

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : Didactique des Langues Etrangères

Thème

**Le processus de réécriture chez les jeunes
scripteurs. Cas des apprenants de 4AM de
l'établissement Abdesalam Abdallah, Bordj Bou**

Arreridj

Présenté par :

- Brahimi Narimane
- Messaoudi Amina

Encadré par :

Dr. Bensalem Djemâa

Soutenu publiquement le : 27/06/2022 devant le jury composé de :

Dr. SOUALEH Keltoum	(MCA)	Présidente
Dr. Djemâa BENSALÉM	(MCA)	Directrice de recherche
Dr. AMMARI Lemya Amel	(MCA)	Examinatrice

Année universitaire : 2021-2022



On remercie Dieu le tout puissant, de nous avoir donné la santé et ta volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

Tout d'abord, ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu voir le jour sans l'aide et l'encadrement de Mme. Bensalem Djemâa. On la remercie pour la qualité de son encadrement, pour sa patience, sa rigueur et sa disponibilité tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Nos remerciements s'adressent à Mr. Benmahammed Fayçal pour son aide pratique et son soutien moral et ses encouragements.

Sans oublier nos inspecteurs Mr. Megouas Ammar et Mr. Bouguerra Aldelkader.

Nous remercions également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail.

Un grand Merci à tous les enseignants qui ont contribué à notre formation tout au long de notre cursus universitaire



Remerciements



Je dédie ce modeste travail accompagné d'un profond amour :

A celle qui m'a arrosée de tendresse et d'espoir, à la source de ma force...ma mère

A l'homme qui a souffert sans me laisser souffrir, qui n'a jamais dit non à mes exigences, pour me rendre satisfaite et heureuse...mon père.

Quoi que je fasse ou que je dise, je ne saurai point te remercier comme il se doit, ta présence à mes côtés a toujours été ma source de force pour affronter les différents obstacles...mon mari Nabil Khaldi.

C'est un moment de plaisir de dédier ce travail à mes chers enfants à mes anges: Loudjaine, Oumaima & Anes, que Dieu les protège.

A mes très chers frères: Riyadh, Zakaria, Oussama et Abd El basset et leurs femmes, sans oublier Tamime et Yahia.

A ma belle mère et mon beau père et à toute la famille Khaldi.

Sans oublier ma chère Narimane pour sa patience, sa compréhension tout au long de ce projet.

A mes chères amies: Imene, Hayete, Rahma, Amel et Oumaima chez lesquelles j'ai trouvé réconfort et soutien dans les moments les plus pénibles.

A tous ceux qui m'aiment et que j'aime.



Messaoudi Amina



Avec fierté et respect, je dédie ce modeste travail à mon très cher papa « Brahimi Djamel », décédé trop tôt. Je pourrai écrire un million de pages, mais je ne pourrai toujours pas dire à quel point je l'aime. Il m'a toujours motivée pour poursuivre mes études et devenir enseignante, « Paix à son âme».

A ma chère maman : Bensaad Meriem, pour ses sacrifices, son amour et ses encouragements. Tu m'as enseigné la patience, l'amour et la joie, autant de secrets pour réussir dans la vie.

A la femme qui a impacté positivement ma vie, la femme la plus spéciale, ma grand-mère Zineb.

A la mémoire de mes chers grands pères Zouaoui et Mohammed.

A mon cher frère Oussama, sa femme Ichrak et leurs petits anges Aryam et Arine.

A mes chers frères : Mohammed Seif Eddine, Ameer Anes et Mahdi Amine.

A mes jolies sœurs : Nour El Yakine et Malak.

A tous les membres de la famille Brahimi et Bensaad.

A mes chères amies : Samira, Yasmine et Oumaima.

A ma chère Amina pour son immense amour, son soutien et sa patience.

A mes collègues et tous ceux qui m'ont soutenue pour réussir dans la vie.



Brahimi Narimane

Tableau 1: Abréviations

Abréviations	Significations
"DRAS"	Les quatre gestes correcteurs : déplacer, remplacer, ajouter, supprimer.
SG	Structure globale du texte
CC	Compréhension de la consigne
INTRO	Introduction
ART	Choix des articulateurs
ARG	Arguments
CONC	Conclusion
OP	Point de vue
INC	Une phrase pour inciter les gens à la visite de cette ville

Tables des matières

Remerciements.....	2
Dédicace.....	3/4
Tableau d'abréviation	5
Introduction générale	12
CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE	14
Introduction partielle	15
I.I. Qu'est-ce que l'écrit ?	16
I.I.I. L'écrit : un acte de communication.....	16
I.I.II. L'écrit au cycle moyen	18
I.I.III. La production écrite	19
I.I.III.I. La maîtrise d'une compétence de production écrite en langue étrangère	20
I.I.VI. Les difficultés liées à l'apprentissage de la production écrite	20
I.I.V. Les processus d'écriture.....	21
A. La planification	22
B. La mise en texte	23
C. La révision	23
D. La reformulation et la finalisation	24
I.II. Qu'est-ce que la réécriture ?	24
I.II.I. La réécriture au cycle moyen (dans le manuel scolaire).....	26
I.II.II. La séquence pédagogique.....	27
I.II.III. La place de la réécriture dans la séquence pédagogique	28
I.II.VI. Comment réécrire ?.....	28
La distanciation	28
La représentation d'un lecteur fictif	28

La lecture par les pairs.....	28
L'écriture avec les pairs	29
I.II.V. Outils d'aide pour réécrire	30
• L'utilisation du brouillon	30
• Donner des modèles	30
• Etablir une progression.....	30
I.II.VI. Les mécanismes de la réécriture" : Ajouter, supprimer, déplacer, remplacer"	31
Conclusion partielle.....	32
CHAPITRE II : Description de l'enquête et analyse des données	33
Introduction partielle	34
II.I. Objectifs du travail	35
II.II. Description et méthodologie de travail.....	35
II.II.I. Le premier jet.....	37
II.II.II. Le deuxième jet (la réécriture)	38
II.II.III. Le troisième jet.....	39
II.III. Analyse de données	40
II.III.I. Première expérimentation : Ecriture sans critères	40
II.III.II. Deuxième expérimentation : Réécriture (écriture outillée)	41
II.III.III. Troisième expérimentation : (Finalisation)	42
II.IV. Echantillons	43
II.IV.I. Réécrire par addition : Ajouter.....	43
II.IV.II. Réécrire par suppression : Supprimer.....	44
II.IV.III. Réécrire en déplaçant des mots : Déplacer	44
II.IV.IV. Réécrire par substitution : Remplacer	44

II.V. Interprétations et commentaires des critères.....	51
II.V.I. Respect de la structure globale du texte	51
II.V.II. La compréhension de la consigne.....	51
II.V.III. Programmation d'une introduction	51
II.V.IV. Formulation de l'opinion	52
II.V.V. Choix des articulateurs.....	52
II.V.VI. Les arguments.....	52
II.V.VII. La conclusion.....	53
II.V.VIII. Incitez les gens à la visite de la ville qu'il a choisie.....	53
II.VI. Interprétation des fautes de langue, obtenus aux trois jets.....	54
II.VI.I. Commentaire des fautes de langue obtenus aux trois jets	55
Conclusion partielle.....	56
Conclusion générale.....	58
Bibliographie.....	61
Annexes.....	65
Résumé.....	82

Liste des tableaux

Tableau 1 : Abréviations	5
Tableau 1 : 1er jet (statistiques des mécanismes).....	40
Tableau 2 : 2ème jet (statistiques des mécanismes)	41
Tableau 3 : 3ème jet (statistiques des mécanismes).....	42
Tableau 4 : Comparaison des taux des "DRAS", des trois jets	45
Tableau 5 : Récapitulatif production non guidée	48
Tableau 6 : Récapitulatif production guidée par des critères de réussite, une boîte à outils et d'un schéma du plan du texte.....	49
Tableau 7 : Récapitulatif de la finalisation.....	50
Tableau 8 : Analyse des fautes de langue.....	54

Liste des figures

Figure 1 : Modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower	22
Figure 1 : Les "DRAS" au 1er jet.....	41
Figure 2 : Les "DRAS" au 2ème jet	42
Figure 3 : Les "DRAS" au 3ème jet	43
Figure 4 : Interprétation des données des "DRAS", selon les trois jets.....	46
Figure 5 : Les fautes de langue selon les trois jets	54

Introduction générale

Introduction générale

La production écrite est une activité complexe. Souvent perçue comme pénible par nos apprenants. Selon Pierre LARGY : « *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture)* ».

Cette activité exige du scripteur la mise en œuvre simultanée de plusieurs composantes et connaissances (linguistiques, orthographiques, morphosyntaxiques,..), dont la connaissance est importante. Il ne s'agit pas certes, de maîtriser totalement l'une d'entre elles avant de passer à la suivante, mais plutôt de les travailler simultanément.

C'est dans cette optique que s'inscrit notre travail de recherche en visant plus particulièrement de processus de réécriture chez les jeunes scripteurs.

En effet, la réécriture est la modification du texte en vue de l'améliorer. La compétence à réécrire est intimement liée à la compétence à relire et à analyser. En relisant le texte, le scripteur ajoute, supprime déplace ou remplace ses idées et ses mots.

Dans cet ordre d'idées, nous avons formulé notre problématique comme suit :

Comment le processus de réécriture pourrait-il contribuer à l'amélioration des productions écrites ?

Pour trouver des éléments de réponse à notre problématique, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Le processus de réécriture pourrait aider les apprenants à améliorer la qualité de leurs productions écrites et à surmonter quelques obstacles rédactionnels.
- L'utilisation des critères de réussite et la correction collaborative, aideraient les apprenants à améliorer leurs textes.
- L'utilisation des gestes correctifs pourrait aider à l'amélioration des produits des apprenants.

Notre recherche a pour objectif de démontrer que la maîtrise des mécanismes et des règles de la réécriture ont un impact sur l'amélioration de produits écrits par les apprenants.

Introduction générale

Pour le cadre méthodologique, nous avons opté pour une méthode analytique et comparative des données. Et ce en prenant comme corpus la réécriture d'un texte argumentatif des apprenants de 4AM.

Les données que nous allons collecter vont nous permettre de vérifier nos hypothèses et de répondre à notre problématique.

CHAPITRE: I

Le processus de réécriture en FLE

Introduction partielle

L'activité de la production représente un facteur déterminant pour la réussite des apprenants dans leur cursus scolaire voire même universitaire, c'est pourquoi nous allons mettre l'accent, dans cette première partie, sur les concepts clés se rapportant à l'écriture tels : les processus d'écriture et la difficulté de l'acte d'écrire. Nous allons nous attarder sur le processus de réécriture afin de voir quels sont les mécanismes auxquels pourraient recourir l'enseignant afin d'aider les élèves à revenir sur leurs écrits pour les améliorer.

I.I. Qu'est-ce que l'écrit ?

L'écrit est considéré comme une activité coûteuse, dont le but premier est la production du sens. Pour écrire, il faut acquérir des compétences qui permettent le respect de la microstructure (Syntaxe, orthographe), mais également le respect de la macrostructure (caractéristique du type d'écrit, de son enjeu...). Dans ce sens David et Plane : « *L'écriture est parmi tous les actes langagiers, celui qui se révèle le plus complexe ; c'est également celui qui nécessite le plus long temps d'apprentissage* ». (David, 1996)

Evoquant la question de l'apprentissage de l'écrit, Michel précise : « *L'apprentissage de l'écrit comme tout apprentissage est un processus qui se manifeste par la responsabilisation de l'apprenant face à la construction de ses savoirs et à leur utilisation de plus en plus difficiles* ». (Albin, 1996)

Le scripteur, n'étant pas en situation de dialogue, a la possibilité de revenir sur son écrit, ce qui lui permet de reformuler son message. Il a donc la maîtrise de la situation et reste, celui qui initie et construit un discours sans être interrompu. Cette stabilité de rôle lui permet de prendre du recul par rapport à son projet de texte, voire de modifier son intention de communication. En l'absence des réactions immédiates du récepteur, il a toute latitude pour faire ses choix lexicaux et syntaxiques. Ce recul possible vis-à-vis de son texte lui permet d'organiser, de modifier, de réviser son discours avant qu'il ne parvienne au destinataire. (Ce qui est impossible à l'oral).

I.I.I. L'écrit : un acte de communication

Nous retrouvons l'écrit partout et sous différentes formes. Il sert à de nombreuses fins (personnelles, professionnelles, à la demande d'autrui) et il peut avoir maintes significations en fonction du contexte auquel il se réfère.

Savoir produire des écrits de différentes natures (prendre des notes, écrire une lettre, rédiger un rapport, ...) est devenu un besoin social absolu. Dans la vie privée, à l'école ou au travail, chaque individu est : « *soumis et participe à un flux croissant d'informations dont le support essentiel est l'écrit sous les formes les plus variées* ». (Schneuwly, B & Revaz, F, 1994).

Savoir écrire est toujours considéré, selon l'expression de J. Daury et R. Drey, comme « *une preuve d'instruction et comme une marque de culture* ». (Daury, J & Drey, R, 1990).

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

Les enseignants, les parents et même les apprenants sont conscients de la nécessité de la maîtrise de l'écrit parce qu'une certaine maîtrise de cette compétence pourrait conditionner pour une grande part, leur cursus scolaire et même leurs études supérieures. Ainsi, personne ne peut nier l'importance de l'écrit dans la vie de tout individu. « *La nécessité d'apprendre à écrire apparaît donc unanime* ». (Bensalem, 2015).

Bien sûr, dans le cadre de notre travail, nous nous intéressons à la production d'écrits dans le contexte scolaire.

Si l'écriture doit faire l'objet d'un apprentissage, c'est qu'elle « *apparaît comme un moyen pour fixer les savoirs et sa maîtrise est posée comme préalable à l'acquisition des connaissances et à la construction du savoir* ». (Barré-De-Miniac, Cv & Reuter, Y, 2006)

Dans le contexte scolaire, qu'il s'agit de production courte ou longue, individuelle ou collective, nous constatons qu'elle intervient toujours après un ensemble d'activités : étude et compréhension d'un ensemble de textes modèles, l'exploitation lexicale et grammaticale des textes, identification de la typologie textuelle. Bref, l'écrit produit doit tenir compte de certaines contraintes imposées par la situation de production (respect de la consigne qui impose à la fois le thème et le type de texte à produire).

En réalité, la multiplicité des aspects qui interviennent lors de la compréhension d'un texte écrit permet de prendre conscience de la diversité des difficultés que rencontre l'élève lorsqu'on lui demande d'écrire. Il y a, en effet, plusieurs contraintes à gérer simultanément : choisir une structure selon le type de texte, respecter les contraintes syntaxiques, lexicales, vérifier la cohésion du texte, contrôler l'orthographe et la mise en page,...

C'est pourquoi, nous constatons que si les jeunes scripteurs concentrent leur attention sur un aspect, le contenu à titre d'exemple, ils négligent les autres aspects comme l'orthographe. Nous rejoignons par ces propos Pery-Woodley qui précise qu'écrire en langue étrangère présente de nombreuses difficultés : d'ordre linguistique tout d'abord. C'est pourquoi le scripteur en langue étrangère ne parvient pas à tout gérer en même temps et par conséquent il laisse de côté certains aspects de son activité (Woodley, Marie-Paule Pery, 1993).

La complexité de l'acte d'écrire est due au fait que plusieurs opérations interviennent à la fois dès que le sujet écrivant est mis en situation de production (nous parlerons de ce point en

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

détail dans ce qui va suivre en abordant l'aspect cognitif de l'écrit). C'est justement la complexité de l'écriture qui fait que son enseignement soit difficile.

I.I.II. L'écrit au cycle moyen

D'après La Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, dans le chapitre II article 4, l'école doit : « *Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* ». (Ministère De L'éducation Nationale, 2015). La maîtrise d'une langue doit donc permettre à l'apprenant d'interagir avec l'autre, d'échanger et d'avoir une idée sur sa culture.

Après trois ans d'enseignement du FLE au primaire, le cycle moyen a ses propres finalités en tant que deuxième et dernière phase de l'enseignement obligatoire de l'enseignement/apprentissage en Algérie. Partant de l'enseignement de plusieurs disciplines, le cycle moyen : « *vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post- obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active* ». (Programmes, Référentiel Général des programmes, 2015).

Pour l'enseignement du français et afin d'installer ces compétences, le cycle moyen est réparti en trois divisions (s'étalant sur quatre années) qui permettent l'acquisition d'un certain nombre de compétences selon les objectifs fixés par le programme et suivant une progression bien déterminée. La première année a pour but d'homogénéiser les connaissances acquises au cycle primaire et adapter l'apprenant à son entrée au collège et l'habituer à la nouvelle organisation du collège. Il se familiarisera dans un premier temps avec le texte explicatif et le texte prescriptif. Les contenus prévus pour la 2^{ème} et la 3^{ème} année moyenne, permettront d'aborder le texte narratif (imaginaire / réel) ce qui pourrait renforcer leurs acquis et les approfondir. Pour quatrième et dernière année de l'enseignement moyen, l'enseignant va renforcer les acquis de l'apprenant et le préparer à l'entrée au cycle secondaire en étudiant le texte argumentatif.

Cette typologie textuelle va permettre à l'apprenant de prendre conscience de la structure prototypique, ce qui l'amènera à produire des textes relevant de ces divers types, dans des situations de communication variées et le préparer pour les contenus prévus au cycle

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

le secondaire qui constituent un prolongement des acquis antérieurs comme le précise le programme :

" Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par les types de textes obéit à un souci didactique. Le cadre rigoureux qu'offre la typologie de textes est à même de permettre à l'élève de construire des savoirs et savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure de compétences plus complexes dans le cycle secondaire".
(Commission Nationale des programmes, 2015).

Au terme du cycle moyen, l'apprenant devrait être donc capable d'identifier les différents types de textes, comprendre et produire à l'oral et à l'écrit de façon autonome dans des situations complexes, ce qui contribue à la réalisation de la compétence globale de ce cycle.

I.I.III. La production écrite

L'écrit, comme nous l'avons déjà vu, n'a pas toujours occupé une place de choix dans les différentes méthodologies d'enseignement apprentissage. Toutefois, les méthodes de FLE ont dû faire une place à la compétence rédactionnelle.

« Différentes raisons d'ordre méthodologique conduisent à conférer à la production d'écrit en FLE une place croissante [...] Dimension pleinement communicative de l'écrit [...] Apprentissage fonctionnel du français [...] De la centration sur l'apprenant à la centration sur l'apprentissage [...] Du texte produit à l'étude des processus de production». (Allouche V., Maurer B, 2006)

La production d'un écrit n'est donc plus le fruit d'un seul jet, une transposition de quelques idées mais un processus d'interactions entre le contexte (la communication), le texte (le produit) et le scripteur. Cela veut dire qu'un scripteur crée le sens de son texte à partir d'interactions complexes entre différentes composantes. Ce texte peut se perfectionner par des révisions continues et efficaces qui obligent le scripteur à justifier ses choix de forme et de contenu face à un lecteur réel, dans une situation de communication réelle.

I.I.III.I. La maîtrise d'une compétence de production écrite en langue étrangère

L'acquisition d'une telle compétence exige tout un ensemble de facteurs, à savoir :

- La mobilisation des ressources linguistiques (connaissances de la langue) et des savoir-faire procéduraux (savoir mettre en pratique des stratégies de structuration des phrases, de repérage des idées clés du texte, etc.)
- La maîtrise des capacités de construction d'un discours cohérent (savoir rechercher des informations clés du texte, les organiser, etc.) ;
- L'utilisation des stratégies d'établissement des relations des relations enchâssées de lecture, relecture construction du sens, compréhension du texte et des consignes, usage des connecteurs logiques et temporels, etc.
- La compétence de réécriture et l'argumentation dans un style personnel, etc.

Tous ces facteurs sont mobilisés dans des situations de résolutions des problèmes où exige que les activités de production écrite ne soient pas isolées mais précédées (ou suivies) d'autres activités de réception (orale ou/et écrite) et de production. (Journal of science, foreign languages, 2011)

I.I.VI. Les difficultés liées à l'apprentissage de la production écrite

L'écriture tant qu'activité didactique semble avoir été en place dans le parcours du FLE. C'est une activité qui nécessite une compétence linguistique, à développer chez les apprenants. Les élèves n'arrivent pas à produire des écrits qui répondent aux normes scripturales. La compétence de la production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement. L'exposition à une typologie variée de textes (narratifs / descriptifs. argumentatifs, prescriptifs) devrait amener l'apprenant à produire lui-même des textes divers.

D'après Hall : « *Il apparaît que les scripteurs en langue seconde ont plus de difficultés à traduire leurs pensées en langue seconde. Pour cette raison, il en résulte que la révision en construction de connaissance et de sens en langue étrangère, tendraient à être plus longues que dans le cas d'une rédaction en langue d'origine* ». (Hall, 1990). Cela veut dire qu'elle est considérée comme une tâche difficile. Il ne s'agit pas seulement d'écrire de belles phrases,

c'est aussi savoir comment les utiliser à des fins communicatives, elle fait appel à de nombreuses compétences.

I.I.V. Les processus d'écriture

L'activité d'écriture a été largement étudiée et une grande partie des auteurs traitant du sujet s'appuient sur le modèle de Hays & Flower, pour en expliquer le fonctionnement. Ces auteurs ont mis en évidence les différentes étapes du processus d'écriture et les différents mécanismes qui interagissent entre eux.

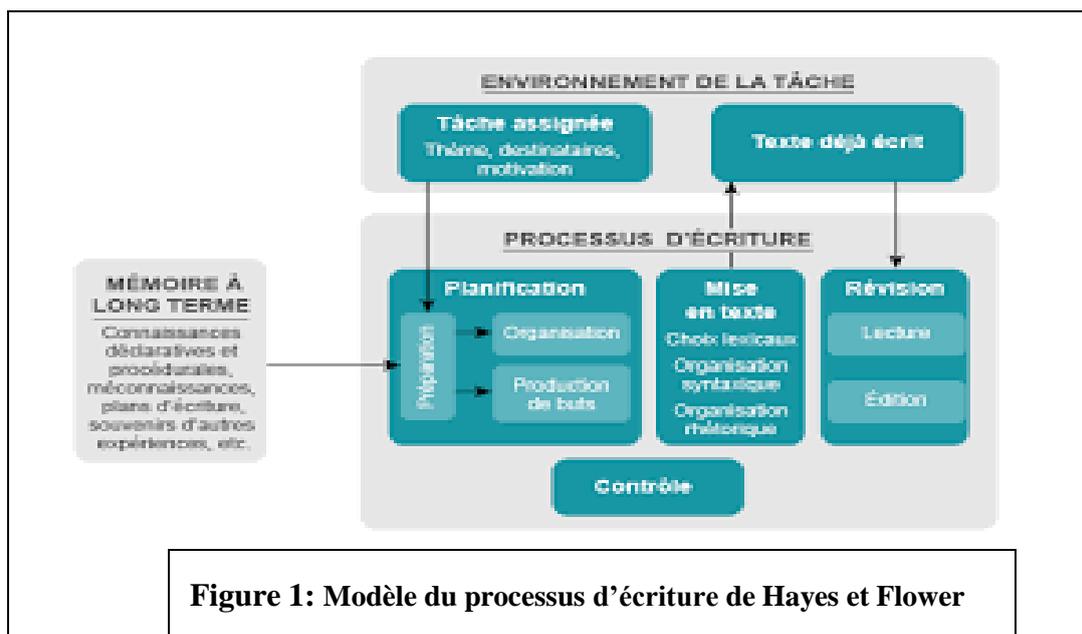
Dans ce sens, Terrail Robert Jean Pierre définit l'écrit : « *C'est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), et au public, un savoir-faire, ce processus comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision* ». (Terrail, 2013).

Différents modèles rédactionnels ont vu le jour, afin d'obtenir des écrits de qualité. Afin d'acquérir des habiletés rédactionnelles et éviter que la rédaction pose problème à l'apprenant en langue étrangère. Le plus marquant est celui de Hayes et Flower (1980). (Garcia Dubanc et FAYOL, 2002), résumant bien ce modèle en affirmant :

« On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes. Il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers. Il isole un composant « révision » dont l'intérêt est majeur ». (Belkacem, 2021).

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

Le schéma ci-dessous présente les différents processus d'écriture selon Hayes et Flower.



Les principaux objectifs visés par Hayes et Flower étaient d'identifier les différents processus rédactionnels, de préciser l'origine des difficultés rencontrées par les scripteurs et de voir comment intervenir afin d'améliorer les écrits produits. Les processus sont :

A. La planification

L'enseignant doit donc sensibiliser les élèves à commencer par la planification avant de passer à la mise en texte et à réviser le texte en cours de construction avant de le recopier au propre. Pour cela, nous estimons que la connaissance des différents processus rédactionnels pourrait améliorer la démarche adoptée dans nos classes de langues pour l'enseignement de l'écrit. En situation d'apprentissage, la connaissance des différents processus mis en œuvre par l'élève lors de la tâche de rédaction est très importante.

Dans un article écrit par Garcia-Debanc (1986), cette dernière propose des perspectives de travail se rapportant aux trois principaux processus rédactionnels du modèle d'écriture de Hayes et Flower. Elle recommande pour chaque processus des activités qui pourront contribuer à l'amélioration du niveau des apprenants, Garcia-Debanc précise que cette connaissance servira d'une part à « observer les procédures utilisées par les élèves pour écrire » et d'autre part, aidera l'enseignant « à aménager des situations d'écriture propres à activer des opérations insuffisamment développées ». (Garcia-Debanc, 1986)

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

Pour apprendre aux élèves à écrire, cet apprentissage devrait se faire progressivement. On ne peut pas à titre d'exemple demander à l'élève de produire un écrit dans l'absence de toutes aide et sans qu'il n'y ait un entraînement ou une préparation collective. Il est également important de souligner le rôle que doit jouer l'enseignant pour aider l'élève dans le développement des compétences en cours de construction. Il suffit de fournir une aide à l'élève et il pourrait effectuer des tâches qu'il est incapable de réaliser individuellement.

B. La mise en texte

En ce qui concerne la mise en texte, l'enseignant peut travailler avec les apprenants des activités ayant trait à des aspects linguistiques : enchaînement des phrases, progression thématique,...). Au cours de laquelle il engage des choix lexicaux. Il sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en phrase, en paragraphes et en texte aussi, les idées récupérées et organisées à transcrire. Le scripteur va passer à l'écriture en transposant ses idées sur le brouillon qui est : « *un lieu de l'invention et l'organisation des idées* ». (Mounier).

C. La révision

Puisqu'elle se limite souvent pour les élèves à des changements de surface, Debanc recommande la révision des textes par des pairs parce qu'elle voit que les remarques formulées à l'intérieur du groupe pourraient aider les uns et les autres à améliorer leurs écrits.

En travaillant ainsi, les élèves pourraient détecter des insuffisances dans les textes de leurs camarades qu'ils sont incapables de repérer seuls dans leurs productions.

L'élève pourrait ainsi bénéficier du regard critique porté sur son écrit par un autre évaluateur.

Dans le même sens Garcia-Debanc et Fayol précisent que la révision est l'un des moyens favorisés pour améliorer un écrit.

La révision est donc un processus compliqué qui concerne la production (intervention sur le texte) et exige un retour sur l'écrit pour y introduire les modifications nécessaires en vue de l'améliorer. Elle permet la revue du texte produit et consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations, soit au niveau de l'organisation du texte, soit au niveau des formes linguistiques, soit au niveau des idées, en les modifiant ou en incorporant d'autres.

D. La reformulation et la finalisation

Selon le modèle de Hayes et Flower, durant l'étape de planification, le rédacteur recherche dans sa mémoire à long terme les connaissances se rapportant au domaine de référence du texte. A partir des éléments retenus, il élaborera ensuite un plan du texte qu'il va produire. De plus, il fera souvent appel à sa mémoire à long terme pour sélectionner les éléments linguistiques nécessaires à la rédaction du texte. En ce qui concerne l'étape de révision, il s'agit d'une lecture très attentive du texte avec des retours sur les formes linguistiques et sur le plan adopté que, selon le cas, on pourra réviser en y incorporant de nouvelles idées à partir de l'information retirée dans la mémoire à long terme.

Pour Hayes et Flower 1980 : « *Il est très important que le scripteur relise sa production pour faire des ajustements ou des corrections* ». (Dembri, 2009, p. 187). Ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter.

I.II. Qu'est-ce que la réécriture ?

A partir des années 70-80, le développement de la didactique de l'écriture fut à l'origine de la modification de l'approche de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en situation scolaire. Jusque-là, l'écrit se limitait à une opération d'évaluation des savoirs acquis et l'écriture vue exclusivement comme un produit capitalisant des savoirs préconstruits.

C'est alors qu'une conception différente de l'écriture fait son apparition : la réécriture. Inspirée des travaux de génétique textuelle consacrés à l'examen critique des manuscrits d'écrivains, elle est transposée au cadre scolaire et s'impose comme un objet didactique d'importance cruciale dans le processus scriptural.

Comme le considère Yves Reuter « La réécriture est tout à la fois composante de l'écriture, objectif d'enseignement et outil didactique ». (Reuter cité par Fabre-Cols, 2002).

L'écriture devient alors un espace d'expérimentation et de construction de savoir et de savoir-faire. La génétique textuelle et la didactique de l'écriture partagent un même champ d'observation ; l'une et l'autre s'intéressent aux traces de l'activité du scripteur sur sa production.

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

Vu la complexité de la tâche de réécriture, différentes définitions ont été formulées au cours des nombreuses recherches faites sur le sujet. Ces définitions vont toutes dans la même perspective, c'est-à-dire un retour sur le texte dans le but de l'améliorer. Voici quelques définitions :

Pour le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde : « La réécriture est considérée comme un outil ou un objectif d'acquisition, c'est le fait d'écrire à nouveau, c'est-à-dire écrire une seconde fois quelque chose qui est déjà produit. Certains la voient comme une simple activité de copie et d'amélioration « *Réécrire, c'est copier et améliorer* ». (Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde).

Yves Reuter va dans la même perspective en disant qu' « *Écrire c'est réécrire, c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc.* ». (Reuter, 2002).

C'est donc un long travail qui nécessite de nombreuses réécritures, corrections et révisions de l'écrit de base, avant de pouvoir le considérer comme le texte définitif. Il est important de signaler que « *les grands auteurs eux-mêmes sont des grands producteurs de brouillons* ». (Grésillon, 1988)

Dans ce sens J-P Cuq précise que :

« *Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec une modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision, perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit.* (Cuq, dictionnaire didactique de langue étrangère et seconde, 2003).

On comprend par-là que la réécriture est partie prenante de l'écriture, elle est là pour pallier aux erreurs et aux manques qui se font sentir lors de la relecture du texte, dans le dessein d'y remédier et d'améliorer ainsi la production initiale.

On entend encore par réécriture : « *le fait de travailler un écrit par un retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques en reportant à une étape ultérieure la gestion de la ponctuation et de l'orthographe ...* » (Paradis, 2013).

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

Pour notre étude, nous allons nous arrêter à la définition suivante qui va dans le même sens des définitions précédentes, mais qui nous semble correspondre à l'action de réécriture telle que pratiquée au niveau des apprenants du cycle moyen :

« *La réécriture étant tout à la fois la démarche réflexive qui porte l'élève à revenir et aussi l'acte de reprendre/modifier ce texte dans sa "mise en mots", c'est-à-dire essentiellement dans sa structure de surface* ». (Benamar, 2019).

Le scripteur est amené donc à adopter une attitude réflexive vis-à-vis de son écrit en le relisant, afin de détecter les éventuels changements qu'il pourrait apporter au premier jet et ceci en faisant appel à diverses opérations comme le déplacement, l'ajout, la suppression, et le remplacement, lui permettant ainsi de réajuster le texte initial.

L'absence d'une définition exacte contribue à la richesse des études effectuées et aussi à la scientificité des recherches élaborées.

I.II.I. La réécriture au cycle moyen (dans le manuel scolaire)

Alors que dans la loi d'Orientation sur l'Education Nationale, (n°08-04 du 23 janvier 2008 – chap. I, art. 2 et chap. II, art. 4), les finalités de l'enseignement des langues étrangères sont bien définies et visent à la mise en place de compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes, [...].

Nous constatons, aujourd'hui encore, qu'au cycle moyen l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle, elle se présente comme la synthèse des autres enseignements (orthographe, grammaire, vocabulaire...).

Cependant, ces activités ne peuvent à elles seules prétendre développer la compétence de l'écrit chez les apprenants comme le souligne Reuter : « *que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct* ». (Reuter, 2002, p. 14). C'est plus, un enseignement répétitif et systématique qui n'encourage pas la production libre.

Au terme du cycle moyen, la compétence globale à installer est que « *l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication.*»

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

(Document d'accompagnement, 2015) . Mais là, l'accent est surtout mis sur l'analyse de ces types de textes et leurs structures et non sur la production effective et autonome des élèves.

L'activité de la réécriture est bien mentionnée dans les guides d'accompagnement du primaire et du moyen comme un dispositif pour installer chez les apprenants la compétence de l'écrit en production. Cependant, les activités liées à la réécriture sont marginalisées dans les programmes et on ne les retrouve pas dans la pratique effective.

Cette activité est mentionnée comme un des points à aborder lors des séances de compte-rendu de la production écrite, pour clôturer la séquence, alors qu'elle devrait faire l'objet d'une séance à part entière ou même accompagner le déroulement de la séquence puisque « écrire » et « réécrire » sont deux aspects intimement liés comme le formule à juste titre Mourey.J et Leroy.A : « *La réécriture fait partie de l'acte d'écrire, c'est une activité toujours présente dès qu'on écrit. On ne peut pas écrire sans réécrire, même mentalement...* » (Mourey.J, 2002). La réécriture devrait alors conduire l'apprenant à l'autonomie souhaitée.

I.II.II. La séquence pédagogique

Une séquence d'apprentissage, c'est l'ensemble des séances de structuration, qui comportent plusieurs séances d'apprentissage (entraînement à l'écrit, exercices d'application, séances de remédiations,...), qui permettent à l'élève d'utiliser des stratégies efficaces retenues par le groupe classe. Les différentes phases du déroulement de la séquence aident l'enseignant à prendre conscience des difficultés des élèves et à mettre en place des actions appropriées.

Chaque activité donne lieu à l'élaboration d'outils (produits) collectifs ou individuels pour que l'élève devienne autonome face à la tâche d'écriture.

L'objectif étant d'une part l'acquisition progressive de nouvelles compétences dans le cadre d'un travail d'approfondissement.

D'autre part, l'utilisation des outils de synthèse, résumant les savoirs construits : La boîte à outil scripteur (tableau de conjugaison, fiche guide pour écrire un texte argumentatif, ...).

Sans oublier, l'importance de recourir au dictionnaire lors de la réalisation des différentes tâches pour enrichir son vocabulaire.

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

Il ne faut pas également oublier l'avantage qu'offre la séquence en proposant divers modèles d'écrits qui serviront comme support de base et comme références pour la réalisation d'écrits similaires. Il n'est pas certes possible de demander à l'élève de produire du vide. Les apprenants sont toujours confrontés des récits écrits dans la langue cible, tout en s'appuyant sur une analyse de texte préalable. Le texte analysé (déconstruit) fonctionnera alors comme un modèle (on évite d'ailleurs ainsi l'angoisse de la page blanche). On utilisera les manières d'écrire mises à jour comme une motrice pour créer un nouveau texte.

I.II.III. La place de la réécriture dans la séquence pédagogique

La situation d'écriture fait partie intégrante d'une séquence pédagogique qui regroupe plusieurs séances à dominante : Oral, lecture, étude de la langue, écriture.

Elle se prépare dès le début de la séquence, tout au long de son déroulement à travers les mini-tâches d'écriture qui clôturent les séances d'apprentissage. Ces tâches de réinvestissement des acquis doivent être cohérentes, progressives pour qu'elles soient un véritable levier à la préparation de la production écrite attendue.

I.II.VI. Comment réécrire ? Les moyens à utiliser pour réécrire sont :

a) La distanciation

Elle consiste à laisser s'écouler du temps, entre deux jets, laisser quelques jours avant de réécrire. De cette manière, on a l'impression de travailler à un texte de quelqu'un d'autre, donc plus objectif, plus neutre par rapport à son texte.

b) La représentation d'un lecteur fictif

Penser à une personne qui a plus de compétences et ce n'est pas le destinataire. Le texte produit répond à ces questions : (pour quoi ? Pour quoi faire ? Avec quelle image de destinataire ?), et à prévoir un processus de production. Cela consisterait à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche, choisir une structure convenable pour les idées retrouvées et effectuer par la suite une évaluation afin que le plan soit conforme aux buts tracés au départ.

c) La lecture par les pairs

Dans cette stratégie de « lecture par un pair », les apprenants évaluent leurs productions en s'entraînant avec l'aide d'un référentiel. Ils sont donc moins perturbés à l'idée

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

de modifier des textes qui ne proviennent pas d'eux, car le travail est alors décentré d'eux-mêmes. L'apprenant scripteur prend de la distance avec le texte de son pair car le « *je suis un autre* » (Toumi, 2007). Ce qui va lui permettre d'exercer son esprit critique sans pressions aucunes. Comme la formule également Oriol Boyer « *l'apprenant passe de l'écrit fusionnel, le sien, à l'écrit distancié, la production de son pair.* » (Oriol-Boyer, 2011).

L'enseignement par les pairs en tant que méthode didactique repose sur le principe que les élèves ont besoin d'occasions fréquentes de réagir à l'enseignement (démontrer leur compréhension ou leur compétence). « *Ces stratégies de l'apprentissage assistées par les pairs visent les connaissances procédurales, connaissances conceptuelles et connaissances métacognitives.* » (Mattatall C, 2014).

Pour Eric Mazur : « *c'est un style d'apprentissage interactif qui implique activement les apprenants dans le processus de l'apprentissage* » (Mazur, 2016). Ils peuvent souligner les points faibles et plus forts de son texte.

d) L'écriture avec les pairs

Garcia-Debanc insiste sur l'intérêt de la révision par les pairs. Elle précise qu'il est important :

De ménager des échanges en cours d'écriture entre les divers rédacteurs. Ainsi, la détection des ambiguïtés dans les usages des pronoms de reprise ou la présentation des informations nécessaires à la compréhension du lecteur est beaucoup plus efficace sur les écrits de pairs que sur leurs propres productions. (Debanc, Garcia, 1986).

Les travaux d'équipe, sont aussi possibles car les possibilités sont infinies. Un travail de recherche conduit à l'INRP par le Groupe Pratiques d'évaluation des écrits en 1993, a montré que certains élèves détectent parfaitement les insuffisances d'un texte de pair, alors qu'ils sont incapables de surmonter ces mêmes difficultés dans leurs propres écrits.

Cela pourrait s'expliquer par le fait que les élèves disposent d'un nombre de connaissances, mais il est important qu'elles soient exploitées dans différentes situations.

I.II.V. Outils d'aide pour réécrire

De manière générale, lorsque les élèves parlent de leurs difficultés à l'écrit, ils disent que lors de la rédaction, ils se sentent bloqués et ne trouvent pas des idées.

A notre sens, si les élèves n'arrivent pas à écrire, c'est principalement en raison des représentations négatives qu'ils se font de l'écrit et qui peuvent constituer une entrave pour la rédaction. Pour cette raison, il est important que l'enseignant soit informé de ces représentations négatives afin de tenter d'agir sur elles et de les modifier.

- **L'utilisation du brouillon**

Les élèves ne connaissent pas aussi le rôle du brouillon. Ils ne sont pas conscients de son importance comme un espace où ils ont toute la liberté de raturer et de modifier leur écrit comme ils le désirent et autant de fois qu'ils le veulent. Dans leurs têtes, les ratures sont le signe de lacunes et de ce fait d'échec. C'est la raison pour laquelle ils ne rédigent pas.

Le brouillon permet à l'élève de se familiariser avec les quatre gestes correcteurs (Jouer avec les mots) et aussi savoir réinvestir les séances d'étude de la langue. Les traces écrites créées lors des séances d'étude de la langue. Ces activités se programment :

- ✓ Avant le premier jet (en fonction du texte à produire et en relation avec le thème de la séquence).
- ✓ Pendant la réécriture en fonction des besoins des élèves.

- **Donner des modèles**

Ne pas demander aux apprenants d'écrire un texte à partir de rien (même un petit récit personnel), s'ils n'ont pas été confrontés auparavant à des récits écrits dans la langue cible, mais toujours, s'appuyer sur une analyse de texte préalable. Le texte analysé (déconstruit) fonctionnera alors comme un modèle (on évite d'ailleurs ainsi l'angoisse de la page blanche) (Enseigner le FLE " français langue étrangère"). On utilisera les manières de décrire mises à jour comme une motrice pour créer un nouveau texte. (Fabienne Desmons et All , 2005).

- **Etablir une progression**

La progression se fondera d'abord sur la longueur de demandé et sur le vocabulaire , (c'est le lexique qui porte sur le sens en début d'apprentissage) :

CHAPITRE I : Le processus de réécriture en FLE

1. Faire produire des textes courts (petits mots pour informer on s'excuser, réponse à une invitation, description de sa chambre ... etc.
2. Puis demander des textes plus longs (récits chronologiques, évocation de souvenirs) qui mettront en jeu des structures narratives.
3. Ensuite, faire rédiger des critiques pour l'argumentation (emploi des connecteurs logiques).

I.II.VI. Les mécanismes de la réécriture" : Ajouter, supprimer, déplacer, remplacer".

- Réécrire par addition "Ajouter" :

« La plupart des travaux considèrent l'ajout comme un indice de compétence ou de qualité scripturale, [...]. Cette modification se développe lorsque les écoliers sont plus âgés et familiarisés avec la production de textes. ». (Fabre-Cols C, 2002).

Cette activité propose aux élèves d'écrire une autre phrase plus longue, plus riche, à partir d'une phrase et ceci en l'enrichissant.

- Réécrire en déplaçant des mots : "Déplacer"

« Toute opération scripturale qui revient sur du déjà écrit, qu'il s'agisse de mots, de phrases, de paragraphes, de chapitres ou de textes entiers ». (2019, Benamar R). A partir d'un texte donné, on peut demander aux élèves de « mélanger » les mots du texte pour en créer un nouveau produit cohérent.

- Réécrire par substitution : "Remplacer"

« Une opération par laquelle un élément langagier est supprimé, tandis qu'un autre élément est ajouté pour se substituer au premier, de sorte que l'un et l'autre fonctionnent comme équivalent. » (Ibid, p.190). L'objectif de cette activité est de garder le moule syntaxique d'un texte en changeant le lexique.

- Réécrire par suppression : "Supprimer"

Pour Fabre « Effacer un élément présent dans une variété, sans lui substituer en remplacement aucun élément d'une variante ultérieure ». (Fabre-Cols C, 2002).

Le but est d'écrire une nouvelle histoire, à partir d'un récit connu, et ceci uniquement en supprimant des mots. L'élève va produire un texte court en pratiquant le caviardage, c'est-à-dire la suppression de certains passages d'un écrit. (Chabanne, 2002)

Conclusion partielle

La première partie de notre travail, nous avons tenté de mettre l'accent sur l'importance de l'activité d'écriture et plus particulièrement de la réécriture dans le milieu institutionnel. Pour cela l'enseignant, à travers la réécriture, doit agir sur les représentations négatives qu'ont les jeunes apprenants de l'écrit. Afin de leur montrer :

D'une part, que l'écrit évolue et qu'on ne peut jamais écrire parfaitement et correctement partant du premier jet.

Et d'autre part, leur faire apprendre aux apprenants que l'écrit s'enseigne et qu'il est possible d'améliorer son écrit en le réécrivant et en introduisant les modifications nécessaires.

Chapitre: II

Description de l'enquête et analyse des données

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Introduction partielle

Dans ce deuxième chapitre nous allons aborder la partie pratique de notre travail de recherche.

Notre enquête de terrain s'est réalisée à partir de deux outils qui nous ont permis la collecte de données nécessaires à notre étude : l'observation des séances de réécriture en classe de FLE, ainsi que la correction des copies des apprenants.

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

II.I. Objectifs du travail

Afin de vérifier nos hypothèses, nous procéderons à une expérimentation auprès d'apprenants d'une classe de 4^{ème} AM, sous forme de trois jets. Le groupe de cette classe se compose de 20 élèves. (Répartition imposée par les conditions sanitaires du COVID 19).

Nous tenons à signaler que les conditions dans lesquelles nous avons réalisé notre enquête ont été un peu particulières en raison des dispositions imposées par les conditions sanitaires exceptionnelles que nous avons connues ces trois dernières années. Ce qui a affecté nos choix pour ce qui est du corpus choisi, du temps accordé à la réalisation de la tâche de réécriture.

Nous pouvons également dire que globalement, le niveau des élèves est moyen. Nous l'avons particulièrement constaté sur terrain, étant enseignantes de langue française au cycle moyen. En effet, les apprenants manifestent peu d'intérêt pour la séance de production de l'écrit et donc leur implication dans leur apprentissage s'avère très difficile.

C'est pourquoi, nous espérons qu'en appliquant la stratégie de réécriture en apprentissage coopératif, les apprenants y trouveront un intérêt nouveau et s'impliqueront davantage dans la tâche.

Notre objectif étant l'amélioration des productions écrites à long terme par le processus de réécriture.

II.II. Description et méthodologie de travail

Nous avons choisi pour ce modeste travail un échantillon de 20 élèves de 4^{ème} AM (13 filles et 7 garçons), qui étudient le FLE depuis la 3^{ème} année primaire. Appartenant au CEM Abdeslam Abdallah, à Bordj Bou Arreridj. L'âge de ces collégiens varie entre 14 et 17 ans.

Cette première expérimentation s'est déroulée sur le premier projet de quatrième année moyenne.

Au terme du 3^{ème} palier, dans une démarche de résolution de situations problèmes, à partir de supports sonores et visuels, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève sera capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs. (nationale, 2022).

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Dans le projet 1 : " A la découverte de mon cher pays l'Algérie". Nous avons choisis ce projet car c'est dans cette partie intermédiaire que s'effectueront les modifications les plus importantes et où le travail de réécriture sera visible.

La compétence terminale est de comprendre et de produire des textes argumentatifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication, en organisant sa production et en rédigeant un texte cohérent. La tâche finale étant la production d'un texte descriptif à visée argumentatif.

L'objectif de ce projet étant la production d'un message argumentatif tout au long d'un processus d'enseignement (durant les trois séquences du projet 1), l'apprenant arrivera premièrement à "exprimer son point de vue", deuxièmement "produire des arguments pour étayer une thèse", et finalement "rédiger la conclusion d'un texte argumentatif".

Pour entreprendre cette recherche, notre corpus sera les productions écrites de ces apprenants. Nous allons opter pour une méthode comparative, analytique (qui est d'après Nina Catach : "*Une opération intellectuelle qui consiste à décomposer un texte en ses éléments essentiels afin d'en saisir les rapports et donner un schéma général de l'ensemble*" (Mathieu GUIDERE, 2003)).

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Les productions écrites seront réalisées en trois jets :

II.II.I. Le premier jet

Sera individuel avec une consigne d'écriture non guidée par des critères de réussite.

La première étape est l'écriture d'un texte en réponse à une consigne donnée et qui servira le reste du travail par la suite parce qu'il sera l'objet des différentes réécritures.

Consigne

La consigne était : (nous préciserons que la consigne du manuel scolaire a été changée car les élèves recourent à chaque fois à la correction disponible sur internet ou sur les livres de correction des activités scolaires, ce qui pourrait fausser l'évaluation de leur production).

C'est pourquoi nous avons proposé une autre consigne que nous avons formulée comme suit :

"A l'occasion de la journée mondiale du tourisme célébrée chaque année, le 27 septembre, tu participes au concours du meilleur texte dont l'objectif est d'inviter les touristes à venir découvrir la beauté de notre pays ".

_ Rédige un texte dans lequel tu vanteras le charme et la richesse d'une ville ou d'une région que tu as visitée. (Voir annexe 1).

Avant de procéder à la séance de réécriture, nous avons d'abord corrigé les copies en soulignant les mots erronés et en mentionnant la nature de chaque erreur et en notant des remarques susceptibles de permettre à l'apprenant d'améliorer son paragraphe.

Ensuite, nous avons fait le compte-rendu collectif d'un paragraphe lacunaire élaboré à partir des erreurs des apprenants. L'objectif de cette activité étant d'améliorer collectivement une production en corrigeant les erreurs communes avec des activités de remédiation où nous avons utilisé le procédé la Martinière (PLM) qui est une technique d'utilisation de l'ardoise qui permet à l'enseignant de repérer plus rapidement les apprenants en difficultés.

Les élèves font une lecture critique de leur production individuelle et cette analyse conduit l'ensemble de la classe à élaborer collectivement une liste de critères, certes limitée ; mais essentielle pour la réussite de l'étape suivante qui est la réécriture : Lorsqu'une erreur récurrente apparaît dans les copies, un travail collectif peut être fait sur un texte anonyme ou sur plusieurs extraits.

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Les "DRAS" permettent des manipulations à toutes les échelles, au niveau de la phrase, d'un paragraphe ou du texte. Ils aident dans la formulation de consignes de réécriture.

II.II.II. Le deuxième jet (la réécriture)

Il s'agit dans cette phase de la séance de réécriture, avec l'auto-évaluation et la co-évaluation à partir d'une grille critériée élaborée en se basant sur les données du premier jet (**voir annexe 11**). Ce jet sera réalisé en binôme avec la même consigne accompagnée par des critères de réussite, une boîte à outil et un plan de texte à suivre. (**Voir annexe 2**).

Nous avons appliqué la réécriture coopérative en formulant la même consigne que celle donnée lors du premier jet.

Après la lecture de la consigne et son explication, les apprenants intrigués lors du premier essai par cette nouvelle façon de procéder « réécriture coopérative », avaient beaucoup de questions : « Et si je n'arrive pas à corriger ? », « Où va-t-on écrire le paragraphe ? », « Est ce qu'on peut choisir qui on va corriger ? »...

Après avoir répondu à toutes leurs questions et les avoir rassurés, l'enseignante a distribué les copies.

Il est essentiel de signaler que lors de la deuxième expérimentation de « la réécriture coopérative », les apprenants familiarisés avec cette stratégie de réécriture n'ont pas ressenti le besoin de poser des questions.

En binômes, les élèves procèdent à la révision de chacun des textes en se référant à la grille de critères établie avec la classe qui permet de formuler la consigne précise et met l'élève en situation de projet avec des objectifs limités et réalisables. (Les critères de réussite ont été clairement formulés, établis et discutés entre la classe et l'enseignante).

Les élèves peuvent écrire et réécrire à plusieurs mains (c'est l'écriture collaborative). Apprendre à lire les textes des autres, c'est apprendre à relire ses propres textes et c'est donc une partie du savoir réécrire.

La distribution des copies s'est faite en tenant compte des différents niveaux de compétences des apprenants. En effet, cet échange de copies n'est pas aléatoire, il a été pensé par l'enseignante qui connaît le profil de ses élèves.

Il aurait été peu productif de donner la copie d'un élève en difficulté à un autre élève dans le même cas, ou échanger les copies des deux élèves dit "forts". Aussi le choix du

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

scripteur/correcteur s'est fait de la manière suivante, la copie d'un assez bon élève a été remise à un très bon élève et celle d'un élève faible à un élève moyen ou encore l'échange s'est fait entre deux élèves de même compétence et ceci pour permettre à tous d'y trouver un intérêt et de progresser.

Chaque élève a reçu la copie d'un camarade codée par l'enseignante afin d'assurer l'anonymat et pour plus d'objectivité. La démarche suivie avait pour but d'éviter de fausser la réécriture en raison de la subjectivité qui pourrait survenir à cause de sentiments personnels. Cette séance de réécriture coopérative a duré une séance. Les apprenants ont commencé leur travail avec beaucoup de sérieux et de motivation, chacun voulait voir le paragraphe de son camarade, comparer et surtout, d'après leurs commentaires, jouer le rôle « du professeur » en corrigeant.

Puis dans la troisième séance, la consigne de l'activité "auto-réécriture" était de demander à l'apprenant de revoir sa propre copie : " Pour la composition, tu as eu le même sujet de production de l'écrit. Comme tu l'as déjà fait et corrigé en classe ; réécris-le en essayant de l'améliorer".

Pour cette séance d'auto-réécriture, les apprenants n'ont pas posé de questions sur ce qu'ils devaient faire car ils avaient déjà l'habitude de revoir leur production.

II.II.III. Le troisième jet

Sera individuel pour comparer l'amélioration des écrits, par rapport au premier et au deuxième jet. (**Voir annexe 3**). Ainsi l'élève n'a pas tout à améliorer, seulement quelques points sélectionnés en fonction de son niveau, de ses capacités, et des objectifs fixés par l'enseignant. L'enseignante privilégie donc la différenciation. Médiation verbale entre elle et ses élèves pour aider la réécriture en fonction de leurs besoins.

Afin d'évaluer l'effet des "DRAS" et de la réécriture coopérative sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle des élèves, les productions écrites résultant des séances de réécriture seront comparées aux premiers jets des productions écrites des apprenants scripteurs.

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

II.III. Analyse de données

Après avoir présenté notre protocole expérimental, nous allons ici analyser les données collectées lors des réécritures concernant les trois expérimentations, pour mettre en évidence les différentes modifications apportées par les apprenants-scripteurs en trois jets en utilisant les quatre gestes correctifs.

Suite à l'analyse des productions écrites des apprenants de 4^{ème} année moyenne, nous avons choisi de présenter les résultats obtenus dans des tableaux récapitulatifs des trois jets regroupant les quatre opérations clefs pour corriger leur propre production écrite.

Voici le tableau récapitulatif du **premier jet**, du **deuxième** et du **troisième jet** :

II.III.I. Première expérimentation : Ecriture sans critères

Tableau 1 1^{er} jet (statistiques des mécanismes)

Copies	Premier jet			
Gestes correcteurs	A	S	D	R
Scripteur 01	1	0	1	2
Scripteur 02	2	0	0	1
Scripteur 03	6	1	0	2
Scripteur 04	3	0	0	5
Scripteur 05	4	4	0	3
Scripteur 06	5	1	1	2
Scripteur 07	3	0	0	2
Scripteur 08	5	1	0	4
Scripteur 09	3	1	0	1
Scripteur 10	1	0	0	2
Scripteur 11	3	3	0	4
Scripteur 12	4	1	1	4
Scripteur 13	1	6	0	5
Scripteur 14	4	0	1	7
Scripteur 15	2	0	1	4
Scripteur 16	2	0	0	2
Scripteur 17	2	0	0	1
Scripteur 18	3	2	0	2
Scripteur 19	0	0	2	4
Scripteur 20	3	1	0	3
Nombre de copies	19	11	7	20
Actions	57	21	7	60
Pourcentage	39%	15%	5%	41%

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

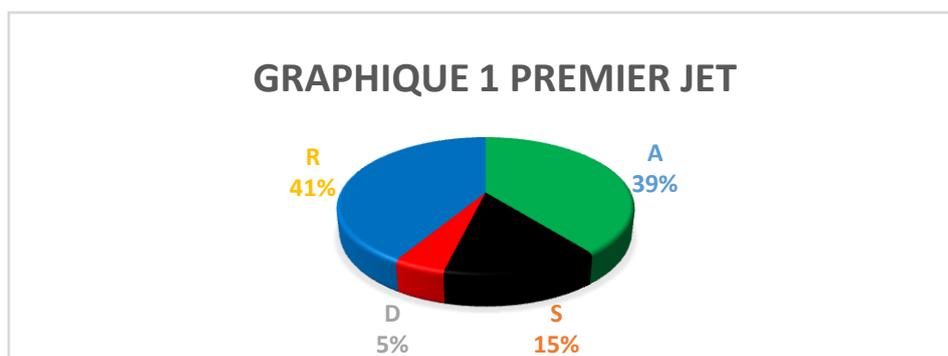


Figure 1 Les "DRAS" au 1^{er} jet

II.III.II. Deuxième expérimentation : Réécriture (écriture outillée)

Tableau 2 2^{ème} jet (statistiques des mécanismes) :

Copies	Deuxième jet			
Gestes correcteurs	A	S	D	R
Scripteur 01	5	0	0	2
Scripteur 02	5	1	0	8
Scripteur 03	5	4	0	4
Scripteur 04	1	0	0	7
Scripteur 05	3	0	0	5
Scripteur 06	6	0	0	1
Scripteur 07	2	0	0	5
Scripteur 08	3	5	0	4
Scripteur 09	0	1	0	2
Scripteur 10	4	1	0	2
Scripteur 11	1	2	0	3
Scripteur 12	1	1	0	3
Scripteur 13	1	8	0	6
Scripteur 14	7	2	0	3
Scripteur 15	4	0	0	1
Scripteur 16	5	0	0	3
Scripteur 17	4	0	0	0
Scripteur 18	4	1	0	1
Scripteur 19	6	2	0	2
Scripteur 20	2	1	1	3
Nombre de copies	19	12	1	19
Actions	69	29	1	65
Pourcentage	42%	18%	0%	40%

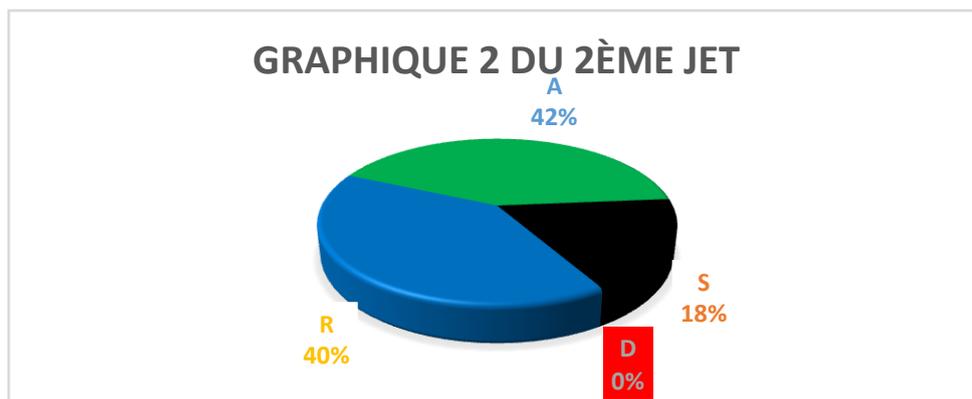


Figure 2 Les "DRAS" au 2^{ème} jet.

II.III.III. Troisième expérimentation : (Finalisation)

Tableau 3 3^{ème} jet (statistiques des mécanismes) :

Copies	Troisième jet			
	A	S	D	R
Gestes correcteurs				
Scripteur 01	0	0	0	0
Scripteur 02	3	0	0	1
Scripteur 03	2	0	0	1
Scripteur 04	0	0	0	0
Scripteur 05	1	1	0	2
Scripteur 06	1	0	1	0
Scripteur 07	2	0	0	0
Scripteur 08	0	0	0	2
Scripteur 09	0	0	0	3
Scripteur 10	2	2	0	0
Scripteur 11	2	1	0	0
Scripteur 12	2	1	1	2
Scripteur 13	2	1	0	1
Scripteur 14	1	0	0	3
Scripteur 15	1	0	0	0
Scripteur 16	1	0	0	0
Scripteur 17	0	0	0	1
Scripteur 18	2	1	0	1
Scripteur 19	3	2	0	3
Scripteur 20	3	1	1	2
Nombre de copies	15	8	3	11
Actions	28	10	3	22
Pourcentage	44%	16%	5%	35%

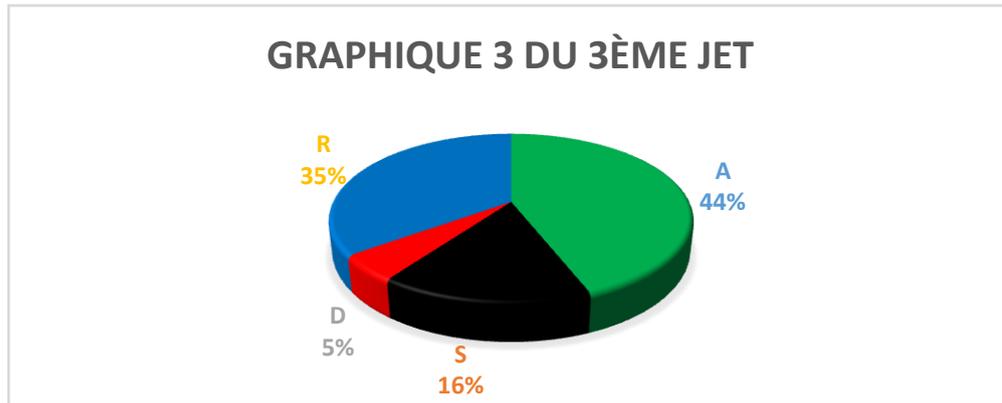


Figure 3 Les "DRAS" au 3^{ème} jet.

II.IV. Echantillons

Nous vous montrons quelques exemples d'amélioration immédiate du texte de quelques élèves dès la première utilisation du "DRAS" en production individuelle et sans aucune intervention de la part de l'enseignant. Nous avons ajouté les mots du "DRAS" sur la copie pour pouvoir analyser le cheminement de l'élève dans les trois jets.

II.IV.I. Réécrire par addition : Ajouter

Cette activité propose aux élèves d'écrire une autre phrase plus longue, plus riche, à partir d'une phrase et ceci en l'enrichissant. Ex : sujet (Nom) + verbe + COD (Nom)

Scripteur n° 02 : (Voir annexe 4)

Premier jet : "Paragraphe sans titre"

Deuxième jet : "Biskra, la porte du désert" (l'élève a ajouté une phrase accrocheur à son texte).

Scripteur n° 06 : (Voir annexe 5)

Premier jet : - "Jijel située"

- "Jijel a des plage belle une ville"

Deuxième jet : - "Jijel est située"

- "D'abord, Jijel a des plages tres belle.

- Ensuite, Elle une ville émerveille "

Scripteur 16 : (Voir annexe 6)

Premier jet : "Tlemcen est une wilaya touristique..."

Deuxième jet : "D'abord, Tlemcen est une wilaya ..."

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Scripteur n° 04 : (Voir annexe 7)

Premier jet : "Je suis sur Bordj ..."

Deuxième jet : "Je suis sûr que Bordj ..."

II.IV.II. Réécrire par suppression : Supprimer

Le but est d'écrire un texte argumentatif à partir d'une consigne, et ceci uniquement en supprimant des mots. L'élève va produire un texte court en procédant à la suppression de certains passages d'un écrit et l'élève doit garder les éléments essentiels ex :*

Scripteur n° 05 : (Voir annexe 8)

Premier jet : " ... et nous sommes dirigeons vers le mont de "YemmaGouraya", il nous a fallu du temps pour nous lever, Quand nous arrivés ... "

Deuxième jet : " ... et nous sommes dirigeons vers le mont de "YemmaGouraya". Quand nous arrivés ..."

II.IV.III. Réécrire en déplaçant des mots : Déplacer

A partir d'un texte donné, demander aux élèves de « mélanger » les mots du texte pour en créer un nouveau. Ex : proposer un autre ordre syntaxique.

Scripteur n° 12 : (Voir annexe 9)

Premier jet : "C'est l'une des ville du monde merveilleux grâce à son ancien civilisation romain. Sa place ... "

Deuxième jet : "D'abord, cette ville est considérée comme l'une des villes archéologiques du monde grâce à so ancienne civilisation..."

II.IV.IV. Réécrire par substitution : Remplacer

L'objectif de cette activité est de garder le moule syntaxique d'un texte en changeant le lexique. Ex : travail sur les synonymes, les antonymes faire varier registres de langue ou changer le temps des verbes ex :

Scripteur n° 02 : (Voir annexe 4)

Premier jet : " La ville est célébré pour les meilleur type de dattes."

Troisième jet : "D'abord la ville est célèbre par les meilleurs type de dattes."

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Scripteur n ° 6 : (Voir annexe 5)

Premier jet : "Jijel située à l'est d'Algérie, est une région quand vous ..."

Deuxième jet : "Jijel est située a l'es d'Algérie, c'est une très belle régions quand ..."

Troisième jet : "Jijel (...) est une très belle ville ...".

Scripteur n° 18 : (Voir annexe 10)

Premier jet : Au dessue d'une vali et égale conni pour la prisonce de chadi."

Deuxième jet : " au dessue d'une vallée est également connu pour la présence de singes."

À partir les résultats de notre travail, il ressort qu'il y a un grand écart entre les résultats des **trois jets**. Nous pouvons dire que le pourcentage des apprenants qui ont amélioré leur écrit dans **le troisième jet** est élevé par rapport au **premier et au deuxième jet**.

On peut aussi dire que certains élèves n'ont pas pris des modifications dans leurs copies, seulement en changeant quelques mots. « Les apprenants rencontrent des difficultés pour détecter leurs propres erreurs » (Prince M, 2011).

Donc, nous pouvons tirer sens que l'application des quatre gestes correctifs doit se faire à l'aide des critères de réussite et la boîte à outil car l'élève fait appel à chaque fois à ces derniers. Leurs impact est positif sur l'amélioration de leurs écrits. En d'autres termes, les "DRAS" sont extrêmement efficaces afin de développer leurs compétences rédactionnelles en classes de langues étrangères.

Voici un tableau récapitulatif du pourcentage des "DRAS" selon les trois jets :

Tableau 4 Comparaison des taux des "DRAS", des trois jets

A	S	D	R	
39%	15%	5%	41%	jet 1
42%	18%	0%	40%	Jet 2
44%	16%	5%	35%	jet 3

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

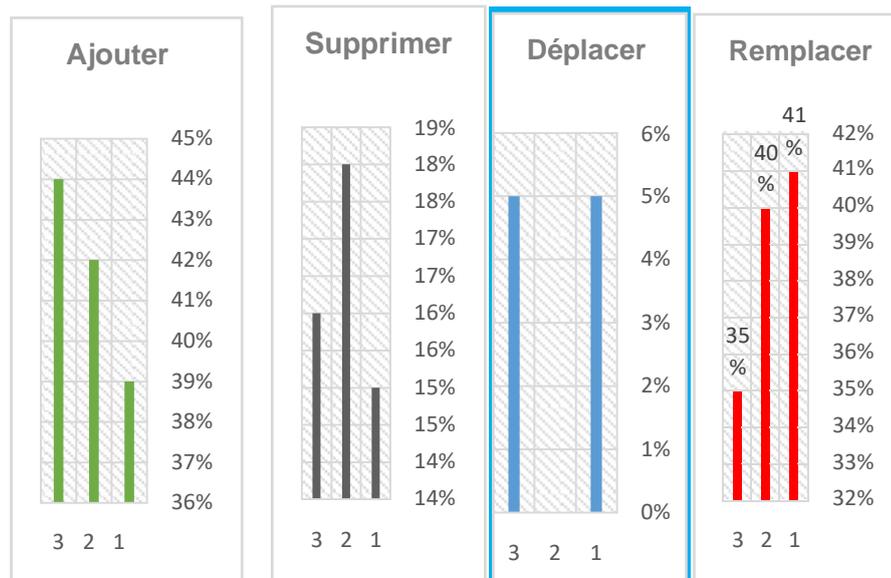


Figure 4 Interprétation des données des "DRAS", selon les trois jets

Les résultats de notre analyse nous ont permis de remarquer un changement important lors de l'application de la réécriture. Cette stratégie d'expérimentation de réécriture coopérative par rapport au premier jet a eu un effet positif sur l'amélioration des écrits. Nous avons noté une augmentation significative de l'ajout, qui est dans le premier jet de 39 % et passe à 42 % dans la réécriture coopérative. Ce changement montre que le travail coopératif est bénéfique à cette activité de réécriture. Même constat pour le remplacement et le déplacement. Par contre, en ce qui concerne la suppression dans la réécriture coopérative, est plus présente au niveau du troisième jet que dans le deuxième jet.

Toutes ces opérations de modification sont plus présentes dans la réécriture coopérative car il semblerait que l'apprenant-scripteur se soit plus approprié le texte de son camarade en y apportant sa touche personnelle. Cela montre un investissement personnel dans la réécriture coopérative.

Pour mener à bien notre travail et faciliter l'évaluation des textes produits, nous avons établi une grille d'évaluation (voir annexe 12), pour déterminer à quel point la planification, comme la conçoivent Flower et Hays (1980), peut avoir un effet positif sur le processus de réécriture des élèves. Rappelons, dans ce contexte, que selon ces deux chercheurs, lors de la planification, les informations sont récupérées durant trois moments. L'apprenant doit saisir la structure globale du texte. Durant cette période de l'apprentissage, les élèves ne sont pas censés donner des exemples, mais se contenter des arguments pour justifier leur opinion. Récupération des idées dans la mémoire à long terme.

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Cette grille comme nous l'avons dit ci-haut, se compose des critères dressés dans le tableau suivant :

Après avoir récupéré les trois travaux produits par nos scripteurs, nous les avons pris séparément en vue de voir quels sont les critères qui étaient respectés et ceux qui ne l'étaient pas. Pour ce faire, nous avons coché à l'aide du signe (+) et le signe(-) ce qui nous permettra de mieux voir les différences entre les trois rédactions. Par la suite, nous avons calculé le nombre des occurrences de chaque critère.

Nous avons fait une analyse comparative des trois grilles en traitant les critères point par point ce qui nous a permis d'enregistrer les résultats ci-après. Nous avons procédé à la fin à leur interprétation.

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Tableau 5 Récapitulatif production non guidée

catégories	SG	CC	INTRO	ART	ARG	CONC	OP	INC
Scripteur 01	-	+	-	-	+	-	+	+
Scripteur 02	+	+	+	-	+	+	+	+
Scripteur 03	+	+	+	-	-	+	+	+
Scripteur 04	-	+	-	-	+	-	+	+
Scripteur 05	-	+	+	-	+	+	+	+
Scripteur 06	-	+	+	-	-	-	-	+
Scripteur 07	+	+	+	-	+	+	-	+
Scripteur 08	-	+	+	-	-	-	-	-
Scripteur 09	+	+	+	-	+	+	+	+
Scripteur 10	-	+	+	-	+	-	-	+
Scripteur 11	-	+	+	+	+	-	-	+
Scripteur 12	-	+	+	-	+	-	-	-
Scripteur 13	-	+	+	+	+	-	+	+
Scripteur 14	+	+	+	-	+	-	+	-
Scripteur 15	-	+	+	-	+	+	+	+
Scripteur 16	-	+	+	+	-	-	-	+
Scripteur 17	+	+	+	+	+	-	+	+
Scripteur 18	-	+	+	-	-	-	-	-
Scripteur 19	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 20	-	+	+	-	-	-	-	+
Nombre	7	20	18	5	14	7	11	16
Pourcentage	35%	100%	90%	25%	70%	35%	55%	80%

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Tableau 6 Récapitulatif production guidée par des critères de réussite, une boîte à outils et d'un schéma du plan du texte.

catégories	SG	CC	INTRO	ART	ARG	CONC	OP	INC
Scripteur 01	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 02	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 03	-	+	+	-	-	-	-	+
Scripteur 04	+	+	+	+	+	-	-	+
Scripteur 05	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 06	-	+	+	+	-	+	-	+
Scripteur 07	+	+	+	+	+	+	-	+
Scripteur 08	+	+	+	+	-	-	-	+
Scripteur 09	+	+	+	+	+	-	+	+
Scripteur 10	+	+	+	-	+	-	+	+
Scripteur 11	+	+	+	+	-	+	-	+
Scripteur 12	+	+	+	+	+	-	-	-
Scripteur 13	-	+	+	+	+	-	+	-
Scripteur 14	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 15	-	+	+	-	+	+	-	+
Scripteur 16	-	+	+	-	-	-	-	+
Scripteur 17	+	+	+	+	+	+	-	+
Scripteur 18	+	+	+	+	+	-	+	+
Scripteur 19	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 20	-	+	+	+	-	-	-	+
Nombre	14	20	20	16	14	10	9	18
Pourcentage	70%	100%	100%	80%	70%	50%	45%	90%

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Tableau 7 Récapitulatif de la finalisation

Catégories	SG	CC	INTRO	ART	ARG	CONC	OP	INC
Scripteur 01	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 02	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 03	-	+	+	-	-	-	-	+
Scripteur 04	+	+	+	+	+	-	-	+
Scripteur 05	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 06	-	+	+	+	-	+	-	+
Scripteur 07	+	+	+	+	+	+	-	+
Scripteur 08	+	+	+	+	-	-	-	+
Scripteur 09	+	+	+	+	+	-	+	+
Scripteur 10	+	+	+	-	+	-	+	+
Scripteur 11	+	+	+	+	-	+	-	+
Scripteur 12	+	+	+	+	+	-	-	-
Scripteur 13	-	+	+	+	+	-	+	-
Scripteur 14	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 15	-	+	+	-	+	+	-	+
Scripteur 16	-	+	+	-	-	-	-	+
Scripteur 17	+	+	+	+	+	+	-	+
Scripteur 18	+	+	+	+	+	-	+	+
Scripteur 19	+	+	+	+	+	+	+	+
Scripteur 20	-	+	+	+	-	-	-	+
Nombre	14	20	20	16	14	10	9	18
Pourcentage	70%	100%	100%	80%	70%	50%	45%	90%

II.V. Interprétations et commentaires des critères

II.V.I. Respect de la structure globale du texte

Ce premier critère a pour objectif de voir si les scripteurs parviennent à produire des textes qui comportent les trois phases de la production écrite, à savoir une introduction, un développement et une conclusion, autrement dit, si le texte est disposé en paragraphes bien délimités assurant une cohérence textuelle et un enchaînement logique des idées.

D'après les résultats obtenus, il y a une amélioration dans les travaux dans **le deuxième et le troisième jet**. Dans **le premier jet**, nous avons enregistré (7) scripteurs, soit un taux de 35% qui ont rédigé leurs textes en le répartissant en ses trois grandes parties, ce taux est passé à 70% après avoir établi des critères de réussites et une boîte à outil dans **le troisième jet**. Enfin, à l'aide des quatre gestes correctives, ce taux est passé à 80%.

II.V.II. La compréhension de la consigne

La bonne réalisation d'une activité est liée à la compréhension des consignes par les apprenants. D'après les résultats recueillis "20 scripteurs" ont respecté la consigne d'écriture donc il est nécessaire de formuler des consignes claires et de s'assurer qu'elles ont été bien comprises. Une consigne bien formulée doit : dire aux apprenants ce qu'ils doivent faire (quoi faire?), la modalité de l'activité («comment faire?»), et le but de l'activité («pourquoi faire?»); être formulée avec des mots et des phrases simples pour être comprise par les apprenants.

II.V.III. Programmation d'une introduction

Ce critère se veut de vérifier si les apprenants impliqués dans cette expérience ont prévu une introduction à leur production écrite, partie qui demeure vitale dans la mesure où elle leur permet d'attirer le lecteur et lui donne le goût de lire la suite du texte. Cette dernière sert à présenter le sujet traité et éventuellement prévoir une problématique.

D'après **le premier jet**, lors de la rédaction du texte sans critères et sans une boîte à outils, pour presque tous les scripteurs, nous avons enregistré un taux de 90% qui ont rédigé une introduction avant de se lancer dans le vif du sujet.

Dans **le deuxième jet**, pendant la réécriture du texte après avoir donné des critères et une boîte à outils en plus nos remarques par les quatre gestes correctives, nous avons constaté un taux de 100% d'apprenants qui ont réussi à rédiger une introduction avant de commencer la rédaction proprement dite du texte. Ce qui nous permet de dire qu'ils ont saisi le rôle de cette partie, sachant que l'élève était déjà préparé à rédiger cette partie dès le début de l'année et dans la séance précédente de la préparation à l'écrit.

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

II.V.IV. Formulation de l'opinion

Dans la formulation de l'opinion, nous cherchons à vérifier si les élèves parviennent à formuler un point de vue personnel. Si c'est le cas, nous pouvons dire qu'ils ont saisi le sujet et ont pu expliciter leur réflexion pour pouvoir se positionner dans le développement. L'expression de l'opinion peut être exprimée de plusieurs manières. Elle peut se traduire par l'emploi de « (Je pense que), (Je préfère), (Pour moi), (A mon avis), (Je suis pour) »....

Après avoir comparé les trois textes, il s'est avéré que dans **le premier jet** (onze) élèves, soit un taux de 55% a exprimé ouvertement leur opinion, alors qu'après et lors du **deuxième** et **du troisième jet**, le taux n'a pas changé. Nous pouvons expliquer cela par un manque dans le bagage linguistiques des élèves notamment ceux en difficulté.

II.V.V. Choix des articulateurs

Pour avoir un texte régi par un raisonnement logique et une cohérence textuelle le recours aux articulateurs qui servent à la construction d'une structure cohérente ainsi que leur force argumentative, s'avère indispensable.

D'après les résultats des trois textes, on trouve que presque tous les scripteurs n'ont procédé à aucun emploi des articulateurs d'énumération. En effet, dans **le premier jet**, 05 élèves, soit 25% uniquement ont utilisé des articulateurs, mais dans **le deuxième jet** et à l'aide des critères de réussites et nos remarques par le geste correctif **ajouter**, nous avons enregistré un taux remarquable de 16 élèves, soit 80% ont utilisé de manière correcte les articulateurs logiques, et 18 élèves avec un taux de 90% dans **le troisième jet**.

II.V.VI. Les arguments

Les arguments dans un texte sont les raisons que l'auteur ou l'autrice utilise pour convaincre ou inciter son ou sa destinataire d'adhérer à son point de vue. Cet aspect est consacré à l'analyse des copies des élèves se veut de voir à quel point les arguments des scripteurs étaient pertinentes et porteuses de sens dans les trois productions écrites.

Le principe est de comparer les trois textes produits et de voir s'il y a eu ajout des arguments. Lors de cette phase, (réécriture des textes), une importance majeure a été accordée au fond du texte, c'est-à-dire la cohérence avec l'objectif d'écriture, et si le scripteur a respecté la visée argumentative de ce texte descriptif pour cela les élèves étaient invités à apporter des modifications à leurs textes.

D'après les résultats recueillis, nous avons constaté que, dans **le premier jet** 14 élèves, avec un taux de 70% ont rédigé des arguments à leurs textes dans **le troisième jet** en

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

leur apportant des commandements (ajouter, supprimer, déplacer, remplacer), 18 scripteurs avec un taux de 90%, ont mentionné des arguments. Cependant, la majorité des scripteurs ont repris les mêmes arguments exprimés dans leurs productions.

II.V.VII. La conclusion

La conclusion constitue un paragraphe séparé de la fin du développement par un blanc elle marque l'aboutissement du développement et doit apporter une réponse au sujet posé ou bien affirmer ou confirmer une idée. Elle sert à rappeler les éléments essentiels du texte afin que le lecteur fasse la synthèse de ce qu'il a lu.

Ce critère a pour visée de vérifier si, à la fin de leurs productions écrites, les élèves sont arrivés à formuler une conclusion finale. Rappelons que cette dernière sert de rappel au sujet et elle consolide le point de vue du scripteur.

D'après les résultats obtenus, nous avons remarqué que 07 élèves, soit 35% des scripteurs ont rédigé une conclusion finale, mais après la planification et 15 élèves, avec un taux de 60% ont rédigé une conclusion.

II.V.VIII. Incitez les gens à la visite de la ville qu'il a choisie

Ce critère vient renforcer celui relatif à «son point de vue». En effet, si au début l'élève est en mesure de donner une opinion de départ, la prise de position finale est exprimée à la fin de sa rédaction. Il s'agit d'une expression que l'apprenant utilise pour inciter les gens à visiter la région qu'il a décrite et de soutenir clairement son avis. Il explique le pourquoi du choix.

D'après les résultats enregistrés, "16 scripteurs", avec un taux de 80%, ont incité à la découverte de la région dans leurs textes produits au **deuxième jet**, à l'aide de la boîte à outil et les critères fixés au préalable. "18 scripteurs" ont rédigé à la fin de leur texte une expression afin d'inciter les gens à la visite la ville qu'ils ont choisie. Concernant le **troisième jet**, nous n'avons recensé que "19 élèves", avec un taux de 95% ont réussi à rédiger cette expression.

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

II.VI. Interprétation des fautes de langue, obtenus aux trois jets

Tableau 8 Analyse des fautes de langue

Copies	1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet	3 ^{ème} jet
Scripteur 01	15	7	10
Scripteur 02	15	15	15
Scripteur 03	12	11	19
Scripteur 04	13	9	5
Scripteur 05	13	20	11
Scripteur 06	25	16	13
Scripteur 07	27	24	7
Scripteur 08	20	19	5
Scripteur 09	10	7	5
Scripteur 10	30	18	9
Scripteur 11	24	18	14
Scripteur 12	15	26	9
Scripteur 13	16	8	13
Scripteur 14	32	20	9
Scripteur 15	13	11	11
Scripteur 16	9	6	0
Scripteur 17	13	5	0
Scripteur 18	25	17	23
Scripteur 19	10	15	15
Scripteur 20	15	7	5
Nombre de copies	20	20	18
Actions	352	279	198
Pourcentage	42%	34%	24%

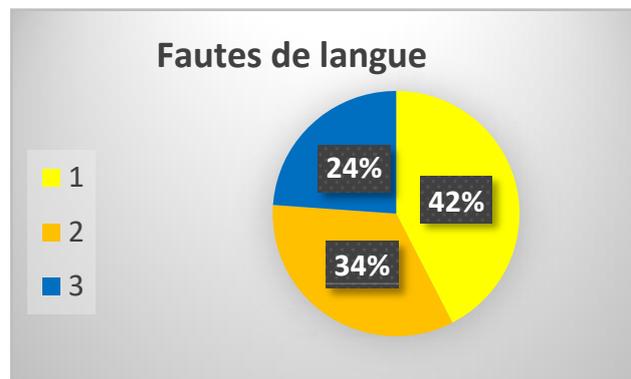


Figure 5 Les fautes de langue selon les trois jets

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

II.VI.I. Commentaire des fautes de langue obtenus aux trois jets

Le français est une belle langue, riche, mais aussi complexe. Entre les nombreuses exceptions, nuances et les expressions orales ou écrites, des erreurs orthographiques ou grammaticales se glissent, chaque jour, dans les écrits de nos apprenants. Il n'est pas étonnant que quelques coquilles apparaissent dans leurs écrits. Dans notre travail de recherche, nous avons procédé à une analyse comparative et nous sommes focalisées beaucoup plus sur la planification et la structure générale du texte et non pas sur les fautes de langue, mais on est obligés de les mentionner.

Après avoir comparé les trois jets, on a remarqué une amélioration dans leurs écrits et une diminution du nombres de fautes de langue d'une manière générale sachant que dans le premier jet, 42% des élèves ont commis des fautes de langue et 34% dans le deuxième jet et dans le troisième 24% uniquement .

Chapitre II : Description de l'enquête et analyse des données

Conclusion partielle

Dans ce chapitre, lors de la deuxième expérimentation de la stratégie de réécriture, nous avons constaté que les indices de développement de la compétence rédactionnelle (DRAS), sont présents dans les écrits que nous avons analysés ; mais avec des taux plus élevés.

Nous avons pu également noté le recours à la correction des points de langue, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les apprenants ont plus de difficultés à remanier un texte sous cette forme (argumentatif) et c'est peut-être pour cette même raison qu'ils ont fait plus d'opérations de déplacement et de remplacement.

On peut donc dire que les "DRAS" permettent des manipulations à toutes les échelles, au niveau de la phrase, du paragraphe ou du texte. Ils aident dans la formulation de consignes de réécriture.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

La maîtrise de l'écrit est essentielle pour l'acquisition d'une langue étrangère, elle est omniprésente dans la classe de FLE et fait partie de l'évaluation des apprenants.

La production écrite n'est donc plus le résultat d'un seul jet ou une transposition de quelques idées mais un processus d'interactions entre : le texte(le produit), le contexte (la communication) et le scripteur. Cela veut dire qu'un scripteur crée le sens de son texte à partir d'interaction complexes entre différents composantes; ce texte peut se perfectionner par des révisions continues et efficaces qui obligent le scripteur à justifier ses choix de forme et de contenu face à un lecteur réel dans une situation de communication réelle.

La production écrite se réfère donc à des compétences de production de texte variés impliquant non seulement des connaissances linguistiques mais aussi la mise en œuvre d'opérations mentales, le traitement, la structuration et le passage à sa mise en texte en tenant compte des contraintes propre à chaque type décrits .

Dans la langue étrangère, nous trouvons que le développement de la compétence de production écrite en langue étrangère n'est pas aussi simple. Coronaire et Raymond présentent trois grandes particularités du processus d'écriture en langue seconde : «un temps de rédaction plus long, un répertoire de stratégies limité ou inadéquat et une compétence linguistique». (Raymond, 1999)

Le but de notre recherche était d'observer les habitudes scripturales des apprenants dans leurs processus de réécriture et comment ce dernier peut les aider à améliorer la qualité de leurs produits.

Dans cette recherche nous avons constaté que, lors de la rédaction d'un texte, (le premier jet sans critères de réussite et sans boîte à outils et sans planification), les élèves n'arrivent pas à produire des textes de qualité. En effet, la majorité ont restés bloqués et ne sont pas parvenus à écrire. Ils ont rencontré des difficultés pour commencer leurs écrits.

Lors du second jet et après la planification, l'ajout des critères de réussite et la boîte à outils et surtout la manière de correction en utilisant les quatre gestes correcteurs, ils ont alors repris leurs textes, en y apportant des modifications tout en essayant de se préoccuper du fond et de forme.

Après avoir récupéré les copies, nous avons analysé les résultats, ce qui nous a permis de confirmer notre hypothèse principale de sens selon laquelle :

Conclusion générale

Le processus de réécriture peut aider les apprenants à améliorer la qualité de leurs productions écrites et de surmonter quelques obstacles rédactionnels par le biais des critères de réussite et la correction collaborative.

Enfin, nous pouvons dire que le processus de réécriture aide énormément les jeunes scripteurs pour la modification du texte en vue de l'améliorer. La compétence à réécrire est intimement liée à la compétence à relire et à analyser. En relisant le texte, le scripteur ajoute, précise ou réorganise des idées, si c'est nécessaire. Il réexamine et/ou reformule en même temps les termes utilisés.

Il est nécessaire à notre sens, d'intégrer l'activité de réécriture dans les programmes d'enseignement apprentissage de la production écrite dans le but de participer à l'amélioration des compétences scripturales des apprenants.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- Barré-De-Miniac, C. R. (2006). "Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines". Lyon: INRP.
- C. Cornaire et P.M Raymond, " La production écrite". (1999). Paris: CLE International.
- Chabanne, J.-c. (2002). *"Un autre regard sur les écrits des élèves"*. Delagrave.
- Daury, J. &. (1990). *"Apprendre à rédiger"* (éd. CDDP de Charente Maritime).
- Debanc, Garcia. (1986).
- Document d'accompagnement. (2015). *Ministère de l'éducation et de l'enseignement" Cycle moyen.*
- Fabienne Desmons et All « Enseigner le FLE " français langue étrangère" ». (s.d.). *Pratiques de la classe.* Belin.
- Fabre-Cols "Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée ». (2002). 14. Paris: ESF.
- *Groupe Disciplinaire De Français* , 3. Projet De Programme de Français Cycle Moyen. Raymond, C. e. (1999).
- "H, Paradis" La réécriture. (2013). (03) , 1. Correspondance.
- H, Toumi « La Réécriture Pour Apprendre À Écrire ». (2007). (1) , 10. Pédagogie collégiale. Hall. (1990).
- Mathiew GUIDERE. (2003). "Méthodologie de la recherche, guide du jeune chercheur en lettres, langues, scienceshumaines et sociales"". Paris: Ellipses.
- Mattatall C, P. K. (2014). « L'approche d'enseignement par les pairs ». TA-l'école.
- Paradis, H. (2013). " La réécriture". (03) , 1. Correspondance.
- Programmes, Commission Nationale des programmes . (2015)
- Fabre-Cols. (2002). *"Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée* ». Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2002). « *Enseigner et apprendre à écrire* ». Paris: ESF.
- Schneuwly, B. &. (1994). *Guide pédagogique.* Expression écrite CM1.
- Terrail, J. P. (2013). "L'enjeu scolaire". Paris: La dispute.
- Woodley, M.-P. P. (1993). *"Les écrits dans l'apprentissage"*. Paris: Hachette.
- Woodley, Marie-Paule Pery *les écrits dans l'apprentissage.* (1993). Paris: Hachette.

Bibliographie

Articles

- Allouche V., Maurer B « L'écrit en FLE Travail du style et Maîtrise de la langue ». (2006). 6-9. Montpellier: Ed : Presses universitaires de la Méditerranée (PULM).
- Benamar , R., Stratégies cognitives d'écriture et autonomie. Enquête auprès d'apprenants de fle au secondaire algérien ». (2019). (2) , 92. Revue Multilingual.
- David, J. &. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris,: Presses Universitaires de France .
- Garcia-Debanc, C. (1986). "Intéret des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit". p.25. Pratiques .
- Grésillon, A. (1988). « les manuscrits littéraires, le texte dans tous ses états ». 118.
- Jean-charles Chabanne "Un autre regard sur les écrits des élèves". (2002). Delagrave.
- Leroy, J & Mourey, A. « Réécrire pour écrire ». (2002). *Les Actes de Lecture (n°77)* , 25.
- Mourey,J, L. (2002). « Réécrire pour écrire ». *Les Actes de Lecture (n°77)* , 25.
- nationale, M. d. (2022). Progression annuelle des apprentissages. 1.
- Mazur, Pons-Desoutter, « Impact de l'évaluation par les pairs sur la rétention des connaissances ». (2016). Alpes,: Université Grenoble.
- Oriol-Boyer, C. (2011). « Contribution de Claudette Oriol-Boyer », Pratiques : linguistique,, pp. 5-22.

Thèses

- Bensalem, D. (2015). La pédagogie du projet comme médiation pour le développement de la comptence scripturale en classe de FLE. cas des apprenants de 1AS. Batna: Thèse de doctorat, Université de Batna.
- Dembri, N. (2009). « L'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir Ecrire ». 34. Thèse, Ecole Doctorale de Français Pole Est, France.
- Mounier, A. (s.d.). « Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture". *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* , p.4. Académie de Grenoble.
- Prince M. (2011). « La réécriture accompagnée : Une Démarche Didactique Complexe Pour Améliorer La Compétence Scripturale ». *Université Laval*,, 77. (Thèse, Éd.) Québec.

Dictionnaires

- Cuq, J. (2003). dictionnaire de didactique de langue étrangère et seconde.
- Michel, Albin, "Encyclopédie universalise". (1996).

Bibliographie

Autres

- Belkacem M.A, « Module Didactique De L'écrit Master 2 ». (2021). 21. Batna.

Moyen.

ANNEXES

Production écrite

Nom : Prénom : Classe : 1AM3. Groupe :

Situation d'intégration :

A l'occasion de la journée mondiale du tourisme célébrée chaque année le 27 septembre, tu participes au concours du meilleur texte dont l'objectif est d'inviter les touristes à venir découvrir la beauté de notre pays.

Rédige un texte dans lequel tu vanteras le charme et la richesse d'une ville ou d'une région que tu as visitée.

Dans ta
rédaction tu
dois

- Donner un titre à ton texte.
- Employer les connecteurs d'énumération.
- Faire une description valorisante de ce lieu.
- Mettre les verbes au présent de l'indicatif.
- Finir par une phrase pour inciter à la découverte de cette ville.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 4 : 1er jet : (Biskra) :

A l'occasion de la journée mondiale du tourisme, j'ai écrit un
texte sur une ville que j'aime, Biskra.
La ville est célèbre pour les meilleurs types de dattes, il
est considéré comme l'un des plus importants exportateurs de
produits liés à l'agriculture, et cela est hérité des anciens
résidents qui s'intéressent à ce domaine. Elle a vécu des nom-
breuses civilisations comme la romaine et l'ottomane, c'est
pour ça on y trouve beaucoup styles de l'architecture.
Le peuple de cette ville est très généreux et respectable,
on y trouve dans toutes les maisons beaucoup types des plats
traditionnels comme Chakhchouba dans les fêtes et les
mariages.
Biskra très belle, je recommande de la visiter
de voir ses merveilles.

Annexe 4 : deuxième jet :

Biskra, la porte de désert
A l'occasion de la journée mondiale du tourisme, j'ai écrit
un texte sur une ville que j'aime, elle est Biskra.
D'abord, La ville est célèbre pour les meilleurs types de
dattes, il est considéré comme l'un des plus importants exportateurs
de produits liés à l'agriculture, et cela est hérité des anciens
résidents qui s'intéressaient à ce domaine.
Ensuite, Biskra a vécu de nombreuses civilisations comme
la romaine et l'ottomane, c'est pour ça on y trouve beaucoup styles
de architecture.
Puis, le peuple de cette ville est très généreux et respectable, on y
trouve dans toutes les maisons des beaucoup types des plats traditionnels
comme "Chakhchouba" dans les fêtes.
Enfin, Biskra très belle, je recommande de la visiter et
de voir ses merveilles.

Annexe 4 : Troisième jet :

Biskra, la porte de désert

À l'occasion de la journée mondiale du tourisme, j'ai écrit ce texte sur une ville que j'ai visité et que j'aime c'est Biskra.

D'abord, la ville est célèbre par les meilleurs types de dattes, il est considéré comme l'un des plus importants exportateurs de produits liés à l'agriculture, et cela est hérité à des anciens résidents qui s'intéressaient à ce domaine.

Ensuite, Biskra a vécu de nombreuses civilisations comme la romaine et l'ottomane, c'est pour ça on y trouve beaucoup styles d'agriculture.

Puis, le peuple de cette ville est très généreux et respectable on y trouve dans toutes les maisons différents plats traditionnels comme "Chakhchoukha" dans les fêtes et les mariages.

Enfin, Biskra est une très belle ville, je vous recommande la, de la visiter et voir ses merveilles.

Annexe 5 : Premier jet : (Jijel)

Jijel, beau ville

Jijel située à l'est d'Algérie, est une région quand vous visitez Jijel, vous découvrez des beaux paysages.

Jijel a des plages très belles. Une ville merveilleuse par ses beaux paysages. Alors à découverte de Jijel offre un accueil chaleureux.

Annexe 5 : Deuxième jet :

Jijel belle ville
Jijel est située à l'est d'Algérie, c'est
une très belle région quand vous visitez
Jijel vous découvrez des régions magnifiques.
D'abord, Jijel a des plages très belles.
Ensuite, elle est une ville émerveille par ces beaux
paysages. En conclusion, Allez à la découverte
de Jijel la région qui vous offre un accueil
chaleureux.

Annexe 5 : Troisième jet :

Jijel une belle ville
Jijel une magnifique ville à visiter.
Jijel est située à l'est d'Algérie, c'est une très
belle ville connue par sa propriété. Quand vous
visitez Jijel vous allez découvrir des plages
magnifiques.
D'abord, Jijel a des plages très belles.
Ensuite, elle est une ville qui émerveille
par ces beaux paysages. Les touristes
Enfin, venez à la découverte de Jijel
la région qui vous offre un accueil
chaleureux.

Annexe 6 : Premier jet : (Tlemcen)

L'Algérie est une région, elle contient paysages
comme Tlemcen.
Tlemcen est une vilaya touristique, elle se situe
à l'est de l'Algérie. C'est une riche lieu. Je vous conseille
de la visiter, vous allez l'admirer.

Annexe 6 : Deuxième jet :

Tlemcen
L'Algérie est une belle région.
elle contient des beaux paysages comme Tlemcen.
D'abord, Tlemcen est une vilaya touristique.
Ensuite, elle se situe à l'ouest de l'Algérie.
Enfin, c'est une riche lieu. Je vous conseille, de la
visiter, vous allez l'admirer.

Annexe 6 : Troisième jet :

Visitez Tlemcen
L'Algérie est un beau pays. Elle contient des
beaux paysages comme Tlemcen.
D'abord, Tlemcen est une vilaya touristique moderne
et riche.
Ensuite, elle se situe à l'ouest de l'Algérie, donc elle
offre de magnifiques lieux touristiques.
Enfin, c'est une riche ville par son patrimoine
historique et culturel.
Je vous invite à la visiter, vous allez l'admirer.

Annexe 7 : Premier jet : (Bordj)

Bordj la capitale des Hauts plateaux.
Personnellement, je suis sûr Bordj est une région touristique
excellente à cause de sa beauté et son patrimoine, tu peux
admirer des beaux paysages et respirer de l'air pur à Femouza
se trouve sur le montagne recouvert de forêt ou se baigner dans
la piscine de Hammam El Bilane en hiver car son eau est chaude.
C'est pourquoi viens visiter Bordj et tu ne le regretteras
pas.

Annexe 7 : Deuxième jet :

Bordj la capitale des Hauts plateaux
Personnellement, je suis sûr que Bordj est une région touristique
par excellence pour sa beauté et son patrimoine.
D'abord, tu peux admirer ses beaux paysages et respirer de l'air
pur à Femouza qui se trouve sur une montagne recouverte de forêt
ou se baigner dans la piscine de Hammam El Bilane en hiver car
son eau est chaude.
Ensuite, tu visiteras le chaudron d'El Mokran situé au centre
ville. Dans son patrimoine il ya un musée où tu contempleras des
faucels anciens de la poterie.
Enfin, se tu viendras au printemps tu pourras fêter avec nous
Habie et manger la m' bordja.
C'est pourquoi, viens visiter Bordj et tu ne le regretteras pas.

Annexe 7 : Troisième jet :

Bordj, la capitale de Biban...

Personnellement, je suis sûr que Bordj Bon Aéridj est une ville touristique par excellence pour sa beauté et son patrimoine.

D'abord, tu peux admirer ses beaux paysages et respirer de l'air pur et frais surtout à El Moura, qui se trouve sur une montagne recouverte de forêt. En hiver je visite Hamam El Biban qui est célèbre pour son eau thérapeutique.

Ensuite, vous pouvez visiter le château d'El Mokrami situé au centre ville dans lequel, vous allez trouver la musée.

Enfin si vous venez au printemps ou pour fêter avec nous "Chamkhu" et manger du mhardja. Venez visiter Bordj et vous ne regrettez jamais.

Annexe 8 : Premier jet : (Bejaïa)

Mon voyage à Bejaïa

Bonjour, je m'appelle Elahinez et je suis Algérien. Puis que j'ai visité de nombreuses villes, comme Annaba, Tjef, Bejaïa, Alger et même Tamansasset mais Bejaïa reste le meilleur état que j'ai visité et je décide de vous raconter mon voyage la-bas.

Mon père et moi sommes allés la-bas et nous sommes excités. Nous dirigeons vers le mont de Gemma Gousaya, il nous a fallu du temps pour nous lever. Quand nous arrivés j'ai été étonné de la vue et j'ai dit à mon père. Je pense que ce c'est la meilleure vue que j'ai jamais vue. Car la montagne faisait face à la mer. Après une belle journée, nous sommes de retour à la maison et j'espère revenir pour une deuxième fois.

Annexe 8 : Deuxième jet :

Mon voyage à Bejaia

Bonjour, je m'appelle Ehalinez, et je suis Algérien, j'ai visité de nombreuses villes comme Annaba, Tizeret et Bejaia, même Tamansart.

D'abord, Bejaia est une ville très belle, et riche, elle se caractérise par ses magnifiques plages.

Ensuite, mon père et moi sommes allés là-bas et nous sommes allés vers le mont de Yemma Gouraya, quand nous sommes arrivés, j'ai été étonnée de la merveilleuse vue et j'ai dit à mon père : "Je pense que c'est la meilleure vue que j'ai jamais vue", où la montagne fait face à la mer.

Enfin, après une belle journée, nous sommes de retour à la maison et j'espère revenir pour la deuxième fois, je vous invite de visiter Bejaia.

Annexe 8 : Troisième jet :

Mon voyage à Béjaïa

Bonjour, je m'appelle Ehalinez et je suis Algérien, j'ai visité de nombreuses villes, comme Annaba, Tizeret, Bejaia et même Tamansart.

D'abord, Béjaïa est une ville très belle et riche, elle se caractérise par ses magnifiques plages.

Ensuite, mon père et moi sommes allés vers le mont de Yemma Gouraya, quand on a arrivé, j'étais étonnée de la merveilleuse vue et j'ai dit à mon père : "Je pense que c'est la meilleure vue que j'ai jamais vue", où la montagne est face à la mer.

Enfin, après une belle journée, au retour à la maison, j'espère revenir pour la deuxième fois, je vous invite de visiter Béjaïa.

Annexe 9 : Premier jet : (Timgad)

Timgad
La ville de Timgad est une région ancienne située dans l'état de Batna avec une structure qui remonte à 100 car elle est considérée comme celle d'une ancienne civilisation, c'est l'une des villes du monde merveilleuse grâce à son ancienne civilisation romaine. Sa place publique à travers laquelle les habitants de l'époque sont déterminés par les rayons de soleil. La ville a un certain nombre de zones qui indiquent de commerces et de maisons de baptême.

Annexe 9 : Deuxième jet :

Timgad
La ville de Timgad est une ville ancienne située dans l'état de Batna avec une structure qui remonte à 100 ans, car elle est considérée comme celle d'une ancienne civilisation romaine. D'abord, cette ville est considérée comme l'une des villes archéologiques de monde grâce à son ancienne civilisation romaine. Ensuite, cette ville est considérée comme l'une des villes archéologiques du monde grâce à sa ancienne urbain conception et ses équipements publics. La place publique à travers laquelle les habitants de l'époque sont déterminés par les rayons de soleil. Enfin, la ville contient un certain nombre de zones qui indiquent de commerces et maisons de baptême.

Annexe 9 : Troisième jet :

Zingad

La ville de Zingad est une ville ancienne de l'époque romaine.

D'abord, cette ville est considérée comme l'une des plus belles villes archéologiques de monde grâce à son ancienne civilisation.

Ensuite, cette ville est une grande ville où il y a beaucoup de gens hospitaliers, vous allez aussi admirer les rayons de soleil et les beaux paysages.

Enfin, la ville contient un nombre de zones commerciales.

Je vous conseil de visiter ce lieu, c'est vraiment magnifique.

Moi personnellement, je préfère passer à ce lieu mes vacances.

Annexe 10 : Premier jet :

La ville de Bejaia

Bejaia est une des villes d'Algérie et elle est considérée comme un village touristique en fonction des zones dans lesquelles elle se trouve. Bejaia est située au nord et caractérisée par son climat doux et ses beaux espaces naturels et ses forêts verdoyantes. Khariata provéde un peu de suspens et au dessus d'une Vallée et égale aussi pour la présence de Chadi.

Annexe 10 : Deuxième jet :

La ville de Bejaia
Bejaia est un ^Mdes villes d'Algérie et elle est
considérée comme une ville touristique en fonction des
Zones dans les quelle elle se trouve.

Dabord, Bejaia est située au nord et se caractérise par
son climat doux ^Psa mer. Ses beaux espaces naturels et ses
forêts verdoyantes ^Pkhbarata qui possède un grand pont Sushundy
au dessus d'une Vallée est également connu pour la présence de
Siages.

Enfin, je conseille de visiter Bejaia car c'est l'un des plus
beaux espaces naturels.

Annexe 10 : Troisième jet :

• La ville de Bejaia

Bejaia est l'une des villes d'Algérie, elle est considérée comme une ville touristique.

• D'abord, Bejaia est située au nord elle se caractérise par son climat doux ses plages pittoresques et ses beaux espaces naturels, aussi ses fanés vendoyantes.

• Ensuite, et vers la route de Bejaia nous allons trouver Khermatâ qui possède un grand pont suspendu et au dessous d'une Vallée et également connue par la présence des singes.

• Enfin, je vous conseille de visiter Bejaia.

Annexe 11 : Grille d'auto-évaluation et la co-évaluation :

Critères	Moi	Mon camarade
Dans mon introduction		
J'ai donné un titre à mon texte		
J'ai nommé la région ou la ville		
J'ai donné une impression générale qui se dégage de ce lieu		
Dans le développement		
J'ai fait une description valorisante de cette ville.		
J'ai présenté mes arguments par des connecteurs d'énumération.		
J'ai employé le temps qui convient.		
J'ai vérifié les accords : Nom/adjectif et sujet/verbe.		
Conclusion		
J'ai écrit une phrase pour inciter au voyage et à la découverte		
J'ai respecté la structure d'un texte argumentatif.		

Annexe 12 : Grille d'évaluation :

Grille d'évaluation

Critères	Oui	non
Respect de la consigne d'écriture (thème).		
Production conforme à la situation de communication (texte argumentatif structuré).		
Présence d'arguments ; emploi des connecteurs chronologiques.		
Emploie correct des caractéristiques d'un texte descriptif à visée argumentative (description + exemples).		
Emploie syntaxique correct des : - Phrases - Accords - Temps et modes verbaux		
Lexique convenable et ponctuation appropriée.		
Idées exceptionnelles (style personnalisée).		
Production bien présentée (mise en page, écriture lisible).		

Résumé

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit de français langue étrangère. Il porte sur le processus de réécriture chez les jeunes scripteurs et comment la réécriture peut aider les apprenants à améliorer la qualité de leurs produits. Nous nous sommes intéressées aux mécanismes de la réécriture afin de montrer aux élèves que l'écrit évolue et qu'on ne peut jamais écrire parfaitement et correctement partant du premier jet. Les résultats de notre expérimentation montrent que la réécriture peut aider les apprenants à améliorer la qualité de leur production écrite et de surmonter quelques obstacles rédactionnels.

Mots clés

La didactique de l'écrit, le processus, réécriture, mécanisme, jet.