

UNIVERSITE IBN KHALDOUN TIARET
Faculté des lettres et des langues
Département des lettres et des Langues étrangères
MEMOIRE DE MAGISTERE
OPTION: DIDACTIQUE

INTITULE:

DIFFICULTES REDACTIONNELLES EN CLASSE DE FLE
ETUDE DE CAS D'UNE CLASSE DE PREMIERE ANNEE
SECONDAIRE

Présenté par:
Bensahla Karima

Sous la direction de :
Mme: Benjelid Faouzia
Maitre de conférence.

Membres de jury :

Président : Mme Benamar Aicha, maitre de recherche, CRASC, Oran

Rapporteur: Mme Benjelid Faouzia, maitre de conférence A, université d'Oran

Examineur 1: DR. Mahmoudi Amer, maitre de conférences A, université de Tiaret.

Examineur 2: DR. Ghelel Abd El Kader, maitre de conférence A, université d'Oran.

Examineur 3: DR. Braik Saadane, maitre de conférence A, université de Mostaganem.

Année universitaire: 2009-2010

Introduction générale :

Les activités relatives à l'écrit sont préconisées dans les programmes de tous les niveaux scolaires. Ces activités obéissent à des directives pédagogiques et des programmes officiels ciblant l'installation d'une compétence d'écriture à travers plusieurs activités de langue tel que la grammaire et le lexique, ainsi que l'expression orale qui est devenue une séance officielle selon les nouveaux programmes et les nouvelles directives ministérielles.

Mais il faut tout d'abord définir l'activité d'écriture.

L'écriture comme *révélation* peut, selon Pierre Frenkiel ¹, être comparée à la lumière : "*L'écriture est à la fois matière et vibration ; matière sonore ou graphique ; vibrations porteuses de sens qui nous touchent plus ou moins*". C'est une révélation de soi, une manière de prouver son individualité, de se dévoiler et de se distinguer ainsi que de prouver son existence et d'affirmer ou d'infirmier un point de vue.

Écrire est une imposante. Ce sentiment ressenti par les hommes à l'égard de l'écriture n'est pas récent. En effet Aristote distinguait dans sa rhétorique des sous ensembles dans l'art de l'écriture, cela montre clairement l'ennui que représente cette activité.

La notion de rapport à l'écriture constitue un point de focalisation fondamentale de la didactique de l'écrit et celle des langues étrangères, puisque les activités d'écriture en classe de FLE sont variées : écritures individuelles, collectives, textes longs, courts etc.

Ces activités ne visent pas seulement une acquisition par juxtaposition des mots ou d'expressions qui forment des phrases dans le but d'accomplir une mission donnée mais elles visent en réalité l'appropriation de la langue par l'appropriation d'une compétence de production écrite.

¹ Pierre Frenkiel" *Quelques mots au sujet du CICLOP* ", Première rencontre nationale des ateliers d'écriture. Retz, Paris, 1992.

La classe de langue constitue un endroit idéal pour apprendre à bien écrire, même les élèves commencent à ressentir ce besoin à écrire via l'ère de communication par Internet, par SMS etc. l'écriture est devenue une tâche quotidienne.

L'écriture et son appropriation sont, en effet, complexes à tout point de vue. Tout comme elle peut être, un moyen de détente, de loisir, une manifestation d'une verve créatrice, un moyen de diffusion et de revendication pour certains, elle peut être une contrainte, une source de grandes difficultés voire une barrière à tout avancement social pour les autres.

Motivation du choix du thème :

La société devient de plus en plus exigeante à l'égard de l'écrit, nous constatons que la mondialisation et le développement des nouvelles technologies entraînent avec eux des exigences encore plus élevées pour la maîtrise du langage écrit. Faut-il rappeler que l'écrit sert d'ailleurs dans nombreuses situations sociales ou professionnelles de critères d'évaluation, d'outil de discrimination, de moyen de sélection que ce soit lors d'un concours pour un emploi ou de recherche de candidats pour l'entrée dans un programme par exemple.

Les écrits sont aussi des outils de travail fiables. En effet, ils comportent la trace matérielle de ce qui a été acquis, compris et de ce qui ne l'est pas encore.

Mais que représente cette activité pour les élèves ?

Quoique les évaluations scolaires soient reposées pour une très grande part sur les compétences rédactionnelles de l'élève, cette activité ne cesse de poser problème, elle peut être une activité facile pour certains élèves comme elle peut présenter des difficultés pour d'autres et elle peut même constituer un obstacle.

Les enseignants des langues se plaignent de la qualité des productions écrites des élèves même s'il s'agit des textes écrits en langue maternelle. *Les textes produits en FLE posent une double complexité.*

¹ Martinez, p. la didactique des langues étrangères. Paris : PUF (coll: que sais -je? P61.1996.

Problématique :

Pourquoi l'acte d'écrire demeure-t-il un exercice difficile ?

L'enseignement d'une langue seconde ou étrangère signifie la nécessité de développer chez l'élève une habileté à communiquer. Dans son livre portant sur la didactique des langues étrangères, Martinez¹ abonde dans ce sens soulignant que: « *développer la compétence communicative est l'une des responsabilités premières du professeur de langue.* ».

Cependant, admettre le caractère fondamental d'un tel besoin n'allège pas pour autant la tâche qu'incombe aux enseignants. De toute évidence, il ne suffit pas « simplement » de faire écrire l'élève pour que l'apprentissage se réalise. Développer une compétence à l'écrit exige un judicieux équilibre entre la mise en pratique de l'habileté désirée et l'assimilation des connaissances nécessaires à son accomplissement.

Pour cerner l'intérêt de notre travail nous nous sommes interrogés en posant les questions suivantes :

- Pourquoi les élèves considèrent-ils l'écrit comme une tâche difficile ?
- Pourquoi leurs textes sont trop courts ?
- Quelles sont les difficultés que rencontre l'élève pendant la rédaction des textes en FLE. ?
- S'agit-il d'une ou de plusieurs difficultés ?

Hypothèses :

Le comportement des élèves en classe de FLE et surtout pendant la séance d'écriture pousse à réfléchir. Nous supposant qu'ils rencontrent plusieurs problèmes au niveau linguistique, psychologique et surtout cognitif. Les élèves écrivent peu ou n'écrivent pas parce que :

- Ils n'ont pas envie (manque de motivation).
- Ils éprouvent des difficultés par rapport aux thèmes proposés en productions écrites.
- Ils rencontrent des difficultés linguistiques qui se manifestent par des erreurs

- Ils exploitent peu ou ils n'exploitent pas leur mémoire de travail et leur mémoire à long terme

Méthodologie :

Afin de répondre à ces questions, nous avons choisi de travailler sur les productions écrites des élèves de la première année secondaire. Et nous émettons l'hypothèse que les élèves rencontreront plusieurs types de difficultés qui seront étudiés et analysés tout au long de notre travail.

Nous accédons à la méthode expérimentale pour soulever un état de fait et cela commence par l'observation de la classe d'abord. En passant ensuite aux copies des élèves qui seront observées et analysées. Cette analyse aboutira à l'interprétation des résultats obtenus et ainsi ressortir avec des conclusions et des suggestions relativement adaptables à la situation enseignement/apprentissage de l'écrit au lycée.

Ce mémoire comprendra trois chapitres: le premier sera consacré à la définition de quelques notions de base qui serviront comme appui théorique.

Le deuxième sera consacré à la pratique ou à l'expérimentation par laquelle nous obtiendrons des résultats qui seront analysés et interprétés dans le troisième chapitre.

Chapitre I : définition des concepts clés.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et plus précisément la didactique de l'écrit; elle s'intéresse aux difficultés rédactionnelles que rencontrent les élèves en produisant un texte en FLE.

Pour bien mener notre recherche, on a mis l'accent sur les modèles cognitifs de rédaction des textes en langues étrangères en s'appuyant surtout sur le modèle classique de Hayes et Flower et celui de Scardamalia et Bereiter. Nous exposerons aussi le rôle de la composante motivationnelle dans la rédaction des textes en 1^{ère} année secondaire.

1-Définition de l'écrit scolaire

L'apprentissage est une activité qui met en relation certains systèmes cognitifs assurant l'investissement des connaissances, un système métacognitif regroupant la manière par laquelle un élève apprend ces connaissances (les stratégies d'apprentissage), et un système motivationnel bien complexe.

L'apprentissage de la production écrite est un processus qui demande un effort cognitif et métacognitif de la part des scripteurs, Scardamalia et Bereiter définissent l'écriture comme « *un processus de découverte, de mise en ordre du chaos, ou encore de meilleure compréhension de ce qu'on veut signifier.* »¹

La production écrite est l'activité qui exige de la part des élèves le recours à un bagage de connaissances antérieures qui constituent la base de ses compétences.

Ces connaissances sont relatives aux domaines linguistiques (grammaire, lexicale, orthographe, morphosyntaxe etc.) qu'aux règles de la mise en forme, la cohérence, le respect du genre littéraire et l'intention de communication.

¹ Scardamalia, M. et c. Bereiter. «L'expertise en lecture- rédaction». In *La rédaction de textes. Approche cognitive*, sous la dir. de A. Piolat et A. Pélissier. Paris, Delachaux et Niestlé1998. p14

Ecrire demeure une activité difficile et complexe pour l'élève, c'est un domaine dans lequel il exploite toutes ses compétences et ses savoirs, il s'agit de réinvestir les connaissances acquises tout au long de la séquence didactique afin de réaliser un texte correct sur le plan linguistique et sémantique.

Selon Rolland Viau¹, pour produire un texte, l'apprenant doit répondre à trois objectifs qui sont :

- **Le but de l'activité** : il s'agit de l'intention de communication décidée par le scripteur (convaincre, informer...)
- **La linéarité de la langue** : qui oblige à présenter les éléments les uns après les autres. Elle implique un ordonnancement de contenu, dont l'organisation, en mémoire à long terme, n'est pas forcément séquentielle.
- **Multiplicité des traitements et des représentations à gérer** : c'est sélectionner ce qui est pertinent de ce qui ne l'est pas, ordonner les informations conformément au but déjà établi, soigner la représentation du texte, composer des phrases grammaticalement correctes, et indiquer les rapports entre ces phrases.

Ces opérations exigent une maîtrise de la langue et une gestion efficace des opérations.

La production écrite est définie comme « *Un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances* »¹

L'écriture n'est pas seulement une traduction de la pensée, elle est le développement et la construction de cette pensée, Chartrand² soutient que le passage au domaine de l'écrit exige « *une transformation profonde du fonctionnement langagier.* »³ D'où vient encore la complexité de l'acte d'écrire. Toutes ces définitions envisagent l'écriture comme étant un processus de résolution de problème, et les différents modèles qui l'ont définie ainsi ont vu le jour au cours des années 80 avec le modèle de Hayes et Flower (1980) et celui de Scardamalia et Bereiter (1984).

¹ Rolland Viau, Psychologie cognitive. Br&al. 2006. P335.

² Chartrand, S-G, le programme de français. Québec français, 1997. P48

³ Barre De Miniac, C. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques.* Paris: Presse universitaire de Septentrion, 2000. p33.

2-L'expression écrite dans le modèle de résolution de problème :

Dans un contexte d'apprentissage, le problème est généralement une tâche à accomplir, relativement difficile pour l'élève, où la solution n'apparaît pas d'emblée. L'élève doit comprendre la tâche et s'y impliquer activement pour que la résolution du problème devienne un apprentissage efficace.

La résolution du problème paraît plus difficile pour un scripteur novice qu'elle ne l'est pour un expert en raison des capacités cognitives et les connaissances à exploiter

Un élève peut se trouver dans une situation compliquée, entre ce qu'il a envie de faire, ce qu'il a compris de la consigne et ce qu'il faut normativement écrire (le devoir faire). En situation d'écriture l'élève doit respecter l'intention de communication et le type du texte à produire, ensuite il doit rédiger ou créer en respectant des normes précises tout en admettant que cet élève connaît ces normes, cette opposition entre le respect des normes et l'acte de création peut être une contrainte ou un obstacle à l'écriture.

2-1-le modèle de Hayes et Flower :

Ce modèle sert de point de référence à de nombreux travaux concernant la production des textes.

Les auteurs de ce modèle ont mis en évidence les différentes étapes du processus d'écriture et les différents mécanismes qui interagissent constamment entre eux.

Ils voulaient identifier les processus rédactionnels pour déterminer les origines des difficultés rencontrées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte et proposer les améliorations ou les remédiations possibles.

Ils identifient donc trois éléments majeurs dans toute activité d'écriture et qui sont :

« Le contexte de la tâche, qui intègre les traces graphiques (début d'un premier jet du texte, sans doute, mais aussi les diverses notes qui ne constituent pas à proprement parler le texte en fabrication) dès le moment où elles commencent à être produites,

- les connaissances disponibles en mémoire à long terme, dont les connaissances-représentations relatives aux paramètres de la situation de production,

- et le processus (mental) rédactionnel proprement dit. » ¹

- **L'environnement de la tâche** (ou le contexte) : Concerne le sujet ou thème, la consigne d'écriture et l'auditoire auquel on s'adresse
- **La mémoire à long terme** : lieu de stockage des connaissances antérieures concernant le thème à traiter et des connaissances linguistiques.
- **Les processus d'écriture** : qui se subdivise en trois parties :
La planification, la mise en texte et la révision.

Ces opérations sont résumées dans le schéma suivant

¹Brassat, D.G « les processus de révision dans les modèles psychologiques de composition écrite », Recherche, n11.1989.p79.

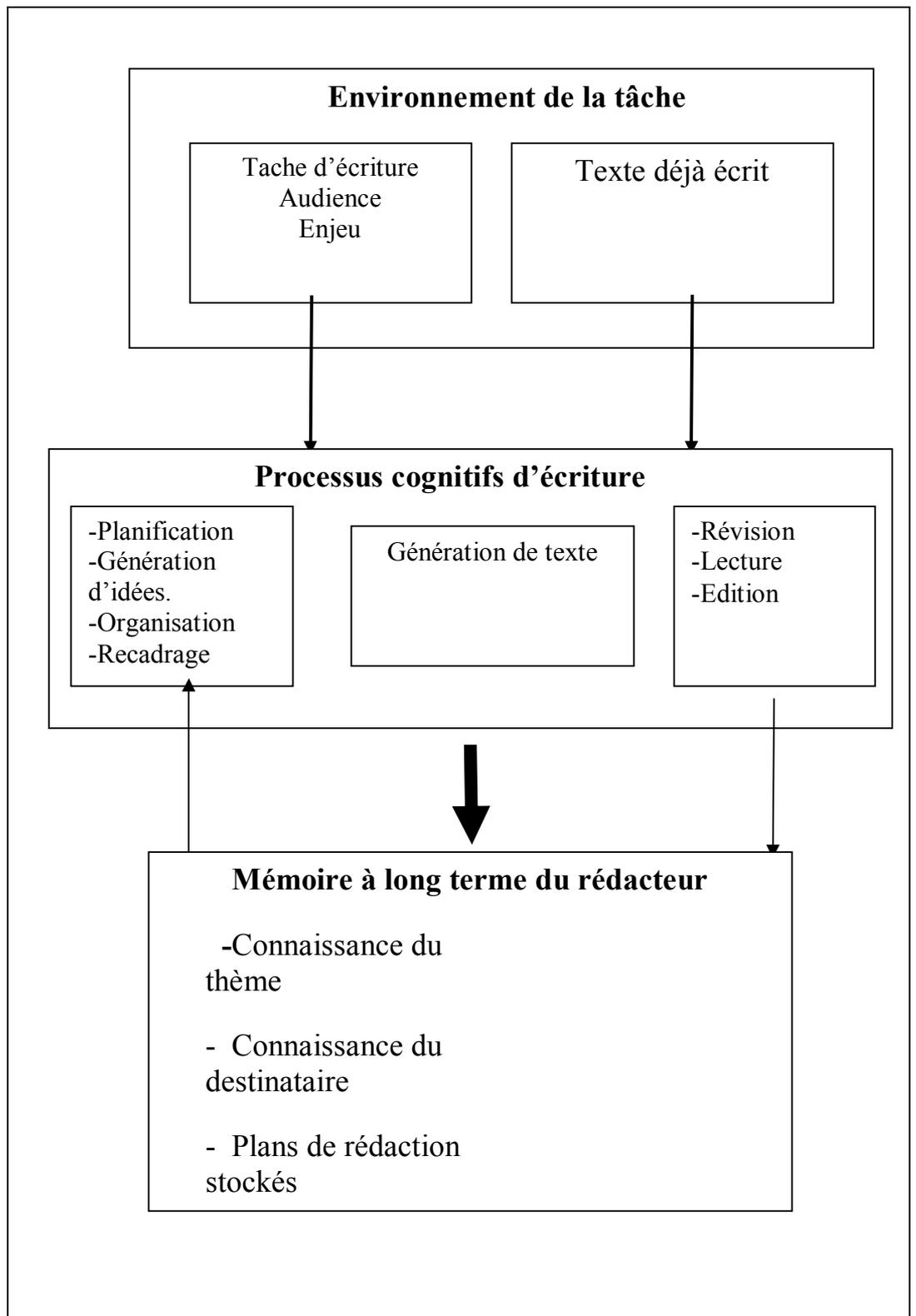


Fig. 01 : le modèle de Hayes et Flower (1980)

2-1-1-la planification (ou la préécriture) :

« Cette activité au cours de laquelle on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message. ».¹

Un plan bien établi est celui qui permet au scripteur de reconnaître ses priorités et qui est assez flexible. Toutefois, Scardamalia et Bereiter notent que les textes des rédacteurs inexperts semblent « refléter l'ordre dans lequel ils pensent les choses, plutôt qu'un ordre qu'ils auraient imposé au contenu à la suite d'une planification ». ²

C'est l'étape durant laquelle le scripteur réfléchit, recueille les informations en les puisant dans sa mémoire à long terme. Elle comprend trois sous-processus qui ont pour fonction d'établir un « plan de composition » et des buts pour guider la mise en texte à partir des informations issues de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche

- **Le sous-processus de conception (generating)** : permet de recouvrer en mémoire à long terme les informations pertinentes, organisées sous forme de chaînes associatives. Cette récupération, interrompue lorsqu'un des items retrouvés n'est pas jugé utile, peut se concrétiser par la rédaction de notes sous forme de mots isolés, de phrases incomplètes.
- **Le sous-processus d'organisation (organizing)** ; assure la structuration des informations récupérées en un plan chronologique et/ou hiérarchique. Les notes produites lors de l'activation de ce sous-processus sont accompagnées de repères d'organisation tels des flèches ou d'indexations comme des numéros.
- **Le sous processus de recadrage (goal setting)** : évalue et réajuste les plans écrits ou représentés par rapport aux buts initiaux (thème, destinataire, etc.).

Lors des phases de planification, le rédacteur recourt à ces trois sous-processus de manière récurrent

¹FAYOL, M, *La production du langage écrit*, in PLANE, S. et DAVID, J. *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collègue*, (1996) .p.9

² Hayes J.R. *un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction*, in la rédaction des textes, approche cognitive, Delachaux et Niestlé, Paris, 1998. p9

2-1-2. la mise en texte :

Le processus de textualisation (translating) ou «linéarisation» des représentations, permet, une récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaires, de linéariser en langage les plans.

Ce processus permet au scripteur de « traduire » en phrases cohérentes les idées nées dans le processus de planification, il implique la connaissance des codes linguistiques et discursifs de la langue écrite utilisée comme véhicule pour communiquer.

Le scripteur a une idée à transmettre, il la formule pour arriver de l'idée au texte. Cette manière d'envisager la production discursive s'oppose à ce que défendent, à la suite de Saussure, des linguistes soucieux de donner à la langue toute sa place dans l'énonciation« *Ce qui se joue dans la parole pour un sujet n'est pas qu'une affaire d' "habillage " de pensée et de masque de parole qu'il interpose entre lui et les autres, mais, ce qui, en lui, le fait être, dans sa singularité de sujet, comme être de langage* ». ¹

La traduction des idées s'opère selon les contraintes de la langue et en particulier l'établissement de la cohérence sémantique locale (entre les propositions verbalisées) et globale, s'appuient sur les connaissances des types de textes, sur les règles de la langue, mais aussi sur les informations contextuelles, pragmatiques et épistémiques pertinentes.

Durant ce processus le scripteur fait appel à sa mémoire à long terme ainsi qu'à sa mémoire de travail. Cette dernière est constituée de la mémoire phonologique, et enfin intervient la mémoire sémantique qui a un rôle très utile lors de la génération du texte puisqu'elle assure l'unité sémantique.

2-1-3- la révision : ou la relecture - révision du texte

Ce processus est loin d'être simple. Flower et Hayes (1980) parlaient de réexamen du texte en termes de "lire et corriger", mais ajoutaient à leur modèle, en 1981 déjà (parlant toujours de réexamen), la notion "d'évaluation et de révision", termes qui sous-entendent une intentionnalité dans l'activité de

¹ Pécheux, 1983, cité par Authier-Revuz, in, « *ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles reflexives et non-coïncidences du dir* », Paris, Larousse, 1995. p75.

relecture, c'est-à-dire un positionnement différent du scripteur dans le sens que ce dernier se distancie de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle.

Hayes et Flower ont modifié leur modèle et leur conception du processus de révision en disant qu'il s'agit d'un mécanisme composé de quatre étapes :

A. **La définition de la tâche** : elle permet au scripteur de spécifier les buts et les caractéristiques qui nécessitent une révision et les moyens de la réaliser.

Le scripteur s'interroge sur son propre texte et comment il pourrait l'améliorer en activant ses métaconnaissances afin d'éveiller chez lui même des stratégies de relecture et de correction considérées efficaces.

B. **L'évaluation** : qui débouche sur une représentation du problème, et repose sur une relecture ayant deux fonctions : lire pour comprendre et lire pour évaluer.

La relecture- évaluation se fait au moment où le scripteur intègre les critères du texte à rédiger et peut donc définir les problèmes à résoudre (problèmes linguistiques, erreurs orthographique, etc.)

Deux résultats possibles peuvent paraître suite à l'évaluation : soit une poursuite de la rédaction au cas où aucun problème n'est détecté, soit une résolution d'un problème identifié. Dans ce cas le scripteur doit engager une stratégie de remédiation.

C. **La sélection d'une stratégie** : il s'agit des Stratégies de modification du texte et qui sont :

- **Réécrire**, afin de préserver l'idée mais pas le texte: cette stratégie est la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis
- **Réviser** le texte écrit afin d'en préserver tout ce qui peut être nécessaire.

Différents cas de figure sont alors possibles. Une table de "moyens fins" contient différents appariements problèmes -solutions.

Les fins peuvent concerner aussi bien les objectifs communicatifs que les différents niveaux d'organisation du texte.

Les moyens consistent, quant à eux, en opérations d'insertion, de déplacement ou d'effacement concrétisant la transformation

Ces stratégies permettent au scripteur de réguler sa production et de réaliser petit à petit un texte conforme à ses attentes.

D. La modification du texte ou du plan :

À ce moment, le scripteur peut effectuer plusieurs types d'actions tout en essayant d'améliorer son texte et cela en ajoutant ou en supprimant des idées, des mots, et même des paragraphes, comme il se peut que le scripteur change le plan de sa rédaction et par la modification de la mise en paragraphes de son texte.

« Si les changements apportés au texte restent assez rares et, surtout, varient considérablement, en nature et fréquence, d'un sujet à un autre et, chez le même individu, d'un moment à un autre, les retours en arrière sur ce qui a déjà été écrit apparaissent systématiques, quels que soient l'âge et/ou le niveau d'expertise »¹

Ces stratégies permettent au scripteur de réguler sa production et de réaliser petit à petit un texte conforme à ses attentes et à celles de l'enseignant si son niveau le lui permet.

« La réécriture est un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version du texte ou de variantes (changements locaux), dont l'analyse relève de méthodes linguistiques. La révision est le processus cognitif complexe mis en oeuvre par un scripteur au cours même de la production et reconstitué par inférence par le chercheur à partir d'observables souvent composites, de mesures de performances et d'analyses des verbalisations».²

¹ BRASSART, D.G, Les Processus de révision dans les modèles psychologiques de composition écrite, Recherches, (1989) n°11, p.55.

² FAYOL, M. Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite, Paris, PUF. (1997) P130.

La lecture révision peut également se référer à la figure ci-dessous qui représente les différentes interactions pouvant intervenir dans le processus de révision.

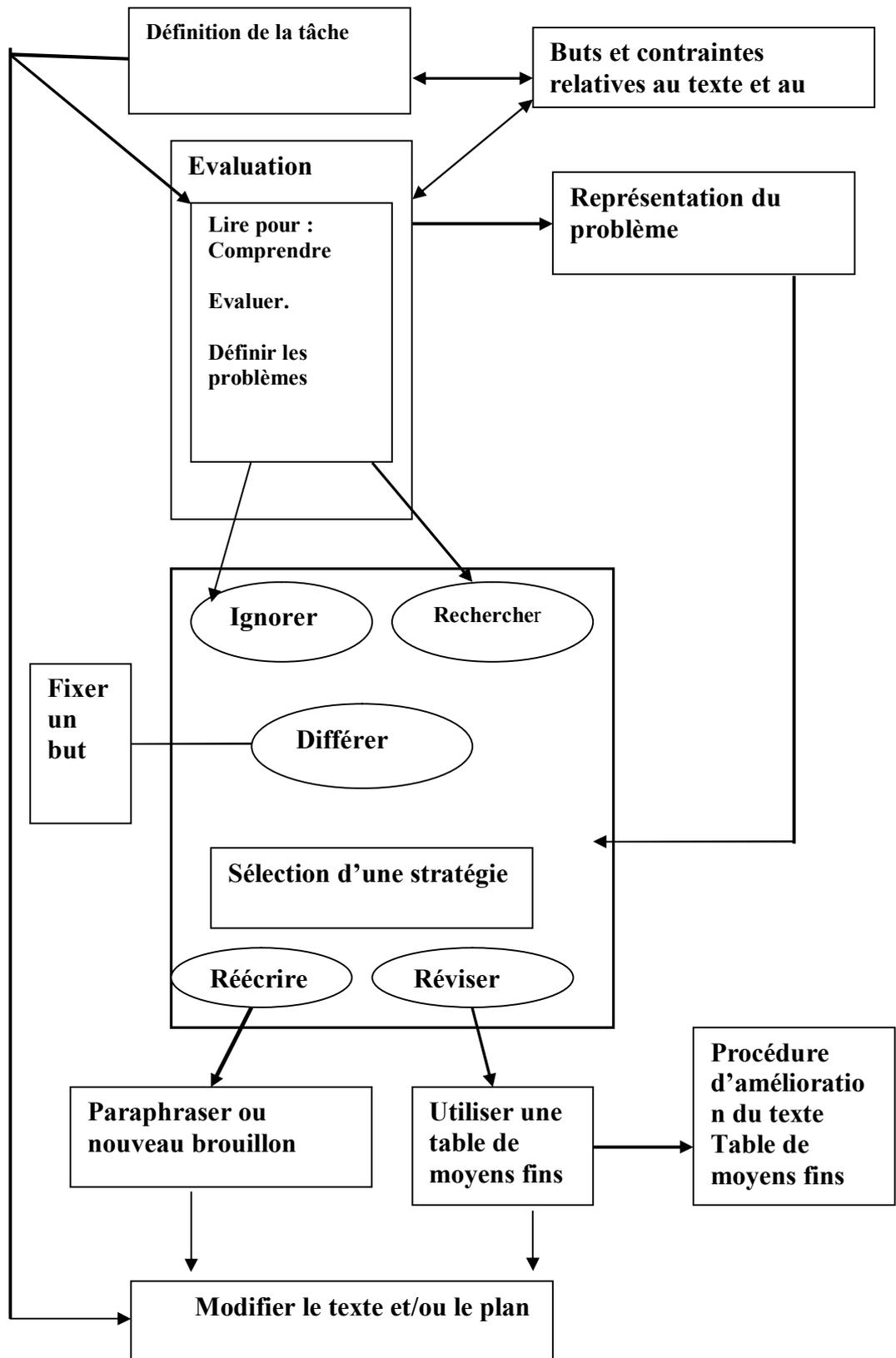


Fig.1 le processus de révision selon le modèle de Hayes et Flower.

Bien que le modèle de Hayes et Flower soit une base à plusieurs recherches en didactique et en psychologie cognitive, il reste incomplet et connaît beaucoup de critique.

Hayes ; qui est un fondateur de ce modèle ; modifie le model original et conçoit la production écrite comme une activité de deux composantes : l'environnement de la tâche (qui est présenté par le public, l'environnement social et les textes déjà lu par le scripteur) et l'individu (motivation, processus cognitifs, mémoire de travail et mémoire à long terme.)

La mémoire de travail et la mémoire à long terme évoquées dans le nouveau model de Hayes ont donné naissance à d'autres modèles qui s'intéressent au rôle de la mémoire dans la cognition comme le signale Ericsson & Kintsch et Baddeley.

D'autres travaux ont connu le jour en s'appuyant sur le modèle principe de Hayes et Flower mais en donnant plus d'importance à la révision tel que le modèle de scardamalia et Bereiter.

3-Le modèle de Bereiter et Scardamalia :

Il s'agit du modèle **CDO** (*comparer, diagnostiquer, opérer*) et qui tient en trois étapes qui peuvent intervenir tout au long de l'activité scripturale.

3-1. La première étape « comparer »:

Permet au scripteur de juger sa production écrite en se référant à son intention d'écriture et de ses objectifs d'écriture. Pour les scripteurs novices, ils ont recourt à poser un certain nombre de questions concernant le type de texte écrit et les intentions d'écriture. Si le scripteur ressent l'écart entre ce qu'il écrit et ce qu'il veut écrire, il doit vérifier ce qui cause cet écart pour effectuer des changements qui lui permettent de rédiger un texte conforme à ses intentions.

3-2. La seconde étape « diagnostiquer »

C'est l'étape qui détermine les différences et les changements déjà établis à l'étape première, c'est-à-dire préciser l'écart entre l'objectif visé et le texte effectivement écrit.

À cette étape, le scripteur peut avoir recours à sa mémoire à long terme pour vérifier ses connaissances et apporter des changements à son produit final.

Dans ce cas le rédacteur « *peut aussi choisir de modifier la représentation du texte visé plutôt que le texte lui-même* »¹

On comprend bien l'importance et la nécessité d'avoir bien cerné ces caractéristiques dès le début parce que si le scripteur ne parvient pas à diagnostiquer la cause de l'écart, l'étape suivante ne peut pas s'effectuer et l'écart ne sera évidemment pas corrigé.

3-3. La troisième et dernière étape « opérer » :

C'est l'étape pendant laquelle le rédacteur choisit une tactique adéquate. Ceci est afin d'apporter des changements désirés dans l'étape précédente, il peut donc apporter certains changements considérés utiles comme il peut laisser son texte tel qu'il est.

Après réflexion, il met en place ce qu'il a choisi comme alternative. S'il décide d'effectuer un changement, le contenu de la seconde boîte, *générer un changement dans le texte*, lui permet de le faire. Toutefois, il peut ne rien voir dans son texte et se diriger tout droit vers « l'échec » ou même s'il voit un écart, il peut choisir de ne rien faire (peut-être parce qu'il ne sait pas quoi faire) et de retourner au processus interrompu sans faire disparaître l'écart.

L'activation du processus CDO peut intervenir à n'importe quel moment de la rédaction « *ce processus se poursuit jusqu'à la disparition de l'écart ou à un échec à un moment du cycle, et se clôt par un retour au processus interrompu* »²

Cette étape tout comme les deux précédentes peut être difficile pour les scripteurs novices comme elle peut paraître facile pour les scripteurs experts.

L'intérêt de ce modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983) est qu'il peut s'adapter, pour une activité de révision qui serait à effectuer par l'élève après la correction de l'enseignant.

Ce modèle est expliqué par le schéma qui suit :

¹ BRASSART, D.G. (1989), Les Processus de révision dans les modèles psychologiques de composition écrite, Recherches, n°11, p.92.

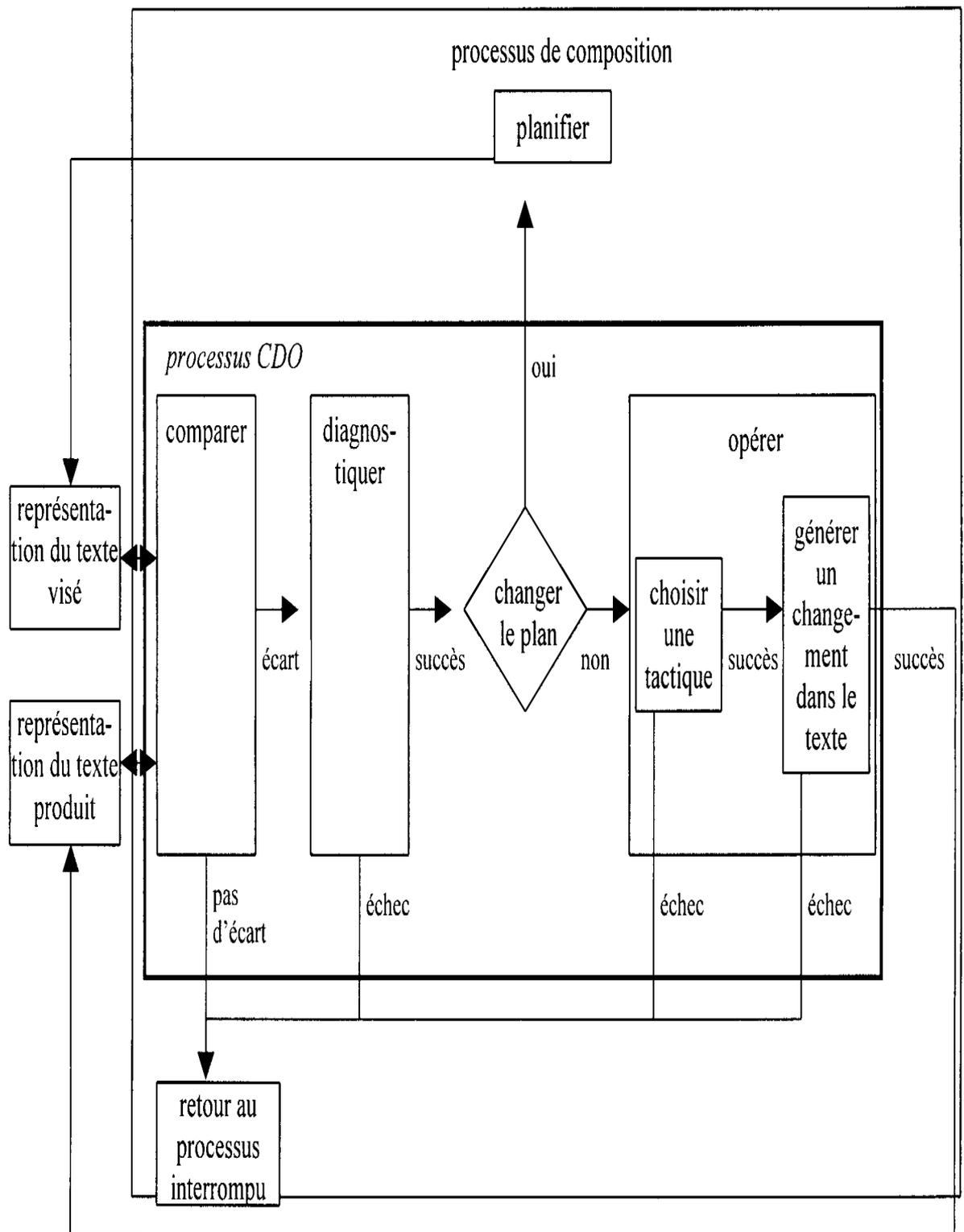


Fig. 3 : Modèle du processus CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) dans la composition (Scardamalia et Bereiter 1983)

4- Les modèles de rédaction et d'écriture en langue 2 :

La plupart des recherches ont des ressemblances en montrant que la production écrite, que ce soit en L1 ou en L2, est un processus cognitif complexe qui a pour but de traduire le langage représenté (idées, pensées, sentiments de l'individu) en un discours écrit cohérent, en fonction des contextes communicatifs et sociaux déterminés, sans oublier de dire que le texte écrit est finalement un produit communicatif et socioculturel. Le scripteur est sensé respecter des aspects orthographiques, lexicaux et syntaxiques, les intentions de communication et des significations, ainsi que l'organisation textuelle dans une langue qui ne fonctionne pas de la même manière que celle de sa langue maternelle.

Bereiter et Scardamalia ont proposé des modèles qui décrivent les processus de production des scripteurs novices et experts, ces modèles sont utilisables en langue1 ainsi qu'en langue2, et qui sont le modèle de dire le savoir (knowing-telling) et le modèle de transformer le savoir (knowing-transforming).¹

4-1- Le Modèle de «dire le savoir»

Le modèle de «dire le savoir» explique d'une manière générale la conduite des scripteurs novices. D'après ce modèle, la composition se produit comme un simple fait de «vidage» de l'information, que le scripteur connaît à partir du moment où il décide d'écrire le texte; c'est-à-dire, il écrit ce qu'il sait, sans penser à l'activité d'écriture en elle-même. La production écrite dans ce modèle commence sans aucun processus de planification prévu et il suffit seulement d'activer une présentation de ce qu'on veut écrire (de façon autogénérée ou depuis l'extérieur) pour que certains identificateurs du thème et du genre soient déclenchés et pour que la textualisation se produise: ce qu'on a écrit et la manière dont on l'a écrit.

Ainsi, la production de quelques phrases ou lignes sous cette forme, sert à recommencer des processus semblables, avec quoi on peut garantir une certaine «cohérence» thématique basée sur des alliances conceptuelles, jusqu'à ce que les idées s'épuisent et la composition s'achève.

4-2-. Modèle de «transformer le savoir» :

Le modèle de transformer le savoir, explique la procédure générique des scripteurs experts. Un principe de base de ceux qui pratiquent ce modèle est de comprendre l'écrit comme un acte complexe de solution de problèmes. Un tel processus implique deux espaces problème: l'espace de contenu ou thématique et l'espace rhétorique. Dans le premier, on travaille dans des problèmes d'idées, croyances et savoirs. Tandis que dans le deuxième, on travaille dans des problèmes liés à la réussite des buts de composition. Dans ce sens, on suppose que le scripteur fait interagir activement ce qu'il sait (espace thématique) avec les buts et objectifs qu'il planifie, ou bien, il traduit des problèmes liés à ces aspects.

La composition guidée par ce modèle est planifiée, réflexive, autorégulée; elle est basée principalement sur le «savoir dire» ce qu'on connaît ou ce qui s'est documenté, par rapport à un certain type de destinataire, genre, processus et intention communicative; c'est-à-dire, transformer ce qu'on sait en une production logique appropriée, ce qui fait que le savoir du scripteur éprouve des transformations vers des états supérieurs de connaissance et de réflexion.

¹ Synergies Venezuela N° 2 2006 pp. 266 – 267

5- Les processus d'écriture en langue 2 :

Bien que les travaux sur la cognition et la production écrite soient fréquents, aucun modèle de rédaction en langue seconde n'est présent.

Zimmermann¹ conclut sur la base de ses expériences

« *Qu'en termes qualitatifs, (presque) rien n'est spécifique de L2 dans le noyau des processus d'écriture* ».

La question qui se pose est de savoir comment l'écriture en L2 se différencie de l'écriture en L1. Canagarajah² présente, sur la base d'autres recherches, une compilation de résultats concernant ces différences entre les scripteurs en L1 et les scripteurs en L2, leurs productions se caractérisent par :

- Moins de recourt à la planification de la rédaction.
- Moins d'établissement de buts, plus de difficultés d'achever les buts
- Difficultés de récupération et de l'organisation du matériel par les processus de génération.
- La mise en texte se manifeste plus laborieuse, moins aisée et moins productive.
- Les pauses sont plus fréquentes et plus longues et recouvrent une plus grande partie du temps écoulé total
- Écriture plus lente et moins de mots produits
- Peu de révision des textes produits.
- Moins de réflexion et de relecture des textes.

La production en langue étrangère exige une pression intense sur la mémoire de travail, ce qui est due aux capacités limitées des apprenants.

Le cas le plus fréquent est que les rédacteurs en langue 2 focalisent plus sur le contenu et les ressources linguistiques (ou la traduction linguistique) out Ils éprouvent des difficultés.

Cette focalisation sur les aspects linguistiques entraîne la négligence des aspects structuraux du texte produit.

¹ Zimmermann, R, L2 writing : *subprocesses, a model of formulating and empirical findings, Learning and Instruction* .2000 .Page 73.

²Canagarajah, A. S. *Understanding critical writing*, In P. K. Matsuda, M. Cox, J. Jordan& C. Ortmeier-Hooper (éds.) , *Second-language writing in the composition class room* , 2006,p : 210.

En L2, il ne s'agit pas seulement des aspects cognitifs de la langue, mais aussi, des connaissances métacognitives employés par des scripteurs, ces connaissances sont de deux types : des connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Ces deux types de connaissances peuvent être empruntés à la langue première comme elles peuvent être spécifiques à la langue seconde.

Cependant, la disponibilité des connaissances n'est pas suffisante pour réaliser un écrit correct, mais il faut en plus posséder une compétence à structurer son texte

Barbier¹ constate qu'en effet « [...] c'est bien l'articulation du processus de formulation [la mise en texte] avec l'ensemble des autres processus qui fait toute la particularité de la production écrite en L2 ».

Cela signifie que les apprenants en classe de langue sacrifient plus de temps à la mise en texte qu'à la planification ou à la révision, c'est pourquoi les produits écrits en L2 sont mal structurés et plein de fautes.

L'écrit en L2 peut être résumé dans le schéma ci après élaboré par Mäki (2004).²

¹Barbier, M.-L « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? » In A. Pilat (sous la dir.) *Écriture. Approches en sciences cognitives*, 2004. p190.

² Mäki, cité par Alcorta, M.1979. Pratique de brouillons et d'activité d'écriture.

Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves.

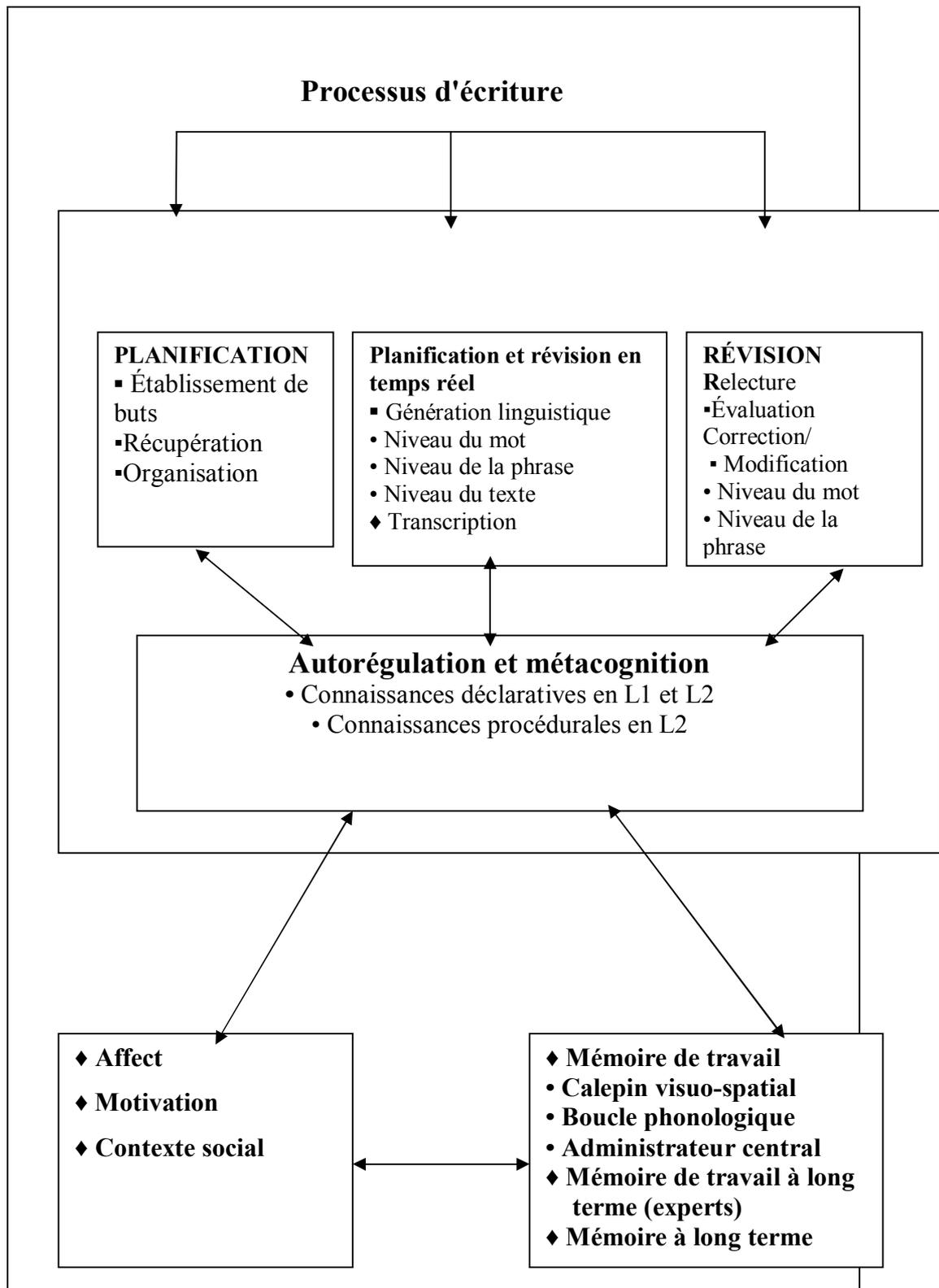


Fig.2 : Processus d'écriture en L2.

6-Rôle de la langue maternelle dans la production en L2 :

Zimmermann¹ considère que la langue maternelle est une ressource à laquelle les apprenants ont recours, quand il s'agit d'une tâche difficile, les apprenants ayant de moindres capacités linguistiques en L2 ont plus tendance à utiliser leur langue maternelle lors du déroulement de la tâche.

Le transfert de la L1 dans la production écrite en L2 peut être le résultat d'un automatisme ou d'un choix fait par les scripteurs.

Ellis & Yuan ²ajoutent pourtant qu'il existe une différence qualitative potentielle entre l'écriture en L1 et L2, à savoir le recours à la langue maternelle lors de la rédaction en langue étrangère. Or, sur la base des avis contradictoires de différentes recherches (par exemple, Zimmermann2000) Ellis et Yuan considèrent que la langue maternelle est plutôt une ressource à laquelle les apprenants ont recours dans une mesure variable. En d'autres termes, quand il s'agit d'une tâche difficile, les apprenants se réfèrent à la langue maternelle quand ils n'arrivent pas à s'exprimer aisément en L2.

Legros³, considère que les apprenants traitent les informations en fonction des connaissances construites dans leur contexte culturel, familial, et linguistique, et qu'ils adaptent des stratégies de compréhension et de production en fonction de ces différents contextes.

Le recours à la L1 pour produire en L2 se justifie par un allègement de la surcharge cognitive qui peut entraîner la recherche et la mémorisation à court terme en L2 de contenus informatifs non acquis initialement dans cette langue. L'usage de la L1 permet de planifier, de choisir et d'organiser l'information assimilée dans cette langue pour laisser à une étape ultérieure sa traduction en L2.

¹ Zimmermann cité par Dahlet dans, *Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction*, p 210

² Ellis & Yuan, *The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing*, *Studies in Second Language Acquisition* (2004), p59.

³-Legros, the systematic effect of consulting a textual data base on reviewing, learning and instruction. 2002. P04.

7- Relation entre les systèmes mémoriels et production écrite

Les activités rédactionnelles reposent sur les activités mémorielles pour transformer les informations en texte linéaire qui pour être réalisé doit avoir recours à la mémoire à long terme (MLT), qui représente une ressource au scripteur et la mémoire de travail (MT) qui assure la mise en œuvre des traitements contrôlés

7-1. Mémoire à long terme et production écrite :

Le rôle de la mémoire à long terme est le stockage et la récupération des connaissances et des informations déjà acquises, c'est le lieu où l'individu stocke les connaissances orthographiques ainsi que le lexique.

La MLT stocke deux types de connaissances :

-Des connaissances déclaratives : c'est l'ensemble des idées et des connaissances sollicitées (les savoirs) et qui sont de trois types :

- Les connaissances relatives au contenu du texte (le thème) ou les connaissances référentielles.
- Les connaissances rhétoriques et pragmatiques (les caractéristiques qui permettent au scripteur de réaliser un texte visant une intention de communication)
- Les connaissances linguistiques (qui sont relatives au fonctionnement linguistique tel que la grammaire et le lexique)

-Des connaissances procédurales : qui représentent les processus mobilisés pour effectuer une tâche (les savoirs faire).

Dans les modèles de rédaction des textes les connaissances procédurales sont relatives aux processus rédactionnels qui sont : la planification, la mise en texte et la révision. Ces connaissances s'activent en mémoire de travail pour traiter les connaissances déclaratives.

La MLT sert à récupérer les connaissances référentielles et celles des planifications. Ransdell¹ considère que « *la mobilisation rapide et stratégique des différentes connaissances déclaratives et procédurales que le rédacteur peut attester d'une écriture fluide et d'une production de qualité* ».

¹ Ransdell (S) Arecco(M.R.), Levy (C.M.) : *The effects of working memory loads on writing quality and fluency*", *Applied Psycholinguistics* p. 113

7-2. La mémoire de travail :

La MDT occupe une place centrale dans le processus de rédaction (ou plus généralement dans la production verbale ou écrite). Elle se situe en effet au cœur même de l'activité de production verbale, placée entre la pensée intentionnelle du sujet (plus ou moins claire et élaborée) et ses organes sensoriels de transmission (la voix, le corps, l'écriture ...).

Baddeley¹, présente le modèle le plus détaillé qui décrit les composantes de la mémoire de travail et explique son fonctionnement. C'est un système qui se compose de trois composantes travaillant en interaction les unes avec les autres.

La MDT se compose de :

L'administrateur central : Son rôle est de contrôler les transferts cognitifs, et de transférer les informations et les connaissances en mémoire à long terme ainsi que le déclenchement de la boucle d'autorépétition mentale, la prise des décisions concernant la planification de la hiérarchisation et le classement des informations dans un discours proposé. Cet administrateur se mobilise pour les opérations du haut niveau cognitif tel que la compréhension, le raisonnement, etc. le rôle le plus important de l'administrateur central est de gérer et répartir les ressources dans les autres composantes du système pour éviter une surcharge cognitive.

la boucle phonologique ou articulatoire : est concerné par le maintien de l'information verbale (langage écrit) et phonologique (langage oral). elle est responsable aussi, de la mise en œuvre de l'autorépétition mentale qui permet le maintien des informations en MDT ou de la transférer en MLT. La boucle articulatoire dispose d'une capacité mnémonique très restreinte de 2 secondes environ.

Le calepin visuo-spatial : coordonne les processus liés à l'imagerie mentale. C'est grâce à cette composante qu'il est possible à un sujet de réussir des tâches liées à la reconnaissance spatiale ou de reconnaître un itinéraire dans l'espace, de se représenter des déplacements etc.

La figure ci-dessous représente ces trois composantes.

¹ Baddeley, A. *La Mémoire humaine. Théorie et pratique*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1993.p 547.

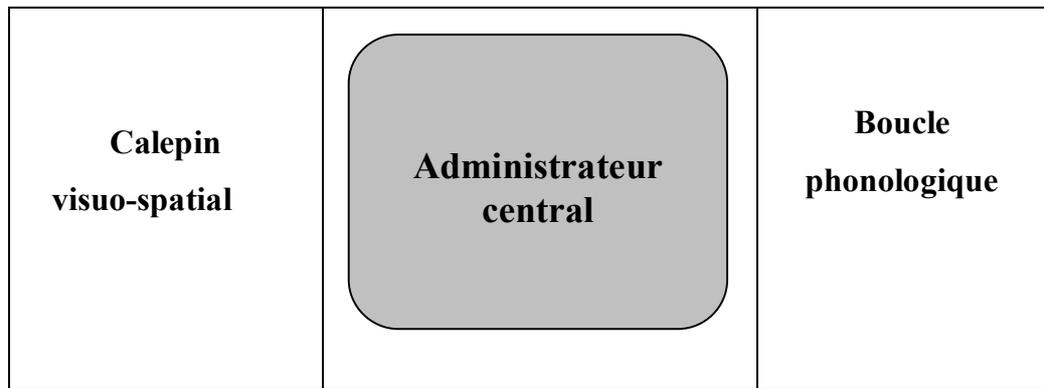


Fig.1 : modèle de la mémoire de travail selon BADDELEY (1993).

7.3 La MDT et la production des textes :

En s'appuyant sur le modèle de Baadley, Kellogg élabore un nouveau modèle qui explique la relation entre la MDT et les activités rédactionnelles. Ce nouveau modèle Fig2 enrichit celui de Baadley en lui ajoutant des composantes relatives à l'expression écrite et orale. Ces composantes sont : la formulation, l'exécution et le contrôle.

La formulation consiste à planifier les idées et à les traduire de manière à les concrétiser face au deux sous processus de **la programmation** et **l'exécution**, ces deux composantes sont aussi soumises au contrôle qui peut emporter des modifications et des régulations pour **la lecture** et **l'édition**.

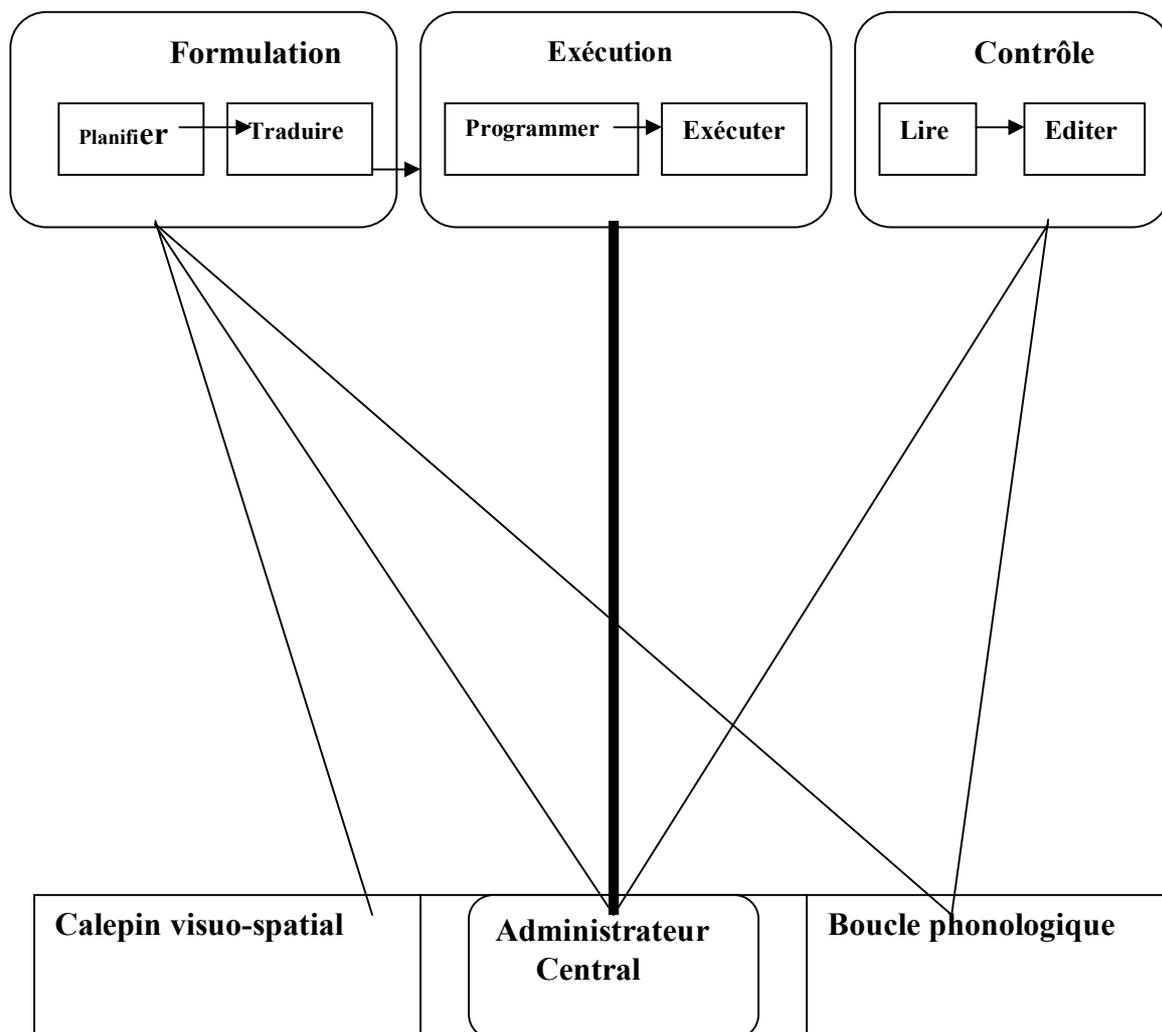


Fig.2 : modèle de la mémoire de travail dans la rédaction. Kellogg (1998)

8-La motivation en contexte scolaire :

La majorité des enseignants trouvent que le problème majeur qu'ils rencontrent, en plus du déficit de pré-requis chez certains élèves est la non-motivation et le manque d'intérêt pour la langue française.

Les enseignants estiment que le niveau des élèves les empêche à arriver à leur finalité et rend l'enseignement de l'écrit presque impossible chez certains sujets. La motivation peut être définie comme:

*« L'action des forces, conscientes ou inconscientes, qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale) (...) La motivation a aussi des aspects psychologiques et sociaux. La motivation est dynamique, dirigée, comporte un progrès et inclut la dimension du futur. ».*¹

De ce fait, on constate que la motivation joue un rôle important dans l'apprentissage d'une quelconque discipline, ce qui est confirmé par la théorie de Tolman qui :

*« Envisage en particulier que la motivation joue un rôle important dans la détermination des indices de l'environnement qui retiendront l'attention de l'organisation qui donc feront l'objet de la constitution d'une structure cognitive : un apprentissage est réalisé si la présence [...] d'un objectif visé confirme [...] des hypothèses sur un certain nombre de relations causales, temporelles, logiques [...]. »*²

On remarque l'important rôle qu'exerce la motivation sur l'acquisition d'une langue. Etre motivé et intéressé favoriserait l'apprentissage, et, pour l'enseignant à qui l'accomplissement de sa mission se fera facilement du fait qu'il remarque et constate un intérêt accordé par les apprenants à la séance, et pour l'apprenant qui acquerra les règles de l'apprentissage et essayera d'apprendre encore plus de connaissances à réinvestir dans ses productions écrites.

¹<http://www.memoireonline.com/01/09/1912/La-motivation-de-leleve-en-difficulte.html#fnref9> Sous la direction de J. HOUSSAYE, *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*

² Gaonac'h –D, théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Edition. Didier, p70, Paris, 1991

En classe, la motivation désigne l'envie, le goût et le plaisir d'apprendre. Pour gagner l'adhésion et l'implication de l'élève, plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignant.

Il s'agit d'entretenir un climat de confiance de respect mutuel entre les élèves de manière à mettre en confiance les plus réticents.

La classe donc doit être un endroit où la parole circule, où l'on a le droit de s'exprimer et de donner son point de vue.

Si les élèves ne ressentent pas cela ils se bloquent et gardent tout pour eux.

8.1-Les conditions motivationnelles :

Rolland Viau ¹ expose dix conditions, qui doivent être réunies pour qu'une activité suscite la motivation d'un élève.

- Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève : une activité est significative dans la mesure où elle aide l'élève à atteindre ses buts, correspond à ses intérêts, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations. Plus une activité est signifiante plus l'élève la juge intéressante et utile.
- Une activité doit être diversifiée et elle doit s'intégrer aux autres activités : la diversité doit se trouver dans le nombre de tâches à accomplir à l'intérieur d'une même activité, lorsque celle-ci nécessite l'exécution répétitive d'une seule tâche, elle est généralement peu motivante aux yeux des élèves.
- Une activité doit présenter un défi pour l'élève : les activités qui sont ni trop faciles ni trop difficiles construisent un défi pour l'élève. Puisque ce dernier est souvent désintéressé d'un succès qui ne lui coûte aucun effort, ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité.
- Une activité doit être productive : dans la mesure du possible, une activité doit mener à une réalisation ou à un produit qui ressemble à ceux qu'on trouve dans la vie quotidienne. Il peut s'agir d'une affiche, d'un article de journal, ou d'un message électronique.

¹ Rolland Viau, *la motivation dans l'apprentissage du français*, Canada: Renouveau Pédagogique, 1999. p 84.

- Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève :
 L'élève est motivé à accomplir des activités qui exigent de sa part un engagement cognitif, il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à faire des liens avec des notions déjà apprises.
 Cette condition touche la perception que l'élève a de sa compétence car elle lui demande d'investir ses capacités dans le but de réussir une activité.
- Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix : les activités deviennent démotivantes si elles exigent des élèves d'accomplir la même tâche, au même moment, et de la même façon, c'est pourquoi la possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler son apprentissage.
- Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres Une activité d'apprentissage doit se dérouler dans une atmosphère de collaboration et amener les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun ce qui suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car cela favorise la perception qu'ils ont de leur capacité à contrôler leurs apprentissages.
- Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire :
 L'intégration du français à d'autres disciplines (géographie, histoire, mathématiques, ...) aide l'élève à se rendre compte que ces disciplines se complètent et que les différentes connaissances sont profitables à tous ceux qui doivent communiquer avec un public.
- Une activité doit comporter des consignes claires :
 L'élève doit savoir ce que l'enseignant attend de lui. Ainsi, il ne perdra pas de temps à chercher à comprendre ce qu'il doit faire.
 Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande.
- Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante. : La durée prévue pour une activité effectuée en classe devrait correspondre au temps réel qu'une tâche équivalente requiert dans la vie courante.
 L'enseignant doit éviter à tout prix que l'élève ait l'impression qu'on lui "arrache sa copie des mains", à la fin d'une activité parce que le temps est écoulé.

Le fait d'accorder à l'élève le temps dont il a besoin l'aide à porter un Jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui.

En classe de FLE les enseignants doivent fournir un grand effort pour que les élèves soient motivés vis-à-vis des activités rédactionnelles, ils doivent aussi savoir évaluer et mobiliser les compétences collectives et individuelles des élèves pour pouvoir les motiver.

9- Qu'est ce qu'une compétence :

C'est un ensemble de ressources mobilisées pour agir de manière pertinente dans un contexte donné. C'est aussi, l'ensemble des acquis que l'on mobilise pour mener à bien une activité ou pour remplir efficacement une mission. La compétence n'existe et ne s'apprécie que dans l'action

La compétence écrite est tout d'abord une compétence de communication, selon Bouchard¹ c'est:

«Une capacité à produire des discours écrits bien formés, y compris dans leur Organisation matérielle, appropriée à des situations particulières diversifiées.»¹

C'est la compétence par laquelle un apprenant doit être capable à concevoir des thèmes de productions et les transcrire par des mots, des phrases et enfin un texte bien planifié et structuré dont les idées sont enchaînées correctement.

Dabène², parle plutôt d'une compétence scripturale, qui est 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.

Cette composante repose sur la compétence textuelle, laquelle est associée aux composantes sémiotiques, sociologiques et pragmatiques

¹- Bouchard, synergie Venezuela *Quelques notions clés au moment d'aborder L'enseignement de l'écrit en FLE* par Libia Justo Meza.

² Dabène M. *« L'adulte et l'écriture »*, actes du 3ème. Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986, Bruxelles: Prisme. (1987).

La compétence écrite exige une compétence *linguistique* qui permet au scripteur de rédiger un texte selon des normes syntaxiques et sémantiques de la langue employée, et une compétence *discussive* qui permet de rédiger un texte correcte sur le plan de l'organisation totale tout en prenant en considération le contexte textuel dans lequel on produit le texte.

La compétence écrite est évaluée selon deux niveaux :

- *La cohérence* : qui traduit le plus la compétence linguistique relative à la structure interne et externe du texte, elle permet de mettre le scripteur en accord avec son texte et les connaissances qu'il a sur le thème.

L'incohérence apparaît quand le lecteur ne comprend pas ce qu'il est entrain de lire.

- *La cohésion* : la cohésion d'un texte se produit lorsque les séquences des phrases qui composent la superficie textuelle sont interconnectées à travers les relations grammaticales comme la répétition, les formes pronominales, la coréférence, l'élision ou la connexion.

9-1. La compétence écrite en L2

La compétence est la mobilisation et la structuration des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans une activité concrète, pour résoudre un problème inédit dans un contexte déterminé. Les compétences rédactionnelles en L2 se basent généralement sur les compétences rédactionnelles de la L1.

Les compétences en L2 sont des compétences qui visent la communication. De ce fait, la compétence de communication en L1 peut être la base de compétence de communication en L2. Dans ce contexte Gaonac'h parle de transfert de compétence qui favorise l'apprentissage d'une L2 et dit à ce propos :

« La maîtrise du code linguistique en L2 favorise le transfert des compétences communicatives de la L1 à la L2, et, de manière générale, l'acquisition des compétences communicative en L2. »¹

La compétence de communication et donc de rédaction, intègre des savoirs, des stratégies, dans un processus débouchant sur des manifestations.

¹ Gaonac'h. D, théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Edition. Didier, Paris, 1991, p187.

9-2. La compétence à rédiger un texte en première année secondaire :

Les directives ministérielles donnent beaucoup d'importance au champ de l'écrit et au développement des compétences rédactionnelles. En première année, la compétence rédactionnelle est définie comme suit :

« Écrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers, que ce message soit nouveau ou qu'il reproduise les discours d'autrui. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs » ¹.

Les activités rédactionnelles ont les objectifs suivants²:

¹Programme de 1^{ère} année secondaire, Mars 2005.P43.

Capacités	Objectifs
<p style="text-align: center;">-planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée) • Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne) • Activer des connaissances relatives à la situation de communication. • Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler. • Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation • Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes. • Faire un choix énonciatif. • Choisir une progression thématique. • Choisir le niveau de langue approprié
<p style="text-align: center;">Organiser sa production</p> <p style="text-align: center;">Organiser sa production</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication. • Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions. • Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations. • Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect. • Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.

<p>Utiliser la langue d'une façon appropriée</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des phrases correctes au plan syntaxique. • Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit. • Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.
<p>Réviser son écrit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux. Définir la nature de l'erreur : • Mauvaise prise en compte du lecteur Mauvais traitement de l'information (contenu) • Cohésion non assurée. • Fautes de syntaxe, d'orthographe... • Non respect des contraintes pragmatiques. • Mettre en œuvre une stratégie de correction • Mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution)

10-L'erreur dans les productions écrites:

La production écrite est un exercice dans lequel l'élève s'exprime d'une manière à répondre à une consigne dictée par l'enseignant, quoiqu'il fournisse un effort à la rédaction, son texte contiendrait des erreurs qui sont nécessaires au développement de sa compétence en L2.

Les erreurs permettent aux enseignants de prendre part des difficultés des élèves

« L'erreur est occasion et moyen de diagnostics de la difficulté à raisonner ou à maîtriser une opération mentale, une fonction cognitive, c'est pourquoi on parle souvent à propos de ces méthodes de pédagogie de la réussite »¹

L'erreur a longtemps été considérée comme une anomalie ou une faille, et associée à une « faute » dans l'apprentissage, elle exprime un dysfonctionnement et une non maîtrise, mais elle a changé de statut et a gagné une place importante dans tout apprentissage. Elle prouve un effort, l'existence d'un savoir bien qu'il soit incomplet et un signe de la part des élèves qui sollicitent une aide. Elle est nécessaire et constitue une étape dans l'apprentissage et l'acquisition des connaissances. Le statut de l'erreur diffère selon les conceptions théoriques

- **Selon le behaviorisme**, l'enseignement vise un apprentissage sans erreur. Ce dernier se réalise par le biais des exercices, répétitions et renforcement des "bonnes réponses". L'élève est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (l'apprentissage programmé). L'enseignement dit *inductif*, qui inspire bon nombre de disciplines, illustre bien cette conception.
- **Selon le constructivisme**, l'apprentissage est un processus au cours duquel les connaissances nouvelles peuvent s'appuyer sur les connaissances anciennes ou les remettre en cause.

L'erreur témoigne donc des difficultés que doit résoudre l'élève pour produire une connaissance nouvelle

¹ Marcel. G, apprendre à raisonner, apprendre à penser, Hachette, 1994, p17.

On évoque alors le fameux *conflit cognitif* que l'élève doit résoudre. La correction de l'erreur par un élève indique ainsi qu'il a surmonté ces difficultés en construisant une réponse nouvelle.

Astolfi¹ propose une typologie des erreurs en se référant à leurs origines :

1). Des erreurs relevant de la compréhension des consignes : ces erreurs se produisent lorsque les termes utilisés pour exprimer une consigne ne sont pas claires.

2). Des erreurs résultant d'habitudes scolaires : Par le jeu du contrat didactique l'élève raisonne sous influence. Si le contrat didactique fonctionne bien, l'élève sait où on l'attend sinon il va être dans « un métier d'élève ».

L'élève se centre sur des attentes magistrales, la plupart du temps supposées il tente de s'adapter sans trop savoir à quoi s'adapter ni même comment. Il va répondre à l'enseignant, parce que c'est ce qu'il a compris de ce que l'on attendait de lui, alors que l'enseignant attend qu'on réponde à la question

3) Des erreurs témoignant des conceptions ou des représentations :

L'idée de représentation est présente dans la notion Bachelardienne d'*obstacle*. Les obstacles surviennent lorsque nous agissons et réfléchissons avec les moyens dont nous disposons déjà ; ces moyens n'étant pas nécessairement appropriés ou corrects amènent les élèves à faire des erreurs.

4). Des erreurs liées aux opérations intellectuelles impliquées :

Certaines opérations ne sont pas disponibles à tout moment chez les élèves. En effet, leur apprentissage se construit dans le long terme en passant par des étapes successives.

5). Des erreurs portant sur les démarches adoptées :

Devant un problème donné, et quand on leur laisse le choix de stratégie de résolution, les élèves adoptent souvent des démarches bien différentes de ce qu'attendait l'enseignant. Ces opérations peuvent être plus compliquées que la réponse en elle-même.

¹ Astolfi, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 1997. Pratiques et enjeux pédagogiques.

6). Des erreurs liées à la charge cognitive: La mémoire n'est pas un système passif mais elle est au cœur même des apprentissages « intelligents ».

On distingue deux types de mémoire :

- **Mémoire de travail :** elle se caractérise par sa capacité limitée et par le temps court de conservation des opérations.
- **Mémoire à long terme :** qui est dotée d'une très grande capacité.

L'efficacité du rappel est influée par différentes conditions. Devant les situations- problèmes qui demandent un effort cognitif l'élève peut centrer son attention sur un seul aspect.

7). Des erreurs ayant leur origine dans une autre discipline : il s'agit des transferts interdisciplinaires ce qui entraîne certaines difficultés. Pour l'élève le transfert serait un phénomène naturel compte tenu du fait que les schèmes, correspondant à des instruments de connaissance, sont susceptibles de s'habiller de différentes façons selon la situation et le domaine dans lesquels peut se trouver l'élève.

8). Des erreurs causées par la complexité du contenu : L'origine des erreurs peut être due à la complexité interne dans le sens où elle peut avoir des répercussions du point de vue psychologique de l'apprenant (charge mentale, nature des opérations intellectuelles...).

11. Recensement des difficultés rédactionnelles :

Les élèves en classe de FLE se heurtent à des problèmes divers lorsqu'ils écrivent. Etant donné un niveau supposé « moyen » d'acquisition de la langue (7 ans au minimum) les enseignants attendent que les élèves soient capables de montrer dans leurs compositions écrites des caractéristiques qui permettent une construction d'un écrit compréhensible.

Les enseignants affirment que les produits finals des élèves sont qualifiés de pauvreté dans tous les domaines, parfois leurs productions ne représentent aucune cohérence et semblent être présentées comme des idées séparées et mélangées.

Nous présumons alors que les élèves se focalisent principalement sur les formes correctes en orthographe, grammaire et syntaxe uniquement comme si ceci était la seule manière de réussir à l'écrit.

L'expression écrite doit en réalité répondre à un certain nombre de critères qui permettent son évaluation, elle doit passer par les trois niveaux d'opération qui sont la planification, la textualisation et la révision. Ces trois niveaux ne doivent pas être travaillé d'une manière isolée et exige une alternance entre les trois niveaux pour que le produit final soit cohérent et correcte.

Dahlet ¹ affirme que la planification ne retient qu'une place étroite chez les scripteurs qui ne sont pas conscient de l'importance de cette étape qui permet d'organiser leurs idées *«L'attention que le rédacteur non expérimenté porte à certains aspects de la textualisation est précisément ce qui l'empêche, en grande partie, d'approfondir le champ de la planification»*.

Au niveau de la textualisation, un grand nombre d'élèves portent plus d'attention à la correction phrastique.

Ils se focalisent sur la correction orthographique, syntaxique, calligraphique, et même esthétique du texte à présenter, ils négligent par la suite la cohérence et la construction interne du texte qui se manifeste par le manque des connecteurs et des articulateurs logiques, les résultats peut être un texte correcte sur le plan linguistique mais qui soit incompréhensible sur le plan structurale.

¹ Dahlet p. « *Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction* », R.H. (éd) 1994. p.255

La révision du texte produit est l'étape des modifications et qui permet aux rédacteurs d'apporter des modifications en cas d'oubli d'un détail, ou pour corriger une erreur grammaticale par exemple

Certains élèves ne révisent pas leurs copies en croyant qu'ils ont tous fait et que leur travail est parfait, d'autres préfèrent ne pas réviser pour ne pas fournir un autre effort.

Fayol¹ montre que cette conduite rédactionnelle peut tenir à différentes raisons: « *il y a des sujets qui sont persuadés d'avoir tout et bien dit du premier coup; il y a ceux qui ne parviennent pas à évaluer le degré d'adéquation de la signification produite avec leur intention de communication; enfin il y a ceux qui, tout en localisant les éléments défectueux, n'arrivent pas à y porter remède.* »

Les difficultés rencontrées par les élèves ne se limitent pas au plan d'organisation des textes, l'acte d'écrire est considéré difficile à cause des représentations que les élèves ont de l'écrit.

Yves Reuter² nous informe de six catégories de représentations qui peuvent constituer de véritables obstacles aux apprentissages des élèves:

- Les formes différentes de ce qui s'organise autour de l'attraction et de la répulsion : expression de soi/ expression d'autrui distinction / banalisation. Soit le conflit est incessant entre les divers pôles et empêche de faire, soit l'un des pôles domine absolument, empêchant d'écrire ou ne permettant d'écrire que certains textes dans certaines formes.
- les représentations qui s'organisent autour de la valorisation et de la dévalorisation
- Viennent s'ajouter les représentations qui pensent l'écriture comme un don, ou comme une inspiration. Du coup, elle apparaît comme réservée à certains, elle ne s'apprend pas.

¹ Fayol, M. (1991). « *From sentence production to text production: investigating fundamental processes* ». European Journal of Psychology of Education, VI, 2, p 101.

² Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF éditeur. Paris 1996. P96

- Un obstacle essentiel est celui qui conduit à confondre le texte et le réel, et à confondre le texte et le référent.
- Le cinquième obstacle, sans doute en relation avec le précédent, est constitué par une absence de conscience du texte dans son organisation globale et dans sa visée communicative.
- La dernière catégorie, en relation avec l'image des écrivains et de l'attraction/répulsion, concerne les représentations de soi dans leurs relations à l'écriture.

Toutes ces représentations que les élèves ont de l'écrit peuvent constituer une difficulté, voir même un obstacle à la réalisation des productions écrites.

Chapitre II : Méthodologie de recherche :

Ce chapitre est réservé à la description des différents outils méthodologiques que nous estimions important à notre recherche.

Cela commence par l'observation d'une séance de préparation de l'écrit et une séance de production écrite, en passant ensuite au questionnaire destiné aux enseignants et celui destiné aux élèves, et enfin une analyse de quelques erreurs commises par les élèves du groupe expérimental sur les copies des productions écrites afin d'identifier les différentes difficultés linguistiques en question

La séance de préparation de l'écrit est une étape qui introduit l'expression écrite et pendant laquelle le professeur peut proposer une série d'exercices en relation avec le thème ou le type de texte à produire, comme il peut discuter avec le groupe classe le thème qui sera développé en séance de production écrite

Pour notre enquête, nous avons choisi le texte argumentatif et le choix de ce type de texte n'est pas aléatoire et nous l'avons choisi pour deux raisons principales :

- Le texte argumentatif résume en lui plusieurs activités intellectuelles tel que le raisonnement et la réflexion, comme il demande de la part du scripteur une capacité à défendre ou à réfuter une opinion.

- Ce type de texte est préconisé dans les programmes des trois années scolaire au secondaire : en première année comme initiation au discours argumentatif. En deuxième années les élèves sont sensés maîtriser tous les outils linguistiques mis en œuvre pour argumenter. Et enfin, en troisième années, ils sont sensé être capable de produire une argumentation complexe : rédaction des textes argumentatifs à deux thèses.

1- La mise en route de l'expérimentation :

1-1-le pré test : c'est la séance consacrée à l'observation des élèves pendant la mise en terrain de la production écrite, notre but était de vérifier les interactions enseignant/ enseigné, élève /élève et voir comment ces interactions pourraient influencer les rédactions individuelles de leur rédaction.

1-2.-La production écrite : pour les élèves, il s'agit de rédiger un texte argumentatif dans le cadre du deuxième projet du programme officiel.

Le texte a une visée argumentative et dans lequel on défend un point de vue en présentant des arguments et des illustrations.

1-3. les questionnaires : deux questionnaires sont élaborés : le premier destiné aux enseignants de la 1^o AS et le second aux élèves du même niveau.

Les questionnaires visent à découvrir les différentes difficultés que rencontrent les enseignants dans l'enseignement de l'écrit, et celles rencontrées par les élèves au moment de la rédaction des textes.

2- Présentation de la classe :

Nous avons effectué notre expérimentation dans le lycée "le 11 décembre à la wilaya de Tissemsilt, dans une classe de première année tronc commun lettre et philosophie cette classe se compose de 45 élèves arrivant des différents CEM de la même wilaya.

Il s'agit de 26 filles et 19 garçons âgés entre 15 et 17 ans et dont 07 sont des doublants. (02 filles et 05 garçons).

2-1.-Description des activités : il s'agit de deux séances d'observation : la première est réservée à l'observation d'un cours de préparation à l'écrit et la deuxième d'un cours d'expression écrite.

2-2-Le prés test : cette séance de préparation de l'écrit s'inscrit dans le deuxième projet du programme officiel de la 1^oAS.

Séance d'observation 01 :

Projet II : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

•**Séquence 02 :** S'impliquer dans son discours.

•**Activité :** préparation à l'écrit.

•**Intention communicative :** Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.

L'enseignant chez lequel nous avons assisté dote d'une expérience de 19ans dans l'enseignement au secondaire.

Pour cette séance, l'enseignant a choisi une série d'exercices relatifs au thème (la communication) et au type du texte (l'argumentation).

La séance commence par un bref rappel des notions clés de l'argumentation. Ce rappel vise l'éveil de l'intérêt des élèves qui dans la plupart du temps lèvent leurs main pour répondre aux questions de l'enseignant.

Quand le premier exercice est écrit au tableau, les élèves le recopient et après un certain moment l'enseignant leur demande de poser les stylos pour corriger cet exercice.

Cette démarche est répétée pour le deuxième exercice qui est plus long et jugé plus important que le premier.

La consigne du deuxième exercice est de compléter les vides par des verbes et des expressions qui expriment l'opinion. Bien que des exercices du même genre soient déjà faits en séance de lexique et de grammaire, les élèves paraissent moins motivés que pendant le premier exercice.

La plupart des réponses présentées par les élèves sont erronées, les verbes ne sont pas bien choisis et leur conjugaison n'est pas exacte.

2-3.Regard sur l'action : lors de cette séance nous avons pu remarquer que:

- les élèves commencent à corriger l'exercice avant même que le professeur n'ait terminé de l'écrire sur tableau, ils échangent les réponses d'une manière spontanée et non cohérente, et ils les échangent entre eux avant même de recopier les exercices sur leurs cahiers.
- Les élèves demandent l'explication de quelques mots considèrent difficile à leur camarades et non pas au professeur sauf en cas de nécessité.
- Les réponses des élèves à l'enseignant se font tous en même temps sans lever les doigts quoique l'enseignant leur interdise ce comportement.

Les élèves sont plus calmes pendant le deuxième exercice qui demande plus d'effort de la part des élèves.

2-4.-Séance d'observation 2 :

Pendant cette séance notre attention est portée sur les interactions intergroupes, la réaction des élèves face au thème de la production, et enfin la

démarche suivi par l'enseignant pendant cette séance et surtout les stratégies d'étayage qu'il utilise afin de surmonter les difficultés des élèves.

Dès que l'enseignant rédige au tableau *séance : production écrite*, un grand nombre d'élève montre un certain délaissement, ils ne sont pas vraiment motivés.

Leur réaction envers le thème varie entre des élèves motivés, d'autre démotivé et un certain nombre d'élève ne montrait aucune réaction.

Après avoir annoncé le thème, l'enseignant essaye d'aider les élèves en leur proposant un certain nombre d'idées considérées comme support à la production.

Les élèves commencent à travailler individuellement puis ils construisent des petits groupes de deux membres en échangeant les idées à haute voix.

La remarque la plus frappante est qu'une majorité des élèves travaille sans brouillon et même ceux qui l'utilisent ne l'exploitent pas d'une bonne manière. Ils se contentent de rédiger sur brouillon les mots dont ils doutent la graphie ou pour conjuguer des verbes dont ils ont oublié la désinence.

Quant à l'enseignant, il fait des tours dans la classe et attend qu'un élève demande son aide, il n'intervient qu'en cas de besoin et il est considéré comme un guide à la rédaction des mots difficiles

Avant que l'heure ne soit terminée, un élève de la classe ramasse les copies tout en précipitant ses camarades qui n'ont pas encore terminé leurs productions, il arrache parfois la double feuille de la main des élèves et les remet à l'enseignant.

2-5.-Bilan du pré test :

Les remarques enregistrées en classe de FLE pendant les deux séances d'observation nous conduisent aux réflexions suivantes:

Pendant la séance01 :

- Les élèves répondent suivant le cheminement des idées dans leur mémoire, ils ne se donnent pas le temps d'organiser leurs réponses et démontrent une difficulté à structurer leurs idées.
- Quand il s'agit d'une réponse à vérifier ils tendent à demander les réponses à leurs camarades que de la consulter sur le livre ou le cahier

et cette réaction indique le manque d'intérêt ainsi qu'une indifférence prouvée de la part de l'élève.

- Les réponses collectives ne sont qu'une manière de se cacher, et se sont les élèves incertains de leurs informations qui se cachent dans le bruit collectif par peur du jugement de l'enseignant ou celui de leurs camarades. Ce comportement empêche une bonne compréhension des exercices, comme il peut constituer un obstacle à la réalisation des objectifs de la séance.

Pendant la séance 2:

- Tous les élèves ont remis une copie à l'enseignant.
- 13 élèves seulement ont réellement utilisé le brouillon, c'est-à-dire, ils ont commencé la rédaction de leurs idées sur le brouillon et ont apportés des modifications à leurs textes de départ.
- L'échange des idées prouve une certaine entraide entre les élèves, ce qui est important pour tout apprentissage, mais cette réaction empêche quelques élèves de se concentrer ou de travailler dans une atmosphère adéquate.
- L'enseignant fait des tours dans la classe, et n'intervient que si un élève l'appelle, il répond aux questions posées sans explications.
- L'enseignant exige que les élèves utilisent des doubles feuilles et que le texte soit réparti en paragraphes.

3- présentation du questionnaire de recherche:

Dans le cadre de notre recherche nous avons élaboré deux questionnaires: le premier est adressé aux enseignants du français au secondaire et spécialement les enseignants chargés des classes de 1^oAS dans différents établissements de la wilaya de Tissemsilt.

Le questionnaire est notre moyen de découvrir les différentes opinions des enseignants concernant les points suivants :

- L'expression écrite dans l'espace scolaire.
- L'importance de l'écrit dans l'apprentissage du FLE
- Les difficultés que rencontrent les élèves en produisant un texte écrit

- Les solutions que les enseignants estiment important pour améliorer les expressions écrites de leurs apprenants.
- Propositions et suggestions des enseignants pour un meilleur enseignement /apprentissage du FLE.

Le deuxième questionnaire est adressé aux élèves de 1^{ère} année secondaire et qui porte sur les domaines suivants :

- la conception du français langue étrangère par les élèves.
- la pratique de l'écrit en classe et en dehors de la classe.
- les types de difficultés rencontrées par les élèves à l'écrit.

4-présentation des sujets de recherche :

Les participants dans notre enquête sont les enseignants et les élèves de la première année secondaire.

4.1- les enseignants :

18 enseignants du secondaire ont répondu à notre questionnaire.

Les trois quart des enseignants interrogés sont des femmes, dont la plus part dotent d'une expérience de plus de 5 ans dans l'enseignement du français au secondaire. Ces enseignants travaillent dans différent établissement de la wilaya de Tissemsilt.

Les enseignants sont tous des licencié, et il y'a parmi eux trois magistérants en didactique des langues étrangères.

Chacun de ces enseignants est chargé de quatre classes au minimum et chacun est chargé d'enseigner deux niveaux ¹.

Le questionnaire se compose de 12 question : des questions fermées (réponse par oui /non), des questions à choix multiples (QCM) et des questions qui nécessitent des justifications.

Les renseignements obtenus nous permettent de savoir comment les enseignants évaluent-ils les productions de leurs élèves et leurs propositions pour l'amélioration de l'expression écrite en classe de FLE.

¹les directives ministérielles exigent que chaque enseignant soit chargé de deux niveaux différents.

4.2-les élèves :

Notre questionnaire est destiné à 45 élèves de première année secondaire, il contient 16 questions nécessitant des réponses fermées ou des réponses à choix multiple.

Les questions portent sur plusieurs domaines : l'utilisation et importance du français du point de vue des élèves, la relation entre les enseignants et les élèves pendant les activités d'écriture et les difficultés rencontrés par les élèves en rédigeant un texte en FLE.

Les élèves de la classe en question ont tous suivi le même cursus scolaire et apprennent le français depuis la quatrième année primaire (depuis six ans au moins).

Leur âge varie entre 15 et 17 ans. Ils ont tous une compétence rédactionnelle bien qu'elle varie entre les élèves.

Chapitre III: résultats, analyse et interprétation

Ce chapitre est divisé en quatre parties principales.

Dans la première partie nous analyserons les résultats obtenus de la séance de préparation de l'écrit.

La deuxième partie est réservée à l'analyse des erreurs les plus fréquentes et qui sont commises par les élèves du groupe expérimental.

La troisième partie est réservée à l'analyse et l'évaluation des productions écrites, et dans la quatrième partie, nous analyseront et interpréteront les réponses obtenues des questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves.

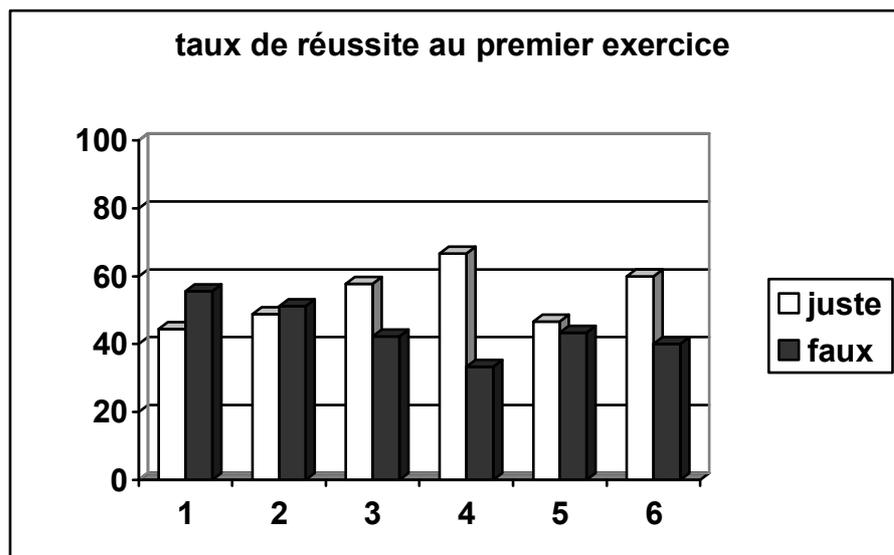
1-Analyse des exercices de préparation de l'écrit :

Il s'agit de deux exercices de préparation à l'écrit qui ont pour but de récapituler les informations acquises au cours de la séquence et qui serviront comme bagage linguistique à réinvestir en séance de production écrite.

1-1.Exercice 01 :

La consigne du premier exercice était de compléter les phrases par le verbe d'opinion adéquat, et les résultats étaient comme suit :

phrase	juste	Pourcentage	Faux	Pourcentage
01	20	44.44%	25	55.55%
02	22	48.88%	23	51.11%
03	26	57.77%	19	42.22%
04	30	66.66%	15	33.33%
05	21	46.66%	24	53.33%
06	27	60%	18	40%
Total	146	54.07%	124	45.92%



Commentaire :

Bien que les verbes d'opinion soient l'objet de la séance de lexique, les élèves ne savent pas les réemployer dans un exercice, ils utilisent le plus souvent le verbe « penser » sans même le conjuguer au temps convenable.

1-2.Exercice 2 :

Le deuxième exercice a une double consigne :

Identifier les arguments "pour" et les arguments "contre" la télévision

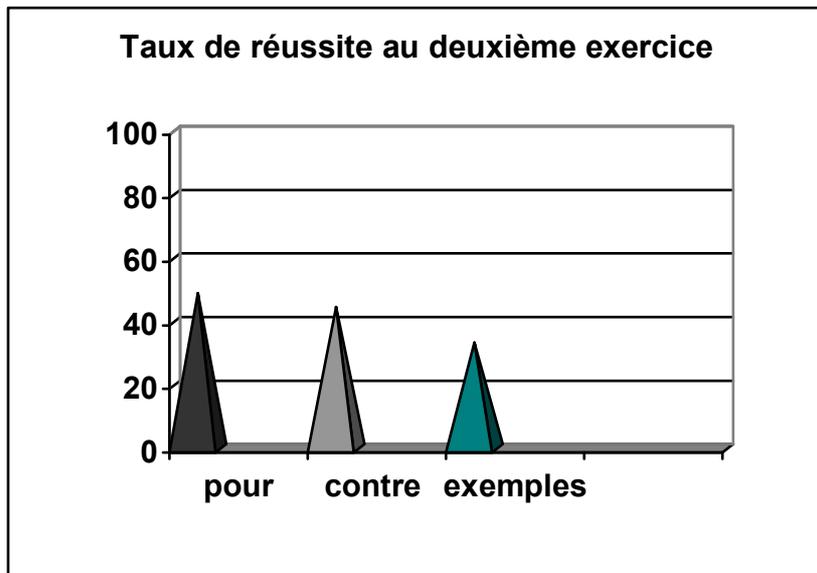
Proposer un exemple pour chaque argument.

Les résultats étaient comme suit :

Identification des arguments "pour" ⇒ 22 élèves → 48.88%

Identification des arguments "contre" ⇒ 20élèves → 44.44%

Proposition d'un ou de plusieurs exemples ⇒ 15 élèves→ 33.33%



Commentaire :

L'identification des arguments pour et des arguments contre une thèse, est un exercice qui permet à l'élève de s'entraîner à la rédaction des arguments en séance de production écrite.

Les résultats obtenus montrent que les élèves éprouvent des difficultés à l'identification des arguments opposés, bien qu'il y ait des indices qui montrent qu'il s'agit d'un argument "pour" ou "contre".

La difficulté la plus importante est que les élèves n'arrivent pas à amplifier une thèse par un exemple (33.33%).

2- Analyse des copies des élèves :

Les modes d'évaluation des productions écrites :

Pour mener à bien notre recherche, nous sommes partie d'un corpus de 45 copies d'expressions écrites d'élèves de la 1ère année Secondaire. L'étude porte d'une part sur les appréciations qui se présentent sur les copies des élèves, les difficultés relatives au texte et à la copie et enfin l'identification et l'analyse de quelques erreurs par le biais des grilles d'analyse.

-Les appréciations :

Les remarques portées par les enseignants sur les copies des élèves devaient être suffisamment précises et cibler des aspects positifs qui encouragent l'élève, et les erreurs commises par ce dernier pour pouvoir les éviter dans d'autres productions.

Le tableau suivant résume les résultats auxquels nous sommes parvenus :

Nombre de copies	Copie ne comportant aucune remarque	Copies comportant des remarques			
		Visant le niveau linguistique	Visant la structure des phrases	Visant les fautes (ortho, conj...)	Visant plusieurs types de fautes
45	04	04	07	24	10

Les résultats obtenus nous permettent de faire les constats suivants :

- Les appréciations qui visent la typologie des fautes sont les plus fréquentes elles sont du genre : « attention à la conjugaison des verbes », « beaucoup de fautes d'orthographe »

Ces appréciations sont imprécises et ne peuvent orienter l'élève à la correction de ses fautes.

- Les appréciations visant la structure des phrases tel que : « ordonnez les phrases », « phrases mal formées » etc.

Ces appréciations ne comportent pas des aspects positifs qui peuvent encourager les élèves tel que « de très bonne idées, mais il faut bien ordonner les phrases »

- Certaines copies ne comportent aucune appréciation, et cela concerne les expressions écrites trop courtes et qui comportent un nombre important d'erreurs.

Dans ce cas l'enseignant est sensé porter plus d'attention à la copie afin d'inciter l'élève à fournir plus d'effort

- Certaines copies comportaient des appréciations négatives tel que : « médiocre », « mauvaise production ».

Ces appréciations ne sont pas justifiées et ne précisent pas le type d'erreurs commises par l'élève. De plus, elles sont décourageantes et culpabilisent l'élève et l'amène à dramatiser son apprentissage.

- Des copies qui comportent des appréciations positives et encourageantes pour l'élève, mais parfois il existe des contradictions dans la même phrase « très bonne expression, mais attention aux fautes d'orthographe. ». Ce paradoxe met l'élève en situation de confusion et l'empêche d'évaluer efficacement son propre travail.

2-1.Les erreurs : analyse et interprétation :

Le doute et l'erreur jalonnent dans les productions écrites des élèves en classes de FLE, et se répartissent en plusieurs catégories. Notre but par l'étude de quelques erreurs commises par les élèves de 1^oas n'est pas de les citer, mais d'essayer de les étudier afin de définir leurs origines.

2-1. 1.les erreurs d'orthographe :

Afin de construire une grille d'analyse, nous nous sommes référés aux travaux de Nina Catach¹ et par lesquels elle présente plusieurs types et sous types de la faute orthographique.

¹ Nina. CATACH, *L'orthographe française*, p.288, Nathan.1980.

Type d'erreurs	Sous catégories	Exemples
Orthographe composée	Phonétique	« mesieur » au lieu de « monsieur »
Les erreurs à dominante phonogrammique	Phonétique	« naturellemant » au lieu de « naturellement »
Les erreurs concernant les homophones	Lexique	« ces lui » au lieu de « c'est lui » Ces un très bon moyen
Des erreurs liés à la L1	Interférence	Référence à la langue maternelle (arabe) »le portable (..) on parle sur lui beaucoup »
Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence d'une lettre muette	« il permet le développement »
Erreur à dominante extragraphique	phonétique	Omission ou adjonction de phonèmes « les moyens de comunication » « Efficace »
Erreur à dominante phonographique	Transcription phonique	« Se sont les plus utilise » « il fesait des appels »

Erreurs	Sous catégorie	Exemple
Erreurs à dominante non fonctionnelle	Graphiques	Consonnes doubles non fonctionnelle « je ne suis pas d'accord »
Erreurs à dominantes idéogrammiques	Majuscule Apostrophe	«ceux qui habitent l'algerie » « lélément_le plus »

2-1-2-les erreurs lexicales :

Type d'erreurs	Catégorie	Erreurs lexicales	Exemples
	Phonogrammes	Oublie d'un ou de plusieurs phonogrammes	Un mot entier oublié « le portable est un ?important » « il facilite ? entre les gens »
		Emploi d'un phonogramme qui ne transcrit pas le bon phonème	« un le portable est un pon moyen de communication »
		Mauvais choix des phonogrammes	« surtout les jeunes »

Type d'erreurs	Catégorie	Erreurs lexicales	Exemples
Sémio graphiques	Morphogrammes	Utilisation d'un morphogramme lorsqu'il n'existe pas.	« l'avantages de cet outil de communication »
		Erreur du choix d'un morphogramme utile à la dérivation d'un mot. -Oubli ou erreur d'une lettre étymologique -confusion entre deux mots	« la graverie » pour exprimer la gravité «longtomp» « Il et devenu un portant » (au lieu de important)
	logogrammes	Erreurs des homophones	« se sont les avantages du téléphone portable
	Segmentation	Erreurs sur les signes diacritiques	« il sert a communiquer »
		Mauvaise segmentation d'un mot	« les dés avantages »

2-1-3. Les erreurs morphosyntaxiques

Type d'erreurs	Catégorie	Erreur grammaticale	Exemples
Sémiographiques	Morphogrammes	Oubli d'un morphogramme au féminin	« il a des conséquences <u>importants</u> »
		Oubli et erreurs de morphogrammes de nombre pour des noms, des adjectifs et participes	« Les portable sont très <u>utilisé</u> »
		Mauvaise utilisation de la négation	« Je ne suis d'accord » « je peux pas l'accepter »
		Erreurs sur la désinence verbale	«ils utilise le mobile
Erreurs liées à la morphologie verbale		Le temps	« autrefois les gens ne <u>possèdent</u> pas... »
		Le mode	« il faut qu'il est bien utilisé par les jeunes » (soit)
		L'auxiliaire	« Au futur, il est bien plus compliqué » (sera)
		Transcription	« il a employé pour changer notre vie » (est)
		Désinence	« on le prennent pas au sérieux » (prennent) « Ceux qui considère ce moyen comme un jeu » (considèrent)

Les erreurs sont présentes dans les copies de tous les élèves, elles traduisent parfois un des lacunes lexicales tel que l'utilisation des mots dit « passe partout » tel que le mot « chose »

Exemple : les téléphones mobiles sont une chose intéressante dans notre vie. L'utilisation de ces mots n'est qu'une stratégie utilisée par l'élève afin de débloquent une situation caractérisée par la méconnaissance d'une information.

Les erreurs liées au mauvais choix des mots sont aussi fréquentes dans les travaux des élèves tel que « c'est un phénomène qui frappe notre société » pour exprimer la phrase « qui touche notre société »

Quant à la ponctuation, la plupart des élèves ne l'utilisent pas, et quand ils le font, ils l'utilisent n'importe comment sans tenir compte du rôle des différents signes

3-Analyse des productions écrites :

La production écrite porte sur l'argumentation d'un texte à une seule thèse et le sujet proposé est le téléphone portable.

Il s'agit de 45 copies, qui ont été évalués selon deux normes : le fond et la forme.

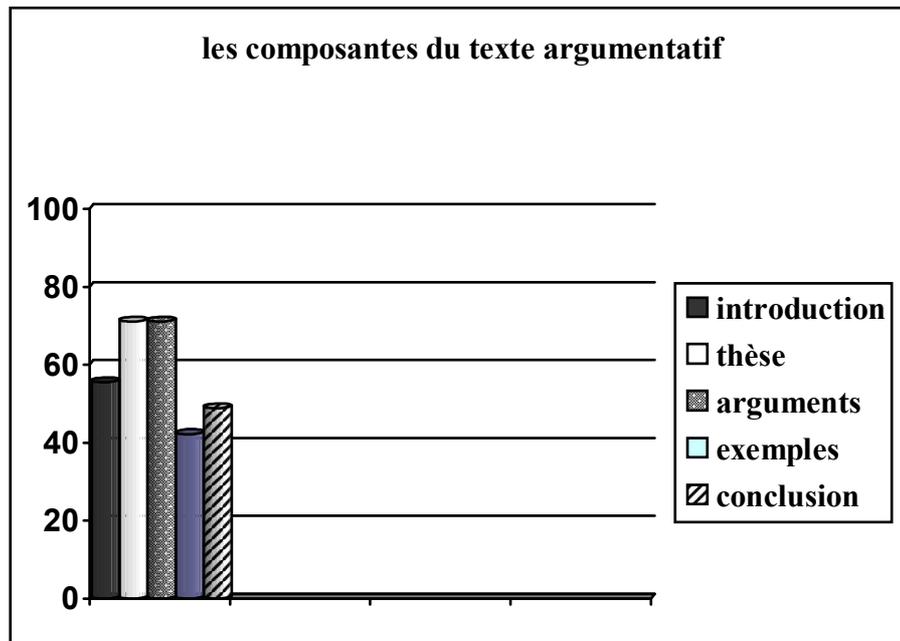
Deux grilles d'évaluations sont élaborés afin d'évaluer les productions des élèves et arriver à identifier les difficultés rencontrés.

3-1.Grille d'évaluation 1 :

C'est une grille qui décrit les différentes étapes de la production d'un texte argumentatif et qui se présente comme suit :

Activité Elèves	Ecrire une introduction	Présenter une thèse	Organiser des arguments	Articuler des exemples	Rédiger une conclusion
01	+	+	+	+	+
02	+	+	+	+	-
03	+	+	-	-	-
04	-	+	-	+	-
05	-	+	+	+	-
06	+	+	+	-	-
07	-	+	+	-	-
08	+	+	-	-	-
09	+	-	-	-	-
10	-	+	-	-	-
11	-	+	+	+	-
12	-	+	+	-	+
13	-	+	-	-	+
14	+	-	+	-	+
15	+	-	+	+	+
16	+	+	+	+	+
17	-	+	+	+	+
18	-	+	-	-	-
19	-	+	+	+	+
20	+	-	+	-	+
21	+	-	-	-	+

22	+	-	+	+	+
23	+	-	+	-	+
24	+	+	+	+	+
25	+	+	+	+	+
26	-	+	+	-	-
27	-	+	+	+	+
28	-	+	-	-	-
29	-	+	-	+	+
30	-	+	-	-	-
31	+	-	-	-	-
32	+	-	+	-	-
33	+	+	+	-	-
34	+	+	+	-	+
35	-	+	+	+	+
36	+	-	+	-	-
37	-	+	+	-	-
38	+	+	+	+	+
39	+	-	+	-	-
40	-	+	+	+	+
41	-	-	+	-	+
42	+	+	+	+	-
43	+	+	-	-	-
44	+	-	+	+	+
45	-	+	+	-	-
Total	(+) 25	(+) 32	(+) 32	(+) 19	(+) 22
Pourcentage	55.55%	71.11%	71.11%	42.22%	48.88%



Commentaire :

Les résultats obtenus montrent que les élèves éprouvent des difficultés à produire un texte argumentatif, leurs textes manquent d'un ou de plusieurs éléments importants à la production de ce type de texte tel que les arguments ou les exemples. Cet exercice de production vise l'évaluation de l'habilité à produire à partir des propres pensées de l'élève et leurs connaissances du schéma argumentatif. Les résultats transcrits dans le premier tableau affirment que la maîtrise de la structure de l'argumentation constitue une étape très importante à la rédaction du modèle du texte.

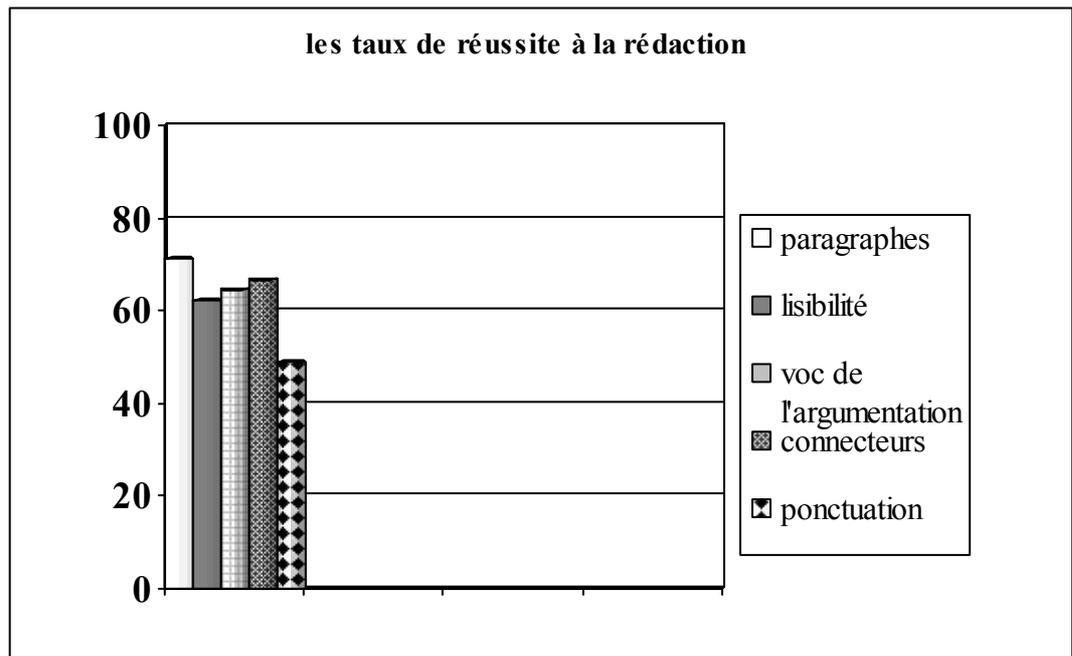
Les élèves, même s'ils arrivent à identifier la thèse (71.11%), ils n'arrivent pas à la développer avec des exemples (42.22%) ou même à l'introduire avec une ou deux phrases pertinentes (55.55%).

3-2.Grille d'évaluation2 :

L'objectif de cette grille est d'évaluer les critères de performances linguistiques mis en œuvre dans un texte argumentatif et qui se répartissent comme suit :

Activités	Présentation de la copie		Respect des normes linguistiques		Ponctuation
	Elèves	Mise en paragraphe	Lisibilité, Soins	Connecteurs (introductions)	
01	+	+	+	+	+
02	+	+	-	+	-
03	+	+	-	-	+
04	+	+	+	-	+
05	+	+	+	-	+
06	+	+	-	+	-
07	-	-	-	+	-
08	+	-	-	-	-
09	+	+	-	-	-
10	-	+	-	-	+
11	-	-	+	+	+
12	+	-	+	+	-
13	+	+	+	-	+
14	+	+	-	+	-
15	+	+	+	+	+
16	+	+	+	+	-
17	+	+	-	+	-
18	-	+	-	-	-
19	+	-	+	+	+
20	-	-	-	+	+
21	+	-	+	-	+
22	-	+	+	+	-
23	-	-	+	+	+
24	-	+	+	+	-
25	-	-	+	+	-
26	-	-	+	+	+
27	+	+	+	+	-
28	+	+	-	-	-
29	+	+	+	+	-

30	+	+	+	-	-
31	+	+	+	-	+
32	+	+	-	+	-
33	+	+	+	+	-
34	+	+	-	+	+
35	+	-	+	-	-
36	+	-	+	+	-
37	+	-	-	+	+
38	+	+	+	+	+
39	-	+	-	-	+
40	-	+	+	+	+
41	-	-	+	+	-
42	+	-	+	+	+
43	+	+	+	-	+
44	+	+	+	+	-
45	+	-	-	+	+
Total	(+) 32	(+) 28	(+) 29	(+) 30	(+) 22
Pourcentage	71.11%	62.22%	64.44%	66.66%	48.88%



Commentaire :

3-2-1.La mise en paragraphe :

Le paragraphe contribue à une meilleure présentation du texte écrit, c'est d'abord l'apparence visuelle de la page qui permet de répartir les phrases et les mots dans une approche sémiotique.

Le paragraphe est une unité visuelle qui permet la mise en page d'un message écrit, il est aussi en relation avec la structuration du message, la cohérence textuelle, il fait donc partie de la compétence textuelle des apprenants. Mais beaucoup d'élèves ne découpent pas leur texte en paragraphes, leurs productions écrites sont à l'image de la linéarité de la parole, de l'oral.

Les élèves qui découpent leurs textes le font en générale d'une manière minimale, ils obéissent ainsi à la règle scolaire qui dit que tout texte écrit devrait se composer d'une introduction, un développement et une conclusion. Le paragraphe devrait être la relation logique non contradictoire entre les phrases d'un texte et qui assure son unité.

Elle est de deux sortes :

- Implicite : par le biais de la ponctuation.
- explicite : présence des connecteurs, des articulateurs qui assurent la connexion.

3-2-2.La cohérence textuelle :

Cette cohérence est rarement présente dans les copies des élèves, par méconnaissance de la manière de l'exprimer ou sa vraie signification et son rôle dans la compréhension d'un texte.

3-2-3.Le vocabulaire d'argumentation :

Nous entendons par le vocabulaire de l'argumentation l'utilisation des verbes d'opinion et le lexique de l'accord et du désaccord, qui sont utilisés par plus de la moitié des élèves (64.44%), mais ce vocabulaire est parfois mal utilisés et vise l'attention de l'enseignant (les élèves utilisent des mots et des techniques déjà étudiés pour prouver à l'enseignant qu'ils ont compris le cours et qu'il réinvestissent les informations acquises).

3-2-4.Les connecteurs :

Dans ce type de texte les articulateurs utilisés sont généralement des introducteurs d'argument (car, par ce que, puisque, en effet...), des articulateurs d'énumération (d'abord, ensuite, enfin...) et des introducteurs d'exemple (tel, comme, c'est le cas de.....)

Les résultats des élèves qui ont utilisé au moins un seul articulateurs dans la production écrite sont:

Les introducteurs d'arguments	20 élèves
Les introducteurs d'exemple	10élèves
L'énumération	15 élèves

Ces résultats montrent que les élèves ne savent pas comment organiser leurs productions, ils ignorent comment illustrer un argument par un exemple, ni comment et pourquoi utiliser les connecteurs. Il est à signaler que la présence des connecteurs dans certaines copies ne signifie pas que ceux-ci soient correctement utilisés, la correction des copies nous a permis d'aviser des utilisations erronées.

Les articulateurs les plus utilisés sont des marques d'intégration linéaire de type : d'abord, de plus et la locution conjonctive « par ce que ».

Cette non maintenance des connecteurs s'explique en très grande partie par le fait que l'enseignement soit basé sur des données des programmes qui portent principalement sur la grammaire de la phrase présente dans la séance de syntaxe et qui ne prend pas en compte la grammaire textuelle. Or, la maîtrise des connecteurs suppose un enseignement qui prend en compte les macros unités du texte.

3-2-4.-Le brouillon :

*« Le brouillon n'est pas du définitif que l'on rate. [...]La construction d'un espace brouillon, comme espace écrit provisoire et intermédiaire, fait partie intégrante de l'apprentissage de l'écrit. »*¹

Le brouillon est ce qui permet d'avoir un produit final de bonne qualité, il permet d'organiser ses idées, de planifier sa rédaction. Sur les 45 élèves qui ont présenté leur expression écrite, 30 seulement ont vraiment utilisé le brouillon, cela montre que ces élèves ne connaissent pas quel est le rôle du brouillon ni sa nécessité. Pour les élèves le brouillon constitue un effort secondaire.

3-2-5-Les ratures :

*« Les ratures des élèves nous disent quelque chose sur l'acquisition des capacités d'écriture, et non pas sur les effets de style recherchés. »*²

Les ratures sont présentes dans 15 copies des élèves du groupe expérimental pour marquer des erreurs commises, ou balayer des erreurs.

¹ ALCORTA, M. (1997) *Pratiques de brouillons et activités d'écritures. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves, thèse de doctorat de psychologie*, Université de Bordeaux 2.p120.

² Ibid p122.

4- Analyse et interprétation des questionnaires :

Cette partie est réservée à l'analyse des réponses obtenues des questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves de la première année secondaire.

Les résultats seront présentés sous forme de tableaux et de graphes en pourcentages suivis d'un constat. Une synthèse est présentée à la fin de chaque analyse de questionnaire, cette synthèse est basée sur les détails des réponses obtenus.

4.1-questionnaire destiné aux enseignants :

Ce questionnaire se compose de 12 questions qui portent sur l'enseignement du FLE et plus précisément sur l'enseignement de l'écrit en FLE au secondaire et il est destiné à 18 enseignants.

Identification :

Sexe :

- Hommes : 06
- Femmes : 12

Expérience professionnelle :

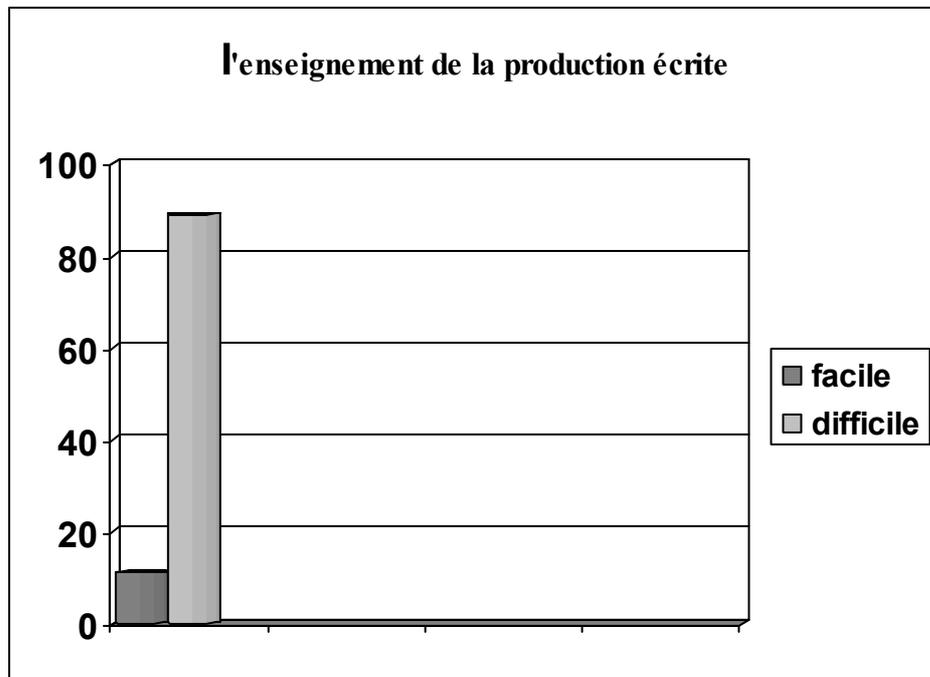
- Plus de 5 ans : 09
- Plus de 10 ans : 06
- Plus de 15ans : 03

Les trois quart des enseignants interrogés sont des femmes, et la plus part des enseignants interrogé dotent d'une expérience de plus de 5 ans dans l'enseignement du au secondaire dans différent établissement de la wilaya de Tissemsilt.

Ces enseignants sont tous des licenciés et il y'a parmi eux trois magistérants en didactique des langues étrangères.

Question n°1 : l'enseignement de l'écrit est il difficile ou facile pour vous ?

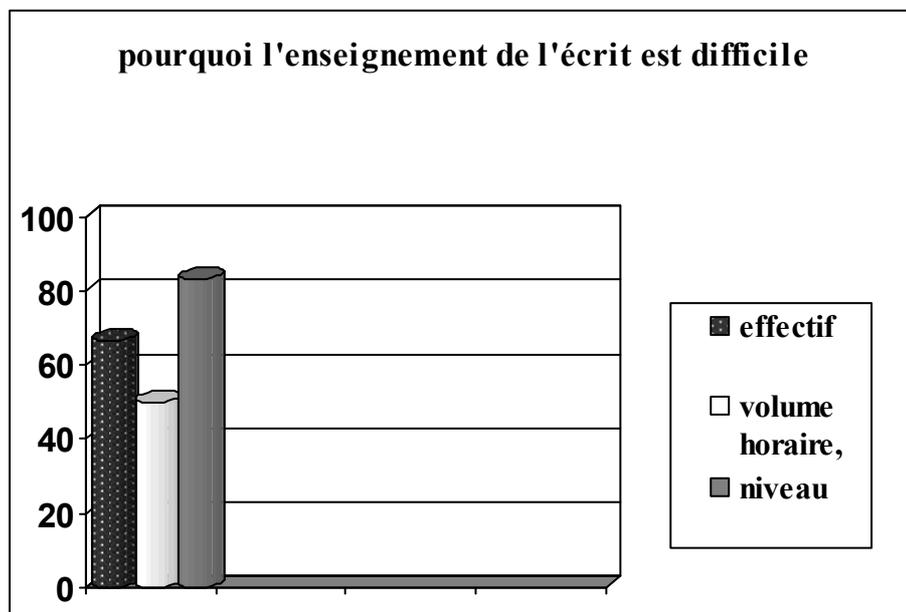
Réponses :	Nombre	taux
facile	02	11.11
difficile	16	88.88



Les enseignants dans leur majorité pensent que l'enseignement de l'écrit est difficile et cela pour différentes causes que nous résumons dans la deuxième question.

Question n°2 : si votre réponse à la première question est « difficile » dites pourquoi en choisissant une ou plusieurs réponses pré citées :

Réponses	Nombre de réponses	taux
L'effectif des élèves	12	66.66%
Le volume horaire	09	50%
Le niveau des élèves	15	83.33%



83.33%des enseignants affirment que le niveau des élèves, considéré comme bas, est la cause principale qui fait que l'enseignement de l'écrit soit difficile, ils ajoutent que le problème de niveau des élèves constitue un obstacle à l'appropriation du français au lycée, car les enseignants s'attendent à ce que ces élèves viennent au secondaire avec un certain bagage linguistique qui constitue une base facilitant la continuation de leur cursus scolaire. La vraie difficulté est quand les enseignants n'avancent pas dans les programmes dans l'espoir de combler le manque d'information dont souffrent les élèves et parfois sans y arriver. Il s'ajoute à ce problème, l'effectif de la classe qui atteint parfois la cinquantaine ce qui complique la tâche de l'enseignant encore une fois.

Question n°03 : pensez-vous que l'écriture est un moyen important à l'apprentissage de français langue étrangère au lycée ?

réponses	Nombre de réponses	taux
Oui	18	100%
Non	00	00%

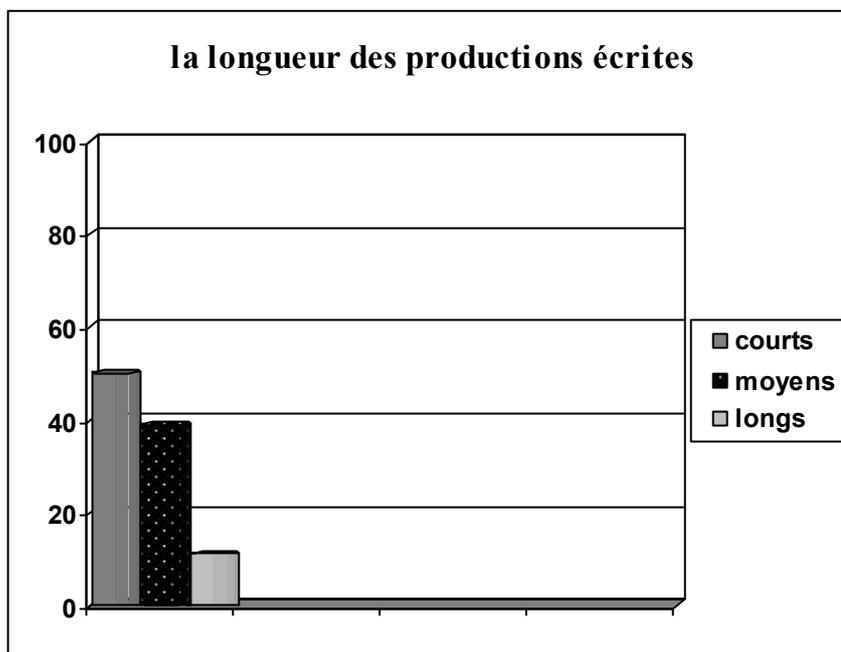
Tous les enseignants interrogés affirment que l'enseignement de l'écrit est très important dans l'apprentissage et la pratique d'une langue étrangère même si l'apprentissage de cette langue commence par l'oral l'écrit constitue

un palier considérable à l'appropriation, la conservation et la préservation d'une langue.

L'avantage de l'écrit est qu'il soit révisible et évaluable d'une manière plus fiable qu'il le soit à l'oral surtout lorsqu'on parle des indices de conjugaison des verbes avec la troisième personne du singulier « il » et celle du pluriel « ils », à l'oral ils se prononcent de la même manière mais à l'écrit l'enseignant peut découvrir la différence entre les élèves qui savent conjuguer et ceux qui ne le savent pas et il essaiera par la suite de corriger les erreurs et de rattraper le retard de certains élèves.

Question n°4 : les écrits de vos élèves sont-ils courts /moyens /longs ?

réponses	Nombre de réponses	Taux
Courts	09	50%
Moyens	07	38.88%
longs	02	11.11%



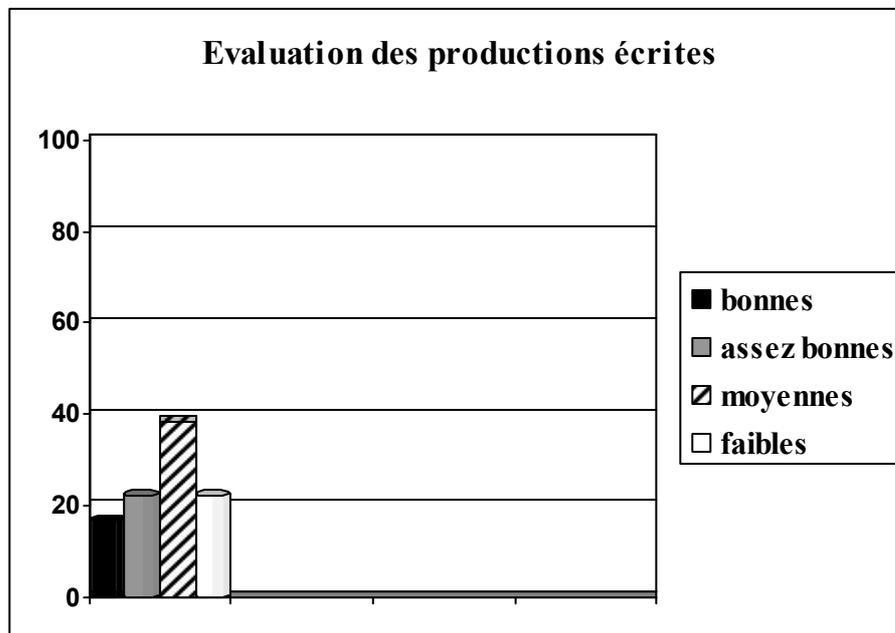
La moitié des enseignants disent que les élèves leur remettent des productions très courtes par rapport à ce qu'ils attendent de leur part et cela est due à plusieurs raisons tel que le manque d'informations sur le sujet proposé ou à la pauvreté linguistique qui pousse l'élève à choisir la rédaction d'un texte courts avec peut de fautes que d'écrire un texte long mais plein de fautes.

Les expressions écrites moyennes sont les plus souvent rédigées par des élèves qui souffrent de l'un des deux problèmes (ou la pauvreté lexicale ou le manque d'information).

Les enseignants qui disent que les expressions écrites de leurs élèves sont longues ajoutent qu'elles sont parfois pleines de fautes de tous genres (grammaire, conjugaison, orthographe etc.) et que peut-être d'élèves rédigent des expressions écrites avec un bon français.

Question n°5 : comment évaluez vous les productions écrites de vos élèves ?

réponses	Nombre de réponses	Taux
Bonnes	03	16.66%
Assez bonnes	04	22.22%
Moyennes	07	38.38%
Faibles.	04	22.22%



L'évaluation des productions écrites des élèves est très difficile, cette phrase a été utilisée par la plupart des enseignants interrogés lorsqu'ils ont expliqué le choix du qualificatif qu'ils proposent pour les expressions écrites de leur élèves et c'est à cause des écarts de niveau entre eux.

Ils ajoutent qu'ils évaluent les écrits par rapport à l'ensemble de la classe et non pas par rapport à la compétence espérée.

Les enseignants qui qualifient les productions de leur élèves comme « bonnes » sont ceux qui les évaluent selon un ensemble de critères précis tel que la clarté des idées et l'identification du thème, ils ajoutent qu'ils peuvent les évaluer d'une manière différente si ils prennent en considération tous les critères évaluable dans un type de texte ou d'un autre.

Les productions qui sont « assez bonnes » sont celles qui respectent au moins une des caractéristiques (textuelle ou linguistique) car la maîtrise de l'un des critères peut mener à la maîtrise des autres critères mis en œuvre lors de la production d'un texte.

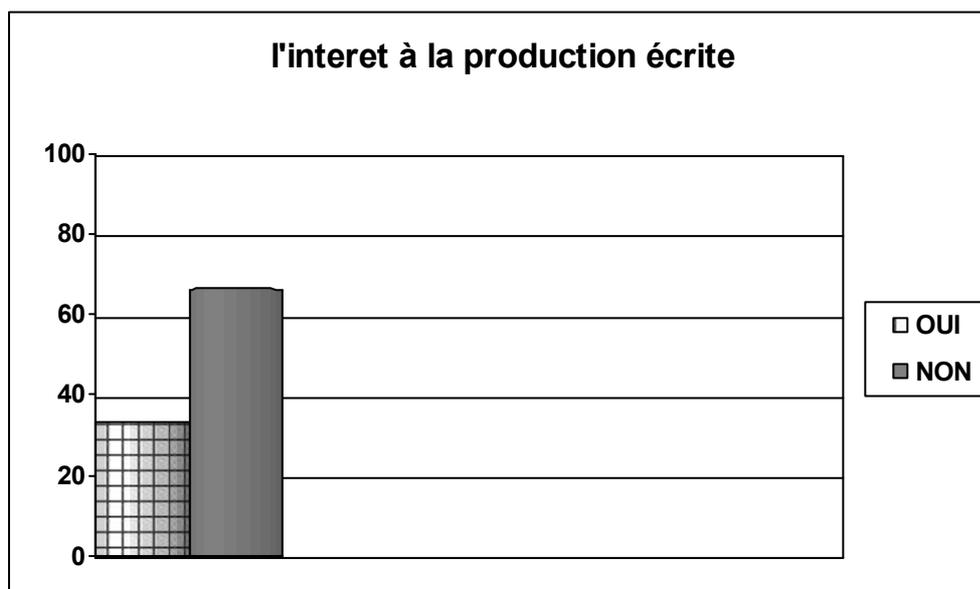
Les expressions écrites « moyennes » (38.38%) sont celles qui comportent des erreurs généralement orthographiques mais qui sont jugées « pas grave » tel que l'oubli de la marque du pluriel (les maison).

Les expressions écrites qui sont « faibles » sont celles qui englobent un nombre important d'erreurs, les élèves en question ne respectent pas ni la consigne ni la structure du texte. Leurs phrases sont souvent incomplètes, pleines de fautes et surtout celles de l'orthographe.

Les enseignants ajoutent que certains élèves se contentent de recopier quelques phrases des textes qu'ils ont déjà lus et qui n'ont aucun rapport avec le thème proposé.

Question 6 : s'intéressent-ils à la séance de production écrite ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	06	33.33%
Non	12	66.66%



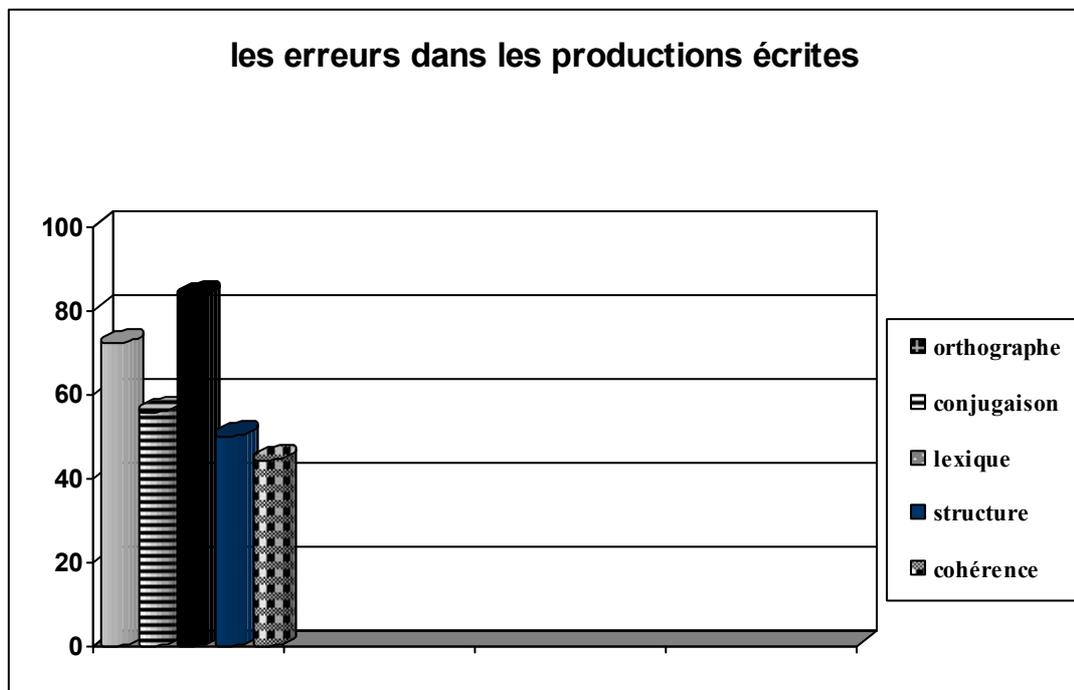
Un nombre important des enseignants déclare que les élèves s'intéressent peu à la production écrite, ils ajoutent par ailleurs que ces élèves éprouvent peu de plaisir en écrivant, ils écrivent par obligation ou par nécessité et non pas par amour ou par plaisir.

« L'expression écrite est mal considérée par un grand nombre des élèves, et lorsque nous corrigeons les copies nous sommes confronté ou bien à des listes d'erreurs, ou bien à des pages presque blanches. »

Cette affirmation est faite par plusieurs enseignants qui voient que leurs apprenants n'aiment pas produire.

7- En corrigeant leurs expressions écrites, quels types d'erreurs rencontrez-vous le plus souvent : (cochez tous le ou les types que vous rencontrez le plus.)

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Orthographe	13	72.22%
Conjugaison	10	55.55%
Lexique	15	83.33%
Structure	09	50%
Cohérence/cohésion	08	44.44%



Les réponses des enseignants montrent la répartition presque égale entre les différents types d'erreur, les fautes orthographiques sont les plus fréquentes et traduisent généralement un problème de mémorisation des mots.

Les erreurs lexicales gagnent le premier pourcentage, les élèves ont un solde des mots qui est inférieur, leur lexique est restreint et ils utilisent parfois des stratégies de transfère de la langue arabe à la langue française en d'autre terme ils ont recours aux interférences.

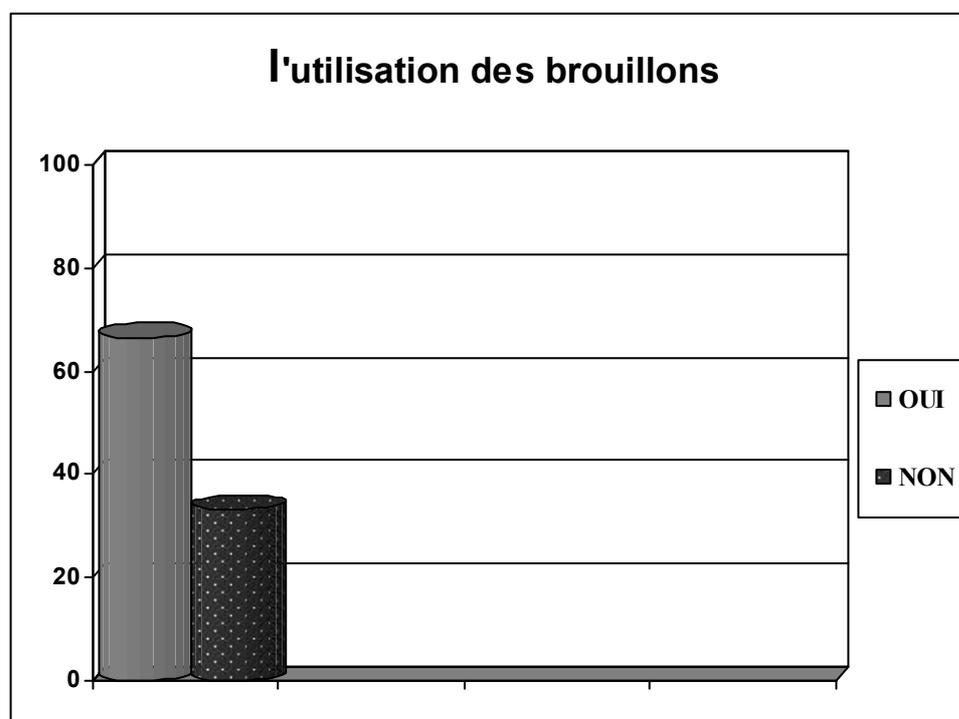
Geneviève Vermes et Josiane Boutet¹ affirment que : « *l'interférence apparaît remarquablement au niveau du lexique, lorsqu'il y'a intrusion d'une unité de L1 en L2.* »

L'interférence est fréquente dans les écrits des élèves qui essayent de combler leur manque en mot en empruntant des mots de la langue maternelle.

Question 8 : En séance de production écrite, y'a-t-il des élèves qui n'utilisent pas le brouillon ?

¹VERMES, Geneviève et BOUTET, Josiane, *France, pays multilingue*, Tome 2, L'Harmattan, Paris, 1987, p.111

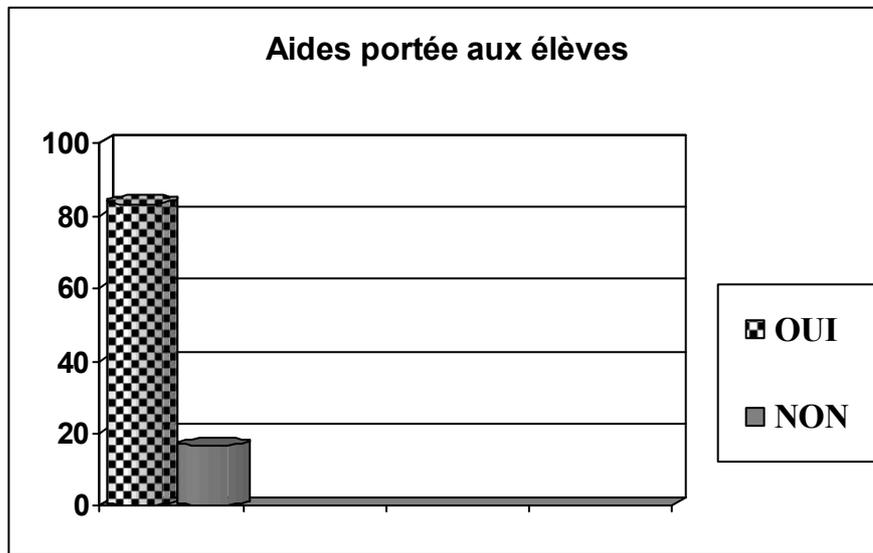
réponses	Nombre de réponses	taux
Oui	12	66.66%
Non	06	33.33%



12 sur 18 enseignants affirment que certains élèves n'utilisent pas le brouillon et se sont les élèves qui produisent des textes mal structurés, et construisent des phrases mal formulées par ce qu'ils rédigent les idées telles qu'elles leur viennent en tête sans s'intéresser à les organiser ou à les hiérarchiser.

Question 9 : aidez vous vos élèves durant la séance d'écriture ?

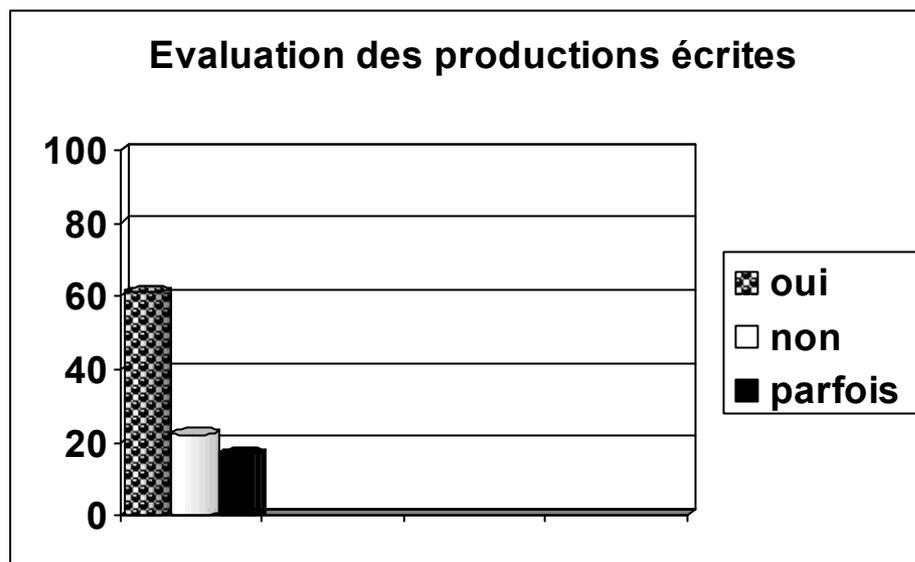
réponses	Nombre de réponses	taux
Oui	16	83.33%
Non	03	16.66%



Les réponses obtenues montrent que les enseignants sont conscients du rôle de l'aide qu'ils apportent aux élèves dans la réalisation et l'amélioration des produits écrits des élèves.

Question 10 : évaluez-vous les expressions écrites de vos élèves ?

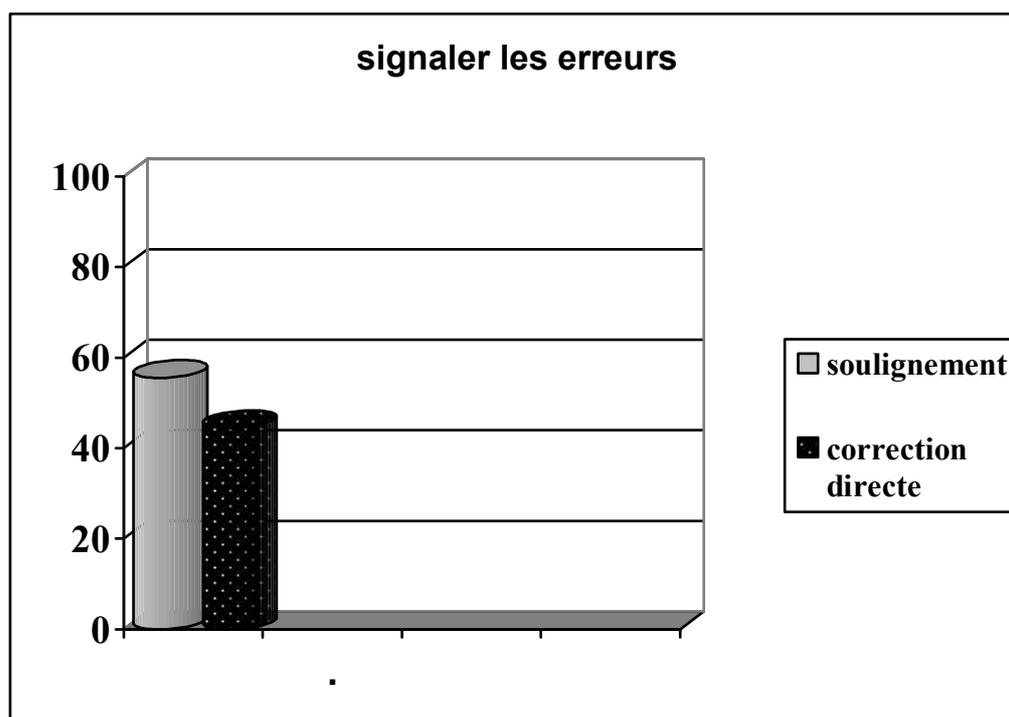
réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	11	50%
Non	04	38.88%
Parfois	03	11.11%



12 sur 18 enseignants affirment que certains élèves n'utilisent pas le brouillon et se sont les élèves qui produisent des textes mal structurés, et construisent des phrases mal formulées par ce qu'ils rédigent les idées telles qu'elles leur viennent en tête sans s'intéresser à les organiser ou à les hiérarchiser.

Question11 : comment signalez vous les erreurs des élèves :

réponses	Nombre de réponses	Taux
Soulignement en rouge	10	55.55%
Correction directe	08	44.44%



44.44% des enseignants corrigent les erreurs commises par les élèves directement sur les doubles feuilles, ils expliquent leur comportement par le fait que l'élève ne prend pas la peine de corriger les erreurs par lui-même, et que par la correction imposée par l'enseignant il pourra reconnaître, et l'erreur et la correction.

55.55% des enseignants pensent que l'élève est responsable de ses erreurs et qu'il doit fournir un effort à leur correction, ils ajoutent par ailleurs que les

élèves qui corrigent leurs erreurs ont plus de chance à se rappeler de la correction

Question 12 : Selon vous, comment peut-on améliorer l'enseignement de l'expression écrite et du FLE pour un meilleur apprentissage de la langue française par vos apprenants ?

Les réponses de l'enseignant à cette question furent différentes mais convergent sur certains points.

L'une des difficultés qui entravent le métier d'enseignement est l'effectif de la classe qui peut atteindre la cinquantaine parfois, ce nombre important d'élève empêche l'enseignant d'appliquer des stratégies d'étayage qui sont nécessaire à l'enseignement / apprentissage.

Il s'ajoute à ce problème le manque d'intérêt porté aux activités rédactionnelles dans les manuels scolaires ce qui oblige l'enseignant à fournir plus d'effort à choisir des activités que de les réaliser, et même lorsque les activités sont bien choisies, l'atmosphère de la classe peut tuer tout dynamisme de l'expression écrite puisque peu d'élèves s'intéressent à l'écrit malgré son importance dans la vie scolaire et sociale.

Certains enseignants ont proposé de prolonger l'heure consacrée à la production écrite puisque une heure par séquence didactique ne suffit pas pour réinvestir les acquis des élèves. D'autres enseignants se plaignaient du manque de formation surtout à l'enseignement par compétence qui est devenu la pédagogie adoptée en Algérie pour l'enseignement de toutes les matières et de tous les niveaux.

Quant à l'enseignement du FLE, les enseignants se sont mis en d'accord pour dire que l'enseignement d'une langue étrangère doit avoir des appuis sociaux, condition qui ne peut pas être réalisée dans les petites villes où la langue dominante est l'arabe.

4-2.questionnaire des élèves

Ce questionnaire est destiné à 45 élèves de la classe de première année secondaire et qui se compose de 15 questions à choix multiple (QCM) portant sur les domaines suivants :

- la conception du français langue étrangère.
- la pratique e l'écrit en classe et en dehors de la classe.
- les difficultés rencontrées par les élèves à l'écrit.

Identification :

•Sexe :

- Filles : 26
- Garçons : 19

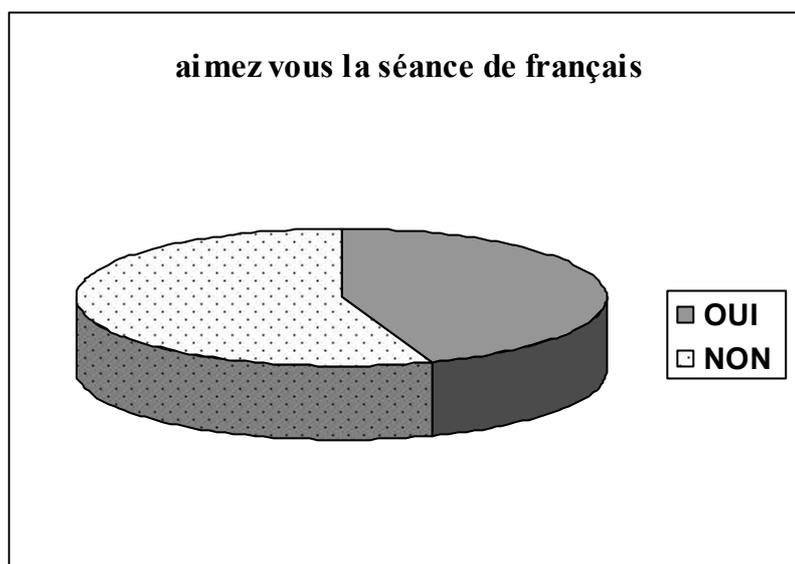
•Age :

- 16 ans : 40
- 17 ans : 05

•Doublants : 05

Question n°01 : aimez-vous la séance de français ?

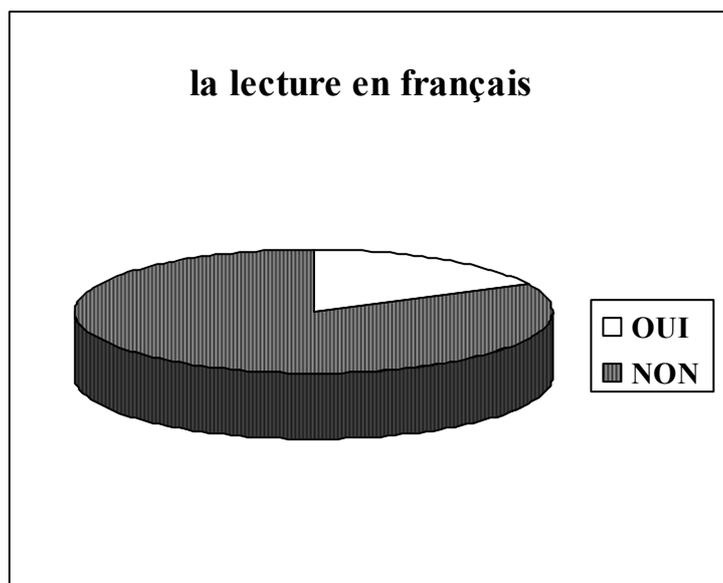
Réponses	Nombre de réponses	taux
Oui	20	44.44%
Non	25	55.55%



Plus de la moitié des élèves ont répondu négativement à la question et cela pour différentes raisons, ce manque d'intérêt ou d'amour à la matière rend l'apprentissage d'une langue très difficile et parfois impossible puisque la passion à la matière, la motivation et l'amour pour l'enseignant constituent des motivants à l'apprentissage d'une langue.

Question02 : faites-vous des lectures en français à la maison ?

Réponses	Nombre de réponses	taux
Oui	08	17.77%
Non	37	82.22%



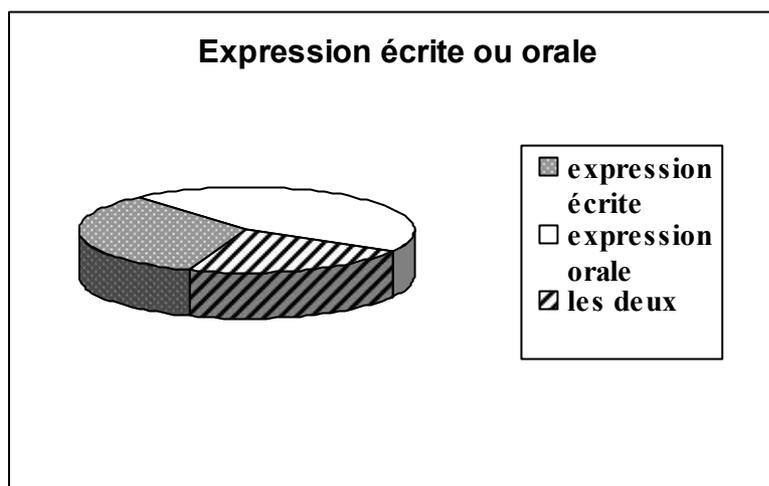
Un pourcentage important des élèves (82.22%) déclare qu'ils ne lisent pas en français. Cette affirmation montre que le rapport Lecture-écriture qui favorise l'apprentissage de l'orthographe, le vocabulaire et les tournures de phrases est négligé ou ignoré par les élèves.

Il semble que les élèves n'établissent pas toujours de liens entre ces deux pratiques langagières lorsqu'ils sont en situation de compréhension et de production écrite.

L'amour de la lecture est un facteur qui favorise l'apprentissage de l'écrit scolaire, si les élèves se désintéressent à la lecture en FLE ils négligent par ailleurs la production écrite dans cette langue.

Question 03 : préférez vous l'expression écrite /orale ou les deux ?

Réponses	Nombre de réponses	taux
Expression écrite	15	33.33%
Expression orale	20	44.44%
Les deux	10	22.22%



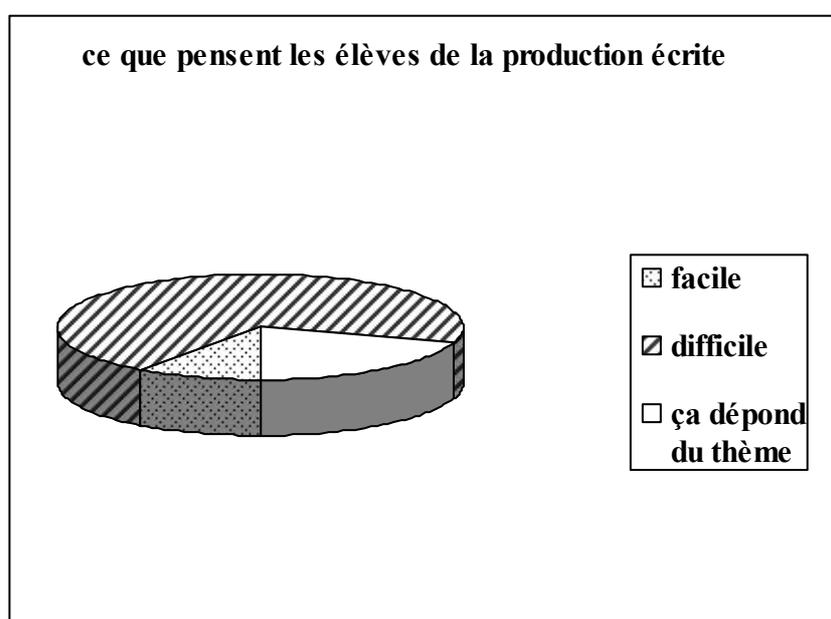
Les réponses obtenues nous montrent que le plus grand pourcentage est réservé à l'expression orale, les explications obtenues nous montrent que les élèves préfèrent les jugements qui portent sur le thème et non pas sur les connaissances langagières, ils expliquent que pendant la séance de production orale, les enseignants les encouragent à parler quelque soient les erreurs qu'ils commettent, quant à l'expression écrite, les remarques signés par les enseignants visent toujours l'amélioration du lexique ou de la grammaire(niveau de langue en générale) .

Les élèves qui préfèrent l'expression écrite sont ceux qui ne veulent pas être évalués devant leurs camarades, ils préfèrent des remarques sur la copie qu'ils lisent seules que des remarques orales et qui peuvent être évalués par leurs camarades.

Les élèves qui préfèrent les deux types d'expression sont de deux types : ceux qui considèrent l'expression comme un échappatoire au cours de langue (lexique, grammaire) et ceux qui ne souffrent pas des problèmes d'expression.

Question 4 : Pensez-vous que la séance de production écrite est : facile/ difficile/ça dépend du thème.

Réponses	Nombre de réponses	taux
Facile	05	11.11%
Difficile	35	77.77%
Ça dépend du thème	10	22.22%



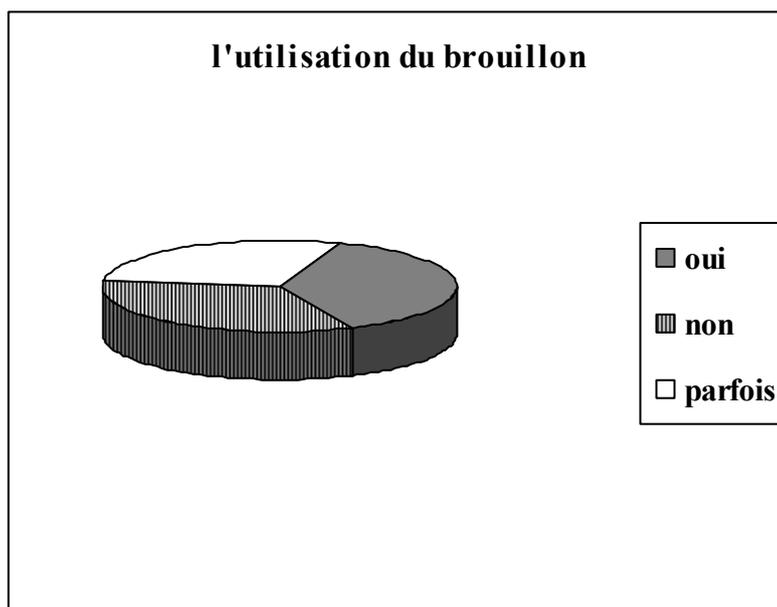
77.77%des élèves considèrent l'expression écrite comme une tâche difficile, cette difficulté est due à l'ignorance des règles grammaticales et le manque du lexique, ou par ce qu'ils pensent qu'ils devaient réaliser des textes parfait pour qu'ils soient aptes à dire que l'écriture est facile .

Un certain nombre d'élèves (22.22%) voit que le degré de difficulté de la production des textes dépend du thème, ce sont les élèves conscients du rôle que joue le savoir sur la qualité des textes.

L'expression écrite est facile pour ceux qui s'intéressent à la langue en elle-même et au développement de leurs capacités rédactionnelles surtout.

Question 5 : Utilisez- vous le brouillon ?pourquoi ?

Réponses	Nombre de réponses	taux
Oui	17	37.77%
Non	15	33.33%
parfois	13	28.88%



Le brouillon qui est un moyen de révision et de réécriture n'est pas assez exploité par les élèves, certains pensent que c'est une perte de temps puisqu'ils sont obligés de remettre les expressions écrites au enseignants à la fin de l'heure consacré à l'expression écrite, d'autre disent qu'ils vont commettre des fautes dans les deux cas (avec ou sans l'utilisation du brouillon) donc pourquoi fournir un double effort.

Le brouillon est utilisé par les élèves qui veulent présenter un travail de qualité, c'est leur moyen de vérifier les fautes d'orthographe, de conjugaison ainsi que l'enchaînement des idées

Question 5 : Avant de rédiger votre texte, organisez-vous vos idées sur un plan

Réponses	Nombre de réponses	taux
Oui	11	24.44%
Non	24	53.33%
parfois	10	22.22%

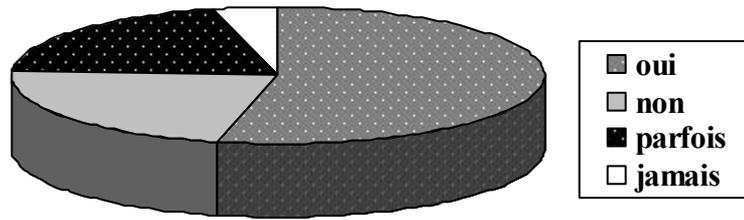


53.33% des élèves interrogés ne planifient pas leur expression écrite, l'étape de la planification est totalement dépassée, cela montre que les élèves transcrivent leurs idées d'une manière linéaire, non organisée, en d'autre terme d'une manière spontanée.

Question 6 : Partagez-vous les idées qui vous viennent à la tête avec vos camarades ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	24	53.33%
Non	10	22.22%
Parfois	09	20%
Jamais	02	4.44%

partage des idées entre les élèves

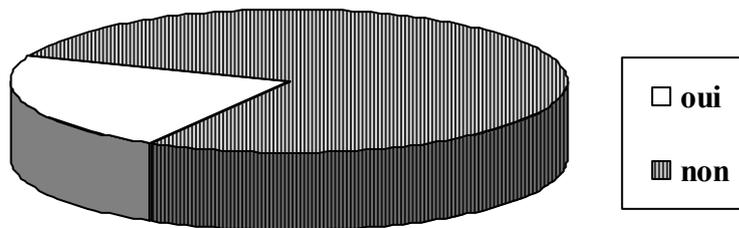


Beaucoup d'élèves préfèrent partager les idées pour enrichir leur production écrite, le travail de groupe pour eux est une aide et un support à la rédaction. D'autres (2%) ne le font jamais par peur de perdre le temps en parlant à leurs camarades.

Question 7 : Utilisez-vous les dictionnaires ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	10	22.22%
Non	35	77.77%

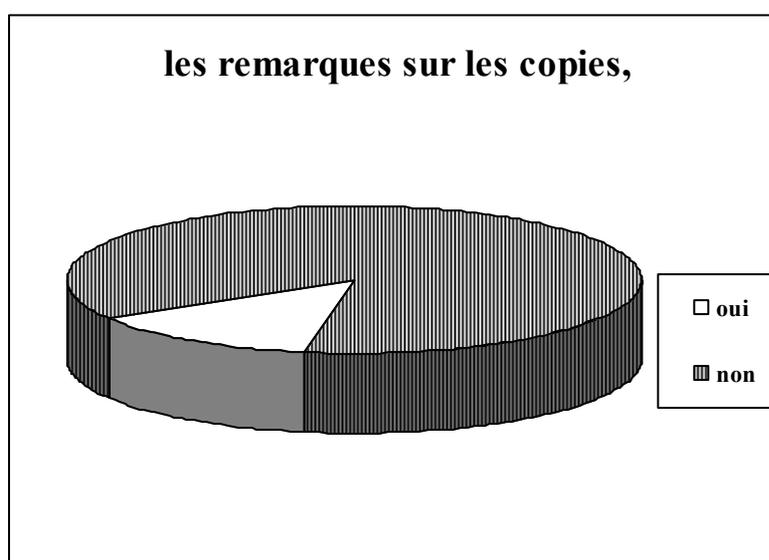
l'utilisation des dictionnaires



La lecture des résultats nous montre que les élèves n'ont pas recourt au dictionnaire pour enrichir leur vocabulaire ou corriger leurs fautes bien que le dictionnaire soit une source d'enrichissement du lexique et une manière d'apprendre de nouveaux mots.

Question9 : Trouvez-vous les mêmes remarques sur votre copie ? (Celle de l'expression écrite)

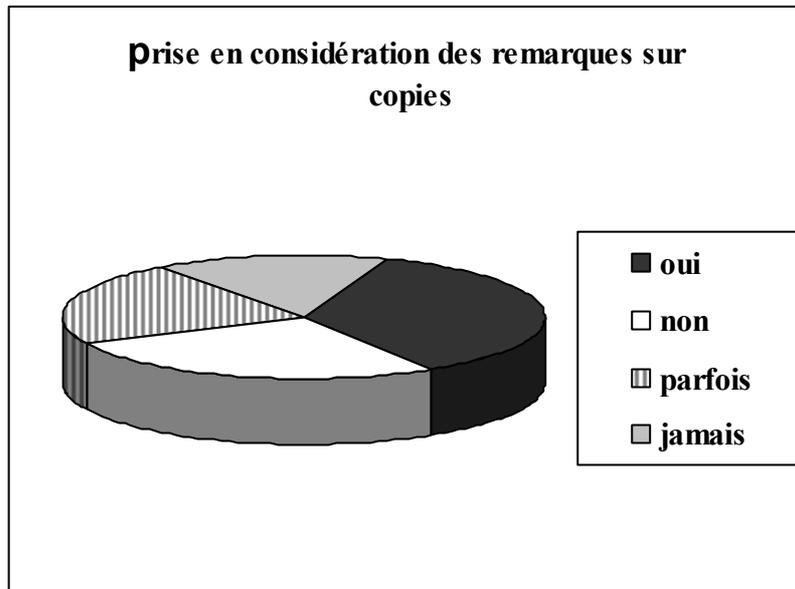
Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	06	13.33%
Non	39	86.66%



Les élèves affirment que les observations qu'ils reçoivent sur les doubles feuilles changent à chaque expression écrite comme elles peuvent être les mêmes lorsqu'ils éprouvent les mêmes difficultés.

Question10 : Prenez-vous les remarques que vous trouvez sur votre copie en considération ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	16	35.55%
Non	12	26.66%
Parfois	10	22.22%
Jamais	07	15.55%

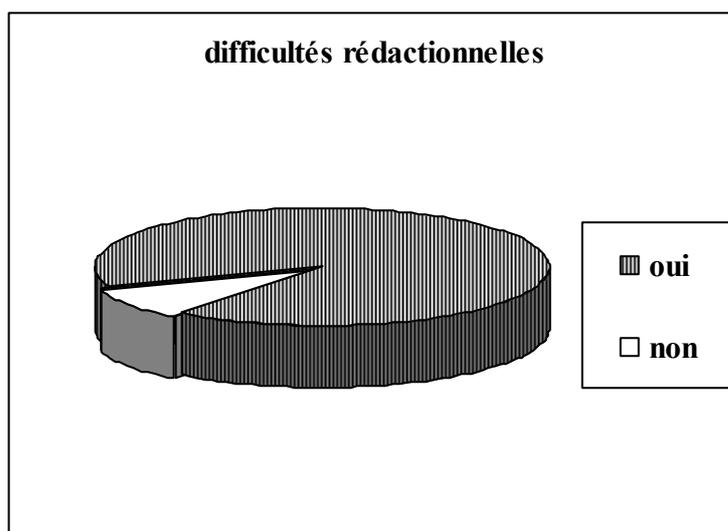


Le nombre d'élèves qui prennent en considération les remarques écrites sur leurs copies de production écrite est approximatif à celui des élèves qui aiment la séance de français et l'expression écrite, se sont les élèves qui sont intéressés à la langue et à l'amélioration de leur niveau.

Quand aux élèves qui ne prennent jamais les remarques des enseignants en considération, ils n'éprouvent pas d'amour ou de motivation ni à la matière ni à l'activité de production.

Question 12 : Trouvez-vous des difficultés quand vous rédigez votre expression écrite?

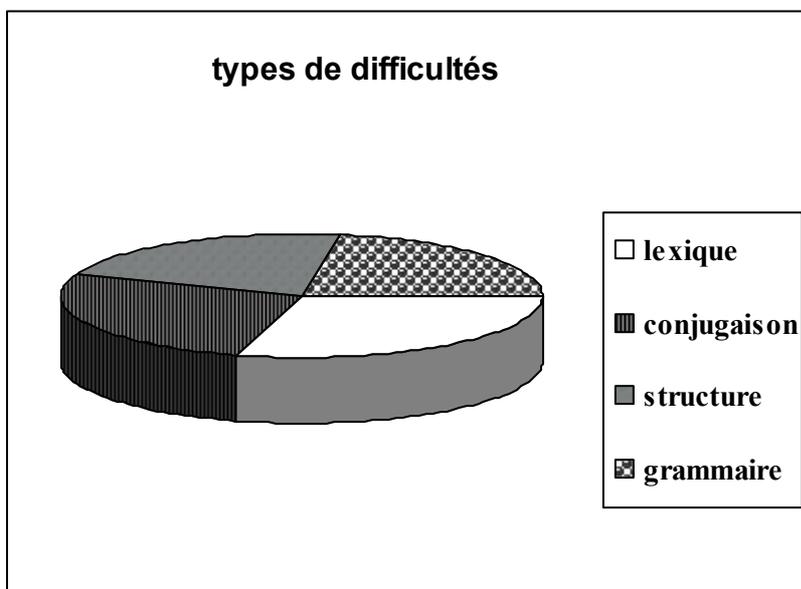
Réponses	Nombre de réponses	taux
Oui	41	91.11%
Non	04	8.88%



La majorité des élèves éprouvent des difficultés en rédaction des textes en FLE .ces difficultés diffèrent d'un élève à un autre et peuvent être résumé dans les réponses qui suivent.

Question 13 : Lorsque vous rédigez votre expression écrite vous rencontrez des difficultés en :

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Lexique	38	84.44%
Conjugaison	34	75.55%
Structure	28	62.22%
Grammaire	29	64.44%

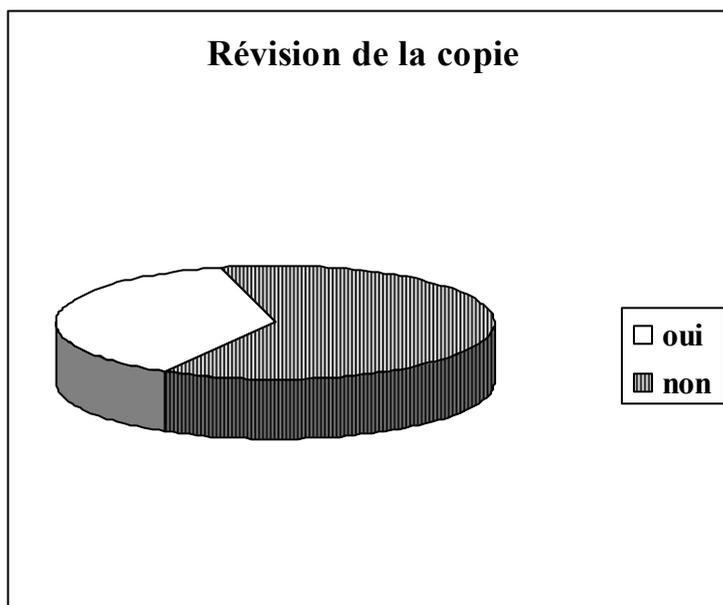


38/41 élèves éprouvent des difficultés à formuler des phrases correctes sur le plan lexicale ou à trouver des mots dont ils ont besoin pour exprimer leur pensée .les difficultés de conjugaison viennent en deuxième lieu puisque les séances consacrées à la conjugaison au secondaire ne figurent pas dans les programmes officiels et ne se font qu'en cas de nécessité tel que l'étude des temps du récit.

Les difficultés à structurer les paragraphes ou les phrases entraînent des erreurs grammaticales et même orthographiques puisque l'attention de l'élève se porte sur la structure et néglige l'aspect linguistique du texte.

Question 14 : Avant de remettre votre copie à l'enseignant, la révisez-vous ?

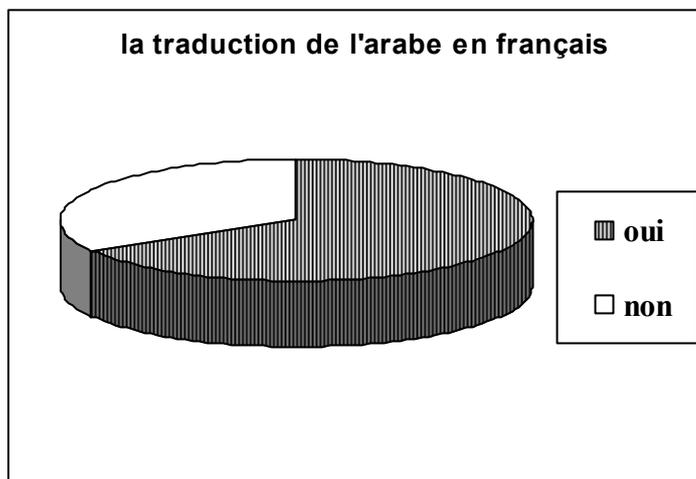
Réponses	Nombre de réponses	taux
Oui	17	37.77%
Non	28	62.22%



La révision de la copie avant qu'elle ne soit évaluée par l'enseignant est un signe de conscience de l'importance de la relecture comme étape inhérente au processus rédactionnel. Les corrections qu'apporte l'élève à sa production lors de la révision peuvent améliorer la qualité du produit final.

Question15 : traduisez-vous des phrases de l'arabe en français ?

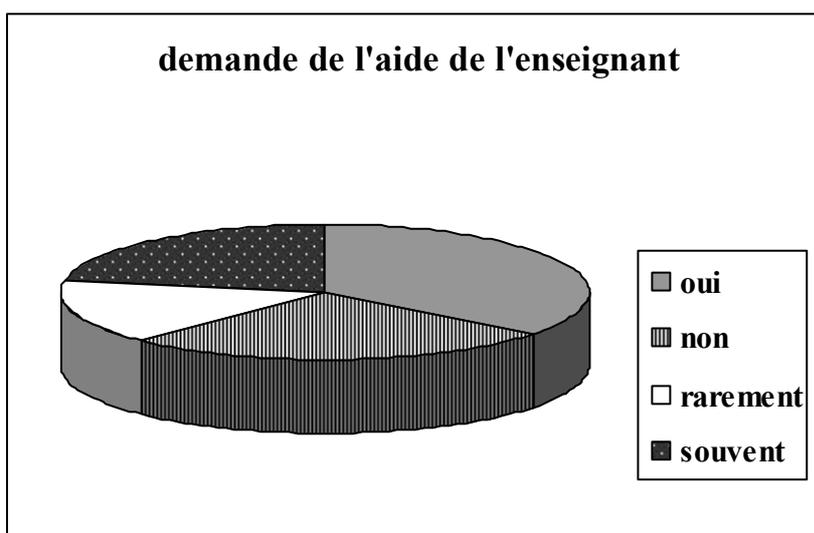
Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	30	66.66%
Non	15	33.33%



La traduction de la L1 en L2 est un mécanisme utilisé par les élèves pour combler certaines éprouvés tel que la méconnaissance d'un mot ou d'une structure grammaticale.

Question 16 : En séance de production écrite demandez-vous l'aide de votre professeur en cas de besoin ?

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	16	35.55%
Non	12	26.66%
Rarement	07	15.55%
Souvent	10	22.22%



L'enseignant fournit un guidage pendant les séances de production, son aide est parfois indispensable à la réussite de l'expression écrite, mais les élèves ne demandent pas son aide par timidité ou par peur du jugement négatif des enseignants.

En guise de Synthèse :

L'objectif de notre recherche est de décrire les difficultés rencontrées par les élèves en rédaction d'un texte argumentatif, cette expérience nous a confirmé l'existence de plusieurs types de difficultés :

1- Des difficultés d'ordre cognitif : les élèves se heurtent à des difficultés qui font qu'ils n'arrivent pas à mobiliser leur acquis dans une situation donnée. Leur mémoire de travail et la mémoire à long terme ne fonctionnent pas de manière à résoudre un problème d'écriture. Ce qui conduit à un ensemble de difficultés linguistiques et des erreurs de tous genres.

2-Difficultés linguistiques : regroupés sous plusieurs catégories :

- Difficultés relatives au manque du bagage lexical et se manifestent par un passage obligé par la traduction (les interférences)
- Des difficultés morpho syntaxiques au niveau des phrases mal construites, et dont les composantes ne fonctionnent pas parfaitement tel que la confusion entre les différentes prépositions et les déterminants ainsi que le mauvais choix du mode de conjugaison des verbes et les erreurs de désinence verbale.
- Des difficultés phonétiques : il s'agit de la confusion entre les voyelles nasales **an, in, on, un** et les différentes consonnes telles que le « é » et le « i ».

Des difficultés orthographiques : qui se manifestent par une graphie incorrecte d'un nombre important des mots.

3-Des difficultés socio affectives :

Par le biais des questionnaires établis, la pratique du français hors du contexte scolaire n'est pas fréquente. Peut d'élèves font des lectures et des écrits en français chez eux, il s'ajoutent à cette situation une démotivation face aux activités rédactionnelles, un désintérêt à la matière et au contexte d'enseignement.

La présence de ces difficultés conduit les élèves à réaliser des textes mal structurés et non cohérents, mais il ne faut pas nier que certains élèves arrivent à réaliser des textes de qualité qui correspondent à leur niveau de scolarité.

La composante principale qui paraît absente est la motivation qui, malgré son importance, gagne moins d'intérêt de la part des deux partenaires en classe : l'enseignant et l'élève.

L'élève, dans certains cas, prend conscience de l'importance et du rôle du FLE dans son développement scolaire et personnel, mais il paraît qu'il fournit peu d'effort pour progresser.

Les réponses au questionnaire des élèves nous montrent clairement que la séance de production écrite n'est pas beaucoup appréciée par les élèves, le rôle de l'enseignant devrait être la motivation des élèves par le biais des activités relatives à leurs niveaux et distrayantes en même temps.

Bilan et perspective:

La présente recherche nous a permis de dévoiler les différentes difficultés, auxquelles sont confrontés les élèves au moment de rédiger des productions écrites en FLE.

A l'école, l'acte d'écrire renvoie à une pratique associant deux types de connaissances:

- Connaissances linguistiques: grammaire, orthographe, conjugaison.
- Connaissances relatives au contexte d'écriture: qui signifie pour l'apprenant le type de discours à produire (type de texte).

Mais ces deux connaissances ne sont pas suffisantes pour produire un texte en langue étrangère, il faut ajouter la composante socioculturelle qui définit le rapport entre le thème à traiter et la langue avec laquelle un élève exprime sa pensée.

La réalité quotidienne en classe de FLE montre que l'enseignement de la production écrite se base principalement sur la composante linguistique et surtout sur les aspects grammaticaux de la langue étrangère, ce qui transforme la production écrite en une juxtaposition des mots et des phrases le plus correctement possible. Ce constat est fait après l'observation des activités des élèves pendant les activités d'écritures.

La motivation ne trouve pas son éloge en classe de langue, ce qui complique la mission et de l'élève et de l'enseignant, puisque l'amour de la matière et du professeur constitue parfois un stimulus à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il ne faut pas oublier de mentionner que le temps consacré à la pratique de l'écrit ne dépasse pas trois heures par séquence (préparation de l'écrit, production écrite et compte rendu de l'expression écrite), et que la production se fait en classe et pendant une heure seulement, raison pour laquelle l'élève se précipite ; le résultat est qu'il n'utilise pas le brouillon et qu'il ne révise pas son texte et au lieu d'améliorer son écrit, il le rend moins bon.

Nous estimons que les difficultés dévoilées par cette recherche permettront de mieux cerner la problématique de l'écrit à l'école algérienne et d'amener à penser aux solutions possibles à son amélioration.

Il est à mentionner que les apprenants et les enseignants qui ont participé à cette expérimentation sont tous conscients de la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE et qu'ils souhaitent bien améliorer leur niveau de langue puisqu'ils sont conscients de son importance et son utilité.

Conclusion générale :

L'apprentissage est un processus qui vise l'acquisition d'une compétence de communication, selon Sophie Moirand¹, quatre composantes doivent être mises en place pour pouvoir exercer la communication dans une langue étrangère :

1°) composante linguistique : « c'est la connaissance et l'appropriation des modèles phonologiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue »

2°) composante discursive : « connaissance et appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication »

3°) composante référentielle : « connaissance des différents domaines d'expérience des objets du monde et de leur relation »

4°) composante socioculturelle : « connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions ; connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux »

Pour qu'un enseignement apprentissage du français langue étrangère puisse réussir, il doit prendre en considération les composantes prés cités. La production écrite est une activité qui demande un effort cognitif considérable de la part de l'élève puisqu'elle reflète les compétences qu'il a acquies tout au long du processus d'apprentissage.

L'apprentissage de la compétence de l'écrit pour l'élève se réduit le plus souvent à l'appropriation de connaissances linguistiques considérées les plus importantes.

Vu la complexité de la grammaire française, les élèves n'arrivent pas à réaliser un progrès à apprendre les règles correctement, ce qui constitue une contrainte voire même un obstacle à l'apprentissage de la grammaire qui permet le fonctionnement et la réalisation d'un écrit correcte en FLE.

L'optique des enseignants envers la production écrite ne s'éloigne pas trop de celle des élèves, la preuve se trouve dans les activités de la préparation de l'écrit qui se limitent le plus souvent à des séries d'exercices de vocabulaire et de syntaxe

¹ Sophie Moirand, *enseigner à communiquer en langue étrangère*, paris, Hachette.1990. P188.

Ces exercices ont pour objectif d'amener l'élève à vérifier ses connaissances linguistiques tout en négligeant la structure du texte et l'intention de communication du texte à produire.

Les enseignants se plaignent de la qualité des écrits des élèves, ils les évaluent selon des critères d'évaluations personnelles qui ne sont pas conformes au niveau personnel et collectif de la classe.

Pour qu'on réussisse l'enseignement / apprentissage de l'écrit en langue étrangère au sein de l'école algérienne, il faut tout d'abord commencer par l'enseignant lui-même qui doit tenter d'améliorer son enseignement et comprendre les difficultés de ses élèves et les rapports qu'il devrait entretenir avec eux, puisque c'est par l'originalité de ses initiatives que par la rigueur de sa planification que le professeur réussit à nouer des relations privilégiées avec les élèves.

Son but est de choisir des stratégies appropriées qui lui permettent de développer des relations authentiques avec les moyens pédagogiques employés et les élèves qu'il enseigne.

L'élève, bien motivé et mis au centre de son apprentissage, investit ses compétences et réalise plus de progrès, surtout si la consigne de la tâche d'écriture s'inscrit dans un cadre réel et s'attache au quotidien des individus.

La motivation joue un rôle principal dans l'apprentissage de l'écriture et peut exister chez un élève lorsque ce dernier envisage l'écriture comme une activité dont il peut tirer des bénéfices; lorsqu'il peut ressentir la valeur réelle de la tâche et qu'il peut avoir un certain contrôle sur ce qui lui est demandé de faire. L'enseignant peut jouer un rôle important dans le développement du goût d'écrire chez l'élève et lui souligner l'importance de l'écrit et lui apprendre à réagir face aux textes, *"il doit aussi faire comprendre à l'élève qu'il doit écrire comme un lecteur plutôt que comme un correcteur"*¹.

Cependant, il existe un lien étroit entre les modes d'évaluation des enseignants et la motivation des élèves, puisque les modes d'évaluation axés sur la performance de l'élève plutôt que sur son processus d'apprentissage peuvent, dans certains cas, le motiver à réussir mais font généralement obstacle à l'apprentissage.

¹Mathis, G. *le professeur de français, les clés d'un savoir faire*. Paris : Nathan, 1997. P173.

La motivation des élèves en difficultés d'apprentissage sur le plan de l'écrit est essentiellement touchée par l'effet négatif des modes d'évaluation centrés sur la performance.

En somme, les moyens à privilégier doivent faire ressortir l'aspect authentique de l'écriture et souligner son importance dans la vie quotidienne en tant qu'outil de communication.

Par ailleurs, donner un sens à l'écrit permet de changer les représentations que l'élève a de l'écrit scolaire puisque l'intégration de l'utilité de l'écrit va permettre aux élèves de mieux appréhender ce que l'enseignant leur demande et d'orienter plus facilement leur écrit. Comment demander à un élève d'écrire s'il ne sait pas dans quel but il le fait?

Il faut que l'enseignement de l'écrit soit expliqué et justifié pour que l'apprenant voit la trame de son produit, qu'il comprenne que l'écrit n'est pas seulement un critère d'évaluation mais aussi un outil d'apprentissage qui lui permet de développer ses connaissances en langue étrangère à l'école et même dans la vie quotidienne.

Le statut de la production écrite devrait changer en changeant les méthodes d'enseignement et en proposant des activités en relation avec le vécu et le quotidien des élèves pour qu'ils puissent s'exprimer aisément et sans contrainte.

La production écrite peut aussi être liée au développement technologique que connaît le monde, elle doit être liée à un projet réel et peut fonctionner par le biais des nouvelles techniques de l'information tel que l'utilisation de l'outil informatique en classe de FLE, puisque l'ordinateur peut être un outil formidable de motivation et sert aussi à attirer l'attention des élèves.

Il faut mentionner le rôle de la mémoire de travail et la mémoire à long terme. La mémoire n'est pas vraiment exploitée par les élèves et les enseignants ne la mobilisent pas par des rappels ou des tableaux de synthèse qui facilitent aux élèves la réalisation de leurs écrits.

La langue arabe est souvent interdite en séance de français dans le but d'amener l'élève à penser en français et produire dans cette langue étrangère.

Cette affirmation faite par les enseignants de FLE est partiellement correcte puisque l'approche par compétence exige un lien entre les disciplines pour que le produit d'apprentissage soit plus correct. Il faut trouver des solutions pour didactiser l'emploi de la langue maternelle en classe de langue si celle-ci peut contribuer à un meilleur apprentissage d'une langue étrangère.

Cette recherche a commencé par une interrogation sur les obstacles qui entravent la réalisation des écrits en FLE. Vu notre formation restreinte et le manque de documentation, nous n'avons pas pu aborder le thème d'obstacle dans son large sens, c'est ce que nous tenterons de réaliser dans de prochaines recherches qui aborderont toujours la production écrite en classe de langue en Algérie.

Nous tenterons aussi, dans de prochaines recherches, d'introduire l'outil informatique dans la classe de FLE afin de vérifier de tester son rôle dans l'amélioration des écrits individuels et collectifs des élèves algériens.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES:

Ouvrage:

- Astolfi. J, P, l'erreur un outil pour enseigner, ESF, 1997.
- AUTHIER REVUZ, ces mots qui ne coulent pas de soi, bouches de réflexions et non coïncidences des rires. Larousse, 1995.
- BARBIER.M.L, écrire en langue seconde, quelle spécificité, sous la direction de A.Piolat. Ecriture.2004.
- BARRE DE MANIAC, le rapport à l'écriture, aspect théorique et didactique. Paris.2000.
- CANAGARAJAH, A. S. Understanding critical writing, In P. K. Matsuda, M. Cox, J. Jordan& C. Ortmeier-Hooper (éds.), Second-language writing in the composition class room, 2006.
- CHARTRAN. S-G, le programme de français. Québec français, 1997.
- DAHLET.P. « Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction », R.H. (éd) 1994.
- Ellis & Yuan, The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing, Studies in Second Language Acquisition .2004.
- FAYOL. M. From sentence production to text production: investigating fundamental processes. European Journal of Psychology.1991.
- FAYOL, M, La production du langage écrit, in PLANE, S. et DAVID, J. L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège. 1996.
- FAYOL, M. Des idées aux textes. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite, Paris, PUF. 1997.
- Gaonac'h .D, théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Edition. Didier. Paris. 1991.
- HAYES. J.R. un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction, in la rédaction des textes, approche cognitive, Delachaux et Niestlé, Paris, 1998.

- LEGROS, the systematic effect of consulting a textual data base on reviewing, learning and instruction. 2002.
- MARCEL. G, apprendre à raisonner, apprendre à penser, Hachette, 1994.
- MARTINEZ, p. la didactique des langues étrangères. Paris : PUF coll.: que sais –je? 1996.
- MATHIS, G. le professeur de français, les clés d'un savoir faire. Paris : Nathan, 1997.
- Nina. CATACH, L'orthographe française, p.288, Nathan.1980
- RANSELL (S) ARECCO (M.R.), LEVY (C.M.): The effects of working memory loads on writing quality and fluency", Applied Psycholinguistics.2004.
- ROLLAND VIAU, la motivation dans l'apprentissage du français, Canada: Renouveau Pédagogique, 1999.
- SCARDAMALIA, M. et. BEREITER. C. «L'expertise en lecture-rédaction». In La rédaction de textes. Approche cognitive, sous la dir. de A. Piolat et A. Pélissier. Paris, Delachaux et Niestlé1998.
- SOPHIE MOIRAND, enseigner à communiquer en langue étrangère, paris, Hachette.1990.
- VERMES, Geneviève et BOUTET, Josiane, France, pays multilingue, Tome 2, L'Harmattan, Paris, 1987.
- Yves Reuter, Enseigner et apprendre à écrire, ESF éditeur. Paris 1996.
- Zimmermann, R, L2 writing : subprocesses, a model of formulating and empirical findings, Learning and Instruction .2000.

REVUES, ARTICLES ET ACTES DE COLLOQUES:

- BRASSART, D.G, Les Processus de révision dans les modèles psychologiques de composition écrite, Recherches 1989. n°11.
- BOUCHARD, synergie Venezuela Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE par Libia Justo Meza. 2006.
- DABENE. M. « L'adulte et l'écriture », actes du 3ème. Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986, Bruxelles: Prisme. (1987).
- PIERRE FRENKIEL. Quelques mots au sujet du CICLOP, Première rencontre nationale des ateliers d'écriture, Retz, Paris, 1992

THESES:

- ALCORTA, M. (1997) Pratiques de brouillons et activités d'écritures. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves, thèse de doctorat de psychologie, Université de Bordeaux 2

DOCUMENTS ELECTRONIQUES:

- <http://www.memoireonline.com/01/09/1912/La-motivation-de-leleve-en-difficulte.html#fnref9> Sous la direction de J. HOUSSAYE, *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*

Consulté le: 20/01/2009

Remerciement :

Ma gratitude à madame Benjelid Faouzia qui a bien voulu m'encadrer et qui grâce à ses orientations ce travail a pu voir le jour.

Mes profonds remerciements aux membres de jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce modeste travail.

Ma reconnaissance à mes parents, pour tous les sacrifices qu'ils ont consentis pour faire de moi ce que je suis, ainsi qu'à mon mari pour son encouragement.

Je tient à remercier aussi toutes les amies qui m'ont aidées et encouragées.

Dédicace :

*Je dédie ce travail à mes deux
fils : Rafik et Farouk qui ont fait
de moi une personne heureuse.*

ANNEXE :

1. Exercices de la préparation de l'écrit
2. Questionnaire destiné aux élèves.
3. Modèle de réponse au questionnaire destiné aux élèves.
4. Questionnaire destiné aux enseignants.
5. Modèle de réponse au questionnaire destiné aux enseignants.
6. Modèles non corrigés des productions écrites des élèves.

Table des matières

• Introduction	1
• Motivation et choix du thème	2
• Problématique	3
• Hypothèses de recherche	3
• Méthodologie de recherche	4

Chapitre premier

Cadre théorique, définition des concepts clés :

1. définition de l'écrit scolaire	5
2. l'expression écrite dans le modèle de résolution des problèmes	7
2-1. le modèle de Hayes et Flower	7
2-1-1. la planification	10
2-1-2. la mise en texte.....	11
2-1-3. la révision	12
3. le modèle de Scardamalia et Bereiter	15
3-1. la première étape : comparer	15
3-2. la seconde étape : diagnostiquer.....	15
3-3. la troisième étape : opérer.....	16
4- les modèles de rédaction et d'écriture en L2	18
4-1. le modèle de dire les savoirs.....	18
4-2. le modèle de transformer les savoirs	19
5- les processus d'écriture en L2	20
6- rôle de la langue maternelle dans la production en L2.....	23
7. relation entre système mémoriels et la production écrite	24
7-1. la mémoire à long terme et production écrite.....	24
7-2. la mémoire de travail	25
7-3. la mémoire de travail et la production écrite.....	26
8. la motivation en contexte scolaire	28
8- les conditions motivationnelles.....	29
9. qu'est ce qu'une compétence ?	31
9-1. la compétence écrite en L2.....	32
9-2. la compétence à rédiger un texte en première année secondaire	33
10. l'erreur dans les productions écrites	36
11. recensement des difficultés rédactionnelles	39

Chapitre II : cadre méthodologique :

1- la mise en route de l'expérimentation	42
1-1. le prés test.....	42
1-2. la production écrite.....	43
1-3. les questionnaires	43
2. présentation de la classe	43
2-1. description des activités	43
2-2. le prés test	43
2-3. regard sur l'action	44
2-4. séance d'observation 2	44
2-5. bilan du pré test	45
3. présentation du questionnaire de la recherche	46
4. présentation des sujets de la recherche	47
4-1. les enseignants	47
4-2. les élèves	48

Chapitre III : cadre pratique	
1. Analyse des exercices de la préparation de l'écrit	49
1-1. exercice 1.....	50
1-2. exercice2.....	51
2. Analyse et interprétation des copies des élèves.	52
2-1. les erreurs analyse et interprétation ..	53
2-1-1. Les erreurs orthographiques.....	53
2-1-2. les erreurs lexicales.....	55
2-1-3. les erreurs morphosyntaxiques..	57
3. Analyse des productions écrites : ..	59
3-1. grille d'évaluation1.....	59
3-2. grille d'évaluation 2.....	61
3-2-1. la mise ne paragraphe.....	64
3-2-2. la cohérence textuelle	65
3-2-3. le vocabulaire de l'argumentation.....	65
3-2-4. les connecteurs	65
3-2-5. le brouillon	66
3-2-6. les ratures	66
4. Analyse te interprétation des questionnaires	67
4-1. questionnaire destiné aux enseignants	67
4-2. questionnaire destiné aux élèves	79
En guise de synthèse	91
Bilan et perspectives	93
Conclusion générale	95
Références bibliographiques.	
Annexes.	

