement/apprentissage en contexte scolaire demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir faire. Dans le domaine des langues étrangères, notamment depuis l'émergence de l'approche communicative, la

[53] Bailly, Danielle : les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys, 1998

production écrite se présente comme une activité de construction de sens et vise l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Il s'agit d'apprendre vraiment à communiquer et donc à actualiser une compétence de communication écrite.

La production écrite en français langue étrangère et l'apprentissage d'une langue étrangère, suscitent deux compétences différentes qui sont l'oral et l'écrit. L'écriture en langue étrangère se caractérise par sa complexité car dans une situation d'écriture plusieurs facteurs interviennent comme l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire. A la fin de la classe de 1e année, l'apprenant doit être capable d'utiliser avec précision un vocabulaire abstrait et concret, procuré grâce aux textes et produits. Cette étude rigoureuse du vocabulaire permet aux apprenants de lire et d'écrire. Aussi la grammaire a un rôle primordial dans la maitrise de la langue française. L'apprenant de la 1ère année doit être capable de construire des phrases correctes et qui s'enchainent de façon cohérente dans un texte. Elle est étudiée à travers les textes lus et en fonction des textes que l'apprenant va écrire. L'orthographe est le troisième élément de la maîtrise de la langue française. Un apprenant de quatrième année moyenne doit développer une vigilance orthographique permanente. Comme le souligne Yves Reuter:

« *L'écriture n'est pas enseignée entant que telle, elle se présente de fait comme une synthèse 'magique' des autres enseignements, essentiellement les sous systèmes de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison c'est aux élèves à apprendre, par eux mêmes, comment les intégrer* » [54]

L'écriture dans ce cas fait intervenir comme outils l'orthographe. La particularité de la production écrite en français langue étrangère Quelque soit le produit final d'un texte, il doit respecter la particularité de cette langue, autrement dit l'apprenant de français langue étrangère ne doit pas brûler les étapes pour tenter de produire dans la langue cible des textes de complexité comparable à celle dont il est capable dans sa langue maternelle.

---

[54] Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire, cité par BAGHDADI, Sabrina, tentative de réconciliation avec l'écrit en FLE, l'écriture d'inventaire au secondaire pratique hyper texture, 2009, Thèse de Magistère, Université de Biskra., p 21.

En réalité, l'apprenant n'évite pas le problème du calque c'est-à-dire la transposition de structure syntaxique, morphologique, sémantique) propre à une langue dans une autre, ou elle ne fonctionne pas de la même manière.

De préférence partir d'éléments sûrs et simples, dont vous savez qu'ils sont corrects afin de prendre le risque de tomber dans l'erreur. Lorsque vous terminez d'écrire le texte, il est préférable d'identifier les sources d'erreurs, et relire dans le but de vérifier le sens, l'orthographe, la morphologie,…etc.

6.1. Production de texte

6.1.1 Définition de texte

Pour commencer, le mot « texte » est issu d'un terme latin « textus » signifiant tissu, trame. *« Toute la complexité de l'objet-texte est représentée par cette image d'un tissu formé par les entrelacs de fils multiples. Son pouvoir de signifier et de réaliser une intention ne réside pas dans des phrases isolées qui s'y additionnent, mais bien dans l'ensemble organisé, cohérent qu'elles constituent. »*[55]

Ainsi, le texte est un enchaînement de plusieurs phrases. Cette définition reste insuffisante dans la mesure où toute suite de phrases ne peut constituer un texte si ces dernières ne sont pas liées entre elles, si ce texte ne s'enchaîne pas, s'il n'est pas cohérent. Ce à quoi tend J-M Adam en définissant le texte comme étant un produit cohérent et non pas une simple juxtaposition de mots, de phrases ou de propositions.

Cependant, la notion du texte, de nos jours, a pris plusieurs autres dimensions. Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde dit, dans ce sens, de la notion du texte qu'elle *« s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication»*[56]. De sa part, J-M Adam, qui a beaucoup travaillé sur la notion du texte, exprime la difficulté de la cerner en la définissant comme *« une réalité beaucoup*

---

[55] ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008

[56] Cuq, JP, (2003), *le dictionnaire du français langue étrangère et seconde*, CLE international.

plus hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte »[57]

6.2. Les critères qui définissent un bon texte

Un texte de qualité est celui qui obéit aux points suivants :

- Le texte ne doit pas comporter des répétitions inutiles, il doit être organisé selon une structure claire, cohérente et efficace, employer les marques textuels de transition.

- Cette structure sert à montrer la fonction de texte (narrative, descriptive, argumentative…)

- Le registre de langue (soutenu, familier, courant) approprié à ces fonctions.

- La syntaxe (construction des phrases) : signifie une grande variété de forme : coordination, subordination, gérendive, indifinitive…et un emploie de ponctuation, des parenthèses, des titres.

- Le vocabulaire (répertoire des mots utilisés) est à la fois précis et varié.

- L'utilisation des procédés stylistiques (comparaison)

- La morphologie (accord de genre et de nombre, désinences des verbes, constructions prépositionnelles).

- L'orthographe est également toujours correcte.

6.3. Produire un texte

Écrire un texte ne consiste pas à produire une série de phrase grammaticalement correcte, mais à réaliser une série de procédure de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer. Dans ce cas l'apprenant est censé de suivre un processus lors de sa production écrite.

- La planification : au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan ;

- La mise en texte : au cours de laquelle il choisit des mots lexicaux, sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques dans le but de mettre en mot, en proposition, en phase, en paragraphe, en texte des idées récupérées et organisées à transcrire.

- La révision ou l'édition : qui consiste en une lecture profonde de texte écrit afin de lui apporter des améliorations (soit sur l'organisation ou la forme de texte) et de finaliser la production.

---

[57] JM Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1997,p 19

Donc, produire un texte ne signifie pas d'ajouter les mots les uns aux autres pour construire une phrase, ni une addition de phrases mais le texte est un système cohérent et très complexe. Le texte se caractérise à la fois par sa fonction et sa forme ;

La fonction : le texte est la manifestation concrète et spécifique d'un discours, qui est lui-même la mise en évidence d'une compétence abstraite (la langue). Il ya 5 fonctions discursives :

- Fonction narrative : rapporter des événements, raconter une histoire.
- Fonction explicative : donner des informations
- Fonction descriptive : indiquer les caractéristiques d'un objet, faire une description (un portrait)
- Fonction argumentative : développer une opinion, un point de vue, un jugement.
- Fonction injonctive : donner des conseils, des ordres, des suggestions, indiquer une procédure à suivre.

6.4. La rédaction et la production écrite ; quelles différences ?

Il faut noter au départ 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 élèves 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'élève.

- 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'élève dans sa production alors que la « production écrite » donne davantage une liberté d'expression à l'élève 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'élève de détecter les problèmes en vue de les résoudre grâce à la sélection d'une stratégie adaptée.

7. Notions liées à la production écrite telle une pratique de classe

7.1. La consigne

La consigne, c'est une instruction donnée à quelqu'un pour accomplir une tâche. C'est la partie du sujet qui invite les apprenants à réaliser des tâches. Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut vérifier si elle répond aux objectifs visés.

7.2. Les erreurs

Dans une situation d'enseignement/apprentissage, l'erreur désigne une réponse ou un comportement des apprenants qui ne correspond pas à la réponse ou au comportement attendu. Si traditionnellement le concept d'erreur est lié à l'idée de faute, avec ses connotations négatives, les conceptions actuelles de la pédagogie préconisent que les erreurs des apprenants soient prises en compte par l'enseignant dans la mise en œuvre de sa démarche d'enseignement/apprentissage. En effet, l'erreur est un repère qui permet d'évaluer l'apprenant et de le faire progresser.

L'erreur constitue donc un témoin précieux pour repérer les difficultés des apprenants et pour mieux comprendre ce qui se passe concrètement lors de leur apprentissage et, par conséquent, les accompagner efficacement pendant l'enseignement/apprentissage. Il n'est donc pas indiqué de sanctionner les erreurs commises dans les productions des apprenants par des commentaires comme Mauvais !, Nul ! ou Médiocre !, qui pourraient leur donner l'impression ou le sentiment que toute leur production est de très mauvaise qualité, alors qu'ils ont probablement bien réussi certains éléments et moins bien réussi d'autres. Pour cela, il est indispensable que l'enseignant fasse attention à de telles appréciations et à leur impact sur les apprenants.

7.3. Distinction entre Erreur et Faute

Révélant une certaine distinction par rapport à l'erreur, la faute perpétrée dans l'apprentissage de l'écrit est le produit des différentes performances que l'apprenant entreprend en raison du mauvais choix du style engagé et de la stratégie optée qui, parfois, ne conviennent pas au contexte et au bon usage de la langue. Selon S.P. Corder (1981, p. 63) « la faute n'est pas le résultat d'un défaut de compétence mais de la pression neurophysiologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée. » Ainsi, la faute se produit dans des circonstances particulières comme le stress, le surmenage, le doute ou l'hésitation. Parfois même, elle provient de la mauvaise planification, de la transposition d'un sujet à l'autre une fois l'apprenant s'engage dans l'énonciation. En fait, aux yeux d'un observateur peu averti, l'erreur

perpétrée par l'apprenant est une faute qu'il faut impérativement sanctionner alors pour l'enseignant, elle est considérée en tant qu'indice bienvenu d'une étape obligatoire, comme un outil rentable dans le processus d'apprentissage. D'autre part, Gérard Amo (1997, p. 88-89) dans sa thèse, emploie l'expression de « violence pédagogique » pour caractériser cette attitude incertaine des enseignants qui abordent [erreur] et [faute] tour à tour. Pour lui : « Le statut de l'échec dans l'acquittement de la tâche scolaire est ambigu. Pourtant c'est à partir du sens qu'il donne à l'erreur que l'enseignant oriente les attitudes qu'il aura face à l'élève.[...] Il y a trop souvent confusion entre l'erreur qui alimente l'apprentissage et la faute qui est sanctionnée ».

Enfin, selon des chercheurs, même s'il semble parfois difficile pour un enseignant de distinguer la faute de l'erreur, cette dernière n'affiche aucun handicap ou une déviance qui peut freiner l'apprentissage de l'écriture mais demeure constamment une étape ordinaire faisant partie de la vie scolaire de l'apprenant qu'il faut dépasser, et non pas la sanctionner en tant qu'une faute.

7.4. Définition de la lacune.

La lacune selon le dictionnaire le petit Robert: « Hiatus, manque, omission. Lacune et faiblesse d'une doctrine. »[58]. A travers cette définition, nous dirons qu'une production écrite lacunaire, est une production où il y a un manque de savoir, un savoir incomplet, une insuffisance dans l'outillage référentiel. L'apprenant, tout au long de sa scolarité jusqu'en classe de terminale, est supposé être capable d'avoir la bonne réponse, de ne plus avoir de problème de représentation référentielle, car elle est l'une des premières compétences à installer dans les débuts des apprentissages même dans une autre langue. Donc pour pouvoir aller plus loin , et puiser dans l'erreur toujours dans le but d'un meilleur enseignement- apprentissage du FLE pour les apprenants du secondaire, il serait désolant de revenir sur des informations et des connaissance.

7.5. La remédiation

C'est une aide de l'enseignant qui permet aux apprenants de revenir sur ce qui qu'ils n'ont pas compris et d'acquérir les compétences qu'ils n'ont pas acquises complètement. Elle obéit à quatre étapes dont trois qui s'effectuent en l'absence des

---

[58] Paul ROBERT, DICTIONNAIRE alphabétique et analogique de LA LANGUE FRANCAISE, Edition les DICTIONNAIRES LE ROBERT, Paris, Juin 1986, P.1066.

apprenants : le repérage, la description des erreurs et la recherche de leurs sources. 3.1. Le repérage des erreurs Le repérage des erreurs consiste à relever, pendant la correction des copies, les erreurs commises par les apprenants en vue d'y remédier.

7.6. L'élaboration d'un dispositif de remédiation

C'est la dernière étape du processus de remédiation. En fonction de toutes les informations en sa possession, l'enseignant élabore des stratégies appropriées :

• remédiation par la révision de la notion non maitrisée ou par un travail complémentaire à travers des exercices de renforcement simplifiés sur la même notion ;

• remédiation par l'adoption d'une nouvelle démarche de formation sur les mêmes notions et les pré-requis non maitrisés ;

• remédiation par des actions sur des facteurs plus fondamentaux (retards scolaires, inadaptation scolaire, environnement de l'apprenant), tels que des échanges avec l'apprenant, ses parents, ses amis, des propositions d'activités et d'exercices à faire exécuter par les apprenants, des cours de mise à niveau ou de renforcement.

8. Définition de l'évaluation[59]

L'acte d'évaluer est considéré comme épineux parce qu'il suscite plusieurs interrogations faisant apparaitre maintes divergences de points de vue des spécialistes de différentes disciplines, notamment pour son appréhension difficile.

L'évaluation :

« *Est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages à partir des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages* »[60]

Elle occupe une place de plus en plus importante dans le cursus enseignement / apprentissage, elle tient compte des performances individuelles des apprenants pour leur progression en plus de leur note, ils sont donc évalués tout au long de leur scolarité. En plus, c'est une procédure complexe qui comporte une phase d'observation et d'analyse, une opération mentale de jugement et enfin l'expression de ce jugement est sous forme quantitative (note chiffrée) ou qualitative, (verbale ou non verbale). De cela, l'évaluation est aussi considérée comme étant « l'action de mesurer à l'aide de critères

---

[59] CUQ, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Asdife. 1990.

[60] 1 Gallison Robert et Coste, Daniel, dictionnaire de didactique, Hachette, 1976, p 198.

objectifs, les acquis d'un élève en formation initiale ou continue, c'est prélevez une information qui permet de juger de la valeur d'un acte, d'un comportement, d'une production, en fonction d'une compétence, d'un objectif recherché »2[61] Donc, l'évaluation scolaire, relève à priori du domaine de la pédagogie, dans la mesure où elle permet aux enseignants de tester le niveau des élèves et de mesurer leur acquis pour pouvoir éventuellement ajuster les enseignements à poursuivre. Elle permet de déterminer la valeur, le prix, l'importance de quelque chose.

8.1. Pourquoi évaluer ?

Si le fait d'obtenir un commentaire ou une note pour bulletin est un aspect important de l'évaluation, d'autres aspects peuvent avoir autant, et même plus d'importance. Nous citons brièvement à ce propos diverses raisons d'évaluer. Nous évaluons pour : Déterminer les objectifs dans le but d'élaborer un programme pour un élève ou un groupe et déterminer les habiletés et les connaissances d'un élève et observer l'évaluation de ses compétences, qui vont déterminer le degré de sa réussite puisque le fait d'évaluer ça va nous aider à découvrir les élèves qui ont le plus besoin d'aide. Donc, on évalue dans le but de détailler et d'offrir une aide supplémentaire si nécessaire.

8.2. L'évaluation formative

L'évaluation formative, établie entre la diagnostique pronostique et la sommative certificative, elle a lieu au cours de l'apprentissage et aide les apprenants à développer des compétences. Elle permet aux enseignants de réajuster leurs pratiques pédagogiques, c'est-à-dire, de revoir la méthode, les techniques et stratégies utilisées et de simplifier le contenu véhiculé, le cas échéant. En outre, cette évaluation leur permet de mesurer les acquis des apprenants dans le processus d'acquisition de la compétence visée. Elle permet ainsi de moduler le rythme de l'apprentissage selon que les apprenants sont loin d'avoir acquis la compétence ou assimilent rapidement ce qui fait l'objet de l'apprentissage.

L'évaluation formative est donc un instrument qui :

• intervient après chaque tâche ;

• a pour fonction d'informer l'enseignant sur le degré de maitrise des compétences développées par les apprenants ;

---

[61] Définition de l'évaluation, www.occ.cretiel,Fe, consulté le15/04/2015

• permet de connaitre les difficultés individuelles d'apprentissage des apprenants ;

• permet d'identifier les apprenants qui ont besoin d'un complément d'explication pour acquérir certaines notions ;

• permet de déterminer les modalités les plus adaptées à chacun d'entre eux ;

• permet d'adapter l'enseignement aux rythmes et capacités des apprenants.

Au cycle moyen algérien, l'évaluation formative a lieu lors des productions écrites séquentielles et des devoirs semi-mensuels effectués sur double-feuilles.

8.3. L'évaluation de l'écrit

L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression. Car, il est question de faire de l'évaluation, un outil pour évaluer le produit et non la personne, tout en s'adressant à la personne de l'apprenant afin de l'encourager, de la motiver, de le conseiller et l'inciter à l'amélioration de ses productions.

8.3.1. Les aspects considérés dans l'évaluation de l'écrit

Il est signaler que Dans l'enseignement / apprentissage de l'écrit, l'évaluation ne se fait pas uniquement sur le texte comme trace écrite mais, il y a des aspects qu'il faut prendre en considération et parmi ces aspects on a:

Le contenu.

Le contenu du texte porte sur le choix et la pertinence des idées ou des informations à transmettre. Une attention spéciale est accordée aux détails qui viendront appuyer, préciser développer ou illustrer ces idées et ces informations.

Le style

C'est l'utilisation de divers éléments linguistiques (ex : synonymes, types de phrases). Pour donner au texte une touche originale et personnelle afin de susciter et de maintenir l'intérêt du public cible.

Il'organisation du texte

Il s'agit pour l'élève, de faire ressortir clairement l'intention de communication par un agencement et un enchainement logique et pertinent des idées ou des informations. Les liens entre ces idées ou ces informations devraient préciser davantage son message.

Les règles de langue

C’est la capacité qu’a l’élève d’employer correctement l’orthographe d’usage et grammaticale, la ponctuation, le lexique et la syntaxe afin que le message à transmettre soit compris sans ambigüité. Il faut savoir que les éléments mentionnés dessus peuvent être évalués séparément, mais c’est l’interaction entre les différents éléments qui permettra à l’élève de donner un sens à son texte.

Les critères d’évaluation

Une fois la tâche définie, l’enseignant détermine les critères d’évaluation. Ceux-ci ont trait à l’efficacité de la démarche ou du processus utilisé et la qualité de la production. Le choix des critères d’évaluation des compétences est fait à partir de deux indiqués dans le programme. Ces critères sont adaptés aux caractéristiques de la situation, au moment de l’année, aux acquis des élèves, aux compétences et aux contenus visés par la tâche. Par souci de transparence, l’enseignant informe les élèves des critères d’évaluation, ce qui peut accroître leur sentiment d’efficacité et leur motivation. En s’assurant qu’ils comprennent bien ce qui est attendu d’eux. Le choix de critères d’évaluation est une opération décisive, car l’interprétation des résultats et du jugement en dépendant.

9. Les différents objets de la production écrite, vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe

Une langue, ses mots, ses règles, sa manière de marcher, tout ceci est appris par l’élève notamment en cours de français. Le français en tant que langue étrangère en Algérie, au contexte moyen, comporte par conséquent des enseignements spécifiques en grammaire, orthographe, vocabulaire, et en conjugaison. L’expression écrite met notamment en jeu l’ensemble de ces enseignements. La notion sous-jacente qui demeurerait encore principale dans les milieux enseignants est que la maîtrise des trois domaines, grammaire, orthographe, et vocabulaire, serait suffisante pour bien écrire. Selon l’analyse de J.F. Halté, cité par Y. Reuter, cette conception de l’enseignement de l’écriture part du principe que :

« Écrire revient à exploiter des connaissances hétérogènes dans des situations les impliquant toutes. »[62]

[62] REUTER, Yves, Enseigner et Apprendre à écrire, p. 14

De ce fait, il en résulte que l'écriture, en tant que telle, ne serait pas enseignée spécifiquement. Jolibert évoque encore l'expression écrite

« Dans laquelle on ne s'exprime ni n'écrit, mais dans laquelle on passe son temps à faire des exercices (grammaire + vocabulaire + conjugaison + orthographe rédaction) ».[63]

Delà, pour grand nombre d'enseignants, le but de l'expression écrite serait que l'élève intègre ces différentes composantes, jusqu'à se les approprier. D'après Christine Barré-de-Miniac,[64] cette conception de l'écriture découle de la pédagogie traditionnelle.

Au sein du triangle didactique – composé des trois pôles, enseignant, savoir, élève – les conceptions seraient primitivement peu centrées sur les élèves, mais plutôt sur l'enseignant et le savoir. Ainsi, les enseignants se sont avant tout demandé « quoi enseigner ? » et ont porté la question de l'enseignement du français prioritairement sur ces trois domaines classiques, grammaire, orthographe, vocabulaire. Cette conception de l'écriture transparaît encore dans les objectifs affichés par les programmes : il s'agit de

« Rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. »[65]

Construire et enchaîner des phrases, il s'agit là de grammaire, que l'on retrouve comme de juste associée ici au vocabulaire et à l'orthographe. En revanche, l'expression « rechercher et organiser des idées » renvoie à autre chose que ces trois domaines. Ceux-ci représentent des sous-systèmes du texte écrit, mais l'objet de l'apprentissage de l'écriture dépasserait ce triangle linguistique pour toucher à l'organisation du texte et à la recherche d'idées. Cette recherche et cette organisation des idées impliquent en définitive tout un ensemble de savoirs et savoir-faire, concernant entre autre la façon dont peuvent être structurés divers types de textes, les modalités de leur production, les systèmes d'énonciation, ou les processus mentaux mis en jeu par la production de

---

[63] JOLIBERT, Josette, Former des enfants producteurs de textes, p.6

[64] BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques, p.98

[65] Cité par Michel Canazzi in L'évaluation des productions écrites et la créativité. P.8

texte.[66] Écrire n'est donc pas « une synthèse magique des autres enseignements » mais implique un véritable savoir-faire textuel, spécifique. Dans l'ouvrage collectif Évaluer les écrits à l'école élémentaire, le Groupe EVA évoque notamment : « Penser l'ensemble du texte, le mettre en phrase, assurer la cohérence entre les phrases, anticiper sur les réactions du lecteur. »[67]

10.L'expression écrite dans l'apprentissage du FLE

Un des enjeux fondamentaux de l'école est la maîtrise du langage écrit. L'écriture sert à communiquer, à exprimer la pensée et à conserver des savoirs. Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome en procédant à rechercher et organiser des idées, choisir un vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. C'est- à-dire développer des compétences rédactionnelles pour l'aider dans sa démarche d'appropriation des savoirs faire et des savoirs concernés. Il faut donc le mettre en situation de vouloir et de pouvoir écrire. La progression en didactique de l'écrit est reliée à l'intérêt porté au texte en court d'élaboration et non au produit fini.

En effet, L'expression est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur sur un destinataire, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à **écrire pour.**

11.**Distinction entre la préparation de l'écrit et l'expression écrite.**

La préparation de l'écrit comme son nom l'indique est une séance où l'on prépare l'élève à la production écrite. C'est un atelier où on l'initie à produire des textes de types discursifs bien définis et à y appliquer tout ce qu'il aura appris tout le long de la séquence. Pour ce faire, l'enseignant devra préparer des exercices pour mettre en place les compétences ciblées, et terminera la séance par une évaluation au moyen d'une grille préalablement préparée, et où les critères et les indicateurs seront définis de manière univoque. Lors de la séance qui suivrait, l'élève serait confronté, à la lumière de ce qu'il aurait appris précédemment, à la production écrite proprement dite, en classe et individuellement.

---

[66] REUTER, Yves, Enseigner et Apprendre à écrire, p. 15-16

[67] GROUPE EVA, Evaluer les écrits à l'école primaire, p. 13

CHAPITRE TROISIEME : DE LA DIDACTIQUE D'ECRIT AU PROGRAMME DU CYCLE MOYEN EN ALGERIE ; UN PARCOURS SUR UN PLAN METHODOLOGIQUE

Introduction

Nous avons, nous est-il semblé nécessaire, à prévoir une présentation des démarches méthodologiques de l'écriture en langue étrangère, à travers les méthodologies de l'enseignement, les caractéristiques des textes écrits en FLE, les processus et le développement de l'écriture en LE, et les modèles de production en LE.

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

Le chapitre sera consacré à une présentation détaillée des démarches d'enseignement utilisées dans les classes du fondamental (le projet parmi d'autres), et destinées surtout à améliorer les productions écrites des élèves. Pour cela, nous examinerons en outre les instructions officielles ; un fondement sur les propos du programme de la première année du cycle collégial, particulièrement vis-à-vis l'activité de production écrite, ceci s'est prévalu un appui à l'étape expérimentale observationnelle de notre travail de recherche.

I - Les différentes approches didactiques mises en place en classe de FLE en Algérie

1. L’approche par les compétences

L’introduction de l’enseignement et de l’apprentissage fondés sur les compétences est au cœur des projets de réforme actuels pour adapter l’école luxembourgeoise aux besoins de notre temps.
Il s’agit là d’une démarche dans laquelle sont engagés tous les systèmes éducatifs européens.
Définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire, pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de la vie

L’approche par compétences met donc l’accent sur la capacité de l’élève d’utiliser concrètement ce qu’il a appris à l’école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l’école tout comme dans la vie.
L'approche par compétences est liée à l'idée d'établir des socles de compétences pour certains moments du parcours scolaire. Ces socles regroupent les connaissances et les compétences indispensables que chaque élève devra avoir acquises pour passer d’une étape de son parcours à la suivante. Ils sont définis pour chaque branche aussi bien de l’enseignement fondamental (la fin de chaque cycle d’apprentissage) que de l’enseignement post-primaire.
L’enseignement ne se réduit pas aux seuls socles de compétences. L’approche par compétences permet de différencier les apprentissages dans le double but :
d’assurer que tous les élèves développent les mêmes compétences essentielles, et de développer des niveaux de compétences élargis selon les capacités individuelles des élèves.
Aux élèves plus forts sont proposés des apprentissages qui vont au-delà des objectifs fixés dans les socles de compétences. Aux élèves qui présentent des retards scolaires, l’enseignant ou l’équipe pédagogique de proposer des activités de remédiation.

1.1. La notion de compétence[68]

Pour Philippe Perrenoud, professeur à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Genève), « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situation, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* »[69] Perrenoud précise encore sa conception dans un document plus récent : « *une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées* »[70]

Pour la plupart des chercheurs qui se sont exprimés dans cet atelier, il y a compétence lorsqu'un individu est capable de mobiliser des ressources à l'occasion d'une tâche originale.

On se refuse donc à nommer « compétence » la simple possession de ressources : qu'un élève soit capable, quand on lui en fait la demande, d'exécuter une opération à laquelle on l'a entraîné ou de répéter un énoncé qu'il a mémorisé, ne constitue pas une compétence au sens propre.

Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il soit capable de choisir lui-même, parmi les ressources qu'il possède, celle qui convient à la situation présente. Il n'est pas étonnant que l'on découvre une identité de vue parmi les chercheurs belges francophones, puisque ce point est également très largement partagé dans la littérature internationale où l'on met constamment en avant le fait qu'une compétence consiste à mobiliser des connaissances ou des savoir-faire et à s'adapter à des situations inédites. [132] Cette conception de la compétence est en outre conforme à la définition officielle qu'en donne le Décret "Missions" : "Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches". La compétence s'appuie sur des éléments préalables ("savoirs, savoir-faire, attitudes") que doit posséder le sujet. Mais pour qu'il y ait compétence, il ne suffit pas que le sujet

---

[68] SYNTHESE DE L'ATELIER ´SAVOIRS ET COMPETENCES : COMMENT LES EVALUER ? Bernard REY Service des Sciences de l'Éducation ULB p.131

[69] P. Perrenoud, Entretien revue Vie Pédagogique n° 112, Québec, 1999

[70] Idem.

possède ces éléments, il faut encore qu'il soit capable de les "mettre en œuvre" pour accomplir une tâche.

La pédagogie par projet

2. QU'EST-CE QU'APPRENDRE PAR PROJET ?

« Le projet pédagogique porte sur les actes que l'équipe pédagogique se propose d'accomplir pour susciter la formation de l'élève conformément à des finalités et des objectifs définis. »[71].

Pour Mialaret : *« idées que l'on se fait d'un objet à créer, d'un but à atteindre.»*[72]

Le projet pédagogique est l'organisation d'un travail commun avec la participation de l'union de tous les partenaires (famille, élève, professeur, environnement, établissement, monde du travail). Il consiste à construire des savoirs, à développer des compétences, à développer l'intelligence selon une stratégie d'apprentissage avec un plan et une méthode d'action réelle où l'élève doit être placé au centre de ce processus d'enseignement. Dans le projet pédagogique, les élèves s'impliquent et prennent en charge les activités et ils sont capables de fournir des efforts soutenus afin de les mener à terme en réponse à une situation problème posée.

Selon Bachelard *« s'il n'y a pas de problème, il n'y a pas de projet. Toute connaissance est une réponse à une question. Rien n'est donné, tout est construit. »*

Travailler en projet, c'est s'impliquer et impliquer les élèves tout en définissant un objectif commun à atteindre par l'apprentissage. Le projet doit naître d'un intérêt manifeste qui est la motivation en faisant comprendre aux apprenants la nécessité de comprendre, de s'entraîner, de s'informer, de construire, de produire et de s'évaluer. *« Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation et développe des savoir-faire importants : savoir faire une recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations, etc. »*[73] [47]

2.1. LES BUTS DU PROJET PÉDAGOGIQUE :

Ils sont nombreux et variés. Nous allons donc résumer assez brièvement les plus importants.

---

[71] Marc Bru et Louis Not "Où va la pédagogie du projet ?" ED. Université du Sud. 1988.

[72] Mialaret : Le vocabulaire de l'éducation **Paris, PUF, 1979**

[73] Ministère de l'éducation nationale, programme de 1e AM, P 33

1. Le projet pédagogique rend les apprenants responsables. Ils deviennent acteurs dans un système « d'acteurs ». Ils conçoivent, choisissent et pensent aux actions qu'ils vont conduire et de prendre des décisions. Cette prise en charge facilite les apprentissages.

2. La recherche personnelle permet à l'élève « d'apprendre à apprendre ».

Ce dernier qui arrive avec un vécu participe à l'élaboration de son apprentissage dans des situations concrètes bien identifiées. L'analyse des tâches à conduire permettra à chaque élément du groupe-classe de préciser ce qu'il doit faire et ce qu'il aura à apprendre. Selon Alain Tuffier (1991) *« l'illettré de demain ne sera pas celui qui ne sait pas lire mais celui qui n'aura pas appris à apprendre ».*

L'apprentissage devient une démarche par laquelle on en vient à élaborer des savoirs nouveaux, des compétences nouvelles, des attitudes nouvelles.

3. Le projet pédagogique nécessite des idées et des situations réelles qui tiennent compte de l'âge, du niveau des apprenants, du temps dont ils disposent, des compétences à développer. Le problème est résolu dans un cadre social réel.

Le mode d'appropriation des savoirs scolaires est donc naturel.

4. La négociation des situations problèmes valorise l'élève, l'implique et le forme progressivement à la démocratie. Les élèves prennent en charge les activités, donnent des idées, imaginent les étapes et fournissent des efforts pour les mener à terme.

5. Le projet pédagogique permet aux apprenants de s'auto-évaluer en élaborant et en utilisant des listes de critères de réussite des compétences.

« Ils prendront ainsi conscience de ce qu'ils réussissent pour pouvoir transférer à de nouvelles situations, à de nouvelles compétences, ce qu'ils ont appris à maîtriser dans le cadre de l'apprentissage. »[74]

2.2. LE PROJET PÉDAGOGIQUE DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS EN ALGÉRIE

La démarche que nous venons de décrire est applicable à toutes les disciplines mais chaque matière a ses propres spécificités et ses caractéristiques. Pour le français dans les collèges algériens et pour donner du sens aux apprentissages, la langue ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service des pratiques langagières et communicatives et de la documentation. *« Il s'agit pour l'élève du collège, à partir de*

[74] L'évaluation à l'école. Dossier CEPEC N° 26, Lyon.

textes variés oraux ou écrits de se forger des outils d'analyse méthodologique efficace pour aborder ces textes ou en produire lui-même »[75]

« Le principe fondamental est de favoriser la construction réfléchie de la langue par l'élève»[76]. La démarche s'appuie donc sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation. *« Les savoirs et les savoir-faire sont construits par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche »*[77]. Le chemin d'apprentissage comprend un moment de découverte, un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée), un moment de formulation personnelle et/ou des moments d'évaluation. Le projet dans les classes du moyen se donne pour objectif l'élaboration d'un produit écrit ou oral. La même construction du processus décrit auparavant est adoptée au niveau des classes du moyen

[75] Ministère de l'éducation nationale, programme de 1ère année moyenne, P19

[76] IDEM, P36

[77] IDEM, P36

II - La place de la production écrite dans les différentes méthodologies de l'enseignement du FLE

Pour situer l'évolution de la didactique de la production écrite, nous proposons tout d'abord d'observer la place qu'elle a occupée à travers les différentes méthodologies de la langue.

1. La Méthodologie Traditionnelle

C'est la plus vieille des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVIème siècle, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XXème siècle. L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique 43 les règles de grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale. Avec cette la méthodologie, la priorité est accordée à l'écriture. Cependant, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. »[78] · La production écrite dans ce cas est artificielle et faite de stéréotypes, c'est une méthodologie favorable pour former de bons traducteurs.

2. La Méthodologie Directe

Cette méthodologie est née vers les années 1900 par opposition à la méthodologie traditionnelle. Considérée selon Puren comme « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères»[79]du fait qu'elle tient compte de la motivation de l'apprenant, qu'elle adopte les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants à l'aide d'une progression allant du simple au complexe, elle s'appuie sur un enseignement de la langue étrangère pratique orale en évitant l'usage de la langue maternelle et en insistant sur une maîtrise de la langue comme instrument de communication. Son objectif est l'apprentissage d'une langue dans le but de

---

[78] CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « La Production Ecrite ». Paris: Clé International, 1999, p.4-5

[79] PUREN Christian. « La culture en classe de langue : "Enseigner quoi?" et quelques autres questions non subsidiaires ». Les Langues modernes, n° 4. Paris : APLV, 1998, p.43

communiquer. Mais dans cet objectif, « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation… »[80] et « Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler. »[81] . Ainsi, dans la méthodologie directe, l'activité d'écriture est placée au second plan. Cette conception de l'écrit est nommée "passage à l'écrit".

3. La Méthodologie Audio-Orale

Développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, la méthodologie audio-orale repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consiste en « l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes. »[82]. Il est question du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement. Pour cela, cette méthodologie a profité de manière intense des nouvelles technologies de l'époque telles les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue. Son objectif général étant la communication en langue cible. Cependant, l'oral reste prioritaire et les activités d'écriture se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution.

4. La Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV)

Élaborée au début des années 50, la méthodologie SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours. Donc, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale « dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage »[83] .

---

[80] Cuq, Pierre, Jean, dictionnaire didactique du français langue étranger et seconde, Paris, CLE international, Première édition, 2003, p237.

[81] 4 GERMAIN Claude, L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats. Disponible sur : http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/Evaluat%20ecrite.pdf, consulté le 13/05/2013

[82] CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « La Production Ecrite ». Paris: Clé International, 1999, p 5.

[83] Cornaire, C. La compréhension orale, Paris : Cle International, collection Didactique des langues étrangères, 1998, p18.

Ainsi, l'oral prend le devant sur l'écrit. L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perdure sa fonction de production écrite.

5. L'approche Communicative

Cette approche s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes. Elle adopte la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' « il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens »[84] . Elle vise alors l'appropriation d'une compétence de communication où intervient la composante linguistique, sociologique, discursive et stratégique. En ce qui concerne l'habileté d'expression écrite à travers l'approche communicative, les activités d'écriture consistent à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication. Ainsi, nous voyons que l'activité d'écriture n'a pas été, très longtemps, considérée comme une activité primordiale, comme un ensemble de savoir à faire acquérir et à enseigner. Il n'est plus question de mettre l'apprenant face à des textes bien formés et de lui demander d'en produire un. Ce qui est désormais question c'est d'expliciter les opérations cognitives qui entrent en jeu et d'amener les apprenants à s'y entraîner.

[84] Bérard, Evelyne. L'Approche Communicative. Paris : CLE International, 1991, p31

III - Les propos du programme de la première année cycle moyen

1. L'enseignement du FLE au cycle collégial

L'enseignement moyen représente la deuxième étape dans le cycle fondamental.

L'enseignement du français langue étrangère au collège contribue à développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels à travers les différents types de discours.

- La première année moyenne est une année de renforcement des compétences déjà acquises au primaire. L'objectif d'enseignement est d'amener l'apprenant à comprendre et à produire des textes à dominante explicative et prescriptive.

- La deuxième et la troisième année moyenne seront consacrées à la consolidation des compétences à l'oral et à l'écrit des textes relevant du narratif.

- La quatrième année moyenne sera réservée à la pratique orale et écrite de l'argumentation.

2. Buts et objectifs de l'enseignement du français au Fondamental

L'enseignement **{** XE "enseignement" **}** fondamental d'une durée de neuf ans comprend l'enseignement primaire**{** XE "enseignement primaire" **}** (cinq ans) et l'enseignement moyen**{** XE "moyen" **}** (4 ans).C'est l'enseignement**{** XE "enseignement" **}** de base obligatoire.

La Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008) définit dans les termes suivants les finalités de l'éducation : « ***L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle »***-Chapitre I, art. 2.

A ce titre, l'école, qui ***« assure les fonctions d'instruction, de socialisation et de qualification »*** doit notamment ***« permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères »***-Chapitre II, art. 4.

L'énoncé des finalités de l'enseignement des langues étrangères permet, en matière de politique éducative, de définir les objectifs généraux de cet enseignement en ces termes :

« L'enseignement{ XE "enseignement" }/apprentissage{ XE "apprentissage" } des langues étrangères{ XE "langues étrangères" } doit permettre aux élèves{ XE "élèves" } algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures, (…)

Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales.

Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique.» cf. Référentiel Général des Programmes.

Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les **valeurs identitaires**, les **valeurs intellectuelles**, les **valeurs esthétiques** en relation avec les **thématiques nationales et universelles.**

Le **profil d'entrée** en 1ère année du cycle moyen du nouveau programme de français concerne aussi bien les compétences réceptives orales et écrites que les compétences productives orales et écrites. Nous présentons ci-après la compétence globale du 1er palier

3. Les compétences disciplinaires de la 1eAM

L'architecture du programme est matérialisée par le tableau ci-dessous :[85]

C. G. de la 1ère AM								
C. T 1 (1er trimestre)			**C. T 2 (2e trimestre)**			**C. T 3 (3e trimestre)**		
N. C. 1.	**N. C. 2.**	**N. C. 3.**	**N. C. 1.**	**N. C. 2.**	**N. C. 3.**	**N. C. 1.**	**N. C. 2.**	**N. C. 3.**

De la compétence globale aux compétences terminales en 1e AM

COMPÉTENCE GLOBALE du 1er palier
Au terme du **1e palier**, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre / produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, **des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif**.

[85] **C. G. :** compétence globale **C. T. :** compétence terminale **N. C. :** niveau de compétence

CT1 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui **informent.**	CT2 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui **expliquent.**	CT3 L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui **prescrivent.**

Des compétences terminales aux niveaux de compétences en1e AM :

Rappel : Le niveau de compétence décrit un **degré** d'acquisition de la compétence terminale ; il est **une étape** intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Une fois atteint par l'apprenant, ce niveau de compétence devient un socle, (un acquis validé) sur lequel s'appuiera l'apprenant pour amorcer l'étape suivante : celle de l'acquisition du niveau suivant et ainsi de suite.

C. T. 1 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui **informent.**		
Niveau de compétence 1 : L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur **soi** pour se faire connaître.	**Niveau de compétence 2 :** L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur **quelqu'un** pour le faire connaître.	**Niveau de compétence 3:** L'élève est capable de donner oralement et par écrit des informations sur **un lieu de son environnement** pour le faire connaître.

C. T. 2: L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent et qui **expliquent.**	
Niveau de compétence 1 : L'élève est capable de présenter oralement et par écrit un produit, un animal, une maladie…	**Niveau de compétence 2 :** L'élève est capable d'expliquer un phénomène naturel et d'**en décrire son processus**.

C. T. 3 : L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de la communication, des textes qui informent, qui expliquent et qui **prescrivent.**		
Niveau de compétence 1 L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un le fonctionnement/ l'utilisation d'un appareil / d'un produit / les règles d'un jeu.	**Niveau de compétence** 2 L'élève est capable d'expliquer à quelqu'un l'attitude à suivre pour éviter un danger, une maladie, une sanction.	**Niveau de compétence 3** L'élève est capable de fournir des indications pour accomplir une opération (réalisation de recettes de cuisine, montage/démontage d'un appareil, plantation d'un arbre…)

4. PLAN DE FORMATION DE LA 1ère AM selon le manuel scolaire de l'élève.

Nous allons essayer de présenter ci-dessous une interprétation du programme officiel de français de la première année moyenne ; celui du manuel scolaire de l'apprenant, un document qui présente une référence pour plusieurs enseignants (ceci se verra aussi après notre constatation tirée d'un questionnaire destiné au enseignants). Mais aussi un document fortement considéré pour les apprenants (ceci a été observé selon notre modeste expérience en ce domaine)

Projet I : Informer.

Séquence01

Je rédige un texte informatif pour me faire connaître à travers une fiche d'identité.

7ème Activité **Atelier d'écriture**	**8ème Activité** **Situation d'intégration :(cf. sujet du 1er jet)**	**9ème Activité** **Compte-rendu de la situation d'intégration :**
Je m'entraîne à remplir des fiches de renseignements à partir desquelles je produis un texte informatif pour me présenter.	Activités : Je lis mon 1er jet à mes camarades, je l'améliore et je le recopie au propre pour le remettre à mon professeur (Mise en forme en classe).	-J'identifie mes fautes et je les corrige. -J'exécute des activités de remédiation (niveaux phrastique et textuel) puis j'améliore ma production écrite.

Séquence 2

Je donne des informations sur une personne de mon entourage (ou une personne célèbre) pour la faire connaître.

7ème Activité **Atelier d'écriture**	**8ème Activité** **Situation d'intégration :(cf. sujet du 1er jet)**	**9ème Activité** **Compte-rendu de la situation d'intégration**
-Je m'entraîne à rédiger un court texte pour présenter une personne à partir d'informations données dans un tableau.	Activités : Je lis mon 1er jet à mes camarades, je l'améliore et je le recopie au propre pour le remettre à mon professeur (mise en forme en classe).	-J'identifie mes fautes et je les corrige. -J'exécute des activités de remédiation (niveaux phrastique et textuel) puis j'améliore ma production écrite.

Séquence 3

Je donne des informations sur un lieu (mon école, ma maison, mon quartier, ma ville) pour le faire connaître.

7ème Activité **Atelier d'écriture**	**8ème Activité** **Situation d'intégration :(cf. sujet du 1er jet)**	**9ème Activité** **Compte-rendu de la situation d'intégration :**
Je m'entraîne à rédiger un court texte pour présenter un lieu à partir d'informations données dans un tableau (nom du lieu, situation géographique, éléments qui le caractérisent,...)	Activités : Je lis mon 1er jet à mes camarades, je l'améliore et je le recopie au propre pour le remettre à mon professeur (mise en forme en classe).	-J'identifie mes fautes et je les corrige. -J'exécute des activités de remédiation (niveaux phrastique et textuel) puis j'améliore ma production écrite.

Projet II : Informer et expliquer

Séquence 01

Je présente un animal à mes camarades et je les informe de son mode de vie (processus : nourriture, lieu de vie, reproduction).

7ème Activité **Atelier d'écriture**	**8ème Activité** **Situation d'intégration : :(cf. sujet du 1er jet)**	**9ème Activité** **Évaluation et remédiation**
- J'informe mes camarades sur un animal à partir de sa fiche signalétique.	Activités : Je lis mon 1er jet à mes camarades, je l'améliore et je le recopie au propre pour le remettre à mon professeur (mise en forme en classe).	-J'identifie mes fautes et je les corrige. -J'exécute des activités de remédiation (niveaux phrastique et textuel) puis j'améliore ma production écrite.

Séquence 2

J'explique la nécessité de préserver l'environnement et de protéger les animaux en voie de disparition.

7ème Activité **Atelier d'écriture**	**8ème Activité** **Situation d'intégration : :(cf. sujet du 1er jet)**	**9ème Activité** **Évaluation et remédiation**
:-Je complète un texte informatif explicatif. Proposer un court texte (dans lequel on présente un animal et l'on explique le danger qui pèse sur son environnement) à compléter avec les mots du champ etc.	Activités : Je lis mon 1er jet à mes camarades, je l'améliore et je le recopie au propre pour le remettre à mon professeur (mise en forme en classe).	-J'identifie mes erreurs et je les corrige. -J'exécute des activités de remédiation (niveaux phrastique et textuel) puis j'améliore ma production écrite.

Projet III : Informer, expliquer et prescrire

Séquence 1

J'explique à mes camarades le fonctionnement d'un appareil, l'utilisation d'un produit ou les règles d'un jeu.

7ème Activité **Atelier d'écriture**	**8ème Activité** **Situation d'intégration : :(cf. sujet du 1er jet)**	**9ème Activité** **Évaluation et remédiation**
:- Je m'entraine à rédiger un texte explicatif à partir des activités : (Emploi de la tournure impersonnelle au lieu de phrases négatives et impératives).	Activités : Je lis mon 1er jet à mes camarades, je l'améliore et je le recopie au propre pour le remettre à mon professeur (mise en forme en classe).	-J'identifie mes erreurs et je les corrige. -J'exécute des activités de remédiation (niveaux phrastique et textuel) puis j'améliore ma production écrite.

Séquence 2

J'explique à mes camarades l'attitude à suivre pour éviter un danger, une maladie ou une sanction.

7ème Activité **Atelier d'écriture**	**8ème Activité** **Situation d'intégration**	**9ème Activité** **Évaluation et remédiation**
-J'introduis des tournures impersonnelles pour dicter la conduite à tenir en situation.	-Je lis mon 1er jet à mes camarades, je l'améliore et je le recopie au propre pour le remettre à mon professeur (mise en forme en classe).	-J'identifie mes erreurs et je les corrige. -J'exécute des activités de remédiation (niveaux phrastique et textuel) puis j'améliore ma production écrite.

Séquence 3

Je donne des indications, des instructions, des consignes pour faire accomplir une opération : réalisation de recettes de cuisine, montage et démontage d'un appareil,…

7ème Activité **Atelier d'écriture**	**8ème Activité** **Situation d'intégration**	**9ème Activité** **Évaluation et remédiation**
Je donne des consignes pour : *avoir des dents bien propres ; *se préparer à l'examen de fin d'année ; * avoir de bonnes manières à table; …	Activités : Je lis mon 1er jet à mes camarades, je l'améliore et je le recopie au propre pour le remettre à mon professeur (mise en forme en classe).	-J'identifie mes erreurs et je les corrige. -J'exécute des activités de remédiation (niveaux phrastique et textuel) puis j'améliore ma production écrite.

Conclusion

En cette partie, un fondement théorique s'est vu voir en détermination à l'activité de l'écrit mais aussi en initiation et complémentarité à la partie pratique suivante dite opérationnelle, à savoir une expérimentation fondamentale dans un but bien défini, prévoir une éventuelle consolidation quand à l'activité scripturale et sa réussite dans un contexte algérien corrélatif au cycle moyen. Nous rappelons dans ce sens, qu'à travers notre première partie, nous avions sous-chapitré des notions indissociables à la conception de l'écrit à savoir la didactique du FLE, ainsi que son rapport/apport à l'écrit, des réflexions, des méthodologies et des courants théoriques de divers ordres s'y sont nécessairement exposés. Puis, en dernier lieu, le texte du programme du français en ce cycle et les répartitions séquentielles relationnelles à l'écrit concernant la 1ère année moyenne se sont mises en exergue pour en faire par la suite notre terrain de recherche.

«*Chaque fois que les hommes ont dû consigner, garder les instants que l'histoire emporte, la nécessité de l'écriture s'est faite loi*.» Georges Jean

PARTIE DEUXIEME : OBSERVATIONS DE CLASSES DE FLE, QUESTIONNAIRES, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Introduction

Cette partie représente le socle pratique de notre travail. Il nous orientera vers deux phases : une première phase réservée à deux questionnaires ; un questionnaire destiné aux apprenants et un autre destiné aux enseignants. L'étude de ses deux questionnaires nous éclairera sur les motivations et les préoccupations des apprenants ainsi que celles des enseignants vis-à-vis la compréhension de l'écrit en FLE. La deuxième phase sera réservée à l'expérimentation en classe et comprendra une pratique de classe durant plusieurs séances de production écrite. Cette séance nous permettra de suivre les étapes de la leçon de l'écrit dans plusieurs contextes, d'évaluer le niveau de d'écriture des apprenants à travers une étape analytique des copies des jeunes élèves des différentes classes et d'examiner les fautes linguistiques et le niveau de compréhension du sujet ainsi que l' aptitude des apprenants au processus rédactionnel.

CHAPITRE PREMIER :

QUESTIONNAIRES AUX ENSEIGNANTS

Introduction

En ce premier chapitre, nous arborons à priori les questionnaires dressés et affectés à un public bien ciblé ; en effet, l'avis des praticiens de la langue française nous semble avoir un appui considérable sur le cheminement de notre recherche. De par là, nous nous sommes tracé ce parcours par d'abord une description du public et des propos et objectifs du questionnaire passant par le traitement des réponses et arrivant enfin à un constat général sur les observations.

I - Questionnaires ; objectifs et attentes

1. Objectifs

Partant du point de vue qui traite de l'importance de l'expression écrite dans une classe de langue étrangère, l'opinion des enseignants de Français de la première année cycle moyen nous semble essentielle, dans la mesure où elle nous montrera l'idée que le praticien s'est construite à partir de son expérience et de sa pratique habituelle de cette activité. Ceci nous ouvrira également des horizons dans notre champ de recherches pour repérer éventuellement les lacunes et y remédier projectivement suivant les suggestions proposés par les professeurs et en faire de la sorte notre propre synthèse.

Le questionnaire élaboré nous guidera en outre tout au long de notre travail à mieux analyser tous les besoins, ceux des apprenants et ceux des professeurs en occurrence, qui « souffrent » du disfonctionnement de cette activité qui en principe constitue un des piliers de l'enseignement du Français langue étrangère.

2. Questionnaire pour enseignants : description

Ce questionnaire est composé de 19 questions dont 4 items ouverts, 10 autres fermés à choix multiples et 5 questions semi-fermés, mis en quête d'informations personnelles et générales concernant l'activité en question, celle de l'écrit. En voici le propos :

Q1.Sexe

Q2.La formation suivie :

Q3. Comment jugez-vous cette formation ?

Q4.En classe de 1ère année cycle moyen, les apprenants réussissent-il à écrire aisément en Français lors de l'activité d'expression écrite ?

Q5.Comment se déroule cette activité dans l'ensemble ?

Q6.Quels sont vos objectifs implicites et généraux à travers la séance de la production écrite ?

Q7.Vos apprenants de la 1ère année trouvent comment l'activité d'expression écrite ?

Q8. Trouvez-vous la composante de vos classes (1ère année du moyen) homogène ou hétérogène ?

Q9. Quelle(s) stratégie(s) employez-vous pour accomplir cette tâche ?

Q10. Pour réaliser cette activité, vous adoptez combien de démarches ?

Q11. Avez-vous besoin de matériels spécifiques pour réussir l'activité d'expression écrite ?

Q12. L'établissement offre-t-il souvent ces moyens aux enseignants ?

Q13. Utilisez-vous la fiche pédagogique lors de votre leçon ?

Q14. Utilisez-vous les supports des manuels scolaires relatifs à l'écrit ?

Q15. Comment jugez-vous en général cette activité ?

Q16. Y a-t-il des facteurs extrascolaires qui influent sur cette activité ?

Q17. Comment évaluez-vous l'expression écrite?

Q18. Comment sont les résultats obtenus en classe après avoir établi une évaluation ?

Q19. Que proposez-vous pour mieux appréhender cette activité?

3. Description

Par le biais du questionnaire que nous avons élaboré, nous sommes tout de même parvenus à un certain nombre de réponses et des impressions voire de réserves ainsi que de suggestions qui nous ont avantageusement guidé vers l'idée partagée par la majorité des professeurs. Globalement, ceux-là demeurent insatisfaits de la séance de l'écrit et pensent en totalité que le cours est rarement réussi. De ce fait, cette activité s'est faite, avec le temps, très peu fructueuse et lourde. Et plusieurs l'assurent de manière expéditive.

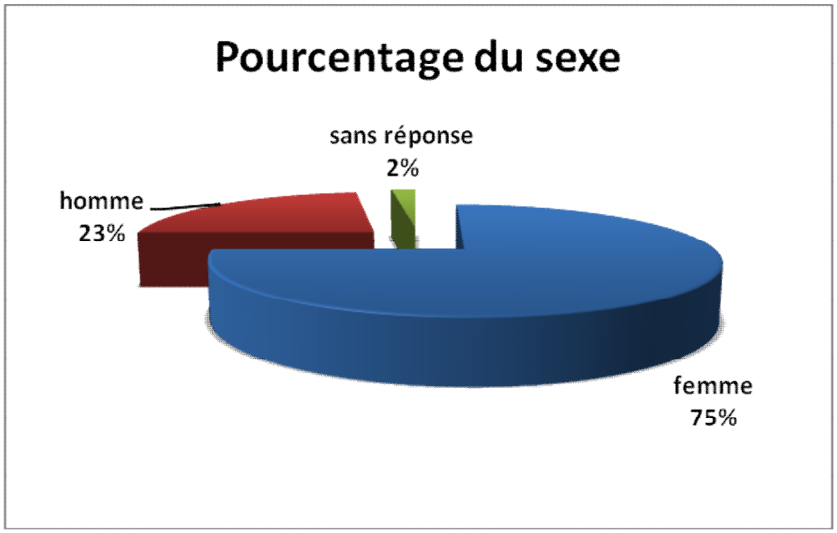
Les enseignants qui ont répondu au questionnaire sont estimés à 100 personnes ; par conséquent, nous nous sommes arrêtés à 100 questionnaires à traiter dont une cinquantaine de la wilaya de Sidi Bel Abbes et ses communes. 50 autres questionnaires se partagent entre différentes wilayas de l'Algérie que nous avions pu contactés par le biais des adresses électroniques internet, par téléphonie et par les différents réseaux sociaux. Bien que nous ayons préféré que cela soit étalé sur un territoire plus large, ceci en envoyant environs 200 questionnaires vers les enseignants de français au moyen de plusieurs villes, et après avoir inlassablement insisté, nous en avons reçu que 50 des wilayas suivantes (Adrar, Ain-defla , Ain-temouchent, Alger , Annaba, Batna , Bejaia, Blida, Bordj-bou-arreridj, Constantine, Djelfa, Jijel, Mascara , Médéa , Mostaganem, Msila, Nâama, Oran, Ouergla (Tougourt), Oum-el bouaghi , Relizane, Saida, Sétif, Skikda, Souk-hras, Tamanrasset, Tiaret, Tipaza, Tizi-ouezou et Tlemcen)

II - Traitement des réponses

Première question :

Sexe : ☐ féminin ☐ masculin

Pour commencer, nous avions questionné nos enseignants cherchant à connaitre qui domine notre public visé à savoir leur sexe :



Commentaire

De là, nous décelons que ce sont les femmes qui représentaient la grande majorité de notre public questionné (75/ 100) ; comptant des enseignants du français des apprenants de première année du cycle moyen. 2 enseignants ont laissé la case vide.

Deuxième question :

La formation suivie :

☐ ITE

☐ Licence

☐ Autres

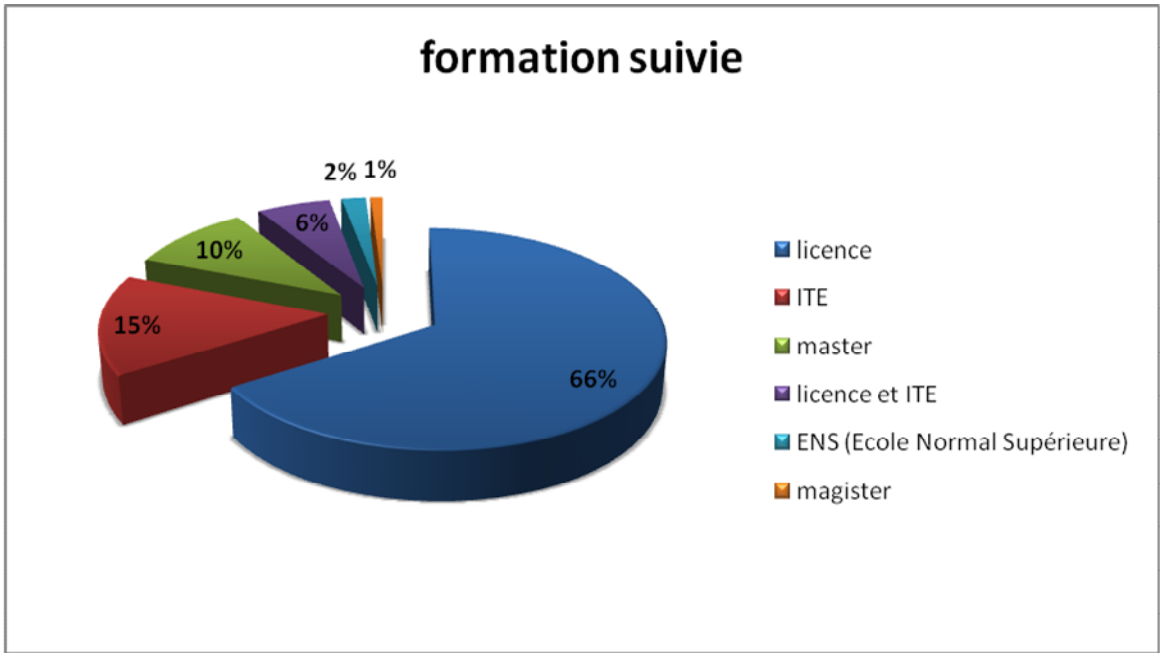
En deuxième lieu, notre question se tournait autour de la formation que notre public avait suivie avant d'exercer le métier. Nous avons attribué à cet item trois cases à cocher :

Ite : Institut Technique d'Enseignement que majoritairement les anciens enseignants en avaient fait une formation continue (n'exigeant pas un baccalauréat), un parcours estimé à 2 ans minimum.

Licence : une formation issue d'une étude universitaire de 4 années à la faculté des Langues Étrangère.

Autre : où nous avons laissé le libre choix d'y mettre une quelconque autre formation.

Nous avions abouti finalement aux résultats ci-dessous



Commentaire

Ce graphique nous a clairement montré qu'une grande partie des enseignants (66 sur 100) avaient été à la faculté des langues étrangères en département de français (baccalauréat plus quatre années d'études universitaires). Viennent après, les enseignants ayant suivi l'Institut Technique d'Enseignement qui avait englobé en tout 15 personnes en y ajoutant 6 autres qui avaient poursuivi les études universitaires (une licence). Les mastérants qui ont atteint le deuxième cycle du système LMD représentaient une dizaine. Deux éléments seulement avaient été à l'École Normal Supérieure, une école de formation professionnelle. Un enseignant, finalement, ayant un magister en langue française.

Troisième question

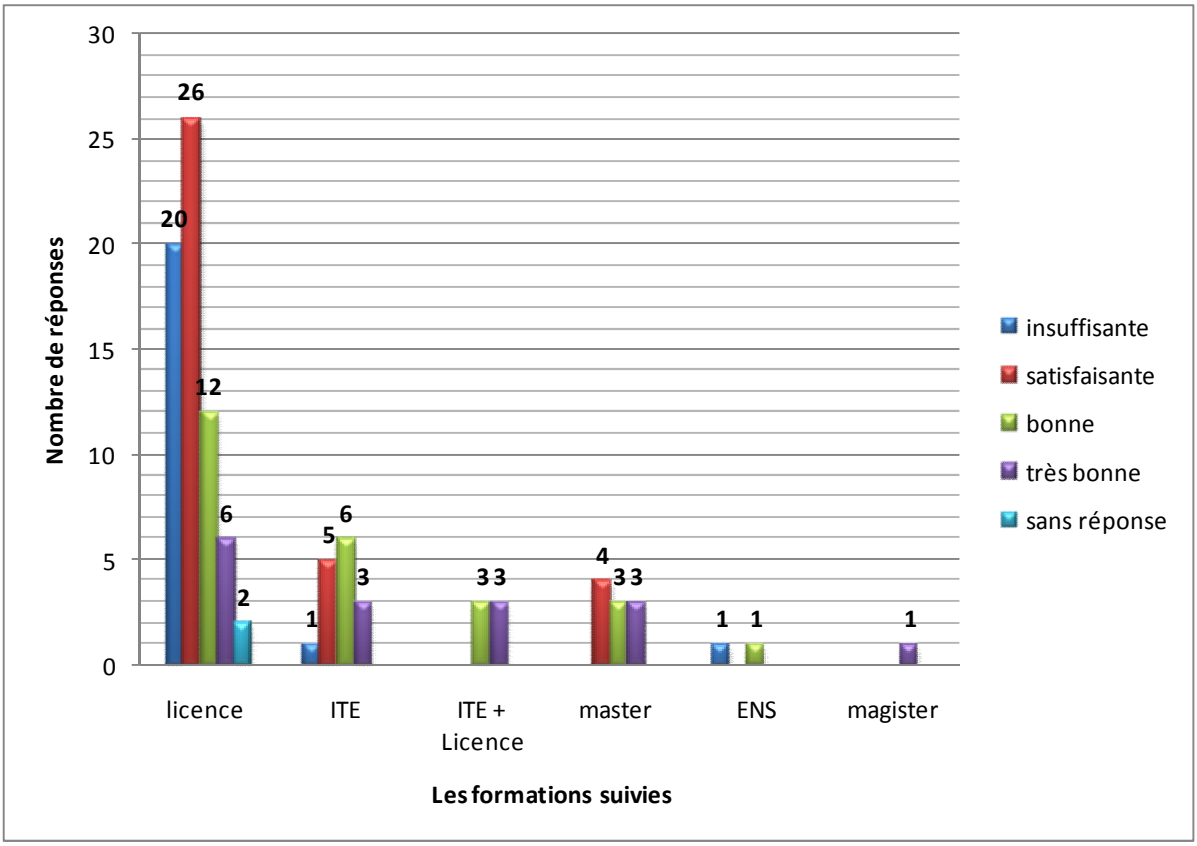
Comment jugez-vous cette formation ?

- ☐ Insuffisante
- ☐ Satisfaisante
- ☐ Bonne

- ☐ Très bonne
- ☐ Autre

En cet item, nous avions demandé aux enseignants de nous donner leur jugement de valeur et leur avis sur la formation qu'ils avaient poursuivie. Ceci, en fait, rejoint le deuxième item en quel nous avons décelé les différentes formations. De ce fait, nous avions trié les réponses selon les choix préalablement déterminés.

Nous avions achevé le tri des questionnaires en arrivant au schéma suivant :



Commentaire

Le graphique ci-dessus indique les appréciations sur les formations que nos enseignants ont suivies. En effet, les licenciés partagent leur avis entre une licence insuffisante et majoritairement satisfaisante, six seulement pensent qu'elle est très bonne et 12 autres la jugent bonne en général.

Les enseignants issus de l'ITE trouvent en majorité leur formation assez bonne ; un seulement la considère insuffisante.

Les instituteurs qui ont suivi la formation professionnelle et poursuivi par une licence voient qu'elle est bonne et satisfaisante (pourcentage identique pour les deux choix).

Nos enseignants ayant obtenu un master croient généralement qu'elle est satisfaisante.

Quatrième question

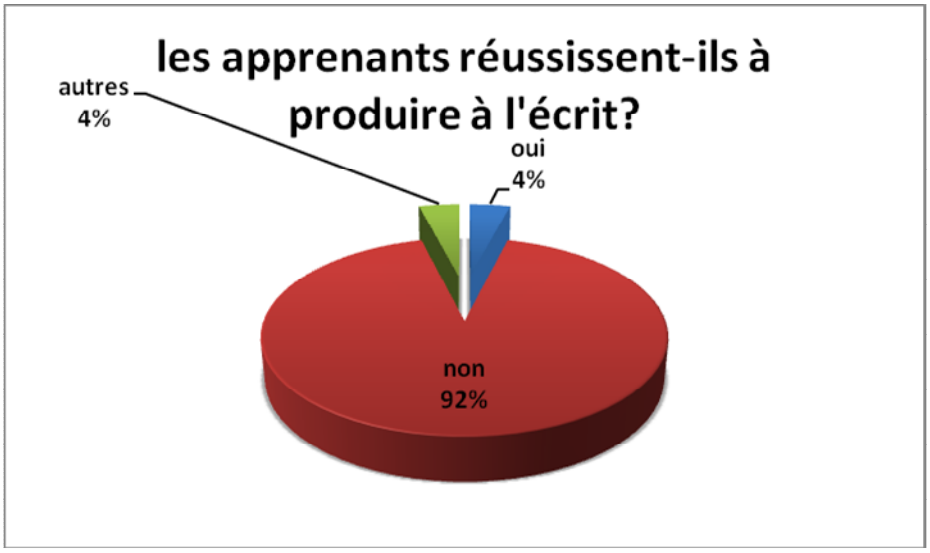
En classe de 1ère année cycle moyen, les apprenants réussissent-il à écrire aisément en Français lors de l'activité d'expression écrite ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Autre

Nous arborons à ce niveau, la compétence scripturale où nous interrogeons nos praticiens sur la capacité des apprenants en production écrite en occurrence ceux de la 1ère année du cycle moyen. En voici notre graphique indicatif



Commentaire

Nous observons distinctement que la grande part des enseignants (92 %) perçoit une difficulté de taille de la part des apprenants à produire facilement à l'écrit. Quatre seulement trouvent que leurs élèves réussissent à le faire. Les quatre autres disent que cela dépend du niveau de la classe, sinon qu'elle est moyennement faisable. Le déficit en écrit émerge à partir de cette étape ; une confirmation quand à l'insatisfaction des enseignants au niveau scriptural et rédactionnel de leurs disciples.

Cinquième question

Comment se déroule cette activité dans l'ensemble ?

☐ Très mal

☐ Mal

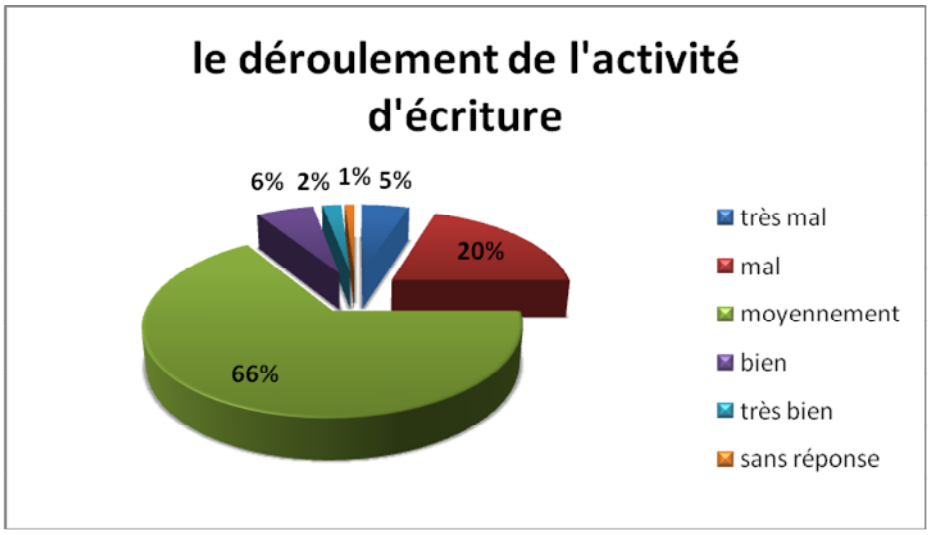
☐ Moyennement

☐ Bien

☐ Très bien

☐ Autre

Nous voulions savoir à travers cet item le déroulement de l'activité en question, c'est-à-dire celle de la production écrite, les réponses étaient diverses. Nous présentons ci-dessous le graphique qui le montre :



Commentaire

Il est à noter alors que l'ensemble des enseignants opte en grande partie pour le déroulement moyen du cours de la production écrite réalisé avec nos jeunes apprenants de 1ère année moyenne. 20 autres pensent encore qu'elle se déroule mal. 5 la jugent très mal. 8 seulement partagent leur avis entre bien et très bien. Nous concevons que le choix des enseignants n'était point dérisoire, ils auraient voulu trancher dans l'ensemble des déroulements de la leçon afin d'en déduire une normalité voire une routine dans l'activité en question ; ceci nous engage à en déduire une réponse dévalorisante concernant cette problématique.

Sixième question

Quels sont vos objectifs implicites et généraux à travers la séance de la production écrite ?

Commentaire

Toute tâche pédagogique et/ou didactique insinue une réflexion préalable sur les objectifs d'une activité proposée. Ceci s'applique de la sorte sur la production écrite où nos enseignants se tracent antécédemment un ensemble de buts à réaliser qui promet une réussite de l'acte rédactionnel relatif à une thématique, en fin de la séance. Nous en discuterons à vrai dire au sens large, au cours de l'avancement de notre recherche.

Un objectif général est d'abord : « un énoncé d'intentions pédagogiques décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage. » « Son sens est limité à un champ restreint : ce à quoi va aboutir, dans des conditions déterminées, l'activité de l'apprenant. »[86]

En effet, un objectif est considéré comme une anticipation à une réalité traçant une intention effective en classe. Cela, en matière de langue étrangères, reste cependant hypothétique dans la mesure où l'action et la faisabilité du travail pédagogique est soumise à différentes conditions, sociales entre autres, qui influe sur la ligne de son atteinte particulièrement vis-à-vis une activité aussi complexe que celle de l'écrit. Or, ceci n'exclue guère son usage dans une tâche pédagogique afin d'éviter d'errer dans un espace temporel aussi limité. En fait, déterminer ses objectifs implicites et généraux au départ d'une action pédagogique, contribue au bon cheminement de cette dernière, et garantie son succès.

En commençant, nous avions retiré les six questionnaires sans réponses à cet item. Puis, nous nous sommes engagés à trier selon les idées les plus partagées afin d'établir un ordre de priorité dans notre raisonnement de recherche.

Tout d'abord, nous nous proposons de rappeler le principe de la différentiation notionnelle avant d'aborder les réponses à cette question. Nous sous-entendons par là les nuances définitionnelles entre des concepts fréquemment usés par nos enseignants révélant les objectifs de la séance scripturale.

Écrire : c'est en quelque sorte tracer, former des signes d'écritures telle que Écrire une phrase. Autrement dit, user des lettres les sons de la parole et le sens du discours pour les transcrire.

Rédiger : consiste à émettre par écrit, en bon ordre, dans un style clair et convenable, des lois, des règlements, des décisions, des résolutions prises, etc.

---

[86] Hameline D., 1979. Les objectifs pédagogiques. Paris, ESF.

Produire : la « production » liée à l'action scripturale ; c'est un terme principalement neutre, désignant uniquement l'« émission de parole ou de texte écrit » sans que cette parole ou ce texte revête un statut particulier. L'« expression » quant à elle est plus libre, plus créative, et engage le locuteur de façon plus personnelle.

Suivant cette optique, nous entamons la filtration des idées majoritairement partagées entre nos enseignants interrogés ; en voici notre constat

26 éléments se tracent en priorité l'objectif de développer l'aptitude à rédiger chez leurs apprenants de 1ère année du cycle moyen. Pour 26 autres, il s'agit surtout de produire un texte, un paragraphe ou le moindre énoncé sur un sujet donné. 12 d'autre part, se focalisent principalement sur le « savoir s'exprimer » en général.

Cependant, le point de vue le plus apparent sur les objectifs implicites et généraux dans notre corpus est celui qui s'occupe particulièrement de la mobilisation des acquis de la séquence. En effet, 29 avis environs ont pour objet en matière de production écrite d'enrôler les activités séquentielles de langue dans la rédaction d'un texte respectant un thème précis tenant aussi compte de ces caractéristiques typologiques.

D'autres objectifs formulés par les enseignants ont été brièvement révélé ici-bas :

- Amener l'élève à former et formuler correctement des phrases cohérentes.
- Réviser en se souvenant des principaux objectifs de la séquence et du projet, autrement dit installer une compétence à l'écrit relative au profil de sortie (objectif global).
- Amener les élèves à réinvestir leurs connaissances.
- Corriger puis remédier aux lacunes langagières.
- Être capable d'éviter les erreurs orthographiques.
- Améliorer le style d'écriture chez les jeunes apprenants.
- Corriger et travailler la cohérence textuelle.
- Découvrir et développer par la démarche déductive les différentes règles de la langue (grammaire et conjugaison).
- Écrire en respectant la structure textuelle.
- Apprendre à respecter la typologie textuelle.
- Apprendre l'autonomie dans la rédaction.
- Produire à l'écrit afin d'améliorer l'expression orale et d'y faire travailler les élèves.
- Enrichir son vocabulaire.

- Écrire dans le but de communiquer dans une langue étrangère (le FLE en occurrence).
- Amener les apprenants à comprendre et à se limiter à une consigne déterminée (le respect du sujet).
- Évaluer les acquis pour estimer le niveau de l'apprenant via une note.
- Traduire les idées orales à l'écrit.
- Apprendre les techniques appropriées rédactionnelles.
- Savoir écrire dans sa réalité sociale.

Septième question

Vos apprenants de la 1ère année trouvent l'activité d'expression écrite:

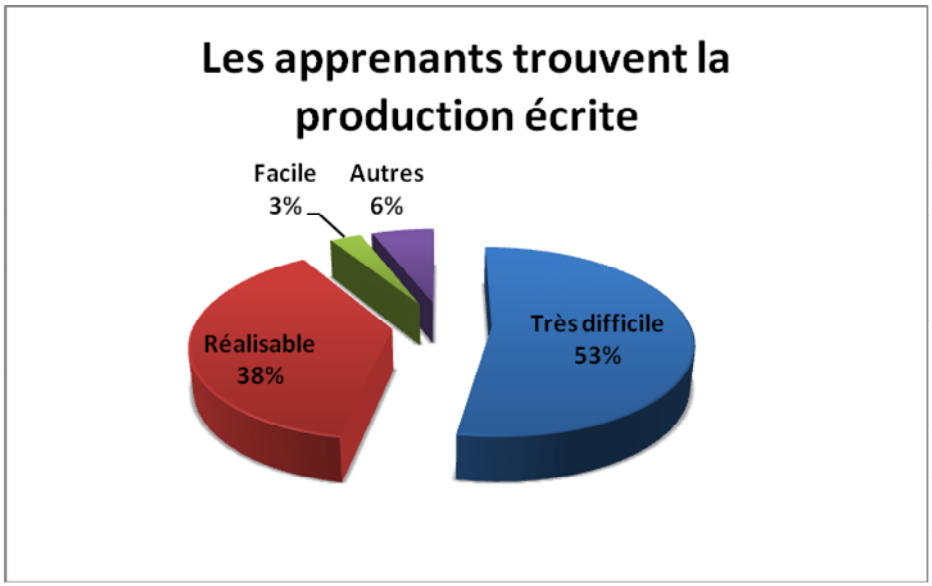
☐ Très difficile

☐ Réalisable

☐ Facile

☐ Autre

En cette question, nous avions tenté de savoir comment les apprenants trouvent-ils l'activité de l'écrit en général selon les différents avis des enseignants interrogés. De là, nous sommes arrivé aux nombres suivants :



Commentaire

Selon le graphique préconçu, nous discernons les opinions de nos enseignants envers cette production écrite et son aspect vis-à-vis leurs apprenants du collège qui se montrent en majorité partant sur la difficulté de l'activité en question avec un nombre de 53 sur 100 partageant ensemble cette idée. D'autre part, 38 avis admettent qu'elle se

fait réalisable. En outre, 3 seulement optent pour sa facilité. 3 des enseignants renvoient cela à la différentiation des niveaux de classes, et les trois restants demeurent sans avis.

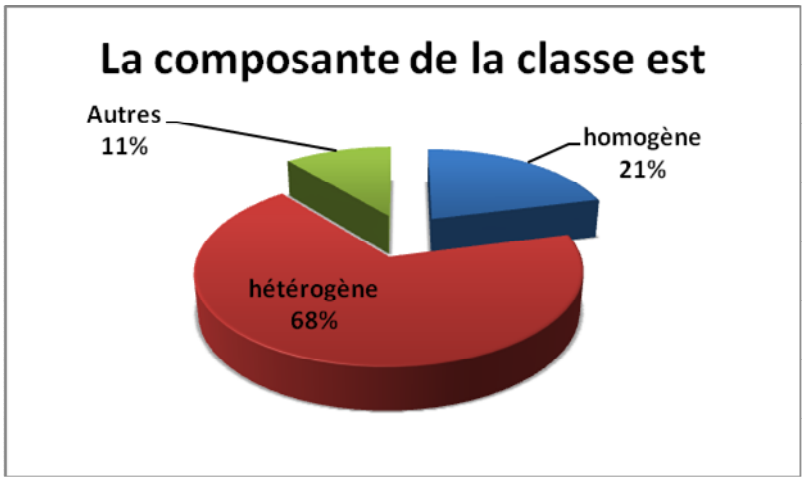
Huitième question

Trouvez-vous la composante de vos classes (1ère année du moyen) :

☐ Homogène

☐ Hétérogène

À partir de cet item, nous voyons ce que pensent en général nos enseignants de la composante de leurs classes ; nous séparons en cette question fermée deux notions opposées, l'homogénéité et l'hétérogénéité de la classe. Cette question a pour objet de voir si le public auquel ils s'adressent se trouve au même niveau de compétences, où s'agit-il de divers niveaux. Voici les résultats de cette recherche :



Commentaire

Ce qui est bien apparent après en avoir conclu la recherche à travers la question, est que la plupart des enseignants auxquels cette dernière est destinée, croit que leurs classes sont souvent hétérogènes. De ce fait, ils se trouvent formellement confrontés à une pluralité de niveaux de compétence qui les mène à la diversification des choix de méthodologies de travail concernant l'activité d'écriture ainsi pour sa réussite en classe de FLE. Nous en parlerons d'avantage au cours de l'avancement de notre recherche.

Neuvième question

Quelle(s) stratégie(s) employez-vous pour accomplir cette tâche ?

L'enseignant, pour parvenir à la mise en place de la compétence de l'écrit, doit principalement préconiser des stratégies d'enseignement rentables qui vont assister l'apprenant à développer ses propres stratégies d'apprentissage, comme l'a d'ailleurs souligné Robert J-P : *l'enseignant […] doit mettre en œuvre des stratégies*

d'enseignement qui vont amener l'apprenant à participer activement à son apprentissage en développant ses propres stratégies[87]

En cette question, il est demandé à l'ensemble des enseignants interrogés de révéler leurs stratégies fréquemment mises en place afin de mener à bon escient la production de l'écrit en classe de FLE, notamment en faveur des apprenants de 1ère année du cycle moyen.

Commentaire

Au départ, nous avions mis à part les copies sans réponses ; ce sont 19 questionnaires en tout.

Au premier lieu, nous discernons parmi au moins 27 réponses, celles qui optent pour la programmation et l'anticipation par la préparation de l'écrit qui s'avère impérative, selon l'avis de plusieurs enseignants. Selon la même optique, ils estiment ensemble qu'il serait fortement avantageux de l'établir en mettant en œuvre, au préalable, une batterie d'exercices de langue.

D'autre part, beaucoup d'enseignants énoncent qu'ils s'appliquent davantage sur l'explication et l'explicitation de la consigne et des critères de réussite de la production écrite, en ajoutant que la simplification et l'adaptation de la consigne formulée aideraient l'apprenant à réussir au niveau de l'écrit.

Environs 16 autres avis étaient d'accord sur le fait de privilégier le travail de groupe en classe concernant la production écrite y compris celui en binômes, en mettant parmi les membres de chaque groupe, un bon élément actif. Ceci, avaient-ils expliqué, pourrait simuler les difficultés des apprenants novices, inaptes à écrire.

Le texte modèle, semblable à celui que les apprenants sont amenés à réaliser, est l'un des éléments adoptés en classe pendant la séance de l'écrit.

En outre, la reformulation prend sa place dans la séance de l'écrit où les enseignants proposent à leurs élèves un ensemble d'idées correspondant au thème de la séquence. Suivant cette conception, quelques enseignants agissent par la suggestion d'une multitude de questions auxquelles leurs apprenants sont amenés à répondre afin d'ossaturer leurs textes, selon un ordre logique déterminé.

---

[87] Robert J-P, *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE, 2e édition, Ophrys, France 2008, Coll, l'essentiel français, p.10.*

Certains professeurs adaptent le travail pédagogique au niveau de l'élève en se positionnant dans les intérêts et selon l'entourage du sujet parlant, ciblant ainsi ce qui motive le jeune scripteur algérien du cycle collégial.

Des enseignants se sont occupés d'un autre point de vue de l'aspect psychopédagogique de leur relation avec leurs élèves vis-à-vis cette activité, en exposant différents points :

- L'adoption des apprenants timides
- Incitation à la confiance en soi pendant l'écrit
- Des minutes pour l'humour.
- La souplesse dans la maitrise de la classe pendant la séance de l production écrite (vu que durant cette activité, les apprenants ont souvent tendance à être plus hyperactifs, ont-ils ajouté).

Sinon, aussi, ils agissent de façon à acquérir à l'élève un comportement de scripteur en lui incorporant, de la sorte, le respect de la consigne, l'utilisation du brouillon, organisation du plan, la documentation au cours de la séance de l'écrit.

L'emploi de l'éveil de l'intérêt qui s'est pris également une place parmi les stratégies d'enseignement, où les professeurs intègrent les acquis de la langue étudiée au préalable dans les séances précédentes. Les apprenants, en interpelant et en mobilisant leurs acquis, se préparent ainsi à la tâche de l'écrit.

Un grand nombre d'enseignants se concentre visiblement sur la construction phrastique, en se basant notamment sur l'importance de la ponctuation dans la rédaction d'un texte.

Les enseignants ont aussi rappelé la notion de la pédagogie différenciée à laquelle une grande partie adhère. Les enseignants, abordant cette stratégie, pensent qu'un bon pédagogue ne peut octroyer un seul travail pour les différentes composantes de la classe.

Le prolongement horaire figure également dans les réponses de certains enseignants qui consacrent à la production écrite, selon eux, jusqu'à trois heures de mise en œuvre; l'équivalent de trois séances dans la semaine.

Un autre point de vue surgit, ou la stratégie consiste à respecter un ordre chronologique passant par les étapes suivantes :

1. Comprendre l'énoncé du sujet (identification du type de l'écrit à produire)
2. Thématique et recherche des idées (le thème, les mots clés)
3. Élaboration du plan (classement logique des idées)

4. Rédaction (introduction, partie/paragraphe, conclusion).
5. Cohésion du texte (usage des mots de liaison)

Chaque phase de construction de texte, selon la même source, est suivie d'exercices d'entrainement à travers lesquels on sollicite le concours de l'apprenant pour stimuler ses facultés et par conséquent lui apprendre à acquérir des capacités d'écriture.

Certains professeurs affirment s'être focalisés sur l'aspect oral par une préparation magistrale et collective du texte à rédiger afin de bien orienter les apprenants vers la finalité de la séance, et éviter ainsi les divagations dans leurs raisonnements.

Il existe aussi d'autres stratégies déclaré être employées en classe de FLE, nous en citons brièvement leur contenu :

- Utilisation des ardoises et des dictionnaires.
- Usage de la banque de mots utiles à la production, ce relativement à un thème donné.
- Le rattrapage avant et après la rédaction du texte.
- L'imagerie et la schématisation pour simplifier la tâche de l'écrit.
- Utilisation du guide et du manuel scolaire.
- Utilisation des exercices à troues
- La rédaction partielle, où les enseignants déclarent suivre progressivement avec leurs élèves les étapes logiques d'une rédaction quelconque.
- La dictée des propositions à utiliser en production écrite.
- L'évaluation suivie pendant le cours (passer entre les rangers dans le but de vérifier et de guider progressivement les apprenants dans la rédaction donnée)
- La traduction (recours à la langue maternelle)

Dixième question

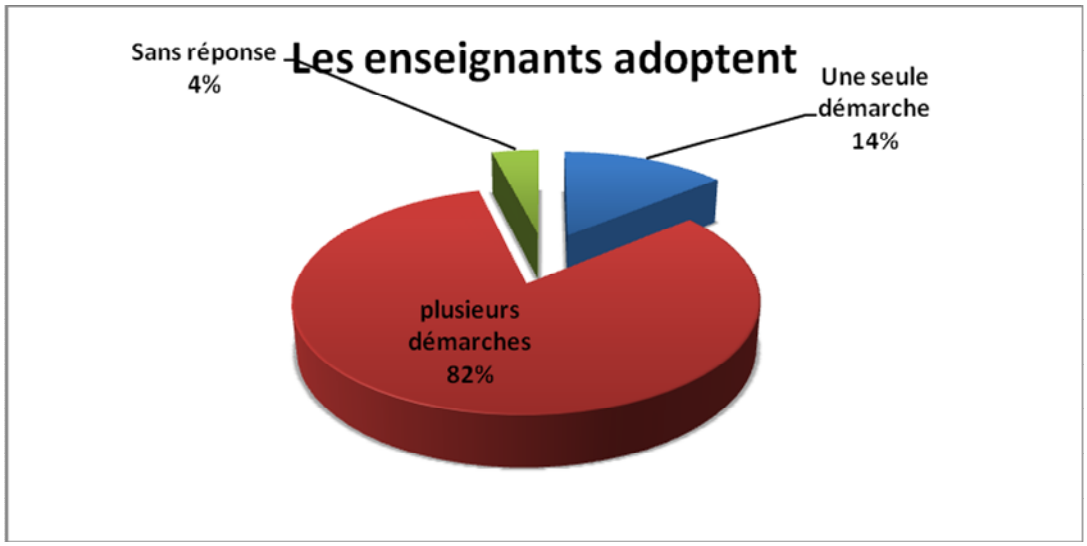
Pour réaliser cette activité, vous adoptez :

☐ Une seule démarche

☐ Plusieurs démarches

Une démarche pédagogique d'abord, est un ensemble de situations, d'attitudes, de supports, de techniques et d'outils permettant à l'enseignant de transmettre et de vérifier l'assimilation d'un ensemble de connaissances par l'apprenant. Et pour ce fait, on peut utiliser différentes méthodes, théories... En cette question, nous nous sommes intéressés

aux démarches adoptées en cette activité d'écrit, où nous avions demandé à savoir si les enseignants préféraient en utiliser une seule ou plusieurs, ceci nous orienterait au fil de notre recherche dans la mesure où il nous montre l'adaptation da la leçon de la production écrite et sa réalisation en classe. Voici à quoi nous avions abouti



Commentaire

De par le graphique, nous voyons bien que 82 sur 100 personnes optent pour la diversité des démarches employées en classe de FLE pour la production écrite. 14 seulement affirment l'utilisation d'une démarche unique pour toutes les activités de l'écrit. Ceci montre l'intéressement qu'approuve la majorité des enseignants du moyen envers cette activité en lui procurant une grande part d'importance par l'emploi de différentes stratégies.

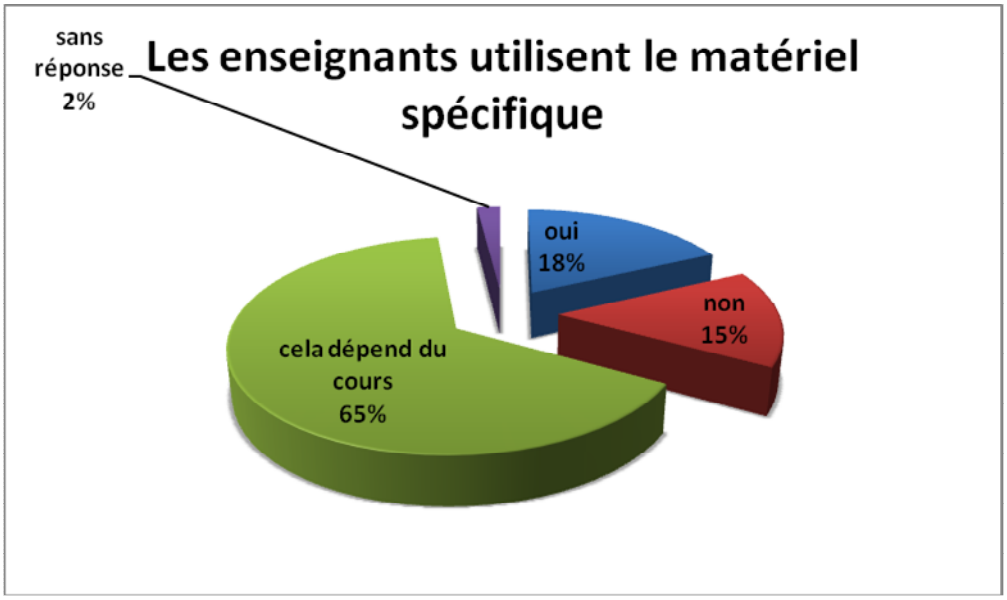
Onzième question

Avez-vous besoin de matériels spécifiques pour réussir l'activité d'expression écrite ?

- ☐ Oui
- ☐ Non
- ☐ Cela dépend du cours

L'enseignant du FLE, particulièrement au moyen a souvent tendance à user des moyens. Les matériels didactiques sont de nombreux éléments pouvant être regroupés en un ensemble, rassemblés selon leur utilisation au sein d'une quelconque fin concrète. Les

éléments de l'ensemble peuvent être réels (physiques), virtuels ou abstraits.[88] Nous pouvons citer comme exemple le data show, les dictionnaires, l'ordinateur portable, etc. Nous avions procuré 3 choix pour notre public interrogé : oui souvent utilisé, non jamais utilisé, cela dépend du cours et du thème de la production écrite relatif à la séquence et au projet.



Commentaire

65 enseignants déclarent l'utilisation occasionnelle du matériel spécifique didactique en fonction du thème de la production écrite relative au projet et la séquence. Aussi 18 autres en utilisent usuellement. D'autre part, 15 voient que cela n'est pas obligatoire dans cette activité.

Douzième question

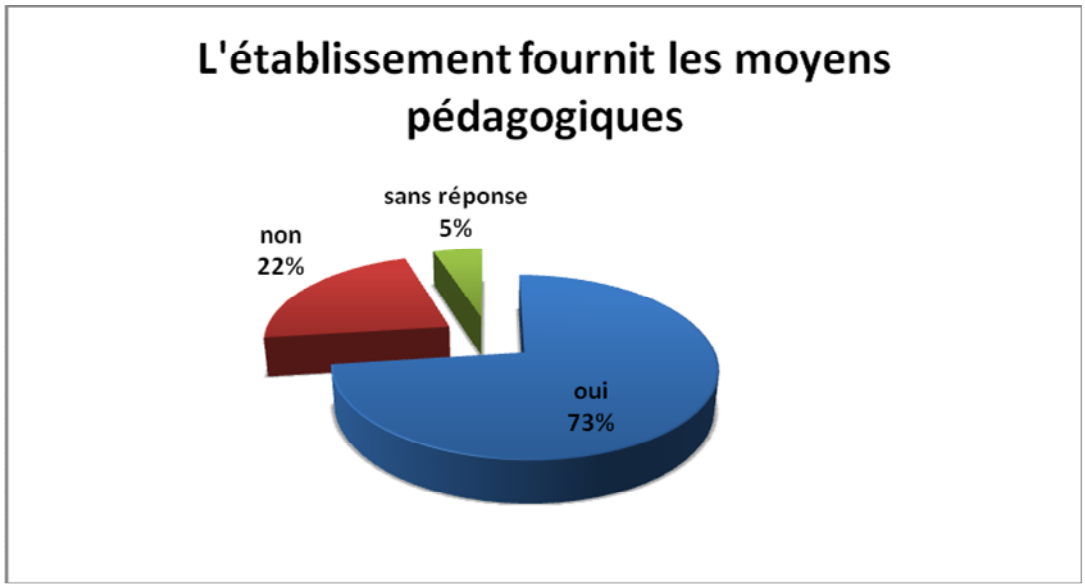
L'établissement offre-t-il souvent ces moyens aux enseignants ?

☐ Oui

☐ Non

En cette question, nous poursuivons l'item précédant afin de savoir si l'établissement scolaire où les enseignants exercent actuellement fournissent et facilitent l'accès aux différents moyens pédagogiques utilisés en classe de FLE. Nous avons obtenu les chiffres suivants :

[88] Définition de matériel didactique - Concept et Sens http://lesdefinitions.fr/materiel-didactique#ixzz4Up7nOcmJ



Commentaire

D’après les résultats de cette recherche, nous déduisons que les établissements offrent en grande majorité les matériels spécifiques à ses enseignants du cycle collégial. De ce fait, il s’avère que cela ne se fait guère un obstacle pour la réalisation de cette activité via les moyens pédagogiques qui pourraient familiariser l’apprenant à ce type novateur de travaux en classe de FLE, précisément en cette activité scripturale.

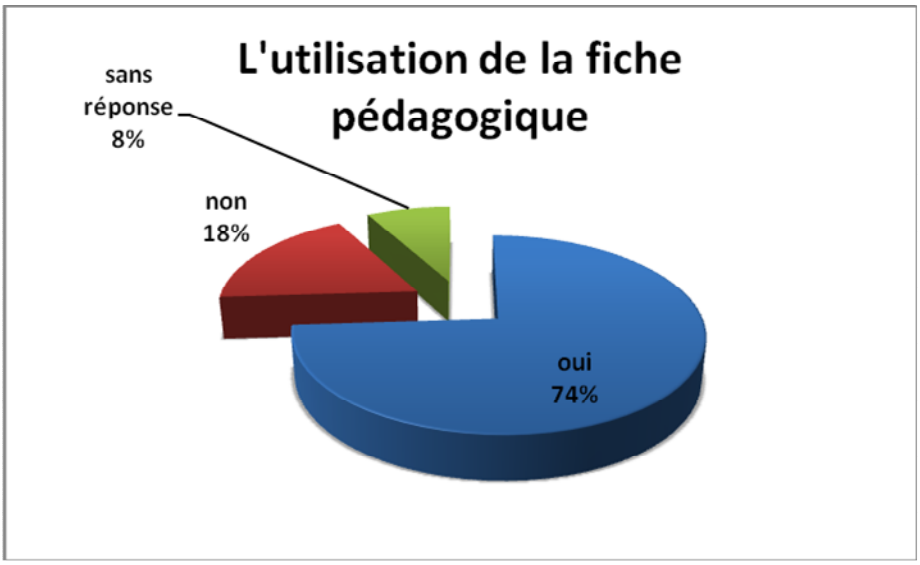
Treizième question

Utilisez-vous la fiche pédagogique lors de votre leçon ?

☐ Oui

☐ Non

La fiche pédagogique, ou fiche de préparation, est la représentation formalisée et une anticipation d'une situation pédagogique à venir. Elle permet à celui qui l'établit de réfléchir en amont à la stratégie d'enseignement-apprentissage qu'il souhaite mettre en œuvre, celle de l’écrit en occurrence. Nous voulons à travers cet item s’informer de recours de l’enseignant à cet outil pendant l’accomplissement de l’activité de la production écrite.



Commentaire

La fiche pédagogique s'avère ici fortement utilisable dans la plupart du temps, du moins est-elle employée par 74 personnes de nos enseignants interrogés, qui fait de cet outil un élément pédagogique indissociable de la réalisation d'une activité telle que la production écrite. 18 autres par contre, s'en passent catégoriquement et 8 enseignants restent sans réponse.

Quatorzième question

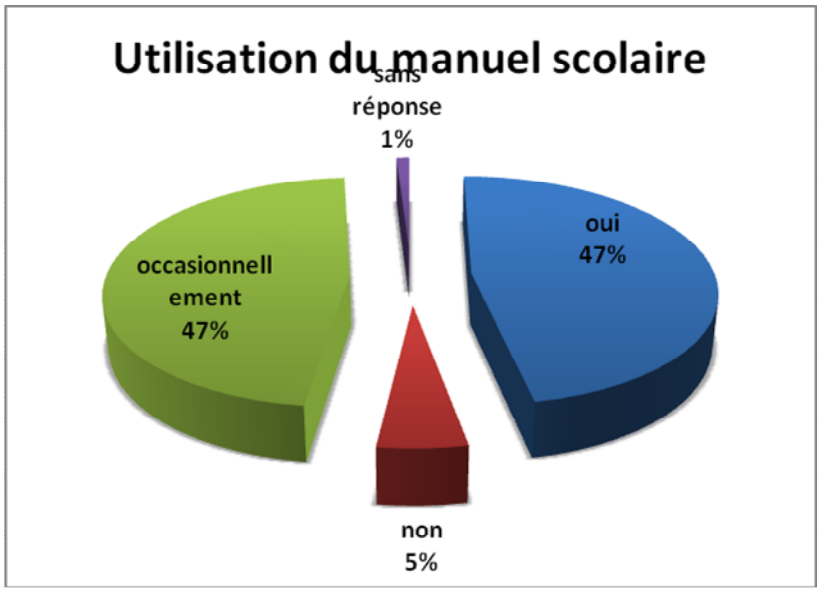
Utilisez-vous les supports des manuels scolaires relatifs à l'écrit ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Occasionnellement

Par définition, le manuel scolaire ou le livre scolaire met en œuvre un programme d'enseignement pour un quelconque niveau. Il est formellement conçu par des professionnels pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents. Il est souvent traité comme un élément indissociable de la pédagogique d'un enseignant, un guide qui leur permet un accès prompt et pratique au programme annuel et mensuel du niveau donné. Nous vérifions en ce point son utilisation en classe de FLE concernant toujours l'activité scripturale.



Commentaire

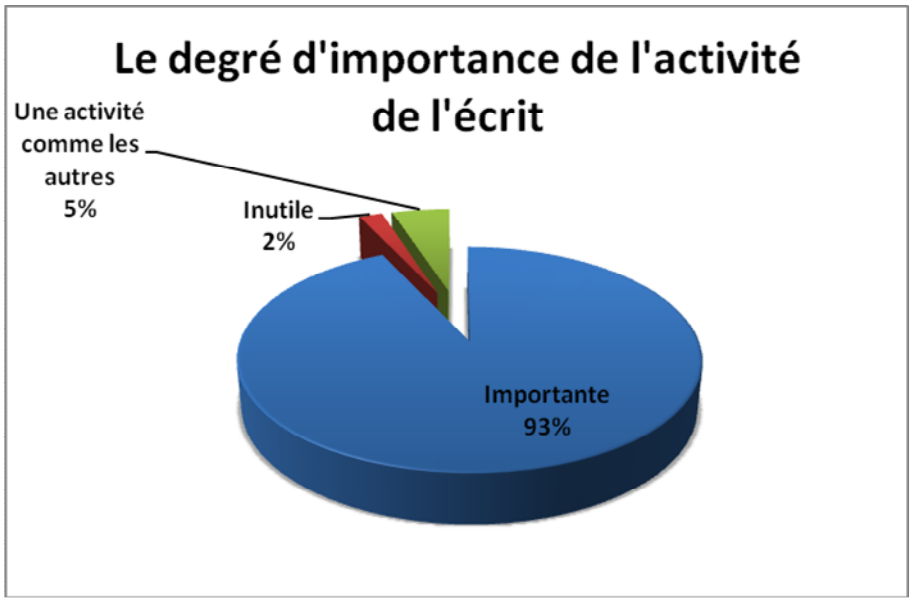
D'après ce schéma, l'on distingue d'emblée un point évident, le recours au manuel solaire est inévitable dans la plupart du temps par nos enseignants. Ceci est englobé dans les 2 réponses indiquées ci-dessus : *oui* et *occasionnellement*, qui ont partagé le même pourcentage dans ce graphique. Toutefois, 5 % déclarent qu'ils ne font pas du manuel de l'élève un document sacré dans l'activité de l'écrit. Cela nous ouvrirait un champ de recherche plus large au niveau de la documentation utilisée lors de la production écrite, ce qui renvoie primordialement au manuel scolaire de l'élève de 1ère année du cycle moyen.

Quinzième question

Comment jugez-vous en général cette activité ?

- ☐ Importante
- ☐ Inutile
- ☐ Une activité comme les autres

Nous touchons à travers ce point le jugement de valeur en général de l'enseignant sur l'activité de la production écrite, pour connaitre la part d'importance que ce dernier lui procure. Nous avons abouti à cela :



Commentaire

Un constat bien évident, la majorité donne une grande importance à l'activité scripturale dans la mesure où ils optent pour sa nécessité dans l'apprentissage du FLE surtout parlant des jeunes apprenants du moyen. La sensibilisation à l'impact d'un élément donné, voudrait dire s'appliquer davantage pour son amélioration et sa performance. Nos enseignants se trouveraient prédisposés à fournir des efforts à ce niveau pour atteindre un taux considérable d'avancement en cette langue étrangère qui présente d'ors et déjà une hostilité pour nos jeunes élèves du moyen.

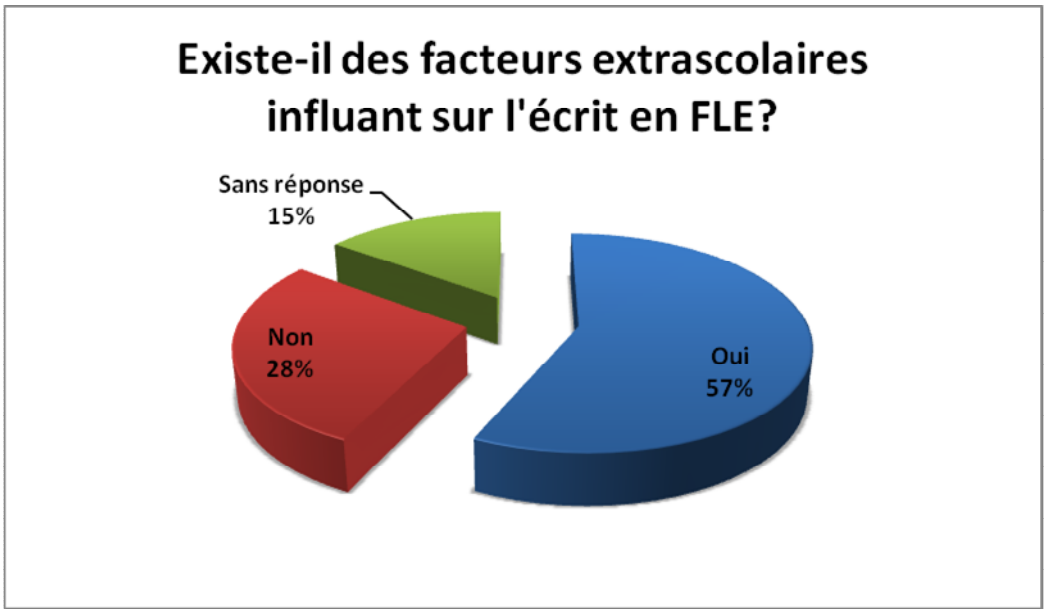
Seizième question

Y a-t-il des facteurs extrascolaires qui influent sur cette activité ?

Non

Oui :

Nous avions disposé nos professeurs de cet item semi fermé afin de soustraire leur avis sur l'existence de facteurs extrascolaires influant éventuellement sur l'activité de l'écrit. De par leur expérience variable, nos enseignants sont amenés à nous révéler s'ils croient réellement en l'influence du monde extérieur sur l'insuffisance perçue dans les productions écrites des apprenants du moyen en français langue étrangère, et en quoi pourrait-il s'agir dans le cas échéant. Au premier lieu, nous avions tenté de séparer la négation de l'affirmation de cette éventualité à travers le graphique suivant :



Commentaire

Les enseignants qui n'adhèrent pas au fait de penser de l'impact des facteurs extrascolaires sur l'activité de l'écrit en général, sont estimés à 28%. 57% en revanche, l'affirment en y incérant un avis personnel sur la nature de ces influences.

Parmi les 57 avis qui ont approuvé ce fait, 7 enseignants se sont contentés de cocher à la case *oui* sans nous expliquer en quoi consistaient ces facteurs extrascolaires influant sur l'activité scripturale. De ce fait, il nous est resté 50 opinions à traiter par l'ordre de priorité (les avis étant les plus partagés).

Nous avons à révéler d'emblée que la plupart des praticiens supposent que c'est l'entourage familial qui influent primordialement sur le niveau linguistique de l'apprenant, particulièrement ceux du cycle moyen, reprochant ainsi aux parents des jeunes élèves de ne pas avoir sensiblement suivi ces derniers, ce qui, selon l'avis, a engendré un désintérêt totale à la matière. D'autre part, des enseignants ont expliqué cela par le rôle du milieu socioculturel qui représente en d'autres termes la société et le vécu des élèves, leur situation sociale, en effet, semble toucher profondément le niveau des apprenants en FLE selon l'avis des enseignants enquêtés qui soulignent que les apprenants ne s'appliquent guère et leur environnement socioculturel ne les encourage pas réellement.

Un autre point de vue s'est partagé aussi, convoquant l'aspect référentiel de base de l'apprentissage du français langue étrangère vis-à-vis l'écrit, nous entendons par ce, l'influence de l'école primaire sur cette incompétence. En effet, maints enseignants se

plaignent en grande partie de l'absence des pré-requis[89] en FLE, d'autres disent du manque de base, maitrise des outils de langue ou du support linguistique, sinon encore de l'indisponibilité du bagage de la langue française qui théoriquement sont les éléments principaux abordés au milieu primaire (3ème, 4ème et 5ème année du cycle primaire sont ici les niveaux concernés par l'apprentissage du FLE).

Nous croisons également une opinion de certains enseignants qui imputent les interférences de langue en notre milieu extrascolaire, affirment-ils, où les apprenants n'ont recours à la langue française qu'en une heure en classe dans toute la journée. La langue maternelle, toujours selon cet avis, influe sérieusement sur leur écrit ; nos élèves pensent en arabe en se trouvant forcés à rédiger en français.

Selon une autre optique, pour expliquer ces lacunes, certains interpellent la situation géo-historique qui selon eux laisserait voir chez nos élèves une certaine *répulsion* envers cette langue qui représente pour un grand nombre *une langue d'ennemi*, (l'Algérie un pays ayant été colonisé par la France plus d'un siècle) l'élève s'est vu grandir dans une société algérienne qui éprouve une sorte de sensibilité par le souvenir d'une histoire de guerre contre ce pays.

Des enseignants ont, d'autre part, indiqué qu'il s'agit principalement du manque de motivation chez nos petits apprenants et l'absence d'intérêt à la matière de français en général. En soulignant qu'il n'existe pas tellement de situations communicationnelles où l'apprenant se trouve quotidiennement confronté à cette langue dans le milieu extrascolaire, une chose qui selon ce point de vue, accentue bel et bien l'étrangeté du français dans la réalité de cet élève.

Nous pouvons ajouter à cela la lecture qui, selon d'autres praticiens, semble être quasi absente dans la vie de nos petits apprenants du cycle moyen, parmi d'autres niveaux. N'ayant guère été habitué à cet acte culturel primordial dans l'apprentissage d'une langue, les élèves, encore moins encouragés par leur milieu familial, n'établissent que rarement un contact avec un livre, une revue ou encore une bande dessinée, spécialement parlant des écrits en langue française. Ce constat de plusieurs enseignants laisserait à voir enfin une des mauvaises influences perçues en particulier sur l'activité de l'écrit en FLE.

[89] Les connaissances dont devraient disposer les élèves pour réussir leur apprentissage visé.

Finalement, des enseignants ont admis qu'il existe d'autres facteurs influant sur l'activité de l'écrit mais avantageusement tel que les différents moyens de communication ; internet et programmes télévisés qui pourraient contribuer à l'amélioration des niveaux de nos jeunes élèves du cycle moyen en production écrite.

Dix-septième question

Comment évaluez-vous l'expression écrite?

À travers cet item ouvert concernant l'évaluation de l'écrit, nous voulions distinguer les différentes méthodes adaptées par nos enseignants interrogés afin d'établir efficacement et réussir ainsi cette tâche.

Il est à rappeler d'abord que l'évaluation est un processus qui parait être un des éléments fondamentaux faisant part de la relation enseignant/apprenant. Elle a pour premier objectif l'amélioration de la qualité des décisions relatives à l'enseignement/apprentissage, ceci par une prise en compte des erreurs régulées en adaptant le dispositif didactique à la réalité des apprentissages et ce dans la finalité d'augmenter la réussite scripturale entre autres. Elle intervient à la fin du processus d'apprentissage et permet de vérifier si les objectifs fixés ont été finalement atteints.

Commentaire

En fouinant dans notre corpus, nous avions retiré en premier lieu 14 questionnaires dans lesquels les enseignants n'avaient à rendre aucune réponse.

La majorité des professeurs, d'autre part, répondant à la question, affirment qu'ils se réfèrent souvent à la grille d'évaluation cadrant les critères de réussite de la production écrite, tracés au préalable au départ de la séance en joignant ceux là au sujet de la rédaction, autrement dit à la consigne. En effet, environs plus de 20 avis optaient pour ce principe évaluatif efficient, le considéraient-ils, afin de juger les travaux écrits de leurs apprenants.

L'évaluation de l'expression écrite et de la compétence communicative se font généralement par l'intermédiaire de grilles mais on utilise aussi d'autres méthodes que nous allons découvrons progressivement. Les grilles aident l'élève dans son apprentissage, en lui fournissant ou en construisant avec lui des indicateurs, qui l'aideront à développer son expression écrite. L'activité de la production écrite est

souvent appelée à être évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation crée en tenant compte des critères et leurs indicateurs (les critères internes tels que le titre et le respect de la silhouette textuelle, et les critères externes comme la présentation générale de la copie. Les grilles d'évaluation sont différentes selon les critères et évolueront en fonction de la tâche demandée à l'apprenant. Toutefois, les enseignants, certains, usent de grilles d'évaluation plus personnelles préférant cela dans la mesure où il serait, selon eux, plus convenable de les employer sans avoir à donner des comptes détaillés aux apprenants.

On évalue aussi les productions écrites en attribuant une grande part d'importance à la forme du texte, sa typologie traitée en classe, la cohérence phrastique et textuelle et l'expression personnelle. D'autres s'occupent encore d'avantage des composantes linguistiques qui sous entendraient les différents points de langue vus et exploités pendant les séances de la séquence en question. Beaucoup d'autres professeurs se préoccupent de leurs erreurs orthographiques et celles de la ponctuation, en pensant qu'elles constituent la base de la réussite de la production écrite. Certains se penchent vers la compréhension globale du sujet de la rédaction. La structure du texte semble aussi un élément essentiel dans l'évaluation de l'écrit des élèves. Les idées des apprenants entrent également au centre d'intérêt de l'évaluation de plusieurs enseignants.

Un grand nombre d'autres professeurs discerne un aspect différent, celui de la note attribuée et l'observation caractérisée par une argumentation explicite et/ou implicite sur les copies des apprenants, en appuyant sur son indispensabilité afin d'estimer d'une manière plus efficace les écrits des élèves.

La vérification de l'assimilation des acquis de la séquence présente un élément indissociable de la réussite scripturale chez beaucoup d'enseignants qui l'ont bien soulignée.

Aussi, l'adaptation de la séance du compte rendu était présente parmi les méthodes employées dans une évaluation de l'écrit, certains de nos enseignants expliquent qu'ils ont recours aux textes modèles à partir duquel ils préconisent et traitent des erreurs les plus courants des apprenants, et que le choix de ces textes devrait être réfléchi et argumenté.

Le tableau, la gestion de son espace pour une évaluation collective semble également parmi les différents avis de nos enseignants. En admettant qu'il serait

profitable d'user de l'auto-évaluation et de la co-évaluation dans la correction, une dizaine de professeurs étaient d'accord sur ce point.

Certains enseignants ont tendance à estimer les productions de leurs élèves particulièrement au niveau de leur créativité, d'autres, primordialement sur la lisibilité et la présentation manuscrite de leurs écrits.

L'évaluation est aussi présente au long du processus de l'écrit selon quelques enseignants qui déclarent qu'ils l'effectuent avant, pendant et après la tâche scripturale.

Des professeurs insistent sur l'identification des lacunes qu'ils y remédient dans le compte rendu, ceci par une hiérarchisation du traitement de l'erreur par ordre de priorité et de degré d'importance.

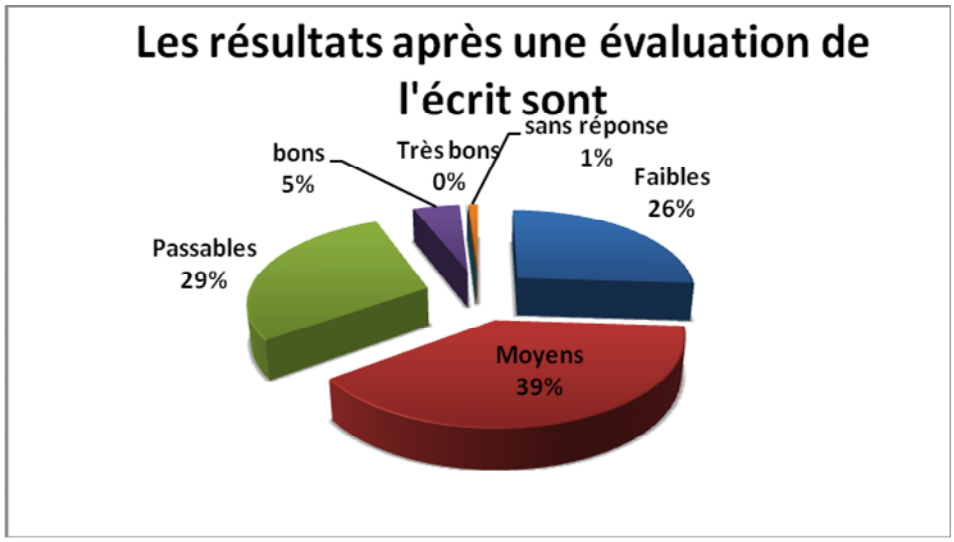
Enfin, certains interrogés établissent une correction individuelle après la remise des copies aux apprenants, d'autres optent pour l'évaluation codique personnelle des écrits de leurs élèves.

Dix-huitième question

Les résultats obtenus en classe après avoir établi une évaluation

- ☐ Faibles
- ☐ Moyens
- ☐ Passables
- ☐ Bons
- ☐ Très bons

En cet item, nous demandons aux enseignants de nous présenter généralement les appréciations données sur les résultats après établir une évaluation formative de l'écrit. Ceci nous permettra d'étudier de plus près les estimations de la majorité des enseignants sur les copies de leurs élèves. Voici notre constat



Commentaire

Dans l'ensemble, nos enseignants estiment *moyen* en grande partie les écrits de leurs élèves. Sinon, en deuxième lieu, ils s'avèrent passables. 26 % pensent que leurs productions écrites sont en majorité faibles. Cette étude nous mène à constater que les résultats sont en général moyens à passables, une note estimée de 09.5/20 à 11.5/20. D'un autre point de vue, si nous revenions à la question 4 où nous avions demandé si les apprenants réussissaient à écrire aisément en français, et que la plupart avait opté pour une réponse négative, l'évaluation formative de la production écrite des apprenants de la première année du cycle moyen ne se montre pas en adéquation avec le niveau des apprenants dont les professeurs nous ont parlé; nous nous sommes autorisé à suggérer que certains enseignants auraient néanmoins tendance à être relativement indulgents avec les élèves en cette question des observations données. Certains praticiens nous ont déclaré au cours de notre enquête qu'ils approuvent souvent une sorte de tolérance en leur correction des copies, en soulignant que cela éviterait d'avoir à donner un rapport souvent négatif sur le niveau de ces petits élèves qui, les estiment-ils, ne sont pas responsables de cet échec scriptural. Nous avions acquiescé cet avis qui a émané lors de notre étude du corpus à savoir les copies des jeunes élèves de première année moyenne.

Dix-neuvième question

Que proposez-vous pour mieux appréhender cette activité?

En ce dernier item de notre questionnaire dédié aux enseignants du cycle moyen, nous leur avions laissé finalement un libre champ afin de nous préconiser d'éventuelles remédiations aux lacunes scripturales de nos jeunes apprenants de 1ère année moyenne. Ceci, en fait, contribuera également au chapitre propositionnel dans lequel nous tenterons de suggérer d'éventuelles issues de sortie de cette situation de rudesse perçue, notamment, au niveau de l'activité d'écriture.

Commentaire

Nous tenons à préciser d'emblée, que les avis de nos enseignants, à qui nous leur devons toute notre estime et respect, nous étaient fort fructueux et enrichissant principalement au sujet des propositions en vue d'atténuer les difficultés scripturales. 20 questionnaires n'en ont donné aucune réponse ont été mis à coté. Le reste ne nous a pas privés de son opinion fortement profitable vis-à-vis la question.

- En abordant les réponses, une grande partie de professeurs (21 avis similaires) nous a révélé qu'il serait plus rentable d'encourager les apprenants à la lecture (différents types de textes à lire), ceci pour enrichir, selon eux, leur bagage linguistique, et les amener de la sorte à mieux produire à l'écrit.
- Puis, d'autres suggestions se sont émergées en favorisant le prolongement du volume horaire de l'activité en question afin de permettre à l'apprenant de prendre son temps au moment rédactionnel, d'avoir à sectionner les étapes de la production écrite en particulier.

- Renforcer et s'appuyer davantage sur l'activité orale, semble aussi seconder les apprenants à l'écrit, selon maintes sources, ceux-là ont distinctement accordé une grande part d'importance à l'oral dans la réussite de la production écrite d'un énoncé, en soulignant que l'oral et l'écrit constituent deux éléments complémentaires.

- D'autres enseignants sont, d'autre part, persuadés de l'efficacité des multimédias dans la réussite de l'activité de l'écrit, qui selon eux, leur permettent de réaliser une rédaction, ceci en écoutant, en mémorisant, puis en passant à l'écrit.

- D’un autre point de vue, des professeurs suggèrent d’employer des consignes de travail plus simples et explicites afin d’amoindrir la difficulté à la compréhension du sujet de la production. Certains, aussi proposent de mettre en œuvre davantage d’exercices avant de passer à l’écrit, nous avions entendu par là (d’après notre constat) le renforcement des activités de la préparation à l’écrit à partir de laquelle l’apprenant s’initie à son activité scripturale.

- D’un autre coté, des enseignants ont clairement rappelé l’importance de la préparation à l’écrit comme étant une activité indispensable et indissociable à la production écrite.

- Avant de faire une rédaction, des professeurs approuvent qu’un apprenant doive d’emblée disposer des moyens linguistiques nécessaires à la production, ces derniers, selon cet avis même, doivent être consolidés au préalable durant les activités de langue.

- La motivation, semble être en fait un pilier crucial contribuant à la réussite de toute tâche pédagogique selon plusieurs opinions, en particulier vis-à-vis l’écrit qui présente une des activités les plus tenaces à réaliser en classe de FLE. C’est à partir de cette constatation que nos enseignants en tendance à favoriser l’incitation (que d’autres l’ont désignée par l’émulation) selon plusieurs conduites propres à chacun en matière d’écriture.
- La sollicitation au travail en groupe, selon maints avis, est une stratégie qui permet de prédisposer les apprenants particulièrement à l’activité de l’écrit.
- Encourager la dictée en classe de FLE, selon d’autres professeurs, pourrait amener l’apprenant à s’approprier des moyens linguistiques exploitables dans leur écrit.
- Lecture et étude préalablement de supports équivalents à ceux qu’ils sont appelé à produire, aussi sont adaptés à la typologie du texte élaboré dans la séquence (relativement au sujet du projet) contribuerait selon certains au perfectionnement de la production écrite.
- Consolidation des activités de langue en particulier celle du vocabulaire relatif au projet. De là, nous joignons cette suggestion partagée par plusieurs

enseignants à celle de la disposition de la banque de mots, qui s'avère selon la même source un outil indispensable dans la réalisation d'un écrit.

- En outre, des enseignants préconisent de partager la séance de l'écrit en plusieurs jets (préparation, correction des brouillons puis passage à l'écrit) , qui selon cette source, échappe à plusieurs professeurs qui se pressent de la sorte à achever l'activité en question aussi tôt que possible en raison du désintérêt des élèves et d'autres facteurs.
- Hors du contexte didactique, des enseignants soulignent quelques points selon eux considérés irréfutables
    - Diminuer le nombre d'apprenants en classe.
    - Améliorer le niveau de l'écrit au cycle primaire.
    - Disposer de salles dotées de plusieurs moyens technologiques.
    - Sensibiliser les parents à l'importance de l'écrit et de la langue dans le parcours scolaire de leurs enfants.
    - Encourager les apprenants à écouter la radio et regarder la télévision en langue française.
    - La pratique de la langue en dehors du contexte scolaire (à la maison entre autres).

Nous citons brièvement les autres propositions du même degré d'importance, émanant de nos enseignants interrogés

- Proposer des sujets intéressants et adaptés au niveau des apprenants (selon leur centre d'intérêt).
- Définir une méthodologie de travail conforme à l'activité en question, en d'autres termes, revoir sa méthode d'enseigner.
- Attribuer une importance personnelle à l'écrit avant de la faire passer aux apprenants.
- Insister sur l'auto-évaluation en classe pour permettre à l'apprenant de détecter avec une conviction ces lacunes et pouvoir ainsi y remédier.
- Prendre en considération l'hétérogénéité des classes et mettre en œuvre la pédagogie différenciée concernant l'écrit.
- Employer au préalable les mots clés, expliciter la notion au début des études.

- Favoriser les travaux à domicile (incitation à la rédaction hors du contexte classe).
- Suggérer des idées phrastiques pour éclairer le sujet aux apprenants et éviter d'errer dans le thème posé.
- Avoir recours au dictionnaire au moment rédactionnel permettra d'avoir accès au vocabulaire relatif au sujet (synonymie entre autres).
- Inciter à l'usage du brouillon avant de passer aussitôt à la production écrite finale.
- Amener l'apprenant à produire à partir d'une situation de communication.
- Simplifier les critères de réussite de la production donnée.
- Mettre en œuvre des jeux relatifs au sujet de la rédaction, employer le ludique en classe afin d'éveiller l'intérêt de l'apprenant.
- Éviter le retour constant à la langue maternelle en classe de FLE (l'arabe dans notre cas).
- Consacrer prioritairement la séance de rattrapage à la remédiation aux lacunes à l'écrit.
- Agir avec attention, rigueur, objectivité et pertinence vis-à-vis l'activité scripturale.
- Amener l'élève à maitriser en classe les aspects graphiques (la lisibilité du travail écrit présente un facteur important dans l'évaluation).
- Insister sur la production de phrases simples, courtes et correctes.
- Adopter la démarche inductive suivant la pédagogie par l'erreur.
- Discuter les insuffisances avec ses élèves en classe.
- Encourager l'apprenant à écrire en le mettant dans une situation d'intégration.
- Commencer la production écrite tout au début de la séance. Puis, après chaque activité demander aux apprenants de produire une ou deux phrases sur leur cahiers de leçons, et ce sur un sujet choisi selon le thème de la séquence.
- Évaluation progressive du texte (correction phrase par phrase).
- Établir une seule production par projet est suggérée par quelques enseignants.
- Apprendre à l'élève l'usage de l'outil informatique qui pourrait les amener à produire spontanément.
- Remédiations aux lacunes de l'écrit par une batterie d'exercices dans l'activité du compte rendu et correction de la production écrite.

- Jouer des scénettes devant les autres au préalable, afin d'orienter les apprenants dans leurs écrits.
- Faire savoir à l'apprenant les contenances de son apprentissage.
- Habituer les élèves à la reformulation phrastiques en classe pendant et avant la séance de l'écrit.
- Répéter les exercices de la production écrite (demander à écrire la même production déjà corrigée).

Arrivant ici, nous sommes parvenus à conclure le traitement des réponses aux questionnaires remplis par les différents enseignants de la première année du cycle moyen. Nous passons désormais à l'analyse des questionnaires destinés aux apprenants du niveau en question. En abordant leurs réponses, au premier lieu nous voyons que notre champ d'étude se promet d'être encore plus étendu.

III - Constat général

Pour pouvoir dresser un état des lieux sur la situation et les besoins des apprenants algériens en matière d'écrit, nous nous sommes basées primordialement sur des réponses aux questions que nous avons préalablement posées à des enseignants du FLE du cycle moyen, et ce sous formes d'un questionnaire élaboré à leur égard.

Après l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus dans l'étude des processus et des difficultés touchant à la production de l'écrit auprès des apprenants de la 1ème année moyenne, nous avons enregistré une certaine appréhension pour l'enseignement / apprentissage de cette activité en cette discipline de FLE. La plupart des enseignants avouent leur insatisfaction et leur inquiétude, ils soutiennent l'existence de plusieurs obstacles affectant l'accès à la rédaction des énoncés : le manque des connaissances linguistiques et extralinguistiques, la piètre qualité du savoir écrire ainsi que le manque de stratégies et la méconnaissance de la langue. Ils proposent l'enrichissement des connaissances par la multiplication des démarches, la préparation pré-pédagogique rigoureuse de l'activité en question, l'adaptation des consignes et sujets au niveau des apprenants et selon leur centre d'intérêt, l'augmentation du nombre de jets d'écrit et le choix adéquat de l'approche méthodologique, ainsi que d'autres préconisation à la remédiations aux lacunes à l'écrit. En effet, la didactique de l'écrit adaptée selon le résultat de cette analyse estime que la responsabilité de l'enseignant est de mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage enveloppés dans divers démarches en production d'écrits pour assister les apprenants afin qu'il puisse acquérir et développer une compétence à l'écrit puis surplomber les limites de l'écriture.

En outre, une réflexion sur le plan évaluatif s'impose selon maints avis partagés par nos éléments consultés, ce dans la mesure où cette étape pourrait fournir à l'apprenant une opportunité effective liée à l'amélioration sur le plan scriptural et métalinguistique.

CHAPITRE DEUXIEME :

QUESTIONNAIRES AUX APPRENANTS

Introduction

Le deuxième chapitre est conçu dans l'objectif de déterminer, par l'outil questionnaire au biais des apprenants de la première année du cycle collégial, les opinions de ces derniers afin d'en prévoir une étude analytique et ce en passant par les trois étapes suivies précédemment d'une manière similaire à celle procédée dans le traitement des questionnaires des praticiens ; une description et détermination des objectifs du questionnaire, un traitement des réponses, et en dernier lieu, un constat général de l'étude du corpus.

I - Description et objectif

Ce questionnaire destiné aux collégiens a pour objectif de consulter les avis des apprenants vis-à-vis le français en général, puis l'activité de l'écrit en particulier. Ceci pourrait éventuellement nous aider étant donné d'abord qu'ils sont le sujet de notre recherche, et par là, nous mener à des hypothèses, surtout que nous somme partie du fait que la nouvelle réforme exige que l'apprenant soit au centre de son apprentissage, qu'il soit au courant de tout ce qui se déroule pendant ces activés orales ou écrites et que ces dernières soient les objectifs de ce qu'ils apprennent en classe de FLE.

Ce questionnaire a été distribué et traité durant les années scolaires 2014- 2015 et 2015-2016. Nous avons remis un nombre de 180 questionnaires aux apprenants dans plusieurs collèges de la wilaya de Sidi Bel Abbès, Tlemcen, Saïda et celle d'Oran. Leur âge varie entre 12 et 15ans. Nous avons pu récupérer toutes les copies des questionnaires.

La plupart des enseignants se montre aimable et accueillant, il fallait dans la plupart des cas, pendant l'enquête, demander l'accord du directeur de l'établissement.

Quelques enseignants aussi ont précisé qu'il fallait expliquer certaines questions oralement aux apprenants qui ont demandé l'aide de l'enseignant pour mieux comprendre la question, il y a eu même un recours à la langue arabe dans certaines circonstances, nous nous sommes permis cela dans la mesure où l'objectifs et de découvrir en quoi réside le problème chez les apprenants peu importe alors le code utilisé.

Brièvement, remplir les questionnaires s'est déroulé, dans la plupart des occurrences, convenablement en notre présence et celle de leurs enseignants de la matière.

Notre questionnaire se compose de 19 items dont 2 ouvertes ; il n'en contient pas beaucoup, de ces questions ouvertes, cela à cause de l'insuffisance perçue voire l'incapacité à s'exprimer largement au niveau des enquêtés. C'est notre expérience en étant enseignante en ce palier, qui nous a permis de constater que ce type d'items ne facilite pas la précision et la clarté dans les réponses des apprenants ce qui peut causer des ambiguïtés voire des réponses erronées sinon des cases vides.

Notre corpus se compose comme déjà noté de 180 exemplaires en tout, distribués dans différents établissements parmi ceux où nous avions mené notre enquête empirique. Nous avions procédé à son analyse par le biais de diverses formes de graphiques et de secteurs.

II - Analyse des réponses

Q1.Es-tu : ☐ un garçon ☐ une fille

En cet item, nous distinguons si c'est la présence masculine ou féminine qui prédomine notre corpus afin de concevoir une méthodologie déterminée du traitement des réponses de la population interrogée. Nous avions au terme obtenu les résultats ci-dessous

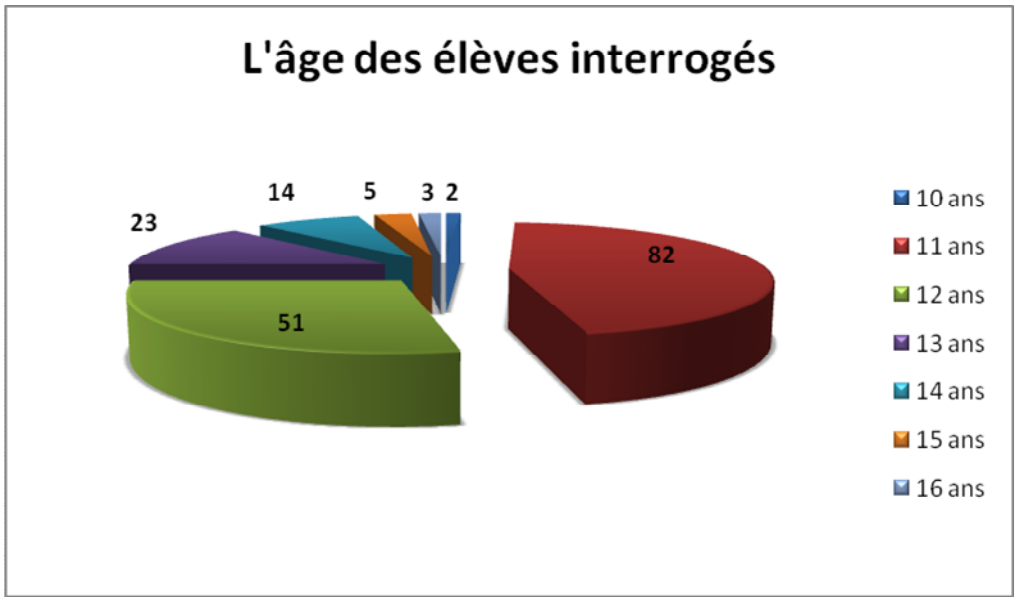


Commentaire

Le nombre de filles est visiblement plus dominant que celui des garçons (59 % contre 39%), seulement 2 (1%) n'ont pas donné de réponse, nous avions justifié cela par l'incompréhension à la question.

Q2.Quel âge as-tu ?.....

L'âge de l'apprenant semble être un facteur fondamental dans la sélection et la préparation de techniques d'enseignement car chaque activité n'est considérée convenable pour tous les élèves, indépendamment de l'âge. La différenciation sur ce plan exige en effet une réflexion d'ordre psychopédagogique sur les méthodologies de travail d'un bon pédagogue qui les affilie à chaque palier d'un cycle donné. En outre, nous tenons à avoir une idée claire sur l'échantillon d'élève sur lequel nous menons notre enquête. De là, nous jugeons important de connaitre l'âge des enfants auxquels nous nous adressons ; voici le résultat du tri de notre corpus



Commentaire

D'emblée, nous rappelons que nous avons à étudier les cas des apprenants de la 1ère année du cycle moyen, qui sont récemment issus de la 5ème année du primaire. D'après les données ci-dessus, nous constatons que notre public est majoritairement âgé de 11 ans (82 élèves soit 46 %) à 12 ans (51 élèves soit 28%). 23 autres élèves (13 %) sont âgés de 13 ans, 14 autres ont 14 ans et 8 scolarisés dépassant les 15 ans.

Q3.Est-ce que tu lis des histoires en français?

☐ oui ☐ non ☐ des fois

La lecture est considérée principalement comme un facteur fort important dans l'apprentissage du français langue étrangère, dans la mesure où elle peut offrir de nombreux avantages (les outils de langue entre autres) aux apprenants en leur permettant ainsi d'acquérir et de développer les différentes compétences (linguistique, communicative, culturelle ….). Cette constatation nous mène donc à mettre l'accent sur ce moyen instructif (assistant éventuellement les apparents à améliorer leurs productions écrites), en demandant à nos jeunes élèves s'ils en font un élément profitable. Nous choisissions comme exemple à lire en français les histoires, vu qu'elles constituent l'un des supports les plus accessibles et adaptés à leur niveau et à leur centre d'intérêt. Nous décelons de cette prospection le résultat suivant



Commentaire

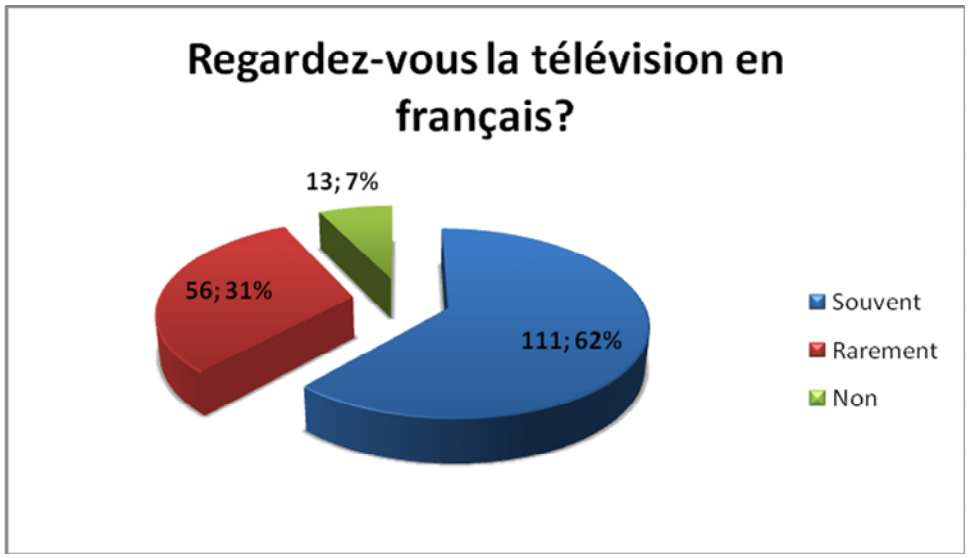
Par le biais de ce graphique, nous avons discerné l'opinion partagée par la majorité des enfants interrogés ; ces derniers déclarent franchement lire occasionnellement des histoires en langue française ; 117 élèves en sont du même avis, 38 autres disent lire souvent les textes en français, et en dernier lieu, 25 enfants estiment ne jamais les lire. Nous tenons à préciser que nos apprenants ont tendance à toujours tenter de comprendre un énoncé en ayant recours à son équivalence en langue maternelle ; « des fois » le mot sous-entendrait en arabe « peu de fois », cette supposition a été perçue au moment de la distribution et remplissage des questionnaires, pendant lequel nous avions la plupart du temps assisté, les élèves essayaient d'expliquer les uns aux autres l'objectif de chaque question en en explicitant et traduisant les mots.

Q4.Est-ce que tu regardes les programmes télévisés en français ?

☐ oui souvent ☐ rarement ☐ non

Actuellement, la langue française est disposée dans beaucoup de foyers algériens grâce à la télévision qui permet de regarder des chaines télévisées française telles que : France3, TV5, etc. Ce qui participerait à l'acquisition de la langue française. Dans le cas de l'Algérie, la chaine III de la radio émet en français et la télévision algérienne étatique lance presque chaque soir des films en français et même des émissions en cette langue. Cela peut permettre au spectateur/apprenant de s'approprier la langue française et de la maitriser sur les deux pôles (oral/écrit). L'influence des média sur les caractéristiques de la personnalité ou de conduite des spectateurs a largement fait l'objet de nombreux

travaux. À partir de cette idée, nous avions interrogé nos apprenants sur leur accès à cet outil diffusant des émissions, dessins animés ou autres programmes en langue française, et nous avions conçus les résultats dans le secteur suivant



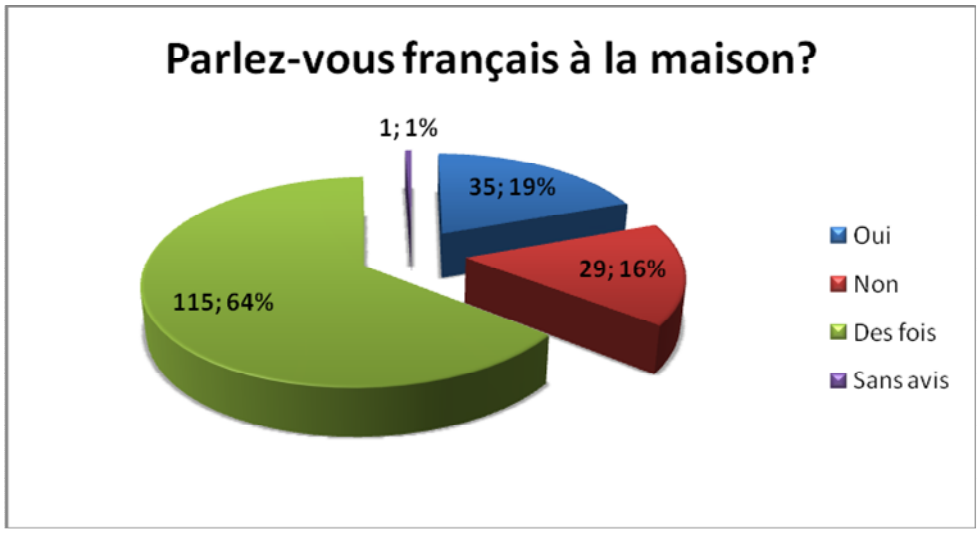
Commentaire

Nous remarquons alors à travers cette recherche, que la plupart des apprenants (111 voix) affirment honnêtement avoir l'habitude de visionner souvent les programmes télévisés en français. 56 autres ne les regardent que rarement et 13 élèves le nient formellement.

Q5.Parles-tu le français à la maison ?

☐ Oui ☐ non ☐ des fois

Un enfant devient bilingue et en maitrise l'oral puis l'écrit car il est imprégné de deux langues dans son environnement quotidien. L'oral est le canal conduisant à l'écrit, et parler une langue étrangère à son domicile mène l'apprenant à s'acquérir ce comportement polyglotte, une ouverture d'esprit cognitif et une vive motivation. Il est vrai que nous ne désirons guère faire de l'apprenant Algérien un parfait bilingue, or nous concevons pour lui des moyens afin de lui permettre une efficacité à déchiffrer et à communiquer en langue française dans notre cas. Notre question rejoint cette optique et tente d'avoir un avis sur le fait de parler le français à la maison en étant à la quête des facteurs extrascolaires influant sur la production écrite de l'élève.



Commentaire

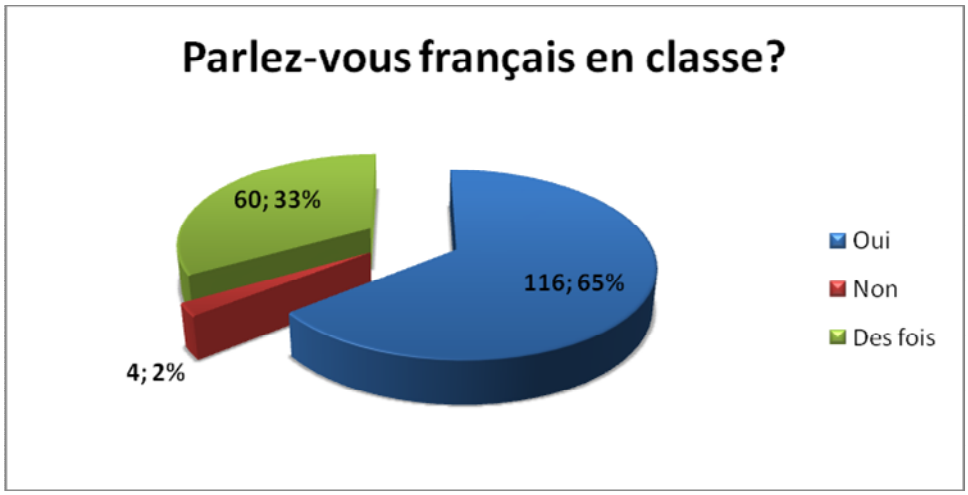
Nous constatons de par ce graphique que 64 % de nos apprenants questionnés ont parfois recours à la langue française à leur domicile et 35 % déclarent le parler souvent, ce qui demeure encourageant et ne présente nullement un obstacle réel selon eux dans leur apprentissage de cette langue étrangère. Toutefois, 16% nient simplement ce fait. Nous révoquons le souci de la compréhension de la notion de « des fois » où nous nous demandons s'il s'agissait d'une réponse négative ou le contraire selon eux. En confirmant ou infirmant cette présomption, nous nous sommes retournés après cette analyse vers nos apprenants (une classe à nous, où nous avions distribué préalablement des questionnaires) et nous avions demandé à certains élèves en nous familiarisant avec eux et les rapprochant encore plus, s'ils ont tendance à parler en français à la maison ; environs 70% des réponses étaient négatives, ils entendaient dire d'ailleurs par l'expression *des fois*, que c'est *rarement* qu'ils utilisaient le français à la maison. Nous ne pouvons limiter l'influence des moyens de l'enquête sur les réponses des apprenants, or nous tentons tout de même d'approximer au mieux possible les données réelles de la question.

Q6.En classe, en cours de français, parles-tu français ?

☐ oui ☐ non ☐ des fois

C'est en parlant qu'on apprend à parler. Tous les professeurs de français encouragent leurs apprenants à pratiquer le plus possible le français particulièrement durant ces 55

minutes en classe de langue dans la journée. Sur ce sujet, nous vérifions si nos apprenants dialoguent en langue française durant la séance du français



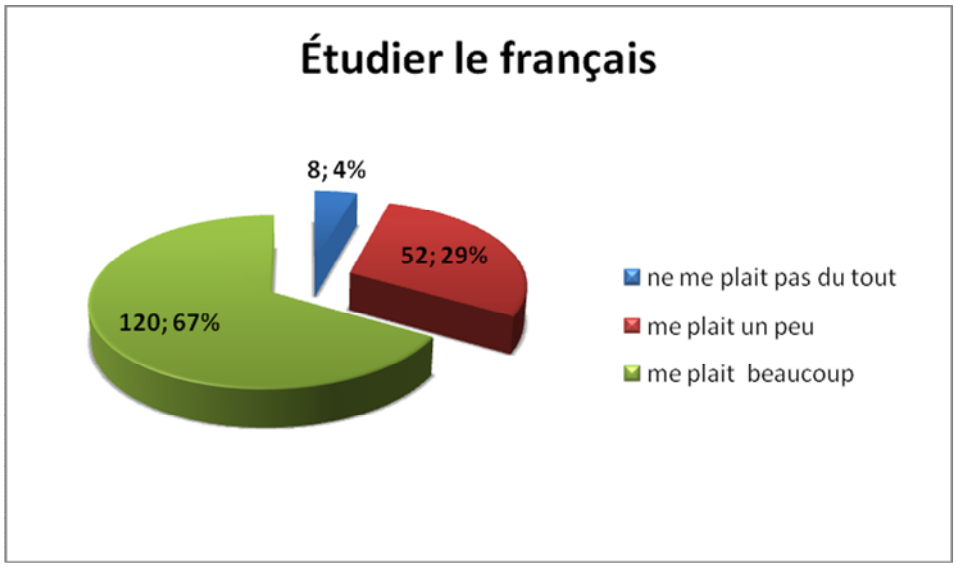
Commentaire

Ce qui est bien apparent à travers ce secteur est que la plupart des élèves révèlent avoir utilisé très souvent le français pour parler en classe de FLE, avec un taux de 65% (soit 116 avis). 60 autres élèves ne l'utilisent que *des fois*. 4 seulement déclarent ne jamais parler en français en classe. Un bilan positif laisserait bien voir l'impact des enseignants sur leurs élèves qui leur semble leur demander constamment de se manifester en employant la langue française oralement ; nous essayerons de découvrir au fur et à mesure si cela s'appliquerait également sur l'écrit.

Q7.Étudier le français:

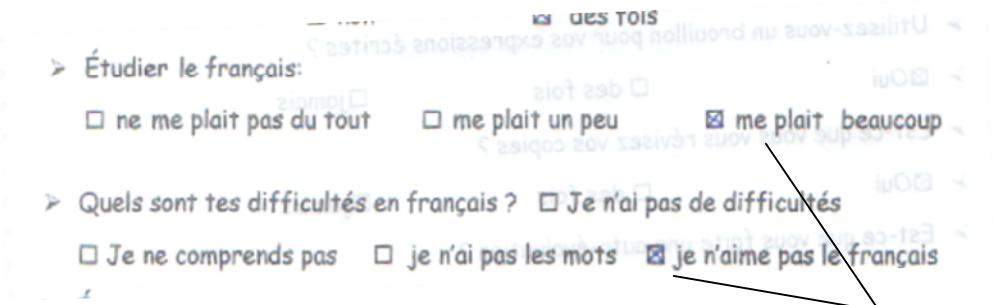
☐ ne me plait pas du tout ☐ me plait un peu ☐ me plait beaucoup

La motivation part de l'opinion de l'apprenant vis-à-vis sa matière étudiée, notamment sur la langue française qui, l'a-t-on bien souligné auparavant, présente une contrainte pour le grand nombre des jeunes apprenants algériens. Partant de cette vision, nous avions demandé aux apprenants de nous révéler leur avis affectif en vers cette langue étrangère, puisque désirer d'apprendre une langue, faciliterait naturellement son acquisition. En voici ce que pensent nos élèves du français



Commentaire

Le graphique nous a montré distinctement qu'une grand part des élèves a une préférence visible à la langue française dans la mesure où 120 apprenants soit 67 % déclarent que le français leur plait beaucoup. D'autre part, 29 % soit 52 élèves disent qu'ils désirent peu cette langue pour différentes raisons selon eux, chose que nous avons à dénicher au cours de notre recherche. Cependant, il nous est semblé important de mentionner que certaines réponses des apprenants peuvent se révéler peu fiables dans la mesure où nous avions perçu quelques contradictions en rapport à la question suivante. En effet, nous leur avions demandé de nous dévoiler les difficultés qu'ils ont à confronter en français, et leur choix ne paraissait pas être en adéquation avec la réponse précédente. Nous avions expliqué cela par le choix hasardeux des cases à cocher, du à l'inintelligibilité possible de ces élèves à la question. En voici un exemple



En voici une des contradictions discernées ; nous en avions trouvé 8 cas semblables

Toutefois, en dépit de ces innombrables aléas, nous ne pouvons que prendre honnêtement en considération les résultats de ces réponses en majorité afin d'en déduire du moins un sens pour aboutir à des préconisations envisageables à la remédiation de l'écrit en particulier.

Q8.Quels sont tes difficultés en français ?

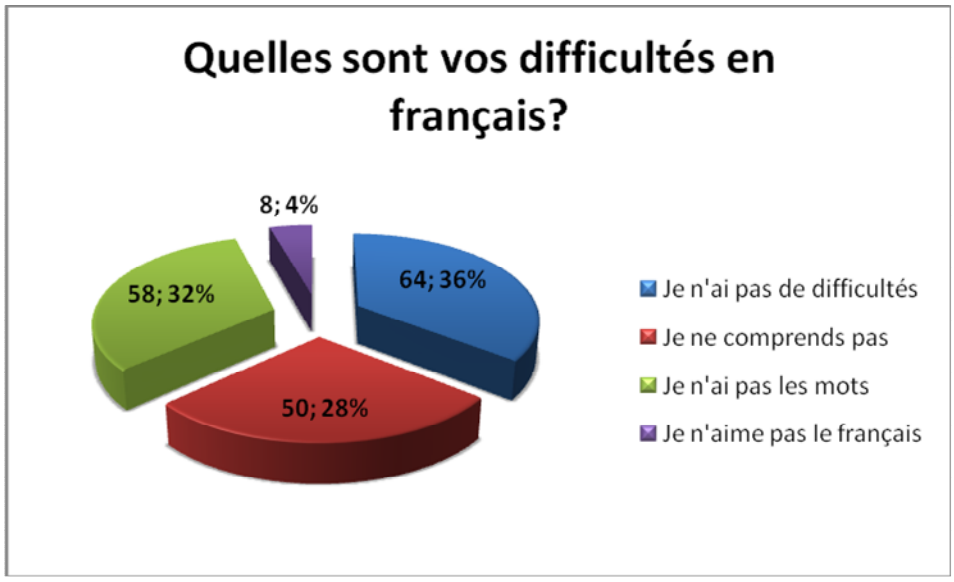
☐ Je n'ai pas de difficultés

☐ Je ne comprends pas

☐ Je n'ai pas les mots

☐ Je n'aime pas le français

Dans le but d'identifier les difficultés cognitives d'un apprenant particulièrement en matière de langue étrangère, le français dans notre cas, il serait fort profitable de s'adresser d'une manière plus directe à l'élève personnellement en lui demandant de dévoiler sincèrement les obstacles qui l'empêchent à l'apprentissage de cette langue. Les résultats étaient aussi divers selon les choix que nous leur avions proposés ; en voici le constat



Commentaire

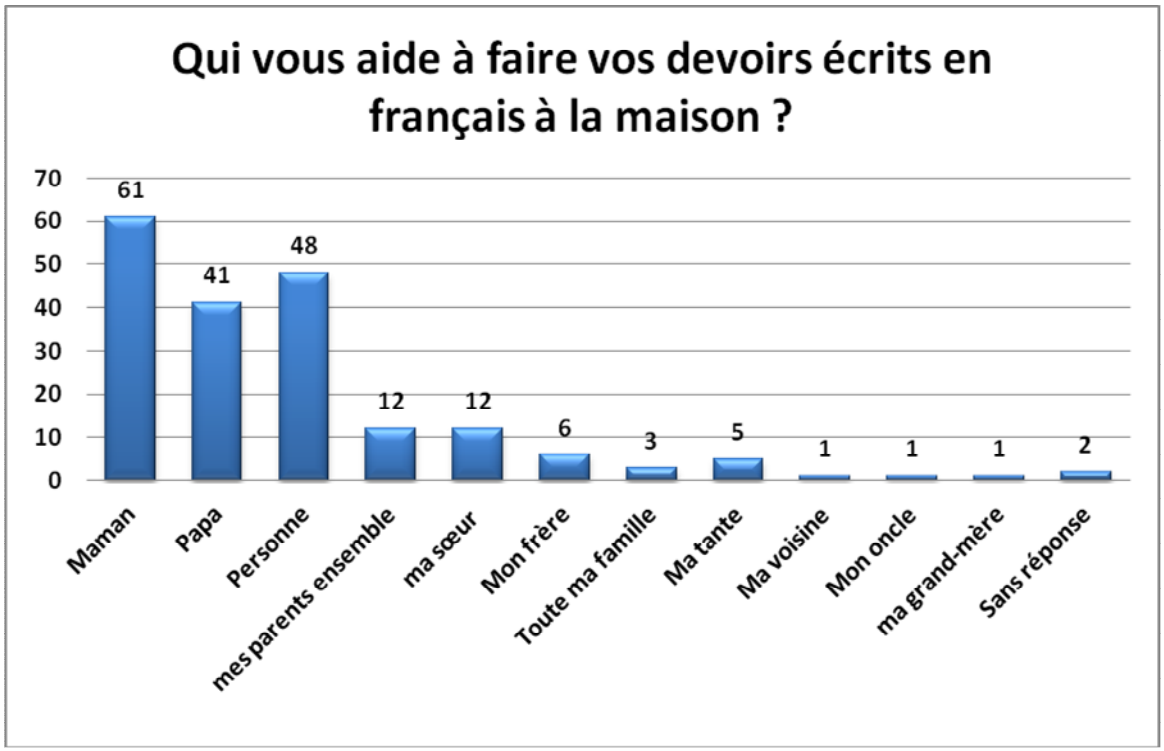
D’après cette étude fondée sur les avis des apprenants sur les difficultés rencontrées face à la langue française, 36 % des élèves disent de n’avoir à confronter aucun obstacle en français. D’un autre point de vue, 58 élèves se voient souffrir du manque du vocabulaire adéquat à la production orale qu’elle soit ou écrite. Les élèves qui disent ne pas comprendre en cette langue sont estimés à 50 avis, soit 28 % de l’ensemble des élèves. 8 encore demeurent sur leur avis précédent ; ils réaffirment par conséquent leur désintérêt à la matière.

Q9.À la maison, qui t’aide à faire tes devoirs de français ?.....

La deuxième question ouverte permet d’exploiter un autre champ consistant au niveau de l’apprentissage d’une langue étrangère, celui de l’appui de l’entourage de l’enfant et sa contribution à la réussite rédactionnelle scolaire entre autres. En effet, notre objectif à travers la question est de vérifier l’assistance parentale et/ou familiale concernant les devoirs faits à domicile. Et ce afin de tâter le milieu domestique et estimer sa participation à l’apprentissage de l’apprenant, notamment en FLE.

Commentaire

Nous avions divisé les réponses des apprenants selon le nombre des voix des avis similaires, et ce en les triant de la manière suivante : maman, papa, personne, mes parents ensemble, ma sœur, mon frère, ma tante, toute ma famille, ma voisine, mon oncle et ma grand-mère. En voici le résultat



Commentaire

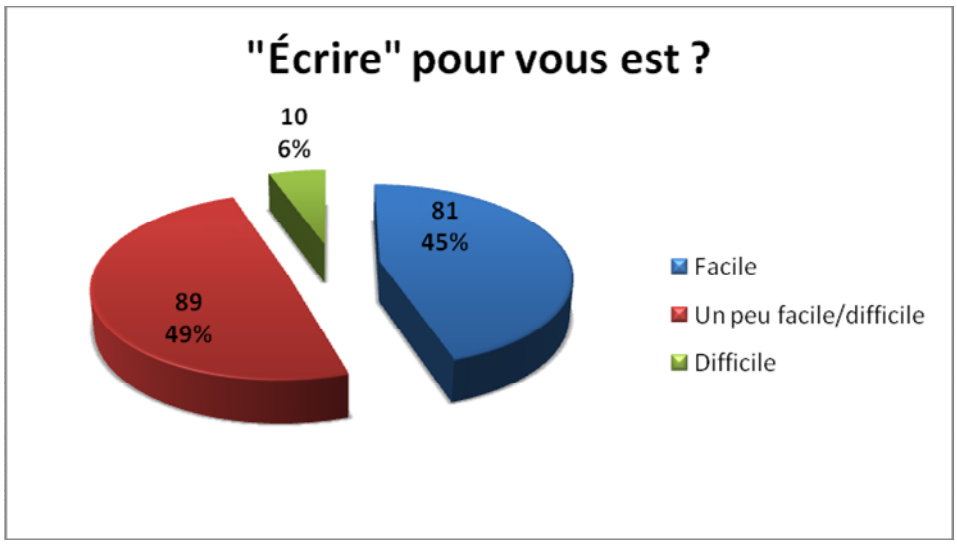
La première personne qui, selon nos jeunes apprenants, semble leur tendre la main en matière de réalisation des devoirs écrits à la maison, est bel et bien la mère, 61 voix en tout en avaient la même idée. En effet, le rôle de la maman demeure de la sorte, primordial dans l'accomplissement du travail domestique préparatoire de l'apprentissage, notamment en écrit. Puis, survient le rôle paternel dans le soutien et le suivi des activités écrites effectuées à domicile ; un point partagé par 41 élèves interrogés. Sinon, 12 autres estiment que les tous deux y contribuent, autrement dit une totale assistance parentale. Cependant, 48 élèves déclarent qu'ils n'ont recours à aucune personne, 3 nous ont soulignés que c'était en faite de leur libre choix de ne dépendre d'aucune aide à domicile, mais le reste s'est contenté de nous écrire le mot *personne.* La sœur a été décelée dans 12 réponses comme étant une personne consultable de à faire ses devoirs, et le reste des avis tournaient autour de la famille et de l'entourage. Nous notons à ce niveau que 11 élèves ont ajouté à leur réponse le mot *des fois* ; une expression circonstancielle montrant que ceux-là ne semblent pas se trouver très souvent assistés chez eux.

En outre, nous avions distingué dans notre corpus des réponses transcrites en langue arabe (la langue arabe de scolarisation de nos élèves questionnés). Nous les avions triées et nous en avions trouvé finalement 29 réponses en tout. Ceci pourrait éventuellement être dû de la peur de ne pouvoir émettre l'information correctement en français, ou simplement car leur intérêt principal était de faire passer leur message, accordant ainsi moins d'importance au code utilisé.

Q10. Écrire en français pour toi est :

☐ facile, ☐ un peu facile/difficile, ☐ très difficile

À partir de cette étape, nous entamons aussitôt le traitement direct du souci de la production écrite concernant les apprenants interrogés de la 1ère année du cycle moyen. La tâche de l'écriture étant ardue selon l'avis de plusieurs enseignants questionnés auparavant, apparait en question également dans le questionnaire des élèves pour enrichir davantage les opinions des praticiens. En effet, nous leur demandions sur la faisabilité de cette activité en ayant les résultats suivants



Commentaire

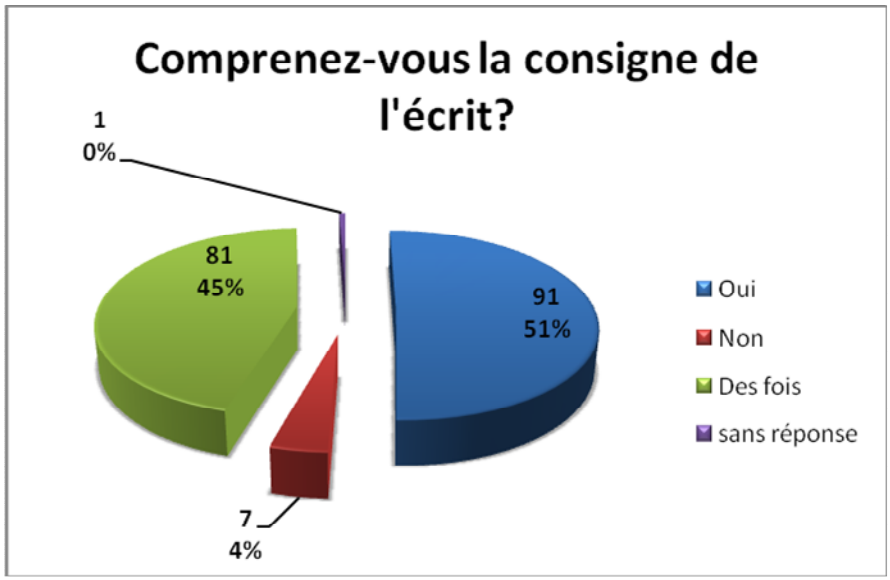
Arrivant à ce niveau, nous pouvons indiquer que la difficulté d'écrire se montre bel et bien à partir de l'analyse des réponses à cette question, où 89 élèves consultés attestent avoir un peu des de limites lacunaires vis-à-vis l'activité scripturale. Ainsi, nous percevons leur insuffisance capacitaire à rédiger en cette langue étrangère qui présente une tâche cruciale dans son apprentissage. 81 autres élèves pensent apparemment

qu'écrire semble être une activité facile et réalisable infirmant de la sorte sa difficulté. Or, nous nous demandions parfois s'ils avaient réellement compris la question dans la mesure où beaucoup d'apprenants se montraient quelquefois assez hasardeux dans la sélection des rubriques à cocher, chose qui nous a poussés ultérieurement à user de la langue arabe afin de leur expliciter les questions et avoir des réponses plus authentiques.

Q11. Et à l'écrit, est-ce que tu comprends la consigne ?

☐ Oui ☐ non· ☐ des fois

La consigne est le pilier de toute tâche scripturale, sans laquelle l'élève ne saurait se limiter dans sa rédaction et se verra errer dans sa production écrite. Son intelligibilité ne se dissocie de la réussite rédactionnelle. De cette manière, nous avions attribué une question à la problématique de la consigne du travail écrit et sa compréhension. Voici les réponses



Commentaire

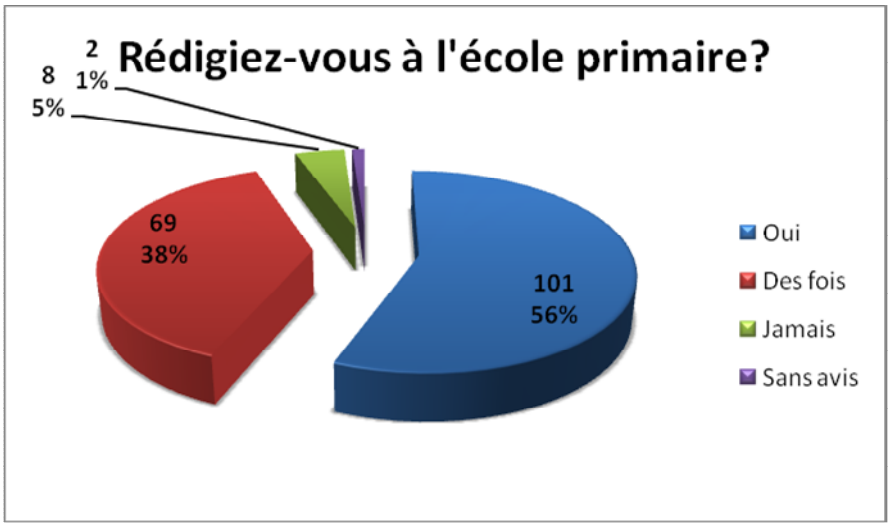
Visiblement, 51 % des apprenants comprennent la consigne de la production écrite, ce qui montre que cette catégorie ne fait pas de la conception du sujet/question de la rédaction un obstacle face à l'écrit. Par contre, 45 % soit 81 élèves ne comprennent la consigne que quelques fois, ce qui en fait à partir de cet avis, un point à réviser en classe de FLE. En effet, la formulation de la consigne entre distinctement dans la réflexion sur l'activité de l'écrit et sa réussite concernant une langue étrangère donnée, vu que la

pédagogie cognitive approuve constamment que les non natifs d'une langue telle que le français, ont souvent besoin que l'enseignant fasse plus attention au choix des terminologies utilisées et la composition grammaticale de la phrase de son énoncé, afin de permettre à l'apprenant d'accéder à l'objectif de son activité.

Q12. Est-ce que vous avez rédigé des textes en français à l'école primaire ?

☐ Oui ☐des fois ☐jamais

L'école primaire constitue d'abord pour l'apprenant du cycle moyen un parcours basique de son apprentissage aussi en matière de français, l'élève passe les trois dernières années scolaires à étudier cette langue où il est appelé entre autres à produire des énoncés cohérents et intelligibles. Afin de confirmer ou d'infirmer leur accès à l'activité de l'écrit au primaire, nous leur avions demandé de nous dévoiler sincèrement leur avis sur la question



Commentaire

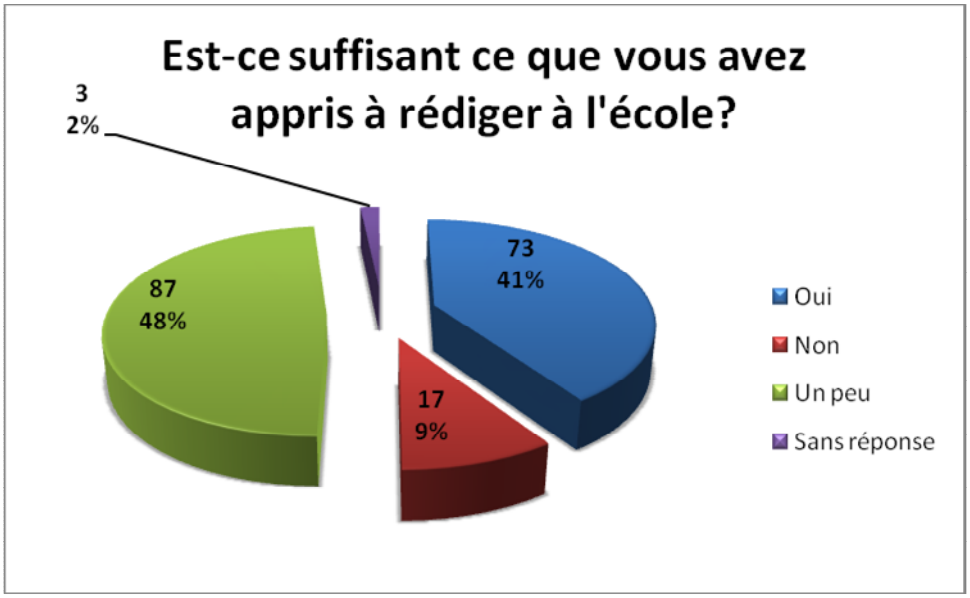
La majorité des élèves interrogés confirment avoir été confronté au préalable à l'activité d'écrit au cycle primaire, ceci est partagé par 101 élèves soit 56 % de l'ensemble. D'un autre coté, 69 autres élèves affirment n'avoir pas souvent l'habitude à l'écrit en ne produisant à l'école qu'occasionnellement. 5 % déclarent ne jamais avoir à écrire en classe au cycle primaire. Ceci nous mène à conclure que les apprenants avaient tendance à rédiger des textes plus souvent avant d'enter au contexte moyen.

Q13. Est-ce que c'est suffisant ce que vous avez appris à rédiger à l'école ?

☐ Oui ☐non ☐ un peu

Nous rappelons que l'apprentissage de la langue française ne commence qu'en troisième année primaire. C'est l'année où l'élève apprend à prononcer d'abord les

premières lettres d'une nouvelle langue et essaie d'acquérir les notions de base. Selon les instituteurs, l'élève serait incapable de communiquer en français durant les trois années qui suivent, puisqu'il serait encore en train d'apprendre les principes de la langue, que penser alors de l'acte d'écrire. Par ailleurs, l'élève en dehors de son contexte scolaire, ne trouve pas un cadre adéquat pour pratiquer la langue. Ainsi l'enfant se contente de ce qu'il apprend à l'école, ce qui d'après plusieurs avis des enseignants, est loin d'être suffisant particulièrement en matière de production écrite. Nous tâchons à travers cette question de consulter les avis des élèves sur leur satisfaction de leurs compétences rédactionnelles scolaires. Nous sommes arrivés aux chiffres suivants



Commentaire

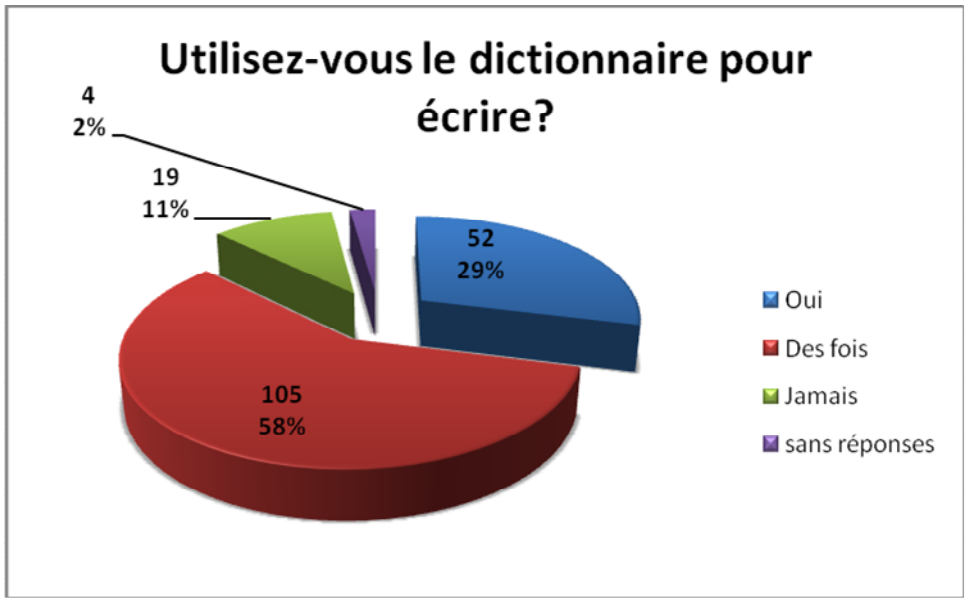
En apparence, la plupart des élèves consultés se voit peu satisfaite des compétences acquises au niveau de l'écrit, ceux du cycle primaire en particulier. Ceci se montre à travers le taux des voix (estimé à 87 soit 48 %) qui ont coché à la case d'*un peu*, aussi des 17 élèves qui admettent précisément ne pas s'en suffire. Par ailleurs, 73 avis soit 41 % se sentent assez comblés de par cet apprentissage scolaire, décrivant ainsi leur satisfaction des études à l'école.

Q14. Est-ce que vous utilisez un dictionnaire pour rédiger ?

☐Oui ☐ des fois ☐jamais

Il est d'abord important d'admettre que le dictionnaire est fort utile pour la compréhension ou la production d'un texte, mais aussi pour l'apprentissage même de la

langue, l'acquisition du vocabulaire. Suivant cette optique, Nation (2001)[90] soutient que le mot sera davantage retenu si l'apprenant réalise un certain travail au moment où il y est exposé. Il serait donc convenable non uniquement de détailler en expliquant aux apprenants de quelle façon lire un article de dictionnaire, mais également de leur exposer des activités reliées à l'usage du dictionnaire monolingue. Partant de ce point de vue, nous soulignons l'importance du dictionnaire monolingue en sollicitant les apprenants à nous révéler leur emploi de cet outil pédagogique. Nous avons obtenu les données suivantes



Commentaire

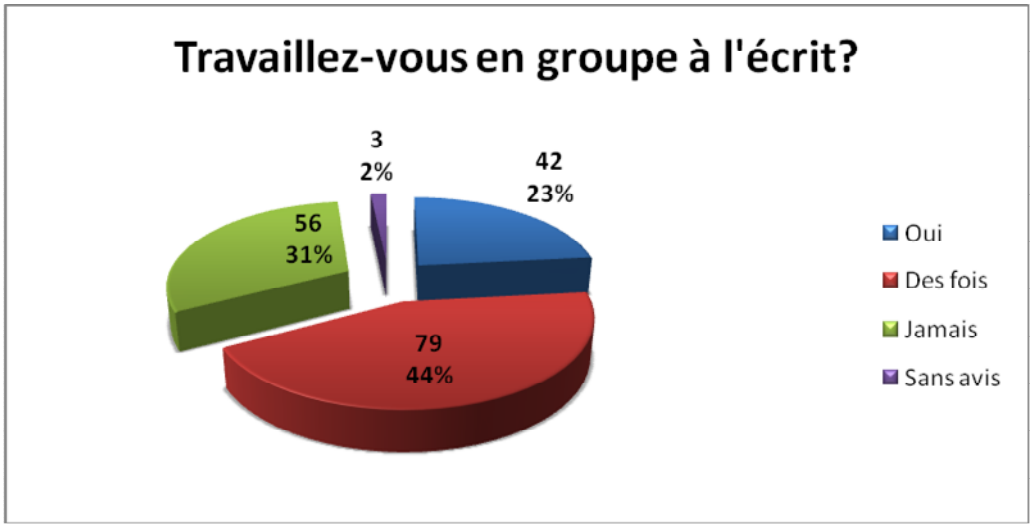
La plupart des élèves n'ont à user du dictionnaire monolingue que quelques fois ; le recours à cet outil semble peu fréquent d'ailleurs chez 105 élèves questionnés soit 58 %. Aussi, 19 autres nient catégoriquement son emploi pendant la séance de l'écrit. En outre, 29 % confirment avoir à utiliser souvent le dictionnaire afin de produire une rédaction. Nous en ferons postérieurement un objet d'analyse étant un élément redondant dans l'étape de l'observation des classes et l'analyses des questionnaires destinés aux enseignants

Q15. Travaillez-vous en groupe en activité d'expression écrite ?

☐ Oui ☐ des fois ☐ jamais

[90] NATION, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 477 p.

La conception du travail collectif figure parmi les centres d'intérêt de la nouvelle pédagogie éducative appliquée et fort encouragée au sein des établissements du moyen, et ce concernant les trois paliers de ce niveau. Cette pédagogie de groupe vise à instaurer l'esprit de coopération entre les apprenants, comme elle permet d'échanger des idées et des visions différentes sur les contenus étudiés, son apport à l'écrit est aussi du même titre d'importance qu'aux autres activités langagières. À partir de ce fait, nous avions établie la présente question à savoir s'ils avaient à produire collectivement à l'écrit, et nous avons eu le résultat ci-dessous



Commentaire

44 % des apprenants répondent en déclarant majoritairement qu'ils travaillent des fois l'activité de l'écrit en se divisant en groupe en classe. Par ailleurs, 56 avis disent ne jamais le faire pendant la production écrite. 23 % en sont certains d'avoir à écrire collectivement en classe de FLE. Ce point se fera également partie de notre chapitre propositionnel où nous en élargirons sa conception en classe de langue notamment à l'écrit.

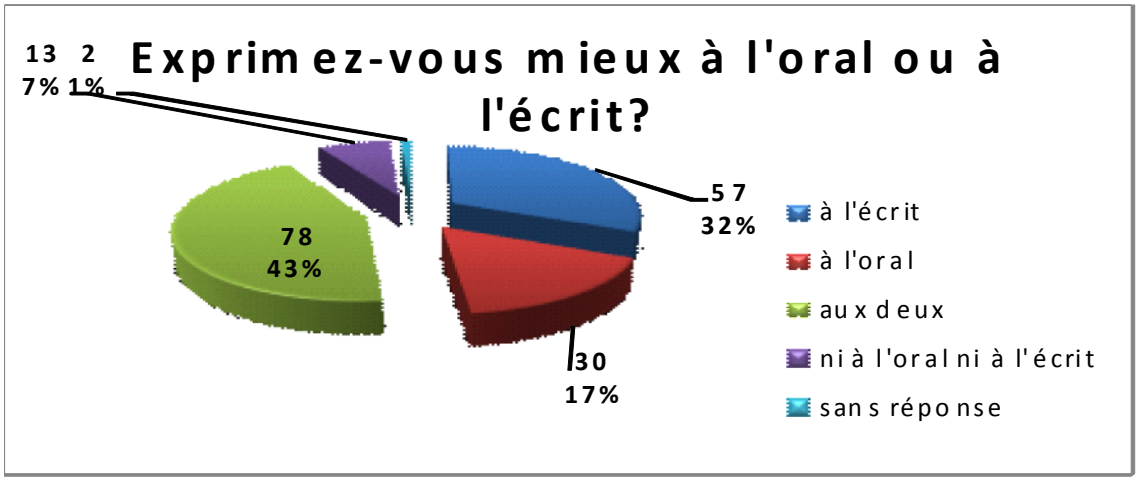
Q16. Est-ce que vous vous exprimez mieux :

☐ À l'écrit ☐ à l'oral

☐ Dans les deux ☐ ni à l'oral ni à l'écrit.

Dans une situation d'apprentissage donnée, l'apprenant semble souvent être amené à s'exprimer dans une langue étrangère, il est de la sorte appelé à produire un énoncé qu'il soit oral ou écrit afin de développer un comportement communicationnel en classe de langue. L'enseignant de son côté s'efforce de faire de cet élève récepteur, un acteur apte à parler, à se défendre, à exposer son opinion, à expliquer notamment un fait. Au

cours de son apprentissage, l'apprenant s'est donc approprié un canal par lequel il s'est vu s'exprimer en performance. De cette manière, nous avions à interroger les élèves sur leur préférence au niveau expressif en obtenant les résultats suivants



Commentaire

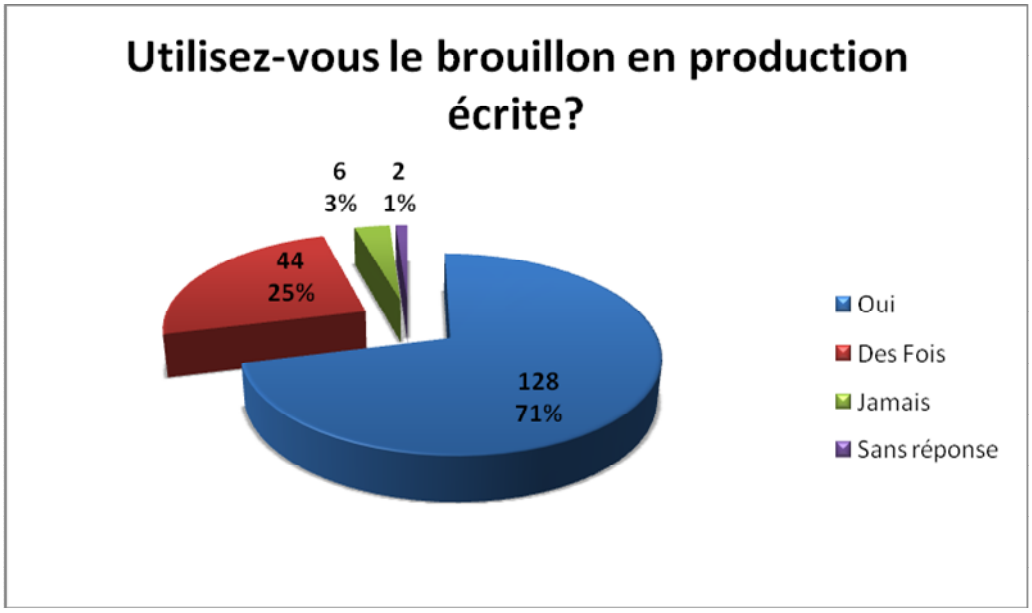
La préférence est bien visible à travers ce graphique où nos apprenants disent à priori s'en sortir aux deux canaux, oral et écrit. En effet, 43 % de nos élèves interrogés pensent être capables de s'exprimer oralement mais aussi à l'écrit. En deuxième lieu, il s'avère qu'une autre partie s'exprime encore mieux au niveau scriptural avec un taux de 32 % d'adhérents à cet avis. Puis, nous distinguons une entité de 30 élèves qui penche vers l'expression orale. Enfin, 13 autres disent ne pouvoir s'exprimer ni oralement, encore moins à l'écrit. Par conséquent, nous constatons via ces résultats que les apprenants privilégient l'expression écrite à celle de l'oral, chose qui nous mène en outre à examiner ultérieurement les liaisons existantes entre ces deux aspects indissociables en classe de FLE.

Q17. Utilisez-vous un brouillon pour vos expressions écrites ?

☐Oui ☐ des fois ☐jamais

Le brouillon est explicitement considéré comme un avant texte, qui permet de réfléchir, de constituer des phrases puis essayer de les améliorer en vue de construire un texte. En centralisant l'attention sur les brouillons des élèves en cet item, on s'intéresse à une phase transitoire de la production écrite qui se manifeste à travers l'hésitation au choix terminologiques, à la formulation incertaine des phrases et d'autres aspects à

dévoiler postérieurement. Cette étape semble souvent cachée, négligée et perçue comme inutile pour plusieurs élèves. Or, nous croyons fort qu'elle constitue une étape préparatoire à la diffusion d'un texte, nécessaire à la production d'un écrit de qualité, en particulier en français langue étrangère. De part cette constatation, nous avions déniché un ensemble de données sur l'usage du brouillon en classe à travers les réponses de nos élèves questionnés



Commentaire

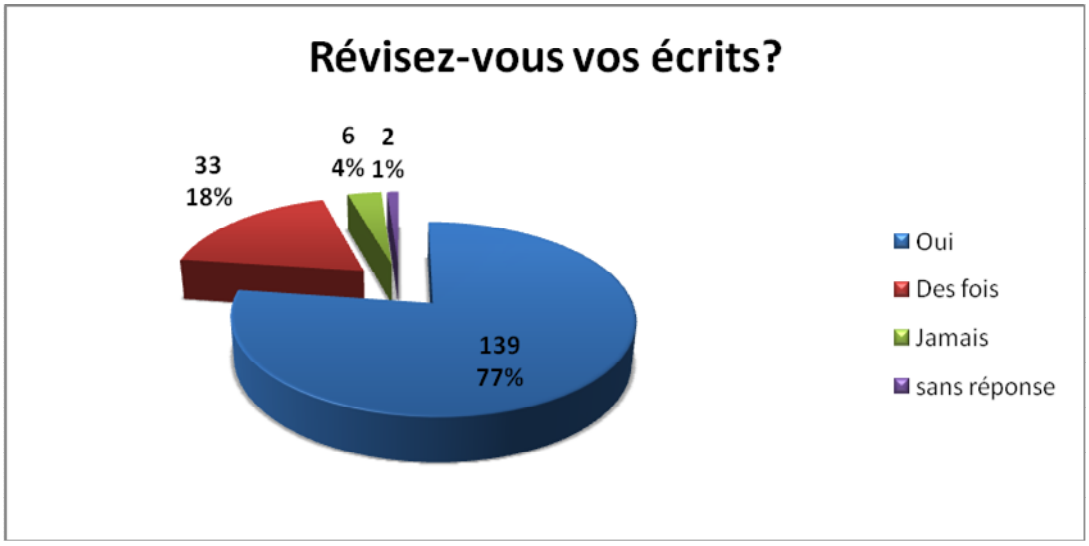
Ce résultat nous conduit à attribuer sérieusement une grande importance à l'outil brouillon et d'en faire également un élément crucial dans le processus de la production écrite chez nos jeunes scripteurs du cycle moyen. Cela s'implique dans la mesure où 71 % soit 128 avis s'inclinent visiblement vers l'usage permanent du brouillon pendant l'activité de l'écrit ; seulement 3 % nient formellement son utilisation et 25 % n'ont recours à cette méthode que quelquefois. Nous en ferons de cette façon un des objets à étudier en vu de suggérer ce qui pourrait remédier aux lacunes scripturales vis-à-vis les apprenants au cycle moyen.

Q18. Est-ce que vous vous révisez vos copies ?

☐Oui ☐ des fois ☐jamais

La révision est d'abord consentie comme un procédé impliquant une lecture critique, une évaluation du texte à produire pour déceler ce qui va de travers. Puis remédier par la correction et la réécriture. En effet tous les chercheurs insistent sur l'intérêt et la nécessité de la révision dans la production d'un texte, déclarant que la révision est une opération qui aide et promeuve le scripteur à construire le sens. Partant

de cette idée, nous tentons à travers la question de divulguer les diverses opinions de nos jeunes scripteurs du moyen sur leur éventuel recours au procédé révisionnel pendant le processus rédactionnel.



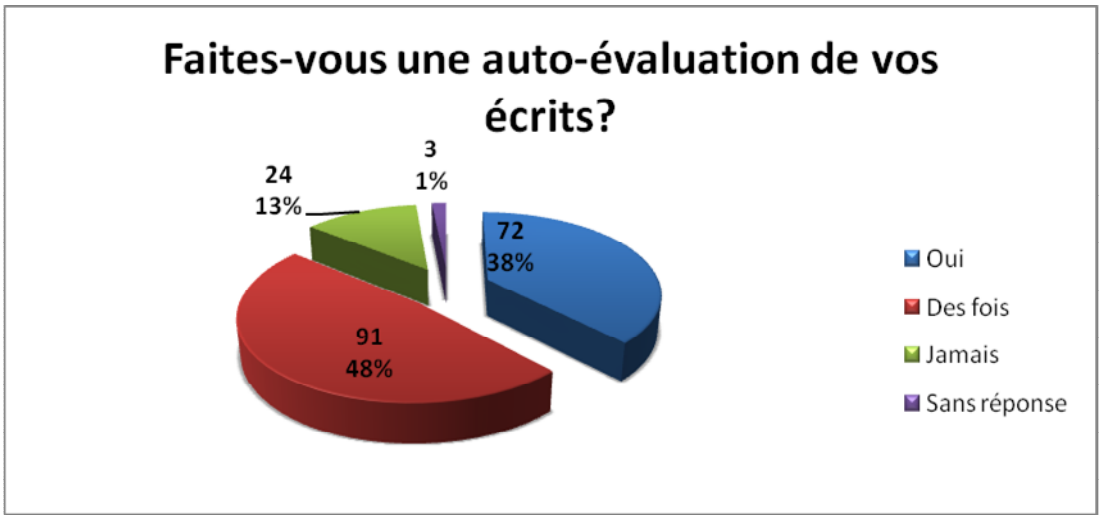
Commentaire

Les réponses de nos élèves interrogés nous ont clairement appris que la grande majorité procède à la révision scripturale avant la remise du travail final au professeur. Une constatation qui nous dirige vers le postulat qui présume que l'apprenant s'implique sérieusement dans sa quête à savoir réussir à produire avec cohérence un écrit sur un sujet déterminé. Cela s'applique sur 139 élèves soit 77 % de l'ensemble des consultés. Par contre, 33 élèves ne révisent que parfois et seulement 4 % ne le font jamais.

Q19. Est-ce que vous faite une auto-évaluation ?

☐Oui ☐ des fois ☐jamais

En cette dernière question, nous arborons l'auto-évaluation à travers l'activité scripturale. Le fait de développer les capacités métacognitives (savoirs, savoir-faire cognitifs, affectifs, stratégiques entre autres) de l'apprenant par l'auto-évaluation l'oriente vers une confortation de son estime en soi d'une part et à acquérir une certaine autonomie d'autre part. Ces dispositions peuvent donc, avoir un effet avantageux sur la motivation des apprenants dont dépend la réussite scolaire. C'est dans ce sens que nous avions questionné les élèves à propos d'entretenir le procédé auto-évaluatif pour examiner leur production écrite afin de la réussir. Voici ce que nous avions obtenu



Commentaire

D'après le traitement de cette dernière question, l'auto-évaluation semble être peu employée dans la correction des travaux rédactionnels des élèves selon l'avis majeur partagé par 91 voix en addition aux 24 autres déclarant ne jamais l'établir en classe concernant l'activité de l'écrit. Ceci mène à constater que l'emploi de la stratégie auto-évaluative en pédagogie cognitive se voit peu fréquente chez plusieurs enseignants. Puisqu'elle parait être un moyen très précieux pour donner du sens à l'évaluation, en renforçant également les attitudes réflexives entre les élèves et reposant avant tout sur un climat de confiance où le jugement de valeur est banni, ceci nous ouvrira de cette façon un champ intéressant à exploiter en matière de production écrite en FLE.

III - Constat général

A partir de cette étude fondée sur des données réelles extraites du corpus, nous pouvons d'ors et déjà déduire le rôle capital et actif que l'apprenant pourrait jouer dans le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite. En effet, ce jeune apprenant de FLE débarque au cycle moyen avec des connaissances modestes sur l'écriture acquises à l'école primaire.

Du même point de vu, au collège, l'enseignement/apprentissage de l'activité scripturale devrait être plus efficient dont l'objectif principal est de développer et consolider le pouvoir de produire des textes à travers l'emploi raisonné et régulier des stratégies faisant partie de la situation de communication écrite.

Il est aussi essentiel d'indiquer que lire et écrire sont deux éléments inhérents mais aussi complémentaires, elles s'entretiennent conjointement pour arriver à une bonne emprise des outils de la langue. La part de l'enseignant dans cet apprentissage est de présenter à ses élèves, par le biais des illustrations tangibles, l'efficacité des textes supports exploités par la lecture dans les activités premières de la séquence, et ce pour améliorer leurs capacités en langue via les différents points linguistiques, la structure et formulation de phrastiques, et orthographiques entre autres, en plus d'apprivoiser les différents types d'écrits qu'ils sont amenés à produire. En outre, un enseignant est capable de leur recommander des exercices d'entrainement où ils pourront profiter des procédés coactifs lecture-écriture.

Nous évoquons par ailleurs l'impact de la sensibilisation à l'usage du brouillon, à insister à la révision rédactionnelle et à l'adoption de l'auto-évaluation en écrit, ceux là qui forment l'ensemble des stratégies que l'apprenant aura le privilège d'aborder avec l'assistance de l'enseignant qui doit le soutenir à la prise de conscience des limites qui lui faut combler et en améliorer le contenu.

La réalisation de la tâche scripturale effectuée en groupes convoite en général à aboutir à des objectifs d'apprentissages plus considérables de par la contribution immanente à des productions d'écrits en situation réelle et en interférant avec d'autres. En cette situation, le rôle de l'enseignant s'agira à convier les apprenants à passer à l'action, à coopérer, à collaborer puis à produire.

Pour aider les apprenants dans leur processus cognitif en activité écrite, l'enseignant se verrai mieux suggérer des activités en forme d'exercices de préparation à l'écrit

successivement à toute activité de langue, et ce dans la mesure où la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe ne sont dissociable à la production écrite. En outre, l'objectif final de ces apprentissages est de s'initier à écrite. La tâche d'écriture n'est autre que la mobilisation directe de toutes les compétences langagières. Cela insinue donc, de maitriser le processus rédactionnel, en appelant à écrire continuellement l'apprenant et en tâchant à performer ses compétences dans des situations fonctionnelles intégrante en production écrite.

CHAPITRE TROISIEME :

OBSERVATION DE CLASSE,

DESCRIPTION ET PRESENTATION DE

LA POPULATION VISEE

Introduction

Pour identifier les limites et pour voir de plus près quels sont les obstacles que l'apprenant de première année moyenne rencontre en matière d'expression et de production écrite, nous avons choisi d'assister à différents cours avec les apprenants de première année cycle moyen.

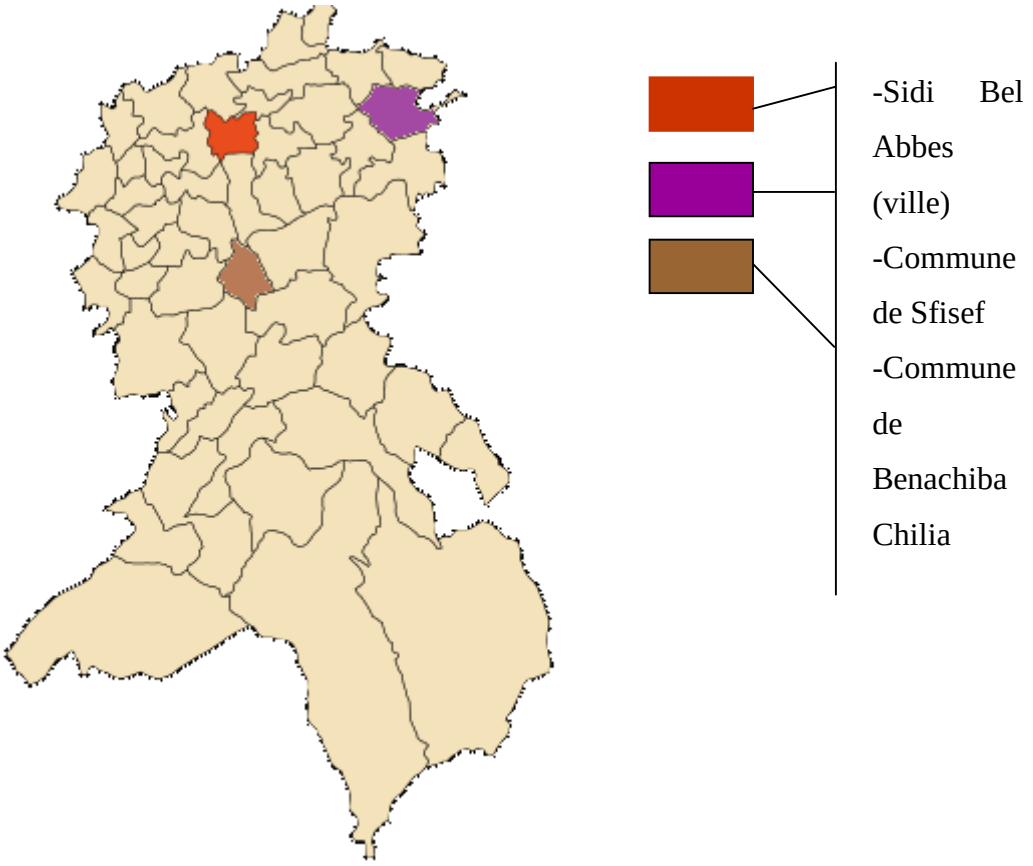
Avant cela nous rappelons qu'

*« - **En 1ère AM, il s'agit** de permettre à l'apprenant de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de parole dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de textes de **type explicatif et prescriptif.** »*[91]

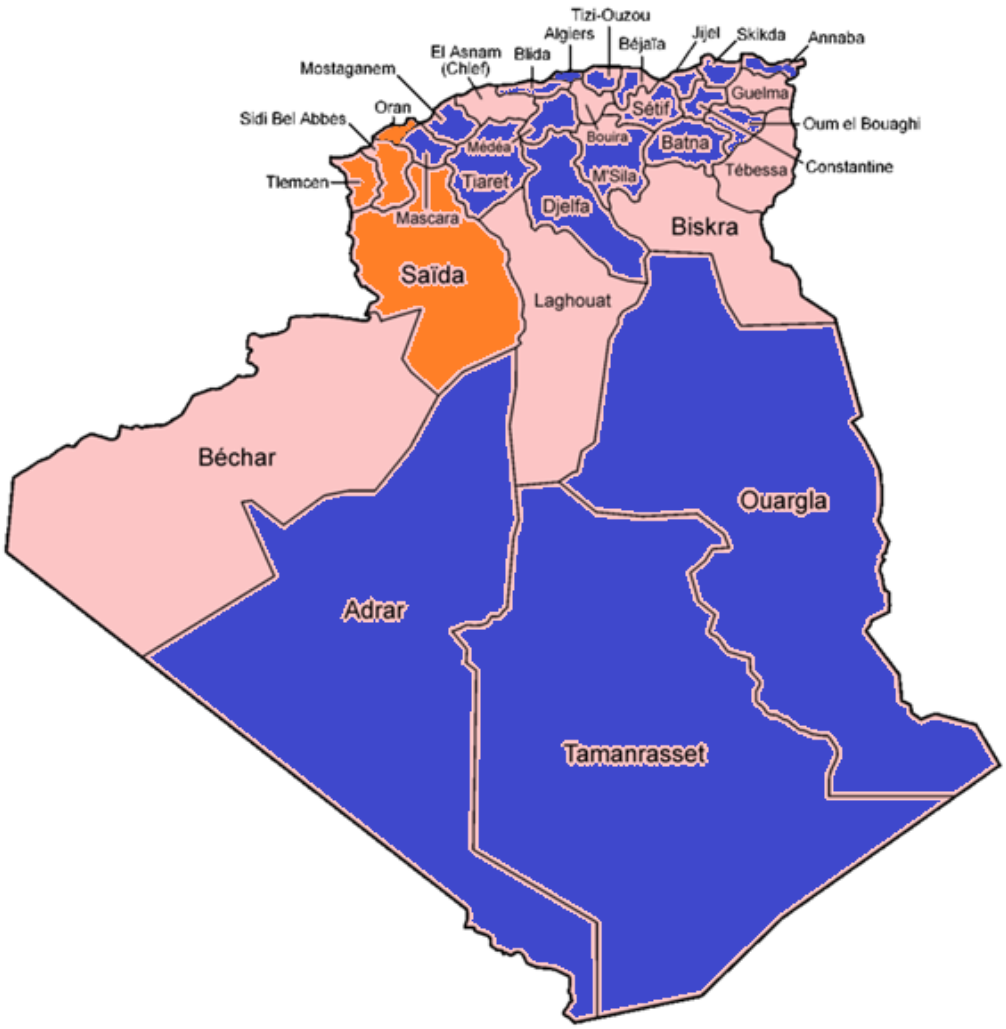
[91] Document du *Programme de Français 1e année Moyen, 2010,2011, p.04.*

I - La localisation spatio-temporelle des classes de FLE à observer

Pour faire notre enquête empirique sur les lacunes des apprenants en matière de production écrite dans une classe de FLE, nous avons choisi de contribuer à des cours avec une classe de cycle moyen de 1ère année, dans différents établissements : 4 établissements au niveau de la wilaya de Sidi Bel Abbes :



Ensuite, nous avons élargit un peu notre champ de recherche en nous dirigeant vers 3 autres villes de l'ouest de l'Algérie ; Saïda, Tlemcen et Oran.



Les lieux où nous avons pu nous rendre pour faire notre enquête sur le terrain, à savoir les différents établissements du cycle moyen.

Les lieux où nous avons pu contacter des enseignants pour nous remplir des questionnaires sur l'activité en question.

Nous nous voyons obligé de révéler que nous avons fait de notre mieux pour assister à cette activité d'écriture dans d'autres wilayas d'Algérie que celles citées dessus ; à l'Est, au Centre voire même au Sud, or, on nous a pas beaucoup faciliter la tâche. En effet, il y avait des établissements qui ne nous ont pas répondus à notre demande à savoir d'assister simplement à une séance d'expression écrite, selon certains on prend ceci pour un jugement personnel de leur travail ou de leur niveau. Nous avons regretté que cela soit passé ainsi.

II - Observation des classes dans des activités d'écrit

1. Observation de la 1ère classe :

Présentation de l'échantillon :

Nous avons entamé notre enquête dans un collège ((Djilali Eliabes) qui se trouve au centre de la ville de Sidi Bel Abbes (une ville du Nord Ouest de l'Algérie à 460 Km de la capitale Alger). Nous avons choisi de préparer un cours avec une de ses sept classes du cycle collégial de 1ère année. Le nombre d'apprenants est de 29, dont nous comptons 19 filles et 20 garçons. Le niveau des apprenants est en général moyen. L'âge des apprenants est estimé entre 11 et 15 ans. On y trouve 5 apprenants redoublant la 1ère année moyenne. Tous les apprenants sont issus de la 5ème année primaire. L'enseignante nous a déclaré qu'elle avait une expérience de huit années dans l'enseignement du moyen. Le cours a duré 55 minutes, il s'est déroulé pendant l'année scolaire 2015/2016, durant le deuxième trimestre.

La conception de la fiche pédagogique

Toute activité nécessite une fiche pédagogique qui oriente le cours du professeur et permet de développer toutes les compétences visée. Elle est aussi un document important pour la domination de tous les points essentiels à traiter dans un sujet. La fiche pédagogique définie clairement les buts de la séance au préalable. Celle de notre séance, va contribuer naturellement au bon déroulement de la leçon. Nous avons suivi l'enchainement des éléments de la fiche pédagogique qui a commencé d'abord par mentionner les en-têtes du niveau, et des propos des compétences à acquérir

Le niveau : 1ère année moyenne

Le projet : Informer, expliquer et prescrire.

Le thème : « *Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades du collège pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée* »[92]

La séquence[93] 1 : Expliquer les règes d'un jeu.

---

[92] Extrait du manuel scolaire de 1ère année moyen 2010. p76.

[93] **La séquence** est une étape d'un projet (remplace les termes : **unité didactique** et d**ossier** dans les anciens programmes). Elle se présente comme un outil de pensée didactique qui permet de mettre en

Activité : préparation à l'écrit + expression écrite.

Support : manuel scolaire page 85.

Les objectifs d'apprentissage :

- Rédiger un texte expliquant les règles d'un jeu courant.
- Intégrer les éléments appris en activités de langue.

Déroulement de la leçon :

Mise en situation :

Rappel des notions du projet et de la séquence :

« Je voudrais jouer au football, est-ce que je peu le faire sans connaitre les règles de ce jeu ? »

Attente des réponses des élèves.

Activité 1 page 85 :

À partir des informations suivantes (citées dans le manuel), explique à tes camarades les principales règles du football en employant les phrases négatives et des phrases impératives.

Exercice fait et corrigé en classe et sur les cahiers des élèves.

Sujet :

Rédige un texte pour présenter et expliquer à tes camarades les principales règles d'un jeu courant.

Respecte les critères de réussites à la page 85.

Déroulement de la séance

Les apprenants assis se prêtent à la séance de l'expression écrite. L'enseignante s'adresse aux élèves et leur parle en français tout le temps, y compris les remarques sur leur discipline. Nous avons remarqué d'emblé un certain désintérêt à la matière de l'écrit. L'enseignante, qui avait une certaine expérience dans l'enseignement nous

---

œuvre le décroisement des activités.

l'avait même déclaré avant le commencement de la séance (« les élèves n'aiment pas beaucoup l'activité d'écriture »), débutant alors son cours par un rappel des notions du projet 3 et de la séquence 1 en leur posant des questions directes :

ENS1 : Dans quel projet sommes-nous ? Et dans quelle séquence ?

(Environ 5 élèves lèvent le doigt pour répondre)

ELV1 : madame le projet III c'est le texte prescriptif.

ENS1 : Bien, et quelle séquence ?

ELV2 : expliquer les règles d'un jeu de sport

ENS1 : écrivez la date d'aujourd'hui sur vos cahiers de leçon.

Les apprenants écrivent silencieusement.

ENS1 : Je voudrais jouer au football, est-ce que je peux le faire sans connaitre les règles de ce jeu ?

ELV3 : non madame

ENS1 : Maintenant, vous allez aider vos camarades qui ne savent pas jouer à ce jeu en rédigeant un texte à partir des phrases données par votre manuel à la page 85

Après avoir entamé l'exercice, nous nous sommes levés pour passer entre les rangs et voir ce qu'ont écrit les élèves.

Les élèves semblaient généralement avoir compris la consigne, ils passent directement au cahier d'essai.

Le professeur corrige quelques cahiers des élèves qui nous ont paru parmi les bons éléments de classe (environ 6 élèves), puis elle corrige sur le tableau. Les élèves passent au tableau à tour de rôle après avoir distribué la parole prise en vue de répondre.

Ensuite, l'enseignante demande aux apprenants de prendre une double feuille, écrire dessus leur nom, la date, la consigne, et leur dit de rédiger sur brouillon puis sur la double feuille, une liste de règles pour expliquer les règles d'un jeu qu'ils peuvent choisir selon leur connaissance, on leur déconseillant de choisir le football vu qu'il a déjà été traité.

Pendant la phase de l'écrit, nous avons remarqué que les apprenants n'arrêtaient pas de demander à l'enseignante de traduire des mots voire des phrases et expressions de la langue mère (l'arabe) au français, chose qu'elle refusait la plupart du temps, mais à la fin elle cédait en voyant ses jeunes scripteurs bloqués, elle se permettait de traduire et parfois elle demande aux bons élèves de le deviner en arabe.

À la fin de l'heure, l'enseignante ramasse les doubles feuilles. Certains apprenants réclament du temps supplémentaire car ils prétendent qu'ils n'avaient pas terminé, d'autres ont demandé de la terminer à la maison.

Nous avons pris avec nous les copies des élèves (le propre et quelques brouillons), l'enseignante nous les a confiées après avoir demandé l'avis du directeur de l'établissement qui s'est montrait serviable et coopératif.

Après avoir fouillé et analysé les copies des élèves nous avons remarqué plusieurs points à traiter largement dans notre partie analytique.

Analyse des copies des apprenants de la 1ère classe observée :

En étudiant de près les copies des apprenants, nous soulignons différents écarts ; nous tenterons de les examiner et de les exposer afin d'en conclure les difficultés que nos jeunes apprenants rencontrent en se trouvant face à l'activité de l'écrit

- Nous avons relevé parmi les 29 copies, 5 unes vides. Nous avions remarqué cela au préalable pendant le cours, et nous nous sommes rapprochés auprès des jeunes apprenants pour leur demander pourquoi n'ont-ils rien écris, ils disent qu'ils n'ont pas compris et qu'ils ne savent pas écrire en français.
- Une écriture illisible sur une grande partie des copies, on pouvait difficilement distinguer certains mots.

La lisibilité empêcherait ici la compréhension des propos de cet élève

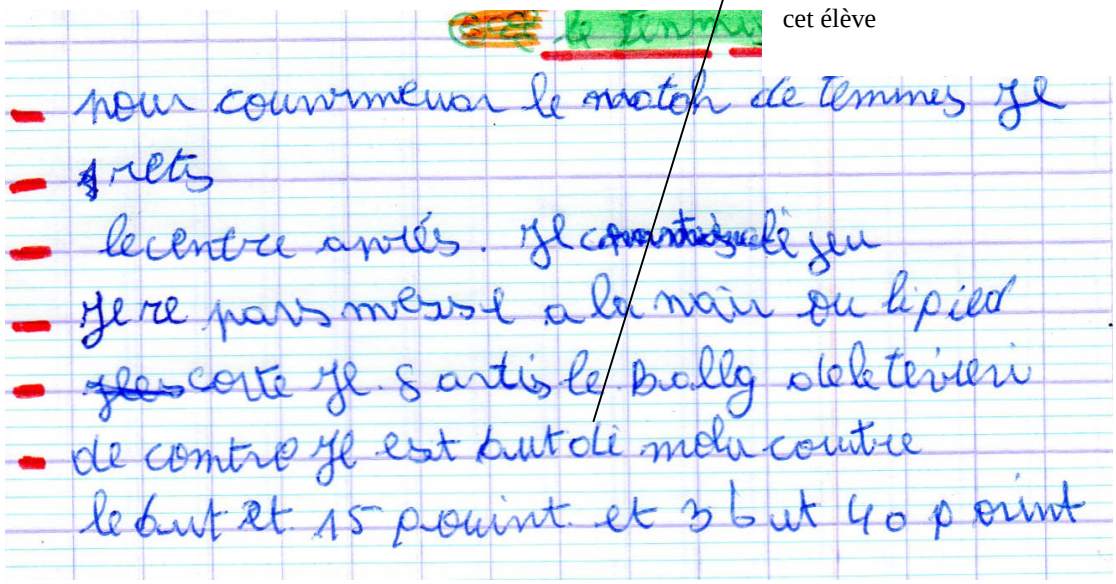
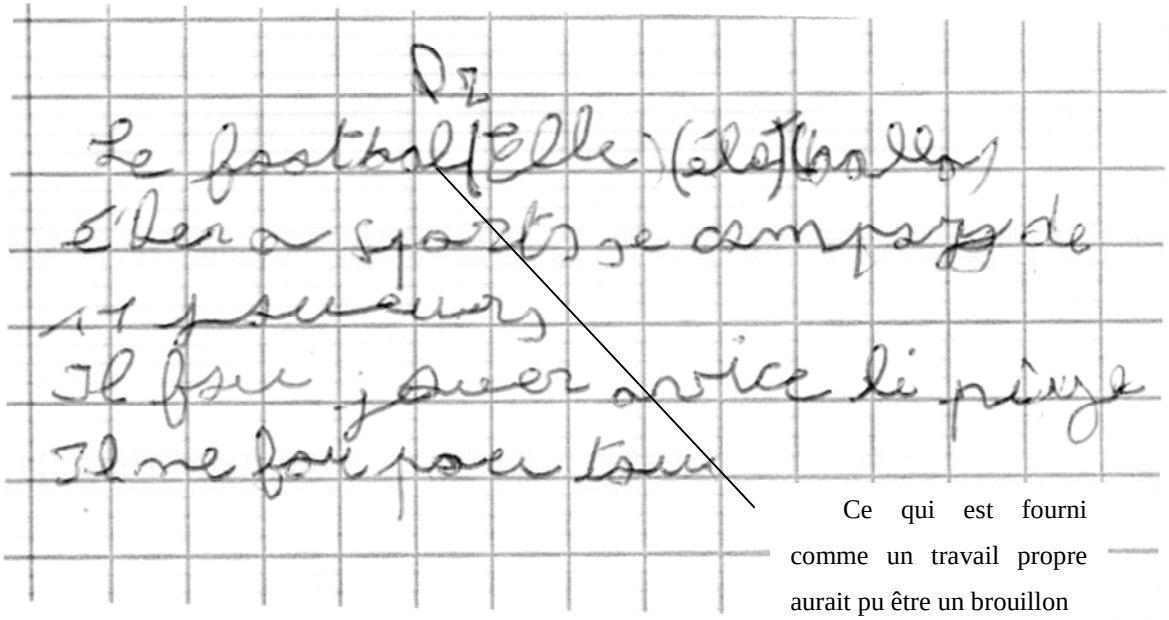


Figure n°

Figure n°1

- Un désintérêt aussi bien à la forme qu'au contenu ; un non respect aux signes de ponctuation, à la forme adéquate de la rédaction d'un texte (l'alinéa, les majuscules, le saut des lignes, l'intitulé…)



Ce qui est fourni comme un travail propre aurait pu être un brouillon

Figure n°2

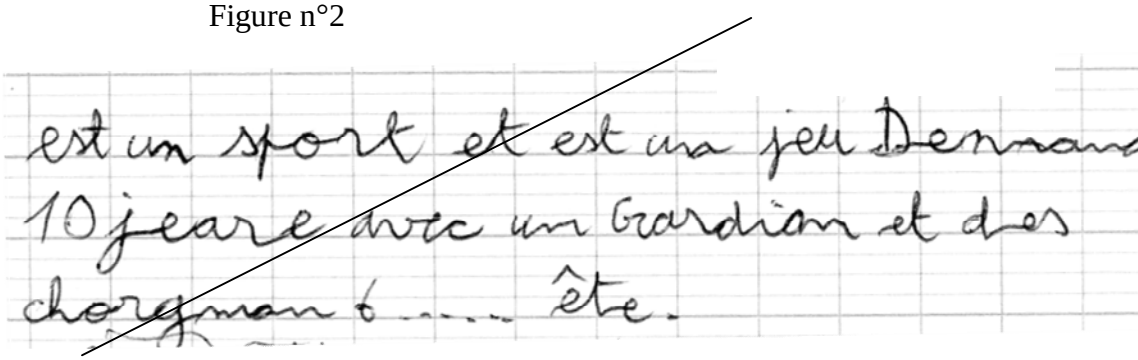


Figure n°3

- Nous avons vu que dans la plupart des expressions écrites, les apprenants ont copié des extraits parfois même des textes entiers du manuel scolaire, en sautant quelques lignes du texte support. En effet, en mal de création et en se trouvant en situation de blocage, les élèves ont recours au manuel pour remplir leur copie.

Voici un exemple où nous vous mettons un texte support face à une des copies des apprenants ; il avait choisi de présenter le volley-ball :

Je m'entraine a la lecture.

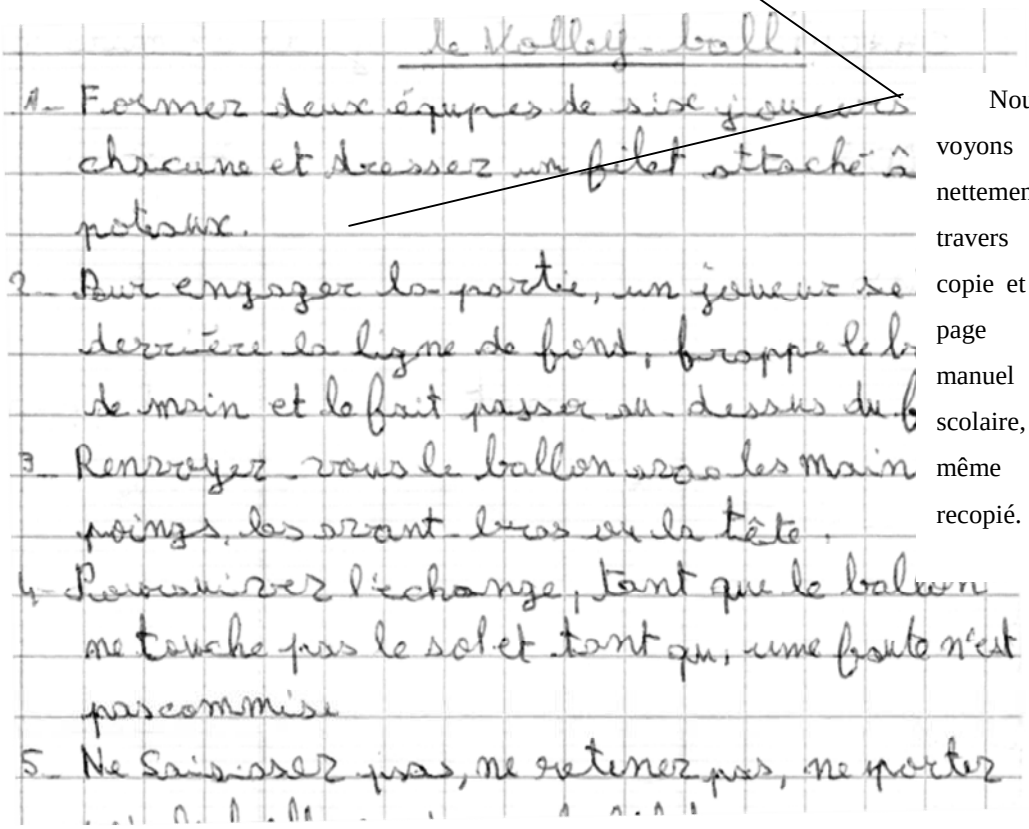
Le Volley-ball

Les principales règles :

- Formez deux équipes de six joueurs chacune et dressez un filet attaché à deux poteaux.
- Pour **engager** la partie, un joueur se tient derrière la ligne de fond, frappe le ballon de la main et le fait passer au-dessus du filet.
- Renvoyez-vous le ballon avec les mains, les poings, les avant-bras ou la tête.
- Poursuivez l'échange, tant que le ballon ne touche pas le sol et tant qu'une faute n'est pas commise.
- Ne saisissez pas, ne retenez pas, ne portez pas le ballon et ne touchez pas le filet non plus. Vous ne devez pas pénétrer dans le **camp adverse**.

Les auteurs.

Figure n°4



Nous voyons nettement à travers cette copie et cette page du manuel scolaire, le même texte recopié.

Figure n°5

- Les répétitions étaient présentes sur beaucoup de copies, les apprenants avaient tendance à utiliser « du remplissage », ainsi les avaient-ils expliqué pendant

l’observation de classe. Ils disaient qu’il n’avait pas beaucoup de choses à dire à propos du sujet de cette expression écrite.

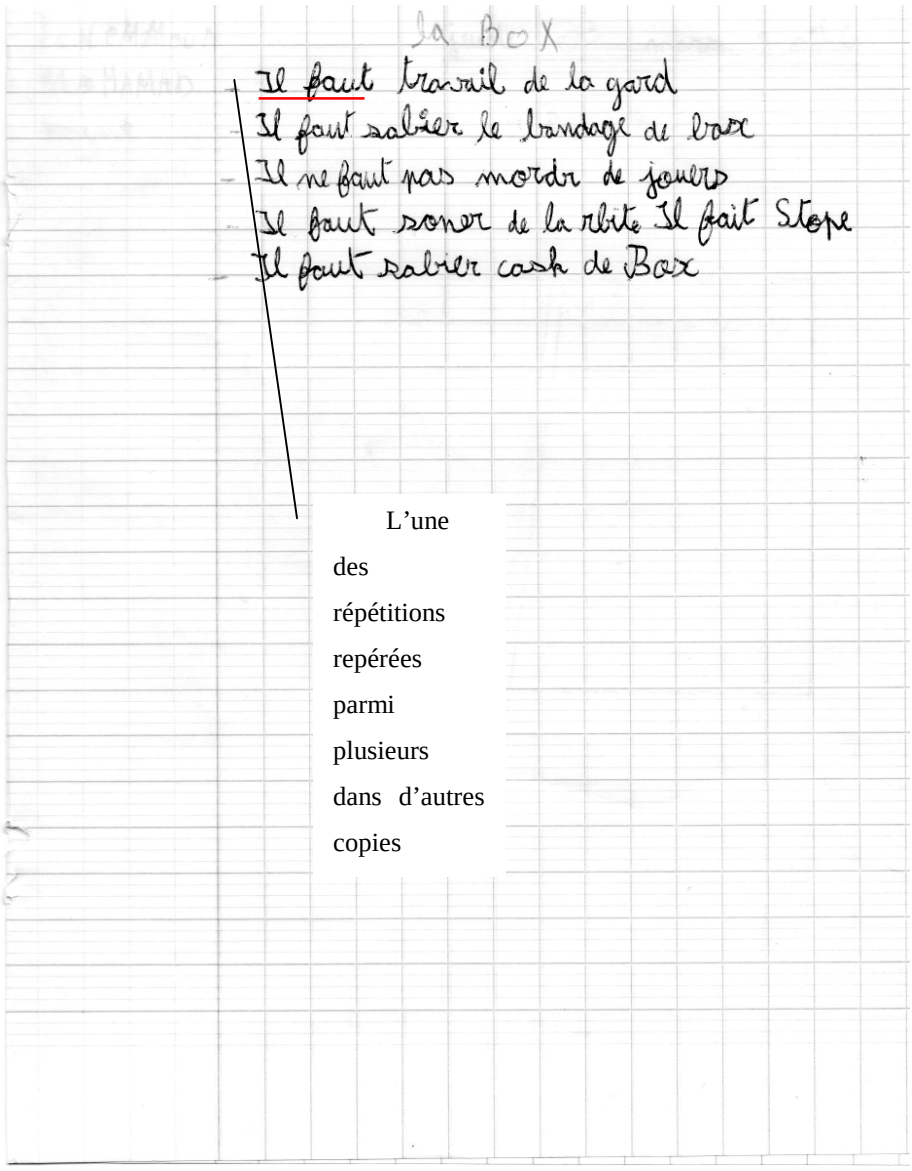


Figure n°6

- Une insuffisance d’informations, la plupart des apprenants affirment qu’ils ont peu de connaissances référentielles dans le domaine du sport, et que leur banque de mots n’était pas fortement satisfaisante.



Figure n°7

- Nous avons distingué également des écarts d'ordre syntaxique et orthographique chez les apprenants « moyens »; ceux qui sont arrivés à produire quelques phrases, on perçoit à travers leurs écrits des incohérences et un usage prépositionnel inapproprié.

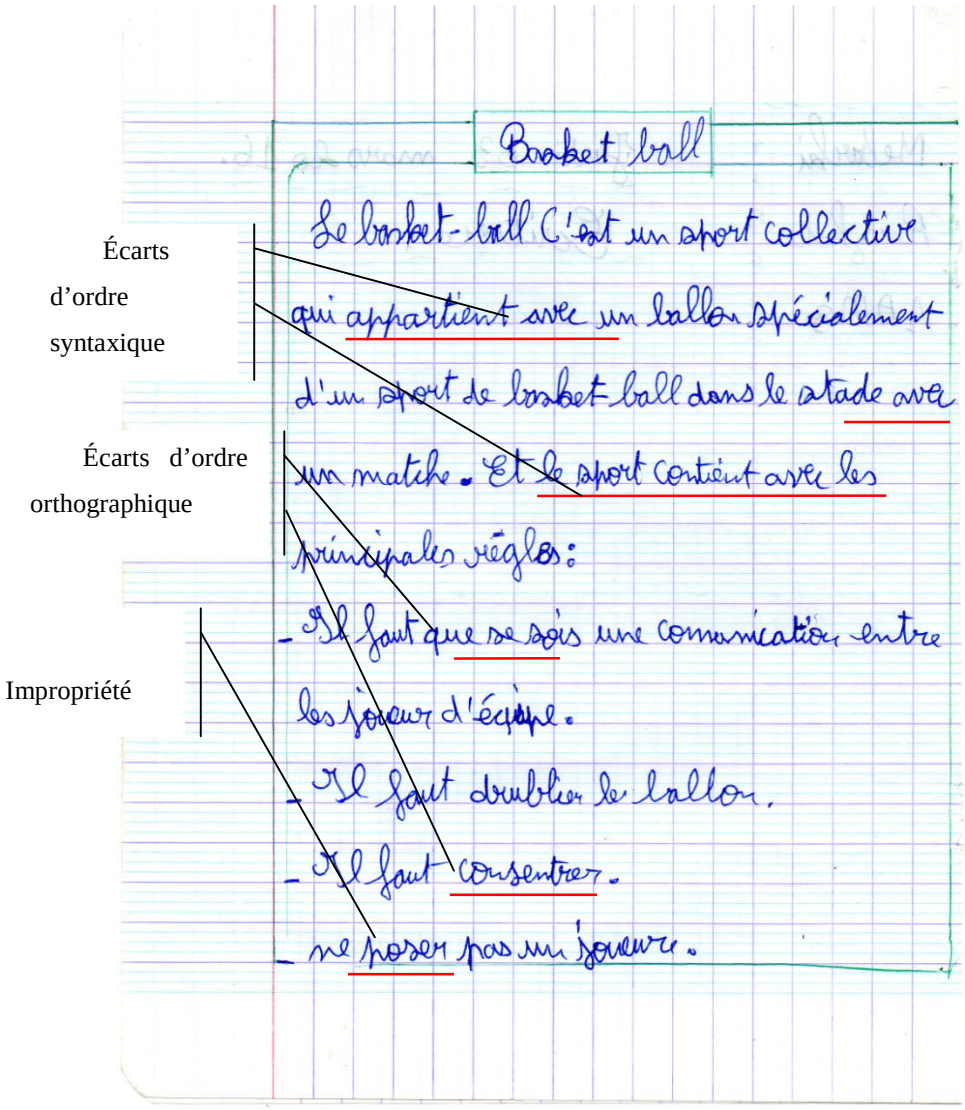

Écarts d'ordre syntaxique
Écarts d'ordre orthographique
Impropriété
Basket ball
Le basket-ball C'est un sport collective qui appartient avec un ballon spécialement d'un sport de basket-ball dans le stade avec un matche. Et le sport contient avec les principales règles:
- Il faut que se sois une comunication entre les joueur d'équipe.
- Il faut drubler le ballon.
- Il faut consentrer.
- ne poser pas un joueur.

Figure n°8

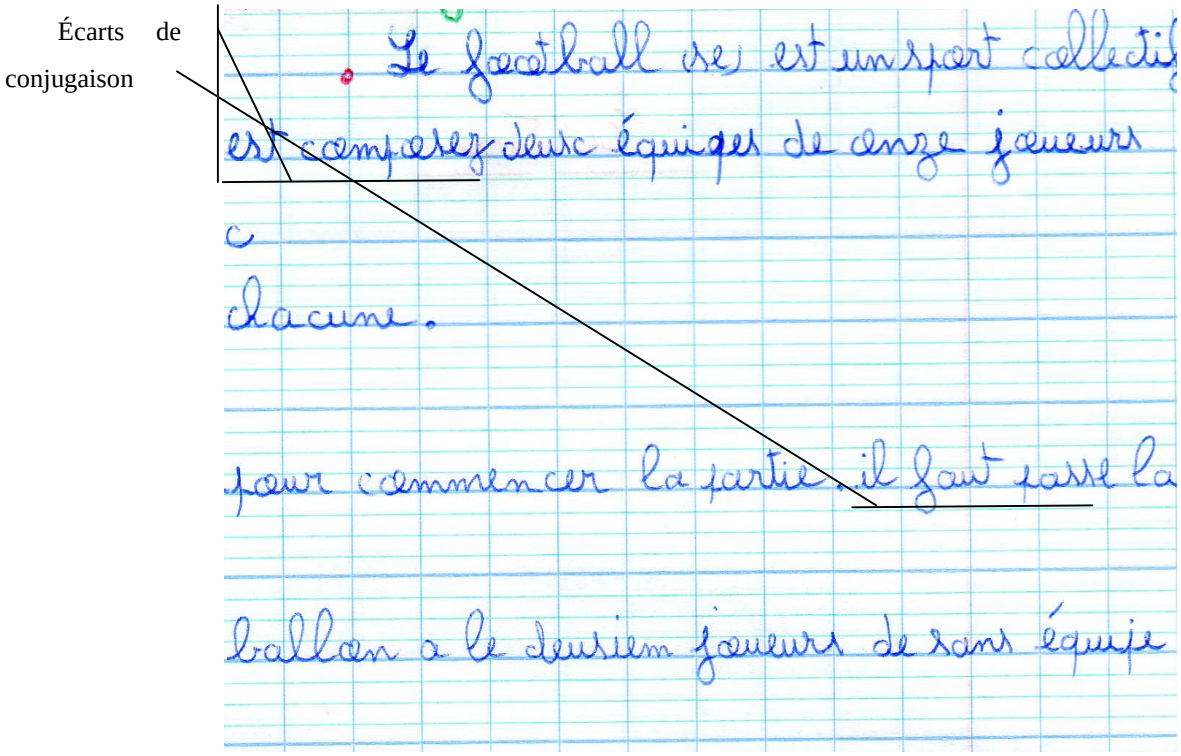


Figure n°9

En voici quelques points parmi ce que nous avons pu relever à partir de l'observation de la première classe de 1ère année moyenne, qui, devons-nous rappeler, se trouve au centre de la ville de Sidi Bel Abbes. Nous passerons maintenant à la présentation et l'analyse du deuxième échantillon

2. Observation de la 2ème classe :

Présentation de l'échantillon :

Pour une deuxième observation, nous avons opté pour un collège qui se trouve dans une cité située à l'Ouest de Sidi Bel Abbes ville, un quartier considéré par ses habitants comme une banlieue « Benhammouda ». Le directeur de ce petit établissement appelé CEM Belbachir Cheïkh, nous a bien accueillis en nous dirigeant personnellement à la classe de 1ère année moyenne.

L'enseignante, une femme qui a exercé dans l'enseignement moyen depuis plus de 21 ans, se prêtait dans cette classe de FLE à effectuer la leçon de la production écrite 2ème jet. Les apprenants n'étaient pas visiblement très nombreux dans la salle, 27 élèves en tout, âgés entre 11 et 15 ans.

La séance s’est passée en environs 50 mn, durant le troisième trimestre de l’année scolaire 2014/2015.

Déroulement de la séance :

Les apprenants sont assis, ils se préparent à leur activité d’écriture. L’enseignante écrit la date d’aujourd’hui, 07 avril 2015. Elle prend la fiche pédagogique informatisée qu’elle nous a procurée au début de la séance, en voici ci-dessous ses propos :

Durée de la séance : une heure

Niveau	1 AM.
Projet III	Le Prescriptif
Séquence 02	Expliquer une attitude à suivre pour éviter un danger.
Activité 07	Écriture
Support	Atelier d'écriture p.96.

Objectifs d'apprentissage :

- Identifier la consigne et savoir la rédiger.
- Rédiger un texte dans lequel on explique pour éviter un danger.

Observation	Déroulement de la séance
Aucune	**Éveil de l'intérêt.** Rappel des notions de la séquence et du projet. **Activité :** **Avec ton camarade, donne en une quarantaine de mots quelques consignes à ton petit frère pour lui permettre d'éviter un accident domestique**. - Travailler à deux élèves. - Initier les élèves et les assister pour réaliser leur travail. **Critères de réussite** - Donner un titre à votre texte. - Employer l'infinitif pour les consignes. - Utiliser les tirets avant chaque consigne Correction collective. Sur les cahiers et au tableau. Modèle : la rédaction du meilleur groupe.

Déroulement de l'activité de l'écrit

ENS2« *Nous allons faire aujourd'hui la suite de ce que nous avons commencé la dernière fois, nous allons écrire…*»

Avant d'entamer ça leçon, l'enseignante explique oralement les propos de la consigne aux élèves qui demeurent silencieux en écoutant attentivement leur maitresse. Cette dernière leur fait comprendre ce qu'ils doivent faire (6 à 7 élèves environs participent activement) :

ENS2 : vous allez imaginer que vous allez garder vos petits frères ou sœurs à la maison…. Vous avez peur qu'ils fassent des bêtises et qu'ils soient en danger… qu'allez-vous-lui dire ? (nous avons considéré cela comme une mise en situation d'apprentissage)

ELV1 : Madame je dis ne touche pas le feu !

ELV2 : ne touche pas l'eau de javel !

ELV3 : ne touche pas le chauffage !

ENS2 : c'est très bien…Mais essayez de reformuler vos phrases pour ne pas répéter l'expression « ne touche pas » !

[…][…][…]

ENS2 : je vais vous aidez un peu … commencez vos phrases par : il faut ou il ne faut pas !

ELV4 : il faut pas entrer la cuisine !

ENS2 : il ne faut pas … entrer À la cuisine (l'enseignante insiste oralement sur le ne de la négation et sur la préposition « à ») c'est bien dit! Allons-y quelqu'un d'autre !

ELV5 : Madame … il ne faut la prise [l'apprenant essaye en utilisant la gestuelle de montrer à sa maitresse qu'il veut dire mettre le doit dans la prise de courant][…] Madame Sobâah fi[94] *la prise !*

ENS2 : [sourire] tu veux dire il ne faut pas mettre le doigt dans la prise de courant ?

ELV5 : [sourire] Oui Madame.

ENS2 : c'est très bien mes amis vous avez beaucoup d'idées ! Je suis impressionnée! Alors maintenant vous allez passez à l'écrit ! Utilisez tout ce que vous m'avez dit et cherchez encore d'autres idées pour me les écrire sur vos double-feuilles ! Mais n'oubliez pas qu'il faut utilisez un brouillon. Vous allez travailler en binôme ; c'est-à-dire à deux ! à la fin de l'heure je ramasse les double-feuilles, alors ne perdez pas de temps !

---

[94] Ce mot est transcrit du dialecte algérien qui veut dire *son doigt dans*.

L'enseignante écrit la consigne et les critères de réussite au tableau. Les apprenants recopient silencieusement cela sur leur cahier, ensuite commencent leur rédaction.

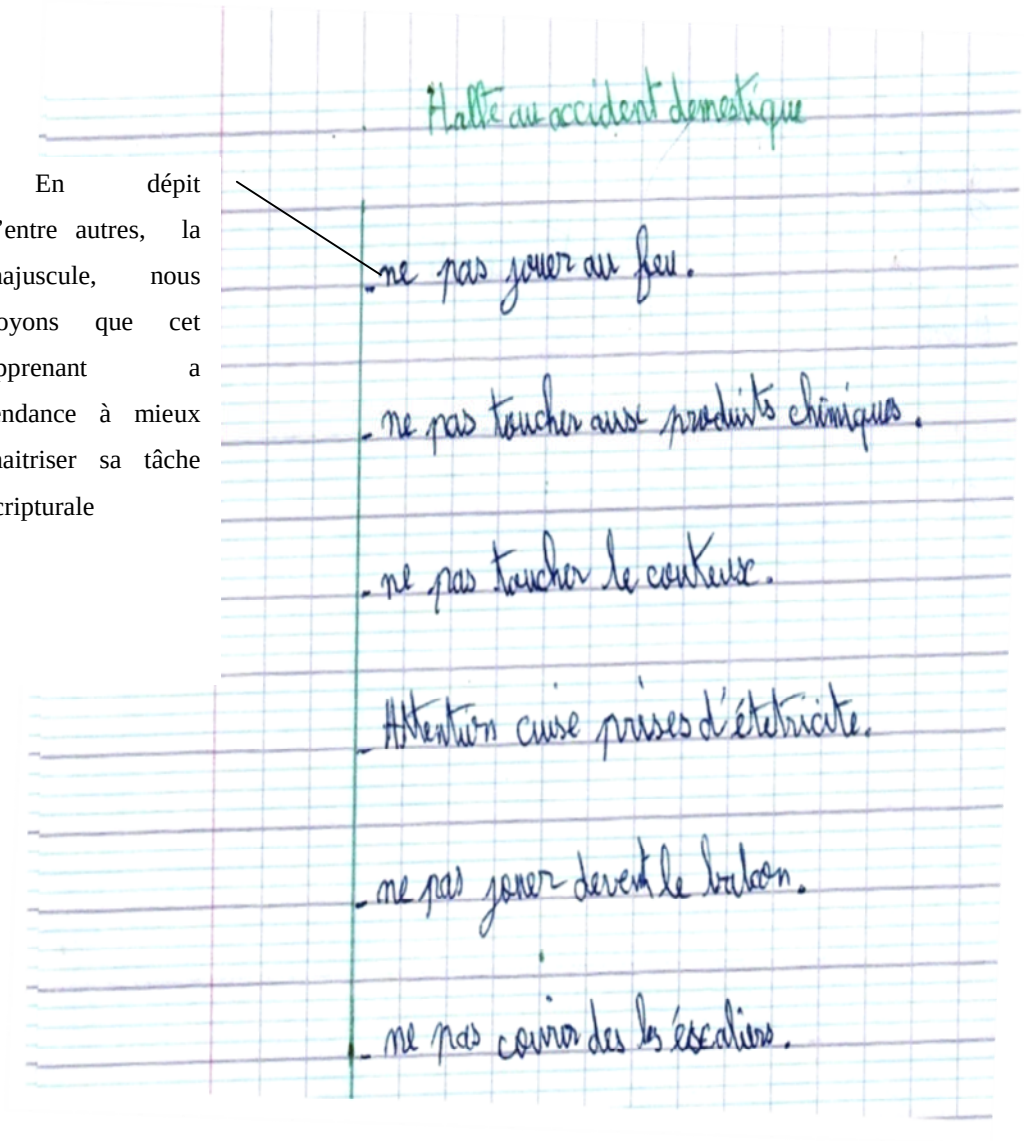
Pendant que les élèves écrivent, l'enseignante est venue vers nous pour nous expliquer certaines lacunes qu'elle détecte généralement au niveau de l'écrit étant donné que nous travaillons sur cette activité et que ceci pourrait apporter éventuellement des propositions en vue de sa remédiation.

En effet, l'enseignante nous présente quelques failles en écriture en nous soulignant trois points selon elle simulateurs d'échec scriptural :

- Beaucoup d'élèves utilisent ce qu'on appelle le Langage SMS, étant un élément qui entre dans le domaine du développement technologique.
- Une certaine confusion sinon un recours à la langue anglaise qui est dans notre système éducatif algérien est considérée comme une 2ème langue étrangère. Elle nous a donné l'exemple de « *gameurs* et *selfies* ».
- L'utilisation constante du manuel scolaire comme référence plutôt que du dictionnaire, pire encore, les annales qui proposent des corrigés des expressions écrites suggérées par le manuel scolaire.

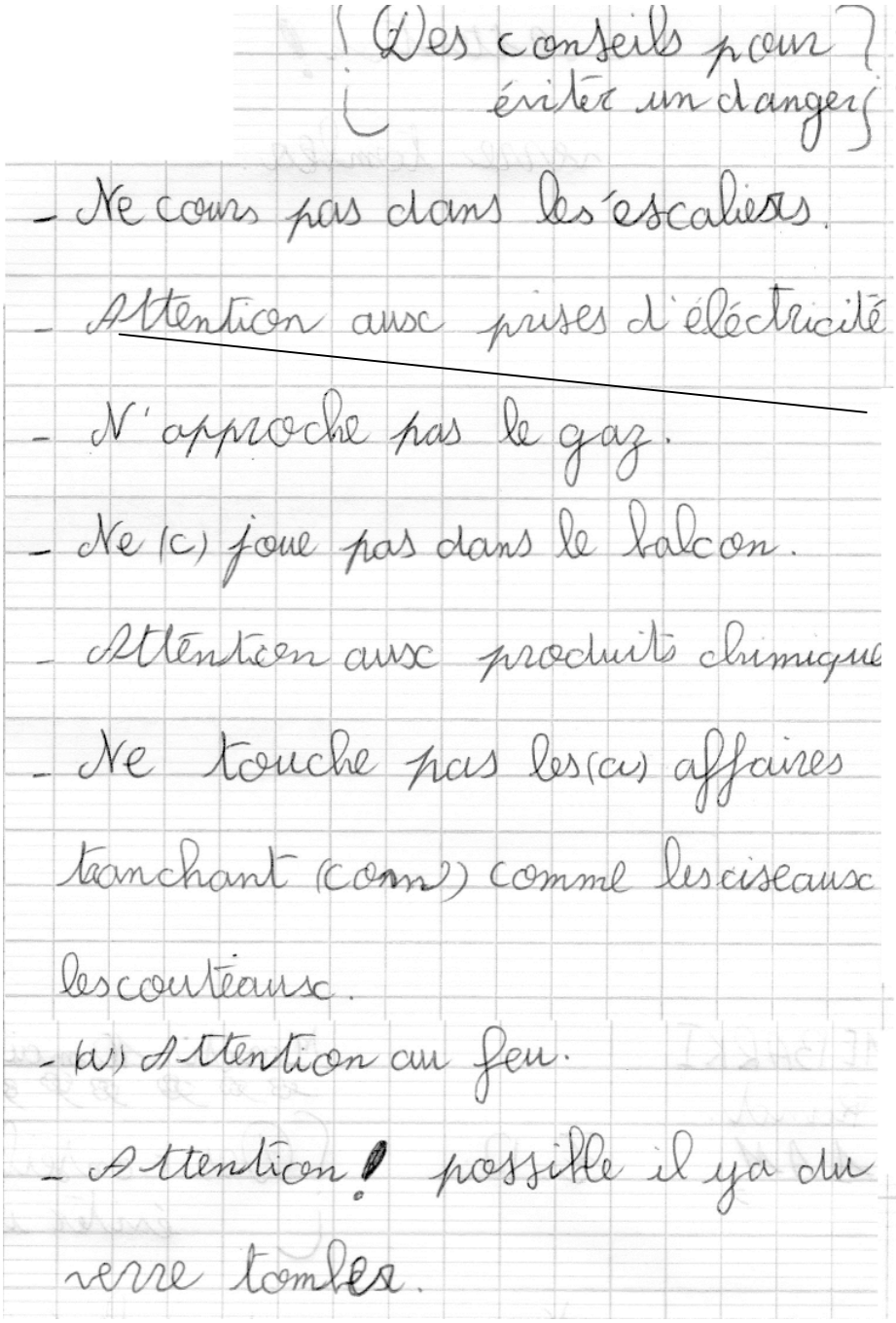
Nous avons noté ceci pour pouvoir l'aborder éventuellement dans un chapitre analytique, ceci pourrait nous mener vers d'éventuelles propositions pour une remédiation possible à l'activité scripturale.

Après avoir terminé leur expression, le professeur demande aux apprenants de lire leurs travaux oralement. Elle en écoute 2 expressions lues par des apprenants jugés par leur enseignante étant d'un bon niveau de français. Nous les avons prises puis nous les avons exposées ci-dessous à travers le document authentique écrit ELV1 :



En dépit d'entre autres, la majuscule, nous voyons que cet apprenant a tendance à mieux maitriser sa tâche scripturale

ELV2 :


Mes conseils pour éviter un danger

- Ne cours pas dans les escaliers.
- Attention aux prises d'électricité
- N'approche pas le gaz.
- Ne (c) joue pas dans le balcon.
- Attention aux produits chimique
- Ne touche pas les(ca) affaires tranchant (coup) comme les ciseaux les couteaux.
- (a) Attention au feu.
- Attention! possible il ya du verre tombés.

Un apprenant ayant un raisonnement réflexif logique, et une maitrise assez bonne des outils linguistiques.

Que fait-il de lui alors un bon scripteur ?

L'enseignante, après avoir tant écouté attentivement les deux expressions, promouvait les autres à enrichir leur travail et d'en mettre un maximum d'idées même erronés en justifiant cela pas la capacité d'apprendre via les erreurs plutôt que de n'en rien écrire.

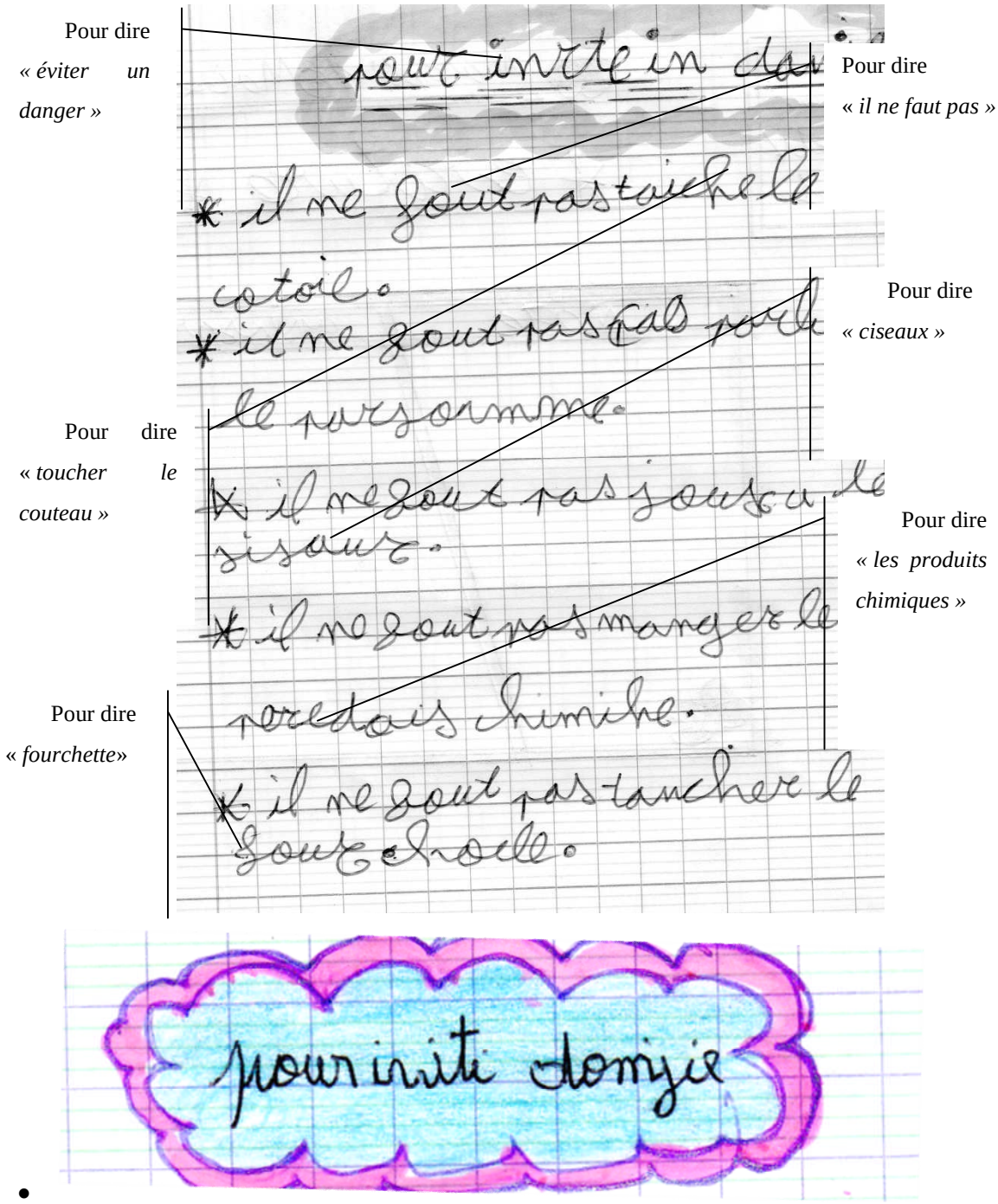
Nous avons pris à la fin de l'heure les copies des apprenants après avoir assisté à une expérience fructueuse dans la mesure où nous en avons déduis plusieurs points à analyser concernant l'activité d'écriture.

Analyse des copies des apprenants de la 2ème classe observée :

Nous avons analysé les copies des apprenants, et par là, nous en avons constaté quelques points à traiter dans notre étude ; nous avons d'abord à signaler que de nombreuses remarques étaient partagées entre la première et la deuxième observation de classe, ceci nous permettra à voir clair certaines difficultés perçues par la plupart des apprenants de 1ère année moyenne vis-à-vis cette activité d'écriture. Nous allons essayer d'en évoquer les plus importants dans notre étape d'analyse.

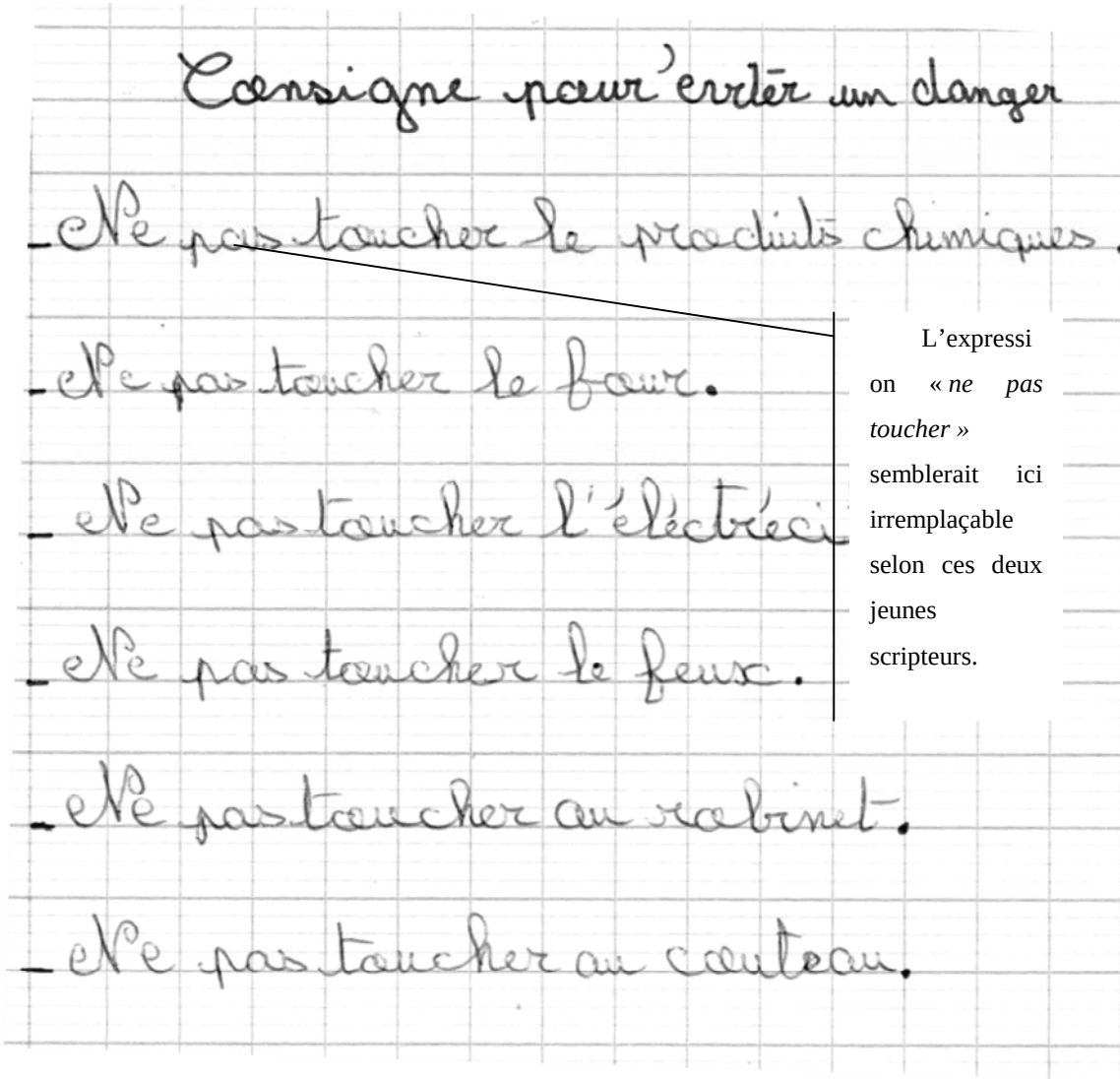
- Les fautes orthographiques, ceci était le premier élément aperçu dans la grande majorité des copies. En effet, ceci n'aurait pu échapper au lecteur étant un problème flagrant chez nos jeunes scripteurs dans cette classe. Nous avons essayé d'expliquer cela, selon notre observation, probablement qui semblait être du à la réclamation constante des apprenants qui ne cessaient de demander à leur enseignante de leur traduire des mots de leur langue mère ; l'arabe, vers cette langue étrangère ; le français, chose que le professeur n'avait pu ignorer.

  Voici un exemple d'une copie authentique d'un des apprenants de cette classe :

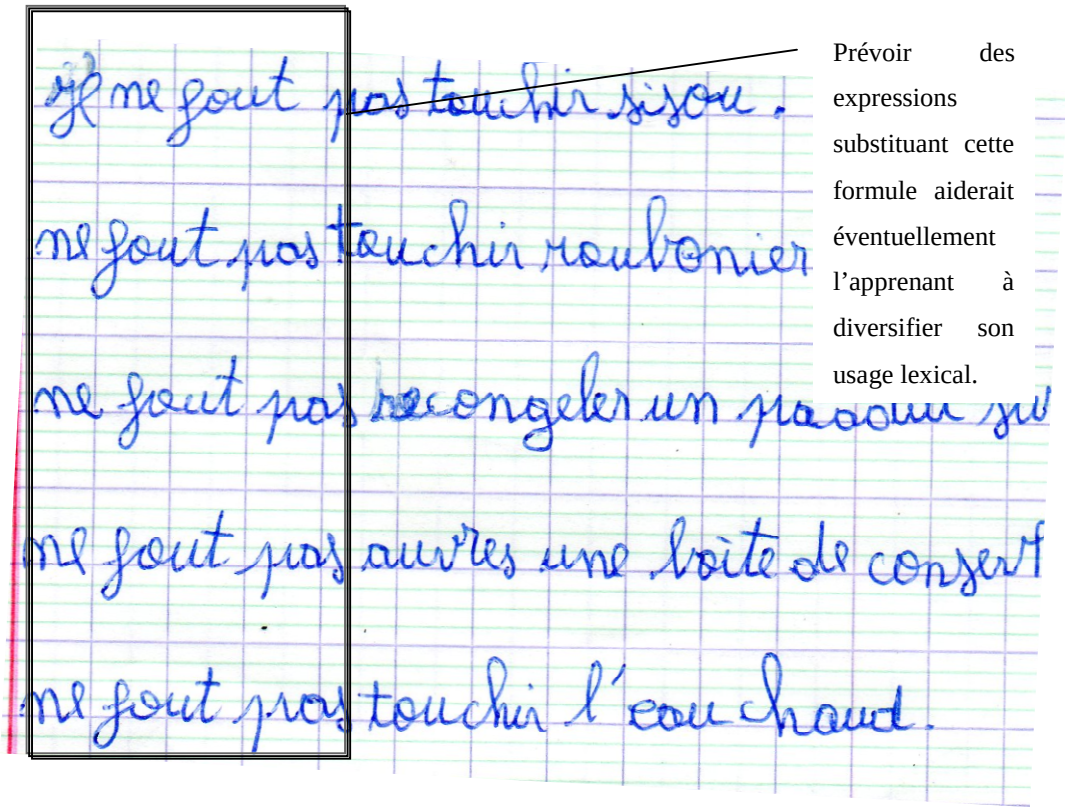


Un titre de l'une des productions écrites ; *« Pour éviter un danger »*

- Encore un écart repéré dans cette classe, celui de la répétition, chose que l'enseignante avait déjà signalée, au préalable, à ses apprenants, en leur proposant oralement d'autres expressions pour varier ainsi les phrases de leur rédaction. (ceci a été vu et détaillé pendant l'analyse ; notre observation de la séance). En voici un exemple :

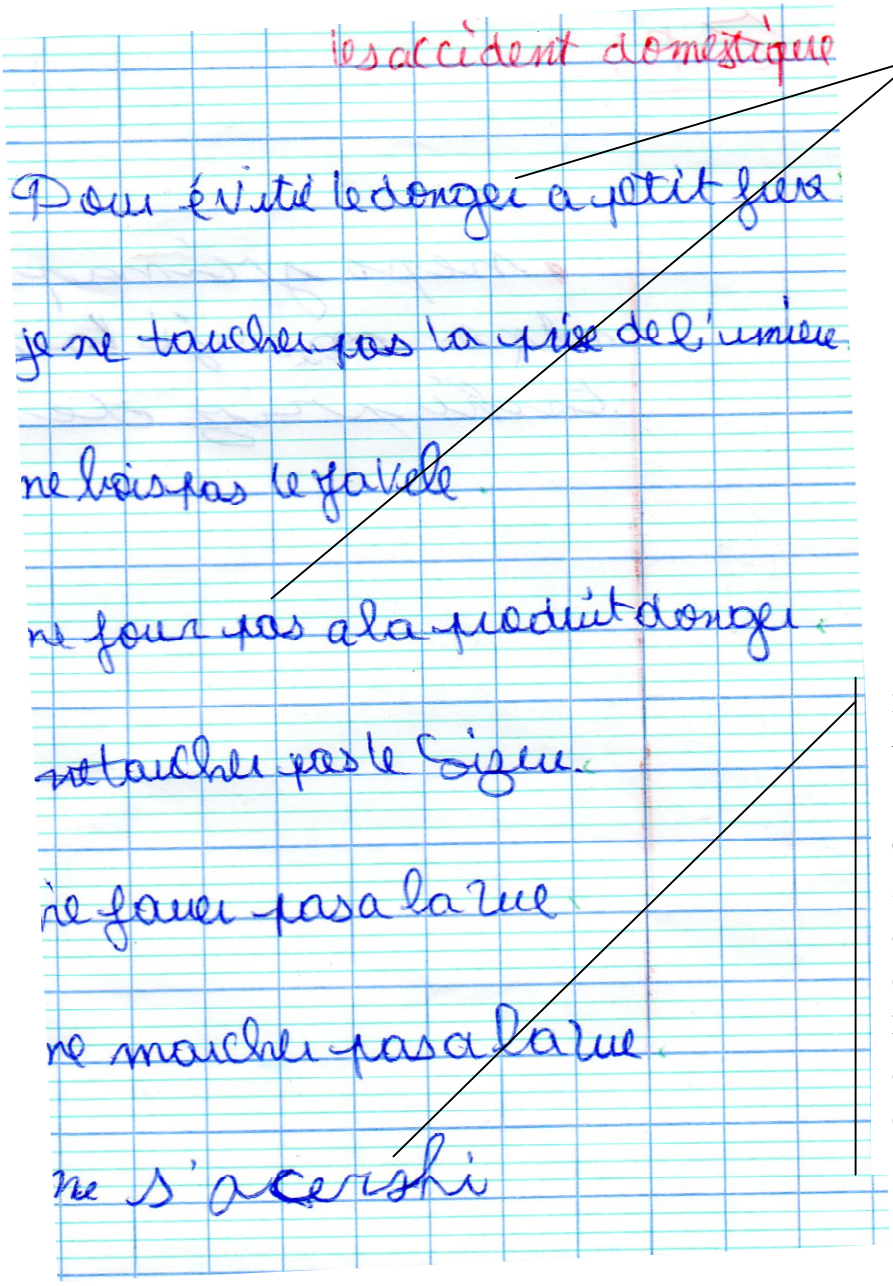

Consigne pour éviter un danger
- Ne pas toucher le produits chimiques.
- Ne pas toucher le four.
- Ne pas toucher l'électréci
- Ne pas toucher le feux.
- Ne pas toucher au robinet.
- Ne pas toucher au couteau.

L'expressi on « *ne pas toucher* » semblerait ici irremplaçable selon ces deux jeunes scripteurs.



Prévoir des expressions substituant cette formule aiderait éventuellement l'apprenant à diversifier son usage lexical.

- Une incohérence au niveau phrastique de la production écrite des apprenants ; des impropriétés et des erreurs d'usage prépositionnel fortement présentes dans notre corpus, défaut de pratique langagière paraît être selon nous, notre recherche ainsi que notre modeste expérience en la matière.



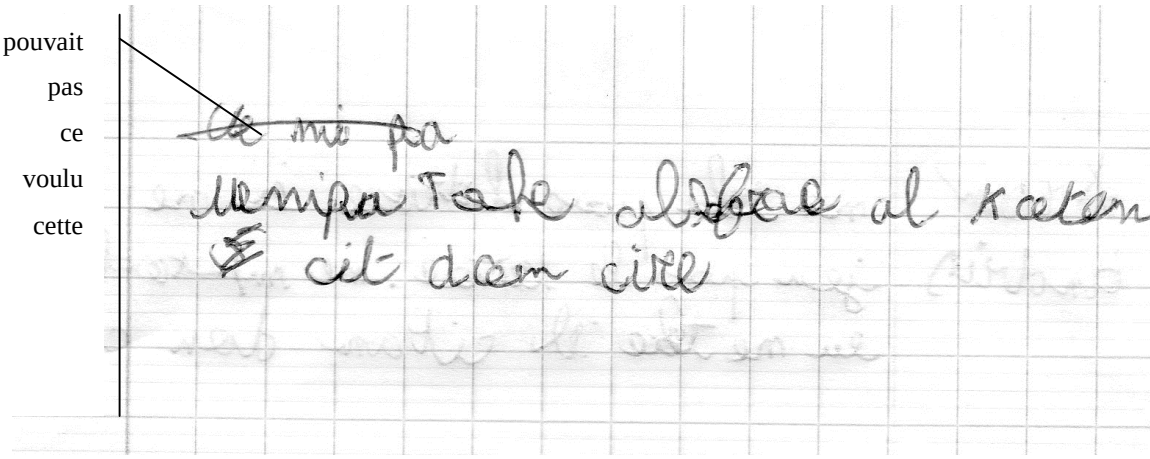
L'usage du verbe *avoir* semble impropre ici, Pourquoi avoir choisi le « a » ?

L'apprenant ici voulait dire *« s'accrocher au camion qui roule»*, nous avons compris cela quand il l'avait demandé à son enseignante

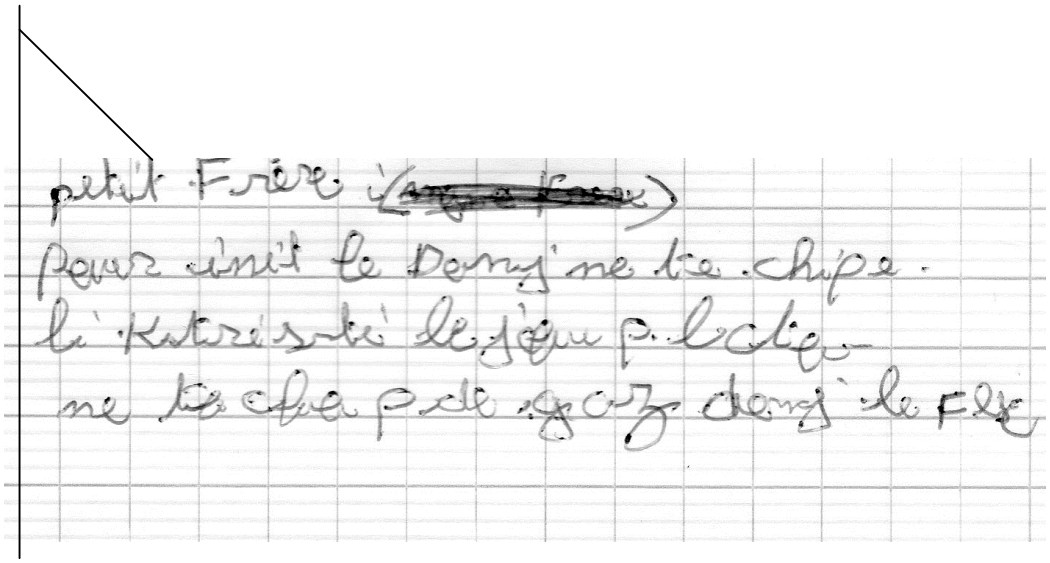
- Des pages vides, un phénomène redondant, que nous avons remarqué ici sur 4 copies. Nous nous sommes approchés de l'un des apprenants qui n'ont presque rien écrit, afin qu'il nous révèle quel était son réel souci en cette activité. Il avait expliqué que cela est tout ce qu'il était en son pouvoir à produire à l'écrit en insistant sur son incompréhension à la langue française. Nous avons ressenti à travers notre discutions avec ce jeune apprenant, une certaine résistance vis-à-vis cela. Il ne voulait même pas se procurer une chance pour comprendre ou en essayer du moins. L'enseignante nous avait interrompus en révélant qu'il n'était

pas le seul à penser de la sorte. Voici quelques exemples parmi celle figure la copie de notre apprenant enquêté :

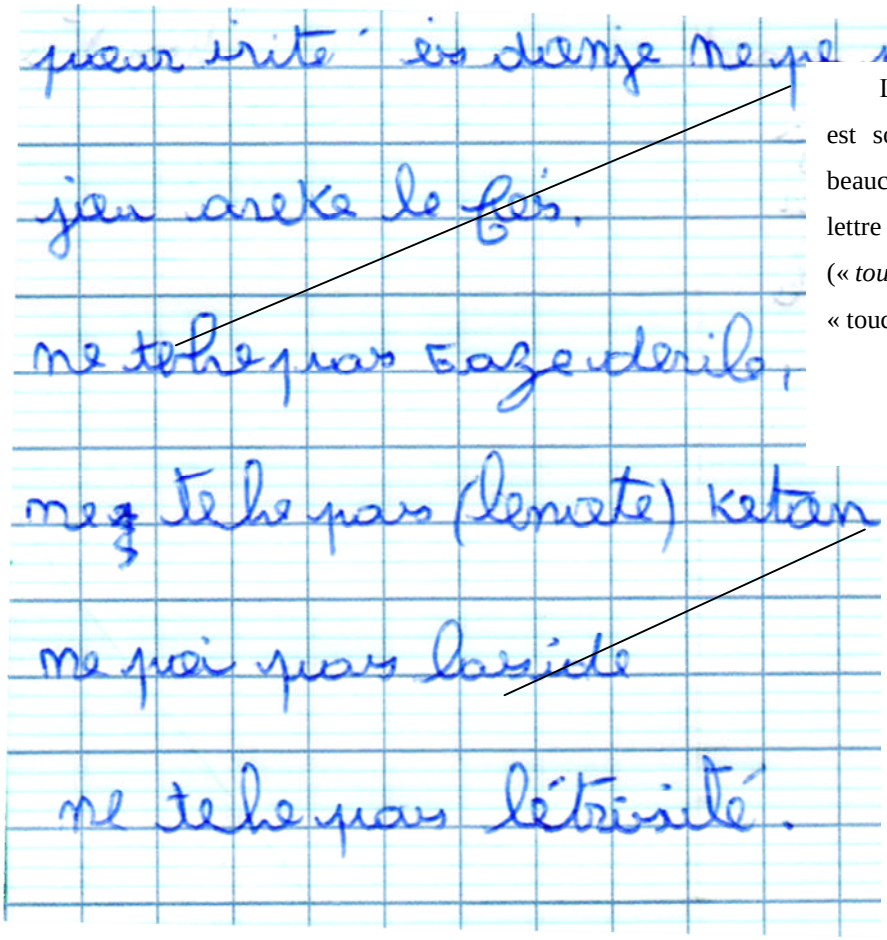
On ne pouvait même pas comprendre ce qu'il avait voulu dire dans cette phrase.



D'emblée, le faite que cet apprenant s'adresse à son petit frère serait une bonne idée, mais qu'en est-il du reste de la rédaction ?



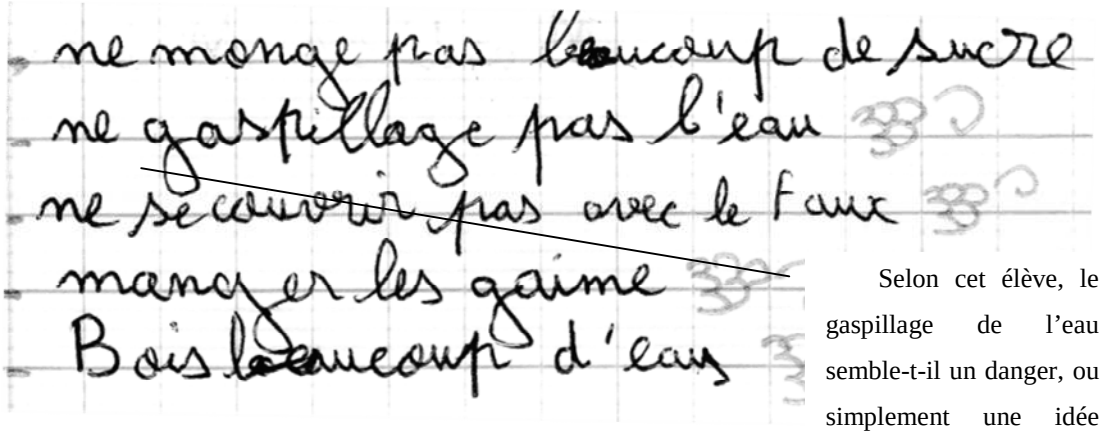
- Une illisibilité sur plusieurs copies ; en effet, nous avons trouvé des contraintes au niveau de la lecture de certaines rédactions tant leur écriture était très peu déchiffrable. Que faire en étant enseignant, serait-il juste de laisser tomber la feuille à défaut de son écriture, qu'en est-il des idées de l'apprenant ? En voici une de ces feuilles :



Le phonème [ʃ] est souvent lié selon beaucoup d'élèves à la lettre française H (« *touhe* » pour dire « touche »)

On constate qu'il faut faire un effort pour comprendre qu'il s'agit du mot « *l'acide* ».

- Une incompréhension de la consigne sinon une transcription des idées considérées comme *hors thème*. Blâmer ou accepter l'idée telle qu'elle est exprimée ? De cette interrogation, nous commencerons à parler de l'importance de l'approche évaluative en tant qu'élément indissociable à la didactique de l'écrit. Nous présentons ici un exemple où l'apprenant s'est préoccupé dans son texte d'une autre thématique, oubliant peut-être qu'il fallait selon la consigne conseiller et avertir son petit frère pour éviter un danger domestique :



Selon cet élève, le gaspillage de l'eau semble-t-il un danger, ou simplement une idée pour enrichir son texte ?

Nous avons ainsi choisi de nous mettre un terme à cela pour pouvoir passer désormais à l'observation de la troisième classe de FLE concernant toujours cette activité d'écriture et découvrir éventuellement d'autres points à traiter pour subvenir aux jeunes apprenants de 1ère année moyenne, qui, dois-je le rappeler, présente la base du cycle fondamental, ce dernier qui semblerait être aussi la base de ces études secondaires allant même vers un contexte supérieur.

3. Observation de la 3ème classe :

Présentation de l'échantillon :

Nous passerons présentement à l'observation de la troisième classe de 1ère année cycle moyen spécialement en cette activité scripturale. En ce lieu, nous avons choisi un établissement qui se trouvait dans une commune qui se situe à environs 40 km loin de la ville de Sidi Bel Abbes ; nous avons déjà indiqué au préalable par une illustration sa situation géographique par rapport à cette ville par laquelle nous avons entamé notre recherche empirique ; il s'agit en effet de la commune de Sfisef[95]. Le collège auquel nous nous sommes rendus s'appelle BOUDALI AHMED, un petit établissement contenant seulement 12 divisions. C'était un mercredi 29 avril 2015. Nous sommes arrivé l'après-midi pour assister à partir de 13h30m. Le directeur, bienveillant, était d'accord sur cette expérimentation, de ce fait nous nous sommes dirigés aussitôt vers l'enseignante (une dame d'une expérience de 15 ans dans l'enseignement moyen) qui nous a bien accueillis en nous accompagnant au fond de la salle, nous nous sommes présentées et elle nous a fourni ses documents de travail.

Les apprenants de cette classe étaient très peu nombreux, 21 élèves en tout, 10 filles et 11 garçons âgés entre 11 et 15 ans. Nous avons remarqué d'emblée qu'ils étaient agités en notre présence, nous craignions que cela perturbe la leçon mais nous nous sommes intervenus pour leur dire que nous sommes juste invitées voulant assister au cours de français avec eux.

Déroulement de la séance :

---

[95] **Sfisef** également typographié **Sfizef** ou **Sfissef** est une commune de la wilaya de Sidi Bel Abbès en Algérie. Elle était nommée **Mercier-Lacombe** durant la période de la colonisation française. Situé dans une cuvette à l'est du Djebel Oulad-Slimane et au sud du djebel Guétarnia entre Sidi Bel Abbès et Mascara.

Les apprenants prennent leur cahier pour commencer à recopier la date d'aujourd'hui que l'une des élèves s'est précipité d'écrire sur le tableau. L'enseignante nous a donnée une copie de sa fiche pédagogique qu'elle avait préparée par mesure de routine, puisqu' elle avait déclaré qu'elle a fait cette activité plusieurs fois et qu'elle en connait *par cœur* ses étapes et ses propos. Voici la fiche qu'elle a préétablie, nous l'avons prise telle qu'elle est, comme un document authentique :

Projet: 03 – Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée

Séquence: 03-Expliquer le fonctionnement d'un appareil

Activité: 08- Écriture 1.AM

Objectifs: -Produire un texte pour faire connaitre la composition d'un appareil et son utilité dans la vie quotidienne.

-Indiquer les étapes pour accomplir une opération

Support : (109)

Déroulement de la leçon

I/ Préparation de l'écriture

-Demander aux apprenants de citer les différents appareils électriques, électroniques, électroménagers qui existent aujourd'hui

-Demander leur de donner la définition de l'un deux

Machine à laver, aspirateur, moulin à café….

Imprégnation:

Activité1 complète le tableau pour faire connaitre le microscope

objet	**procédé**	**Exemples personnels**
Le microscope	Définition Comparaison énumération	Est un instrument d'observation des objets très petits Il ressemble aux jumelles sa potence, le tube optique, la platine……..

Activité2 : produis un court texte à partir de grille suivante

Une **bicyclette** est un véhicule qui comporte deux roues, un guidon, une selle et des pédales. On l'utilise pour faire une promenade ou du sport

- II/Écriture (un sujet)

Rédige un texte pour faire connaitre à ton camarade, la composition du téléphone portable et son utilité dans la vie quotidienne. Indique-lui ensuite les étapes à suivre pour envoyer un message (SMS).

Démarche à suivre

- Lecture du sujet
- Compréhension
- Que nous demande-t-on de faire ?**de faire connaitre un appareil (le téléphone)**
- A qui ? → **à un camarade**
- Dans quel but ?**le faire connaitre et préciser son utilité**

Critères de réussite:

-Donne un titre au texte.

-Définis le téléphone portable

-Fais attention à l'accord sujet/verbe

- Emploie la tournure impersonnelle

-Mets les verbes à l'infinitif

Exécution

Le **téléphone** est un appareil permettant de communiquer à distance, il est devenu un véritable ordinateur de poche.

Il est composé : d'un écouteur, un micro, un écran, un clavier avec des lettres et

des numéros, un appareil photo et vidéo, lecteur MP3 etc.…

Le portable offre des avantages aux utilisateurs : communiquer avec ses amis et la famille, jouer, prendre des photos, écouter la musique. Il est pratique en cas d'urgence et même Envoyer des messages pour cela, Il vous suffit de vous rendre sur la page envoyer SMS et d'écrire votre message qui sera directement affiché à l'écran du mobile, Entrez le numéro de l'expéditeur et cliquez sur le bouton Envoyer le message.

Le professeur débute la séance après avoir demandé aux élèves de suivre attentivement. Il rappelle les propos de la séquence en question, à savoir l'explication du fonctionnement d'un appareil qui entre dans le cadre de la description/prescription.

ENS3 : donnez un exemple d'un appareil que vous connaissez.

Les apprenants hyperactifs tentent de répondre ensemble à la question, on essaye de les calmer et de les inciter à être organisé en levant le doigt.

ELV1 : Madame la télé.

ENS3 : tu veux dire la télévision !

ELV1 : [en riant] *oui madame !*

ELV2 : madame il ya aussi portable !

ELV3 : et le vélo

ELV4 : l'ordinateur, madame !

ENS3 : [tente de tranquilliser les autres élèves qui étaient près à proposer encore des idées] *c'est très bien ! On arrête ici, prenez le cahier et écrivez la consigne !*

Après écriture de la consigne par l'enseignante et ses élèves sur leurs cahiers, elle demande à l'un des bons éléments de lire le sujet.

ELV1 : *Produis un court texte à partir de la /gril/ page 109 pour faire connaitre à tes camarades la composition d'un véhicule et son utilité.*

Le professeur recopie les critères de réussite du manuel de l'apprenant et demande aux élèves de prendre le livre de l'école à la page indiquée.

Voici la grille sur laquelle on travaillait :

objet	définition	composition	fonctions	bienfaits	Verbes à utiliser.
une Bicyclette	Un Véhicule	roues guidon selle pédales	promenade sport transport	pour la santé économique ne pollue pas	Être, avoir comporter permettre

ENS3 : Alors il y a quoi, il ya […] un tableau ! et des […][…]colonnes !

On parle de […]

ELV5 : la bicyclette !

La consigne sur le tableau est détaillée par l'enseignante par un soulignement de ses mots clés.

Nous avons remarqué que le professeur se trouvait constamment dans la difficulté de leur donner accès au sens d'un mot ; ayant parfois recours à la langue de scolarisation, elle s'efforçait, également, à utiliser la gestuelle et la mimique pour faire passer son message.

Le brouillon était fortement conseillé par la maitresse, or, plusieurs apprenants n'ont pas sérieusement pris en considération cet élément qu'elle jugeait fort important.

Le travail en groupe était ce que favorisait l'enseignante qui nous a déclaré cela en demandant à ces jeunes apprenants de se rassembler autour de chaque table.

Il y avait 6 groupes associant 3 à 4 élèves dans chacun. Le professeur passe entre les groupes peur leur réexpliquer le sujet de leur rédaction incitant tous les membres du groupe à travailler et à participer pour se partager dignement la note.

Nous nous sommes rapprochés des apprenants pour voir comment effectuent-ils leurs productions écrites.

L'un des élèves du premier groupe nous a avoué qu'il a des idées, mais il ne pouvait écrire en justifiant cela par sa pauvreté en vocabulaire de français.

Un autre encore nous a dit qu'il pouvait difficilement comprendre ce que l'enseignante leur demande de faire.

Un troisième élève avait déclaré qu'il aimait beaucoup son professeur de français, mais n'aimait pas sa matière en y étant toujours faible.

Nous avons rappelé à ces jeunes apprenants que concernant cette activité, ils disposent d'un vocabulaire qui est présenté dans leur grille, ils avaient dit qu'il ne savait pas enchainer les phrases. Or nous concevons une sollicitation remarquable de la part du quatrième élève qui nous a paru bien expertisé en cette langue.

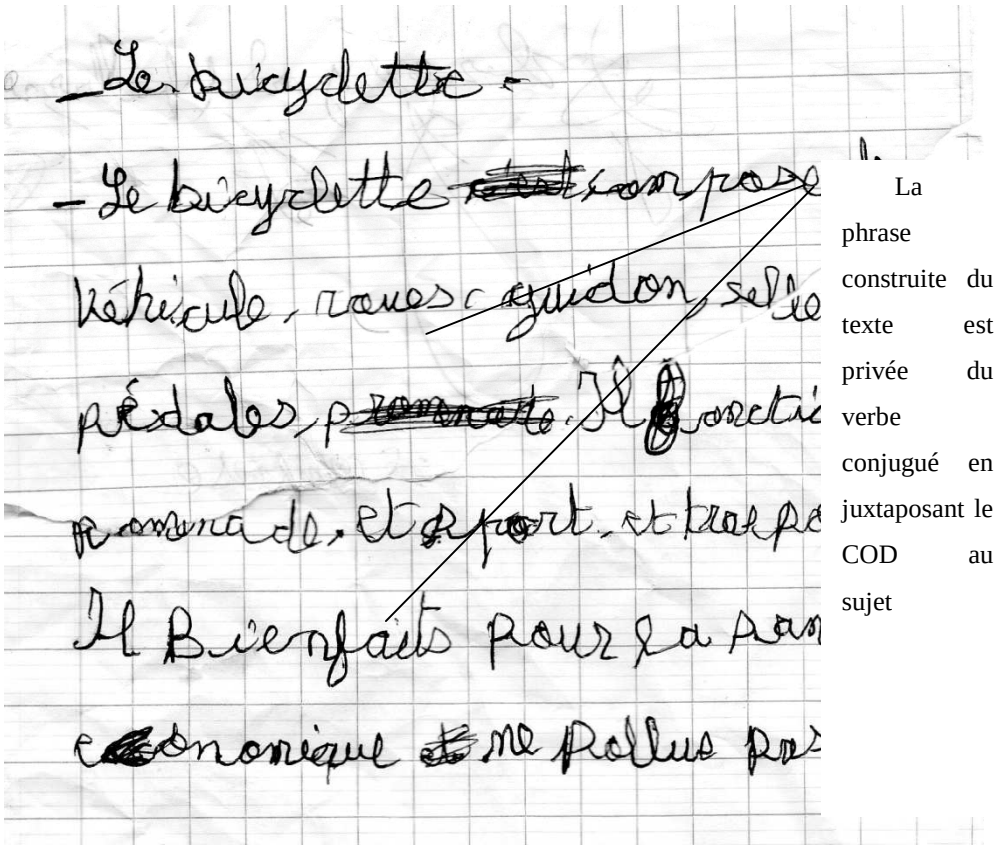
En effet, la motivation était très peu perçue sur ces jeunes élèves, pourtant très animés et actifs, ils se voyaient incapables de rédiger la moindre phrase en langue française, et ils se sont convaincus de cette idée.

Analyse du corpus écrit :

Nous avions à notre disposions cette fois-ci, cinq copies en tout étant donné que les élèves ont travaillé en groupe. Nous avons essayé de tirer certains points en comparaison au corpus des apprenants travaillant individuellement. Nous sommes arrivées à n'en conclure que très peu de différences :

- Le premier point à traiter est une confirmation de l'une des remarques faites par un apprenant de l'un des groupes ; à savoir l'enchainement des idées phrastiques dans la rédaction du texte. Après avoir analysé quelques feuilles, nous avons constaté que cela pourrait être dû au faite de ne pas s'habituer à la pratique de l'écriture depuis le cycle précédent et surtout de n'y penser à le faire qu'en classe, ce qui devrait développer la base de l'apprentissage d'une langue, d'où nous rappelons l'importance de l'activité de l'écriture, selon notre constat, le mieux pour assimiler une langue serait de l'utiliser comme moyen d'écriture, d'en user pour s'exprimer, traduire ses pensés, cela se réaliserait en effet dans sa pratique régulière en différents contextes.

  Voici l'une des copies d'un groupe qui nous présente une production écrite où nous percevons cet écart

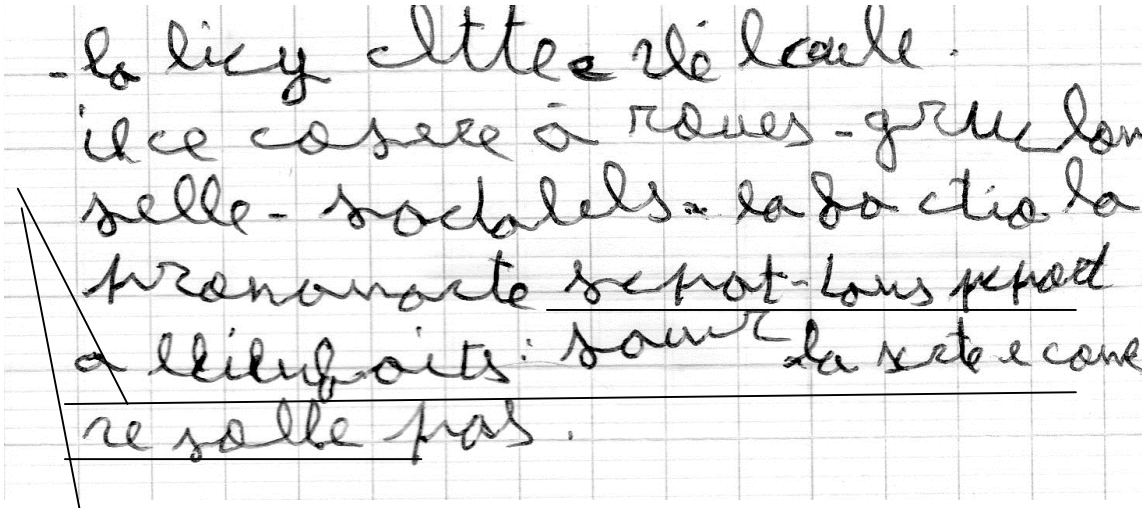


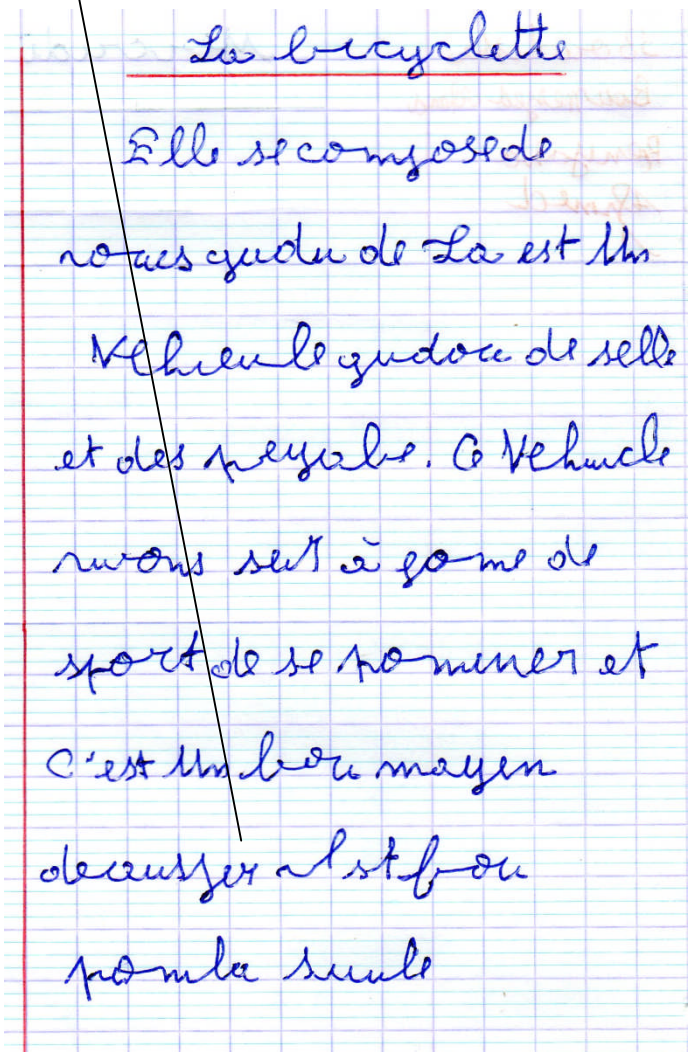
La phrase construite du texte est privée du verbe conjugué en juxtaposant le COD au sujet

- Nous avons vu dans un deuxième lieu, l'absence totale de l'utilisation du brouillon malgré l'insistance du professeur sur son usage en classe, les jeunes apprenants se passent de cet élément très important selon plusieurs professeurs. Nous pouvons montrer son impact sur la copie- ci-dessus ; les apprenants barrent sur le propre.

- L'un des soucis que fréquente l'enseignant lors de sa correction des copies des élèves et celle de comprendre certaines écritures. Tel était le problème également ici. En effet, on arrivait difficilement à distinguer les propos de certains apprenants scripteur. Nous relevons cet écart prochainement dans notre chapitre analytique. En voici deux copies du corpus. (2/6 écrivaient mal)

Passage illisible



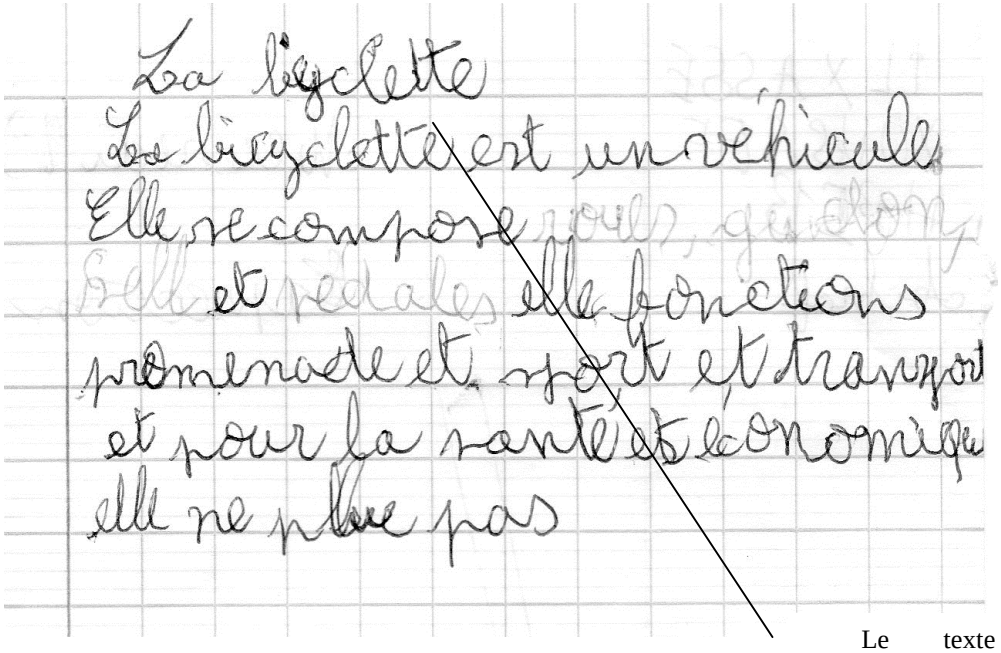


La bicyclette

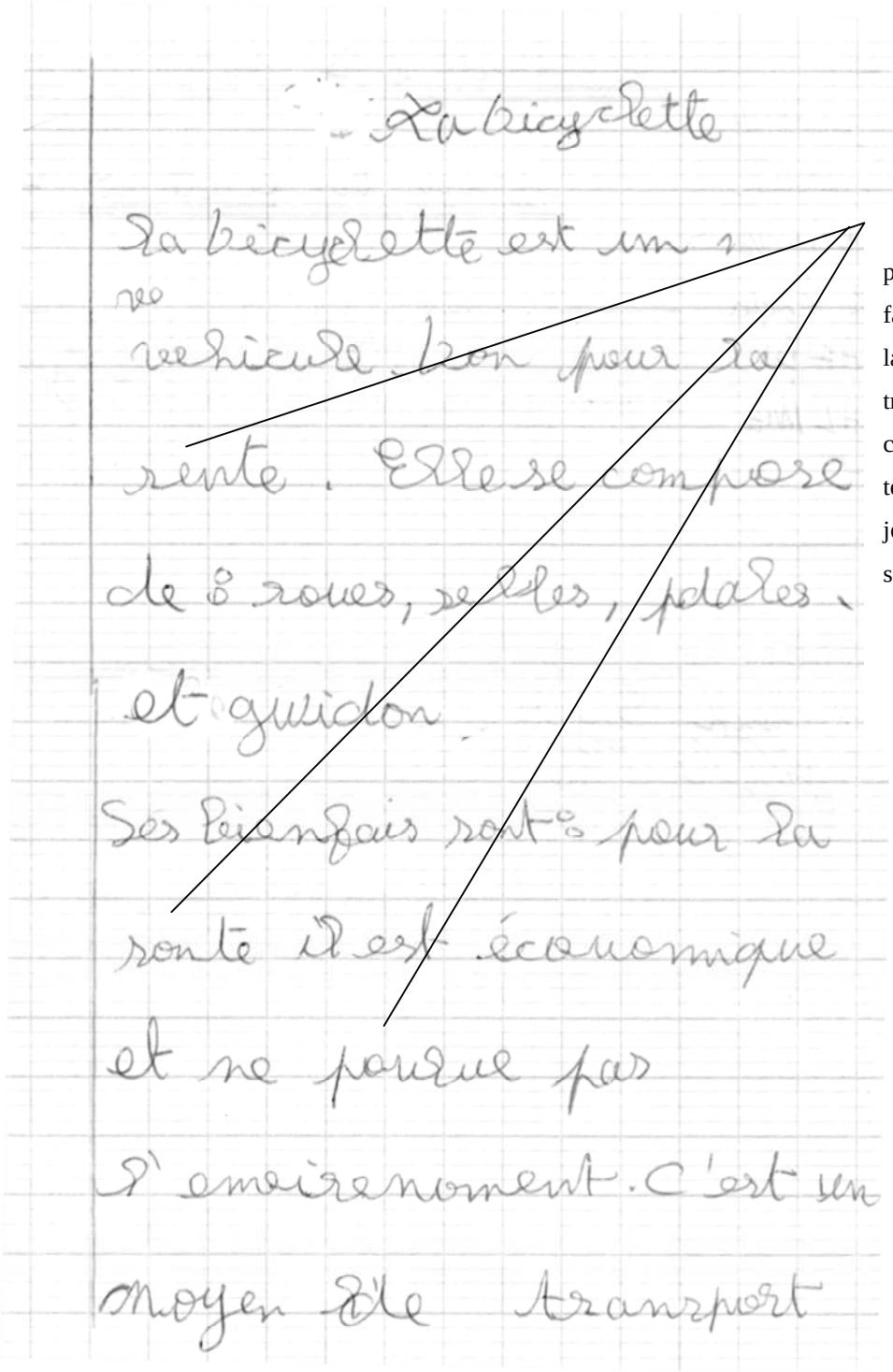
Elle se compose de roues guidon de La est Un Véhicule guidon de selle et des pneus. Ce Véhicule nous sert à gagner de sport de se promener et C'est Un bon moyen d'economiser argent pour la route

- Nous sommes tentées à dire que concernant cette classe de FLE où, dois je rappeler, les apprenants travaillaient en groupe, on percevait si bien que la motivation était quasi présente dans un climat très ambiant ; certaines copies ne contenaient que très peu de fautes orthographiques et de langue en général ; nous avions assigné une probable explication à cela. En effet, selon notre observation

et aussi notre études comparative vis-à-vis les autres classes où la rédaction était individuelle, cela serait du à la collectivité du travail des apprenants. Or, nous voyons que cela aussi ne laisse pas voir le niveau réel de certains autres élèves qui les laissent inactifs, ils comptaient sur un seul élément travailleur dans le groupe. En effet, il aurait peut être fallu un suivi des groupes voire faire du bon élément un guide doté d'avantages. Nous parlons de la Responsabilisation et de la sensibilisation dans le travail de groupe. Nous vous montrons ci-dessous 2 copies du corpus où les apprenants on réussit relativement aux autres de faire une production écrite assez cohérente :


La bicyclette
La bicyclette est un véhicule
Elle se compose
et elle fonctions
promenade et sport et transport
et pour la santé et économique
elle ne pluve pas

Le texte nous semble intelligible en dépit des diverses fautes de langue



La bicyclette

La bicyclette est un
vehicule bon pour la
sante. Elle se compose
de 2 roues, selles, pdales,
et guidon
Ses bienfais sont pour la
sonte il est économique
et ne pouue pas
s'amoirenoment. C'est un
moyen de transport

Mis à part certaines fautes de langue, nous trouvons cohérent le texte de ces jeunes scripteurs

Nous constatons à partir de cette expérimentation que le travail en groupe était tout de même très enrichissant et motivant les apprenants à produire en groupe ce qui a renforcé ainsi l'esprit compétitif au sein de la classe. De là, nous passerons à notre quatrième observation dans un autre contexte scolaire pour encore se mettre en quête aux lacunes de l'écrit.

4. Observation de la 4ème classe :

Présentation de l'échantillon :

Nous arrivons à partir de là à l'observation et l'analyse de la 4ème classe de FLE en rapport avec l'activité de l'écriture toujours en parlant des apprenants de 1ère année cycle moyen. Pour cette fois-ci, nous avons opté pour une recherche empirique pas très loin de la précédente, nous sommes allée vers un autre contexte rural, c'est la commune de BENACHIBA[96], un petit patelin situé à environ 25 km de loin de la ville de Sidi Bel Abbes. En effet, nous y sommes allées par un mercredi après-midi vers ce collège nommé BOUDALI Mâammar à 13heurtes 30 m. Le directeur qui était fort généreux, nous a mené vers le professeur de la classe en question. C'est une jeune enseignante qui occupe un poste de vacation (suppléante contractuelle). Elle nous fait découvrir la classe et ses apprenants qui nous ont d'emblée semblé très silencieux. Les élèves étaient estimés à 28 en tout, 17 fille et 11 garçons, leur âge varie entre 11 jusqu'à 16 ans (en effet, l'enseignante nous a révélé qu'il y avait des apprenants qui ont dépassé l'âge des études scolaires mais qu'on préférait les garder en raison de leur bon comportement et en leur accordant, disait-elle, une nouvelle chance pour réussir).

La séance s'est passée pendant l'année scolaire 2015/2016, le deuxième trimestre.

Le déroulement de la séance

L'enseignante débute sa séance en demandant aux élèves

ENS4 : quelle date sommes nous ?

ELV1 : Madame on est mercredi 09 mars 2016.

Les élèves recopient après leur maîtresse sur leur cahier de leçon dans un silence total.

Nous allons à présent montrer la fiche pré pédagogique signée par l'inspectrice qui par coïncidence, a rendu visite a cette enseignante le matin de cette journée même à 8heures en assistant à cette activité chez une autre classe de 1ère année. Nous en évoquerons cela au cours de l'avancement de notre recherche.

La conception de la fiche pédagogique de l'enseignante de la 4ème classe

---

[96] Appelée également BENACHIBA CHILIA ou encore BEAICHA CHILIA.

Niveau : 1ère AM.

Projet2 : informer et expliquer.

Séquence1 : présenter un animal dans son environnement.

Activité : préparation à l'écrit + production écrite.

Objectifs :

- Présenter une série d'activités de préparation à la production écrite.
- Produire un texte dans le but de présenter un animal de son choix dans son milieu naturel.

Support : manuel de l'apprenant page 59 + tableau + cahiers des apprenants.

Déroulement de la leçon du jour

I- Préparation de l'écrit :

Activité 1 page 59 : À partir de la fiche signalétique du singe, rédige un petit texte descriptif.

Nom : chimpanzé.

Dimension : 170 cm.

Poids : 45_80 kg.

Mœurs : sociale- vit en petits groupes.

Régime : fruits surtouts mais aussi feuilles, miel et fourmis.

Répartition : en Afrique (Guinée, Ouest de l'Ouganda…)

Portée : 1 à 2 petits

Durée de vie : 40 - 50 ans.

Corrigé :

Le chimpanzé est un animal qui vient de l'Afrique et plus précisément de Guinée et de l'Ouest de l'Ouganda. El mesure en moyenne 170 cm et pèse entre 45 et 50 kilos. Son alimentation est essentiellement constituée de fruits mais aussi de miel et de fourmis.

Ce mammifère est très sociable et aime vivre en petits groupes. À chaque portée, la femelle peut donner naissance à un ou deux petits. Ce primate peut vivre jusqu'à cinquante ans.

<u>Activité 02 Page 59 : Du texte à la fiche</u>

A partir du texte suivant, retrouve la fiche signalétique du renard.

Le renard mesure 55 à 87 cm ; sa que varie de 30 à 52 cm. Il pèse 4 à 10 kg. Il est le symbole de la ruse dans l'imagerie populaire. Le renard varie son milieu selon la région ou la saison.

Il se nourrit de mammifères, oiseaux, batraciens, mollusques, insectes. Il vit en couple. La renarde met au monde 3 à 5 petits en moyenne. Sa durée de vie est de 10 à 15 ans.

Corrigé :

- Nom : renard.
- Dimension : 55 à 87 cm.
- Poids : 4_10 kg.
- Mœurs : rusé, vit en couples.
- Régime : mammifères, oiseaux, batraciens, mollusques, insectes.
- Portée : 3 à 5 petits
- Durée de vie : 10 - 15 ans.

II- Production écrite :

Sujet :

Rédige un petit texte dans lequel tu présentes un animal de ton choix dans son milieu.

Critères de réussite :

- Donne un titre au texte.
- Définis l'animal que tu as choisi.
- Utilise la reformulation.
- Utilise l'expression de la cause avec « parce que » et « car ».
- Emploie le présent de l'indicatif et le passé composé.
- Emploie des adjectifs qualificatifs
- Fais attention à l'accord sujet/ verbe et accord du P. passé employé avec être.

Observation de la séance

La séance reprend son cours quand l'enseignante, qui utilisait fréquemment la langue arabe (la langue maternelle), se met à donner directement des instructions aux apprenants concernant leur travail écrit. En les incitant à prendre un brouillon et à travailler dessus pour préparer leur écrit. Elle leur rappelle que la dernière fois elle leur avait demandé de travailler depuis leur manuel scolaire à la page 59 et à rédiger un texte sur le chimpanzé à partir de la grille qu'ils disposaient, et qu'aujourd'hui, ils

feraient la suite en leur ordonnant de produire pour cette fois-ci un texte sur un animal de leur choix dans son milieu naturel en s'inspirant de la banque de mots donnée par le manuel scolaire en activité de l'expression orale. Les apprenants passent immédiatement à l'écrit.

Pendant ce temps, nous avions établi un contact avec des apprenants de divers niveaux pour découvrir comment se réalisent cette activité dans l'ensemble et quels obstacles pourraient ils rencontrer pour concrétiser cette tâche de l'écriture.

Au même moment, un élève a profité de l'occasion pour demander notre aide en nous donnant un stylo et un bout de papier déchiré afin de lui orthographier le mot « *chien* ». Nous avions questionné ce jeune apprenant sur son incompétence à savoir écrire correctement un mot : il a expliqué que cela était du à son manque de pratique de la langue française aussi moins à l'oral qu'à l'écrit.

Puis, nous avons demandé à l'enseignante de nous indiquer la méthodologie qu'elle abordait en évaluant les écrits de ces apprenants. La maitresse de classe nous a fait comprendre qu'elle suivait un ancien collègue dans son établissement qui adoptait la méthodologie de l'évaluation codée. En voici le modèle dont elle parlait :

O = faute d'orthographe.

P = ponctuation.

Ma = écris les mots en majuscule

T↘ = mets les verbes au présent.

T← = mets les verbes au passé.

Inc. = incorrect.

Md. = mal dit.

Ill. = illisible.

Mot = un mot impropre.

V = il manque un mot.

X = manque un mot.

X X X = termine la phrase.

M = écris en minuscule.

Rép. = répétition.

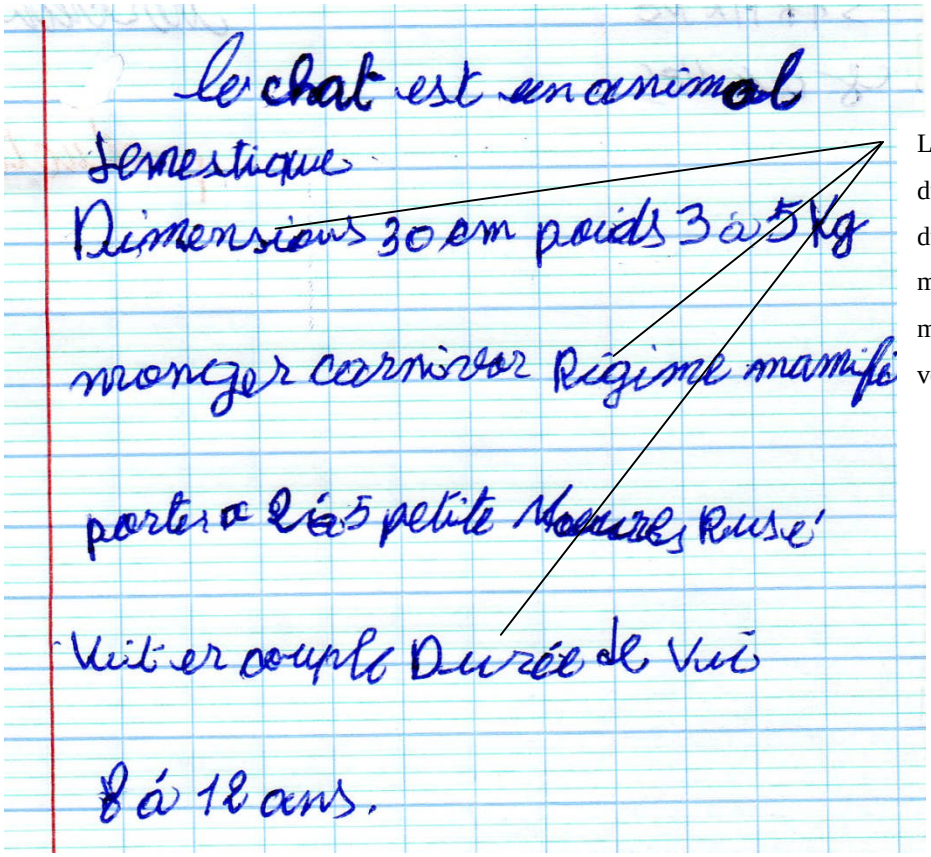
Le code utilisé par le groupe d'enseignants dans ce collège est aussi recopié sur tous les cahiers des apprenants de ce collège dès le début de l'année, c'est ce qu'a précisé notre enseignante qui a ajouté que leur inspectrice était très contente de les trouver travailler ainsi et les a fortement encouragés à poursuivre de la sorte.

Lorsqu'on a fini de rédiger, les apprenants rendaient calmement les copies à leur maitresse, cette dernière nous les avait aimablement confiées. Ainsi, nous en ferons par la suite, un corpus de travail.

Analyse des copies

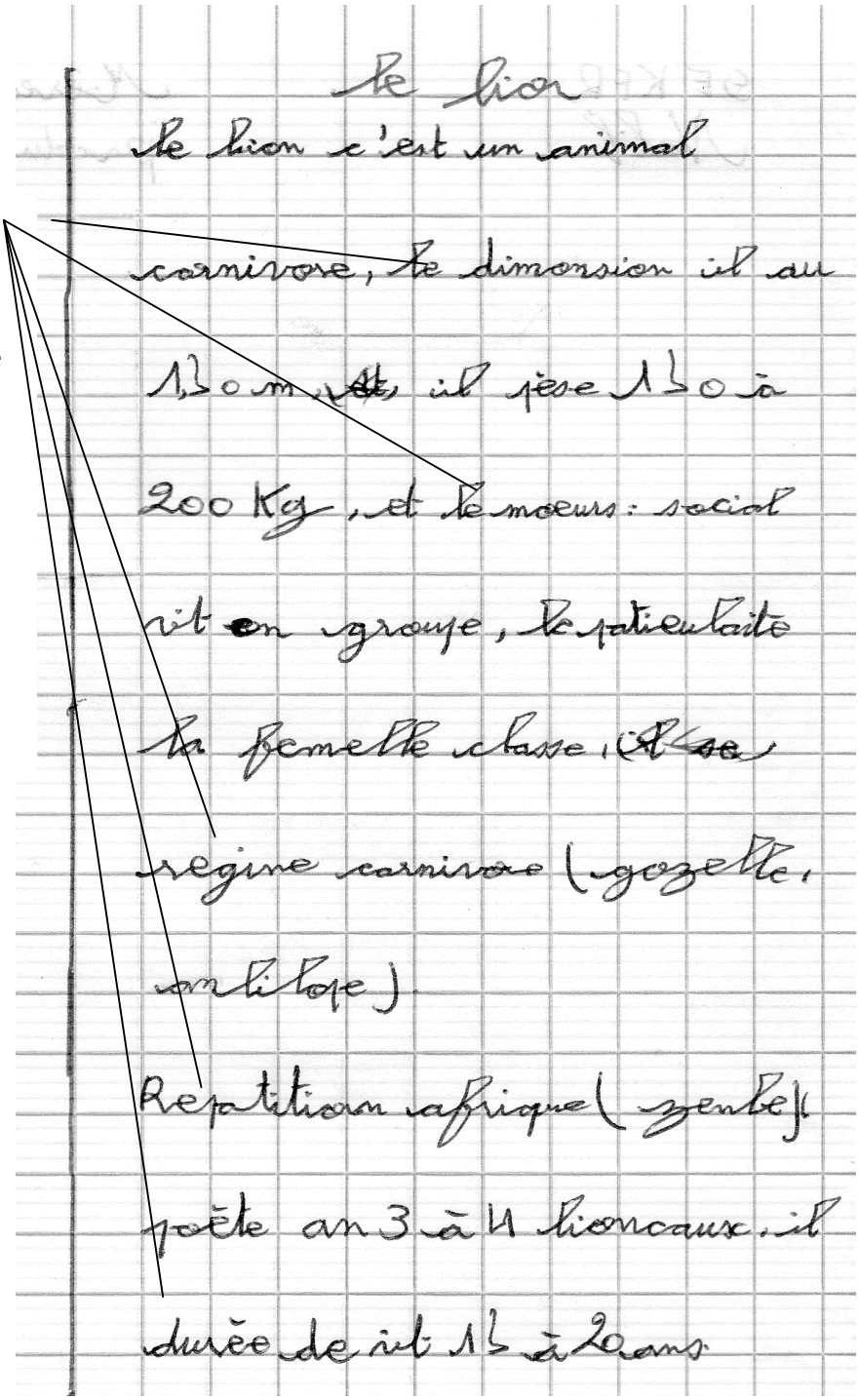
Nous revenons cette fois-ci encore pour étudier de plus près les copies de nos jeunes apprenti-scripteurs de la 1ère année moyenne. Nous relevons également des points à traiter qui pourraient éventuellement coïncider avec ceux des observations précédentes. Tout ceci fut progressivement abordable dans notre travail de recherche.

- Le premier cas que nous avons distingué nous a attiré l'attention vers le problème fréquent chez la plupart de nos jeunes scripteurs ; nous évoquons ici la formulation de la phrase verbale qui, comme nous le savons bien, semble être un élément essentiel dans la construction phrastique et textuelle cohérente. En effet, les apprenants disposent d'un vocabulaire ; ils savent si bien que pour présenter un animal, il faut donner son nom, sa dimension, son poids, sa répartition… mais le souci réside en leur composition phrastique qui nous semble la plus part du temps erronée. Nous vous proposons ici bas, une occurrence.



L'utilisation du nom serait due à sa mauvaise maitrise de la verbalisation

Nous percevons le même ordre d'écart dans cette copie, mais aussi dans plusieurs autres ; l'information est présente, sa formulation est incohérente



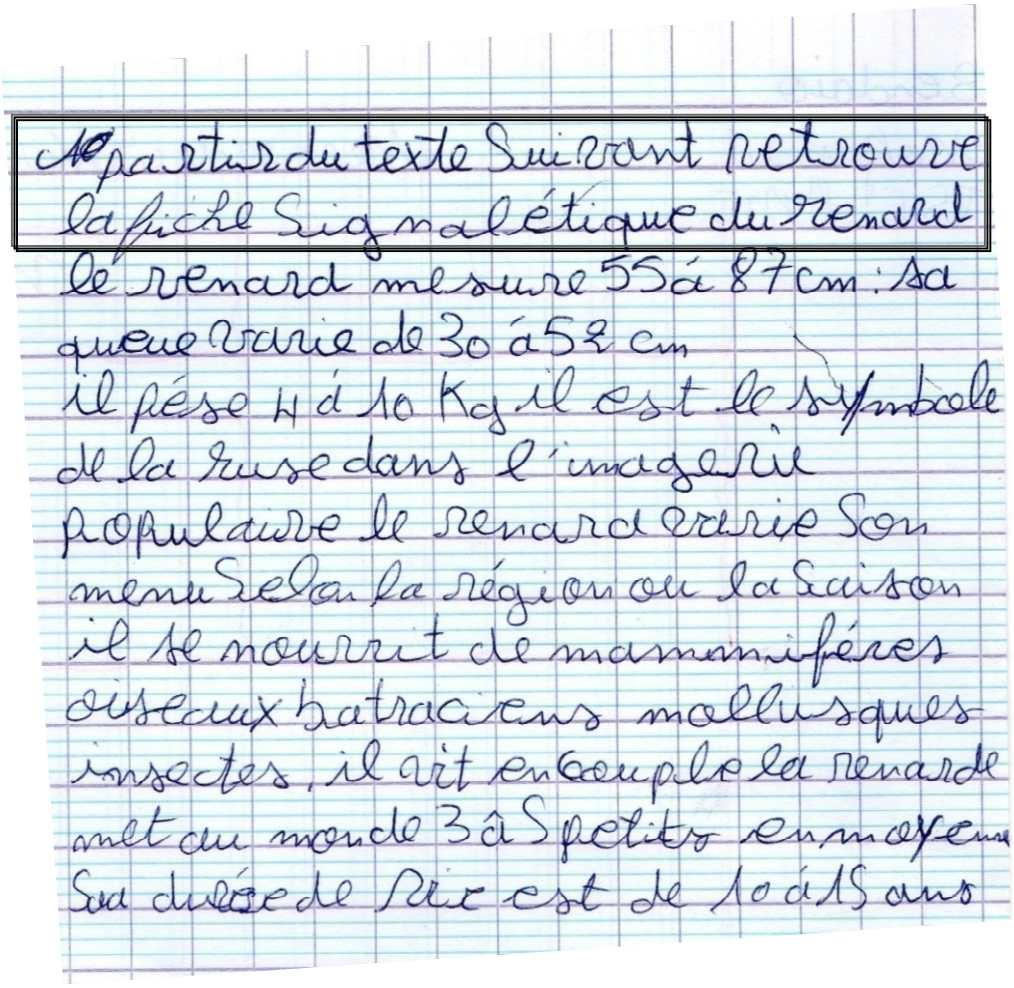
Le lion

Le lion c'est un animal carnivore, la dimension il au 1,30 m, il pèse 150 à 200 Kg, et le moeurs : social vit en groupe, la particularité la femelle chasse, (il se) régime carnivore (gazelle, antilope).

Repatition afrique (zenbe) pète an 3 à 4 lioncaux. il durée de vit 15 à 20 ans.

- Poursuivant notre étude des copies, nous nous sommes rappelées d'un point important qui était également présent dans notre 1ère observation de classe ; le phénomène des rédactions inachevées et du remplissage des feuilles ; nous pouvons dire que 11 copies sur 28, les apprenants y ont presque recopié des textes entiers du manuel scolaire, nous avons remarqué cela au préalable dans notre observation de classe, nous avons eu l'impression que les élèves n'avait

qu'un seul souci qui les préoccupait; remplir leur double feuille. Nous montrerons un des exemples de ces écarts.

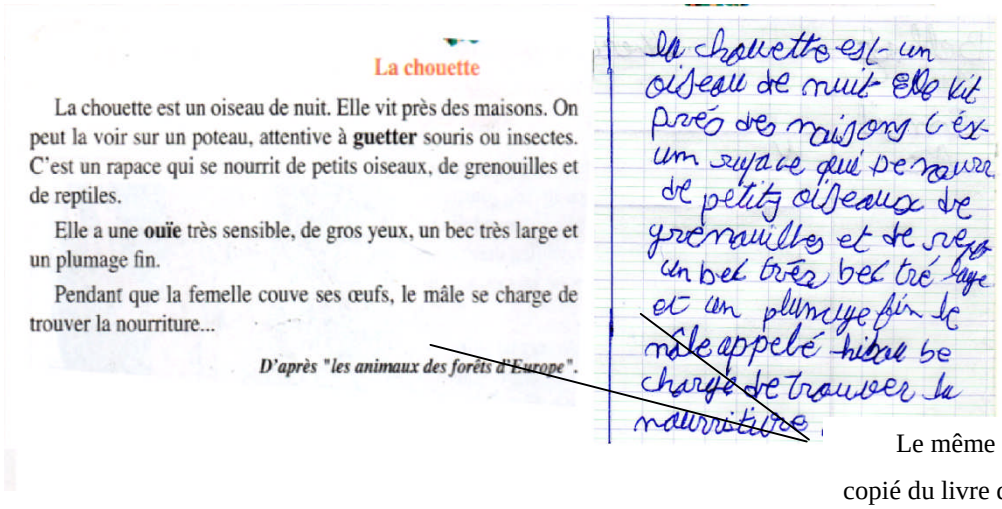

A partir du texte suivant retrouve la fiche signalétique du renard
le renard mesure 55 à 87 cm : sa queue varie de 30 à 52 cm
il pèse 4 à 10 kg. il est le symbole de la ruse dans l'imagerie populaire le renard varie son menu selon la région ou la saison il se nourrit de mammifères oiseaux batraciens mollusques insectes. il vit en couple la renarde met au monde 3 à 5 petits en moyenne Sa durée de vie est de 10 à 15 ans

Copie d'un apprenant qui ne s'est pas contenté de plagier le texte support, mais aussi de sa consigne. Un effort aussi manuscrit plutôt que réflexif visiblement perçu de la part de notre apprenti-scripteur.

A partir du texte suivant, retrouve la fiche signalétique d renard.

Le renard mesure 55 à 87 cm ; sa queue varie de 30 à 52 cn
Il pèse 4 à 10 kg. Il est le symbole de la ruse dans l'imageri populaire. Le renard varie son menu selon la région ou la saisor
Il se nourrit de mammifères, oiseaux, batraciens, mollusque: insectes. Il vit en couple. La renarde met au monde 3 à 5 petit en moyenne. Sa durée de vie est de 10 à 15 ans.

Copie d'un texte du manuel scolaire



La chouette

La chouette est un oiseau de nuit. Elle vit près des maisons. On peut la voir sur un poteau, attentive à **guetter** souris ou insectes. C'est un rapace qui se nourrit de petits oiseaux, de grenouilles et de reptiles.

Elle a une **ouïe** très sensible, de gros yeux, un bec très large et un plumage fin.

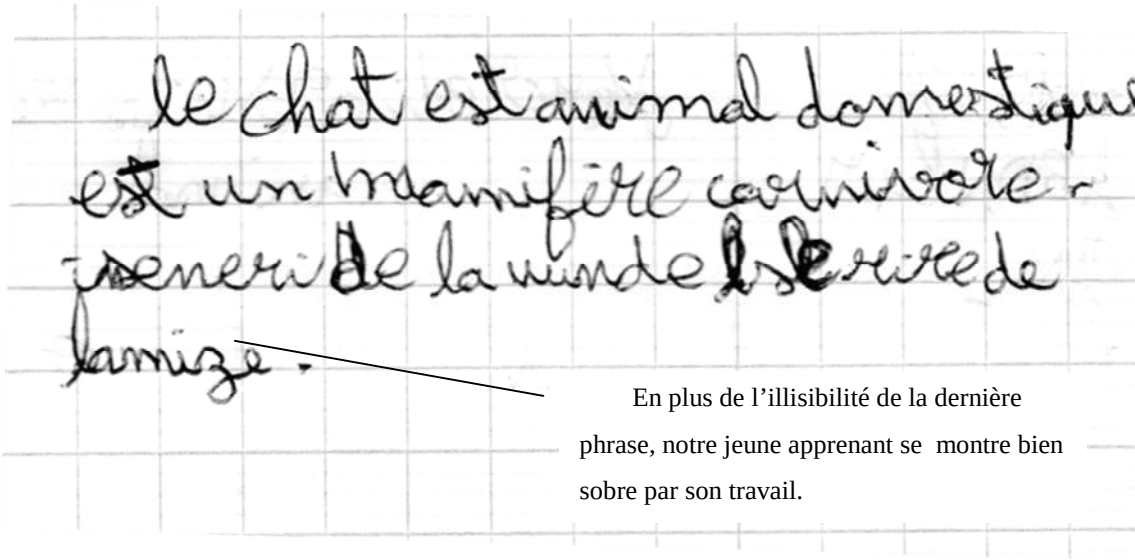
Pendant que la femelle couve ses œufs, le mâle se charge de trouver la nourriture...

D'après "les animaux des forêts d'Europe".

la chouette est un oiseau de nuit elle vit près des maisons c'est un rapace qui se nourrit de petits oiseaux de grenouilles et de sers un bec très bec tré large et un plumage fin le mâle appelé hibou se charge de trouver la nourriture

Le même texte copié du livre de l'élève

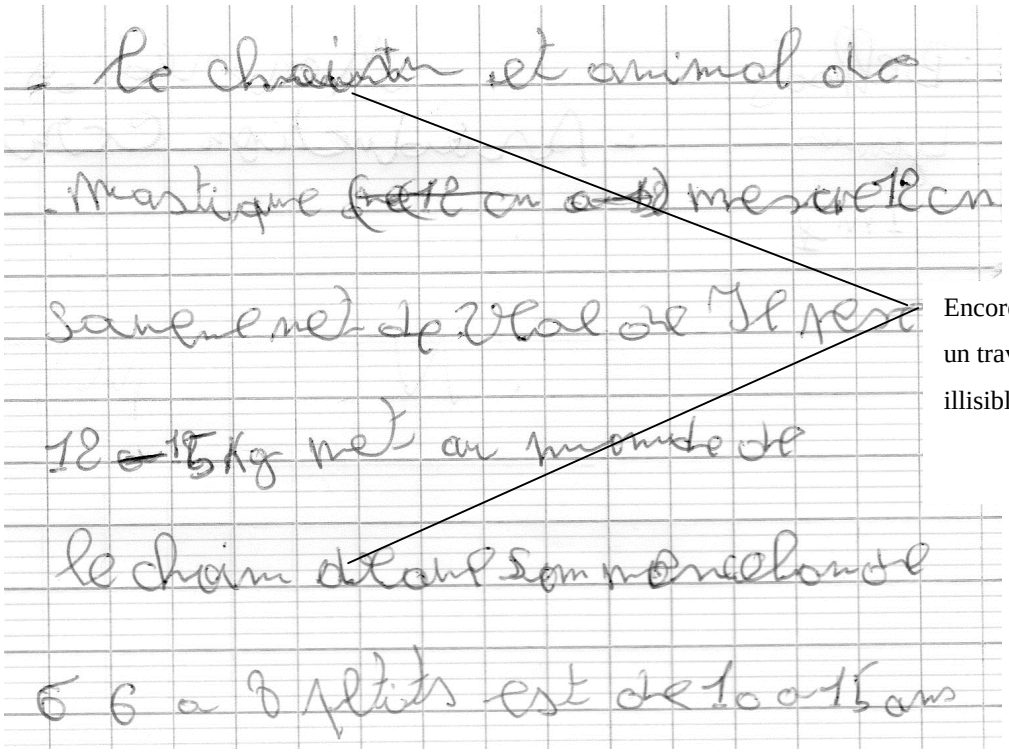
- Nous vous mettons ici une des rédactions non complétée pour de nombreuses raisons que les apprenants n'ont pas su dévoiler.



le chat est animal domestique est un mamifère carnivore - reneri de la famille de la famize.

En plus de l'illisibilité de la dernière phrase, notre jeune apprenant se montre bien sobre par son travail.

- Nous persisterons une nouvelle fois sur l'illisibilité de l'expression de certaines feuilles du corpus. Une redondance qui ne devrait nullement échapper à une observation analytique en quête de résoudre un souci, celui de l'écrit dans notre cas. Sobre, abstenir



Encore un travail illisible

Nous atteignons présentement l'observation de la cinquième classe de FLE au contexte algérien au moyen.

5. Observation de la 5ème classe :

Présentation de l'échantillon :

Nous sommes arrivés ici à l'observation de notre cinquième modèle en s'occupant essentiellement de nos apprenants scripteurs du cycle moyen. Nous avons tenté cette fois ci, d'élargir notre champ de recherche vers un autre contexte citadin, une autre ville loin de la ville de Sidi Bel Abbes d'environs 100 km ; la ville de Saida. C'est un établissement qui se trouve dans un quartier banlieue appelé Boukhors, le collège est nommé Zahouf Kaddour. À 10 heures du matin, nous nous sommes débarquées au collège au moment de la récréation, ce qui était spécial en cet établissement, était que le collège diffusait une radio avec des grandes baffes au milieu de la cours, les élèves s'amusaient et même dansaient en écoutant, ayant l'habitude de faire cela tous les jours, cela montrait leur enchantement d'être à l'école. Les enseignants étaient très accueillants, nous ont proposé à nous servir de ce qui était culinaire traditionnel ; un sens de hospitalité remarquable aussi bien chez les enseignants que chez leurs jeunes apprenants. Il y avait quatre professeurs de français, l'une d'elles nous a conduites à la salle d'études qui se prêtent très bien à l'apprentissage. Une classe de 1ère année

moyenne, composé de 34 élèves dont 14 filles et 10 garçons. Nous notons que nous sommes en 3ème trimestre de l'année scolaire 2015/2016, plus précisément un jeudi 28 avril 2016.

La conception de la fiche pédagogique

Comme tout autre enseignant, la notre se prêtent à la leçon par une fiche pédagogique qui selon elle est indispensable pour la réalisation d'une activité quelconque. Or, la leçon à laquelle nous avions assisté ce jour, n'était pas une production écrite mais plutôt une préparation à l'écrit, en voici les propos de la fiche en question :

Fiche N°=07 Niveau : 1

A.M.

Projet 03: Dans le cadre d'une campagne d'information, je réalise une brochure destinée aux élèves d'un autre collège pour leur expliquer la nécessité de préserver l'environnement et protéger les animaux en voie de disparition.

Séquence 02: Expliquer un phénomène naturel et d'en décrire son processus.

Activité : Préparation de l'écrit + production écrite. Durée : 01heure

Compétence langagière: Informer et expliquer.

Objectif(s) d'apprentissage : - Présenter une série d'activités de préparation à la production écrite.

- Produire un texte pour expliquer le fonctionnement d'un processus.

- Expliquer le cycle de reproduction chez l'abeille.

Support(s): Manuel de l'apprenant page 72.

Déroulement de la séance :

I/Rappel : Demander aux apprenants rappeler les principales étapes du cycle de l'eau.

- L'évaporation. - La condensation. - La précipitation. - Le ruissellement.

II/- Activités de préparation :

Activité : 01 Page 72 Complète le texte avec les mots suivants :

Nuageux – pluvieux – ensoleillé –brumes – calme.

Au centre le temps sera ensoleillé sur les régions côtières, après dissipation des brumes matinales. A l'est, le temps sera nuageux le matin et pluvieux en soirée. La mer sera calme sur toute la côte.

Activité 02 Page 72 : Observe la carte et dis en deux phrases quel temps il fera au sud et au nord du pays.

Exemple : Au nord, le temps sera nuageux le matin où il y'aura quelques averses de pluie.

III/- Imprégnation :

Sujet : En t'aidant du dictionnaire et du schéma indiqué page 72, rédige un petit texte dans lequel tu expliques le cycle de reproduction chez l'abeille.

Critères de réussite :

- Donne un titre au texte.
- Explique les différentes étapes de reproduction chez l'abeille.
- Utilise les articulateurs chronologiques.
- Fais attention à l'emploi des temps et à l'accord sujet/ verbe.

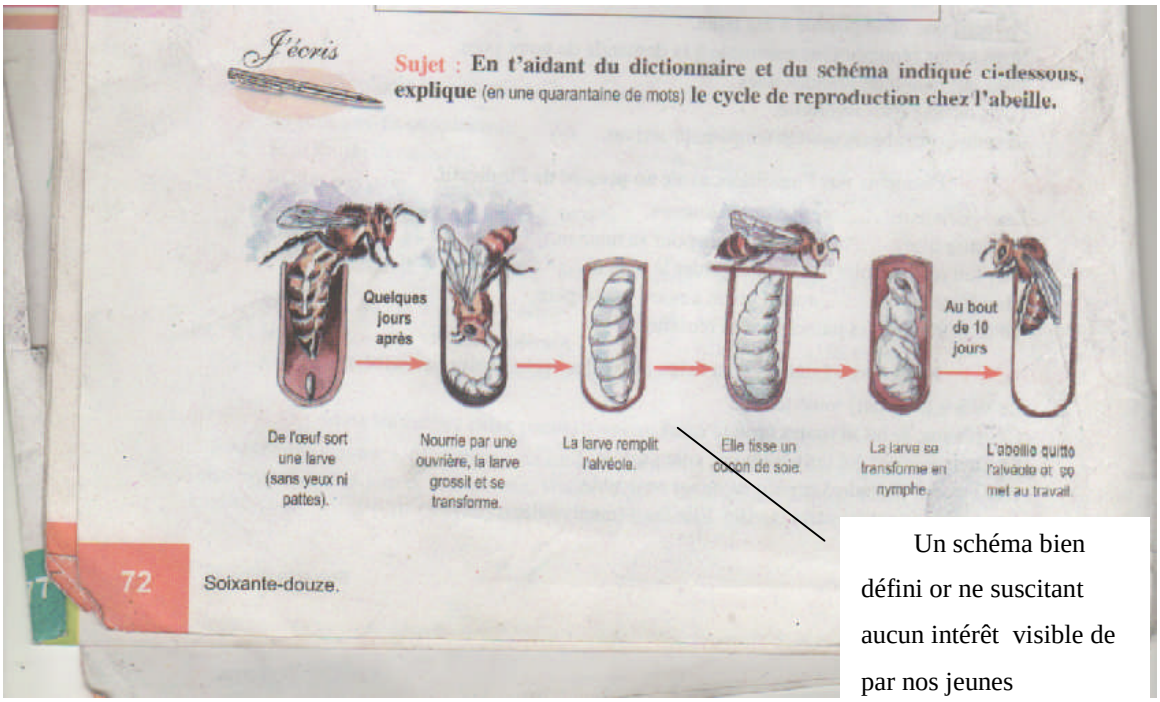
IV/ - Rédaction

Rédigez un court texte pour réexpliquer le cycle de l'eau en vous inspirant de ce que vous avez déjà étudié en classe dans la séquence.

Déroulement de l'activité :

L'enseignante demande aux apprenants d'ouvrir les manuels à la page 72, et au même temps de recopier la date d'aujourd'hui et l'intitulé de l'activité sur leur cahier de leçons. Puis, elle les questionne sur les propos du projet 3 et la séquence en question. Une participation moyenne et organisée, les apprenants indiquent qu'ils sont entrain de voir le texte explicatif où ils apprennent à rédiger un texte pour expliquer un phénomène naturel.

Voici l'image à la page du livre que le professeur demande d'observer :



Un schéma bien défini or ne suscitant aucun intérêt visible de par nos jeunes apprenants.

ENS5 : que voyez-vous maintenant sur l'image ?

ELV1 : madame c'est un abeille

ENS5 : bien mais attention on dit une abeille !

ELV2 : madame c'est un insecte

ENS5 : oui bravo on appelle ça un insecte.

ELV3 : madame l'abeille […] grandir

ENS5 : *c'est un cycle de […][…][…] reproduction de l'abeille* (attendant la réponse un bon moment, l'enseignante la révèle)

ENS5 : regardez en bas de chaque illustration, il y a une légende pour expliquer ces étapes, combien (des gestes avec les doigts) *y a-t-il d'étapes en fait ?*

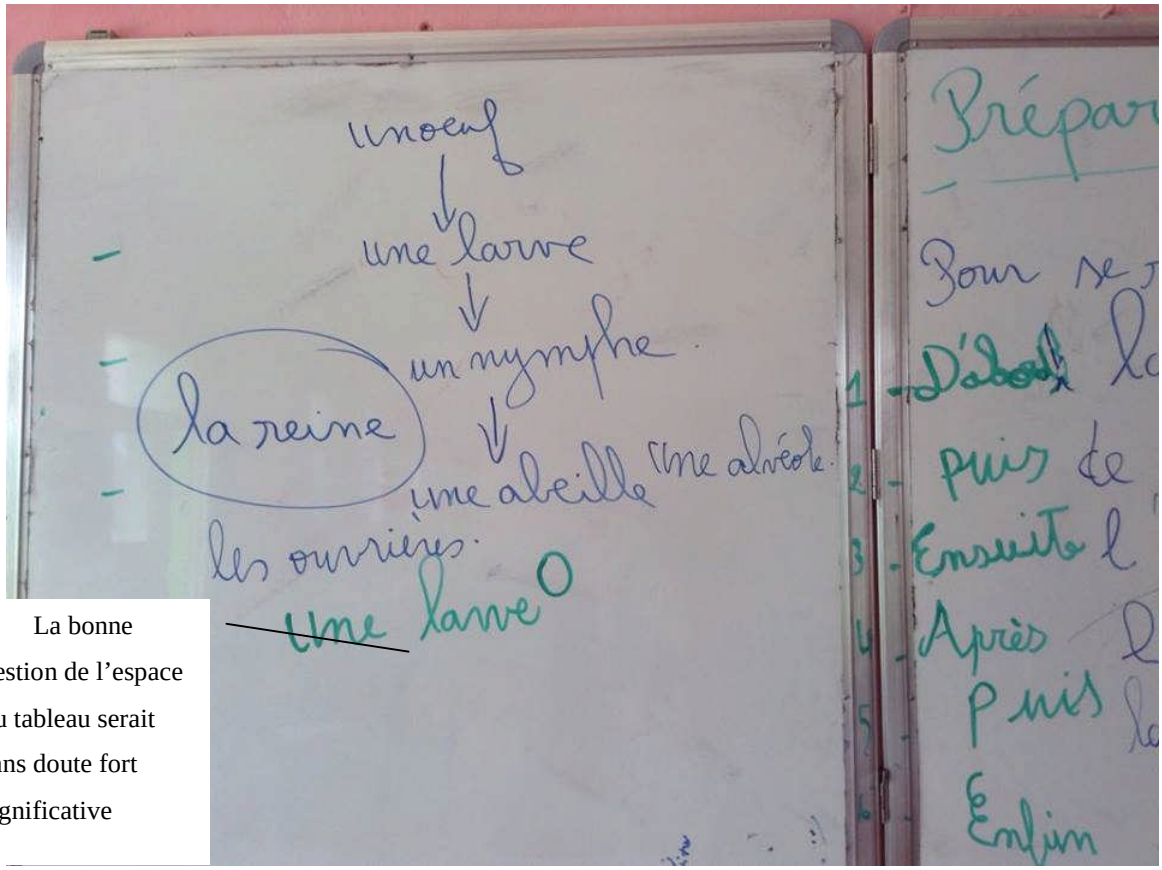
ELV4 : *il y a six, madame.*

L'enseignante ne parle qu'en français, les apprenants ne répondent aussi qu'en cette langue, à l'exception d'une fois où l'on a recours à la langue maternelle (l'arabe) pour expliquer *l'alvéole*.

L'enseignante, avons-nous remarqué, s'incline bien vers une expression orale comme un support initial à la préparation à l'écrit ; en disant aux apprenants de s'exprimer à partir des images à la page indiquée, elle leur demande constamment de répéter les réponses en insistant sur le fait de produire une phrase complète et cohérente.

La gestion d'espace du tableau est bien prise en considération par notre enseignante en cette activité ; prenant soin de répéter les mots clés du sujet de la rédaction, elle en

use fréquemment sur les petits tableaux, elle nous a expliqué que cela pourrait rendre la tâche moins difficile qu'elle en a l'air car, selon elle, c'est la peur du difficile qui rend difficile toute activité pédagogique langagière entre autres.



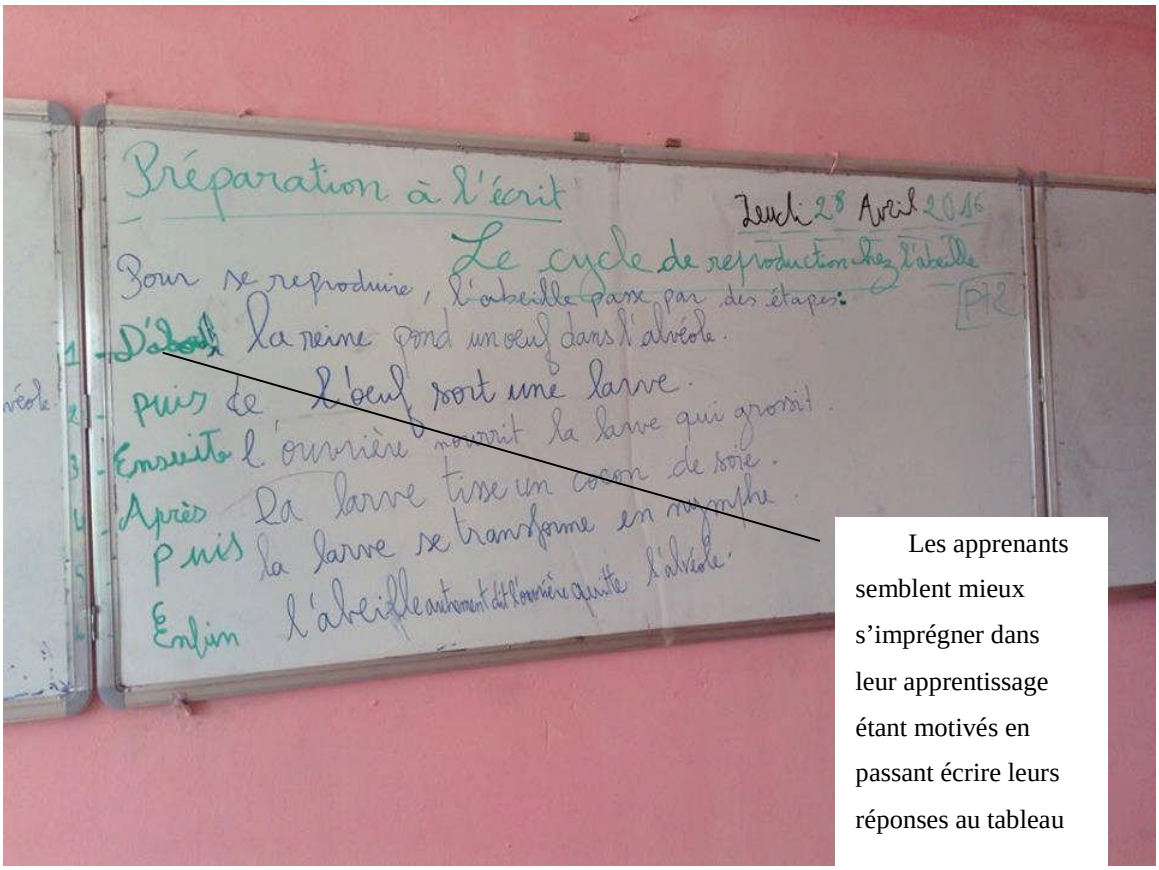
La bonne gestion de l'espace du tableau serait sans doute fort significative

Ainsi, l'activité se poursuit oralement par une série de questions réponses et répétitions des réponses. Puis, le passage à l'écrit d'abord sur le tableau du milieu ; les apprenants corrigent ensemble en transcrivant un à un et phrase par phrase le texte modèle produit par toute la classe.

L'enseignante entreprenait à chaque fois un des éléments déjà étudié dans les activités de langue ; vocabulaire (les articulateurs chronologiques et la synonymie), grammaire (la reformulation), conjugaison (utilisation du présent de l'indicatif) et orthographe (l'accord du sujet/verbe).

Les apprenants recopient le texte sur leur cahier, puis la maitresse de classe leur rappelle le sujet de la production qu'ils doivent préparer.

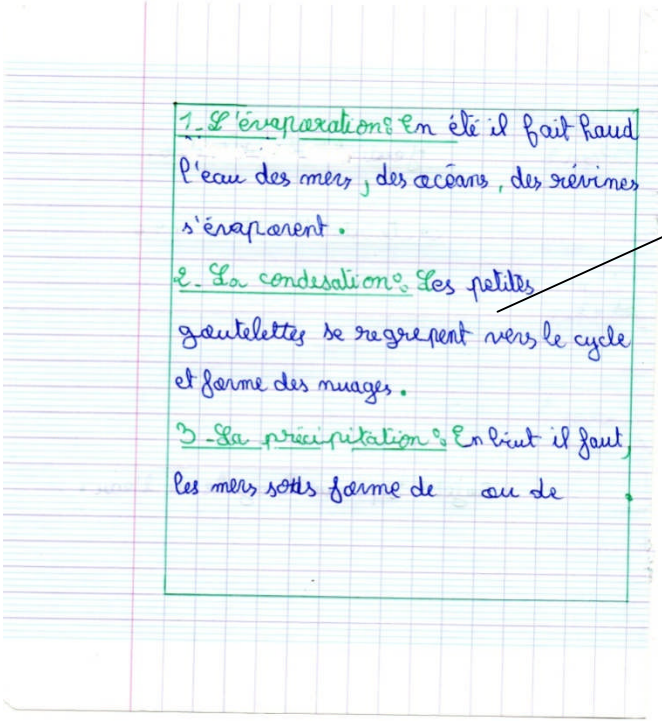
Voici ce qu'ils ont réalisé ensemble au tableau :



Les apprenants semblent mieux s'imprégner dans leur apprentissage étant motivés en passant écrire leurs réponses au tableau

Analyse des copies

En ce qui concerne cette observation, nous n'en avons pas tiré un grand corpus car l'enseignante s'est impliquée sur la préparation écrite ; nous avons à exposer la figure suivante



Un travail préparé par un bon élève, ne comporte que peu de fautes de langues, expliquant cela par la redondance de ces notions au cours de la séquence

6. Observation de la 6ème classe :

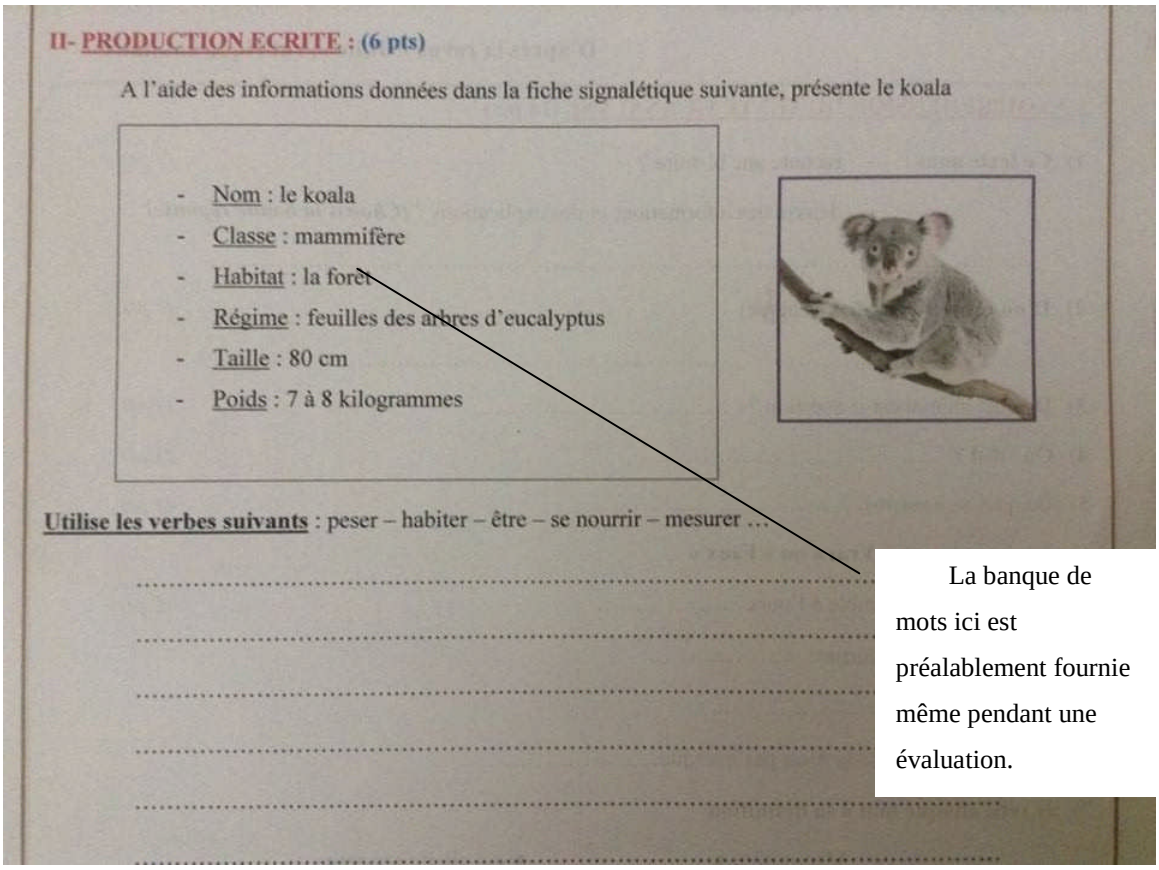
Nous atteindrons ici l'observation de la 6ème classe de FLE pour voir de plus près le déroulement de l'écrit dans différents contextes.

Présentation de l'échantillon :

Dans cette partie, nous avons à parler de l'activité de l'écriture dans un autre contexte citadin loin de la ville de départ d'environs 90 km, il s'agit de la ville de Tlemcen à l'ouest de l'Algérie. Nous avions contacté des professeurs qui nous ont orientés vers cet établissement qui se trouve en plein centre de la ville. À notre surprise, il s'est avéré que l'établissement ne recevait que des apprenantes filles ; en effet, c'est un ancien collège de filles appelé Ibn Khaldoun. Le personnel était gentil est accueillant où il y avait une enseignante bientôt sortie en retraite qui a difficilement accepté de nous accueillir, elle nous a expliqué qu'elle allait faire un compte rendu d'un devoir surveillé, nous lui avons expliqué que le compte rendu de la production écrite nous intéresserait aussi. La classe de première année moyenne se compose de 31 filles âgées entre 11 et 13 ans. Nous étions ce jour-là, le mercredi 27 avril 2016, de 10 heures à 11h, la leçon est entamée. L'enseignante était agréable et avait extraordinairement débuté le compte rendu et correction du devoir surveillé par la correction de la production écrite.

Déroulement de l'activité

L'enseignante au départ était venue nous expliquer que les sujets du devoir contenaient les réponses et qu'elle allait travailler avec ses élèves oralement pour corriger l'exercice de l'écriture. Demandant aux élèves d'écrire au tableau la date de ce jour, ainsi que les propos du projet, séquence et activité, elle rappelle qu'elles allaient corriger ensemble le devoir (elle ne parlait qu'en Français). Voici l'exercice de la production écrite pris en photographie de sujet originel du professeur :



ENS6 : qu'est-ce que je vous ai demandé de faire en production écrite ?

ELV1 : madame de produire à partir d'une fiche signalétique un texte sur le koala.

ENS6 : bien c'est juste !

Les filles étaient visiblement à l'aise et fortement motivées. Elles participaient toutes ensembles et leurs réponses étaient toutes en français. L'enseignante insistait sur la discipline et sur le fait de lever le doigt pour donner une réponse.

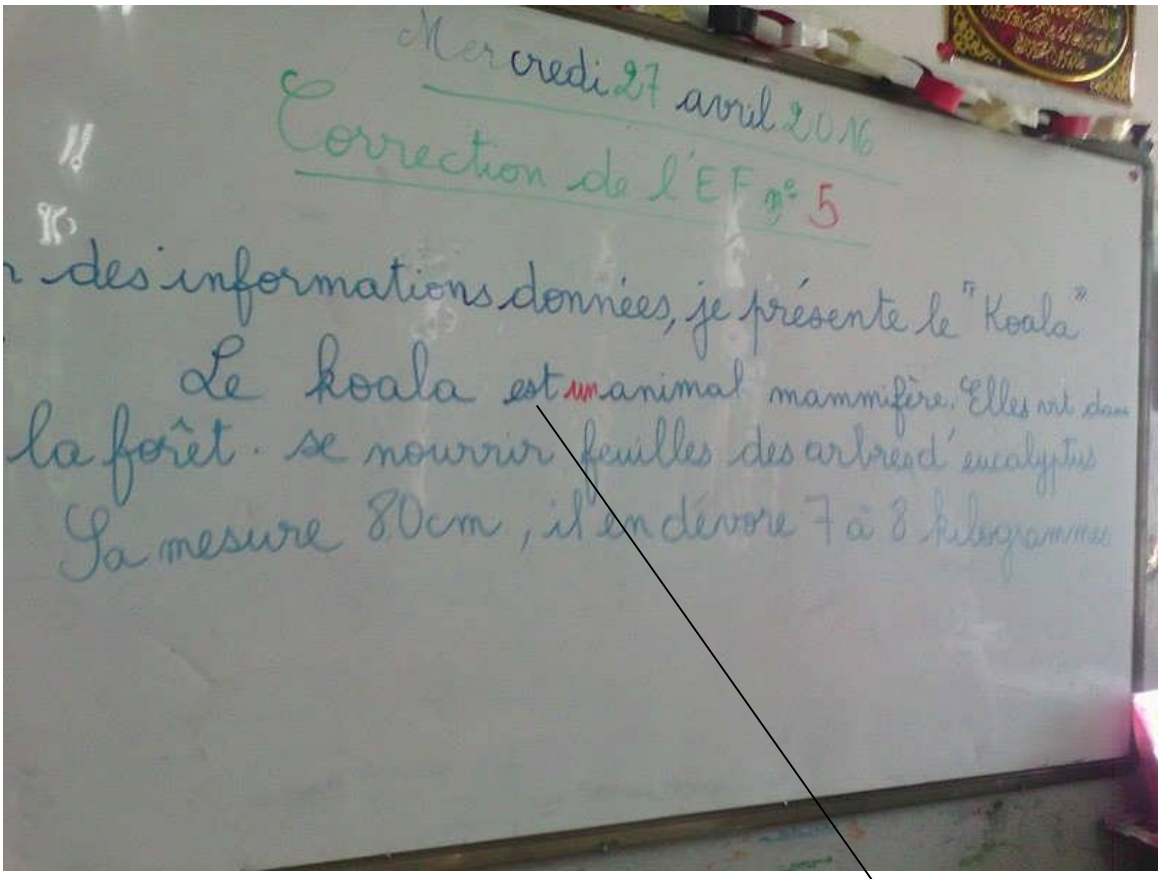
Puis, le professeur demandait aux apprenants de ne rien recopier sur le tableau car elles allaient faire la correction d'une production écrite modèle sur le tableau et la traiter ensemble.

ELV2 : madame je peux résumer le texte ?

ENS6 : il faut savoir ma fille ce que c'est qu'un résumé ! Savez vous les autres c'est quoi un résumé ? […] il s'agit de ne dire que ce qui est essentiel d'un texte donné ! Ici, il s'agit de donner des détails et explications !

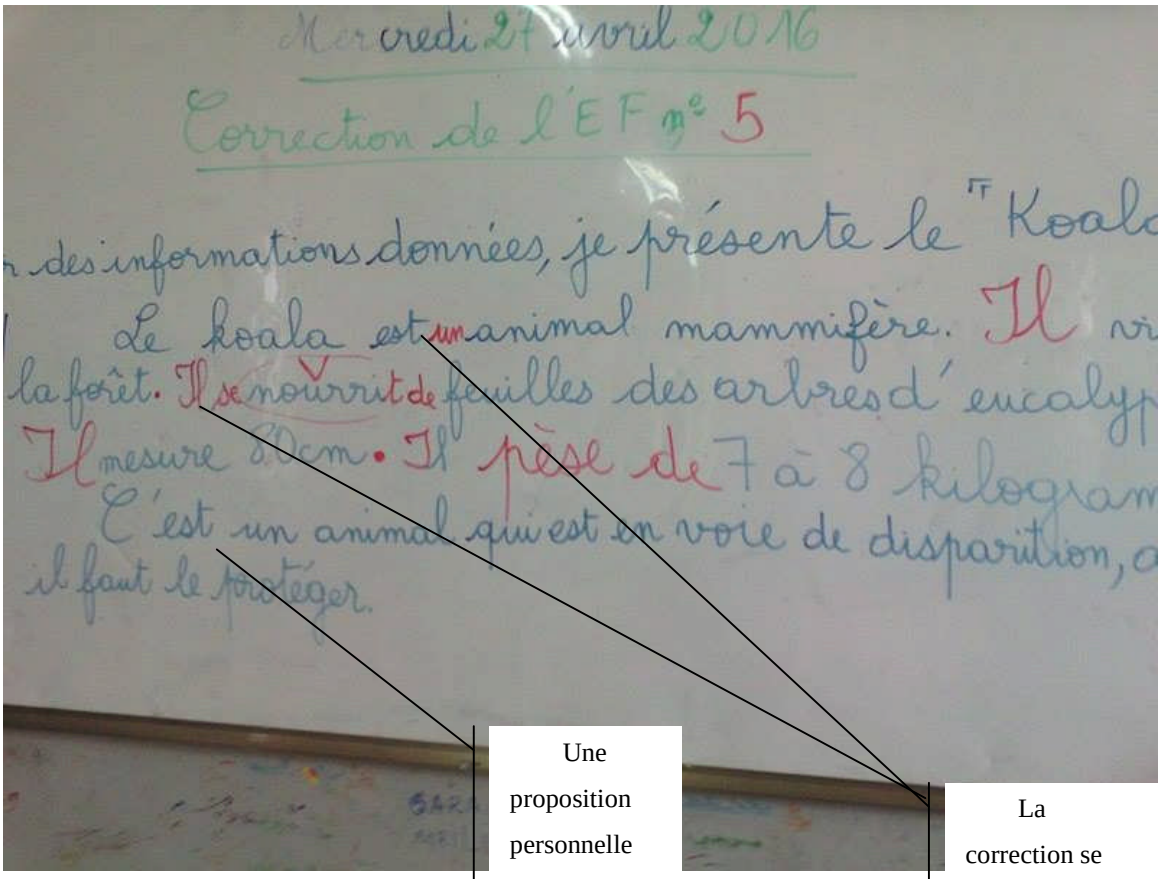
L'enseignante encourageait ses apprenants à toujours poser des questions de ce genre pour bien comprendre et éviter de commettre les fautes.

Elle écrivait alors la rédaction à corriger authentiquement sur le tableau; nous en avions pris une autre photographie :



Correction collective au rouge par les apprenants

Ensuite, la maitresse demanda aux élèves de lire magistralement le texte ; puis les orienta à la correction des fautes de l'élève graduellement. Voici au tableau le texte corrigé :



Une proposition personnelle d'une apprenante

La correction se fait en parallèle avec le rappel des notions apprises dans la séquence

Après avoir corrigé toutes les fautes, le professeur proposa la lecture du texte à haute voix, corrigea les lectures et conseilla aux apprenantes d'enrichir la rédaction par des phrases personnelles, enfin, leur demanda de recopier proprement sur les cahiers.

Nous n'avions pas pu amasser un corpus pour l'étudier car les productions étaient sur les sujets qui contenaient les notes et observations du professeur.

7. Observation de la 7ème classe :

De là, nous arrivâmes à la septième et dernière observation de classe de 1ère année du cycle moyen. Nous notâmes que notre champ de recherche était limité au contexte de l'ouest algérien par défaut de contact avec les autres pôles, bien que nous ayons essayé d'établir ce contact, les enseignants étaient passifs vis-à-vis nos demandes en n'en donnant aucune réponse.

Présentation de l'échantillon :

Nous avions essayé à travers cette dernière observation de nous occuper d'un autre contexte citadin de l'ouest de l'Algérie qui est la ville d'Oran. Le jeudi 05 mais 2016 à 10 heures du matin, nous avions rendu visite à un collègue dans un établissement se trouvant à Oran, précisément au quartier Bir Jir, un collège appelé *Mohamed El Aïd El Khalifa*, chez un enseignant d'une petite expérience de 4 ans dans le cycle moyen. La classe se composait de 33 élèves dont 15 filles et 18 garçons.

L'enseignant avait précisé avant d'entamer le cours, que peu d'apprenants maitrisaient les règles de la langue française, parlant en général à l'oral ainsi qu'à l'écrit, liant cela à plusieurs facteurs ; social, disait-il, familial et scolaire (des problèmes de base a-t-il indiqué).

Conception de la fiche pédagogique

Le professeur nous a procuré sa fiche pédagogique pour cette activité afin d'en tirer les étapes et voir aussi les objectifs d'apprentissage de l'écrit qu'il s'est tracés:

Niveau : 1 A.M.

Projet 03: Je rédige une liste d'instructions destinée aux camarades du collège pour leur indiquer une attitude à suivre face à une situation donnée.

Séquence 03: Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.

Activité : Préparation de l'écrit + production écrite.

Compétence à développer : Informer, expliquer et prescrire.

Objectif(s) d'apprentissage - Présenter une série d'activités de préparation à la production écrite.

- Produire un texte dans le but de faire connaître à ses camarades la composition d'un appareil et son utilité dans la vie quotidienne.

- Indiquer les étapes pour accomplir une opération. (Expliquer le principe de fonctionnement de l'appareil)

Support(s): Manuel de l'apprenant page 109

Déroulement de la séance :

I/Rappel : Demander aux apprenants de citer les différents appareils électriques, électroniques, électroménagers qui existent aujourd'hui.

II/- Activités de préparation :

Activité : 01 Page 109 Complète le tableau par deux phrases, pour faire connaître le microscope.

Objet	Procédé	Exemples personnels
Le microscope	définition comparaison énumération	Est un instrument d'observation des objets très petits. …… …… ……

Activité 02 Page 109 : Produis un court texte à partir de la grille à la page.

III/- Imprégnation :

Sujet

Rédige un texte pour faire connaître à ton camarade, la composition du téléphone portable et son utilité dans la vie quotidienne. Indique les étapes à suivre pour envoyer un message.

Critères de réussite :

- Donne un titre au texte.
- Définis le téléphone portable.
- Fais attention à l'accord sujet/verbe.
- Emploie la tournure impersonnelle.
- Mets les verbes à l'infinitif.

N'oublie pas : de respecter la ponctuation et de faire attention à la majuscule pour commencer une phrase ou pour écrire un nom propre.

Déroulement de l'activité

L'enseignant nous présente au début de l'heure aux apprenants en leur disant que nous travaillons sur l'expression écrite concernant leur niveau.

Le cours commence par l'écriture de la date sur le tableau et les cahiers des élèves par l'une d'eux. Puis, le maitre interroge ses disciples sur les propos du projet III qui était le texte prescriptif, et l'intitulé de la séquence étant : *expliquer le fonctionnement d'un appareil*, des réponses collectives.

ENS7 : *vous vous rappelez quand on a fait l'expression orale ? On a parlé de quoi ?*

[…] (L'enseignant utilise ses doigts pour indiquer l'objet téléphone).

Les apprenants (tous proposent ensemble leurs réponses) : *Ah monsieur ! Le téléphone !* (D'autres disent le *portable*)

ENS7 *: Exactement ! Un téléphone portable… de quoi se compose-t-il ?*

ELV1 : *Monsieur se compose-t-il écouteurs, chargeur…*

(Un autre élève interrompt)

ELV2 *Monsieur ! Se compose-t-il Batterie, afficheur, les touches…*

ENS7 : *qu'est-ce que vous faites avec un téléphone portable ?*

ELV3 : *parler et connecter et musique.*

ENS7 : *et vous pouvez aussi envoyer un message !*

Élèves ensemble : *oui monsieur !*

Nous avions tiré à partir de cette participation mouvementée que les jeunes apprenants prononçaient les mots en roulant les *R*, il nous semblerait que c'est pour nous en faire des mots issus du dialecte algérien. Le maitre corrigeait les fautes orales sans expliquer en quoi consistait l'erreur. Il nous a expliqué que ceci est en raison du temps limité pour réaliser la tâche et que son public ne se trouve pas motivé à connaitre ni l'origine de la faute, encore moins sa correction ; trouvant cela très compliqué pour son niveau.

Tous voulaient participer et donner les réponses, l'enseignant les arrêtant, leur proposa d'exploiter leur connaissance dans la rédaction d'un texte de 7 à 8 lignes, en commençant l'explication par le rôle du téléphone portable dans la vie actuellement, ensuite il leur demande d'indiquer les étapes faisant comprendre comment envoyer un message SMS à quelqu'un.

Pendant la séance, le maitre leur recommandait fortement d'utiliser un brouillon avant la rédaction finale ; or, hormis quelques élèves seulement qui prenaient cela en considération, plusieurs commençaient déjà à écrire sur la double feuille (au propre). Les apprenants ne disposaient pas d'une boite à outil, leur référence était ce qu'ils avaient appris à l'oral au début de la séquence. Tous usaient alors tout de suite du manuel, certains pour en chercher le vocabulaire, d'autres voulaient par contre des textes entier à copier, avions nous distingué à travers notre observation des copies en cheminant entre les rangs de la classe.

Déjà 30 minutes se sont déroulées de l'heure, un grand nombre d'apprenants avaient leurs doubles feuilles encore blanches sur leur tables. D'autres s'étaient limités à 2 lignes inachevées.

Au moment où les apprenants rédigeaient, une élève s' rapprocha de nous après avoir demandé l'autorisation de son maitre, elle voulait poser une question :

Élève : madame je peux vous parlez en arabe ?

Nous avions dit que oui certainement qu'elle pouvait.

Élève : madame vous parler en français en classe ?

Nous avions répondu que oui.

Élève (en arabe a dit) *: Moi je ne parle pas beaucoup en français, j'ai une volonté de le faire mais je suis timide, j'ai peur et je n'ai pas confiance en moi, c'est pour cela que je préfère l'écriture. Mais même en écriture je ne dispose pas des mots pour écrire ; le français est difficile !*

Nous lui avons rassuré que c'est une question de temps de confiance et aussi de garder cette volonté d'apprendre qui la pousseras à améliorer certainement son niveau en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.[97]

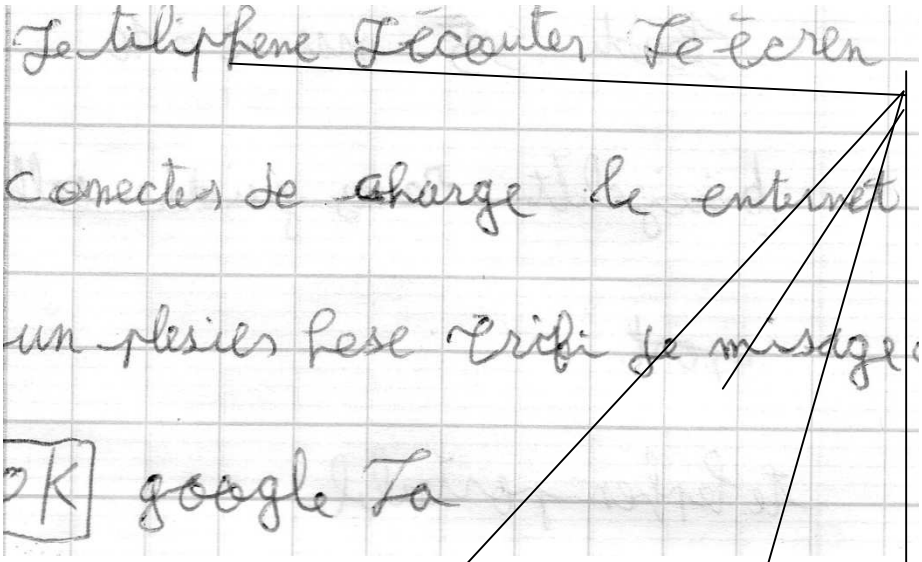
Après avoir fini notre activité de l'écrit, l'enseignant nous a fourni son corpus pour s'en servir dans notre quête aux lacunes au niveau scriptural.

Analyse des copies

A ce niveau là, nous arrivons à entamer notre corpus de travail, les copies des jeunes scripteurs du moyen en première année, de notre dernière classe observée, sont mises à notre disposition pour en extraire les lacunes redondantes concernant l'écrit.

- Un élément essentiel a suscité notre attention dans notre observation du cours, celui du recours à la langue maternelle (nous parlons du dialecte algérien qui, par le biais du facteur historique et sociale, englobent parfois des termes français arabisés) pour en user aussi bien oralement qu'à l'écrit, avions nous remarqué à travers le traitement de ce corpus. Nous exposerons ici-bas un échantillon des occurrences relevées :

[97] Nous avons évoqué cela pour en user dans notre analyse, car nous pensons que l'avis d'un élève est tout aussi important que celui de son maitre, cet apprenant étant lui le sujet primordial de toute quête en matière de didactique. Spécialement en parlant de cette spontanéité qui enrichirait davantage notre travail de recherche.



Tiliphon, misage, potab… une transcription phonétique de certains terminologies qu'il avait préalablement enlacées dans la société, mais il n'hésite pas à en utiliser.

Figure n°

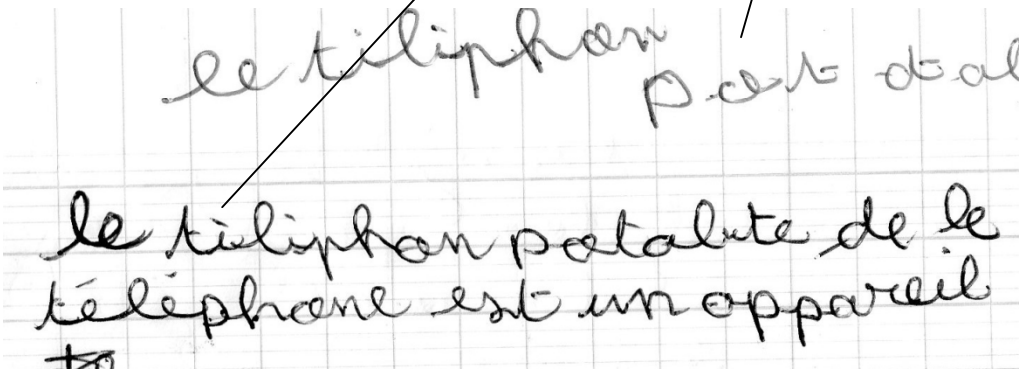
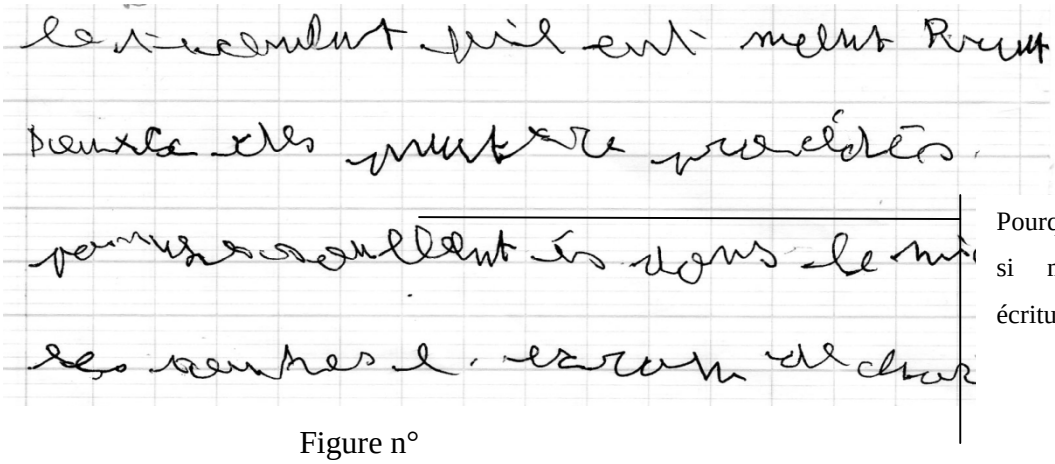


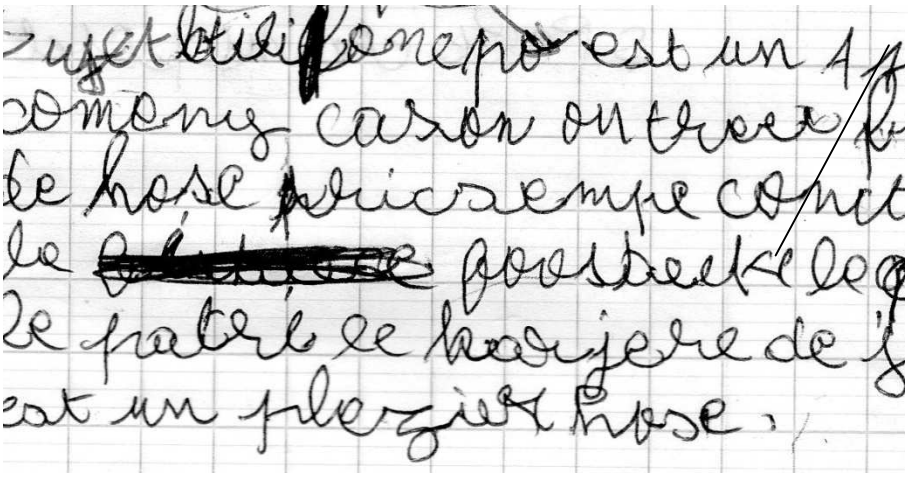
Figure n°

- En deuxième lieu, nous revenons au point de l'écriture (la manuscription). Il est d'abord à rappeler que cet aspect a déjà été tracé auparavant dans nos observations précédentes. Nous en avant tiré plusieurs cas, concernant cette classe, chose qui a subtilement gêné notre analyse du corpus. En voici certaines formes :



Pourquoi une si mauvaise écriture ?

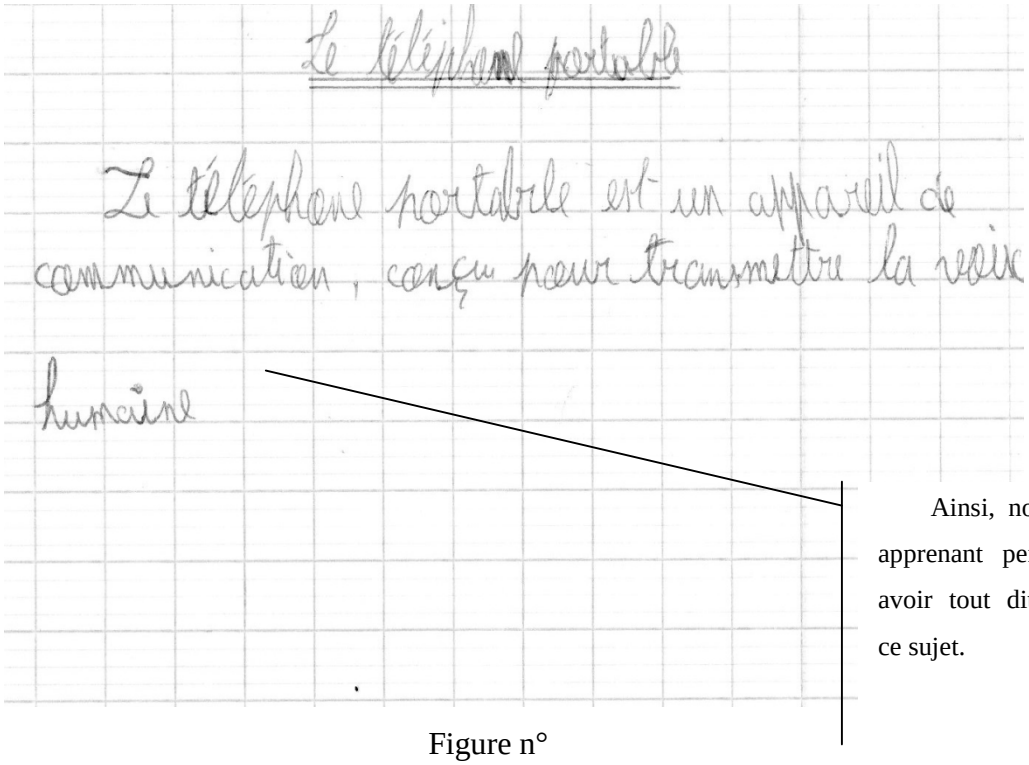
Figure n°



Nous nous disons que certainement il voulait dire une chose intéressante, le code hélas ne lui promet pas sa pertinence.

Figure n°

- Revenant au contenu rédactionnel des apprenants du moyen en cette classe, nous nous sommes dirigées encore cette fois-ci au souci du *rien à dire*; avons-nous appelé cela, dans la mesure où on traite des textes inachevés où l'élève est convaincu de ne pouvoir plus rien à dire. Des apprenants, expliquant cette limite par leur insuffisance lexicale des éléments basiques de la langue française, toutefois, ils en disent encore qu'ils n'ont rien à ajouter.



Ainsi, notre apprenant pense avoir tout dit à ce sujet.

Figure n°

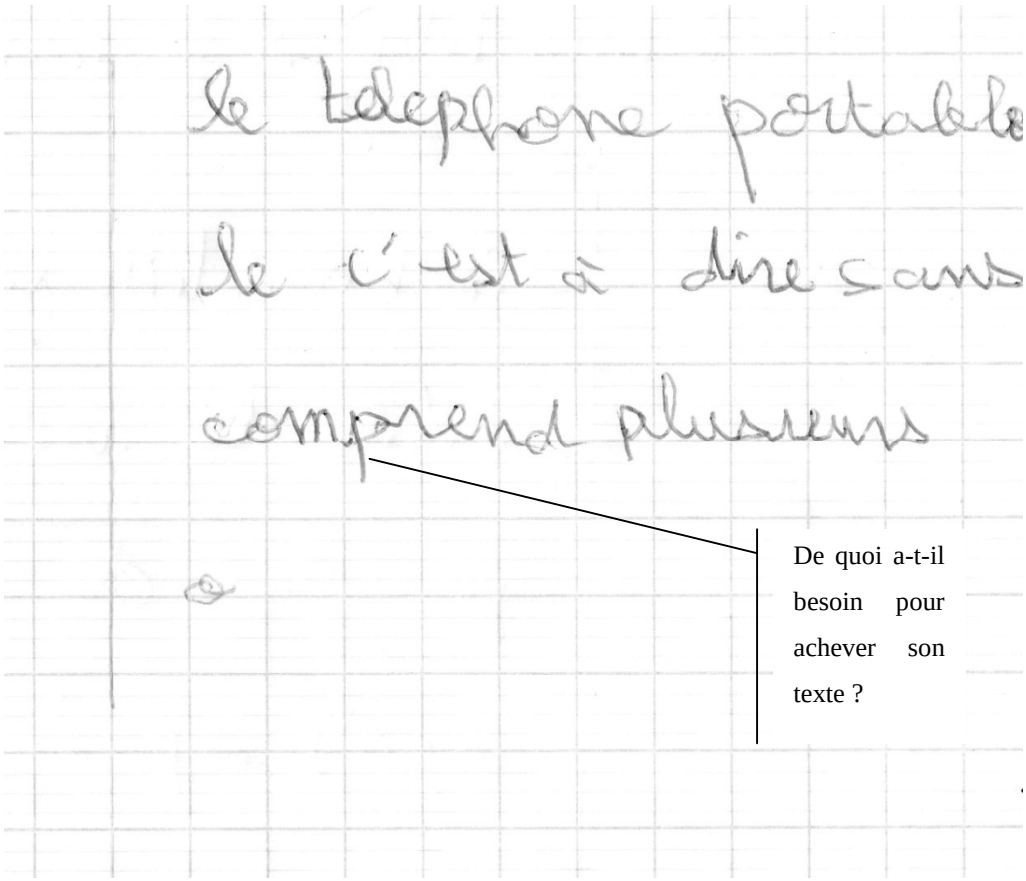


Figure n°

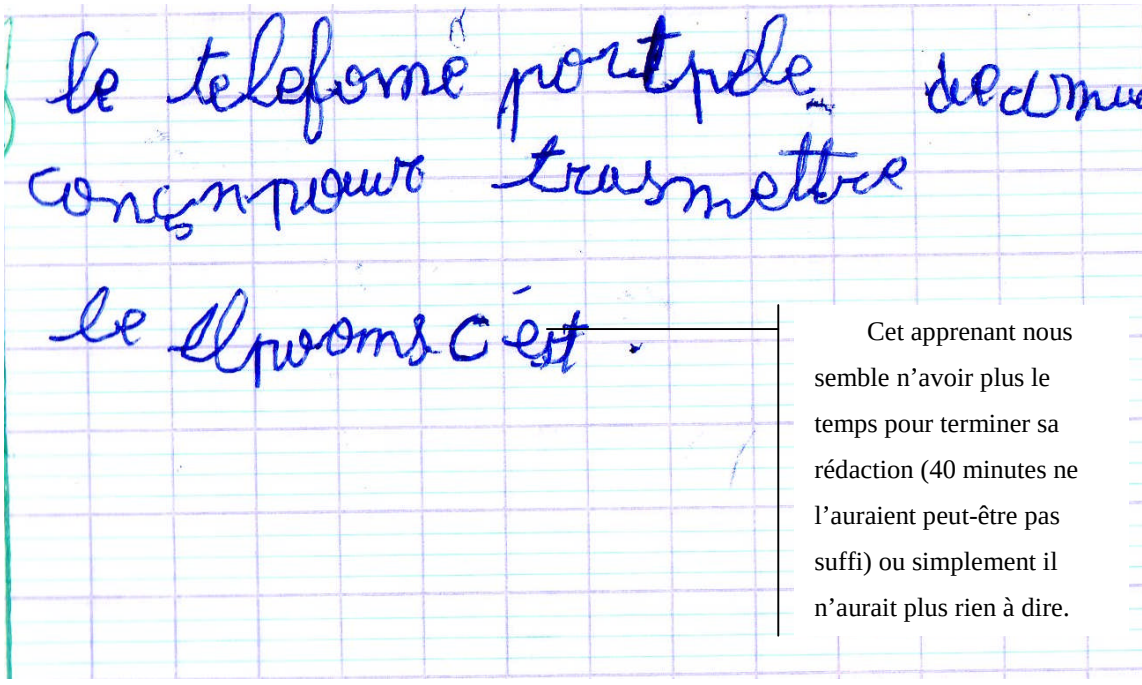
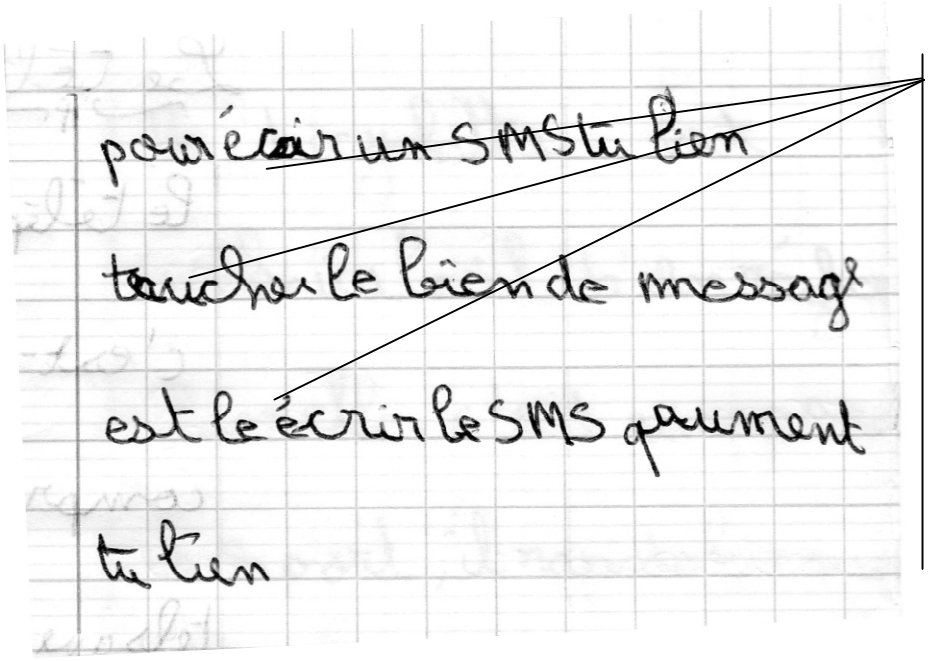


Figure n°

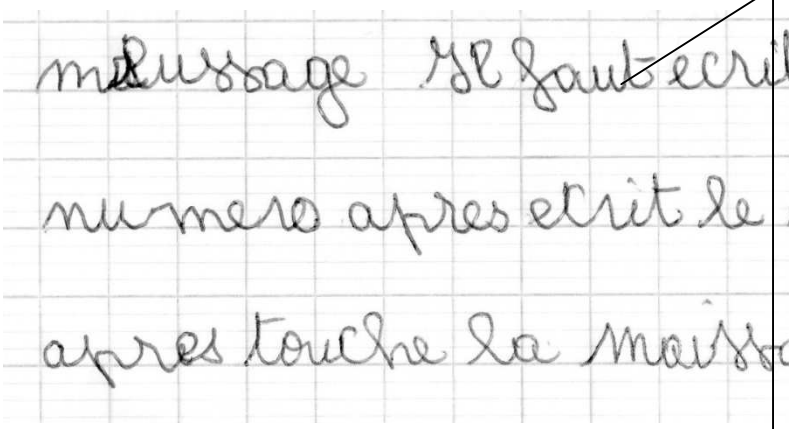
- Nous cadrons en ce point un autre type de lacunes vis-à-vis l'activité scripturale, un souci de langue qui s'étale en constance à travers les copies des apprenants ;

la conjugaison des verbes du texte présente à vrai dire une contrariété importante chez nos scripteurs (cette évidence est bien démontrée à travers notre expérience en la matière). Ces derniers ne savant plus quoi faire d'un verbe mis à l'infinitif (n'ayant d'ailleurs pas très bien saisi ce dernier concept) se contentent de le poser tel qu'il est, ou bien le mettre comme ils l'ont entendu oralement de leur enseignant.



Pour cet apprenant la priorité serait de faire passer le message à son maitre.

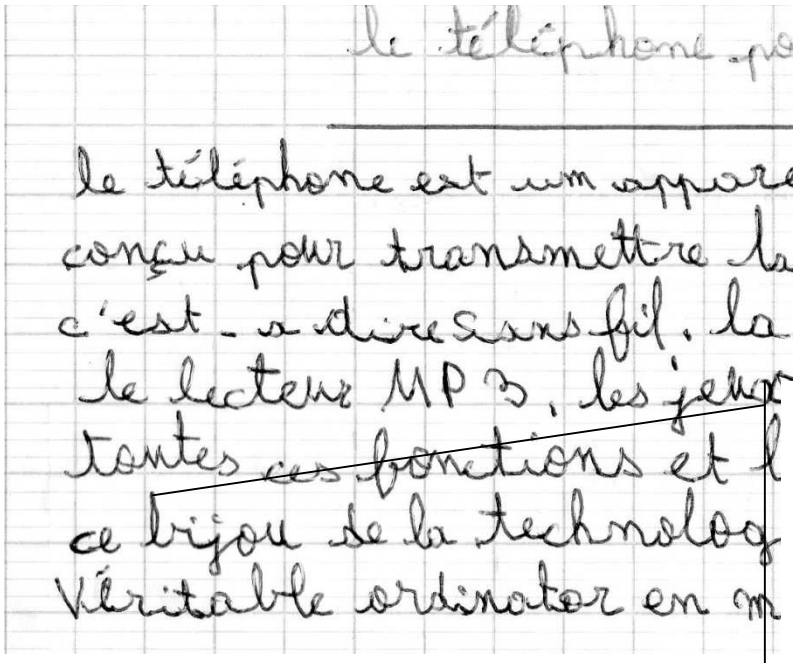
Figure n°



Encore ici, cet apprenant s'efforce d'expliquer comment envoyer un SMS, en ignorons une des règles de conjugaison ; deux verbes qui se suivent, le deuxième se met à l'infinitif. L'aurait-il omis ou il n'y aurait simplement pas donné importance ?

- Explorant certaines copies de nos apprenants, nous avons décelé des rédactions irréprochables au niveau des idées, aussi parlant de la forme du texte en lui-même. Toutefois, des indices nous ont amené à nous approfondir dans cette recherche et avons-nous découvert un texte recopié du manuel de l'élève.

L'apprenant préfère user de son effort physique en recopiant intégralement un texte déjà vu en classe et que forcément le professeur ne put rater de l'apercevoir, plutôt que d'user de son effort mentale afin de rédiger la moindre phrase personnelle. N'ayant ainsi aucune crainte des conséquences de ce fait (pénalisation par la note par exemple), ces apprenants ne se soucient plus des résultats concrets de leurs productions. Aussi, de par notre expérience personnelle en la matière, avons-nous conclu que chez la plupart de nos élèves, le seul acte auquel se précipitent les apprenants en langue française est de recopier sur le cahier ou sur la feuille ce qui est sur tableau ou sur le livre, développant ainsi une certaine forme de paresse mentale les empêchant de fournir un moindre effort psychique. Nous discernons cela surtout au niveau de la 1ère année du cycle moyen. En voici un exemple :


le téléphone portable

le téléphone est un appareil de comm
conçu pour transmettre la voix hu
c'est-à-dire sans fil. la caméra
le lecteur MP3, les jeux
toutes ces fonctions et l
ce bijou de la technolog
Véritable ordinateur en m

Répétition du texte par plusieurs apprenants ; quelques exemples qui nous ont orientés dans notre quête


téléphone est un appareil
de communication, conç
pour transmettre la voix
humaine et permettre une

Nous arrivons ici à conclure notre observation de la 7ème classe de première année moyenne. Par conséquent, nous achevons ce chapitre dans lequel nous avons pu ressortir plusieurs contraintes qui ont entouré la séance de la production écrite concernant ce niveau, afin d'en faire un objet d'analyse et aboutir de la sorte à des propositions et préconisations en vue de remédiation envisageable aux lacunes rencontrées par nos jeunes apprenti-scripteurs face à l'activité en question.

III - Constat général

D'emblée, nous arborons cette réalité d'échec étant très élevée perceptiblement à travers notre expérimentation, des rédactions en dessous de la moyenne dévoilent certainement que la tâche de la production d'un écrit en FLE ne s'avère pas aussi évidente et demeure contraignante d'après la plupart des enquêtes. Plusieurs facteurs peuvent alors intervenir présentant un obstacle barricadant nos jeunes scripteurs, tels que :

La qualité médiocre quand aux propositions phrastiques employées hasardeusement, de la non accessibilité aux termes usés contextuellement, et ceci est constatée lors de la lecture de la consigne du travail écrit, entraînant un temps considérable consacré au décodage énonciatif au détriment de la compréhension globale du sujet de la rédaction,

L'existence de certaines phrases inachevées,

Une illisibilité au niveau scriptural mais surtout,

Une insécurité cognitive, en pensant d'une manière expéditive à se sortir de la mauvaise issue, un comportement traduit par les demandes excessives du soutien de l'enseignante et de la demande d'explication et de traduction intégralement translative des mots de l'arabe.

Aussi, faut-il signaler que le processus rédactionnel pour qu'il soit valable et donne des résultats favorables, les conditions liées à l'acte pédagogique lui-même ne sont pas toujours favorables. En fait, des comportements extérieurs peuvent également influencer le processus de l'écrit ; notons le fait que l'élève remette la copie vide avant même l'achèvement du temps consacré à l'écrit, témoigne que certains enfants ne sont pas souvent si motivés à l'acquisition et l'amélioration sur le plan scriptural en français. Cette réalité malheureusement nécessite une prise en charge rigoureuse et bien réfléchie afin d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages, notamment en matière d'écrit. Ceci se verra en détail pendant le traitement des limites de l'écrit concernant nos jeunes scripteurs de la première année du cycle moyen.

La production écrite est une action cognitive fortement complexe, constituée d'un ensemble de savoirs et savoir-faire, cette activité fait d'ailleurs appel à la mobilisation d'un grand nombre de connaissances qui ne se sont pas révélées à la portée de la plupart des apprenants, puisque beaucoup d'entre eux rencontrent de nombreuses difficultés au

moment rédactionnel, ainsi que la multiplication des d'obstacles qui entravent leurs démarches pour accéder à une bonne production écrite. C'est en réalité, ce en quoi a abouti le l'exploitation de notre champ expérimental à travers l'assistance, la participation et l'observation de différentes séances de l'écrit dans différents contextes, ainsi que les fondements réflexifs sur les formulaires de questions adressés aux praticiens de la langue en classe et ceux à l'égard des apprenants du FLE en 1ère année cycle moyen. Ces difficultés et obstacles sont d'ordre divers : linguistique, socioculturel, affectif, didactique et pédagogique entre autres. Ces derniers ont perceptiblement contribué à l'échec scolaire concernant cette discipline. Nous allons tenter dans une partie suivante, découvrir d'abord ces obstacles de différents ordres, liés à l'incompétence scripturale dans ce contexte à travers le premier chapitre. Puis, nous nous permettons de préconiser d'éventuelles issues en suggérant l'appui de quelques aspects qui se verront collaborer à l'amélioration et la réussite expressive et productive de l'écrit en français. En dernier lieu, nous aborderons le rôle du procédé évaluatif et sa performance dédiée à une quête au perfectionnement de l'écrit en classe de FLE, ensuite une réflexion sur les méthodologiques favorables en classe en activité scripturale, enfin nous ouvrons une nouvelle perspective de recherche et d'étude en évoquant la place qu'occupe la production écrite dans la nouvelle réforme du système éducatif concernant le programme de la deuxième génération. À travers ces étapes préliminaires, nous traiterons quand au souci de l'écrit perçu notamment par cette expérience enrichissante de par laquelle nous nous verrons projeter une perspective quand à l'amélioration de la qualité scripturale du cycle et du niveau en question.

Conclusion

L’écriture devient de plus en plus une activité si complexe représentant pertinemment aux yeux des élèves mais aussi aux praticiens de la langue, une tâche si difficile à réaliser, voire en certains cas impossible à réussir. Elle est encore considérée comme le domaine réservé à une "élite" ; qu’elle relève d’un seul don.

Aujourd’hui, les recherches ayant trait à la didactique de l’écrit œuvrent pour savoir entre autre si les représentations que les apprenants ainsi que les praticiens, ont de cette activité peuvent réellement changer.

C’est dans cette voie que nous avons mené notre tentative de recherche, à partir des données recueillies pendant le traitement des deux questionnaires destinés au public enseignants/apprenants, et depuis des observations de classes et les analyses des copies de ces apprenti-scripteurs. Le constat demeure amer, il a, tendance, d’ailleurs à confirmer nos hypothèses de départ, à savoir qu’ils existent de véritables obstructions de différents ordres en ce qui est de la pratique d’écriture en classe de FLE. Chose que nous nous efforcerons de déceler à travers la partie prochaine

Il devrait par conséquent être clair, pensons-nous au terme de cette deuxième partie, que de nombreuses réflexions se révèlent nécessaires pour parvenir à mieux répondre aux multiples questions qui demeurent encore posées et pour répondre aux aspirations des enseignants qui prévoient obtenir toute contribution susceptible de leur permettre de surmonter les difficultés senties lors de leurs pratiques de classe, notamment celle de l’écrit.

PARTIE TROISIEME : QUELLE DIDACTIQUE D'ECRIT EN FLE SAURAIT REPONDRE AUX EXIGENCES DES APPRENTI-SCRIPTEURS ?

Introduction

Pour aboutir à une réponse sur les déficiences émergées en cette compétence scripturale, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs et des savoir-faire permettant la production de différents textes, il nous a été recommandé de s'appuyer sur un corpus bien déterminé afin de cibler à bon escient et promouvoir une éventuelle consolidation remédiative.

De surcroit, une analyse stricte des copies des activités relatives à la production scripturale ainsi que l'étude du corpus-questionnaire, nous ont appris la façon dont se présente et se déroule l'activité de l'expression écrite en ce cercle didactique pédagogique. D'une façon générale, nous avons pu réaffirmer la difficulté perçue au niveau de classe. Néanmoins, nous considérons que sa réussite demeure probable et ce en confirmant qu'aucune activité ne peut être assurée sans des pratiques de classe efficientes des enseignants mais aussi en contribution de plusieurs autres facteurs qui peuvent plus ou moins nuire ou favoriser l'apprentissage de l'écrit en cette classe de FLE. En effet, nous allons réserver la partie qui suit à la vérification de ces lacunes obstructives à la performance scripturale, et ce par la nécessité d'un passage de trois chapitres fondamentaux; une révélation globale des limites perçues en classe de FLE pendant l'écrit, puis un ensemble suggestif en vu d'une éventuelle remédiation aux lacunes scripturales/rédactionnelles, en dernier stade, nous traiterons d'une évaluation favorisante d'une planification quand à la réussite scripturale suivie d'une perspective de recherche via la nouvelle réforme préétablie par le système éducatif algérien prévue à partir de l'année scolaire 2017, et nous clôturons le travail par une synthèse méthodologique adoptive en classe de FLE en guise d'un meilleur apprentissage de l'écrit.

« La perfection, dans l'art d'écrire, est d'allier les caractères de son talent avec les couleurs de son sujet »

Pierre-Louis Lacretelle

CHAPITRE PREMIER : REVELATION DES LACUNES ET LIMITES OBSTRUCTIVES IDENTIFIEES

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous poursuivons l'aspect pratique de notre recherche. Cela, nous permettra de dévoiler les déficits et difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite ainsi que les obstacles d'apprentissage qui entravent la mise en place et le développement de cette habileté.

Pour ce faire, nous tenterons de mettre main sur plusieurs plans susceptibles d'être la cause à cet échec scriptural sur plusieurs plans en commençant par souligner les limites en se rapportant progressivement à la forme et au contenu du produit écrits, sous les différentes pratiques de classe et nous aborderons pendant ce temps les différentes reproches aux choix stratégiques procéduraux en cours d'écrit, puis nous enlaçons les limites de l'ordre motivationnel suivie de l'ordre extrascolaire, tous ceux influant en occurrence sur l'activité en question.

I - Des limites d’ordre structuro-scriptural en pratiques de classe

Face à un système d’une langue inconnue, le scripteur non-natif se sent démuni et sa tâche est, souvent, plus laborieuse notamment en classe de FLE. En explorant progressivement le champ des difficultés linguistiques, nous aurons à signaler que tout en rencontrant les mêmes problèmes que le locuteur natif, l’apprenti-scripteur en langue étrangère se trouve face à des difficultés supplémentaires plus alarmante, difficultés à mettre en œuvre dans la langue étrangère des stratégies de production textuelle pratiquement à l’écrit, difficultés d’ordre para-textuel, ou encore ceux d’un point de vu sémantique seront décelés graduellement suivant le chapitre explorateur/révélateur des lacunes discernées au niveau scriptural. Après avoir analysé la typologie des lacunes perçues, sommairement nous avons conclu qu’elles seraient en apparence dues:

• à la méconnaissance de certaines catégories grammaticales ;

• à la particularité des plans lexical, syntaxique, morphologique et sémantique de la langue cible ;

• à la mémorisation insuffisante du lexique d’usage ;

• à la complexité de l’orthographe française ;

• à des difficultés d’adaptation à la syntaxe de la langue étrangère ;

• à l’absence de pratiques de lectures ;

• à l’absence d’exercices pratiques de l’écriture.

1. Des difficultés au niveau linguistique

Nous nous attachons à indiquer d’abord quelques problèmes associés aux erreurs de production écrite afin de lui envisager éventuellement des démarches pédagogiques indispensables en classe de langue. Dans la partie précédente, nous avons constaté les difficultés de différents ordres, éprouvées par les apprenants de la

1ère année en production écrite des limites sur le plan : morphologique, syntaxique, sémantique, lexical et orthographique.

La production écrite est une activité complexe qui comprend plusieurs dimensions linguistiques. Les erreurs de production écrite que nous avons relevées montrent clairement la complexité de cette tâche pour l'apprenant de langue étrangère, étant donné que ce domaine implique de multiples compétences. Nous avons signalé que l'apprenant aurait à maîtriser cette forme de communication graduellement au cours de ses apprentissages scolaires et la somme de différentes étapes de cette activité, développera sa compétence à l'écrit. De par ce constat, nous avions ciblé les différents points de langue en rapport à l'incompétence scripturale.

En effet, les difficultés linguistiques ont trait aux divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue en l'occurrence : les règles syntaxiques, morphosyntaxiques et textuelles (règles de la cohérence) qui aident à la production des différents messages. Pour l'analyse des difficultés nous présentons les aspects suivant

1.1. Des difficultés d'ordre lexical :

Le lexique des apprenants est visiblement très pauvre et peu varié. Ce sont toujours les mêmes mots qui reviennent d'une phrase à l'autre. Cela empêche le développement du texte et son enrichissement.

Des difficultés liées à l'enseignement du vocabulaire apparaissent de manière constante à travers notre corpus et via les réponses aux questionnaire remplis par les enseignants qui ont largement attribué une part de responsabilité à l'échec scriptural à la pauvreté lexicale, d'autre part, cela figurait également comme réponse à la question des difficultés rencontré en FLE pendant l'écrit, où nos jeunes scripteurs ont sincèrement avoué de ne pas avoir assez de mots pour s'exprimer (voir les résultats à la question dans l'analyse du questionnaires des apprenants dont ce choix est estimé à 32% de l'ensemble). D'abord les apprenants ne s'approprient pas les mots appris par manque d'activités lexicales ils restant dans un vocabulaire passif. M.N Roubaud dit « qu'un mot connu compris représente le vocabulaire passif. Il devient actif si le mot peut être réutilisé dans l'autre contexte, dans d'autres

disciplines»[98]. Les constats permettent de voir différemment l'enseignement du lexique et de mettre en place non seulement de nouveau objectif mais aussi d'aller vers de nouveaux horizons.

En effet, le lexique se caractérise par une grande pauvreté car tous les élèves n'ont fait que recopier les mots suggérés dans des banques de mots.

Nous évoquons, par ailleurs, les interférences liées à l'action scripturale, où nos apprenants, en occurrence, s'apprêtant à produire un énoncé en se trouvant en dépendance du code langagier maternelle. À priori, il est à rappelé que la langue arabe et le français entrent dans deux familles de langues différentes l'une de l'autre. FESFES(1994) l'affirme en disant : *« l'arabe fait partie de la famille chamito-sémitique, le français de l'indo- européenne, cela implique que les différences s'étendent aux aspects phonétique, morphologique, syntaxique, et lexical*. »[99]. Dans le contexte algérien, le contact permanent entre ces deux codes, deux cultures aussi, engendrera des erreurs de type interférentiel là où la confusion est interlinguale.

Tiliphon, misage, potab, vedio… une transcription phonétique littérale de certains termes qu'il avait préalablement enlacés dans la société, confirme qu'en dépit de cette pauvreté lexicale et ses méconnaissances orthographiques, l'apprenant s'engage hardiment à user et à intégrer des notions de son lexique oral français en sa production écrite.

Le vocabulaire comporte deux aspects, l'un formel (c'est l'aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (c'est le sens du mot). En langue maternelle, ce sont ces indices formels qui déclenchent dans un premier temps le processus d'acquisition des mots ; chez l'enfant, ces indices véhiculés par les mots sont de type perceptuel ; L'apprenant qui écrit

Il ne faut pas jouer les siso

---

[98] Marie-Noëlle Roubaud, l'école aujourd'hui, 2011, P : 19.

[99] Cité par FESFES sur: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde Arabe 4/ hasanat.pdf

Il ne fau pas jafel

Il a déjà l'aspect sémantique du contenu qu'il veut transmettre, mais il n'a pas encore acquis l'aspect formel. Lorsqu'un certain nombre de mots sont déjà entreposés dans la mémoire à long terme et organisés en réseaux formels et sémantiques, l'apprenant intègre les mots nouveaux en établissant des liens entre eux et les connaissances déjà acquises en langue source et cible.

Nous devons souligner par conséquent que l'utilisation de mots de la langue d'origine et leur transformation montrent également que le lexique d'usage n'est pas suffisamment mémorisé et devrait être révisé plus profondément.

1.2. **Des difficultés d'ordre syntaxique**

La structure qui organise la phrase met en évidence l'importance fondamentale pour le bon usage des différents outils grammaticaux, d'où la bonne mise en place dans différentes phrases permet la consécution analytique et logique de leurs idées notamment à l'écrit. De par cet avis, la langue se montre comme le plus important des systèmes de communication, dans la mesure où elle entasse un recueil de mots, allant vers une construction phrastique cohérente arrivant au texte intelligible, ce qui nécessite le fait d'être conscient d'un usage bien spécifique liés par l'expression dans ces deux formes : écrite et orale. Par conséquent, il s'avère impérieux de bien maitriser le cadre syntaxique dans le but conduisant à résoudre cette mauvaise compréhension entre enseignant et son apprenant.

À l'opposé des problèmes de structuration ou de contenu des écrits des élèves dont nous en tiendrons compte progressivement, leurs difficultés syntaxiques nous sont apparues innombrables, dès avoir entrepris le repérage des limites à l'activité scripturale. Non seulement les enfants n'avaient pas dévoilé les compétences requises pour réaliser une production respectant globalement les règles orthographiques et syntaxiques, mais ils étaient aussi incapables de recopier correctement, pour la grande majorité de la classe, tout écrit au tableau ou sur le manuel. Dans des cas plus graves, certains n'ont pu produire qu'une ou deux phrases en tout. Les problèmes étaient si multiples que, pour tenter de tâter le niveau d'expression de tous les élèves des classes où nous avions mené notre enquête, il nous fallait répertorier chaque type d'erreurs avant de pouvoir préconiser des dispositifs de remédiation appropriés.

Au départ, les deux tiers des classes avaient de très grandes difficultés perceptibles avec la syntaxe.

Certains en effet, pouvaient rédiger dix lignes sans aucune ponctuation : ni majuscule au début des phrases, ni point à la fin, ni tout autre signe. D'ailleurs, faire des phrases trop longues, qui font obstacle à la compréhension, est une tendance assez générale chez les élèves.

Nous savons pertinemment que l'apprenant a étudié la formulation basique de la phrase simple : Sujet + verbe conjugué + complément d'objet direct/indirect

Cependant la reconnaissance, voire la différenciation de ces natures des mots et leurs fonctions, s'avèrent plus ardues pour nos jeunes apprenants du niveau observé.

Nous exposons à titre d'exemple la proposition suivante :

Le chat il animal domastik il dimensions 80 cm il mœurs sociable il régime fruits il portée 6 à 8 petits

À partir de cette illustration, notons que cet écart aussi jugé d'ordre morphosyntaxique, rappelle en outre que dans la langue arabe, il y a deux types de phrases: la phrase nominale et la phrase verbale. Cette dernière suit l'ordre: Verbe-sujet-objet, alors qu'en français l'ordre syntaxique de la phrase commence par: sujet-verbe-objet. L'apprenant va, pour produire un énoncé en FLE, prendre la structure de sa langue, l'arabe, et organiser son discours suivant l'ordre syntaxique de cette dernière. Prenons comme exemple: *Le chat il animal domastik* ➔ **القط هو حيوان أليف** : Ce qui nous présente une erreur très récurrente qui apparait régulièrement.

D'autre part, nous révélons la mauvaise manipulation prépositionnelle dans plusieurs phrases relevées des copies des apprenants mis en observation

Exemple :

*Pour iviter dangé **à** petit frère*

*Jouer **en** pied et ne pas touche **au** la main*

*Le gardien il ne faut pas sortir **à** le golle*

*Le basket-ball appartient **avec** un ballon dans un stade **avec** un match*

Nous avons expliqué cela par l'insuffisance en pratique langagière en matière de français notamment à l'oral qui influe d'une manière transitoire sur la production écrite d'un énoncé.

La classe a visiblement un niveau très hétérogène en ce qui est de la maîtrise de la compétence syntaxique, ce qui réclame un travail particulier pour chaque apprenant qui aura des aboutissements relatifs à son niveau.

Il est inévitable de la sorte de cerner l'importance et de mettre en évidence les erreurs commises par l'apprenant qui sont dus à la complexité de maints facteurs négatifs entrant en jeu et désavantageant la formation expressive et compréhensible de l'élève pendant son processus rédactionnel, à savoir l'aspect négatif de l'interférence déjà cité (traduction littérale) interlinguale (français/arabe), donnant milieu à la mauvaise organisation syntaxique de la phrase, rendant inaccessible à sa compréhension, voire son analyse.

1.3. Des difficultés d'ordre morphologique et morphosyntaxique

Les nombreuses erreurs repérées au niveau morphosyntaxique et morphologique sont une évidence révélatrice des difficultés diversifiées consenties par les élèves au moment de l'application des règles de la langue française lors de la rédaction. Ces multiples problèmes constatés au moment du traitement des copies ont eu un effet majeur visible sur la cohérence textuelle chose qui a affecté la compréhension du texte à cause surtout des ambiguïtés sémantiques définissant ces derniers.

En effet, pour les erreurs de morphologie, nous avons affirmé préalablement dans un cadre théorique que l'intériorisation des outils de langue est un des objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous venons alors d'observer que certaines erreurs de genre comme *une appareil photo*, *le viande* et *un personne* sont peut-être dues à la morphologie de genre de la langue source de l'élève, puisque ces noms en arabe algérien se trouvent respectivement au féminin ou au masculin. Pour les erreurs d'utilisation de l'auxiliaire être à la place de l'auxiliaire avoir, erreurs d'accord entre participe passé/sujet, suppression et addition de lettres de verbes (*form*), erreurs d'accord entre sujet/verbe*(je ne toucher pas la prise*),emploi déformé du présent de l'indicatif t l'impératif, utilisation de la préposition « à » au lieu de la troisième personne du verbe avoir « a » dues, peut-être, à des difficultés de conjugaison de verbes, la lecture systématique de la grammaire et la pratique des

exercices de rédaction sont envisagés indispensables pour franchir cette sorte de difficultés ; nous en dirons davantage dans un prochain chapitre.

1.4. Des difficultés d'ordre orthographique

Écrire est un acte qui exige de la part du scripteur la mobilisation de sa compétence en écrit, tout en exploitant les composantes de cette compétence.

L'une de ses composantes, est l'orthographe. La production écrite constitue le champ qui permet de vérifier nos lacunes orthographiques et de mesurer nos progrès en écrit.

Parallèlement à la syntaxe, les enfants rencontrent de nombreux problèmes avec l'orthographe sous ses différents aspects. Toute la classe, à l'exception de trois ou quatre élèves, a de grandes difficultés avec l'orthographe lexicale, même pour le vocabulaire de base. Nous avons, par exemple, trouvé dans une production qui n'était pas celle d'un des enfants les plus faibles, le terme « ballon » appartenant quand même au lexique fourni et largement adopter pendant la séquence où l'apprenant est appelé à expliquer les règles d'un sport, ce mot est apparu sous trois formes différentes : « bolon », « balone » et « ballo ». Cet exemple montre bien la complexité du problème : les élèves ne maîtrisent pas l'orthographe lexicale basique, et leurs choix sans cesse changeant dans ce domaine prouvent leurs difficultés à visualiser, à mémoriser comment s'écrit tel ou tel mot qu'ils utilisent pourtant tous les jours. Qu'un enfant ne sache pas écrire un terme courant, nous pouvions le concevoir.

Dans son ouvrage de référence intitulé, *L'orthographe française*, (Nathan Université1980), la linguiste NINA CATACH[100] analyse le fonctionnement du système orthographique du français, et pour analyser des erreurs, Pour mener à bien notre recherche, nous allons distinguer quelques erreurs orthographiques commises par des étudiants en question, basée sur ses concepts classificateurs.

Erreur à dominante extra-graphique (en particulier phonétique) :

- Omission ou adjonction de phonèmes :

maines (mains)

- Confusion de consonnes :

---

[100] Nina CATACH, *L'orthographe française*, Nathan, Université, 1980, www.documents.com.co/...typologie+erreurs+nina+catach

danjer (g/j) cuizine (cuisine) domestik et avek (domestique et avec)

- Confusion de voyelles :

respacte (respecte)

Erreurs orthographiques proprement dites :

-Erreurs à dominante phonogrammique

Règles fondamentales de transcription et de position

-Altérant la valeur phonétique :

Misage (message) sante (santé) coto (couteau) mizo (maison)

-N'altérant pas la valeur phonétique :

Sizos (ciseaux)Vere (vert) monger (manger)

- Erreurs à dominante morphogrammique :

-Confusion de nature, de catégorie, genre, de nombre, de forme verbale, etc :

Les feus (feux) sport collective (collectif)

Omission ou adjonction erroné d'accords étroits :

Les principal règles (les principales)

Erreurs à dominante logogrammique (les homophones) :

-Logogrammes lexicaux :

Vit pré des maisons (près)

-Logogrammes grammaticaux :

Avec toutes ces fonctions **est** d'autres aussi (et)

Erreurs à dominante idéogrammique :

- Majuscules : en afrique (Afrique),

- Ponctuation : Il y a des copies dont la production écrite était constituée d'une seule et même phrase de près de dix lignes

- Apostrophe : lécouteur (l'écouteur) léléctriciti (l'électricité)

D'autres types d'erreurs orthographiques dominantes

Nous nous permettons d'y ajouter à notre tour un autre type d'erreurs à dominante interférentielles.

Méconnaissance alphabétique française non référée à la phonologie arabe jafel (javel)

Défaut de prononciation lié aux emprunts de la langue française à celle du dialecte algérien : iviti (éviter) lasid (l'acide)

Voire des termes en liaison transcrits telle qu'ils sont entendus gazdevil (gaz de ville)

Lacunes à l'usage adéquat de certaines lettres françaises, le phonème [ʃ] est graphiquement associé à la lettre « H » selon plusieurs jeunes scripteurs comme a-t-on préalablement repéré à travers l'exemple : Touhe (touche) il fait haud (chaud).

Les causes des ces difficultés au niveau expressif, en adéquation avec les limites syntaxiques orthographiques ou lexicales reviennent primordialement au manque de documentation sous-entendant la lecture. Un élément aussi redondant dans le traitement des réponses aux questionnaires attribués aux enseignants au niveau descriptif et propositionnel de l'objet de l'écriture en classe de FLE, concernant nos élèves du cycle moyen. Par ailleurs, l'impact du recours constant à la langue maternelle à travers l'explicitation des mots de l'arabe en français inciterait à la transcription erronée du lexique employé en faveur du sujet de la consigne, aussi l'abandon de la dictée, sont parmi d'autres des éléments qui susciteraient une réflexion sur les méthodologies pédagogiques adoptives en classe.

1.5. **Les difficultés d'ordre sémantique**

Les erreurs sémantiques sur lesquelles nous nous sommes appuyées sont regroupées en 8 catégories.

Contradiction et confusion de sens est fort présente au niveau d'expressions et de verbes, ce qui cause un déchainement entier de la signification réelle des énoncés, tel l'exemple d'octroyer plusieurs sens à une expression dans le même énoncé ou permettre une manipulation inadaptée des verbes. Nous supposons que ces erreurs s'apparaissent à cause du statut culturel de l'énonciateur lui-même qui une fois il s'engage dans le processus scriptural il réforme d'un niveau à l'autre sinon il se réfère et s'appuie complètement sur la langue source pour en user en langue cible.

Exemple : *possible il ya des verres tomber*

L'articulation et la détermination qui concerne surtout l'embrouillement de l'apprenant dans l'usage des articles et déterminants et le manque de l'emploi des pronoms. Nous concevons que ces erreurs se restituent plus à l'oral, surtout lorsque l'apprenant ne différencie pas souvent le féminin du masculin, et à la confusion de formes proches, spécialement parlant de l'emploi de l'article contracté « des » pour « de les ».

Exemple : *le jeu de le ballon*

Les formulations inadaptées, cela cadre pour nous le plus grand nombre de lacune sur le plan sémantique. Cette limite concerne l'ordre des mots dans la phrase, la discorde des expressions utilisées, le manque de substituts ou pronoms personnels et ou démonstratifs, engendrant de la sorte, une ambigüité sur le plan rédactionnel. Nous considérons que cette erreur ne renvoie ni aux procédés utilisés par l'apprenant ni aux compétences inefficacement installées mais se rapporte surtout à l'insuffisance de la pratique des connaissances et savoirs acquis.

Nous mettons à titre d'exemple ce texte tiré d'une copie d'un des apprenants en une classe observée.

Exemple : *Bicyclette véhicule roue guidon selle pédale promenade sport transport pour la santé économique ne pollue pas être avoir comporte permettre*

Nous avions exposé ici dessus le pire des cas où nous avions perçu cette inadéquation sémantique ; l'apprenant se sert en fait erronément de sa banque de mot croyons qu'un texte ne forme qu'un ensemble de mots signifiants, négligeant de la sorte l'aspect sémantique et la cohérence phrastique et textuelle, nous nous sommes interrogées, en fait, sur la manière d'évaluer ce genre de production écrite.

Le chargement terminologique négatif, il est le plus faible sur le plan sémantique. Ce type d'erreurs renvoie exclusivement à l'emploi des mots et expressions empruntés soit à la langue maternelle (l'arabe) ou à une seconde langue étrangère (anglais). Les quelques exemples enregistrés nous laissent croire qu'ils renvoient au concept culturel de l'apprenant lui-même.

*Le chat … vivre dans **in** la mison*

In est l'équivalent de *dans* en anglais

Le lexique inapproprié concerne surtout à l'usage d'expressions et de verbes inadaptés au contexte, ce qui agit d'une manière négative sur l'intention communicationnelle du sens de l'énoncé. Les cas repérés sont causés par le fait de confondre de notions ou formes proches attribuées à l'oral, tel introduire un adjectif à la place d'un adverbe ou mettre un nom au lieu d'en placer un verbe.

Il bienfaits pour la santé

L'incohérence et les rapports logiques, moyennement perçus à travers les copies et les brouillons observés par rapport à l'ensemble des erreurs sémantiques, sont dans notre cas d'analyse des erreurs, expliquée particulièrement par les ruptures de sens, à l'absence des moyens de liaison et également aux idées inachevées dus forcément à la faiblesse du répertoire langagier employé par l'apprenant. On convoque également la non maitrise et la mauvaise manipulation des connecteurs exprimant le rapport logique dans un texte, par conséquent ceci engendre un texte entièrement asémantique.

Le football est un sport collective il ya 11joueurs il ya 4 arbitres jouer en pieds

La localisation espace temps, actants ainsi que l'usage adéquat des prépositions dans les énoncés. Nous supposons que les occurrences obtenues révèlent combien nos apprenants font appel tantôt à la langue maternelle tantôt à la langue officielle (arabe) pour produire le sens et se construire un système médiateur entre la langue source et la langue cible, on parle encore plus de dépendance négative et culturelle. Ceci étant également perceptible à travers les observations de classe où nous avions remarqué des élèves appelant en permanence leurs enseignants à leur traduire des expressions parfois si longues de la langue source au français.

Exemple *Le sport contient avec les principales règles*

2. Le recours au dictionnaire bilingue pendant l'écrit

Pendant les séances où nous avions mené enquête, les enseignants de français langue étrangère, expriment souvent un désagrément contre la traduction intégrale des mots ou expressions de la langue maternelle (l'arabe dialectale ou scolaire) pendant l'activité scripturale. Ils encouragent de la sorte les apprenants à utiliser le dictionnaire monolingue adapté à leur niveau. Cependant, nous avions aperçu pas mal d'élèves ayant sur la table un dictionnaire traducteur. Nous voyons donc bien que les apprenants privilégient le dictionnaire bilingue. Cet outil leur parait rassurant: la consultation s'opère rapidement et facilement, car on y a immédiatement accès à une traduction dans la langue maternelle. Néanmoins, utiliser le dictionnaire bilingue mène à des erreurs dues à une insuffisance d'équivalence des mots, notamment en ce qui a trait aux registres de langue, à la connotation, aux cooccurrences, etc. Aussi, les explications et explicitations y sont formulées dans la langue maternelle, ce qui ne favorise plus l'exposition à la langue française. Plusieurs enseignants ont en effet désapprouvé ce

recours à la langue maternelle via les dictionnaires monolingues mais ils ne peuvent, avouent-ils, que tolérer son utilisation dans la mesure où elle représente une éventuelle « issue de sortie » de leur échec scriptural.

3. Une manuscription illisible ; un champ d'étude à inspecter

Une écriture illisible, une anxiété récurrente devant la feuille blanche ou une fatigue après quelques lignes griffonnées avec peine, ces complications, parmi d'autres, sont perçus en classe pendant les activités de production écrite auxquelles nous avions assisté

En effet, Quand l'écriture est :

- lente
- pénalisante
- fatigante, démotivante et coûteuse en énergie
- illisible ; les productions remises sous forme de brouillon impropre
- écriture désorganisée et irrégulière
- ayant l'aspect d'une malhabileté à manier le stylo.

Cela nous mène parfois à diagnostiquer certains occurrences comme étant souffrant d'une dysgraphie[101] visible, surtout voyant quelques élèves désalignant leur texte des traits de la feuille sur laquelle ils sont en rédaction. La récurrence de cette illisibilité cause de ce fait un obstacle devant l'apprenant au premier lieu dans la mesure où l'enseignant face à ces situations n'arrive point à pénétrer son produit rédactionnel et influant ainsi sur son processus évaluatif de l'écrit.

En fait, le rapport entre le processus et le produit de l'écriture n'est pas réellement directe : une écriture lisible peut s'effectuer au détriment d'un geste lent, peu souple et très interrompus, comme celles trouvées sur de nombreuses copies. Un équilibre entre la vitesse et la précision est par conséquent à indiquer dans l'analyse de la qualité de l'écriture. L'apprenant en classe se voit limité par l'espace-temps se précipitant de cette

[101] La **dysgraphie** est une difficulté à accomplir les gestes particuliers de l'écriture, contrairement à l'agraphie qui est une perte complète de la capacité à écrire. Selon https://fr.wikipedia.org/wiki/Dysgraphie

manière à achever sa tâche scripturale donnant de la sorte moins d'importance à la qualité du produit remis, estimant que cela est tout ce qu'il arrive à écrire

Nous pouvons également attribuer cette difficulté au manque de pratique en classe, en plus de l'absence du suivi à l'égard de ce jeune scripteur. Les graphies en langue française sont comme, déjà souligné, acquises depuis la 3ème année du cycle primaire en Algérie, un élève en 1ère année moyenne est donc prédisposé à graphier en langue française après avoir normalement parcouru 3 années scolaires à « manuscrire » en ce code. De cette manière, nous concevons qu'il est au devoir du milieu scolaire et extrascolaire en coordination de subvenir à l'aide de cet apprenant pendant un moment de rédaction, le suivre, l'assister, et lui atténuer cette souffrance en le préparant d'abord psychologiquement puis cognitivement à écrire en confiance, prenant son temps afin qu'il puisse enfin confronter entre autres une de ses limites au niveau scriptural.

4. Répétition et transcription textuelle du support

Dans le sens commun, une répétition peut être : L'emploi du même mot, de la même idée, à plusieurs reprises[102]. Inconvenantes et désagréables à la lecture, les répétitions trop importantes peuvent entacher les textes aussi varié typologiquement soient-ils - mais aussi nuire à l'inspiration du jeune scripteur. En voici un exemple originalement présenté

- *Ne toucher pas le couteau*
- *Ne toucher pas le feu*
- *Ne toucher pas le gaz*
- *Ne toucher pas l'électricité*

En outre, les répétitions peuvent aussi être induites par erreur ou une déficience lexicale en rapport au sujet proposé dans la consigne de travail. Si c'est une tendance dans les textes, il est à savoir que les repérer et les adoptez rapidement de bons réflexes serait le mieux pour une performance rédactionnelle assurée. En effet, la répétition devient un acte, voire un phénomène omniprésent et inévitable dans l'acte de parole, mais aussi dans l'expression écrite notamment celle de nos élèves de 1ère année du moyen. Elles peuvent être bienvenues, mais c'est très rarement le cas des répétitions « involontaires». Il en est à dire en fait que ce phénomène émerge de l'insouciance à

[102] https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9p%C3%A9tition

l'usage synonymique contextuel ou simplement par méconnaissance et pauvreté lexicale comme déjà prévu. Cependant, le sujet enseignant, en maintes situations, ne s'attarde guère à soumettre à son public une banque de mot profitable au tableau ou sur un manuel scolaire. Nous concevons alors une réflexion sur le procédé rédactionnel adopté par l'apprenant. Ce dernier qui la plupart du temps se soucie davantage sur l'aspect quantitatif des lignes à produire en classe, ne s'acharne plus à l'amélioration à la qualité de son produit. Il en est de même en parlant du souci du remplissage de la copie par un texte intégralement plagié d'un support du manuel scolaire de l'élève. N'ayant peut-être pas conscience que le produit recopié aurait sans doute pu passer sous les yeux du maitre qui en fera le lien, ces apprenants localisés dans plusieurs observations de classe écrivent contraints et forcés pour répondre à la demande du sujet enseignant, ou simplement car ils voulaient couler le temps qui leur restent de la séance. Or, sur un autre plan plus large, jugé psychologique, cet apprenant s'implique dans cette inconscience en se voyant peut-être convaincu de ce qui lui semble-être sa production.

Bien que certains chercheurs trouvent que recopier un texte saurait être en faveur à l'apprentissage de l'écrit pour le jeune scripteur. En effet, diverses recherches[103] sont parvenues à montrer comment la copie de texte se révèle constituer un moyen de comprendre les façons dont l'apprenant construit sa représentation de la langue écrite. Selon la source, en situation d'enseignement, la copie de texte peut offrir un cadre d'observation plus naturel et spontané qu'un dispositif expérimental intentionnel. Cependant, nous concevons qu'en situation productive, il serait plus adéquat d'orienter l'apprenti-scripteur à se construire proprement un énoncé plus individuel dans la mesure où l'évaluation s'effectue sur l'authenticité de son écrit, et non sur celle d'un autre intervenant.

5. Un désœuvrement quand à la formation professionnelle

D'emblée, il est à cibler un des éléments méritoires d'une étude pragmatique, celle de la préparation du corps enseignant, un sujet chargé de mettre en œuvre des programmes, subissant une formation souvent jugée insuffisante ou peu satisfaisante. Par ailleurs, les essais de rupture avec les anciens programmes et approches méthodologiques traditionnelles notamment concernant au profil scriptural, n'ont pas abouti réellement. Le programme de formation selon les avis requis des enseignants

[103] https://lidil.revues.org/3201

interrogés via les questionnaires, semblé être mis en application serait nettement insuffisant (journées pédagogiques, séminaires de trois jours) il ne permet pas selon la même source une autonomie vis-à-vis des programmes et n'offre pas une multitude sélectionnable d'activités, des possibilités d'adaptation et d'élaboration de matériel, de documents et dans la planification par le professeur, ceci est d'une part. d'autre part, les enseignants à dominance issus d'une formation universitaire classique, à savoir une licence après 4 années d'étude peu féconde au niveau pédago-didactique semble être la contrainte initiale perçue par la plupart des jeunes enseignants qui dévoilent être sortis du contexte universitaire avec un dispositif beaucoup plus théorique et notionnel rarement lié à la réalité intra-scolaire. D'où l'inaptitude à l'acquisition de certains concepts sont vus sommairement et de manière assez sobre avec parfois des confusions dans les différentes définitions. D'autres notions essentielles n'ont été que moins abordés (la pédagogie du travail en groupe, la pédagogie différenciée, l'évaluation, la régulation, l'utilisation des grilles d'évaluation, etc. spécialement parlant en activité de production écrite). Le programme préférable de formation est selon notre avis, celui qui répond concrètement aux besoins, aux attentes et a trait aux difficultés des professeurs dans l'accomplissement de leur tâche. Par le biais de cette indication, il serait utile et très efficace de les associer à l'avenir au fondement et à l'élaboration d'un plan de formation au niveau institutionnel propre, ou une adaptation formative meilleure au contexte universitaire, ce qui leur permettra d'acquérir toutes les compétences individuelles essentiels pour une meilleure mise en œuvre au niveau des contenus de l'enseignement dans la façon d'enseigner et surtout de permettre aux apprenants à prendre indépendamment en main leur apprentissage propre

6. Des limites en pratiques pédagogiques

L'écrit est entrevu telle une pratique culturelle dont l'apprentissage se définit à travers une interaction triangulaire entre un sujet apprenant, un texte et un contexte. Cette interaction s'inscrit, elle-même, dans un système de pratiques et de représentations sociales. En réalité, il s'est montré évident à dire que les représentations que les apprenants ont de l'écriture sont rigoureusement dépendantes des enseignements qu'ils ont reçus. A partir de cela, nous pouvons admettre que les éventuels obstacles de différents ordres, psycho-cognitifs entre autres qui limiteraient le développement des capacités rédactionnelles d'un apprenant sont en grande partie, attachées aux pratiques

pédagogiques. Parmi ces derniers qui peuvent créer un obstacle à l'apprentissage de l'écriture, nous distinguons quelques points suivants :

• Focalisation sur l'aspect orthographique en particulier, linguistique en général mais encore moins lexical, ceci au détriment de l'aspect structurel et sémantique de la construction textuelle de l'apprenant scripteur, chose qui était perceptible à travers les annotations des enseignants, portées sur les brouillons de leurs apprenants.

• La dépendance persistante des enseignants au manuel scolaire comme l'unique outil médiateur d'une consigne conçue à l'activité scripturale, en omettant ainsi le recours à d'autres supports pédagogiques adaptés contextuellement l'état socioculturel et aux intérêts de leurs apprenants.

• Le recours fréquent à l'individualisme dans la tâche rédactionnelle mettant toujours l'apprenant isolément dans une situation productive évaluative, ce qui décourage l'esprit collectif et collaborateur en classe de FLE. L'apprenant serait en meilleure situation d'apprentissage en constituant sa production dans un groupe dirigé éventuellement par un bon élève. Or, nous concevons que la gestion groupale s'impose nécessairement afin de mener efficacement la séance en question.

• Absence du matériel spécifique en classe pendant l'activité scripturale ; images au tableau ou une petite vidéo visualisée inspire mieux nos apprenants parfois que l'emploi itératif d'une banque de mot usuelle.

• « *Madame comment dit-on cette phrase en français* ? » Nous convoquons, par la récurrence de ce phénomène pendant l'activité scripturale, la subordination à la langue maternelle ; en effet, une traduction intégrale par les enseignants, des notions et expressions produites oralement à l'égard de ses apprenti-scripteurs en classe pendant la séance de l'écrit procrée une certaine dépendance du puits linguistique de sa langue source au biais de la rédaction dans la langue cible. L'enseignant permettant à l'apprenant d'aborder cette démarche dans son processus rédactionnel, découragerait l'assimilation contextuelle des éléments notionnels en rapport à la thématique projective.

• Une annotation sur le plan évaluatif souvent peu justifiée ou argumentée explicitement seulement soulève une négligence de l'argumentation implicite, une réflexion sur les méthodologies évaluatives s'impose d'une manière essentielle dans le cas échéant.

7. Qu'en est-il des consignes ?

Si le souci de structuration des travaux écrits des élèves n'est sans doute pas ce qui suscite seulement la grande part d'importance à la première lecture des copies, il nous est apparu essentiel quand à la vérification de compréhension de la consigne de travail adressée aux apprenants du cycle moyen en 1ère année. Il est habituel d'entendre des enseignants désapprouver le fait que les consignes ne soient pas respectées. Ils rejettent formellement la responsabilité de cet échec sur les apprenants : « ils ne seraient pas assez appliqués, manqueraient de bonne volonté ou encore, ne posséderaient pas les compétences requises ». Plusieurs personnes considèrent encore qu'il suffit de dire littéralement à un élève ce qu'il doit faire en sa langue source, afin qu'il le fasse correctement. Cette représentation de la consigne et du travail scolaire ne correspond pas aux conceptions actuelles de l enseignement où l'on tend à rendre l'enfant acteur participant à son apprentissage. En effet, les divagations perçues au niveau de plusieurs copies manuscrites nous ont porté à dire que l'apprenant n'avait pas accès à la compréhension de sa consigne de travail, et par là sortir du contexte cadré préalablement par l'enseignant dans une séquence et un projet bien déterminés, chose qui mène à priori à une réflexion sur la formulation adéquate de son sujet de la production.

En outre, l'intérêt porté par le thème ne correspond pas souvent aux attentes des apprenants, voire même dépassant leurs compétences scripturales ainsi que leurs connaissances personnels relatives aux sujets. L'apprenant se trouve par conséquent face à une situation contraignante où il ne dispose pas souvent du puis lexical en rapport au projet, ayant néanmoins la banque de mots suggérés jugée généralement très peu satisfaisante. La sélection thématique serait en fait un déterminant de la réussite scripturale encourageant l'apprenant à produire dans un sujet mettant en relief ses intérêts et ses habiletés cognitifs.

II - Des limites d'ordre motivationnel

1. Le désintérêt des jeunes apprenants vis-à-vis l'écrit

L'existence de la phase motivationnelle est très essentielle dans la vie de l'individu. De ce fait, sans cette étape, l'apprenant ne pourrait guère se mobiliser à agir dans une situation d'apprentissage, il reste par conséquent neutre face aux activités les plus ordinaires. Ce qui donne à la motivation une grande importance et une valeur de taille dans le processus d'apprentissage.

D'après ARCHAMBAULT et CHUINARD : *« la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et persévérer devant les difficultés. ».*[104] Ces deux chercheurs dévoilent que la motivation scolaire se fait d'une influence interne qui met en œuvre l'aspect de l'activité dans l'apprentissage, et d'une force externe qui lui agrée l'émergence des comportements et attitudes le menant à ses objectifs d'apprentissage et le rendant apte à affronter les obstacles perçus. De là, nous constatons que ces auteurs admettent l'existence des motifs à l'intérieur de l'apprenant et d'autres à l'extérieur qui sont garants de la l'apparition de la motivation dans le contexte d'apprentissage.

Il est indéniable que le désintérêt des apprenants pour les cours qu'ils reçoivent et surtout le sentiment que ça ne leur sert à rien joue un rôle prépondérant en ce qui concerne l'échec de l'apprentissage du FLE notamment la séance de l'écrit.

Du point de vue psychologique, Elsa Benoit[105], psychologue spécialisée de l'enfance et de l'adolescence, a déclaré qu'on ne peut réellement parler de désintérêt ou de désinvestissement scolaire que vers la préadolescence ou à l'adolescence. A cet âge, les apprentissages scolaires commencent à être intégrés dans une motivation interne, ce n'est plus du seul fait de plaire aux parents. Ce désintérêt est caractérisé par un

---

[104] Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD, « Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? »,Benoit GALAND et Etienne BOURGEOIS, *(Se) motiver à apprendre*, PUF, Canada, 2006, P 135.

[105] Elsa Benoit 1998-2000 http://perso.club-internet.fr/aflande/psycho/defaillancepere.htm

fléchissement du rendement scolaire, par le dégoût de tout ce qui a trait à l'école, son inutilité, l'ennui qui en résulte.

Pendant les cours observés, il était évident de voir que les apprenants s'ennuient du simple fait qu'il s'agit de la matière de Français, encore pire de l'activité de l'écrit, dans laquelle il s'est attaché fortement à l'idée qu' « il ne sait pas écrire français, et qu'il en a rien faire»

Une motivation quasi-absente cause un ennui général et par là les apprenants chahutent et il se pressent de terminer cette séance. Des apprenants qui baillent, d'autres qui posent la tête sur la table ou qui s'amusent à dessiner sur les cahiers. Ceci influe négativement sur la leçon. En fait, Il y a des professeurs qui nous ont témoigné que lors de cette activité, ce n'est que quelques élèves qui non uniquement sont les seules à s'initier en activité scripturale, mais ils rédigent en outre le texte entier pour autrui.

Le désintérêt est un souci qui touche également le professeur lorsque celui-ci cède à un moment donné de solliciter ses apprenants à écrire ou à faire un effort ; nous retenons ceci du fait qu'il réclame au départ constamment la réponse peu accordant moins d'importance quand à sa qualité :

« *Faites un effort !//*

Allez-y !vous pouvez y arriver ! »

Cependant, peu de temps après le professeur s'engage à solliciter directement les apprenants en leur dictant parfois ce qu'ils ont à écrire, ou passant à la traduction mot à mot ou phrase par phrase de la langue arabe au français ; « passer à autre chose » était le souci de la majorité des enseignants attestant qu'il est très limité par le temps et qu'il ne peut attendre que l'élève fasse lui-même son travail notamment à l'écrit.

Nous avons essayez de nous approcher de quelques apprenants assis au fond de la classe pour leur demander pourquoi n'aiment-ils pas l'expression écrite ; c'était toujours la même réponse en arabe qui revient :

Nous ne comprenons pas le français et nous ne savons pas l'écrire !

2. Le temps limité; une démobilisation pour les lents apprenti-scripteurs.

L'un des éléments qui a suscité vivement notre attention réflexive, est que la plupart des enseignants dans la phase propositionnelle sont unanimes à l'impact visible du

volume horaire consacré au niveau scriptural des apprenants dans ce cycle en particulier, vu selon eux que les apprenants se trouvent souvent limités par le cadre spatio-temporel dans le processus rédactionnel en classe. Les élèves ne font pas l'effort de recherche sachant pertinemment qu'ils n'auraient que peu de temps pour réfléchir au sujet choisi. En effet, lorsque l'enseignant avance trop vite dans son étape explicative des exigences de la consigne, il aura tendance à laisser les plus lents dans une situation d'apprentissage fort démotivante, ceci empêcherait de la sorte une bonne métrise sur le niveau scriptural concernant l'ensemble de la classe. L'exemple concret s'est exposé via les copies où l'on avait à se satisfaire de 2 lignes ou trois, nous nous sommes rapprochés de ses jeunes apprenants pendant l'activité scripturale ; ils nous ont avoué que le temps ne leur avait pas suffi et qu'il est par conséquent inutile de faire davantage d'efforts pour accomplir la tâche

3. Un comportement quelquefois négatif du maître

Lorsqu' une classe se montre désintéressée à l'écrit, il y a au moins trois questions que l'enseignant s'efforce à se poser. Quelle a été sa position pendant le cours ? Avait-il bien mené l'activité scripturale et sa préparation dans un climat ambiant? Son cours ne manquait-il pas d'enthousiasme et de ludisme ? Nous avions vu en effet à travers notre expérience et par le biais des observations des classes à l'activité de l'écrit, qu'une attitude négative du professeur et un manque de sens et de rythme vont conduire à la démotivation des élèves. En revanche, l'enseignant ne va pas se sentir totalement responsable : il est certain que des facteurs extérieurs peuvent également jouer un rôle dans cette faille perceptible dans l'expression écrite.

« Si le professeur ne fait que des commentaires négatifs, il renvoie aux élèves une image d'eux-mêmes bien trop déprimante pour qu'ils y puisent la motivation de mieux faire.»[106]Face à une classe qui ne réagit pas, l'enseignant a souvent tendance à faire des reproches aux apprenants scripteurs. Il fait mine devant eux de ne pas comprendre pourquoi ils sont si peu enthousiastes. Or, s'est-il demandé si le document étudié n'était pas visiblement ennuyeux ? Un enseignant a du mal à admettre qu'un sujet qu'il a lui-même choisi d'étudier avec ses élèves n'est pas si attirant. Nous prenons pour exemple un des cours observés de 1ère année moyenne. Le manuel propose d'écrire sur l'explication du fonctionnement d'un vélo d'appartement tel un support modèle. En

[106] Martina, Claudine, Animer la classe d'anglais au collège, Editions Belin (1997), p. 68.

suivant ce cours, nous nous faisions la réflexion après un petit entretien avec le maitre de la classe expérimentée: comment l'enseignant pouvait-il espérer motiver ses élèves avec un sujet qu'il juge lui-même si aride ? Les élèves se sont dévoilés très peu passionnés, ce qui était prévisible. L'important à ce niveau-là c'est de ne pas s'épuiser si une activité scripturale entre autres ne se réalise pas efficacement et de passer de la sorte à une autre thématique. Nous en parlerons davantage sur un plan analytique suggestif.

Nous avons vu en outre que la motivation n'est pas un problème relatif aux élèves uniquement. Elle concerna également le moniteur de la classe qui se trouva parfois face à une situation où il ne sentait pas l'intérêt qu'il portait à la tâche qu'il était sensé mener ses apprenants vers sa réalisation, à savoir rédiger un écrit dans un thème donné. Comment attendre des élèves qu'ils soient motivés par un sujet si le maitre ne l'est pas lui-même ? Il peut autrement arriver que les élèves se sentent plus motivés que leur professeur. Dans une telle ambiance de travail, il n'est pas étonnant que le cours de l'écrit ait été raté. Un autre point qui rend la fonction du professeur plus pénible encore, c'est la différence d'âge, ou la différence de génération, qui se prévoit par le gros décalage qu'il peut y avoir entre ce qui retient les élèves et ce qui l'intéresse à lui. Une contrariété alors pour un professeur qui aura très bien apprêté son cours sur un sujet qui le passionne de voir qu'il n'en va pas de même pour les élèves. Il se retrouve donc face à une démesure totale avec un professeur très passionné par son choix et de l'autre des élèves déjà découragés à l'annonce du thème d'écrit du jour. L'inconvénient d'une leçon trop bien préparée, l'écrit entre autres, c'est qu'il accorde enfin peu de liberté aux élèves et comme le dit Jacques André dans les Cahiers Pédagogiques, « un cours trop bien préparé n'est pas toujours celui qui marche le mieux, parce que l'on épuise son plaisir à l'avance »[107]. La phase préparatoire du cours, est susceptible à donner moins d'énergie et dynamisme quand à sa réalisation en classe.

4. La page blanche ; « un appel de détresse» de l'apprenti-scripteur

Le phénomène de la page blanche se perçoit lorsque l'apprenant a en main l'objet bien défini de son travail, qu'il n'arrive cependant pas à transcrire ses idées sur la copie ou sur son brouillon. Il engendre une inaptitude à ordonner, agencer et introduire la tâche rédactionnelle alors que les étapes préalables (documentation, lecture de support du même type textuel, etc.) ont été bien acquises. S'en succède un blocage dans la

[107] Delannoy, Cécile, La motivation, Hachette Education (1997), p. 62.

production écrite spécialement parlant des apprenants d'une langue étrangère en occurrence le français. Cela peut également s'apparaitre quand l'apprenant a moins confiance en sa capacité à écrire en cette langue. La page blanche peut donc entraîner un sentiment de déroute et de la difficulté particulièrement la phrase initiative de son texte à écrire.

Le phénomène de la page blanche caractérise un inconfort, souvent composé de plusieurs états émotifs: anxiété, fatigue, impuissance, culpabilité, impression de piétinement et sentiment d'incompétence[108]. Pour composer avec ces sentiments désagréables, l'apprenant aura, alors, tendance à se tourner vers d'autres activités et comportements insensés en classe (discuter avec son ami, jouer avec ses affaires ou voire mettre la tête sur sa table faisant semblant de dormir sont parmi d'autres révélateur de ce cas. D'autre part, le temps passe et la tâche devient plus pénible à entreprendre. Il conviendrait alors d'agir efficacement face à cet élève passif, l'assister de sorte à l'amener à transcrire lui-même les idées premières sur sa feuille.

5. La rupture à la lecture, un mal désarmant à l'écriture

La défaillance de savoir, le non contrôle des formes normées (vocabulaire, modèles textuels, connaissances grammaticales) forme une des difficultés capitales à l'activité scripturale. La médiation prévue à ce type de lacunes et le renseignement de tout ce qui n'a pas été consolidement acquis. Or, par quoi justifier la persistance de ces « erreurs » à l'écrit en dépit des sollicitations et des soutiens proposés. Le mal d'écrire inspire à proposer alors une approche réelle et adaptée à travers la lecture et l'interaction entre la lecture et le texte à produire. L'obstacle qui s'impose en deuxième lieu et qui touche de très près notre étude est celle de faire entrer les élèves dans les tâches d'écriture, de sorte qu'ils s'impliquent d'une manière suffisante pour admettre le travail qu'exige un projet d'écriture, encore plus à construire le rapport au langage qui leur permettrait une appropriation de l'aptitude à l'écrit en F.L.E afin de s'exprimer. Ces apprenants ont effectivement besoin, en plus des savoirs techniques, des savoirs langagiers. Par ce déficit de la langue, les élèves expriment une résistance qu'ils objectent non à l'activité d'écriture mais à l'écrit en F.L.E. Ce manque pourrait être comblé par la le processus de

---

108 Véronique Mimeault, psychologue, article universitaire L'ÉTAPE DE LA RÉDACTION: SURMONTER LE PHÉNOMÈNE DE LA PAGE BLANCHE**, université LAVAL Québec CANADA, 2016**

la lecture. Dans le texte support en rapport à la thématique projective, l'élève écrivant découvre les informations et les outils utiles, qui, avec une « conduite »de l'enseignant, arriverait à produire un texte. Ceci était notamment l'avis sur lequel plusieurs praticien se sont appuyé afin de remédier aux lacunes scripturales, pensant honnêtement que l'absence de la lecture dans la vie scolaire et extrascolaire, autrement dit dans un contexte socioculturel, affectent négativement sur la performance de la tâche de l'écrit particulièrement en FLE, ce qui nuit à son niveau aux autres compétences langagières. Ainsi, les apprenants interrogés affirment n'avoir recours à la lecture, y compris la lecture ludique, qu'occasionnellement ; lire les histoires par exemple était également très peu fréquent. Chose qui nous semble être principalement du au découragement social mais aussi environnemental dans lequel ce jeune enfant se voit s'épanouir. Une réflexion sur l'impact de la lecture sur la capacité d'écrire, s'effectue d'une manière impérative.

III - Des limites au niveau extrascolaire

Il est clair que pour apprendre une langue, il à maitriser un aspect communicationnel, mais dans le contexte particulier où nous avions mené notre recherche et lors d'une interaction en langue étrangère, l'apprenant se voit souvent impuissant à cause d'un coté, son appartenance socioculturelle qui ne favorisait guère l'acquisition de cette langue, et d'un autre coté, nous discernons des facteurs d'ordre psychique qui se mettent en jeu parfois empêchant de la manière l'apprenant à mieux se performer notamment à l'écrit. Conséquence évidente à ceci, le français est devenu de plus en plus pénible à apprendre, et par là, en quel est difficile à écrire.

1. Au niveau socioculturel et socio-historique

Dans l'ancienne école dite traditionnelle, le français occupait une place de taille parmi les matières enseignées Toutes les matières étaient enseignées dans cette langue excepté l'arabe ou parfois les sciences humaines. Ainsi, l'usage de la langue française par la communauté algérienne est devenue soumise à plusieurs facteurs qui ont un impact considérable, parmi ces facteurs nous relevons tout d'abord que la langue française est la langue de l'ancien colonisateur, une colonisation qui a duré prés de 130 ans ce qui lui a permis par conséquent une pénétration quasiment complète dans le système langagier des Algériens. De plus l'aspect géographique et culturel de l'Algérie et de la France, du moment où les deux pays partagent le même bassin Méditerranéen et une part d'histoire commune.

Ajoutant à cela le phénomène de l'immigration et l'influence directe et considérable des médias avec tous leurs aspects (la télévision, la radio, la presse écrite en langue française, l'Internet....) tout ces éléments entrent en jeu quand à l'amélioration du niveau du français en Algérie notamment en activité d'écriture où l'apprenant du cycle moyen en occurrence se voit écrire dans la langue de « l'ennemi » sous prétexte que c'est un héritage colonial" en effet, l'apprenant se trouve contraint à écrire en langue française dans une société algérienne qui voit dans cette langue la torture, le mépris, les colons.

2. L'impact des média : L'internet

L'internet en Algérie est utilisé en 2013 par environ 28% de la population.[109] Ces dernières années, le nombre de cybercafés a pris de l'envergure dans tout le pays. Outre, ce moyen de communication permet à un nombre remarquable des élèves du moyen entre autres de faire des liens d'amitié, chatter, connecter aux réseaux sociaux, (Facebook en particulier dont la langue fréquente des échanges est l'arabe ou le français dysorthographié par le langage SMS), ou bien se livrer à des jeux en ligne. Ce sont, en réalité, des facteurs qui ont actuellement un effet plus ou moins favorable au niveau scriptural des jeunes adolescents du cycle collégial. D'ailleurs, cela était fortement ressenti à travers la séance observée dans laquelle les apprenants étaient amenés à expliquer les fonctions d'un outil tel le téléphone portable. Or, cette manifestation socioculturelle semble souvent apporter une discordance sur le plan orthographique et lexico-phonétique ce qui était bien perceptible à travers le traitement des copies rédigés par nos jeunes scripteurs très influencés par le moyen en question. Une réflexion sur son usage adéquat pourrait ouvrir d'éventuelle prospective de recherche à une remédiation à l'activité de l'écrit entre autres.

3. Au niveau sociogéographique

D'après une recherche menée aux près de deux échantillons d'élèves sortis de deux espaces sociogéographiques distincts (les élèves habitants en ville et celui de la campagne), nous pensons nous référé aussi à celle réalisée par le sociologue Boulahcen Ali[110].Notons que l'objectif de cette dernière est de savoir si les causes de la réussite comme de l'échec de certains d'entre eux sont attachées à leur vie familiale, leur travail à la maison, leur travail à l'école, à la relativité à la compétence des enseignants, au comportement de l'administration et/ou à d'autres origines, dont les résultats étaient les suivants:

---

[109] Voir le site: https://fr.wikipedia.org/wiki/Internet_en_Alg%C3%A9rie consulté le 16 03 2016

[110] Cité dans « Le milieu comme facteur déterminant dans l'apprentissage du FLE Étude comparative Cas des apprenants de la première année moyenne BENSEFA DJABER 2014/2015 »

Pour les élèves de la ville, selon les statistiques de cette recherche :

51% La vie familiale (profession des parents, leur niveau d'études, composition et structure de la famille... etc.)

27% leur travail à l'école

10% leur travail à la maison

9% au comportement de l'administration

3% la compétence des professeurs

Pour les élèves de la campagne :

Selon la même source on a :

46% La vie familial (profession des parents, leur niveau d'études, composition et structure de la famille... etc.)

24% leur travail à l'école

13% leur travail à la maison

8% au comportement de l'administration

8% la compétence des professeurs

Ainsi, nous pouvons affirmer que l'apprentissage du FLE est influencé par l'origine sociogéographique. Aussi, en menant notre propre enquête sur le terrain. Nous rappelons que nous avions examiné des classes de différents contextes sociogéographiques ; la première était dans un contexte citadin particulièrement en plein centre de la ville de SIDI BEL ABBES, l'autre dans une banlieue aussi de la même ville citée, un quartier dit BENHAMMOUDA, d'autre part, nous nous sommes dirigés vers deux contextes ruraux différents plus ou moins distants du chef-lieu. La différence était bien perceptible à travers, et d'un, le déroulement de la séance et sur le plan comportemental des jeunes apprenants, et de deux, l'intérêt plus ou moins pressenti durant la séance de l'écrit ; puis sur le plan de la performance cognitive, où les apprenants du milieu du centre se montraient plus enthousiastes et ayant des pré-requis plus renforcés relativement à ceux des autres milieux déjà cités. Ce constat demeure relationnel au fait de l'impact familier qui contribue également plus ou moins sur le niveau scriptural, entre autres, en langue française.

« La réussite aux enfants issus des classes favorisées et l'élimination des élèves issue des classe défavorisées, des quartiers populaires, des régions rurale. »

(Boulehcen, Ali, 2002, p.99)[111].Ce qui prouve que la population citadine est plus avantagée sur le plan de l'enseignement /apprentissage du FLE que celle des campagnes pour plusieurs raisons dont le niveau institutionnelle du milieu familial du jeune apprenant.

Toutefois, bien qu'il soit évident que les apprenants originaires des classes supérieures auront davantage de chances d'apprendre la langue française avec prestesse, or, ce fait ne nous permet pas de nier l'hypothèse que les apprenants issus de milieux défavorisés peuvent malgré tout bien réussir à l'école. Le cas d'un élève que nous avions enseigné dans un milieu rural, étant issu d'une famille très démunie, n'ayant ni un père présent ni une maman en bonne santé, et qui en dépit de sa position ne s'est pas empêchée d'être le premier dans tout l'établissement y compris des autres niveaux.

4. Au milieu familial

En contribution à ce que nous avions décelé sur le plan socioculturel et sociogéographique, les enfants qui se trouvent dans des milieux familiaux où le père et la mère utilisent constamment la langue française en alternance avec l'arabe dialectal ou le berbère peuvent s'approprier davantage des outils de la langue française, ce qui rend par conséquent la tâche cognitive scripturale relative à celle de l'oral plus réalisable et efficace

En effet, en nous basant sur nos expériences et sur les avis des apprenants vis-à-vis de l'appui familial dans l'accomplissement des devoirs à domicile (voir la question n°9 du questionnaire des apprenants), nous avions découvert que les apprenants en grande majorité se voyaient prioritairement aider, soit par la maman ou tout simplement n'exigeaient aucune assistance de la part de leur entourage. Ceci expliquerait que le rôle familial ne s'assumait pas à bon escient vis-à-vis de ces jeunes scripteurs qui demeurent passifs notamment pendant la séance du français.

5. L'apprentissage de l'écrit à l'école primaire, un champ à rétablir

Suivant cette optique de découverte des contraintes nuisant à l'acquisition en langue étrangère essentiellement en guise d'une didactique de l'écrit, un point notable a suscité notre réflexion, ayant notamment un impact majeur sur l'avancement cognitif des apprenants. Il est bien clair que l'école primaire constitue le formateur initial de toute tâche acquisitionnelle, particulièrement en cette première langue étrangère

[111] Boulehcen, Ali, (2002)"Sociologie de l'éducation", Maroc, Afrique orient.

découverte exclusivement en ce lieu, et où le petit élève s'évertue dans un nouvel univers linguistique à communiquer en cette langue, en particulier à l'écrit. Malheureusement, plusieurs apprenants, selon leurs avis discernés dans les réponses aux questionnaires dédiés en leur faveur, nous ont sincèrement dévoilé leur insatisfaction à la matière acquise pendant ce cycle, spécialement sur un stade scriptural. Le problème se pose réellement en arrivant en fait à un phénomène que nous appelons une inter-accusation du mal pressentie dans les deux cycles, qui devraient en effet être complémentaires ; les éléments du cycle collégial accusent les enseignants de l'école primaire de leur inaptitude voire leur négligence quand à la leur tâche pédagogique, il en va de même pour les enseignants du cycle moyen inculpés à leur tour de na pas savoir poursuivre ce que la base à introduit. De notre propre point de vue, nous distinguons nettement les lacunes des apprenants qui sont principalement d'ordre lexico-syntaxique, ce qui nous projette naturellement vers l'insuffisance des outils linguistiques qui devraient être préalablement assimilés mais dont la plupart ne dispose guère. D'autre part, il est à noter que l'enseignement du français au cycle moyen est tenu par un programme bien défini est limité dans un cadre temporel déterminé, il n'est plus concevable dès lors de traiter des lacunes pré-acquisitionnelles que par une éventuelle évaluation prospective dite diagnostique s'étalant uniquement sur l'espace d'un mois à l'extrême. De ce fait, l'apprenant se voit errer dans un cadre où il n'en maitrise que quelques notions élémentaires.

Conclusion

En classe de langue étrangère, le français en l'occurrence, l'activité scripturale peut être perçue comme contraignante et décourageante. Son enseignement/apprentissage est, souvent, un lieu de questionnements, d'oppositions et d'émotions diverses, si difficiles à reconnaître et à gérer par les praticiens de la langue. Ainsi mise en exergue, notons que la complexité des situations d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe, éveille des questions relatives à la façon dont les jeunes scripteurs procèdent lors de la production d'un texte, touchant les facteurs qui incitent à sa mise en place et son développement. Finalement, ceci acquiesce les insécurités qu'éprouvent les apprenti-scripteurs et les obstacles qui entravent notamment leur apprentissage. À la lumière de ce que nous sommes parvenus à dénicher à travers ce chapitre sur ce qui vient d'être exposé, nous somme dans la mesure de conclure en outre que le rôle de la famille dans

l’apprentissage du FLE diffère d’une région à une autre, et que l’environnement socioculturel auquel appartiennent les apprenants du français langue étrangère, peuvent influer négativement ou positivement selon les occurrences, les situations pragmatiques, sur les attitudes langagières, les comportements et les compétences linguistiques que doit acquérir tout apprenant scripteur.

CHAPITRE DEUXIEME : SUGGESTIONS ENVISAGEABLES POUR UNE *REEDUCATION* A L'ECRIT

Introduction

En ce chapitre II, nous nous proposons de nous mêler volontairement en cette situation contraignante quant à la compétence scripturale, nous nous référons à titre tout à fait indicatif, à quelques préconisations parallèlement à ce qui a été extrait dans un chapitre antécédent, et ce en vue d'établir un plan efficient , en annexant différentes pistes pour réussir et amener à réussir cet activité dans un climat de partenariat plus favorable, plus ambiant et convenable aux échanges inter-directifs. Pour ce fait, nous traverserons trois ordres propositionnels; celui en s'interrogeant sur l'efficacité du maniement de quelques stratégies pouvant être propices en matière de production/expression écrite, le second lié à la motivation, telle une détermination à la réussite scripturale, et le dernier concernera les performances prévisibles par le biais du milieu extrascolaire privilégié, sur notamment l'écrit en français langue étrangère.

I - Quelles stratégies et démarches seraient efficientes en situation d'enseignement/apprentissage de l'écrit ?

1. Vers une performance linguistique ; de l'erreur à la réussite scripturale

Du point de vu interprétatif des erreurs y compris celle d'ordre linguistique en production écrite, nous suggérons dans cette phase du présent travail quelques mesures en plus d'être inspirés du travail de DEMIRTAS, Lokman, (2008), *à* prendre en tant que techniques/tactiques jugées efficaces en vue de les amoindrir et atténuer, de la sorte, l'incompétence des jeunes apprenants vis-à-vis de l'écrit dans un cadre spécifiquement pédagogique:

- Au départ, il est essentiel de se planifier des hypothèses sur la cause et l'origine des erreurs d'apprenants dans le but de pouvoir nettement admettre leurs natures. Et y remédier par la suite.
- Il serait, ensuite, à scruter l'apprenant pour pouvoir éveiller la prise de conscience chez lui qui peut également l'aider à se conscientiser d'une structure de règle inadéquate dans un contexte défini.
- Il serait souhaitable que les fautes et les erreurs d'apprenants soient corrigées immédiatement par l'enseignant en classe par un abordage mesuré des brouillons des élèves.
- Sur ce plan, l'enseignant devrait régulièrement mettre en place une correction mutuelle afin que les apprenants arrivent à une maitrise identique de la langue cible en production écrite.
- Dépendamment des objectifs de la consigne, quand c'est utile, les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées.
- Aussi, les erreurs qui ne sont point que des lapsus pourraient être permises comme « langue transitoire » et inexploitées, mais il faut faire plus d'efforts pour faire décroitre et/ou infirmer les erreurs systématiques en utilisant certaines stratégies de réécriture telles qu'ajouter, remplacer, supprimer et déplacer.

Par conséquent, il serait favorable de mieux promouvoir et apprêter les apprenants à s'auto-évaluer et s'auto-corriger.

Il est entendu que les possibilités pour remédier aux erreurs et lacunes à l'écrit sont nombreuses et diverses. Se soucier au repérage d'éventuelle interprétation et analyse simultanées des erreurs qui aideront les apprenants à être plus habiles à corriger et à limiter leurs erreurs, s'impose essentiellement au pédagogue dans sa tâche à savoir mener les apprenti-scripteurs à se performer puis à exceller dans son processus rédactionnel.

2. Vers une performance procédurale

2.1 L'enseignant, un accompagnateur stratège à l'écrit

Nous avons aperçu préalablement que le processus d'écriture pouvait en fait manifester une insuffisance procédurale et cognitive chez l'apprenant, et que les jeunes scripteurs étant compétents ou apprentis se distinguent largement à ce stade. Démunis, les apprenants ne savent comment procéder, par où commencer, se trouvant parfois en panne d'idées, ne repèrent pas les bons mots à investir, ont des difficultés à assurer la cohérence, négligent leur objectif d'écriture, ne savent comment réviser, s'attardent plus sur les erreurs de surface ou sur le souci de remplir sa feuille d'un produit écrit, ou d'autres lacunes en pratique de classe. De cette manière, afin de remédier à cette situation, nous suggérons, éventuellement, une réflexion sur l'enseignement de ce processus scriptural notamment en classe de 1ère année du cycle moyen en français langue étrangère, et ce, en passant par les étapes suivante :

L'étape planificatrice.

L'enseignant aura tendance avant de commencer à rédiger, à mener l'apprenant à répondre à un ensemble d'interrogation qui permettent d'identifier les éléments variés d'un texte. Ses questions ciblent les points suivants

Pourquoi écrit-on ce texte ? Pour informer, expliquer, ou prescrire? Ces questions se réfèrent à la typologie textuelle à produire.

À qui écrit-on ce texte ? La réponse à cette question touchera entre autres au registre de la langue. Donc, il est également question du "comment écrire ?".

Quoi écrire ? Que sait-on sur le thème à traiter ? Il est question de fouiner dans ces connaissances cognitives et référentielles faisant appel à la mémoire à long terme, ceci devrait être appuyé par une préconisation d'une banque de mot en faveur de l'apprenti-scripteur.

Pour apprivoiser l'apprenant à ces questions, l'enseignant devrait l'intégrer dans ce processus en lui expliquant ces démarches et leur importance pour la planification puis,

lui indiquer des exemples de planification en classe où ces questions seront formulées. Ensuite, pour que l'apprenant puisse s'initier à cette tâche qui au premier contact lui semble épuisante vis-à-vis de la planification, l'enseignant-accompagnateur pourrait lui préparer un support sinon le produire oralement.

L'étape transcriptionnelle

Des idées retenues sont amenées à ce stade à être mises en texte, traitées lors de la planification, sont souvent considérées seulement du point de vue linguistique tels les accords grammaticaux, le choix des mots, leur orthographe, leur insertion dans des structures syntaxiques précédemment acquises et consolidées durant les activités de langue. Cependant, outre ces aspects importants qui affectent la qualité des textes mais qui font déjà l'objet d'un enseignement courant en classe qu'il faudrait particulièrement enseigner de manière explicite aux apprentis-scripteurs : Il s'agit de la cohérence car un texte n'est pas un amas confus de phrases. L'apprenant se doit d'établir des liens entre les différentes parties et idées du texte afin de former un écrit clair et bien structuré, d'établir une continuité textuelle.

L'étape révisionnelle

La révision, réside dans le retour permanent au texte produit à l'écrit, un procédé devant être accompli tout au long de l'écriture, il porte nécessairement sur la relecture du produit achevé. Elle consiste en une lecture évaluative du texte, s'agit de vérifier l'erreur, à décider et à choisir la forme correcte qui lui correspondra et ceci en primauté au niveau linguistique (erreurs de surface) qu'au niveau structurel (erreurs en profondeur).

Lorsque l'apprenant procède à une révision, il est attendu qu'il ait augmenté la qualité de son texte.

En outre, nous avions noté qu'à l'étape de la révision les scripteurs de niveaux visiblement hétérogènes, se distinguaient de par leur objectif de révision car :

• Ceux qui s'attardaient davantage sur les aspects de surface : temps des verbes, vocabulaire, orthographe…

• Les experts, sur les aspects en profondeur : le contenu, la cohérence, la prise en compte du lecteur…

Pour remédier à ces problèmes, pour permettre aux scripteurs de s'auto-évaluer et s'auto-corriger en se tenant aussi bien aux aspects de surface que du contenu, nous

croyons que l'enseignant pourrait les initier à l'auto-évaluation et à l'autocorrection (des éléments que nous aborderons plus largement à travers le chapitre prochain).

• Leur indiquer ou rappeler le but du procédé révisionnel ; éviter de commettre des erreurs et réaliser une production permettant d'avoir une bonne note

• Leur inculquer des stratégies de réécriture ; substituer les éléments répétés à titre d'exemple

• Leur fournir des outils de révision ; d'où les grilles d'auto-évaluation

• Travailler ces outils en classe afin d'établir des habitudes pour la révision ; pendant les séances du compte rendu de l'écrit

3. La contribution orale à la production écrite

En didactique du français langue étrangère, les chercheurs signalent que les conceptions oral/écrit sont en étroite corrélation et qu'il est inadéquat quant à leur dissociation. L'apprentissage de l'une sert ainsi à développer l'autre. En effet, Les nouveaux programmes éducatifs algériens en cycle moyen s'appuient sur le besoin de la participation de cette complémentarité à l'apprentissage et la maîtrise de langue française au collège. Pour cela, en particulier, il est à faire écrire les élèves et les faire parler en même temps. Les compétences de l'expression écrite et orale sont principalement attachées dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère et leur maitrise s'accentuent plus l'un sur l'autre qu'ils ne se différencient, se contraignent ou se remplacent l'un à l'autre. C'est dans le cadre d'un va- et-vient permanent entre les deux modes d'expression qu'il faut réfléchir sur leur apprentissage et la contribution à la tâche scripturale.

Cependant, le langage oral diffère du langage écrit, les processus engagés par les actes de compréhension et d'expression sont également différents. De ce fait, dans la communication en classe de langue étrangère, on essaie de reproduire l'authenticité de la communication de la vie de tous les jours à travers l'écriture. Finalement, cette distinction entre l'oral et l'écrit et entre la production et la compréhension permet de mettre en place des objectifs dérisoires à ceux de la réussite scripturale.

Les propos du programme du cycle en question indiquent clairement que les élèves doivent être capables de « raconter », « décrire », « caractériser », « expliquer » et « prescrire», Ce sont autant de dispositions dont la construction et l'évaluation qui prévoient que les élèves élaborent des productions écrites ou orales autonomes. A l'écrit comme à l'oral, l'objectif du professeur n'est pas que les élèves puissent s'exprimer, mais

il réside dans son pouvoir à exprimer quelque chose. Ce par la consolidation du dispositif acquis (lexical et syntaxique entre autres) dans le processus rédactionnel relatif au thème suggéré.

De plus, au collège, il s'agit d'amener les élèves à exprimer des raisonnements fondés sur des contenus, avec une exigence raisonnable et progressive, depuis la première année moyenne. De par là, nous évoquons la nécessité quant à la jonction de l'activité oral à celle de le la production écrite afin de réaliser efficacement une rédaction cohérente.

4. **Que serait-ce une « bonne consigne » ?**

Il est évident selon plusieurs enseignants de définir la bonne consigne, comme étant «Une consigne claire, brève, précise, qui ne contient pas de mots compliqués ou qui soit compréhensible par tous, et qui permet la réussite de tous. ».

Il convient de dire que les réponses, de genre cité, sont moins réflexives et méritent d'être réintroduite d'une manière plus réfléchie. Ainsi, il est à rétorquer le fait que la plupart de «nos collègues» ont tendance à penser que la difficulté d'une consigne réside dans sa formulation et vont donc la simplifier à outrance.

Ainsi, il est difficile de se représenter ce qu'est une «bonne» consigne si l'on ne voit pas distinctement de son apport à la réussite scripturale, en revanche, nous pouvons concevoir quant à l'amélioration de la qualité des consignes en tenant compte de certains points lors de sa formulation

D'emblée, le maître devra lier objectif et consigne ; ce lien réside en une sorte d'auto-questionnement du genre

Pourquoi est-ce que je donne cette consigne ? Quel en est son objectif ?

Quelle est la tâche de l'élève à travers mon sujet ? Que doit-il être capable de rédiger ?

- Évaluer son niveau de formulation ; Il lui faudra déterminer le bon niveau de formulation,
- Le choix du vocabulaire ; les termes et expressions employés devraient nécessairement être conformément adaptés au niveau de ces jeunes apprenti-scripteurs.
- Sélectionner la forme des consignes convenable ; une question, une phrase plus ou moins courte ou bien d'envisager une élaboration collective de la consigne.

Par conséquent, l'enseignant doit se présenter particulièrement vigilant lorsqu'il rédige sa consigne, prenant en compte de nombreux critères afin de permettre la réussite au niveau scriptural. En outre. S'il perçoit une incompréhension aux propos du sujet, il est préférable dans certains cas de reformuler la consigne : la répétition ne résoudra pas souvent le problème. Une technique performante consiste simplement à faire recomposer la consigne de travail par les élèves en demandant : « qu'as-tu compris ? » ou « peux-tu donner à la classe la consigne avec tes mots à toi ? » Une fois la consigne assimilée par l'ensemble, il est à penser qu'au fait de laisser un temps de recherche suffisant s'impose essentiellement.

Sur un plan psycho-cognitif, Il serait défavorable également de dire aux apprenants que ce que nous allons leur exiger d'écrire à travers la consigne de travail est facilement réalisable dans la mesure où celui qui ne saura écrire en ce sujet sera gêné et celui qui aura l'aptitude à le faire, n'en sera pas plus fier pour autant, vu que l'on avait informé que c'était facile. Au lieu de motiver les élèves, l'enseignant qui déclare que l'activité sera facile provoquerait forcément l'inverse. Annoncer la facilité de la tâche scripturale que l'on prescrit revient par conséquent à le déprécier. Au mieux à dire, il peut s'avérer profitable d'annoncer aux élèves que ce qu'on va leur exiger d'écrire sera difficile. De cette manière, les plus novices seront réconfortés et les experts auront un défi à relever.

5. La banque de mots : un outil indispensable à l'écrit

En guise d'une effectuation rédactionnelle efficace, comme nous l'avons préalablement mentionné, un apprenant en classe de FLE de 1ère année cycle moyen, a fréquemment besoin d'être incité pour une meilleure production ; celle de l'écrit en occurrence. De peur qu'il ne se lasse de son apprentissage étant convaincu de l'idée qu'il est loin d'être doté d'une aptitude à s'améliorer en matière de français, on tente de remédier à ces besoins affectifs par la recherche d'éventuelles suggestions. Par conséquent, plusieurs enseignants tentent de répondre à cette insuffisance en optant vivement durant la séance de l'écrit pour la préconisation d'une banque de mots assez prospère.

Pour combler ce manque de lexique et aussi pour posséder un « répertoire » de conduites d'écriture, la banque de mot s'est révélée à travers notre enquête empirique

étant un outil indispensable dans l'apprentissage du français langue étrangère pour nos jeunes apprenants. Il va sans dire que nos apprenants ont un véritable problème de pauvreté lexicale en matière du français langue étrangère. Par conséquent, une grande part de ces apprentis-scripteurs, les novices en particulier, se justifie ayant ce simple prétexte pour dénier son implication à la tâche scripturale.

- ✓ **Comment organiser sa boite à outils**

D'emblée, il est primordial de se cadrer dans le thème de l'activité qui correspond également à la séquence et aux objectifs du projet pédagogique. Autrement, il s'agit de s'affilier à une thématique projective bien définie.

Il est aussi nécessaire de rappeler aux apprenants au début de chaque séance scripturale les propos du projet à réaliser pour ne pas errer dans une rédaction dévoyée.

Le vocabulaire français comporte des lexèmes fortement variables que variés qui entre les verbes, les noms, les adjectifs ou encore les adverbes de manière et prépositionnels entre autres.

Pour faciliter l'accès à ces informations, une grille serait le moyen le plus efficace. Nous donnons l'exemple suivant en liaison avec le thème de la présentation des animaux :

Ceci concernait la présentation générale d'une personne, d'un animal, d'un objet ou

Qui	Quoi	Où	Quand	Comment	Pourquoi	Conséquence
Un enfant	Un accident de voiture	Au milieu de la route près de sa maison	Aujourd'hui, matin.	Jouer le ballon. Le ballon au milieu de la route. Vouloir récupérer la balle. Heurté par la voiture.	Imprudence de l'enfant. La vitesse de la voiture.	Un enfant blessé.

celle d'un phénomène. Dans le cas d'un récit à raconter, nous pouvons présenter l'exemple de ces informations dans la grille suivante, pour évoquer un accident.

Verbes	Noms	Adjectifs qualificatifs	adverbes
Être, avoir, habiter, se nourrir, manger, dévorer, vivre, hiberner, etc.	Insectes, reptiles, marins, volatile, rongeurs, la forêt, la savane, le Sahara, la mer etc.	Herbivore, insectivore, carnivore, omnivore, dangereux, domestique, sauvage, rusé, rapide, agile, grand, petit, etc.	Rapidement, agilement, aisément, longtemps, etc.

Les boites à outils en expression écrite ne peuvent s'élaborer qu'à partir d'une planification et mise en adéquation à établir dans une cohérence textuelle et surtout conformément au niveau des apprenants en classe de FLE. Il s'avère également relatif à leur dispositif linguistique. Par conséquent, sa planification s'effectue préalablement par le préconisateur enseignant mettant en jeu tous les éléments qui peuvent susciter l'attention des apprenants et leur curiosité, mais aussi qui relèvent de leur compétence langagière concernant le français.

6. Le brouillon, un procédé révisionnel rentable à l'écrit

Il est vrai que si nous réussissons à apprendre à nos élèves **l'usage du brouillon**, à les conduire à se servir au mieux de cet outil par le biais de la réécriture comme étape incontournable de leur apprentissage de l'écrit, nous pourrions dire que nous menions à bon escient notre pédagogie cognitive. Telle était la réflexion par une bonne partie des enseignants enquêtés qui ont bien justifié leur stimulation à l'emploi de ce moyen en situation d'apprentissage.

Nous distinguons dans une justification d'un enseignant expert à travers un questionnaire[112] dédié à la question de l'usage du brouillon, un avis auquel nous affirmons notre adhésion: « le brouillon permet à l'élève de réfléchir soigneusement à la consigne, de récupérer toutes les informations nécessaires pour la rédaction, de se préparer à l'écriture au « propre ». Les enseignants qui déclarent recommander parfois ou jamais de faire un brouillon avancent qu'ils préfèrent laisser plus de liberté à leurs élèves pour décider d'entrer ou de ne pas entrer dans une activité d'écriture déjà suffisamment

[112] Voir le lien https://lidil.revues.org/4003

ennuyeuse et lourde. Un enseignant biologiste dit : « Pour moi, je ne demande aucun brouillon, les élèves sont déjà conscients de la difficulté de la tâche qui nécessite beaucoup de temps. Pour eux, faire un brouillon est une perte de temps. »

Il est donc nécessaire d'approuver la nécessité du brouillon dans le processus d'écriture en classe dans le but d'amener les apprenants à écrire plusieurs versions permettant d'aboutir à un texte irrévocable de qualité. Le brouillon devrait ainsi permettre aux scripteurs de décroître la charge cognitive compromise par l'activité d'écriture, On aperçoit de cette manière l'utilité de confirmer la place et l'intérêt de l'activité de réécriture au regard des élèves par l'usage réfléchi du brouillon comme outil dans le cadre d'enseignement/apprentissage de la tâche scripturale.

7. Apprendre à écrire en Français, dans le Français

Apprendre ou enseigner des langues étrangères, n'est pas une tâche aussi évidente qu'elle ne le paraît. On remarque souvent une certaine résistance à cette nouvelle langue qui tente de s'imposer à nos jeunes apprenants. De par ici, le travail de l'enseignant débute. Il est à son devoir de trouver les meilleurs moyens pour enseigner une langue étrangère et penser comment faciliter le processus l'enseignement – apprentissage. Dans plusieurs cas, l'enseignant choisit s'appuyer sur la langue maternelle de l'apprenant en classe de langue. D'après notre expérience dans le domaine de l'enseignement du FLE, nous avons remarqué que le français traduit (à arabe en occurrence), en faveur des apprenants, cela engendre une facilité à l'accessibilité à la matière. Or, cette facilité par conséquent va les habituer à paresser dans le processus psycho-cognitif de la compréhension.

Nous avions mené auparavant une petite enquête sur les lacunes de l'oral, nous avions mené de la sorte une petite expérience sur quelques apprenants plus ou moins novices; nous leur avions proposé une phrase évidente: *le bucheron coupe un arbre*. Nous avions traduit cette phrase pour qu'ils la saisissent facilement, 3 minutes après, ils en ont aussitôt compris le sens

Le lendemain, nous avions posé la même question au même groupe d'apprenants, tous avaient sans exceptions oublié la réponse.

Dans un autre contexte, nous avions essayé la même phrase avec un autre groupe du même niveau, cependant, nous n'avions pas donné l'équivalent de la phrase en arabe.

Nous avions dépensé de l'énergie et un bon quart d'heure pour leur expliquer le mot en français, par différents gestes et mimiques, jusqu'à ce qu'ils en aient assimilé le sens. Le lendemain, au moins 50% des apprenants se sont bien souvenu de la signification de la proposition et ce en se rappelant des jeux drôles que nous avions joués auparavant.

De par là, il serait plus opportun de mettre l'apprenant dans un bain linguistique purement français, même si cela prolonge le cadre temporel de l'explication que celui de la traduction littérale, il s'avère enrichissant et il permet un meilleur apprentissage, notamment celui de l'écrit.

Cependant, ceci n'est nullement un prétexte pour exposer un cours magistral en français dans une classe de FLE, chose que nous avions notée dans la méthodologie de travail de certains professeurs. Cela causerait un ennui total, et par là, l'échec évident de l'activité en question. Il serait impératif quand au professeur d'être agile avec son enseignement et savoir le transmettre sans avoir recours à la sévérité maximale vis-à-vis de l'usage de la langue en s'attachant toujours à l'idée essentielle ; que le français dans ce contexte, demeure une langue aussi étrangère qu' « effrayante » selon nos jeunes apprentis-scripteurs.

D'un autre point de vue, il est important d'inciter ces apprenants de se documenter par le biais des moyens d'apprentissage purement en français tel le dictionnaire monolingue que nous évoquerons par la suite, bien que cela reste très peu évident à installer. Gallison en a parlé

« *Les apprenants de langue […] réagissent selon leur logique propre et on observe, par exemple, qu'ils continuent d'acheter des dictionnaires bilingues quand le maitre l'interdit, alors qu'ils n'achètent pas de dictionnaires monolingues (au moins en début d'apprentissage)* »[113]

De ce fait, il serait un devoir de rappeler aux apprenants qu'ils ne peuvent mémoriser une conception spécifique que dans un contexte langagier propre, particulièrement concernant l'activité de l'écrit.

[113] Galisson, Robert. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.

8. La favorisation du dictionnaire monolingue en pratique d'écriture

Il est à privilégier l'outil dictionnaire notamment en classe de langue étrangère, ceci parlant en particulier dans un cadre d'apprentissage et enseignement de l'activité scripturale. Or, nous avions bien décelé que la plupart ne fréquentait, en maintes situations-problématiques, que les dictionnaires à fonction bilingues, et ce comme un assortiment des mots et expressions sélectionnés de leur langue maternelle. De ce fait, il conviendrait favorablement d'inciter les apprenants quant à l'usage performant du dictionnaire typiquement monolingue. D'abord le contact serait prévisible via l'activité de lecture Pendant laquelle, le dictionnaire monolingue permettra[114]

- d'automatiser l'utilisation du dictionnaire (trouver l'information rapidement);
- de savoir, quels mots, employer dans un contexte donné (registres de langue);
- d'enrichir son vocabulaire (famille de mots);
- d'utiliser le mot précis (synonymie, polysémie).

Les apprenants d'une langue étrangère ont tendance à utiliser plus souvent le dictionnaire en compréhension qu'en production. Il est important de ne pas limiter le recours au dictionnaire monolingue à des activités de lecture, et au contraire de sensibiliser les apprenants à l'utilisation de cet outil en production, notamment lors de la révision d'un texte. Pendant les cours d'écriture, le dictionnaire monolingue permettra :

- De se familiariser avec les verbes et leurs constructions, afin d'éviter par la suite des erreurs dans le choix du pronom personnel complément ou relatif, et d'utiliser la préposition appropriée à un verbe et à son sens;
- D'utiliser un vocabulaire précis et d'éviter l'emploi de mots passe-partout tels *avoir*, *être*, *faire*, *dire*, etc.;
- De savoir quels mots fonctionnent ensemble, afin d'éviter des formulations comme **une route coupée*

---

[114] Agnès Baron Juliane Bertrand , 2012 Dictionnaire Français langue seconde / élèves allophones **Utiliser le dictionnaire monolingue en classe de langue**

Après ces tâches de familiarisation, l'apprenant passera à des activités plus synthétiques où il observera simultanément des verbes, des noms, des adjectifs.

Il est, aussi, de la sorte à prévoir des activités utiles dans un cadre ludique pour les encourager à employer le dictionnaire monolingue et à délaisser peu à peu et de manière moins brutale le dictionnaire bilingue.

II - La motivation, un déterminant à la réussite scripturale

1. Élèves démotivés : que pourrait-on faire ?

Il conviendrait au préalablement quand à la question de la démotivation scolaire de nos jeunes enfants du cycle moyen, de penser soigneusement et d'une manière plus attentive sur ce qui empêcherait un apprenant à travers une situation d'apprentissage d'être assidûment mobilisé face à sa tâche cognitive en occurrence celle de l'écrit en particulier. Pour ce, nous exposerons une grille tableau préétablie par Rolland. V (2004)

POURQUOI CERTAINS ÉLÈVES SONT MOTIVÉS ALORS QUE D'AUTRES NE LE SONT PAS?

UN ÉLÈVE EST MOTIVÉ SI :	UN ÉLÈVE EST DÉMOTIVÉ SI :
— il considère la matière et les activités qui lui sont proposées utiles ou intéressantes; et — se sent capable de faire ce qu'on lui demande; et — a l'impression qu'il a une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs.	— il considère la matière et les activités qui lui sont proposées inutiles ou inintéressantes; et/ou — se sent incapable de faire ce qu'on lui demande ou doute qu'il en sera capable; et/ou — a l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on lui demande de faire et croit que ses succès ou ses échecs ne dépendent pas de lui.

De ce fait, en consécution à la même source, pour qu'une activité d'apprentissage soit susceptible à déclencher une motivation des élèves, elle doit :

• être signifiante aux yeux de l'élève

• être diversifiée et s'intégrer aux autres activités

• représenter un défi pour l'élève

• avoir un caractère authentique à ses yeux

• exiger de sa part un engagement cognitif

• le responsabiliser en lui permettant de faire des choix

• lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres

• avoir un caractère interdisciplinaire

• comporter des consignes claires

• se dérouler sur une période de temps suffisante

En outre, pour la réalisation d'une activité écrite, il serait indispensable de solliciter la coopération entre les apprenants beaucoup plus que la compétition et la comparaison mutuelle. Effectivement, plusieurs enseignants tentent de procréer un climat de classe convenable aux échanges.

« Pour être motivante, une situation d'apprentissage doit offrir aux apprenants un défi à relever, leur permettre de faire des choix et favoriser l'échange et la collaboration dans la classe. Un projet d'équipe est plus susceptible de motiver les apprenants qu'un exposé magistral. »[115]

Or, si des enseignants procèdent au jugement de valeur des jeunes apprenants ; d'en apprécier certains et d'en dévaloriser d'autres, peuvent-ils tous s'améliorer et produire efficacement à l'écrit dans une situation d'apprentissage? Nous en déduisons alors que la personnalité de l'enseignant laisse un impact de taille sur la motivation des apprenants.

« *Face aux démotivés, [l'enseignant] peut par exemple :*

- Leur exprimer sa confiance en leur capacité de réussite.

-Éviter de créer des situations compétitives dans lesquelles ils ne peuvent que perdre.

-Éviter de les réprimander devant leurs camarades.

---

[115] Rolland Viau, article, « La motivation, condition essentielle de réussite »

-Démontrer de l'enthousiasme à leur enseigner.

-Démontrer un intérêt à leur réussite »[116].

La reconnaissance du travail accompli et l'encouragement des apprenants représentent ainsi l'une des importantes stratégies pour motiver ses apprenants. Nous retenons de la sorte qu'actuellement il est essentiel d'encourager les efforts de ces apprenants et à les écouter pour éviter que la démotivation ne les mène éventuellement à l'échec scolaire.

L'apprenant peut se trouver confronté à de multiples problèmes à s'exprimer et à participer à l'écrit, il faut, néanmoins, éviter d'enfermer ces enfants dans une sorte de « carcan » mais plutôt tenter de leur apporter une aide adaptée. Ceci est en effet la tâche de tout bon enseignant.

2. La lecture, un apport à l'écriture

Bien lire implique bien écrire, bien entendre et écouter, bien parler implique bien comprendre et s'exprimer. En effet, Il serait important d'exhiber la primordialité de l'étape apprentissage de la lecture pour atteindre la compréhension du texte et par suite arriver à une éventuelle mise en place des différentes stratégies permettant de la sorte une habileté à l'écrit. Il est par conséquent essentiel de promouvoir son apprentissage aux apprenants du cycle moyen, en l'occurrence, avant même d'arriver à l'acquisition d'ordre scriptural.

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

De par l'extension de ce constat, nous tenons à cibler l'appui du processus lecture/écriture dans le fondement quand aux remédiations préconisées en guise d'une éventuelle réussite rédactionnelle.

En revanche, la première question qui vient à l'esprit vis-à-vis cette corrélation est la suivante : Quels textes préconisés à lire ? faut-il choisir et qui serviraient à l'apprentissage de l'écriture ? Ou bien quels types d'écrits les élèves ont-ils besoin pendant la lecture et auront-ils besoin ultérieurement dans leur production ? Pour

[116] R. Viau. Op cite

développer la compétence scripturale des apprenants, doit-on travailler sur des écrits scolaires (artificiels) simplifiés appartenant à l'institution et traitant divers types d'écrits et qui servirait à répondre à une consigne ? Ou travailler sur des écrits sociaux (originaux) diversifiés et complexes avec le risque d'une faible appropriation ?

Le texte scolaire est marqué par une appartenance à des lieux sociaux. Il porte les traces d'une situation que tente de reproduire la consigne mais il porte également les traces de la situation scolaire d'écriture ; l'élève doit écrire pour montrer qu'il sait écrire et aussi pour apprendre à écrire. Or, les supports ne sont pas souvent si adaptés au niveau cognitif, référentiel et géo-social du jeune apprenant.

La lecture devrait avant tout être un moyen de divertissement, une échappatoire aux contraintes de la vie de tous les jours vers d'autres modèles, d'autres temps, d'autres lieux, d'autres êtres, d'autres situations. Elle doit être autant plus pour l'élève. La lecture est une occasion pour déclencher le rêve, l'imaginaire de l'élève toucher sa sensibilité pour le faire agir (écrire) et ainsi se réconcilier avec l'écriture. Ceci projette l'enseignant à une réflexion sur la sélection du support à mettre en œuvre pendant la séance de la lecture, indépendamment des textes fournis par le livre d'élève, le bon pédagogue se soucie au caractère du texte sur lequel ses élèves s'appuient afin de prévoir une écriture typiquement liée à la thématique projective, privilégiant également des textes qui traitent des thèmes d'actualité où l'élève pourra les rencontrer dans les différents médias, exemple : le travail des enfants, la pollution, la guerre, la pauvreté, la paix dans le monde…

3. L'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement efficace à l'écrit

Suscité par un grand nombre de praticiens interrogés, et par notre expérience puis sur notre analyse et constat contextuels des séances de l'écrit. Il en va sans dire que le travail de groupe est perçu telle une stratégie indispensable donnant vie aux processus d'acquisition. Il cadre, en premier lieu, un objectif d'apprentissage à qualité sociale, qui mise à aboutir également, en second lieu à une amélioration des performances en production écrite. De par ce constat, le travail coopératif accède aux élèves une meilleure qualité productive au niveau scriptural écrit. Par cette collaboration rédactionnelle, les apprenants sont engagés à la pratique d'un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteurs d'un message. Ils sont aussi en mesure d'élaborer une réflexion

personnelle et de la communiquer notamment. Ils s'étendent à la réalisation d'un objectif collectif, de ce fait, cela contribue en grande partie, à l'acquisition d'une compétence scripturale de communication.

À travers ce qui suit, nous tenterons de cibler brièvement quelques avantages du travail de groupe notamment en relativité à l'enseignement/ apprentissage de l'écrit :

La coopération à la réalisation d'un processus d'apprentissage notamment écrit raffermit les liens entre ses membres et crée une ambiance sensationnelle. Il soutient les individualistes à s'ouvrir et se manifester par leur participation à la réalisation d'un produit écrit.

• Il est perçu également comme un moment favorable pour le travail autonome à travers le comportement auto-évaluatif.

• La pédagogie collective mène à la compensation des erreurs. Effectivement, durant le cours ou nous avions assisté, le travail en groupe, prévoyait un moindre nombre d'erreurs linguistiques que celui dans les écrits personnels.

• L'évaluation privée par les camarades membre de groupe écarte les effets négatifs de toute correction faite par l'enseignant, évitant de la sorte tout complexe psychique via cette activité scripturale.

• La collaboration rédactionnelle conduit les apprenants être dans une Co-réflexion et à une Codécision continuelles.

• Le ludisme est fortement exploitable durant ces activités scripturales en groupe, car la motivation entraine une volonté jouissante à l'apprentissage de l'écrit notamment en français langue étrangère.

• En matière de créativité langagière et de développement de la compétence de communication, le travail collectif présente l'occasion de s'entraîner et par là mieux concrétiser ses propres conceptions qu'il ne le fait individuellement.

• Au sein du groupe, les élèves apprennent le contact des moyens pédagogiques (dictionnaires, livres…).

• Finalement, via le travail en collaboration, l'enseignant a tendance à jouer le rôle d'un assistant, un conseiller, son intervention est accueillie affectueusement telle une assistance essentielle dans son apprentissage.

4. Le rôle de l'enseignant dans le travail coopératif

Quant à l'enseignant, dans le cadre d'apprentissage coopératif, il s'avère être missionné à entrainer les caractères relationnels entre les apprenants membre du même groupe tout en tentant de concevoir des conditions convenables de leurs apprentissages. Par conséquent, son rôle est tout-à-fait outre que celui dans l'apprentissage ordinaire dans la réalisation de la tâche écrite entre autre.

La formation des groupes constitue une étape essentielle dans le travail coopératif en classe méritant une large réflexion. Cet acte nécessite une attention considérable de la part de l'enseignant en tant que guide de travail. Ainsi, l'enseignant doit former des groupes hétérogènes afin d'obtenir de bons résultats que les groupes homogènes. En y incérant en chacun un ou deux éléments performants et les responsabiliser de sorte qu'ils puissent gérer à bon escient le déroulement de l'activité ayant des groupe bien équilibrés.

Après la réalisation du travail, l'enseignant joue le rôle de l'évaluateur. Il doit procéder à une évaluation sommative qui se base sur l'évaluation individuelle de chaque apprenant.

5. Utilisation des supports audio-visuels au biais de l'écrit

D'emblée, il est à rappeler que par le biais de la vidéo, nous pouvons susciter chez l'apprenant des réactions particulièrement en matière d'expression écrite. Ils focaliseront leur attention sur un support encore relativement peu usité, et bien plus attractif.
Toute vidéo peut être utilisée, étant entendu que ce n'est pas tant le degré de difficulté linguistique du document qui compte que la complexité de la tâche que l'on demande à l'apprenant lors du visionnement de la séquence.

Le travail sur des documents vidéo en classe de FLE peut servir à développer différentes compétences, nous notons en effet qu'il peut

- Amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit. Durant la présentation du support vidéo les apprenants étaient très attentifs ; ils écoutaient les yeux grands ouverts, les bras croisés, silencieux et paressant près à en écrire leur avis personnel
- Apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés. En effet, le support développe chez l'apprenant une certaine habileté de détecter tous les

points importants dans une image, dans un son ou dans un comportement d'un personnage et en construire sa propre image.

- Développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, à anticiper, à formuler des hypothèses. Un enfant est un être qui n'arrête pas d'imaginer durant toute sa journée ; nous l'avons remarqué quand les apprenants s'amusaient avec leurs stylos et règles pour en faire des jouets comme un avion. Il serait très bénéfique si l'on exploite cette capacité au profit de la leçon ; les enfants apprennent en imaginant.
- Le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser. Ceci par l'expression. Lorsqu'on donne la tâche scripturale aux apprenants ils sauront écrire ce qu'ils ont compris surtout si la vidéo était accompagnée d'une boite à outil ou une banque de mots.
- Permettre à l'apprenant de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo. L'apprenant assimile et développe ses connaissances en prenant conscience de l'importance de ce qu'il est en train d'apprendre.

✓ **Les supports susceptibles d'être exploités dans une séance de l'écrit peuvent se présenter sous forme de :**

- un documentaire, un reportage, une présentation de la météo
- un passage de journal télévisé enregistré
- un extrait d'une émission télévisée
- une série télévisée ou des extraits choisis
- un court-métrage
- une interview d'un personnage public
- des brèves (flash spécial, journal en bref…)
- des extraits de film, ou des films passés dans leur intégralité
- des clips vidéo
- des dessins animés
- des publicités
- un jeu télévisé…

L'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique, et rend le cours d'écrit plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent habitué à des supports plus classiques. Il s'agit également d'avoir une vision plus claire de l'univers francophone, qu'ils commencent à appréhender.

6. Les TICE et leur intégration dans le FLE ; une projection à une perspicacité scripturale

Il est d'abord à prédéfinir cette notion comportant quatre concepts principaux dans l'acronyme TICE : technologies d'information et de la communication dans l'éducation. Les TICE sont une forme de médiatisation qui se repose sur un processus éducatif corrélatif à l'enseignement apprentissage, en occurrence celui du français langue étrangère.

En effet, selon une perspective où la communication entre enseignant et apprenant s'établie et s'assure par un mieux suivi, l'enseignant se voit faire appel à une pédagogie focalisée sur l'apprenant par l'emploi des nouvelles technologies de la communication pour l'éducation, spécialement parlant du domaine de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère qui peut être soutenu au départ par ordinateur puis les produits numériques qui pourraient être utilisés dans le cadre éducatif (notons les Smartphones, et les Tablettes technologique). Cela sera en mesure d'amener les apprenants à être plus actifs et envoûtés à travers des activités et des tâches en employant des images et des sons ou vidéos visualisées comme support qui va rendre l'apprentissage du FLE plus attrayant. Ces moyens seront d'effet propice engageant à une centration effective sur l'apprenant en mettant ce dernier dans des situations de communication variées où ils s'investissaient et s'impliqueraient dans des situations problèmes, nous citons nous illustrons par la mise en oeuvre des exerciseurs qui sont des logiciels à bases d'exercices afin d'améliorer notamment l'écrit des jeunes apprenants du cycle moyen en autre cas.

En outre, dans un cadre méthodologique, il serait dérisoire d'enseigner sans prendre en considération l'hétérogénéité de la classe. Pour ce fait il conviendrait de s'inscrire dans une pédagogie différenciée, en d'autres termes, les multiples tâches suggérées par les TICE vont permettre aux apprenants la possibilité d'apprendre à leur manière propre, initiant une conception d'autonomie d'apprentissage

Les TICE seront en effet appelées à être usées dans une classe de FLE destinés à développer cette autonomie et l'accès des apprenants à l'univers culturel et référentiel extérieur. Ces moyen souscrivent l'apprentissage de la lecture des textes en se servant

des images et des sons, à l'écriture à travers le traitement de texte ou simplement d'effectuer des recherches sur le web, liées généralement aux apprentissages interdisciplinaires présentés selon les besoins et les attentes des apprenants, et qui doit s'appuyer sur la considération des objectifs institutionnels et opérationnels.

En conséquence, les TICE peuvent être utilisées dans l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère non seulement comme un nouvel instrument[117], mais aussi comme de nouveaux supports pédagogiques, par un dispositif médiatisé qui peut être un lieu de rencontre entre les apprenants et ses usages. Selon Yve Berton :« les TICE sont un ensemble de supports à l'action, qu'il s'agisse de supports, d'outils, d'instruments, d'appareils ou de machine […] dans le but de résoudre des problèmes pratiques »[118] . L'utilisation des TICE a plusieurs avantages, l'ordinateur permet de favoriser la participation active des apprenants, de susciter la motivation pour tout les membres de la classe. Selon Françoise Demaizière « Les TICE allaient accroitre la motivation, individualiser les apprentissages, respecter les profils cognitifs, rendre l'apprentissage plus ludique, plus attrayant, et plus interactif »[119]. Ces moyens ont un effet positif sur l'apprentissage, c'est-à-dire, de confronter la théorie à la pratique par l'utilisation didactique des instruments multimédias pour inscrire un ensemble de compétences aux apprenants, communicatives, linguistiques, surtout la compétence d'apprendre à apprendre.

Selon une étude fondée par KHEREDDINE (2012. P 41) sur des apprenants de 1ère année moyenne, à savoir l'utilité des TICE dans l'enseignement/apprentissage du FLE, il est arrivé à résumer les résultats de sa recherche dans un tableau comparatif suivant :

La classe à méthode traditionnelle	La classe à méthode médiatisée
-La pédagogie du savoir a peu d'efficacité, car elle s'applique à tout le groupe comme un ensemble homogène. -Peu de temps est donné à chaque	-Les TICE respectent l'hétérogénéité qui existe en classe de FLE. -Ces instruments se présentent comme

[117] L'enseignement / apprentissage du FLE par le biais des TICE Cas des apprenants de la 1ère année moyenne KHEREDDINE Massaouda ; 2012. P.

[118] Berton,Y. Théorie contemporaine de l'éducation, édition zen d'Arce,Otawa, 1990, p.100.

[119] 11 Françoise, D. Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia, collection autoformation et enseignement multimédia, 2006, p.1

apprenant. -L'enseignement traditionnel suit le modèle béhavioriste. -Recensement des fautes et des erreurs (sanction). -L'enseignant est le seul détenteur du savoir. -L'apprenant n'est pas libre dans ses décisions. -L'apprenant n'est pas mis dans des situations de découverte d'un savoir.	des supports pédagogiques variés. -Les multimédias utilisés favorisent l'acquisition et la mémorisation du savoir et du savoir-faire. -Ces moyens suscitent la motivation chez les apprenants. -Les erreurs et les fautes ne sont pas perçues négativement. -Le dispositif médiatisé permet d'individualiser le travail. -La concrétisation du savoir dans des situations réelles ou virtuelles

En revanche, il convient à dire que la maitrise de l'outil investie en classe à travers notamment cette activité scripturale, doit concerner aussi bien le maitre que son élève ; ceci suggère à dire que la préconisation d'un module informatique efficient doit s'effectuer obligatoirement sur tous les établissements reconnus en contexte algérien, et ce dans le but de légitimer cet apprentissage parallèlement à ceux des matières essentielles dont figure le français. Quant à la performance de l'activité scripturale en ce domaine de TICE, elle peut se manifester au premier lieu à partir de l'action de la dactylographie qui devient un facteur omniprésent dans la vie sociale (réseaux sociaux via l'internet) mais aussi dans la vie professionnelle (secrétariat, presse, etc.)

En deuxième lieu, écrire sur cet outil informatique étant suivi évidemment par un enseignant permet d'acquérir à l'apprenti-scripteur une certaine expérience à effectuer des autocorrections d'ordre linguistique et de la ponctuation sur le texte à produire.

De là, parait la nécessité quant à l'exploitation médiatique sur plusieurs plans, établie en classe de FLE particulière en guise d'une performance de l'activité scripturale. Nous en faisons de la sorte, un élément crucial dans l'amélioration de la qualité de l'écrit en FLE.

7. Le ludique et le jeu en classe de FLE dans l'activité scripturale

Le jeu fait partie de nos vies, de celles de nos enfants. Il nous autorise, pour un temps, à sortir de « l'ici, maintenant », d'expérimenter, d'imaginer, de créer, de tester notre aptitude à résoudre des problèmes nouveaux,… Des jeux existants, transformés, prolongés ou adaptés avec de nouvelles variantes sont un véritable vivier de ressources pour l'enseignement notamment de celui du français langue étrangère.

Comme le préconise d'ailleurs P. Julien (1988 : 4) : "*Lorsqu'on joue, le poids des éventuels échecs n'est-il pas allégé ? Ne peut-on pas toujours rejouer et gagner ? En fait, grâce aux activités ludiques, les capacités individuelles sont mises en cause de manière beaucoup moins culpabilisantes qu'à travers les modes d'évaluation traditionnels du système scolaire*."[120]

En effet, toute production (orale ou écrite) dans une langue étrangère comprend une part de stress. L'apprenant se sent mis en danger quand, devant la classe, il doit s'exprimer. Le jeu offre justement cette opportunité de dissimuler une part de cette angoisse. Il génère un plaisir qui fait que l'apprenant oublie en partie ses peurs. Il se lance et ose.

D'après ce que nous avons relevés comme marques du désintérêt des apprenants, nous supposons qu'il serait préférable en effet de présenter la séance d'expression écrite sous forme de jeu d'identification, d'échange ou de restitution d'informations au préalable. Dans le cas de nos classes observées dans lesquelles nous avons assisté à la présentation écrite d'un animal de son choix entre autres, suggérer un jeu de mots pour d'identification des différents animaux et leurs caractéristiques (mots croisés, devinettes, jeu de rôle, etc.) va créer une dynastie à l'apprentissage de l'écrit, et ainsi réussir à attirer l'attentions des apprenants en classe.

[120] PATRICE, J., 1988, Activités ludiques, CLE.

III - Le milieu scolaire, extrascolaire, et parascolaire au service de l'écrit

1. Les activités extrascolaires au biais d'un bon apprentissage de l'écrit

Ces activités au sens large, se définissent généralement par des engagements personnelles ou collaboratifs dans des actions socialement déterminées, caractérisés par un aspect informel et des fois ludique, or son objectif final est de construire la personnalité de l'apprenant; l'apprentissage d'un savoir linguistique, culturel, informationnel, et autre; l'acquisition des compétences variées dans des domaines différents.

Nous pouvons admettre quelques activités extrascolaires qui soutiennent les apprenants à travers leurs temps libre à acquérir des savoir, savoir-faire et par la suite un savoir écrire :

- Quelques pratiques sportives diminuent le stress et déclinent toute angoisse dans son processus d'apprentissage, notamment en ce qui concerne une matière aussi rude que celle de français et ses contraintes, en outre, cela contribuerait à l'acquisition d'une connaissance culturelle et cognitive en matière de sport. Cela était aperçu à travers les activités en rapport à la séquence où l'apprenant était amené à présenter les règles d'un sport défini ; seuls ceux qui en pratiquaient régulièrement avaient été capables d'en discuter largement.

- Les sorties culturelles et les voyages que cela soit au sein de l'établissement scolaire ou en dehors, en compagnie familiale. Les voyages permettent en toute évidence aux apprenants de s'acquérir une disposition contextuelle qui leur éveille une forte volonté expressive, notamment celle à promouvoir en occurrence, l'expression écrite.

- Les inscriptions dans des ateliers de dessin. Les apprenants ont souvent tendance à manifester un comportement expressif via les dessins aperçus dans leurs cahiers de leçons ou d'exercices : des maisons entourées d'arbres, au joli soleil au bon coin de la page. Notons que plusieurs établissements n'assurent pas une matière de dessin. L'imagination d'un enfant est fortement fertile, la soustraire serait un bon moyen psychologique qui contribuerait à une ouverture d'esprit et ainsi à la fécondation expressive orale ou écrite. Notamment, si elle est exploitable dans un contexte linguistique français.

- Bibliothèque municipale ; Le plaisir de lire des textes pertinents et variés engendre un plaisir d'écrire.

- Centres culturels, où l'apprenant apprivoise différentes activités ludiques et culturelles au sein de groupes de personnes instruites, aussi cela pourrait guider l'apprenant à établir un contact avec autrui dans différentes situations communicatives.

2. Les médias au privilège d'une maitrise scripturale

Un autre point exploitable au niveau de l'impact extrascolaire sur les compétences à développer en classe de langues, évoquons celui des médias, et essentiellement parlant de la télévision, des facteurs se sont –ils révélés constituant un type particulier de modèle allusif d'interactions entre le spectateur et l'exemple regardé. L'influence des médias sur les caractéristiques de la personnalité ou de conduite des spectateurs fait l'objet de nombreux travaux. En ce qui concerne l'apprentissage de la langue, en particulier celle de la langue française, à l'aide des médias, c'est qu'à partir l'assistance aux émissions télévisées faites par des natifs (et même des non natifs mais qui maitrisent certainement la langue utilisée pour présenter l'émission) et destinés aux francophones qui veulent apprendre la langue française par le biais des ressources multimédias.

Par conséquent, c'est qualifié d'un apprentissage à distance, non direct voire gratuit qui dispose une aide substantielle pour le spectateur /apprenant. Nous citons, comme exemples, les chaines françaises : TV5Monde, ARTE, France 3, etc...

La chaine TV5 monde diffuse entre autres, des émissions d'ordre culturel et quelques fois même éducatif de même que les émissions *Questions pour un champion ; Des Chiffres et Des Lettres* ; *Tout le Monde peut Prendre sa Place* et d'autres. Voire aussi des dessins animés en cette langue.

Notons, à titre d'exemple, une expérience dans laquelle nous avions préalablement mené une petite étude à propos de l'influence de la télévision sur la maitrise de la langue française orale en particulier ; un enfant de 5 ans vivant dans un contexte algérien, ayant été natif d'une situation familiale n'en communicant qu'en arabe dialectale, (évidemment mis à part les emprunts du français) l'enfant regardait une chaine qui diffusait des comptines, des histoires et des émissions de divertissement totalement en français. Après un certain temps, outre que l'enfant maitrisaient les chiffres et le vocabulaire des couleurs entre autres en langue française, le cas ayant été blâmé un jour par ses parents, il fut contrarié et, à notre grande surprise, exprima spontanément sa douleur en langue française en ayant dit « [*Pourquoi tu me blâmes ? Moi je suis malade* !]».

Ainsi, nous avions admis, finalement, que l'impact majeur de ce que l'enfant à tendance à regarder à la télévision ou par l'outil internet, sinon, actuellement les téléphones mobiles et les tablettes, cette influence s'établit sur sa mobilisation et sa compétence linguistique dans le contexte expressif et communicationnel oral/écrit.

Le suivi et la familiarisation à ce genre d'émissions et d'autres peut conduire en conséquence l'apprenant à une maitrise et une consolidation de l'oral engendrant sur ce chemin une compétence scripturale et à acquérir de la sorte un répertoire culturel et référentielle en français en particulier et de la langue française en générale. C'est à travers la mémorisation des informations diffusées qu'il s'imprègne d'une aptitude à s'exprimer efficacement dans une situation de communication définie.

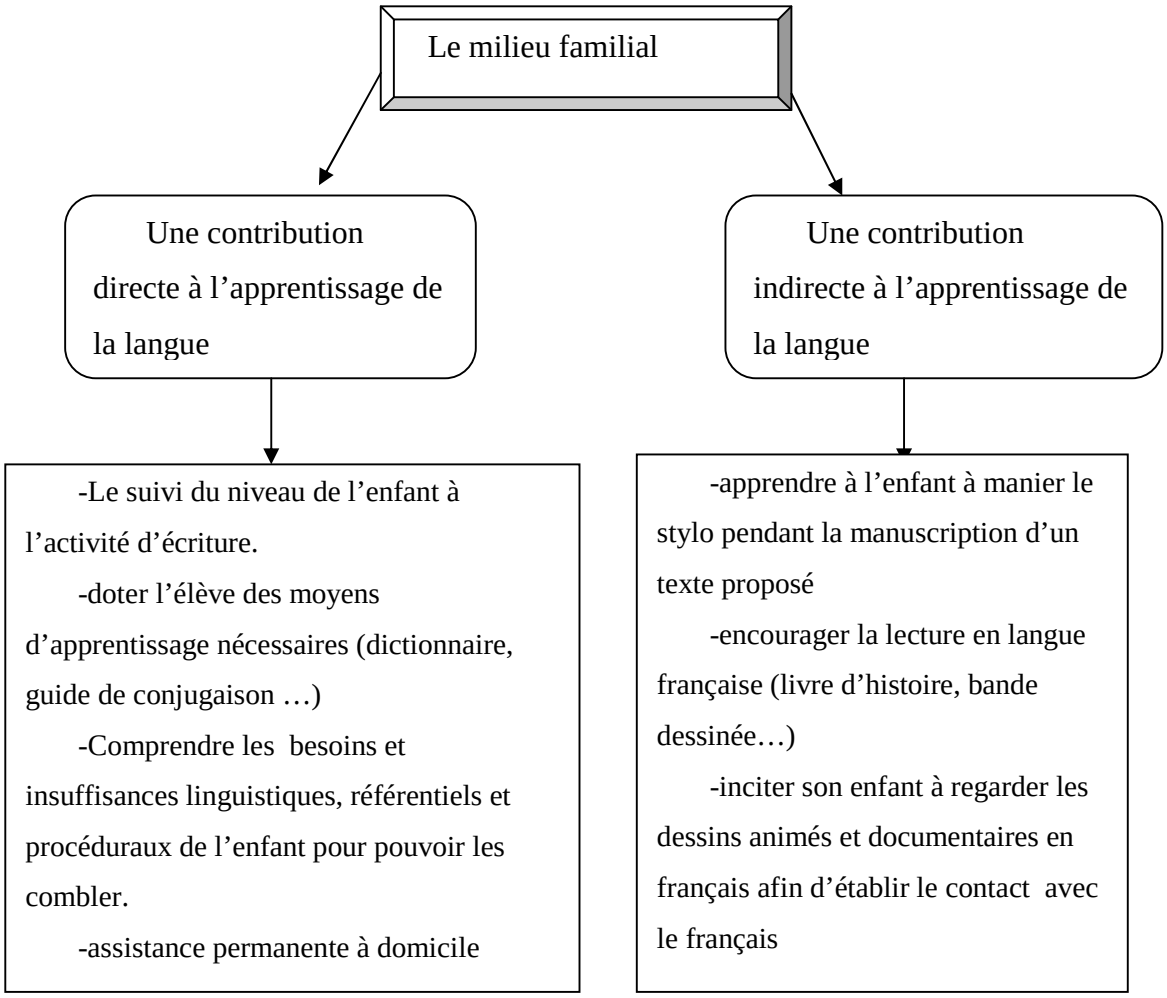
3. L'influence du milieu familial sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE

Nous le savons pertinemment et sans un moindre doute que la famille de l'enfant/apprenant est compromise dans la réussite ou l'échec de ce dernier, son intérêt capital devrait être de fournir davantage d'efforts, de consacrer du temps, voire d'argent pour assister leurs enfants à s'assurer le meilleur apprentissage. Les parents, en effet, seront dans le devoir de se lancer consciemment pour être un véritable soutien permanent à leurs enfants, que cela soit dans les dépenses scolaires, ou immatériellement par la résolution des devoirs ou dans la réponse aux questions que ces enfants n'ont pas osées poser à l'école.

Selon un enfant, l'apprentissage d'une langue étrangère doit être formellement approuvé et encouragé par son environnement socio-familial ; il demeure sans doute indéterminé sans une prise en considération de l'attitude de sa famille, et plus particulièrement de sa maman vis-à-vis de la matière de français en l'occurrence. Cependant, nous savons pertinemment à quel point le niveau socioculturel des familles de l'apprenant est important, et qui s'avère décisif dans l'échec ou la réussite scolaire des enfants, parmi ceci, l'activité de production orale/écrite dans une langue étrangère. Il est aussi est nécessaire que les familles reconnaissent que le sens vrai du mot scolarisation n'est pas seulement un moyen pour trouver un emploi, mais pour instruire, former les citoyens pour la société ; relation famille /école.

En ce qui est de l'éducation cognitive des enfants, les familles doivent également se conscientiser quant à leur responsabilité par rapport à la question, c'est-à-dire suivre, inciter, motiver, encourager leurs enfants à étudier, à exceller dans un domaine donné, leur donner une vision prospère de leur avenir qu'ils vont bâtir en son sein; elles doivent créer les meilleures conditions d'études à la maison. Outre, il s'agit d'avoir un espace disponible d'étude pour leurs enfants. La tutelle, quant à elle, devrait réduire la charge/ horaire de l'apprenant après les cours du collège, pour lui assurer un certain équilibre mental et moral.

Nous exposons à travers cette figure le lien que peut entreprendre une famille avec une éventuelle amélioration de l'apprentissage d'une langue étrangère corrélativement à l'enfant, et plus particulièrement, à l'écrit, et ce, à travers quelques contributions directes et indirectes.



Il serait à promouvoir en outre le fondement social des familles instruites. En effet, le niveau intellectuel des parents est un facteur important pour l'éducation et la formation de leurs enfants. D'une part, les parents les plus diplômés ont une connaissance plus approfondie en instruction, et d'autre part, ils peuvent intervenir en cas de difficulté sentie chez leurs enfants. La conscience des parents de la nécessité quant à l'apprentissage d'une langue et sa maitrise tant au niveau oral qu'à l'écrit demeure primordial éventuellement dans le parcours et la carrière éducative et professionnelle de leur enfant.

4. Des activités intra-scolaires au service de l'apprentissage d'une langue étrangère en corrélation à l'écrit.

Il est à rappeler que les spécialistes dans ce champ d'étude ne cessent d'accentuer l'appui de l'environnement scolaire dans toute entreprise d'apprentissage et d'éducation. Il apporte une contribution remarquable à la fonction de l'enseignant notamment celui de langue. Les implications de l'espace classe/école sont fortement recommandées. En effet, ces deux endroits doivent être forcément complémentaires et indissociables.

Au sein du collège ou de l'établissement, l'enseignement des langues ne se limite pas à la salle de classe et doit irradier au delà, au sein de l'école ou de l'établissement tous ensemble. Les langues étrangères enseignées et parlées par la communauté éducative, dans son ensemble, peuvent être mises en œuvre de plusieurs manières (affichages, noms de salles de classes, site web de l'établissement, etc[121].). Ainsi, les ateliers, les foyers et les bibliothèques du collège sont des espaces privilégiés où l'élève trouve, consulte et peut emprunter : des livres bilingues ou de différents niveaux de langue ; des enregistrements audio ou vidéo (CD, audio-livres, etc.) ; des jeux de société ou vidéo en langue étrangère.). Des expositions peuvent mettre en valeur les projets et les productions des élèves ; dans le cadre des activités périscolaires, les élèves de l'école élémentaire peuvent avoir accès à des activités en langues vivantes étrangères ; dans le foyer des collèges, les élèves peuvent participer à des activités en langue vivante (par exemple, jeux de société, club-théâtre, etc.) ; sur les sites d'école ou d'établissement, les élèves ont accès à des documents multimédia authentiques et/ou de travail. D'autres

[121] Ainsi cela était proposé dans le cadre de l'amélioration d'une didactique des langues au sein de l'établissement scolaire, par le site suivant http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf

interventions sont possibles au sein de l'école et de l'établissement : parents, artistes et scientifiques étrangers, élèves ou professeurs étrangers, etc. Ces échanges permettent un contact avec des locuteurs natifs et peuvent valoriser les cultures familiales. L'élaboration d'une plaquette de présentation de l'école ou de l'établissement favorise à la fois un travail transversal et permet une réflexion sur la particularité d'une école ou d'un établissement français.

En fonction des établissements et des projets, d'autres espaces peuvent être investis pour renforcer la motivation des élèves : salles dédiées à des activités linguistiques particulières, voire aussi en salle de restauration, des repas thématiques peuvent être proposés à l'occasion de projets.

5. Qu'en est-il de la formation des enseignants en Algérie ?

Relativement au système éducatif algérien, des études ont mis en exergue des insuffisances. Parmi celles[122] qui articulent que l'origine des problèmes de qualité et d'efficacité réside notamment dans l'insuffisance de la formation du corps enseignant et de l'inadaptation des méthodes d'enseignement Sans vouloir guère remettre en question les choix des uns et des autres, ne serait-il pas judicieux d'opter pour un accompagnement des enseignants dans leur tâche afin qu'eux-mêmes puissent mieux s'intégrer dans cette compétition (des établissements) et assurent un enseignement de qualité ayant pour objectif de former des citoyens autonomes, responsables et sociables ? Ce dernier étant basé aujourd'hui sur une nouvelle approche par les compétences et sur de nouvelles pédagogies (du projet et différenciée). Il est à noter que cette compétition des établissements n'est pas laissée au bon vouloir des concernés, puisqu'une obligation des résultats l'accompagne.

En fait, la professionnalisation du métier d'enseignant ne peut en aucun cas se faire sans une formation pédagogique que l'on acquiert en formation initiale et continue. Or, il s'avère malgré des efforts fournis par l'État (textes officiels à l'appui), que cette formation reste en-deçà de ce qu'elle doit être. Cette insuffisance relèverait d'une méconnaissance du terrain, du fait que lors de la conception des programmes, on n'en tienne pas compte, sinon comment expliquer la formation d'enseignants amputée de sa partie psychopédagogique (cas de la formation des sortants de langue française et

[122] DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE: ÉTAT DES LIEUX HAMADOU Taous Ep. KABRI, UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI, TIZI-OUZOU ; article universitaire.

puisqu'aucun stage officielle de fin de formation n'est prévue dans le cursus). A l'ère de la mondialisation où des réformes sont lancées sur tous les plans et où tous, sommes tenus par l'obligation des résultats, il est nécessaire et même impérieux de relever le défi. Actuellement, il s'agit, de former des citoyens responsables, autonomes et sociables, et pour atteindre ces objectifs, il faudrait que l'enseignant soit un professionnel en matière de pédagogie au vrai sens du terme.

Conclusion

Dans un but bien défini d'établir le bilan de notre modeste étude, notre parcours au sein de ce chapitre et des obstacles supposés léser le niveau scriptural, ceci nous a offert l'opportunité de mettre en relief la contribution de plusieurs facteurs dans la résolution de la problématique de l'expression écrite. Il est notoire que plusieurs préconisations pouvant être rentables ont été introduites pour tenter de résoudre en effet à ce problème, pour des fins multiples notamment lucratives, par le biais de livres et de guides, et en association à la tâche attribuée consciemment aussi bien à l'enseignant qu'à son élève dans de meilleurs conditions d'apprentissage et une bonne maitrise de l'écrit en classe de langues. Cependant ceci n'a fait que dévoyer ce qui est spontané et naturel. Ce qui confirme, à notre avis, qu'il y est de nombreux endroits favorables permettant une réelle maîtrise de l'écriture outre que l'école ; le monde extrascolaire semble à son tour apporter son grain d'effet quand à la qualité de l'écrit de nos jeunes apprentis-scripteurs.

CHAPITRE TROISIEME : QUELLES EVALUATIONS ET QUELLES METHODOLOGIES A METTRE EN ŒUVRE ?

Introduction

Notre revenu pour ce qui est de l'évaluation de l'écrit provient au premier lieu d'une profonde conviction, néanmoins modérée, qui consiste à concevoir des dispositifs évaluatifs inexorables et appropriés susceptibles d'accompagner les apprenants et de les soutenir quant à l'amélioration de leurs productions écrites. Ce qui aurait comme résultat l'atteinte d'une certaine maîtrise de l'écrit correspondant à leurs niveaux d'apprentissage et leurs besoins exprimés. À partir de cette constatation, nous prévoyons une réflexion, sur les procédés évaluatifs, travée depuis les fondements liés au terrain de notre étude, et d'autre part, à l'aspect préconisé dans un retour au cadre théorique. En outre, nous poursuivons notre chapitre par une perspective sur la nouvelle réforme du système éducatif appelée « programme de deuxième génération » concernant les apprenants de la 1ère année du collège. Et nous concevons vers la fin une synthèse des méthodologies à mettre en œuvre en classe notamment en français.

I - Vers une approche évaluative *salvatrice* de l'écrit

Dans le but d'estimer de l'efficacité ou des limites de tout enseignement/ apprentissage, tout acte éducatif doit être soumis à une certaine évaluation, de ce fait l'évaluation se considère comme une exigence primordiale dans le domaine de l'éducation.

L'évaluation est envisagée pour tout enseignant telle une activité qui l'accompagne pendant toute sa vie professionnelle et également une récolte d'information qui permet d'apprécier le niveau des élèves ou l'efficacité d'un dispositif pédagogique mis en œuvre.

Par ailleurs, l'évaluation est considérée pour l'apprenant comme une manière de développer son autonomie pour être plus responsable, et lui permette d'établir son jugement et d'avoir aussi une observation critique sur son agissement. En effet, elle donne la possibilité de réguler ses apprentissages.

L'évaluation des apprentissages est par conséquent un acte pédagogique qui engage l'enseignant à porter un jugement sur les compétences installées et développées par les apprenants et sur les connaissances qu'ils ont acquises et ce, en vue de les aider à améliorer leurs productions notamment celle en écrit.

1. Méthode d'évaluation écrite[123] :

Certaines méthodes interviennent pour évaluer. Selon Denise Louanchi, l'évaluation des performances écrites passe par cinq moments1 :

Le moment de la conception du sujet :

Il vise les objectifs suivants : à quoi sert l'épreuve ? Les apprenants ont-ils suffisamment de connaissances sur ce sujet ? Les objectifs finaux seront-ils atteints ? Il ne faut pas oublier de préciser les critères d'évaluation et le barème.

Le moment de la lecture des copies : Il faut prendre l'habitude de corriger les travaux sans regarder le nom de leur auteur, ni ses notes précédentes, ni son travail et ses capacités à l'oral, car grand nombre d'apprenants sont excellents à l'oral et moins bons à l'écrit. Une fois, la copie annotée ; l'enseignant pourra lire le nom de l'apprenant afin d'ajouter aux commentaires des précisions sur l'évaluation de cet apprenant.

[123] L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : Difficultés et remédiation « Cas des élèves de la 4ème année moyenne » Zeribi Yamina , juin 2013.

Le moment de l'évaluation qualitative et quantitative : Dans ce moment, il faut éviter les formules vides, passe-partout qui sont généralement non formatives. Il faut également s'interdire les formules péjoratives, se souvenir que l'évaluation qualitative est le plus souvent plus importante que la note car elle a une influence sue le coté psychologique de l'apprenant. Par exemple si un apprenant a eu un 05 et son évaluation qualitative était : « Tu peux mieux faire », à ce moment l'élève est motivé et essaiera de faire mieux. Par contre, si l'observation était du genre « Nul ! », l'apprenant à ce moment là, pliera sa copie et ne fera aucun progrès pour améliorer sa situation. Donc, il ne faut pas tasser les notes car nous produisons la stagnation des efforts.

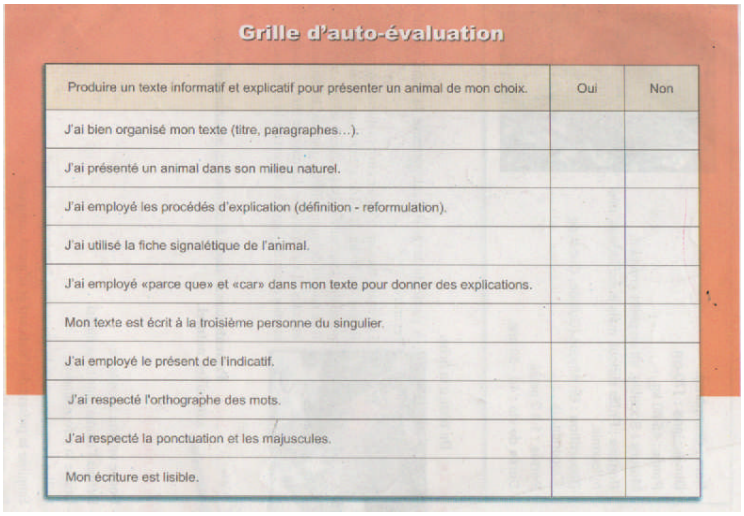
Le moment de correction : Cette dernière peut être collective, pour les fautes récurrentes et les conseils généraux. C'est l'un des moments de renforcements de l'apprentissage. L'enseignant devra donner une réponse précise, claire et très juste pour permettre à l'apprenant de s'auto évaluer. Elle peut être individuelle, l'élève, à ce moment-là, est amené à rectifier ses erreurs et à s'améliorer.

2. L'auto-évaluation

En ce sens, et sous la tutelle de l'approche dites par les compétences, développer les capacités métacognitives (savoirs, savoir-faire cognitifs, affectifs, stratégiques…) de l'apprenant par l'auto-évaluation l'amène à renforcer sa confiance en soi d'une part et à développer son autonomie d'autre part. Ces capacités peuvent par conséquent, avoir un effet salvateur sur la motivation des apprenants dont dépend la réussite scolaire. C'est dans ce sens que le CECR déclare que, *« l'autoévaluation est un facteur de motivation et de prise de conscience. Elle aide les apprenants à connaître leurs points forts et reconnaître leurs points faibles et à mieux gérer ainsi leur apprentissage* »[124] .

Le manuel scolaire de l'apprenant en première année préconise des grilles d'autoévaluation effectives en classe pendant le compte-rendu de la production écrite. Or, nous concevons qu'elle soit réadaptée selon le niveau contextuel de l'apprenti-scripteur.

[124] Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2001, p143.



Grille d'auto-évaluation

Produire un texte informatif et explicatif pour présenter un animal de mon choix.	Oui	Non
J'ai bien organisé mon texte (titre, paragraphes…).		
J'ai présenté un animal dans son milieu naturel.		
J'ai employé les procédés d'explication (définition - reformulation).		
J'ai utilisé la fiche signalétique de l'animal.		
J'ai employé «parce que» et «car» dans mon texte pour donner des explications.		
Mon texte est écrit à la troisième personne du singulier.		
J'ai employé le présent de l'indicatif.		
J'ai respecté l'orthographe des mots.		
J'ai respecté la ponctuation et les majuscules.		
Mon écriture est lisible.		

Cependant, nous concevons qu'il serait favorable de se passer occasionnellement de ces grilles « modèles »et de préconiser d'éventuelles propositions émanées d'un certain groupe de bons éléments afin d'en faire ainsi une évaluation de l'enseignant lui-même ciblant de la sorte les points importants dégagés par les apprenants de par ce qu'ils ont assimilé en classe.

3. La co-évaluation

Ce principe désigne proprement, la confrontation de l'autoévaluation de l'apprenant à l'hétéro évaluation de l'enseignant. C'est donc une procédure qui englobe et joint deux formes évaluatrices indépendantes.

Pour Przesmychi : *« la co-évaluation est une démarche particulière de travail dont le but spécifique est, à la fois autoformation de l'élève et son auto-évaluation »*[125].

C'est un procédé très efficient pour donner du sens à l'évaluation. Elle consolide les attitudes réflexives entre les apprenants. En outre, elle dépend avant tout d'un climat de confiance où le jugement de valeur serait forcément dévié.

Des stratégies de détermination raisonnable des critères d'évaluation

En matière dévaluation, un sujet doit être conçu à partir de critères précis avec des indicateurs qui sont en adéquation avec les contenus enseignés et les objectifs visés. Nous nous proposons à travers ce qui suit, quelques stratégies que l'enseignant pourrait suivre pour concevoir des critères d'évaluation et leurs indicateurs. Ce n'est pas une question de remise en cause ce que l'enseignant aborde en sa classe, mais plutôt une

---

[125] MINDER, Michel, Didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant, de Boeck, Bruxelles, 2007, p 292.

complétive, il s'agit, en d'autres termes, de proposer une démarche simple qui comprend une aide à concevoir et élaborer des sujets qui répondent adéquatement aux contenus et aux objectifs de tes séances d'enseignement/apprentissage. Ainsi, nous nous proposons de :

• commencer par les références aux compétences ou aux habiletés que préalablement installées chez les apprenants pendant la séance d'enseignement/apprentissage ;

• définir, par la suite, des critères avec leurs indicateurs pour son sujet d'évaluation à partir de ces compétences ou habiletés.

3. Comment pourrait-on élaborer des critères d'évaluation?

Afin d'élaborer des critères d'évaluation et leurs indicateurs, nous supposons exploiter l'aspect forme/ fond des attentes de la consigne de travail. Si la tâche demandée aux apprenants est une production écrite en occurrence , c'est-à-dire qu'elle les incite à produire scripturalement un énoncé cohérent, significatif, ayant une construction textuelle phrastique adéquate répondant aux compétences préétablies au niveau séquentiel, à titre d'illustration, dans la production d'un texte explicatif dont la présentation d'un animal dans son environnement, il serait profitable de demander que leurs productions écrites aient les qualités telles :

* Le discernement et la pertinence des idées,
* la cohérence des phrases et des propositions
* l'utilisation correcte de la langue, éléments exploités dans la séquence, telle les verbes de présentation l'usage du présent de l'indicatif, les phrase affirmative négative ou le champ lexical des animaux.

C'est à partir de ces qualités que l'enseignant se voit envisager une formulation des critères d'évaluation appropriés.

En outre, il nous est à concevoir une réflexion d'ordre méthodologique quand à la mise en relief des grilles d'évaluation.

4. Grille d'évaluation

Cet outil évaluatif intégré au processus d'apprentissage est particulièrement qualitatif. Son objet est de mesurer la maîtrise de la compétence écrite[126] pour y remédier en cas d'insuffisance. C'est dans ce but qu'il est nécessaire d'énoncer de façon nette et ciblée les critères de réussite à travers lesquels le diagnostic serait plus adapté. De la sorte, il serait envisageable à l'enseignant et aussi à l'apprenant de détecter les limites et les difficultés et donc accéder à sa remédiation d'une manière plus efficiente.

Afin d'occuper cette fonction, les grilles d'évaluation servent à donner des conseils à partir des critères qui décrivent, aussi complètement que possible, ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans une situation de communication écrite spécifique. Nous exposons ci-dessous une grille d'évaluation modèle proposée par le document d'accompagnement français du cycle moyen (2015.p66)

Critères et notes / 20	Indicateurs	Absence de maitrise	Maitrise partielle	Maitrise minimale	Maitrise totale
		Aucun indicateur	Présence d'un indicateur	Présence de deux indicateurs	Présence de tous les indicateurs
• **Pertinence de la production …points**	-Utilisation des ressources proposées. -Respect de la consigne. -Utilisation de la typographie appropriée	00	…points	… points	… points

[126] **Le rôle de l'auto évaluation dans l'apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de 4ème année moyenne 2015**

• **Correction de la langue** **…points**	-Respect de l'organisation de la phrase. -Bonne orthographe des mots. -Emploi correct des temps.	00	… points	…points	… points
• **Cohérence sémantique** **…points**	- Respect de la structure du texte à produire (texte explicatif ou prescriptif). -Utilisation des ressources linguistiques adéquates. - Progression thématique à thème constant.	00	…points	…points	… points
Critère de perfectionnement **…points**	-Présentation soignée -Créativité -Richesse du vocabulaire	00	…points	… points	…points

5. La conception du contre rendu au biais d'une performance scripturale

« 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 mette en œuvre une stratégie pour gérer ces erreurs afin de les corriger et de les dépasser »[127]

c'est ainsi que l'on désigne la notion du compte rendu. En effet, Parmi toutes les procédures évaluatrices-effectives en classe qui posent une ambigüité conceptuelle et pratique, nous distinguons: le compte rendu de l'expression écrite. Cette activité qui constitue, en général, une action relative à l'évaluation et les objectifs conçus tout au long des différentes étapes d'enseignement/apprentissage pour les enseignants du moyen. Située à la fin d'une séquence d'un projet, cette activité est conçue comme une opportunité de progression pour l'apprenant dans l'acquisition de sa compétence scripturale qui nécessite de changer sa représentation de l'écriture, non plus une récolte d'un don mais comme un objet d'apprentissage commun. S'améliorer dans l'estime de soi, ceci est envisagé comme apte d'écrire un texte reconnu socialement, et de construire des capacités d'analyse critique, soutenues par un projet signifiant et bien déterminé. Le compte-rendu s'avère, par conséquent, une étape primordiale dans l'apprentissage de l'écrit notamment celui d'une langue étrangère.

Des apprentis-scripteurs qui se voient très peu outillés, pendant cette phase de correction de leur écrit, dans le sens où c'est à ce niveau, qu'ils devront forcément rendre-compte des origines de leurs erreurs écrites. De sa part, l'enseignant doit également être indulgent envers les "erreurs " de ses apprenants et ne doit pas se reposer uniquement sur l'aspect grammatical, il serait par contre plus avantageux d'évaluer l'aspect significatif du discours de l'apprenant ; ce qu'il avait à dire pourrait être un facteur de la formation d'un point de vue propre à lui, afin de renforcer ainsi sa confiance en soi pendant l'activité rédactionnelle.

---

[127] Djoudi Mohamed, « Le compte rendu de l'expression écrite », I.E.N de langue française, 2008. Document disponible sur [www.oiasisfle.com].

6. Le code de correction, un moyen apprivoisé pour une identification rétrospective des erreurs à l'écrit

L'usage d'un code pour désigner les erreurs de langue fait de moins en moins partie des habitudes de correction des enseignants de français. Ceci a été soulevé à travers nos observations ou une seule enseignante sur les 7 déclarées, sa mise en œuvre pendant l'évaluation des copies des productions écrites. Il est à souligner que le code classique mis de l'avant serait le plus connu des enseignants de français. Ce code reprend les lettres des quatre grandes catégories d'erreurs : « S » pour syntaxe, « P » pour ponctuation, « U » pour usage et « G » pour grammaire. Certains enseignants ont recours à des variantes – par exemple, l'utilisation de la lettre « O » pour orthographe.

L'avantage du code de correction est double[128] : il y a très peu de lettres à détenir pour les élèves et ce code est en adéquation avec le découpage des grilles de correction. L'élève n'est pas surpris de voir les notes qu'il obtient aux deux derniers critères des grilles d'évaluation (phrase correcte/ponctuation ainsi qu'orthographe d'usage et grammaticale) s'il se donne la peine de compter les occurrences des lettres placées en marge par son professeur. Toutefois, le principal inconvénient est aussi le peu de lettres utilisées : la lettre « G », par exemple, couvre un trop grand nombre d'erreurs pour que cette mention soit une aide efficace pour l'élève. Comment ce dernier arrive-t-il à faire la différence entre un adjectif mal accordé, codé « G », un mauvais accord de participe passé ou du sujet avec le verbe, également codés « G » ? Pour que l'élève puisse s'y retrouver, le code doit être divisé en sous-catégories. Parallèlement à ces codes trop généraux, mais qui avaient l'avantage de souligner les catégories d'erreurs, d'autres codes ont été « inventés » de façon à préciser davantage la nature des erreurs. Nous suggérons ci-dessous une des grilles pouvant être d'une précision et détermination pour une éventuelle identification des lacunes scripturo-linguistique.

Extraits d'un code mnémotechnique lettré [129]

---

[128] Julie Roberge Volume 11, numéro 4, 2006 Révision / correction **L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue: lequel choisir?**

[129] Le code complet est présenté dans Roberge, Julie, *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière-Éducation, 2006, p. 47-48.

AD	**accord** du **déterminant**	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le nom
AN	**accord** du **nom**	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec l'article ou l'adjectif déterminant
AP	**accord** du **participe passé**	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le nom employé **seul**, sans auxiliaire
APA	**accord** du **participe passé** employé avec **l'auxiliaire *avoir***	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le *complément direct* placé en *avant* du verbe
AQ	**accord** de l'**adjectif qualificatif**	▪ s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le nom
AV	**accord** du **verbe**	▪ s'accorde en *nombre* et en *personne* avec le sujet
CV	**conjugaison** du **verbe**	▪ consulter un ouvrage de conjugaison
U	**orthographe d'usage**	▪ consulter un dictionnaire
V	**vocabulaire**	▪ changer *l'anglicisme* pour un mot français ▪ changer le mot *vague* par un mot plus juste ▪ changer le mot *populaire* pour un mot plus neutre
AL	**accord logique**	▪ le pronom s'accorde en *genre* et en *nombre* avec le nom qu'il remplace ▪ quand le sens général de la phrase l'exige
P	**ponctuation**	▪ consulter les règles de ponctuation
S	**syntaxe**	

Le présent tableau propose à la fois une méthode de relecture et une méthode de classification des erreurs qui est directement utilisable à chaque phase de la correction de l'écrit. Il dédramatise l'activité du compte rendu qui peut déconcerter les élèves par le nombre toujours plus important de *balises* ; et il facilite la réécriture de textes en se centralisant les erreurs les plus fréquentes.

Il apporte, malgré tout, une façon structurée de s'attaquer à la correction d'un texte. Néanmoins, cet outil n'est ni exhaustif, ni infaillible. Il revient à chacun des enseignants de se l'approprier sous la forme qui lui convient le mieux.

Il va sans dire que l'emploi de ces grilles préétablies et inscrites sur les premières pages du cahier de l'élève, puis la familiarisation de ce dernier à son recours pendant la séance de la correction écrite, permet d'établir une corrélation de confiance entre professeur/élève, et une estimation bien précise pour l'identification et la reconnaissance quant à l'erreur d'ordre linguistique commise pendant la rédaction textuelle.

II - L'écrit dans la nouvelle réforme éducative algérienne, une perspective de recherche

En complément au Programme Unique du Cycle Moyen, le ministère algérien de l'éducation nationale a conçu un nouveau programme mis en œuvre à partir de la nouvelle année scolaire 2016/2017 appelé aussi le **programme de la deuxième génération**. Ce dernier, outillé de moyens écrits, tel le document d'accompagnement, des outils d'information et de formation, développe un certain nombre de points, d'ordre didactique et méthodologique pour chacune des quatre années du cycle en question.

Le cycle moyen dispose de ses propres finalités, ce en tant que deuxième phase terminale de l'enseignement obligatoire. A partir de l'enseignement de plusieurs disciplines, il « *vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post- obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active***.** »*cf. Référentiel Général des Programmes.*

Contribution de la discipline dans le domaine des compétences transversales

Notons que le programme du cycle moyen s'articule principalement autour d'un certain nombre de compétences disciplinaires[130], mais aussi autour de compétences transversales d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique, d'ordre de la communication et d'ordre personnel et social. Ces compétences qui relèvent du **savoir agir** (autrement plus complexe que le savoir-faire) sont caractérisées par le fait que leur acquisition dans un contexte disciplinaire donné est favorisée par le **réinvestissement** et le **transfert** d'une discipline à une autre. Les compétences transversales sont des compétences que l'on utilise efficacement dans plusieurs disciplines. Ce sont des compétences, au même titre que les compétences disciplinaires, que l'élève acquiert à l'école certes, mais qu'il acquiert pour la vie dans la mesure où il sera amené à les mobiliser dans un très grand nombre de situations complexes scolaires ou extrascolaires.

Ainsi, le développement des compétences transversales n'est pas délié de celui des compétences disciplinaires. On peut les développer ensemble, **en synergie** et non

[130] Document d'accompagnement du programme de français - Cycle Moyen 2016/2017

pas en parallèle, c'est-à-dire côte à côte. Il ne s'agit pas non plus d'additionner les unes aux autres mais de créer une dynamique pour qu'elles se développent en même temps dans un souci de complémentarité.

Sur ce, il est à concevoir que le rôle de l'enseignant sera donc de créer des situations d'apprentissage, suffisamment motivantes et bien adaptées à l'élève. Une situation d'apprentissage efficace est une situation équilibrée qui évite les dérives qui font que l'on ne se préoccupe que des compétences disciplinaire ou que des compétences transversales.

Compétence globale du cycle moyen :

Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication.

Profil de sortie à la fin du cycle moyen selon la nouvelle réforme:

Domaine de l'oral

L'élève sait se positionner en tant qu'auditeur :

- identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation ;

- analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en retrouver les caractéristiques ;

- analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en dégager la structure.

L'élève sait se positionner en tant que locuteur :

- formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation écoutées, sous une forme résumée ;

- produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés.

Domaine de l'écrit

L'élève sait se positionner en tant que lecteur :

- identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation ;

- analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en retrouver les caractéristiques ;

-analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en dégager la structure.

L'élève sait se positionner en tant que scripteur :

- formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation, sous une forme résumée ;

- produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés.

L'évaluation d'une situation d'apprentissage tel l'écrit selon la nouvelle réforme

Pour estimer de la qualité de la situation d'apprentissage, les chercheurs utilisent plusieurs critères. Ils traitent cette question en douze points, sous forme d'une «liste de vérification ». Ces 12 points sont, en fait, ceux qui ont permis de construire une situation d'apprentissage. Ils sont relevés depuis le document d'accompagnement en question

1. La situation tient compte des intérêts des élèves.
2. La situation tient compte des connaissances antérieures des élèves.
3. Les élèves doivent résoudre des problèmes réels ou simulés susceptibles d'être rencontrés à l'école ou dans la vie à l'extérieur de l'école.
4. L'élève doit faire une ou plusieurs tâches qui permettront d'observer sa démarche et lui demanderont de réaliser une ou des productions.
5. La ou les tâches sollicitent plusieurs compétences.
6. Pour réaliser la ou les tâches, l'élève mobilise plusieurs ressources : notions, stratégies, attitudes, etc.
7. Les élèves font appel à leur créativité et produisent des réponses originales.
8. La situation incite les élèves à travailler en équipe ou à collaborer entre eux.
9. Les élèves ont accès à diverses ressources : documentation, personnes, outil informatique, etc.
10. Les productions sont destinées à un public (élèves de la classe, élèves des autres classes, parents d'élèves, etc.).
11. Les élèves ont le temps nécessaire pour réaliser leur tâche (quelques jours, semaines, mois).

12. L’enseignant utilise plusieurs critères pour juger de l’efficacité de la démarche et de la qualité de la production. Les critères d’évaluation sont connus des élèves.

En langue étrangère, ce qui devrait être ciblé, c’est la formation de récepteurs / producteurs de textes oraux ou écrits. Pour atteindre ce but, l’enseignant placera les élèves en situations d’apprentissage sous-tendues par des situations de communication orale ou écrite.

En fonction des règles pragmatiques de la communication auxquelles ces situations renvoient, l’enseignant aidera, progressivement, les apprenants à acquérir les règles qui régissent la langue et les mécanismes auxquels elle obéit.

La production écrite selon la source du texte officiel

C’est en rapport aux activités de l’oral et de lecture que l’enseignant est amené à mettre en place des activités de production écrite. Ces activités seront selon le document, réalisées individuellement ou feront l’objet d’activités de groupes. Elles s’articuleront autour des caractéristiques spécifiques aux textes abordés au préalable.

Élaborées puis entamées dès la première séance, les activités à l’écrit se traduiront dans des productions courtes pour aller progressivement vers la mobilisation des savoirs et des savoir-faire pour produire un texte long selon le type étudié. (*cf. Tableaux précédents « Approche du texte… »*).

Ce que nous tirons en fait du fondement de cette nouvelle perception de l’apprentissage de langue notamment en cette activité de l’écrit s’avère parfois notionnel, nous soulignons la redondance quant à la notion *d’approche,* (du verbe *approcher* ; avancer pour arriver à une destination) procédé abordé dans la réalisation de toute tâche pédagogique. Cette terminologie fréquemment usée sous-entend une tentative d’atteinte à l’objectif terminal suivant plusieurs démarches pouvant éventuellement mener à une réussite mesurément assurée. Ceci génère en fait une totale responsabilisation du corps enseignant dans l’atteinte d’un quelconque objectif pédagogique relevant d’abord d’une volonté optimale à faire écrire son élève, d’une conscience dans les alternatives conçues à la réalisation de l’activité scripturale, d’une maitrise de l’hétérogénéité du niveau de son public et d’une disposition d’un savoir-faire et savoir agir dans une situation contraignante notamment celle relative à l’écrit. Sur ce, nous nous devons de dire que la mauvaise lecture parfois des programmes

officiels peuvent générer une multiplication de contraintes dans quelconque situation

d’enseignement apprentissage. Cela par conséquent dénonce le fait d’incriminer à chaque reprise les propos des textes officiels sans avoir à en tirer sa propre critique devant être fondée justement sur plusieurs lectures. Il importe de la sorte de voir sous différents angles en quoi réside réellement la difficulté quand à réaliser un produit écrit en classe de langue particulièrement en ce contexte fondamentale, en étudiant nécessairement plusieurs points susceptibles d’être la cause de la défaite perçue entre autres en cette activité scripturale.

III - Une synthèse de méthodologies adoptives en classe de FLE

Il est important de rappeler que les méthodologies d'enseignement des langues étrangères se sont évoluées au fil du temps pour nous donner enfin un panache de moyens qui aide les enseignants à accomplir le plus conformément possible leur tâche. Or, cette multiplicité de choix le met aussi dans un embarras devant sa classe ; que faire, quelle méthode pourrons nous choisir pour réussir notre leçon (de l'écrit en l'occurrence) ?

Chaque méthodologie d'enseignement des langues a naturellement apporté des attributions et a participé avantageusement à un meilleur apprentissage. Bien que celle-ci ait aussi échoué sur certains points, mais des inconvénients qui ont également incité les didacticiens et les pédagogues à ouvrir d'autres horizons dans cette perspective.

L'enseignant, dans sa classe, se trouve libre de choisir la méthodologie qui lui convient. Et ceci nous semble-t-il dépendre des objectifs d'apprentissage et des attentes du professeur de la part des ses apprenants. De ce fait, l'enseignant va tenter de faire une synthèse personnelle des méthodologies. Il est amené à être subtile dans ses choix pour ne prendre que ce qui pourrait réussir sa leçon.

Concernant l'expression écrite, l'enseignant peut être, tout d'abord, inspiré par la méthodologie audio-visuel et favoriser ainsi l'emploi du support matériel dans l'apprentissage du FLE. Comme nous l''avons déjà vu, un apprenant est très attiré par ce qui est nouveau, par conséquent, il serait évident de susciter son intérêt à travers une vidéo à partir de laquelle il peut se manifester aisément et arrive à assimiler la leçon en s'amusant à repérer et identifier des éléments en rapport avec le thème et les objectifs d'apprentissage.

Or, il est essentiel de prendre en considération les limites de cette méthodologie, ceci en limitant l'utilisation de l'audio-oral ; l'abus de l'usage du matériel audio-oral pourra éventuellement perturber les apprenants ; nous avons remarqué cela à travers notre expérience où nous y avons eu recours, nous avons rencontré le problème de la maitrise des jeunes enfants.

D'autre part, une méthodologie qui nous parait très rentable notamment dans l'enseignement de l'écrit en classe de FLE, est celle de l'approche actionnelle.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par les apprenants qui développent un ensemble des compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement.

La tâche, cette visée actionnelle que l'apprenant se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien de déplacer une armoire, décrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant ou de préparer en groupe un journal de classe. Ceci constitue un élément très important dans la sensibilité à la responsabilité de l'apprenant devant son apprentissage, face à la langue qu'il est entrain d'acquérir.

De par là, Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. Une chose qui va inciter le jeune apprenant à prendre conscience de la tâche qui est la sienne et qu'il va devoir accomplir.

D'un autre coté, le projet pédagogique est l'un des principaux moyens qui retracent les objectifs de l'apprentissage. Il est très lucratif dans la mesure où il retrace à l'enseignant ainsi qu'à son apprenant la lignée des activités faites pendant les séquences. À travers les classes que nous avons observées, le professeur rappelle au début de l'heure les propos de la séquence et les objectifs du projet à accomplir après avoir terminé toutes les activités qui y sont conçues et ce que nous avons remarqué, c'est que l'apprenant s'est très bien souvenu de cela en répétant les propos après leur professeur ; ils sont déterminés à son égard et savent pourquoi pratiquent-ils cet apprentissage.

Par ailleurs, nous pouvons traiter de l'approche par compétence qui constitue également un des points primordiaux qui ont largement influencé notre système éducatif ces dernières années.

Il est vrai que cette approche apporte un certain nombre de points avantageux dans la mesure où l'on permet à l'apprenant de se démêler dans ce qu'on nomme dans cette perspective la situation-problème. Notons, tout d'abord, que l'APC touche aussi bien la forme de l'apprentissage que son contenu. Prenons l'exemple l'un des cours auxquels

nous avons assisté, les apprenants peuvent être mis dans une situation d'identification de l'animal et par la suite sa présentation sous une situation intégratrice.

Or, nous, professeurs de FLE serions nous bien formés à être en mesure d'exercer en ce métier ? Une question qui suscite une mure réflexion. D'autre part, les apprenants, ayant une compétence langagière et des prés-requis en la matière, ont-ils réellement de véritable connaissances et savoir sur lesquels ils peuvent compter lors de leurs processus d'expression/production notamment scripturaux et savent en faire une base référentielle de données ?

D'après notre petite expérience et notre enquête sur le terrain, nous avons clairement remarqué que ce n'est pas aussi évident pour le dire que pour le faire. En effet, l'approche par compétences à l'écrit en FLE reste un recours occasionnel pour réussir un meilleur apprentissage.

Nous arrivons ainsi à l'idée que pour former nos jeunes apprenants, il n'est pas obligatoire sinon moins impératif que de suivre catégoriquement une seule et unique méthodologie de travail. Bien au contraire, il conviendrait de se placer devant tout ce qu'a été préalablement prévu et parvenir à trier parmi ce qui nous a semblé indispensable dans l'apprentissage du français langue étrangère pour en faire un moyen efficace afin de réussir à bon escient sa tâche et accompagner par conséquent les apprenants à réussir la leur.

Conclusion

Les chercheurs dans le domaine de la production du texte écrit, comme déjà souligné, ont largement affirmé que l'acte d'écrire constitue une tâche moins évidente qu'elle ne le parait visiblement. Effectivement, pour qu'un ensemble d'énoncés soit perçu en tant que texte, le scripteur doit faire preuve aussi bien d'une compétence linguistique que d'une compétence textuelle. La première se ramène explicitement à la connaissance des règles morpho syntaxiques de la langue employée comme véhicule de communication. La deuxième exige que le scripteur sache gérer au même temps des aspects linguistiques, psychologiques et pragmatiques pour que son texte soit lisible, ce qui implique un effort cognitif élevé de sa part. De telle manière, cet effort sera plus élevé d'autant plus s'il s'agit de rédiger dans une langue étrangère (LE), aux difficultés linguistiques, textuelles et rhétoriques, il s'ajoute le fait d'écrire dans une langue n'appartenant pas à un univers socio-affectif connu. Voilà ce qui expliquerait peut-être pourquoi les textes écrits d'apprenants d'une LE présentent généralement des problèmes qui nuisent à la compréhension des mêmes. Telle est la situation qui arrive dans le contexte algérien au niveau moyen, beaucoup d'apprenants de langues étrangères, spécifiquement ceux de la première en langues modernes ayant obtenu un apprentissage préalable en français comme leur langue étrangère principale, poursuivant leur scolarité sans que pour autant ils soient capables de bien communiquer ou de produire le moindre énoncé à écrit. Or, pour ces apprenants- là, il est de plus en plus primordial de faire preuve d'une compétence textuelle adéquate en français. Il serait donc convenable de trouver les moyens d'améliorer la compétence textuelle écrite et le processus scriptural des élèves en FLE.

À notre avis, un bon départ serait la proposition de stratégies d'enseignement appropriées qui tiennent compte du contexte d'apprentissage et des difficultés propres de l'acte d'écrire en LE. Ceci constitue l'objectif principal du travail que nous avions présenté dans cette partie.

En outre, dans cette partie de notre travail de recherche, nous avions tenté de mettre en exergue la mise en pratique de l'évaluation dans la classe de la 1ème année moyenne relativement à l'écrit afin de soustraire les carences susceptibles à la dévalorisation de l'apprenti-scripteur à ce niveau. Aussi, nous avons conçue une brève réflexion sur les fondements et les prévisions quand au nouveau programme de la deuxième génération et son lien avec la production écrite. Nous avions réalisé en outre, grâce aux données dépouillées que nous avons obtenus, que les défaillances en matière d'écrit (production et expression) persistent encore. Pour subvenir en aide aux apprenants à ce qu'il parvienne à être de véritables scripteurs en étant doté de tous ses moyens, les enseignants devraient faire de l'évaluation un moyen réfléchi et établi convenablement en classe de langue, ceci en prenant en considération que ce que l'on évalue dépasse le simple fait qu'un élève produit un texte cohérent et correcte, mais de voir ce qui ne va pas en son procédé ou en matière d'insuffisance référentielle et procédurale. Car il s'agit après tout d'un enfant ; qui est un être ayant l'habilité à réfléchir, d'admettre qu'il parviendra à se sortir certainement d'une quelconque situation contraignante, il est simplement au devoir de enseignant accompagnateur de le mener à réussir à bon escient à produire efficacement en cette langue étrangère.

CONCLUSION GENERALE

Il est, au terme de notre chevauchement du plan opérationnel perspectif, à admettre que les enseignants de français s'accordent à l'unanimité pour dire que nos apprenants ont de réelles difficultés à s'exprimer à l'écrit, qu'ils écrivent très mal ou qu'ils ne produisent le moindre énoncé. Ce constat se trouve souvent confirmé par l'évaluation des copies de production écrite, ou par l'échec même de la séance écrite et chacun enregistre avec amertume, la défaite que subissent nos jeunes apprenants face à un sujet de rédaction donné.

À priori, la production écrite surgit comme une activité récursive qui intègre plusieurs phases allant de la pré-écriture à la post-écriture : la planification, la mise en texte, la révision et la correction, ce qui laisse à dire qu'il ne s'agit pas d'un processus simple mais plutôt d'un point d'aboutissement de compétences et de connaissances acquises auparavant en classe ou issues de stratégies personnelles. En effet, il nous a été clairement préconisé de fondre une ossature théorique avant de concevoir une fragmentation des multitudes de difficultés susceptibles de dégrader le niveau scriptural du jeune apprenant.

Après avoir mené une enquête assez délicate mais non moins concluante concernant l'enseignement d'une activité d'expression écrite en FLE pour les apprenants de 1ère année du cycle moyen, nous avons abouti à un grand nombre de remarques qui nous ont permis de constater à quel point il s'est avéré important de prêter attention à cette problématique.

Rappelons dans ce sens, nos hypothèse de départ, préconisées à travers notre introduction, et à partir desquelles nous nous sommes orientés quand au parcours de notre travail de recherche faisant une escale sur plusieurs champs perméables aux études correspondantes à l'écrit dans un terme défini, arriver à susciter le jeune apprenant dans un contexte collégial à mieux s'en sortir de façon à produire une textologie cohérente relative à la thématique prédéterminée, en voici le rappel de quelques uns des propos

1- Les apprenants ne maitrisent pas les règles linguistiques de la langue française spécialement les technique de la rédaction.

2- La motivation touchant les centres d'intérêt de l'apprenant occupe une place primordiale quant à l'enseignement/apprentissage du FLE particulièrement à l'écrit.
3- la maitrise de l'évaluation de l'écrit semble être un élément crucial dans la structuration de la didactique de l'écrit.

En toute évidence, nous nous réaffirmons ces constats en y insérant une illustration pragmatique dans un espace/temps réels au niveau de la pratique de classe et des opinions aussi divers de nos praticiens et leurs jeunes scripteurs du cycle fondamentale.

Il va d'abord sans dire que l'expression est l'une des pratiques essentielles, sinon la plus fondamentale, de la classe de langue. L'écrit en joue un rôle déterminant .celui-ci est un moyen de communication, il est la base et le support de tous les échanges rédactionnels qui se déroulent dans une société ou dans la classe. En outre, L'écrit participe à la construction du savoir, c'est un moyen de transmission, que l'enseignant utilise pour expliquer, et que l'apprenant utilise pour répondre aux questions de l'enseignant, le fait de répondre à l'autre est en soi un geste de compréhension du message émis, ou de demande d'une explication. L'écrit permet aussi de construire sa pensée, transcrire et exprimer des idées, donner son point de vue et le défendre. Prendre l'initiative scripturale en classe de FLE c'est aussi construire sa personnalité, écrire en classe c'est s'engager dans son rôle de citoyen dans une petite société qu'est la classe.

Notre modeste expérience dans le domaine de l'enseignement, nous a également permis d'introduire quelques observations pour tenter d'envisager le problème en question. L'enquête entamée nous a ainsi permis de donner une autre optique vis-à-vis de l'écrit en classe.

À travers le présent travail (qui s'est avéré à la fois observationnel, expérimental et propositionnel), et après un constat général du fait, nous avions tenté, durant la première partie, de définir quelques notions pas moins assidues en rapport avec la pédagogie de l'écrit ainsi que les propos du programme de la 1ère année du moyen.

Et par la suite, dans la deuxième partie, nous avions conçu quand au repérage de la nature dont sont les difficultés que l'ensemble des enseignants ainsi que leurs apprenants perçoivent pendant la séance de écrit, où réside le problème et quelles en

sont les phases que nous pourrions préconisées en guise de remédiation, pour une prise de conscience et une mise en exergue de l'acte d'écrite de l'apprenant du moyen, ce qui nous emmène à présenter dans une troisième partie à quelques suggestions parmi celles figure l'aspect motivationnel et l'impact extrascolaire ainsi que le ludique à travers le jeu de rôle, l'utilisation de la banque de mots, nous basant conséquemment sur les recherches préalablement effectuées dans ce domaine.

De surcroit, nous avions vérifié les pratiques de classe des enseignants par le biais du questionnaire et de l'observation de classe pour trouver des réponses à notre préoccupation première, en l'occurrence la problématique de l'écrit. Cela nous a accompagné à répondre aux questions qui suscitent notre intérêt et vérifier nos hypothèses, étant convaincus que la réussite d'un processus scripturale, aussi adéquat soit-il, mis à la disposition de l'apprenant, ne peut être que l'œuvre des enseignants qualifiés, compétents, efficaces et productifs. Ce travail de recherche nous a permis d'enregistrer des carences sur plusieurs plans, originaires de différents contextes, ainsi que des confusions inhérentes à la mésinterprétation des bordures théoriques.

Nous sommes arrivés durant notre recherche à déduire que l'écrit se détériore dans nos classes de FLE et devient anxiogène, notamment pour les apprenants de 1ère année du cycle moyen, récemment sortis du système éducatif scolaire. Dans notre travail de recherche, nous avons traité d'une manière précise des lacunes repérées pendant l'observation de plusieurs séances corrélatives à l'écrit. D'autre part, nous avons proposé en parallèle d'éventuelles propositions possibles jusqu'à une synthèse des approches et méthodologies favorables dans la classe de FLE.

L'avis des enseignants vis-à-vis de l'écrit nous a été aussi d'une grande utilité. Nous nous sommes intéressé de très près et favorablement à leurs opinions et ceci nous a élucidé plusieurs points et qui nous a tracé le cheminement de notre perspective.
En outre, la contribution des apprenants par leurs points de vue fortement propices nous a été d'un grand avantage quant à cibler les lacunes et obstacles cadrant les difficultés perçues en classe de FLE pour envisager une perspicacité scripturales notable.

Toutefois, l'enquête menée auprès des enseignants et l'observation de classe ont exhibé que, du point de vue des pratiques de classe, la plupart des enseignants sont loin d'être en mesure de favoriser les travaux de groupes, le principe de la motivation des

élèves et l'interaction. Les déficits entrepris chez les formateurs nous semblent hérités d'une *inappropriation* des compétences nécessaires pour le suivi des évolutions survenues suite aux dernières réformes. Nous devons aussi nous souvenir que l'enseignement de l'écrit fait appel, désormais, à des stratégies particulières propres. Des issues existent sans doute à notre avis, pour peu qu'il y ait une détermination et une bonne intention. En effet, et pour ainsi *mieux réussir, les enseignants sont appelés à améliorer leurs pratiques qui ne doivent pas être à côté de l'action de l'enseignement mais partie prenante*[131]. De sorte qu'ils s'éloignent du cadre classique, de sa logique traditionnelle. Qu'ils arrêtent d'exprimer de l'inadéquation des programmes et de leur incompatibilité avec la réalité mais plutôt qu'ils parviennent à mettre en œuvre des méthodes et des démarches en classe de gestion de groupes, de motivation, d'entraide et surtout d'une bonne évaluation. A ce titre, les enseignants se voient confrontés à une problématique qui met en perspectives des élèves dans le domaine de l'écrit pour penser et concevoir le monde d'une façon meilleure. Ce défi consistant à atteindre des objectifs d'enseignement-apprentissage différenciés ne peut pas réussir sans une formation solide de ces enseignants.

Parallèlement aux traits non dérisoires, causés par en effet, maints facteurs sous trois ordre, à savoir en pratique de classe, dans un cadre motivationnelle et celui dit extrascolaire, il nous semble indispensable entre autres de

- Promouvoir les recherches et les procédés concernant les pratiques et les réalités de classe aidant à la réussite de l'action pédagogique.
- Tenir compte de la difficulté particulière de la langue française (correspondance difficile sons/orthographe des phonèmes)
- Réaménager les horaires de l'écrit pour tenter d'assurer un espace-temps prometteur ; l'installation et le développement de la compétence de la production/expression écrite.
- Concevoir un milieu d'apprentissage où la diversité est la bienvenue et les différences culturelles sont appréciées ;

---

[131] Naceur cherif Lamine, *Manuel scolaire et pratiques de classe : la problématique de l'expression écrite dans l'enseignement / apprentissage du FLE Cas du manuel de la 5ème année primaire ; 2013*

- Varier le matériel pédagogique en classe de FLE dont les moyens de TICE, et les affichages sont les plus influents.
- Au terme de la leçon ou à l'occasion de la construction de l'écrit, de courts moments d'échange entre des élèves peuvent être ménagés, les faisant revenir sur tels ou tels points abordés.
- Procuration des moyens nécessaires à la formation des enfants (livres, journaux, cassettes des films, des visites du musée, des entrées aux théâtres, aux cinémas, l'intérêt à la culture, la politique et à l'histoire.)
- Les questions de motivation et d'implication de l'apprenant dans le domaine de l'écriture, les écrits intimes, les pensées des apprenants et autres pourraient conformer des thèmes de recherche dans le but de réfléchir sur cette problématique de l'expression écrite dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère

En outre, une réflexion sur le plan évaluatif s'est fait naitre au sein de notre cheminement en quête d'éventuelles suggestions envisagée au biais d'un meilleur apprentissage notamment de l'écrit ; nous sous-entendons un bon maniement des outils et dispositifs évaluatifs en tenant compte des éléments suivants :

1. l'auto évaluation permettrait à l'apprenant de développer ses compétences en matière de production écrite.
2. la grille d'auto évaluation critériée permettrait à l'apprenant de faire le point sur ses apprentissages .En effet, les critères permettent à l'apprenant de développer ses compétences en expression écrite en lui permettant d'abord, d'apprendre à écrire, puis améliorer ses écrits et lui apprendre progressivement comment assurer son autonomie scripturale.

L'auto-évaluation est un moyen efficace qui permet à l'apprenant de s'auto-libérer de ses contraintes psychologiques, de se concentrer sur le sujet et par voie de conséquence, assimiler plus rapidement. En effet, les procédés d'auto-évaluation ont prouvé leur efficacité dans l'amélioration du niveau des écrits des apprenants. La rentabilité de ces procédés est relative à la façon dont on les applique en classe.

En conclusion, je dirais que, pour une efficacité optimale d'une didactique de l'écrit, et de n'importe quelle autre didactique, il doit y avoir une coordination entre

les enseignants afin d'assurer une continuité et une progression rentable et bénéfique pour l'apprenant. Elle doit se faire entre les enseignants des différents niveaux. Ainsi, elle envisagera une évolution logique des compétences requises, et évitera toute répétition ou perte de temps et d'énergie. Il est essentiel de dire que l'enseignant a une grande part de responsabilité concernant l'enseignement de l'écrit. La démotivation, le manque de confiance, et d'autres lacunes qui touchent le jeune apprenant. Il conviendrait alors d'être intelligemment vigilent en son comportement en matière d'écrit en FLE.

BIBLIOGRAPHIE

A. Ouvrages théoriques

- ARENILLA-BEROS (1996), Expression écrite et orale, améliorez votre style, Hatier, Paris.
- B. FRIPIAT (1997), Se réconcilier avec l'orthographe, les moyens mnémotechniques simples et efficaces pour en finir avec les fautes, Éditions Demos, Paris.
- B. MONTELH et M. DEVOUGE (2008), Apprendre à bien écrire, L'Étudiant, Paris.
- Bailly, Danielle : les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais, Ophrys, 1998
- BARRÉ-DE MINIAC, Christine. Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Presses Univ. Septentrion, 2000
- Bérard, Evelyne. L'Approche Communicative. Paris : CLÉ International, 1991.
- Berton,Y. Théorie contemporaine de l'éducation, édition zen d'Arce,Otawa, 1990.
- Boulehcen, Ali, (2002)"Sociologie de l'éducation", Maroc, Afrique orient.
- C. MORHANGE-BEGUE (1995), Mieux rédiger, Hatier, Paris.
- C. SARTOUT (1990), De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel, Les Editions Organisation, Paris.
- C. VAN DEN AVENNE (2007), Maîtriser son expression écrite, Studyrama, Levallois-Perret.
- C. VAN DEN AVENNE (2009), Savoir rédiger, Studyrama, Levallois-Perret.
- Claudine GARCIA-DEBANC, DES MODÈLES PSYCHOLINGUISTIQUES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL POUR UNE DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION ÉCRITE Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? - Sciences du langage et didactique du français - IUFM Midi-Pyrénées (GRIDIFE) et Laboratoire Jacques Lordat Université Toulouse-Le Mirail - Chercheuse associée à l'INRP
- Conseil de l'Europe, Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2001.
- Cornaire, C. La compréhension orale, Paris : Cle International ,collection Didactique des langues étrangères, 1998.
- CORNAIRE, Claudette et PATRICIA MARY Raymond. « La Production Ecrite ». Paris: Clé International, 1999.
- D. BERLION (2008), Les 50 règles d'or de l'orthographe, Hachette, Paris.

- Delannoy, Cécile, La motivation, Hachette Education (1997).
- E. KAVIAN (2007), Écrire et faire écrire, De Boeck-Wesmael, Bruxelles.
- Françoise, D. Langues et TICE, Méthodologie de conception multimédia, collection autoformation et enseignement multimédia, 2006,
- G. KAHN (1993), Des pratiques de l'écrit, Hachette, Paris, p. 6.
- G. VIGNER (1982), Écrire. Éléments pour la pédagogie de la production écrite, CLE International, Paris.
- Galisson, Robert. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : Clé international.
- GARCIA-DEBANC et Sylvie PLANE Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? Institut National de Recherche Pédagogique, Coordination Claudine, Hatier, 2004.
- GOHARD-RADENKOVIC (1995), L'écrit, stratégies et pratiques, CLE International, Paris.
- GROUPE EVA, Évaluer les écrits à l'école primaire. Hachette Éducation, 2005
- Hameline D., 1979. Les objectifs pédagogiques. Paris, ESF.
- J.-P. GATE (1998), Éduquer au sens de l'écrit, Éditions Nathan, Paris.
- Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD, « Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? »,Benoit GALAND et Etienne BOURGEOIS, *(Se) motiver à apprendre*, PUF, Canada, 2006.
- JM Adam, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1997.
- JOLIBERT, Josette, Former des enfants producteurs de textes. Hachette Éducation, 2007
- KLETT, E., (2007), « Características discursivas de la comunicación en clase de lengua extranjera », dans Vallejos Llobet, P. (coord.), Los estudios del discurso: nuevos aportes desde la investigación en la Argentina, EDIUNS, Bahía Blanca.
- L. WARNANT (2006), Orthographe et prononciation en français, De Boeck et Larcier, Bruxelles.
- M. COURBERAND (2006), La phrase cent pièges, Le Polygraphe Éditeur, Angers.
- Marc Bru et Louis Not "Où va la pédagogie du projet ?" ED. Université du Sud. 1988.
- Martina, Claudine, Animer la classe d'anglais au collège, Editions Belin (1997).
- Mialaret : Le vocabulaire de l'éducation Paris, PUF, 1979

- MINDER Michel, Didactique fonctionnelle objectifs, stratégies, évaluation, le cognitivisme opérant, de Boeck, Bruxelles, 2007.
- NATION, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PATRICE, J., 1988, Activités ludiques, CLE.
- PIERRON, et C. (1997), Savoir écrire pour être efficace, Retz, Paris.
- PUREN Christian. « La culture en classe de langue : "Enseigner quoi?" et quelques autres questions non subsidiaires ». Les Langues modernes, n° 4. Paris : APLV, 1998.
- Puren. 1998. Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues. Paris, Nathan, Clé International. Collection DLE.
- R. MARZANO et D. PAYNTER (2000), Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants, De Boeck Université, Bruxelles.
- R. SIMONET et A. MARRET (2002), Écrire pour agir au quotidien, Éditions d'Organisation, Paris.
- REUTER, Yves, Enseigner et Apprendre à écrire., Ed, ESF, 2000.
- ROIER Jean Maurice, *La didactique du français*, P.U.F, Paris, 2002.

- S. MOIRAND (1979), Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère, Hachette, Paris.
- Scheuwly, Bernard, Le langage écrit chez l'enfant, Paris, Delachaux & Niestlé, 1988.
- Véronique Mimeault, psychologue, article universitaire L'ÉTAPE DE LA RÉDACTION: SURMONTER LE PHÉNOMÈNE DE LA PAGE BLANCHE, université LAVAL Québec CANADA, 2016
- Vygotsky, L S, Pensée et langage, Paris, Ed. Sociales, 1985.
- Y. BONNAMOUR (1997), Guide pratique de l'écrit, Chronique Sociale, Lyon.

B. **<u>Thèses et mémoires</u>**

- BAGHDADI, Sabrina, tentative de réconciliation avec l'écrit en FLE, l'écriture d'inventaire au secondaire pratique hyper texture, 2009, Mémoire de Magistère, Université de Biskra.

- BENSEFA DJABER « Le milieu comme facteur déterminant dans l'apprentissage du FLE Étude comparative Cas des apprenants de la première année moyenne 2014/2015 »
- DJELLABI Nassima Le rôle de l'auto évaluation dans l'apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de 4ème année moyenne 2015
- KHEREDDINE Massaouda L'enseignement / apprentissage du FLE par le biais des TICE Cas des apprenants de la 1ère année moyenne ; 2012.
- MAJOUBA Karima Stratégies d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de FLE Cas de la 1ère année moyenne 2012
- Naceur cherif Lamine, *Manuel scolaire et pratiques de classe : la problématique de l'expression écrite dans l'enseignement / apprentissage du FLE Cas du manuel de la 5ème année primaire ;* 2013
- Piolat, Annie, L'écrit et l'oral comme système de production verbal. Thèse de troisième cycle, Université de Province, Aix-en-Provence 1982.

- Salim OUAHAB L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère au secondaire, 2009.
- Sandra FLEURANTIN, ENSEIGNER L'ÉCRITURE AU CYCLE 3 : RAPPORTS ENTRE LES CONCEPTIONS DIDACTIQUES DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE, LES TEXTES OFFICIELS ET LES REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS. Thèse de doctorat de 3ème cycle LMD.
- Zeribi Yamina L'évaluation de l'écrit en classe de FLE : Difficultés et remédiation « Cas des élèves de la 4ème année moyenne », juin 2013.

C. **Articles spécialisés**

- Agnès Baron Juliane Bertrand, 2012 Dictionnaire Français langue seconde / élèves allophones Utiliser le dictionnaire monolingue en classe de langue
- Bernard REY SYNTHESE DE L'ATELIER ´SAVOIRS ET COMPETENCES : COMMENT LES EVALUER ? Service des Sciences de l'Éducation ULB

- C B. DE MINIAC, 2000, le rapport à l'écriture aspects théorique et didactique, Paris, presses universitaires du Septentrion.
- C Barré-De Miniac, C. 2001. « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ». *Repères* N°23. INRP : 104
- Définition de l'évaluation, www.occ.cretiel,Fe, consulté le15/04/2015
- Définition de matériel didactique - Concept et Sens http://lesdefinitions.fr/materiel-didactique#ixzz4Up7nOcmJ7
- Djoudi Mohamed, « Le compte rendu de l'expression écrite », I.E.N de langue française, 2008. Document disponible sur [www.oiasisfle.com].
- Elsa Benoit 1998-2000http://perso.club-internet.fr/aflande/psycho/defaillancepere.htm
- FESFES sur: http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde_Arabe_4/hasanat.pdf
- Françoise DEMAIZIÈRE, Jean-Paul NARCY-COMBES Université Paris 7, université Paris 3, France ; université Paris 3, France in *Méthodologie de recherche en didactique des langues Du positionnement épistémologique aux données de terrain*
- GERMAIN Claude, L'évaluation de la production écrite en français intensif : critères et résultats. Disponible sur : http://www.mmecarr.ca/ICF/ICF_PDFs/Evaluat%20ecrite.pdf, consulté le 13/05/2013
- 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.
- HAMADOU Taous Ep. KABRI DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE: ÉTAT DES LIEUX, UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI, TIZI-OUZOU
- http://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/04/0/Ressources_enseigner_langues_vivantes_364040.pdf
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Internet_en_Alg%C3%A9rie consulté le 16 03 2016
- https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9p%C3%A9tition

- https://lidil.revues.org/3201
- https://lidil.revues.org/4003
- Jean-Paul NARCY-COMBES Méthodologie de recherche en didactique des langues Du positionnement épistémologique aux données de terrain Françoise DEMAIZIÈRE, Université Paris 7, université Paris 3, France ; université Paris 3, France (2007)
- Julie Roberge Volume 11, numéro 4, 2006 Révision / correction L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue: lequel choisir?
- L'évaluation à l'école. Dossier CEPEC N° 26, Lyon.
- Marie-Noëlle Roubaud, l'école aujourd'hui, 2011.
- Michel Billières, http://www.verbotonale-phonetique.com/methodologie-et-linguistique/
- Michel Canazzi in L'évaluation des productions écrites et la créativité, Mémoire, Education. 2012
- Nina CATACH, *L'orthographe française*, Nathan, Université, 1980, www.documents.com.co/...typologie+erreurs+nina+catach
- P. Perrenoud, Entretien revue Vie Pédagogique n° 112, Québec, 1999
- Roberge, Julie, *Corriger les textes de vos élèves. Précisions et stratégies*, Montréal, Chenelière-Éducation, 2006.
- Rolland Viau, article, « La motivation, condition essentielle de réussite »

D. Encyclopédies et dictionnaires

- CUQ, Jean pierre, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé international, 2003.
- Gallison Robert et Coste, Daniel, dictionnaire de didactique, Hachette, 1976.
- M. GABAY (1995), Guide d'expression écrite, Larousse, Paris.
- Microsoft R Encarta R 2008, Microsoft corporation.
- Paul ROBERT, DICTIONNAIRE alphabétique et analogique de LA LANGUE FRANÇAISE, Edition les DICTIONNAIRES LE ROBERT, Paris, Juin 1986.

- ROBERT, Jean Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition 2008.

E. **Textes particuliers** (comme : législation, programmes des ministères …)

- Extrait du manuel scolaire de 1ère année moyen 2010.
- Ministère de l'éducation nationale, programme de 1e AM.
- Programmes d'études en FL2 (1997): < http://www.edu.gov.mb.ca>

ANNEXE(S)

Annexe n°1

Q1. Sexe : ☒ **féminin** ☐ **masculin**

Q2. La formation suivie :

☐ **ITE**

☐ **Licence**

☐ **Autres :** Master didactique FLE/FOS

Q3. Comment jugez-vous cette formation ?

☐ **Insuffisante**

☒ **Satisfaisante**

☐ **Bonne**

☐ **Très bonne**

☐ **Autre**

Q4. En classe de 1ère année cycle moyen, les apprenants réussissent-il à écrire aisément en Français lors de l'activité d'expression écrite ?

☐ **Oui**

☐ **Non**

☐ **Aut** Certainement pas toujours

Q5. Comment se déroule cette activité dans l'ensemble ?

☐ **Très mal**

☐ **Mal**

☒ **Moyennement**

☐ **Bien**

☐ **Très bien**

☐ **Autre**

Q6. Quels sont vos objectifs implicites et généraux à travers la séance de la production écrite ?

…L'apprenant devient capaple d'ecrir des expressions juste sans fautes lexiques et morphologiques……

Q7. Vos apprenants de la 1ère année trouvent l'activité d'expression écrite:

☐ **Très difficile**

☒ **Réalisable**

☐ **Facile**

☐ **Autre**

Q8. Trouvez-vous la composante de vos classes (1ère année du moyen) :

☐ **homogène**

☒ **Hétérogène**

Q9. Quelle(s) stratégie(s) l'enseignant employez-vous pour accomplir cette tâche ?

j'utilise la dictée , des exercices différents selon les niveaux des élèves , parfois je travaille par des groupes

Q10. Pour réaliser cette activité, vous adoptez :

☐ **Une seule démarche**

☒ **Plusieurs démarches**

Q11. Avez-vous besoin de matériels spécifiques pour réussir l'activité d'expression écrite ?

☐ **Oui**

☐ **Non**

☒ **Cela dépend du cours**

Q12. L'établissement offre-t-il souvent ces moyens aux enseignants ?

☐ **Oui**

☒ **Non**

Q13. Utilisez-vous la fiche pédagogique lors de votre leçon ?

☒ **Oui**

☐ **Non**

Q14. Utilisez-vous les supports des manuels scolaires relatifs à l'écrit ?

☐ **Oui**

☐ **Non**

☒ **Occasionnellement**

Q15. Comment jugez-vous en général cette activité ?

☒ **Importante**

☐ **Inutile**

☐ **Une activité comme les autres**

Q16. Y a-t-il des facteurs extrascolaires qui influent sur cette activité ?

Non

Oui Le contexte socioculturel de chaque apprenant

Q17. Comment évaluez-vous l'expression écrite?

…j'évalue selon le style ,la forme aussi les fautes d'orthographe; conjugaison grammaire et vocabulaire.……

Q18. Les résultats obtenus en classe après avoir établi une évaluation

☐ **Faibles**

☒ **Moyens**

☐ **Passables**

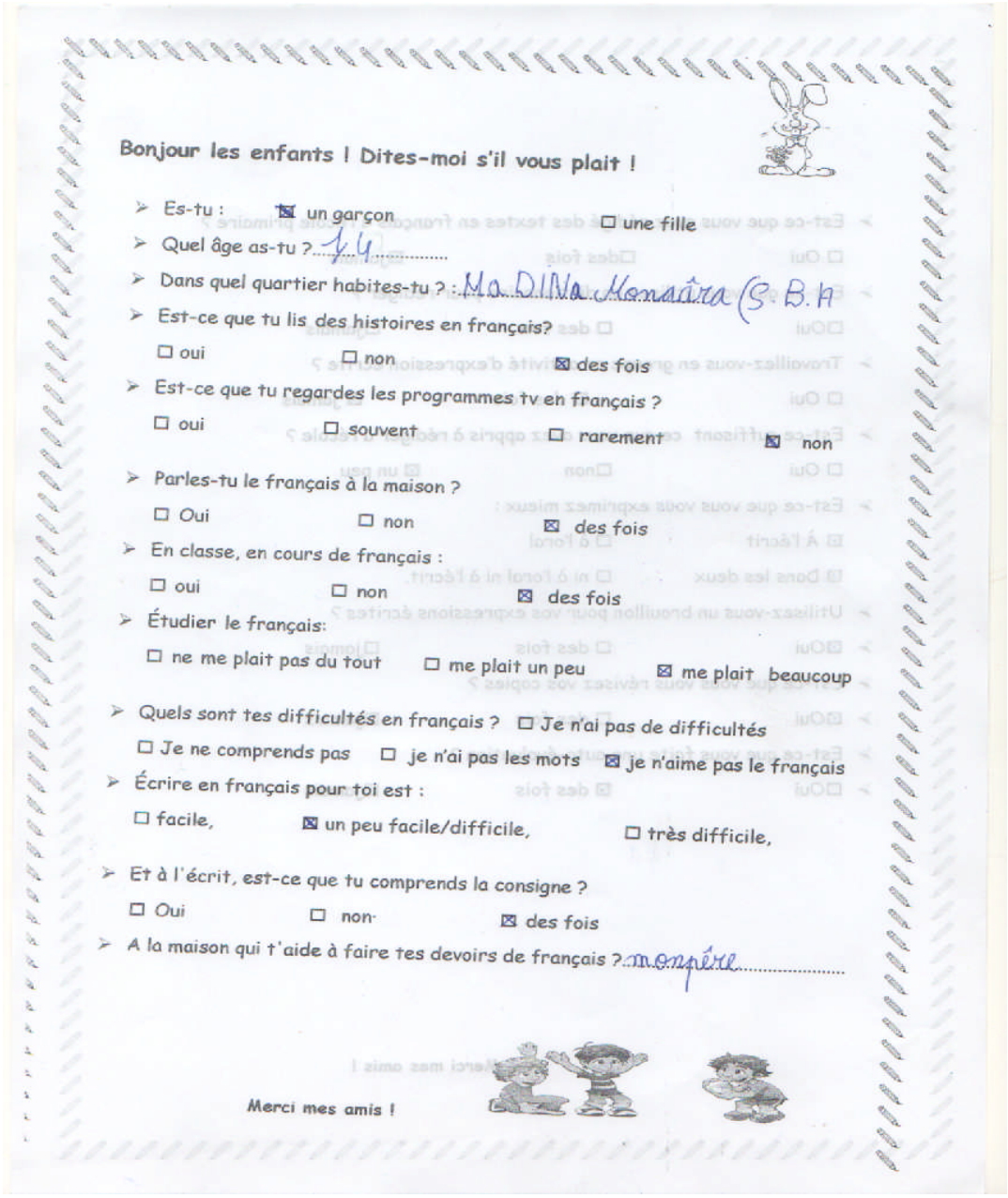
☐ **Bons**

☐ **Très bons**

Q19. Que proposez-vous pour mieux appréhender cette activité?

……l' intégration de TICE dans l'enseignement de l expression écrite aussi le choix des activités d'expression écrite motivante …… …… …… ……

Annexe n° 2

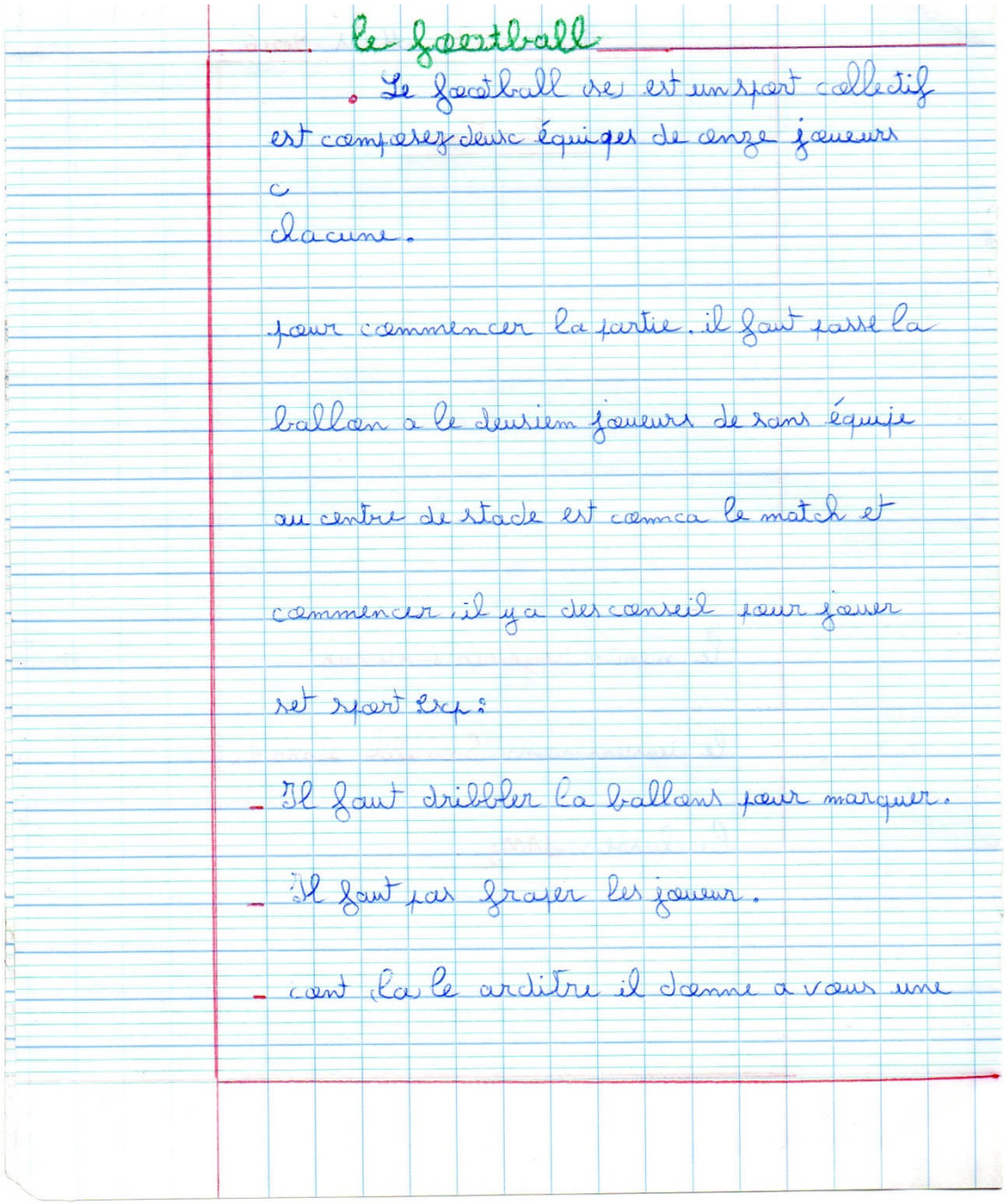


Bonjour les enfants ! Dites-moi s'il vous plait !

- Es-tu : ☒ un garçon ☐ une fille
- Quel âge as-tu ? 14
- Dans quel quartier habites-tu ? : Ma DINa Monastira (S. B. H
- Est-ce que tu lis des histoires en français?
  ☐ oui ☐ non ☒ des fois
- Est-ce que tu regardes les programmes tv en français ?
  ☐ oui ☐ souvent ☐ rarement ☒ non
- Parles-tu le français à la maison ?
  ☐ Oui ☐ non ☒ des fois
- En classe, en cours de français :
  ☐ oui ☐ non ☒ des fois
- Étudier le français:
  ☐ ne me plait pas du tout ☐ me plait un peu ☒ me plait beaucoup
- Quels sont tes difficultés en français ? ☐ Je n'ai pas de difficultés
  ☐ Je ne comprends pas ☐ je n'ai pas les mots ☒ je n'aime pas le français
- Écrire en français pour toi est :
  ☐ facile, ☒ un peu facile/difficile, ☐ très difficile,
- Et à l'écrit, est-ce que tu comprends la consigne ?
  ☐ Oui ☐ non ☒ des fois
- A la maison qui t'aide à faire tes devoirs de français ? mon père

Merci mes amis !

Annexe n°3



le footbal

. Le footbal ose est un sport collectif est comperez deux équipes de onze joueurs c
dacune.

pour commencer la partie. il faut passé la ballon a le deuxiem joueurs de sons équipe au centre de stade est comca le match et commencer, il y a des conseil pour jouer set sport Exp:

- Il faut dribbler la ballons pour marquer.
- Il faut pas fraper les joueur.
- cant la le arditre il donne a vous une

Annexe n° 4

Bonjour les enfants ! Dites-moi s'il vous plait !

1 Es-tu : ☐ un garçon ☐ une fille

2 Quel âge as-tu ?.....

3 Dans quel quartier habites-tu ? :.....

4 Est-ce que tu lis des histoires en français?

☐ oui ☐ non ☐ des fois

5 Est-ce que tu regardes les programmes tv en français ?

☐ oui ☐ souvent ☐ rarement ☐ non

- **Parles-tu le français à la maison ?**

  ☐ Oui ☐ non ☐ des fois

- **En classe, en cours de français :**

  ☐ oui ☐ non ☐ des fois

- **Étudier le français:**

  ☐ ne **me plait pas du tout** ☐ **me plait un peu** ☐ **me plait beaucoup**

- **Quels sont tes difficultés en français ?** ☐ Je n'ai pas de difficultés ☐ **Je ne comprends pas** ☐ **je n'ai pas les mots** ☐ je n'aime pas le français

- **Écrire en français pour toi est :**

  ☐ facile, ☐ un peu facile/difficile, ☐ très difficile,

- **Et à l'écrit, est-ce que tu comprends la consigne ?**

  ☐ Oui ☐ non· ☐ des fois

- **A la maison qui t'aide à faire tes devoirs de français ?**.....

- Est-ce que vous avez rédigé des textes en français à l'école primaire ?

  ☐ Oui ☐des fois ☐jamais

- Est-ce que vous utilisez un dictionnaire pour rédiger ?

  ☐Oui ☐ des fois ☐jamais

- Travaillez-vous en groupe en activité d'expression écrite ?

  ☐ Oui ☐ des fois ☐ jamais

- Est-ce suffisant ce que vous avez appris à rédiger à l'école ?

  ☐ Oui ☐non ☐ un peu

- Est-ce que vous vous exprimez mieux :

  ☐ À l'écrit ☐ à l'oral

  ☐ Dans les deux ☐ ni à l'oral ni à l'écrit.

- Utilisez-vous un brouillon pour vos expressions écrites ?

- ☐Oui ☐ des fois ☐jamais

- Est-ce que vous vous révisez vos copies ?

- ☐Oui ☐ des fois ☐jamais

- Est-ce que vous faite une auto-évaluation ?

  ☐Oui ☐ des fois ☐jamais

Merci mes amis !

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE 1

PARTIE PREMIERE : LA DIDACTIQUE DE L'ECRIT : ANALYSE CONCEPTUELLE 8

CHAPITRE PREMIER : UNE REFLEXION THEORIQUE SUR LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE..... 10

I - La didactique des langues 13
***1. Définition de la didactique* 13**
2. Méthodologies - Recherche et problématique 15
2.1. Les domaines de référence 15
2.2. La triangulation 16
2.3. Validité et validation 16
II - La didactique du français langue étrangère 18
III - Le statut du français en contexte algérien 20
III.1 La situation d'enseignement /apprentissage 20
III.1.1 Le triangle pédagogique 20
III.2 L'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie 21

CHAPITRE DEUXIEME : DIDACTIQUE D'ECRIT ET PRATIQUE D'ECRITURE 23

I - Les courants théoriques de l'apprentissage de l'écrit 25
II - La didactique d'écrit et le processus rédactionnel 32
II.1 Des approches cognitivistes de la production écrite « LE PROCESSUS RÉDACTIONNEL » : 32
II.2 Le modèle linéaire : 33
II.3 Le modèle en spirale..... 34
II.4 Le modèle cognitif 36
II.5 Le modèle de Kellogg (1996) 36
II.6 Le modèle de l'interaction sociale : 37
II.7 Les modèles de Hayes et Flower : 40
III - Des concepts inhérents à la notion de l'écrit en pratique de classe 44
III.1 Qu'est-ce que « écrire ? 44
III.2 L'ÉCRITURE CHEZ L'APPRENANT 47
III.3 L'écrit, une notion liée à l'oral 51
III.4 L'acte d'écrire et la compétence écrite 53
III.5 LES ÉTAPES D'ACQUISITION DE L'ÉCRIT : 54
III.6 La production écrite et l'expression écrite 55
III.7 Production de texte 57
III.7.1 Définition de texte 57
III.7.2 Les critères qui définissent un bon texte 58
III.7.3 Produire un texte 58

III.8 La rédaction et la production écrite ; quelles différences ? 59
III.9 Notions liées à la production écrite telle une pratique de classe 60
III.9.1 La consigne 60
III.9.2 Les erreurs 60
III.9.3 Distinction entre Erreur et Faute 60
III.9.4 Définition de la lacune. 61
III.9.5 La remédiation 62
III.9.6 L'élaboration d'un dispositif de remédiation 62
III.10 Définition de l'évaluation 62
III.10.1 Pourquoi évaluer ? 63
III.10.2 L'évaluation formative 63
III.10.3 L'évaluation de l'écrit 64
III.11 Les différents objets de la production écrite, vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe 65
III.12 La production écrite dans l'apprentissage du FLE 67
III.13 Distinction entre la préparation de l'écrit et la production écrite. 67

CHAPITRE TROISIEME : DE LA DIDACTIQUE D'ECRIT AU PROGRAMME DU CYCLE MOYEN EN ALGERIE ; UN PARCOURS SUR UN PLAN METHODOLOGIQUE 70

I - Les différentes approches didactiques mises en place en classe de FLE en Algérie 72
I.1 L'approche par les compétences 72
I.1.1 La notion de compétence 73
I.2 QU'EST-CE QU'APPRENDRE PAR PROJET ? 74
I.2.1 LES BUTS DU PROJET PÉDAGOGIQUE :..... 74
I.2.2 LE PROJET PÉDAGOGIQUE DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS EN ALGÉRIE 75
II - La place de la production écrite dans les différentes méthodologies de l'enseignement du FLE..... 77
II.1 La Méthodologie Traditionnelle 77
II.2 La Méthodologie Directe 77
II.3 La Méthodologie Audio-Orale 78
II.4 La Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV) 78
II.5 L'approche Communicative 79
III - Les propos du programme de la première année cycle moyen ... 80
III.1 L'enseignement du FLE au cycle collégial 80
III.2 Buts et objectifs de l'enseignement du français au Fondamental 80
III.3 Les compétences disciplinaires de la 1eAM 81
III.3.1 De la compétence globale aux compétences terminales en 1e AM 81
III.3.2 PLAN DE FORMATION DE LA 1ère AM selon le manuel scolaire de l'élève. 83
Conclusion 88

PARTIE DEUXIEME : OBSERVATIONS DE CLASSES DE FLE, QUESTIONNAIRES, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES 90

CHAPITRE PREMIER : QUESTIONNAIRES AUX ENSEIGNANTS 92

I - Questionnaires ; objectifs et attentes 94
I.1 Objectifs 94
I.2 Questionnaire pour enseignants : description 94
I.3 Description 95
II - Traitement des réponses 96
III - Constat général 125
CHAPITRE DEUXIEME : QUESTIONNAIRES AUX APPRENANTS 126
I - Description et objectif 128
II - Analyse des réponses 130
III - Constat général 150

CHAPITRE TROISIEME : OBSERVATION DE CLASSE, DESCRIPTION ET PRESENTATION DE LA POPULATION VISEE 152

I - La localisation spatio-temporelle des classes de FLE à observer...154
II - Observation des classes dans des activités d'écrit 156
II.1 Observation de la 1ère classe : 156
II.1.1 Présentation de l'échantillon : 156
II.1.2 La conception de la fiche pédagogique 156
II.1.3 Déroulement de la séance 157
II.1.4 Analyse des copies des apprenants de la 1ère classe observée : 159
II.2 Observation de la 2ème classe : 165
II.2.1 Présentation de l'échantillon : 165
II.2.2 Déroulement de la séance : ..... .166
II.2.3 Déroulement de l'activité de l'écrit 167
II.2.4 Analyse des copies des apprenants de la 2ème classe observée : 172
II.3 Observation de la 3ème classe : 179
II.3.1 Présentation de l'échantillon : 179
II.3.2 Déroulement de la séance : 180
II.4 Observation de la 4ème classe : 189
II.4.1 Présentation de l'échantillon : 189
II.4.2 Le déroulement de la séance 189
II.4.3 Observation de la séance 191
II.4.4 Analyse des copies 193
II.5 Observation de la 5ème classe : 198
II.5.1 Présentation de l'échantillon : 198
II.5.2 La conception de la fiche pédagogique 199
II.5.3 Déroulement de l'activité : 200
II.5.4 Analyse des copies 203
II.6 Observation de la 6ème classe : 204
II.6.1 Présentation de l'échantillon : 204

II.6.2 Déroulement de l'activité 204
II.7 Observation de la 7ème classe : 207
II.7.1 Présentation de l'échantillon : 208
II.7.2 Conception de la fiche pédagogique 208
II.7.3 Déroulement de l'activité 209
II.7.4 Analyse des copies 211
III - Constat général 218
Conclusion 220

PARTIE TROISIEME : QUELLE DIDACTIQUE D'ECRIT EN FLE SAURAIT REPONDRE AUX EXIGENCES DES APPRENTI-SCRIPTEURS ? 221

CHAPITRE PREMIER : REVELATION DES LACUNES ET LIMITES OBSTRUCTIVES IDENTIFIEES 224

I - Des limites d'ordre structuro-scriptural en pratiques de classe... 226
I.1 Des difficultés au niveau linguistique 226
I.1.1 Des difficultés d'ordre lexical :..... 227
I.1.2 Des difficultés d'ordre syntaxique 229
I.1.3 Des difficultés d'ordre morphologique et morphosyntaxique..... 231
I.1.4 Des difficultés d'ordre orthographique 232
I.1.5 Erreur à dominante extra graphique (en particulier phonétique) : 232
I.1.6 Erreurs orthographiques proprement dites : 233
I.1.7 D'autres types d'erreurs orthographiques dominantes 233
I.1.8 Les difficultés d'ordre sémantique 234
I.2 Le recours au dictionnaire bilingue pendant l'écrit 236
I.3 Une manuscription illisible ; un champ d'étude à inspecter 237
I.4 Répétition et transcription textuelle du support 238
I.5 Un désœuvrement quand à la formation professionnelle 239
I.6 Des limites en pratiques pédagogiques..... 240
I.7 Qu'en est-il des consignes ? 242
II - Des limites d'ordre motivationnel 243
II.1 Le désintérêt des jeunes apprenants vis-à-vis l'écrit..... 243
II.2 Le temps limité; une démobilisation pour les lents apprenti-scripteurs..... 244
II.3 Un comportement quelquefois négatif du maître..... 245
II.4 La page blanche ; « un appel de détresse» de l'apprenti-scripteur 246
II.5 Le défaut de lecture, amoindrit les capacités à l'écriture 247
III - Des limites au niveau extrascolaire 249
III.1 Au niveau socioculturel et socio-historique 249
III.2 L'impact des média : L'internet 250
III.3 Au niveau sociogéographique 250
III.4 Au milieu familial 252
III.5 L'apprentissage de l'écrit à l'école primaire, un champ à rétablir 252

CHAPITRE DEUXIEME : SUGGESTIONS ENVISAGEABLES POUR UNE *REEDUCATION* A L'ECRIT 256

I - Quelles stratégies et démarches seraient efficientes en situation d'enseignement/apprentissage de l'écrit ?..... 259
I.1 Vers une performance linguistique ; de l'erreur à la réussite scripturale..... 259
I.2 Vers une performance procédurale 260
I.2.1 L'enseignant, un accompagnateur stratège à l'écrit 260
I.3 La contribution orale à la production écrite 262
I.4 Que serait-ce une « bonne consigne » ?..... 263
I.5 La banque de mots : un outil indispensable à l'écrit 264
I.6 Le brouillon, un procédé révisionnel rentable à l'écrit 266
I.7 Apprendre à écrire en Français, dans le Français 267
I.8 La favorisation du dictionnaire monolingue en pratique d'écriture 269
II - La motivation, un déterminant à la réussite scripturale..... 271
II.1 Élèves démotivés : que pourrait-on faire ? 271
II.2 La lecture, un apport à l'écriture 273
II.3 L'apprentissage coopératif comme stratégie d'enseignement efficace à l'écrit 274
II.3.1 Le rôle de l'enseignant dans le travail coopératif 276
II.4 Utilisation des supports audio-visuels au biais de l'écrit 276
II.5 Les TICE et leur intégration dans le FLE ; une projection à une perspicacité scripturale 278
II.6 Le ludique et le jeu en classe de FLE dans l'activité scripturale 281
III - Le milieu scolaire, parascolaire et extrascolaire au service de l'écrit 282
III.1 Les activités extrascolaires au biais d'un bon apprentissage de l'écrit 282
III.2 Les médias au privilège d'une maitrise scripturale 283
III.3 L'influence du milieu familial sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE 284
III.4 Des activités intra-scolaires au service de l'apprentissage d'une langue étrangère en corrélation à l'écrit. 286
III.5 Qu'en est-il de la formation des enseignants en Algérie ? 287

CHAPITRE TROISIEME : QUELLES EVALUATIONS ET QUELLES METHODOLOGIES A METTRE EN OEUVRE POUR UNE EFFICACITE DANS L'ECRIT? 289

I - Vers une approche évaluative *salvatrice* de l'écrit 291
I.1 Méthode d'évaluation écrite :..... 291
I.2 L'auto-évaluation 292
I.3 La co-évaluation 293
I.4 Comment pourrait-on élaborer des critères d'évaluation?..... 295
I.5 Grille d'évaluation 297
I.6 Le code de correction, un moyen apprivoisé pour une identification rétrospective des erreurs à l'écrit 298
II - L'écrit dans la nouvelle réforme éducative algérienne, une perspective de recherche 301
III - Une synthèse de méthodologies à adopter en classe de FLE 306
Conclusion 309

CONCLUSION GENERALE 311

BIBLIOGRAPHIE 318

ANNEXE(S) 326

Sommaire…… 335

Résumé :

La production de l'écrit cadre un intérêt particulier dans le domaine de la didactique du Français Langue Étrangère. Elle préoccupe les enseignants, chercheurs, et experts à un point où elle devient une problématique de nombreux travaux de recherche. De là, L'écrit semble être une question sérieuse qui a toujours préoccupé le domaine de la didactique dans la mesure où l'activité scripturale parait comme le pilier de l'acquisition d'une langue étrangère, le FLE en l'occurrence. Ce travail s'efforcera de montrer l'insuffisance et l'incapacité parfois, perçues par les enseignants voire les apprenants du cycle moyen parmi d'autres niveaux, ces lacunes qui présentent un obstacle dans leur apprentissage. Nous essayons de proposer éventuellement une didactique de l'écrit montrant un savoir faire pratique de l'activité en question à travers laquelle l'enseignant s'occupe de l'aspect pragmatique de la réalisation d'une rédaction en français. Ceci en insistant sur l'aspect méthodologique, motivationnel et sur les influences extrascolaires parvenant à l'aspect évaluatif de l'activité de l'écrit. Pour le simple fait de s'appliquer sérieusement afin d'inciter efficacement nos jeunes apprenants à prendre l'initiative de rédiger avec envie, dans une situation d'apprentissage donnée. Nous passons par un cadrage théorique définissant les concepts inhérents à la didactique de l'écrit, puis nous observons et analyserons des questionnaires destinés aux praticiens et ceux adressés aux apprenants de 1ère année du cycle fondamental, nous procéderons par la suite à l'assistance de différentes classes pendant la séance de l'écrit dans différents contexte et par une étude caractéristique et détaillée des copies des élèves. Après avoir décelé les différentes carences, nous projetterons de préconiser des suggestions envisageant un meilleur déroulement de l'activité en question et une amélioration quand à la qualité du produit écrit des jeunes scripteurs. Nous évoquerons enfin une approche évaluative en guise d'une efficacité scripturale et nous parcourons brièvement le nouveau programme de la nouvelle réforme mis en place à partir de l'année scolaire de 2016/2017. Nous conclurons le présent travail par l'importance de la diversification méthodologique en classe de FLE notamment en corrélation à l'activité scripturale.

Mots clés : la didactique, l'écrit, l'enseignement, apprentissage, production écrite, programme du cycle moyen, l'approche évaluative.

Abstract

The production of writing is of particular interest in the field of teaching French as a Foreign Language. It is of concern to teachers, researchers and experts at a point where it becomes an issue in many research projects. From there, writing seems to be a serious question that has always been concerned with the field of didactics insofar as scriptural activity appears to be the mainstay of the acquisition of a foreign language, the FFL in this case. This work will try to show the inadequacy and disability sometimes perceived by teachers and even middle-level learners among other levels, these gaps present an obstacle in their learning. We try to propose a didactic of the writing showing a practical know-how of the activity in question through which the teacher takes care of the pragmatic aspect of the realization of a writing in French. This emphasizes the methodological, motivational and out-of-school influences reaching the evaluative aspect of writing activity. For the simple fact of being applied seriously in order to effectively incite our young learners to take the initiative to write enviously, in a given learning situation. We go through a theoretical framework defining the concepts inherent in the didactics of the written word, then we observe and analyze questionnaires for the practitioners and those addressed to the learners of the 1st year of the fundamental cycle, we will then proceed to the assistance of Different classes during the writing session in different context and a precise study of the students' copies. After identifying the various shortcomings, we plan to advocate suggestions for a better development of the activity in question and an improvement as to the quality of the written product of the young writers. Finally, we will discuss an evaluative approach as a scriptural effectiveness and we briefly review the new program of the new reform introduced from the school year of 2016/2017. We conclude the present work by the importance of methodological diversification in the class of FLE in particular correlated to the scriptural activity.

ملخص

التعبير الكتابي يعتبر خاصية في مجال تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. وهي تتعلق بالمعلمين والباحثين والخبراء في النقطة التي أصبحت قضية كثيرة البحث. من هنا، الكتابة تبدو مسألة مهمة وهي معنية دائما في مجال التدريس إلى الحد الذي يظهر النشاط الكتابي باعتباره الركيزة لاستحواذ على لغة أجنبية التي هي الفرنسية في هذه الحالة. وهذا العمل يسعى لإظهار عدم الكفاية في بعض الأحيان من قبل المعلمين أو المتعلمين في المتوسطة من بين مستويات أخرى، فإن الفجوات التي تقدم عقبة في تعلمهم. نحن نحاول ربما اقتراح تدريس كتابة تدل على ممارسة معرفة من النشاط من خلالها المعلم هو المسؤول عن الجانب العملي لتحقيق الكتابة باللغة الفرنسية. هذا من خلال التركيز على التأثيرات الجانبية، وحفز الهمم والمدارس المنهجية حتى الجانب التقييمي لنشاط الكتابة. لمجرد أن التنفيذ الجاد للمشاركة بفعالية المتعلمين الصغار لأخذ زمام المبادرة لكتابة بشكل أفضل، في حالة التعلم. نذهب من خلال الإطار النظري تحديد المفاهيم المتأصلة في تدريس الكتابة، ثم نلاحظ و نحلل استبيانات للممارسين وتلك الموجهة للمتعلمين من السنة الأولى من التعليم الأساسي، سوف نساهم في حضور دروس خلال نشاط الكتابة في سياق مختلف ونسخ الدراسة الدقيقة لأوراق التعبير الكتابي. بعد التعرف على مختلف أوجه القصور، سوف يتم مشروع اقتراحات النظر في سلوك أفضل من النشاط وتحسين جودة المنتج عند الكتابة. وأخيرا، سوف نناقش هذا النهج التقييمي عن طريق الكفاءة الكتابية ونوضح تغطية باختصار لبرنامج جديد لإصلاح جديد الجاري اعتبارا من العام الدراسي 2017/2016. نستنتج هذا العمل أهمية تنويع المنهجي في الصف المترابطة خاصة في اي نشاط كتابي.