

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI – BORDJ BOU ARRÉRIDJ
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ÉTRANGÈRES



UNIVERSITE MOHAMED EL BACHIR EL IBRAHIMI
BORDJ BOU ARRERIDJ

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES.

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER.

Option : Didactique du Français Langue Étrangère.

Thème :

**« Enseignement / Apprentissage de la Production Écrite,
Cas des élèves de deuxième année secondaire – Sciences Expérimentales,
Lycée Mohamed El-Mokrani – Bordj Bou Arréridj. »**

Présenté par :

- MAKOUCHE Yamina.
- SEDDIKI Farida.

Encadré par :

- GHOUMAZI Khalissa.

Soutenu publiquement le : 27 / 06 / 2017.

Devant le jury composé de :

- | | | |
|----------------------------|--------|-------------------------------|
| – M. SLIMANI Ismail. | M.A.A. | Président. |
| – Mlle. GHOUMAZI Khalissa. | M.A.B. | Directrice de mémoire. |
| – Mme. CHAOUI Lydia. | M.A.B. | Examinatrice. |

*« Dans un mémoire on peut tout dire...
à condition de pouvoir le justifier. »*

(Vincent Gaston,
L'écrit haut la main : Les guides complices de l'étudiant,
Éditions Eyrolles, Saint-Germain,
Paris, 2008, P106.)

Table des matières :

– Dédicaces et remerciements.

– Introduction. 01

Partie théorique : DOMAINE ET CONCEPTS DE LA PRODUCTION ÉCRITE.

Chapitre I : « L'écriture » et « l'écrit » en Français Langue Étrangère. 04

1.1. Les particularités de l'écrit. 05

1.1.1. La privation de contact direct entre l'émetteur et le récepteur.

1.1.2. La position du scripteur.

1.1.3. Les compétences langagières et leur transfert.

1.1.4. Le manque de « maturité » dans l'écriture. 06

1.1.5. La créativité.

1.1.6. Le respect de la ponctuation. 07

1.2. La distinction entre les notions de « production écrite » et « expression écrite ».

1.3. Les critères et les phases de l'écrit. 08

Chapitre II : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE : Dans quel contexte et selon quels principes ? 10

2.1. L'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie.

2.2. Les finalités didactiques et les objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie 12

2.3. La « compréhension de l'écrit » comme intermédiaire à l'enseignement / apprentissage de la production écrite. 13

2.3.1. Les trois phases liées à la perception d'un texte.

2.3.2. L'interprétation d'un texte. 14

2.3.3. Les procédures de lecture.

2.4. Les théories de l'écrit. 15

Chapitre III : Les normes relatives à l'enseignement / apprentissage de la production écrite. 17

3.1. Les stratégies d'enseignement de la production de l'écrit.

3.1.1. Les modèles d'écriture.

3.1.2. L'écriture très tôt. 18

3.1.3. La progression de la rédaction.

3.1.4. La contextualisation de la production textuelle.

3.1.5. L'élaboration d'une liste des types de textes.

3.1.6. Le recours aux écrits littéraires. 19

3.2. Les différentes situations d'écriture et les compétences qu'elles requièrent.

3.3. L'enseignement de la production écrite en FLE : Obstacles de l'apprentissage, causes et facteurs.	20
3.3.1. Une formation lacunaire chez les enseignants de FLE.	
3.3.2. Des approches d'enseignement non officialisées et des erreurs dans les démarches d'apprentissage.	
3.3.3. Une maîtrise rudimentaire des compétences de base et le désintérêt porté à l'apprentissage du FLE.	21
3.3.4. Les aptitudes sociales et le sentiment d'incompétence chez les élèves.	

Partie pratique : CADRE GÉNÉRAL DE L'EXPÉRIMENTATION.

Chapitre I : Les objets d'étude et les approches / méthodes d'enseignement / apprentissage du FLE en classe de deuxième année secondaire.

– Présentation du lycée « Mohamed El Mokrani » et de l'échantillon de travail.	23
1.1. Les objets d'étude et les contenus en rapport avec l'écrit dans le programme de 2ème année secondaire.	24
1.2. Les approches et les méthodes d'enseignement / apprentissage du FLE.	
1.2.1. L'approche communicative.	25
1.2.2. L'approche cognitive.	26
1.2.3. L'approche par les compétences.	
1.2.4. Les compétences transversales.	27

Chapitre II : L'expérimentation : Les activités rédactionnelles abordées en classe : Selon quel mode opératoire ?

2.1. La situation d'intégration / entraînement à l'écrit.	30
2.1.1. Les activités d'écriture présentées aux élèves.	33
2.2. L'évaluation et l'analyse des productions écrites fournies par les élèves.	34
2.2.1. L'absence de la majuscule et de la ponctuation.	35
2.2.2. La conjugaison et la structure des verbes.	36
2.2.3. Les calques sur l'arabe.	
2.2.4. L'emploi des pronoms relatifs.	
2.2.5. L'emploi des pronoms personnels C.O.D, C.O.I, "en".	37
2.2.6. L'enchaînement logique et la cohésion textuelle.	
2.2.7. Le lexique et le vocabulaire.	
2.3. Les stratégies de remédiation et d'optimisation de la compétence de l'écrit chez les élèves.	38
2.4. Quelques recommandations pour renforcer ses compétences à l'écrit.	39
– Conclusion.	42
– Annexes.	45
– Bibliographie.	49

Dédicaces :

À tous ceux qui m'ont accompagnée durant tout le long du cursus universitaire : professeurs, conseillers, parents, frères, amis et camarades.

À tous ceux qui ont aimé cette faculté, et aux compagnons qu'ils s'y sont faits, je vous dédie ce travail ; accompli avec passion et enthousiasme.

Petites mentions particulières pour :

Mme Boussena qui nous a prises sous son aile alors que toutes les portes nous étaient fermées,

Et Mounir Laissoub et sa présence constante.

(Makouche Yamina)

Dédicaces :

À mes chers parents, source de tendresse, de noblesse et d'affection.

À mes frères et sœurs, avec mes souhaits de bonheur, de santé et de succès.

À mes chers amis, l'expression de mon grand attachement.

À mes chers professeurs, pour leur soutien tout au long de mon parcours universitaire.

(Seddiki Farida)

Remerciements :

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance et nos remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui ont eu l'amabilité de nous prodiguer aide, critiques, suggestions et encouragements dans l'accomplissement et la finalisation du présent travail.

En particulier, nous aimerions témoigner notre gratitude envers nos parents, nos frères, nos sœurs, ainsi qu'à tous nos enseignants – sans exception – pour leur implication sans failles et leurs interventions profitables durant ces cinq années passées dans cette université.

INTRODUCTION :

La présente étude, intitulée : « *Enseignement / apprentissage de la production écrite, cas des élèves de deuxième année secondaire – Sciences Expérimentales – Lycée Mohamed El Mokrani – Bordj Bou Arréridj* » s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit. Elle traite essentiellement de l'enseignement et de l'apprentissage de la production écrite en Algérie, en étudiant le cas des élèves de 2^{ème} année secondaire (Sciences expérimentales) du lycée Mohamed El Mokrani, dans la Wilaya de Bordj Bou Arréridj. Elle tend à mettre en évidence quelques concepts, principes et méthodes servant à améliorer la compétence de la production écrite chez les jeunes apprenants algériens.

Avant d'entamer une quelconque allocution, il va de soi de justifier le choix de notre thème. En effet, en effectuant un stage pratique, dans le cadre de notre formation en licence à l'université en 2015, au lycée Mohamed El Mokrani – Bordj Bou Arréridj, nous avons pu constater que les élèves éprouvaient d'énormes difficultés lorsqu'ils étaient amenés à rédiger un texte quelconque en langue française. Par conséquent, cela nous a incitées à choisir l'écrit comme un domaine de recherche, tout en ciblant la production écrite comme une compétence langagière à améliorer. Bien entendu, nous n'allons traiter qu'un "fragment" parmi d'autres en corrélation avec les quatre aptitudes langagières. Pour ce faire, nous avons réitéré l'expérience du stage au lycée "Mohamed El Mokrani", en guise d'enquête sur le terrain, afin de nous concentrer exclusivement sur l'étude de la compétence de la production écrite chez les élèves de deuxième année secondaire, filière sciences expérimentales (une classe jugée performante par les enseignants de l'établissement). Nous avons été amenées à réinvestir notre savoir-faire acquis lors de notre première tentative d'enseignement, tant à l'observation, l'analyse, le traitement lucratif des activités éducatives proposées à l'ensemble des jeunes apprenants par leur enseignante de Français, Mme. K. Boussena, qu'aux contributions de ceux-ci dans la progression et le déroulement des séquences didactiques.

L'écrit englobe à la fois une expression personnelle, une prise de contact avec l'autre (une relation à autrui), un outil de réflexion et beaucoup de travail intellectuel. Il possède des dimensions individuelles, sociales et cognitives. Habituellement, quand on pose la question « qu'est-ce que – bien – écrire en langue Française ? », la réponse en sera une bonne maîtrise de la langue, une orthographe correcte, une grammaire riche et abondante, un style gracieux, ainsi qu'une certaine clarté des idées et une structure appropriée. Par ailleurs, un texte – une production écrite – peut compter toutes ces qualités et demeurer quand-même inefficace et illisible, ne répondant pas aux attentes des enseignants de langue. Un écrit est supposé être lu aisément, compris sans efforts et comporter un certain respect des directives imposées par le professeur.

La production / rédaction des textes est une activité langagière dont l'assimilation de sa maîtrise bute contre de nombreux obstacles qui tiennent, non seulement à la complexité de l'objet (et son attribut "étranger" pour des apprenants Algériens) en tant que tel, mais également au souci de la conciliation entre les approches complémentaires qui en traitent. Et c'est ce qui déclenche des réticences, des résistances et des tensions chez les scripteurs. Par surcroît, l'enseignement / apprentissage de la production écrite est connu pour son caractère alambiqué et difficile à cerner. Il implique une relation étroite entre différents processus cognitifs et stratégies rédactionnelles caractérisées par des disparités interindividuelles. De plus, l'écriture requiert bien d'autres éléments : de l'imagination, de la créativité, de

l'originalité et de l'innovation, bien que dans certaines classes de langue, ces aspects-là soient restreints, voire exclus par certains enseignants, qui ne demandent qu'à ce que leurs élèves leur produisent des textes respectant leurs consignes et exigences à la lettre. En conséquence, la motivation chez ces derniers se voit altérée, du fait de se sentir "contraints" d'accomplir un travail sans pouvoir bénéficier d'une réelle "liberté d'expression".

Cette étude a pour objectif de mettre l'accent sur les fautes générales commises par les apprenants lors de la rédaction des différents types des textes et de proposer par la suite des pistes assurant essentiellement une bonne remédiation aux lacunes soulignées et un meilleur perfectionnement à la compétence de la production écrite chez les élèves. Cela nous amène à poser la question suivante :

Est-ce que les élèves de deuxième année secondaire ont des difficultés au niveau de la production écrite ? Si c'est le cas, de quelles difficultés s'agit-il ? Et quelle est l'origine de ce déficit ? Quels sont les moyens à mettre en œuvre afin d'aider les apprenants à améliorer leurs écrits et rendre l'apprentissage de l'activité de la production écrite plus accessible ?

Afin de répondre à notre problématique, quelques hypothèses, qui seront confirmées ou infirmées au fur et à mesure de l'analyse, sont émises :

- S'il y a des lacunes chez les apprenants en matière de l'écrit, elles seraient dues au manque des travaux dirigés, proposés sous forme d'exercices et des activités de production de divers textes, et à l'insuffisance des connaissances linguistiques de base chez les apprenants.

- Pour améliorer les productions de ses élèves et surmonter tous les obstacles rencontrés, l'enseignant peut adopter tout un éventail de stratégies se rapportant à la compétence de l'écrit en général.

Notre travail a été divisé en deux parties. La première est intitulée : « *Domaine et concepts de la production écrite* ». Elle se compose de trois chapitres : **1)** « *"L'écriture" ou "l'écrit" en Français Langue Étrangère* », **2)** « *L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE : Dans quel contexte et selon quels principes ?* », **3)** « *Les normes relatives à l'enseignement / apprentissage de la production écrite* ». Elle consiste à énoncer et à détailler de façon plus ou moins exhaustive les notions et les fondements relatifs à l'acte rédactionnel en français langue étrangère (FLE). Et cela passe par le contexte situationnel et culturel de l'écriture, les préceptes d'inculcation et d'acquisition de l'habileté scripturale, les finalités didactiques et les ambitions des intervenants du système éducatif Algérien à préconiser l'enseignement / apprentissage du FLE (et ce, à un âge précoce chez les élèves de primaire). En plus de l'usage de la compétence de la compréhension de l'écrit comme médian dans l'instruction de la production de l'écrit chez les jeunes apprenants de 2AS (sciences expérimentales), jusqu'aux stratégies et théories de la rédaction de textes, et dans quelles situations de communication / transmission elles s'opèrent. Ainsi que les handicaps notoires qui alambiquent la maîtrise de la compétence de l'écrit.

Quant à la deuxième partie « *Cadre général de l'expérimentation* », consacrée à la pratique, elle se subdivise en deux chapitres indépendants. Le premier : « *Matériels et méthodes* » aborde les contenus et les objets d'étude en lien avec le programme de deuxième année secondaire en se référant au "document d'accompagnement du programme de français de 2AS", ainsi que les techniques et procédés d'enseignement du FLE recommandés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Le deuxième chapitre « *L'expérimentation* » qui traite des activités rédactionnelles abordées en classe et suivant quel modus operandi. Cette partie-là de la recherche aura nécessité "un stage d'observation" au sein du lycée "Mohamed El Mokrani", sous la tutelle de Mme. Boussena, enseignante titulaire dans cet établissement. Elle s'appuie exclusivement sur "l'approche par les compétences".

Nous avons pour charge d'observer les méthodes de travail (en incluant les activités d'intégration) émises par l'enseignante sur le terrain. Et plus particulièrement d'étudier et d'analyser avec dextérité les productions écrites fournies (nous n'avons introduit qu'un seul échantillon dans ce travail) par les jeunes élèves, à dessein d'en dégager les erreurs de langue (par ailleurs, dans ce cas, un code de correction simplifié et à la portée des élèves a été utilisé) possiblement commises par ces derniers. En effet, pour être apte à écrire, il faut savoir former efficacement des signes graphiques complexes à reproduire, disposer du vocabulaire nécessaire à l'exposition de son message, contrôler son orthographe, formaliser son discours en l'absence de retour immédiat d'un interlocuteur, prévoir l'enchaînement linéaire des idées, etc... Par la suite, nous avons été amenées à recenser leurs fautes langagières en établissant leur typologie (nature de l'erreur). Et en nous aidant de certaines pistes didactiques / pédagogiques, nous avons tenté de leur proposer des stratégies de remédiation sous forme d'exercices d'application afin de parer les lacunes – propres à chaque élément – présentes dans leurs écrits. Pour clore cette investigation, nous avons fait un comparatif des productions écrites des élèves, dès la première tentative d'écriture, avec celles des produits finaux (guidés par nos soins), suite à la correction et le recours aux activités de compensation en rapport avec certains points de langue ; afin de nuancer les progrès des lycéens en production écrite.

Pour que la recherche soit valable et réalisable, il a fallu déterminer la population sur laquelle porte cette étude : une classe de deuxième année secondaire (sciences expérimentales), composée de 28 élèves.

Enfin, pour mettre terme à ce travail, une exposition du corpus observé et analysé, et un bilan de réflexions autour des données recueillies seront de mise.

PARTIE THÉORIQUE :
DOMAINE ET CONCEPTS DE LA PRODUCTION
ÉCRITE.

CHAPITRE I :

« L'écriture » et « l'écrit » en Français Langue Étrangère :

– Chapitre I : « L'écriture » et « l'écrit » en Français Langue Étrangère :

Bien que "l'écrit" et "l'écriture" se distinguent l'un de l'autre ; comme étant une imbrication sensée, cohérente et réfléchie de lettres, de mots et de phrases déjà couchés sur un support pour l'un, et pour l'autre ; un acte de rédaction, une entreprise d'expression et de transmission d'un message, à l'aide d'un code scriptural bien distinct, propre à la langue française, ces deux termes se rejoignent dans la même fonction. Effectivement, ces deux notions se sont vues attribuer un excès de définitions au fil du temps, mais toutes se rapportaient irrémédiablement au même sens commun. Elles se représentent comme suit :

En didactique des langues, l'écrit appartient à ces concepts associés, dont l'étude est incontournable. C'est-à-dire que l'écrit se trouve lié à l'oral, de même que la lecture à l'écriture, la compréhension à la production, le phonème au graphème, la phonie à la graphie, etc... Selon le Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE : « *en didactique, on distingue "l'écrit" d'un "écrit". La première acception du terme concerne la production, et représente le "processus d'écriture". Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité.* ». (Jean-Pierre Robert, 2008, P76).

Écrire se rapporte au fait de produire du sens. Cela a une visée communicationnelle, et ce qui importe le plus est le sens du texte plutôt que sa forme, la transmission du message plutôt que la correction formelle. Selon Danielle Bailly, les conditions requises pour écrire sont : les idées et les pensées à transmettre, le fait de savoir à qui le scripteur adresse son message et pourquoi il cherche à le transmettre. Tout texte est écrit pour un destinataire à travers un support visuel, que ce soit un papier ou un écran. Bien que l'émetteur et le récepteur ne soient pas côte à côte, écrire constitue bel et bien un "acte de communication". Kathleen Julié explique que : « *Le passage à l'écrit permet de clarifier ses idées, en affinant sa pensée. L'acte d'écriture est rarement un acte de premier jet. Il exige souvent relecture, réécriture et aménagements divers.* » (Marie Miller, 2010, P04). Elle rajoute également qu'il nous arrive d'écrire à des occasions diverses et pour des raisons variées. Cela va des pense-bête, cartes postales, listes de courses, mails, jusqu'aux lettres, dissertations, bulletins et correction de copies, etc...

D'un point de vue scolaire, au dire de Carole Martin et Caroline Kopp (2008), écrire présente certains avantages. C'est une aubaine pour les élèves timides de s'exprimer sans gêne, et ce, sans avoir à se mettre en avant via la prise de parole. De plus, pour l'enseignant, l'écrit lui procure un suivi plus personnalisé de chaque élément de sa classe. C'est aussi un indicateur du niveau d'autonomie acquis par les apprenants, et est un bon moyen de contrôler les acquis de ces derniers, ce qui aide le professeur à faire le point sur leur progression.

1.1. Les particularités de l'écrit :

On associe usuellement à l'écrit la définition d'un procédé de communication, qui permet d'exposer et de véhiculer des informations, des sentiments, des opinions, d'organiser ses connaissances et d'éclaircir son esprit, etc... Aussi, on dénombre certaines caractéristiques qui se rattachent légitimement à l'écrit :

1.1.1. La privation de contact direct entre l'émetteur et le récepteur :

La communication à travers l'écrit se qualifie par la privation du contact direct entre l'émetteur et le récepteur. En effet, puisque le destinataire est hors de portée (de vue) du scripteur, ce dernier ne peut inspecter les effets et les conséquences de son message sur lui. Cet écart temporel et spatial engendre des obligations propres à la production écrite :

- L'accommodement précis des signes graphiques (écriture lisible, orthographe, ponctuation, etc...) pour l'intelligibilité et la clarté du texte ;
- La lisibilité et la compréhensibilité du message (vocabulaire adéquat, syntaxe, etc...). Étant donné que le transmetteur du message ne peut se permettre d'explicitement ses propos, autant fournir des repères de sens pour en faciliter la compréhension et évincer de possibles ambiguïtés.
- La composition d'un discours sans interruption, à l'aide de phrases complexes, de liens logiques et de la cohésion textuelle.

Ainsi, le texte devra être intelligible, précis et bien bâti afin d'en garantir la réception.

1.1.2. La position du scripteur :

N'étant pas en situation de dialogue, le scripteur a le temps et la solitude pour lui, 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 tout le loisir de 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).

1.1.3. Les compétences langagières et leur transfert :

Charlotte Fillol (2004) a écrit : *« le transfert est un processus dynamique par lequel un individu utilise une connaissance déjà acquise, soit pour intégrer une nouvelle connaissance ou un nouveau savoir-faire parmi ses connaissances (...) les connaissances déclaratives correspondent à la question "quoi ?", ce sont des savoirs ; les connaissances procédurales répondent à la question "comment ?", ce sont des savoir-faire ; les connaissances conditionnelles ont trait aux questions "quand ?" et "pourquoi ?". Ce sont des connaissances (des reconnaissances) de conditions d'utilisation de savoirs et de savoir-faire. ».* (Charlotte Fillol, 2004, P33-34).

Philippe Perrenoud (1998) expose que : « pour Chomsky, la "compétence langagière" est une faculté générique qui permet de "prononcer un nombre infini de phrases différentes" (...) D'autres linguistes et didacticiens du français optent pour la définition suivante du concept de "compétence langagière" : « c'est un ensemble d'habiletés reliées au langage et permettant de produire et de comprendre différents discours, tout en conservant le caractère de faculté générique de Chomsky ». (Jean-Denis Moffet, 2000, P01).

La compétence langagière réunit trois modèles de compétences : les compétences *discursive* (l'organisation des phrases, gestion et structure du discours en termes d'organisation thématique, de cohérence, de cohésion, de style, de registre, etc...), *textuelle* et *linguistique*. Celles-ci sont imbriquées les unes dans les autres lors de la production ou de la compréhension de discours. Suivant les dires d'un groupe de Professeurs à l'Institut de Langue et de Culture Françaises (2005), il y aurait à l'écrit un transfert de compétences d'une langue à l'autre. Il semble, en effet, que les progrès en production écrite sont transférables d'une langue à l'autre. Ainsi, si les apprenants perfectionnent leur orthographe en langue étrangère, ils s'améliorent également en orthographe dans leur langue mère.

1.1.4. Le manque de « maturité » dans l'écriture :

La production écrite en français langue étrangère (FLE) entraîne une certaine immaturité dans l'écriture, car les apprenants débutants en FLE ont des stratégies d'apprentissage qui s'assimilent d'une certaine manière à celle des enfants en langue maternelle (production de textes courts, syntaxe juxtaposée, etc...). De ce fait, ils perdent de vue le sens global de leur production en focalisant toute leur attention sur des éléments orthographiques et grammaticaux. Il est donc important de tenter de s'opposer à cette "centralisation" sur les formes de la langue écrite par une sensibilisation à la globalité du texte.

1.1.5. La créativité :

Les pratiques d'écriture qui sont présentes dans le milieu scolaire visent souvent la production de textes respectant les règles de fonctionnement du discours et de la langue. La créativité ne semble pas être considérée comme un élément d'apprentissage important dans le contexte d'écriture. Si bien que l'on vient à se demander quel est le rôle de la créativité, et ce qu'elle peut bien apporter à l'écriture dans un contexte d'apprentissage. Le concept de la créativité est apparu en 1950 dans les écrits d'un psychologue américain, Joy Paul Guilford. Il la définit comme étant : « une aptitude regroupant plusieurs composantes : la recherche active de la nouveauté et du changement, la capacité d'observation et de curiosité, la démarche par essai-erreurs, les identifications successives et multiples, les productions d'hypothèses, le goût du risque, le désir d'autonomie. ». (Florence Leray, 2002, P08).

1.1.6. Le respect de la ponctuation :

La ponctuation est représentée comme « *un ensemble de signes visuels d'organisation et de présentation accompagnant le texte écrit, intérieurs au texte et communs au manuscrit et à l'imprimé ; la ponctuation comprend plusieurs classes de signes graphiques discrets et formant un système complétant et suppléant l'information alphabétique.* ». (Nina Catach, 1996, P09).

Un texte écrit en français doit obligatoirement contenir des signes typographiques : la ponctuation (le *point* [.], le *point d'interrogation* [?], le *point d'exclamation* [!], le *point-virgule* [;], les *points de suspension* [...], les deux *points* [:], la *virgule* [,], les *guillemets* [« »], le *tiret* [-], les *parenthèses* [()].), sans lesquels le lecteur serait incapable de le déchiffrer. Ces signes fixent l'assemblage des mots, des phrases et des idées. Ils ont trois fonctions : "*prosodique*", "*syntaxique*" et "*sémantique*" :

- La "fonction prosodique" : elle se rapporte aux pauses, aux accents, à la mélodie, à l'intonation, au rythme, voire à la gestuelle qui accompagnent le langage parlé ;
- La "fonction syntaxique" : elle tend à diviser les mots, mais également à organiser les énoncés et à apporter une certaine précision entre les phrases ;
- La "fonction sémantique" : permet d'apporter des éléments d'informations en plus.

1.2. La distinction entre les notions de « production écrite » et « expression écrite » :

De manière brève, Danielle Bailly fait une distinction entre les terminologies "production" et "expression" écrite :

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

L'expression est plus libre, plus créative, et engage le locuteur de façon plus personnelle. Elle suppose un temps de réflexion plus long et une organisation plus élaborée des énoncés et des idées. Dans ce cas, l'apprenant est amené à complexifier son texte ; faisant ressortir une chronologie de son texte, et une articulation des idées (utilisation des mots de liaison), ce qui demande parfois un réaménagement syntaxique de la phrase (changement de temps par exemple). ». (Carole Martin & Caroline Kopp., P03).

De plus, certains enseignants de FLE définissent la notion de "production écrite" comme une compétence nécessitant des pré-requis, c'est-à-dire les savoirs acquis tout récemment, pendant un processus d'apprentissage (exemple : une séquence, un projet, un trimestre...). Et "l'expression écrite" comme une "rédaction libre" , qui requiert des savoirs acquis tout le long de la scolarité de l'élève. Elle est libre et son thème n'est pas en rapport avec celui du projet, de ce fait, elle implique des pré-acquis. Certes, il est à noter que dans le manuel scolaire de deuxième année secondaire (et ce, dans toutes les filières confondues), il

est question "d'expression écrite" et non de "production écrite".

Pour ce qui est des concepts de "pré-requis" et de "pré-acquis", Benjamin Bloom (1956) les identifiait comme tel :

« Les pré-requis sont les connaissances et compétences que doit maîtriser suffisamment et préalablement un apprenant pour pouvoir commencer à étudier une nouvelle notion et / ou acquérir de nouvelles compétences. »

Cette notion de pré-acquis ne doit pas être confondue avec celle de pré-requis. Prenons une matière qui doit faire le sujet d'un apprentissage. Les pré-requis, ce sont les connaissances et capacités que l'apprenant doit posséder s'il espère apprendre cette matière. Mais s'il possède déjà cette matière (ou une partie de celle-ci), on parle alors de pré-acquis, et on ne fait pas suivre l'enseignement de la matière (ou de la partie) pré-acquise à l'apprenant. ». (Benjamin S. Bloom, 1979, P13).

1.3. Les critères et les phases de l'écrit :

« Écrire, c'est produire ou reproduire du sens en tant qu'émetteur d'un message. Le sens se produit ou se reproduit par une interaction entre :

- *Les caractéristiques du message (intention dominante et structures) ;*
- *Les acquis du scripteur (ses connaissances linguistiques, littéraires, artistiques, historiques, ainsi que ses dispositions affectives) ;*
- *Les particularités de la situation (ou contexte) dans laquelle se trouve le scripteur. ».* (Fédération Wallone-Bruxelles, P16).

Le scripteur produit un texte en mobilisant ses acquis et en faisant en sorte que son message soit compréhensible par son récepteur en :

a) – Orientant son écrit : selon la situation de communication qui requière l'intention du message (informer, raconter, décrire, persuader, enjoindre, donner du plaisir) ; du statut du scripteur (enseignant, enfant, représentant, groupe...) ; du destinataire ; du genre de texte choisi ou imposé ; du support matériel, etc...

b) – Élaborant ses contenus : suivant la recherche des idées, des mots... (histoires, informations, arguments, etc...) ; la réaction à des documents écrits, sonores, visuels... en exprimant une opinion personnelle et en la justifiant d'une manière cohérente.

c) – Assurant l'organisation et la cohérence de son texte : en planifiant l'ensemble de l'organisation par le choix d'un modèle de structure adéquat au texte à produire (injonctif, narratif, descriptif, explicatif, informatif et argumentatif). Et en prenant part à la cohérence du texte en : créant des paragraphes ordonnés (signes divers séparant des groupes de paragraphes : alinéa et / ou double interligne...) ; employant les facteurs de cohérence : mots ou expressions servant à enchaîner les phrases ; reprises d'informations d'une phrase à l'autre ;

utilisant les autres facteurs contribuant à la cohérence du texte : choix des adverbes de temps et de lieu, progression thématique (enchaînement d'informations), etc...

d) – Utilisant les unités grammaticales et lexicales : en maniant de manière appropriée les structures de phrases, les signes de ponctuation et en usant d'un vocabulaire précis et adapté à la situation de communication, etc...

e) – Assurant la présentation : au niveau graphique (tout ce qui se rapporte à la mise en page, l'écriture soignée et lisible, etc...) et au niveau des interactions entre les éléments verbaux et non verbaux (choix du support, choix d'illustrations, de cartes, de graphiques, de tableaux, etc...).

L'acte d'écrire en FLE se décomposerait en trois phases (d'autres phases / modèles suivront dans les chapitres prochains) :

« • *La phase d'élaboration / planification, elle consiste avant tout à définir le but du texte : écrire pour quoi ? Pour qui ? Pour quoi faire ? Elle sert à établir un schéma de la production escomptée et peut être concrétisée sous la forme de brouillons, de notes... ;*

• *La phase de mise en texte, elle se rapporte aux activités liées à la rédaction proprement dite. Le scripteur doit à la fois gérer des contraintes locales (choix des mots, syntaxe, orthographe...), mais aussi globales (type de texte, cohérence, cohésion, progression thématique...);*

• *La phase de révision, elle renvoie à une relecture critique du texte produit et à sa mise au point. L'élève effectue les modifications locales (exemple : rectifications orthographiques...) ou globales (déplacements de blocs, ajouts, etc...). ».* (Fabienne Desmons & Al., 2005, P53).

Ces opérations se répètent plusieurs fois au cours de la rédaction, et sont plus ou moins développées, plus ou moins simultanées et interactives en fonction de la maturité, du niveau de langue, de la culture et de la personnalité du scripteur. Les processus de production écrite requièrent l'intervention de la mémoire à long terme des apprenants qui, étant à l'abri d'une position de face-à-face, disposent du temps et de la tranquillité essentiels pour récolter leurs connaissances linguistiques antérieures dans cette mémoire / réserve. De ce fait, l'enseignant pourra recourir aux capacités de représentation et d'analyse de ses apprenants pour les amener à réaliser la tâche écrite qui leur est affectée.

CHAPITRE II :

**L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE :
Dans quel contexte et selon quels principes ?**

– Chapitre II : L'enseignement / apprentissage de la production écrite en FLE :

L'approche communicative de l'enseignement d'une langue étrangère accorde une importance particulière à l'aspect pragmatique de la production écrite. En effet, l'écrit n'est plus considéré comme le standard supérieur du langage écrit ou le subalterne de l'oral, comme il l'était auparavant dans les méthodologies traditionnelles ou celles audio-visuelles. L'acte d'écriture s'est transformé en un acte de communication utilitaire, un savoir et un savoir-faire caractéristiques, offrant aux apprenants le moyen de s'exprimer et de communiquer à l'aide d'un système de signes spécifiques : les signes graphiques. Comme tout acte langagier, l'acte d'écrire s'insère dans une situation de communication distincte, constitue des structures linguistiques particulière, et crée une intention de communication. De plus, l'aspect socio-culturel de la communication écrite et l'aspect individuel et affectif du scripteur sont pris en considération.

L'apprentissage du langage écrit est la charge principale de l'école, étant donné que c'est à l'école que les règles et les normes de l'écrit s'apprennent. Par ailleurs, cet apprentissage de la langue n'est pas en tête des apprentissages, puisqu'il succède à celui de l'oral qui, lui, s'est fait en milieu naturel (dans certains cas, même si le français n'est pas la langue maternelle des natifs, il est tout de même parlé couramment dans leur entourage), souvent par essais et erreurs, par imitation. L'école a donc pour devoir d'enseigner les caractéristiques de l'écrit, de prendre conscience de l'absence du locuteur, de la nécessité de la clarté des mots pour se faire comprendre d'un inconnu qui ne partage peut-être pas les mêmes connaissances sur un sujet donné (et qui sont des éléments à enseigner clairement pour montrer aux élèves que les deux types de discours ont des conditions de réalisation différentes). Dans les copies des élèves, des traces de l'oral sont parfois présentes, des manifestations démontrant que ces derniers ignorent certaines – ou plusieurs – règles de l'écrit.

2.1. L'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie :

Fatiha Fatma Farhani (2006) relate que l'enseignement / apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements considérables en lien avec l'élaboration d'une réforme globale du système éducatif. En effet, l'aménagement, en mai 2000, de la Commission Nationale de Réforme du Système Éducatif (CNRSE) a établi le premier acte de la Réforme, fondée par le président Abdelaziz Bouteflika. Plus connue sous l'appellation de "Commission Benzaghrou" (du nom de son président, mathématicien et recteur d'université). Cette instance était constituée d'un groupe d'universitaires, de pédagogues et de représentants de différents secteurs d'activités ou de la société civile. Sa fonction ne concernait pas uniquement les programmes et méthodes d'enseignement, mais s'appuyait sur la totalité du monde scolaire : organisation des structures éducatives, architecture des cursus, statuts des enseignants, interactions avec l'université et la vie active, intégration au nouvel environnement économique, social et culturel, etc...

Jusqu'à-là, dans l'enseignement, les langues étrangères étaient méprisées. Et effectivement, cela se reflétait dans les pratiques au sein des établissements où l'intégration de ces matières dans les emplois du temps se faisait en dernier lieu. Par ailleurs, ces disciplines ne profitaient d'aucune renommée auprès des élèves et de leurs parents. Ce n'est qu'en 1992, par exemple, que le français fut rétabli aux épreuves du baccalauréat des séries "Sciences de la nature" et "Sciences exactes", après une rupture de près de sept années, d'autant plus compromettant qu'à l'université, de nombreuses filières dispensaient – et dispensent encore – leur enseignement en français (médecine, pharmacie, chirurgie dentaire, architecture, école vétérinaire, polytechnique, etc...). Cependant, avant la réforme, le français bénéficiait d'un rang plus ou moins privilégié. Son enseignement débutait alors en quatrième année primaire (actuellement, il débute de manière assez précoce : en troisième année primaire), tandis que l'anglais n'était introduit qu'en deuxième année de collège (dernièrement, il est étudié dès la première année moyenne), et l'allemand ou l'espagnol, en deuxième année secondaire. La réforme a préservé au français ce statut de "première langue étrangère", compte tenu du facteur historico-linguistique et du fait de son usage répandu dans l'économie et la société algériennes, la présence d'une forte communauté algérienne (de nationalité ou d'origine) en France, etc...

Le nouveau programme de français pour le secondaire prend place dans le cadre de la réforme du système éducatif. Ce dernier a connu des modifications qui découlent des changements que le pays a connus, ainsi que le monde en général (en particulier, tout ce qui touche à la mondialisation des échanges commerciaux, au développement des technologies de l'information et de la communication, etc...). Cette constatation renforce l'idée que l'école n'est plus la seule source de savoir vers laquelle l'apprenant peut se tourner. Cet état de fait interpelle sur la conception de l'école et oblige à l'interrogation sur les objectifs et sur les pratiques du cadre enseignant. Dans ce champ, les nouveaux programmes auront pour but principal l'usage de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) comme un outil d'éducation, visant une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi. Ainsi, pour concrétiser ce projet, leur conception a été guidée par l'ambition de permettre aux enseignants de :

« • Passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront "d'apprendre à apprendre" pour que cet apprentissage puisse se poursuivre naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité ;

• Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de "transactions" possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect "utilitaire" de l'aspect "culturel". Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus

en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité / altérité ;

- *Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école ;*

- *Développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage. ».* (Ministère de l'éducation nationale, Commission nationale des programmes, 2006, P2-3.).

2.2. Les finalités didactiques et les objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie :

Depuis les années quatre-vingt, c'est l'aptitude à communiquer oralement qui est considérée comme l'objectif essentiel de l'enseignement des langues. C'est Dell Hathaway Hymes (1972) qui, par l'introduction de la notion de "compétence de communication", souligne l'importance des formes verbales et non verbales du langage dans leur contexte de communication. La "compétence de communication" comporte des composantes socioculturelles que l'apprenant se doit de connaître et reconnaître lors de tout échange, cette dernière serait incomplète, si elle n'incluait pas un ensemble de significations culturelles qui n'ont pas de relation directe avec les fonctions du langage. La langue incarne aussi des normes sociales, des références culturelles, des valeurs, des artefacts, des implicites, etc... qui se réfèrent au réel. De ce fait, l'enseignement du FLE tend à atteindre certains objectifs qui se rapportent, entre autre : à l'exploitation langagière et l'entraînement à la communication, qu'elle soit simulée ou authentique (un exercice sur le classement des plats d'un menu, par exemple, a pour objectif la mémorisation du lexique relatif au thème traité dans l'unité) ; à l'apport de connaissances : apport de nouvelles données (culturelles, sociales, etc...) ou réactivation de connaissances acquises ; et la comparaison de la langue étrangère et de la langue maternelle, etc... Selon la Commission Nationale des Programmes du Ministère de l'Éducation Nationale (Octobre 2005), les finalités de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Algérie ne peuvent s'isoler des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du FLE doit collaborer avec les autres disciplines afin de former l'intellect des apprenants pour qu'ils deviennent des citoyens responsables, dotés d'une capacité de raisonnement et de sens critique ; les insérer dans la vie sociale et professionnelle ; qu'ils acquièrent des outils de communication leur garantissant l'accès aux savoirs ; de les sensibiliser aux technologies modernes de la communication ; les familiariser avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ; les ouvrir sur le monde pour prendre du recul par rapport à leur propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

La « compréhension de l'écrit » comme intermédiaire à l'enseignement / apprentissage de la production écrite :

La compétence de la production écrite est liée aux textes lus et compris antérieurement, et le fait d'exposer ses apprenants à une typologie variée de textes (narratifs, descriptifs, argumentatifs, prescriptifs, etc...) devrait les amener à produire eux-mêmes des textes divers. Pourtant, tous les lecteurs ne sont pas des écrivains. Ainsi, il est connu que les processus mentaux mis en œuvre dans la production écrite (en langue maternelle comme en langue étrangère) sont extrêmement complexes. Lire et écrire sont des compétences complexes, car plusieurs connaissances et habilités entrent en jeu simultanément. En lecture, on doit décoder les signes, reconnaître un mot, en connaître le sens, lier ce mot aux autres, dégager le sens d'une phrase, d'un paragraphe, etc... Tandis qu'à l'écrit, on doit planifier ce qu'on veut transmettre, rédiger en ayant recours à nos connaissances en vocabulaire, en syntaxe, en grammaire du texte tout en nous assurant que notre discours est pertinent à la situation de communication et qu'il respecte les règles d'usage, etc... Au fur et à mesure que les élèves avancent dans le système scolaire, les connaissances requises en lecture et en écriture s'entassent et se complexifient. Par conséquent, Jean-Denis Moffet (2000) expose qu'il est important que dès le début, les connaissances doivent être bien ancrées et assimilées par les apprenants, car ils seront amenés à aller les chercher pour ainsi réaliser de nouvelles tâches, et plus une connaissance est bien assimilée par ceux-ci, plus il est aisé de la retrouver et de l'exploiter. En langue étrangère, les théoriciens de l'approche communicative, ainsi que les cognitivistes se sont interrogés sur la manière dont le lecteur construit le sens d'un texte. Ils ont souligné trois aspects significatifs de cette activité langagière : la "perception du texte", "l'interprétation du texte", et les "stratégies de lecture".

2.3.1. Les trois phases liées à la perception d'un texte :

a) – Le premier contact avec un texte s'engage avec l'œil. Il mobilise une mémoire sensorielle, qui intercepte des impressions visuelles sous forme d'images de mot. Elle enregistre ces photos de mots durant un court instant, environ un quart de seconde, ensuite, elle procède à un tri des mots (dans le corpus d'informations données) ;

b) – Ce triage de mots est conduit vers la mémoire à court terme, qui leur accorde un sens (elle peut traiter sept éléments en vingt secondes) ;

c) – Après que le sens ait été attribué, ces données peuvent être transplantées périodiquement dans la mémoire à long terme, autrement, elles seraient effacées. Ainsi, à la fin du texte, ce sont les informations sélectionnées qui sont mémorisés et non la globalité du texte.

« Ces trois niveaux de mémoire fonctionnent en interaction. En langue étrangère, c'est surtout la phase (b) qui pose problème. En effet, la sélection de la mémoire à court terme se fait en fonction de chaque lecteur, de sa connaissance dans le domaine, de ses compétences linguistiques, de son intention et des conditions de lecture. Or, selon les scientifiques, chez la plupart des individus, la capacité de la mémoire à court terme est limitée en quantité et dans le temps (sept éléments en moyenne pendant vingt secondes). Donc, si le lecteur débutant ou

inexpérimenté passe trop de temps à identifier chaque mot, il s'ensuivra un encombrement de la mémoire à court terme, qui, débordée, ne parviendra pas à traiter toutes ces informations pour les acheminer vers la mémoire à long terme. Alors ces informations seront perdues, effacées, et le texte deviendra incompréhensible. ». (Ibid., 2005, P48).

2.3.2. L'interprétation d'un texte :

La compréhension d'un texte met en jeu des compétences linguistiques certes, mais aussi des compétences culturelles et référentielles. Il est parfois difficile de comprendre un texte sans notions préalables du domaine traité (textes scientifiques, par exemple), ou encore sans connaître les circonstances de production du texte. En langue étrangère, la méconnaissance du contexte culturel, social, politique ou historique d'un texte constitue une impasse. Les apprenant n'ont alors pas accès à l'implicite du texte. Cela signifie que l'enseignant doit porter une attention toute particulière au choix des textes qu'il propose à ces derniers, en terme socioculturel, et qu'il doit les préparer à recevoir le texte par une présentation de la situation dans laquelle celui-ci a été émis.

2.3.3. Les procédures de lecture :

Les stratégies de lecture possède un caractère personnel. Elles sont subordonnées au niveau d'instruction et des habitudes culturelles des apprenants. Les chercheurs en retiennent cependant trois grands modèles :

« a) – Le premier modèle est appelé modèle du "bas vers le haut" (ou processus sémasiologique, démarche ascendante de la forme vers le sens). Le lecteur part des formes graphiques, des plus petites unités (lettres, mots, phrases) qu'il trie, classe et interprète. L'encodage de ces unités de base construit la signification du texte. Ceci est la démarche du lecteur en début d'apprentissage.

b) – Le second modèle est appelé modèle du "haut vers le bas" (ou processus onomasiologique, démarche descendante du sens vers la forme). Le lecteur s'attache d'abord au sens, c'est-à-dire aux notions, aux idées, véhiculées par le texte et fait des hypothèses sur la signification globale ; hypothèses qu'il modifie petit à petit au cours de la lecture. C'est la démarche du lecteur plus expérimenté.

c) – Le troisième modèle est appelé "modèle interactif", il combine les deux autres démarches, c'est-à-dire que le lecteur a aussi bien recours aux petites unités formelles (syntaxe, lexicque) du texte qu'à des connaissances plus générales (notions, concepts) extérieures au texte pour faire des hypothèses et comprendre le texte... ». (Ibid., 2005, P49-50).

2.4. Les théories de l'écrit :

La production d'un langage, qu'elle soit orale ou écrite, requiert plusieurs phases de traitement. La première phase consiste à élaborer un plan de texte (ou planifier son contenu global), jusqu'à la phase finale de programmation motrice, qui aboutit à l'émission du message. Ces phases dépendent des caractéristiques du scripteur (degré d'expertise rédactionnelle, âge et / ou niveau scolaire, connaissances, etc...) et des contraintes relatives à la tâche et à son contexte (type de texte à produire, contexte, environnement, destinataire, etc...). Au cours de la rédaction, les traitements (ou les processus) s'enchaîneraient de manière récursive et leur intervention serait coordonnée dans le temps en fonction de buts et sous-butts rédactionnels. Quatre modèles de rédaction ont été développés au cours des années soixante :

a) – Le "modèle linéaire" (Construction du texte) : l'un de ses représentants est Gordon Rohman. Ce modèle a marqué les années soixante / soixante-dix. Il s'est vu inspiré des pratiques professionnelles de l'écriture. Il comprend trois paliers séquentiels : la planification (recherche d'idées, collecte de connaissances et leur organisation), la mise en texte (celle des idées retenues et organisées, c'est la phase de l'écriture à proprement parler) et la révision (comme mentionné précédemment, dans le premier chapitre).

b) – Le "modèle cognitif / récursif" (Rédacteur en contexte) : établi dans les années quatre-vingt, il suggère une analyse plus fournie du processus d'écriture et qui a été obtenue par le biais d'observation et d'étude de comportements d'écrivains adultes non-professionnels. Durant la même période, Linda S. Flower et John R. Hayes (1980) se sont basés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux simultanés pour identifier les différents mécanismes entrant dans la production écrite. Leurs buts principaux étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions. Leur modèle était constitué de trois composantes :

« • *L'environnement de la tâche : qui comprend toutes les caractéristiques liées à la tâche elle-même, c'est-à-dire les thématiques abordées, le destinataire, la motivation qu'elle suscite auprès du scripteur. Elle comprend également le texte déjà produit en ce sens que ce dernier devient, dès qu'il est créé, objet extérieur au processus lui-même ;*

• *La mémoire à long terme : qui regroupe, elle, toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (le lexique, les règles de grammaire et d'orthographe...), les métaconnaissances susceptibles d'intervenir dans le contexte de la tâche (du type "Je sais que je suis faible en orthographe donc il faut que je me relise attentivement"...), des plans d'écriture (comment faire une dissertation, une description ou un texte argumentatif...) et finalement tous les souvenirs d'expériences antérieures qui peuvent être réactualisés ou dans lesquels le sujet peut trouver un intérêt à puiser de l'information ;*

• *Le processus d'écriture : (qui se charge en mémoire de travail) qui comprend les quatre processus décrits précédemment à savoir la planification, la textualisation, la révision et le contrôle. ».* (Jacques BOUCHAND et Denis ALAMARGOT., 2008, P04).

L'activité d'écriture a longuement été étudiée et il est dit qu'une certaine majorité des auteurs qui traitent de ce sujet s'appuient sur le modèle de "*Flower & Hayes*" pour en expliquer le fonctionnement. Ces derniers ont mis l'accent sur les différentes phases du processus d'écriture et les différents mécanismes qui interagissent généralement entre eux.

c) – Le "modèle en spirale" (Interactions écriture – lecture) : qui a en grande partie été développé par *Claudette Oriol-Boyer*. Il s'interpose entre deux modèles : le modèle linéaire et le modèle cognitif / récursif. Il tend à mettre en évidence les relations constantes confondant lecture et écriture. Ce modèle (cette spirale) "d'écriture – lecture – écriture" est centré sur la production de texte en elle-même, sur les rapports "lecture – écriture" , et laisse de côté le contexte de rédaction, ainsi que le scripteur.

d) – Le "modèle de l'interaction sociale" (Aspects sociaux de l'écriture) : l'un de ses fondateurs est *Martin Nystrand*. Il s'intéresse au contexte de l'écriture, à l'interaction et à la "discussion" du sens entre le scripteur et le lecteur. Son objectif est de compenser les carences révélées dans le modèle cognitif et qui se rapportent à la négligence des interactions sociales présentes entre les deux parties : le scripteur et le / les lecteur(s).

CHAPITRE III :

**Les normes relatives à l'enseignement / apprentissage de la
production écrite :**

– Chapitre III : Les normes relatives à l'enseignement / apprentissage de la production écrite :

D'après les propos de Marie J. Myers (2004), les acteurs du système éducatif véhiculent l'idée – à raison – qu'à l'école, les élèves ont tout à apprendre en matière de l'écrit (en partant des aptitudes en alphabétisation, à épeler les mots, etc...). Les travaux des didacticiens, pédagogues et autres chercheurs dans le domaine de l'enseignement soutiennent cette déclaration, et évoquent les problèmes d'un "vide scriptural", dont la charge de le combler reviendrait immanquablement au corps enseignant. En effet, les élèves arrivent à l'école, et cela dès leur plus jeune âge, avec des conceptions et représentations de l'écrit – pour certains –, ainsi que des désirs et des attentes, des valeurs attachées à cette pratique graphique, etc... De ce fait, il revient aux enseignants de FLE le rôle de connaître ce rapport à l'écrit, en cours de construction, pour le guider et le réorienter si besoin est.

3.1. Les stratégies d'enseignement de la production de l'écrit :

Philosophie, logique, français, des centaines de livres existent qui professent les meilleures façons de faire pour structurer sa pensée ou son écrit. Peu rappellent ou admettent qu'il n'y a pas de plan "universel", de plan passe-partout applicable mur-à-mur. La plupart des plans peuvent aussi être combinés au besoin. Les façons de faire sont multiples, et doivent être adaptées. Par ailleurs, il est normal que la pensée qui précède la rédaction tâtonne, brouillonne, aussi normal que les caractéristiques de l'oral, notamment une certaine redondance, permettent plus facilement un désordre, ou un ordre plus complexe. De ce fait, deux types de savoir-faire écrits à enseigner ont été distingués par un groupe de Professeurs à l'Institut de Langue et de Culture Françaises (2005) :

- Savoir orthographier, qui se rapporte à la capacité d'assurer la transition du code oral vers le code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique du français ;
- Savoir rédiger, qui en lien avec la construction d'une phrase écrite, l'enchaînement des paragraphes, et la production d'un texte cohérent.

Il serait donc plus judicieux d'aider les apprenants à maîtriser ces deux niveaux de compétences (discours et langue), en travaillant chaque niveau avec précision, mais en les réunissant toujours dans des activités de productions d'écrits. Pour ce faire, il sera nécessaire de suivre les conseils conférés par Rachel Razakamanana et Marie-Chantal Kempf (2005).

3.1.1. Les modèles d'écriture :

Il est déconseillé de demander aux apprenants de rédiger un texte à partir de rien, même s'il s'agit d'un petit récit personnel, surtout s'ils n'ont jamais été confrontés à des écrits en langue étrangère. Il faudra donc faire une analyse de texte (dans la langue cible) afin de pouvoir s'appuyer dessus et s'en servir comme modèle. Il est également dit qu'il faut avoir recours à l'usage des manières d'écrire mises à jour comme une matrice pour créer un nouveau texte. Avec des apprenants débutants, par exemple, il est possible d'utiliser des poèmes simples à phrases récurrentes, ou de choisir des extraits de romans décrivant en peu de lignes

un personnage, ou un paysage, ou selon leur niveau, de courtes critiques de films dans les journaux, ou des faits divers. L'essentiel est de comparer des "échantillons" d'écrits de même type, d'en dégager la structure commune et d'en faire une imitation.

3.1.2. L'écriture très tôt :

Les apprenants n'ont pas à se sentir obligés de maîtriser tout le système grammatical et orthographique pour s'adonner à la tâche de produire des textes. En effet, diverses compétences entrent en jeu et sont en interaction. Il est clair qu'écrire peut aider à lire, et vice-versa. Dès le début de l'apprentissage, il est important d'inclure la lettre dans un mot, le mot dans une phrase, la phrase dans un texte et le texte dans un message. De ce fait, les apprenants découvrent le sens de la chaîne écrite dans sa spatialité et dans son sens.

3.1.3. La progression de la rédaction :

La progression est d'abord fondée sur la longueur de l'écrit demandé et sur le vocabulaire, étant donné que c'est le lexique qui porte le sens en début d'apprentissage. Elle se construit au début par la production des textes courts (petits mots pour informer ou s'excuser, réponse à une invitation, description de sa chambre, etc...) ; puis des textes plus longs (récits chronologiques, évocation de souvenirs, etc...) qui mettront en jeu des structures narratives ; et ensuite, la rédaction des critiques pour l'argumentation (emploi des connecteurs logiques).

3.1.4. La contextualisation de la production :

Les approches communicatives soulignent le contexte de production d'un texte (l'environnement socioculturel de l'acte d'écriture). Tandis que les cognitivistes insistent particulièrement sur le fait qu'un texte est "créateur" de lui-même ; puisqu'il se modifie en continu et devient son propre contexte au fur et à mesure des corrections et des révisions. La prise en compte du contexte de production du texte (dans les deux sens évoqués) suppose que les exercices proposés aux apprenants s'inscrivent dans une simulation (la plus plausible possible) de la réalité sociale et culturelle, et servent à communiquer un message cohérent et compréhensible, structuré pour être compris.

3.1.5. L'élaboration d'une liste des types de textes :

Il est recommandé d'établir une liste des types d'écrits avec les apprenants, qui leur seront bénéfiques dans leur pays (ou un pays étranger) et qu'ils souhaitent maîtriser (écrits fonctionnels, comme la lettre de motivation, de demande de renseignement, de résiliation de bail, etc.). De ce fait, ils seront plus motivés en rédigeant, à partir des modèles authentiques, des écrits qui ont du sens pour eux (écrits utilitaires) ou affectif relationnel (relations amicales, amoureuses).

3.1.6. Le recours aux écrits littéraires :

Exploiter des textes littéraires pour prendre comme modèle leurs structures narratives et descriptives, mais également pour faire pratiquer le plaisir de l'écrit non-fonctionnel, l'écrit intérieur et créatif, l'écrit pour soi. Donc, l'usage d'exercices d'écriture type "à la manière de...", a de forte chance d'intéresser et de motiver les apprenants. Ces derniers savent déjà que devenir un écrivain ne s'apprend pas (même en langue maternelle), mais ils sont gratifiants de produire un beau texte surtout en langue étrangère.

3.2. Les différentes situations d'écriture et les compétences qu'elles requièrent :

L'écriture (en français) a toujours été très présente dans notre société (administrations, écoles, etc...) et elle y est fortement valorisée. Elle s'enseigne, s'apprend, se maîtrise, se perfectionne sous tous ses points à dessein de l'utiliser dans des situations de "communication" diverses et variées, que ce soit – plus tard – dans le milieu professionnel, ou juste lors d'un échange verbal entre amis, connaissances ou collègues. Dans le domaine des langues étrangères, essentiellement depuis l'arrivée de l'approche communicative, la production de l'écrit s'avance, au même statut que le savoir-écrire en langue maternelle, comme une activité de construction de sens, et vise à l'acquisition chez les apprenants de la capacité à produire divers types de textes répondants à des intentions de communication : "Ils écrivent pour être lus". Plusieurs situations de communication dans la vie quotidienne nécessitent le recours à l'écrit, telles que : les lettres professionnelles ; les lettres de motivation ; les lettres privées ; les cartes postales ; les notes prises en cours ; les écrits personnels ; les chèques ; etc...

Les apprenants se voient souvent – tout au long de leur parcours scolaire – amenés à former et à exprimer leurs idées, leurs sentiments, pour ainsi les communiquer à leurs semblables, et donc à actualiser une compétence de communication écrite (qui se renouvelle et se renforce continuellement). Elle se définit comme étant une capacité à produire des discours écrits bien formés et réfléchis, y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. De ce fait, selon Albert Breton, cette compétence fait intervenir cinq niveaux de compétences (ou composantes) à des degrés divers de la production :

« • *Une compétence linguistique : compétence grammaticale (morphologie, syntaxe), compétence lexicale ;*

• *Une compétence référentielle : "connaissances des domaines d'expérience et des objets du monde" ;*

• *Une compétence socio-culturelle : "connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle" ;*

• *Une compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de*

constitution du savoir et les processus d'acquisition / apprentissage de la langue ;

- *Une compétence discursive (ou pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite. ».* (Veda Aslim-Yeti, 2008, P17).

3.3. L'enseignement de la production écrite en FLE : Obstacles de l'apprentissage, causes et facteurs :

Pour des apprenants étrangers, la difficulté de l'apprentissage de la production écrite réside dans l'état du scripteur (bien plus que le locuteur, qui peut s'aider des mimiques ou des réactions de son interlocuteur) qui doit maîtriser simultanément différentes opérations mentales (la conceptualisation, la planification, l'organisation linéaire et la cohérence sémantique d'un texte, la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe, etc...). Or, en langue étrangère, la non-maîtrise de la compétence linguistique empêche souvent les élèves de se concentrer sur les opérations plus complexes. C'est pourquoi, il est essentiel de leur faire acquérir une compétence orthographique, morphologique et lexicale.

3.3.1. Une formation lacunaire chez les enseignants de FLE :

Bien que la formation classique d'un enseignant de langue est avant tout littéraire et linguistique (la didactique, beaucoup plus récente, ne présente pas de formation dans les disciplines extralinguistiques), l'apprentissage d'une langue étrangère en général (en spécifiant l'acquisition de la compétence de l'écrit) suppose des connaissances dans différentes disciplines annexes de la linguistique et dans d'autres disciplines issues des sciences humaines pour lesquelles les enseignants et les formateurs n'ont pas été formés.

3.3.2. Des approches d'enseignement non-officialisées et des erreurs dans les démarches d'apprentissage :

La didactique des langues se distingue des autres didactiques par son objet linguistique (les connaissances établies par les différentes branches de la linguistique sont donc indispensables à la didactique des langues). En effet, il existe deux facteurs qui établissent la conception de langue en didactique et qui ne sont pas pris en compte en tant que tels par la linguistique. Le premier se joint à l'idée que la didactique fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage. Le second est l'aspect culturel de la langue, il élargit considérablement l'objet lui-même. De ce fait, du point de vue de la didactique, la langue est à définir comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome (langue) et d'une culture. Le manque de formation dans le domaine du FLE conduit inévitablement à des erreurs dans les démarches d'apprentissage proposées. « *Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue et savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles ; liées aux structures grammaticales et au vocabulaire qui sont subordonnés à l'acte que l'on désire accomplir et aux paramètres qui en commandent la réalisation.* » (Jean-Pierre Cuq & Isabelle Gruca, 2002, P73).

3.3.3. Une maîtrise rudimentaire des compétences de base et le désintérêt porté à l'apprentissage du FLE :

Depuis le tout début de leur parcours scolaire, Florence Windmuller (2011) dit que les élèves – dès la primaire – n'ont pas été exposés de manière avérée à l'acquisition des pratiques langagières : parler, comprendre, lire, écouter et écrire en langue française. De ce fait, les compétences de base relatives au FLE (connaissances linguistiques : communication orale, lecture et écriture cognitives : raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps, capacité à apprendre, etc...) se sont vues altérer par cette négligence (et cela est dû à l'absence de formation en didactique du FLE chez les enseignants et leur manque de savoir-faire quant à l'acte d'enseigner une langue étrangère). D'autant plus que ces habilités participent à la construction d'un individu libre et autonome dans son propre pays, ainsi que dans les pays francophones (dans le cas où un élève désire poursuivre ses études à l'étranger, ou juste s'y rendre en tant que visiteur).

Le peu d'intérêt que porte certains éléments d'une classe à la langue française – souvent renforcé par un sentiment récurrent d'échec dans cette discipline ou un rejet de la langue de "l'ennemi" – , pose un réel problème dans l'apprentissage. D'après Henri Besse (2010), les élèves n'ont pas une notion exacte des données qui leur permettraient de choisir telle langue étrangère plutôt que telle autre. Ils n'ont pas décidé de leur propre chef de se retrouver en situation d'apprenants, mais par la société ou du fait des décisions familiales. Lorsque l'apprentissage de la langue se fait en milieu scolaire, surtout en première année, c'est bien souvent la nouveauté de cette matière qui motive les jeunes apprenants. La langue française n'est pas considérée comme une langue "facile" et la relation pédagogique et affective qui s'instaure entre l'enseignant et ses élèves joue un rôle déterminant dans le succès ou le rejet de cet apprentissage. Les motivations et les objectifs premiers de ce type de public sont très concrets : il s'agit de parler – et le plus souvent d'écrire – une langue étrangère suffisamment correctement pour être capable de réussir à l'examen. L'attraction pour telle ou telle langue étrangère est renforcée par des rencontres avec des natifs et la sympathie qu'ils inspirent. Puis par des voyages dans les pays de la langue cible et l'attrait pour sa culture. Enfin par l'atteinte du but : la possibilité d'utiliser cette langue étrangère à des fins professionnelles, etc...

3.3.4. Les aptitudes sociales et le sentiment d'incompétence chez les élèves :

De nombreuses études pointent du doigt l'effet des buts sociaux poursuivis par les élèves face à une situation d'apprentissage. D'un point de vue "académique" , il peut être question de "but de performance" (pour un élève ; être le meilleur ou susciter un jugement favorable) ou de "buts d'apprentissage" ou de "maîtrise" (développer ses connaissances, ses compétences). Une autre approche s'intéresse aux interrelations comme les comportements prosociaux (aide, coopération ou partage) et les "buts de responsabilité sociale" (respect des règles, des engagements, etc...). Pour les apprenants, le fait d'être reconnu par leurs semblables et leurs enseignants constitue un moteur important pour l'engagement dans les apprentissages et favorise en plus leur motivation. Les revues de littérature sur les compétences sociales et le niveau d'engagement des élèves à l'école montrent une similitude entre les objectifs familiaux, les relations avec les pairs, et les contextes de classe. Miguel

Souto Lopez (2004) exprime que les difficultés d'apprentissages sont le résultat des interactions entre les caractéristiques de l'élève, de sa famille, de l'école et du milieu social. Il propose également une typologie de ces multiples facteurs pouvant avoir une incidence sur l'apprentissage :

« • *Facteurs individuels (état de santé, profil cognitif, intérêt et motivation, styles et rythmes d'apprentissage, aspects sensoriels et moteurs) ;*

• *Facteurs familiaux et sociaux (niveau socio-économique, langue et culture, degré de scolarité, pratiques éducatives familiales) ;*

• *Facteurs scolaires (pratiques pédagogiques, perceptions et attentes des intervenants, mode d'organisation et de fonctionnement de la classe et de l'école, relations interpersonnelles). ».* (Annie Feyfant, 2012, P07).

Durant le long du processus d'apprentissage, certains élèves développent un sentiment d'incompétence ayant un impact direct sur celui-ci. À première vue, ce sentiment ne touche ni plus ni moins les enfants à haut potentiel. Ces traits psychologiques sont mis en parallèle, entre la relation établie avec les enseignants ou les parents. Autrement, les élèves projettent sur les uns ou les autres l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes, interprétant telle ou telle remarque de leurs enseignants / parents. En effet, les élèves lisent le reflet de leur compétence le regard de leurs enseignants / parents, et ceci joue un grand rôle dans leur perception de compétence que son rendement réel. La psychologie nous apprend que le sentiment d'incompétence dans un tel ou tel domaine provoque une attitude de repli de soi-même, visant à se protéger et à réduire la valeur accordée à ce domaine. Or, il est bien connu, que dans certains cas, les élèves survalorisent l'école (bien que les adultes en fassent de même). De ce fait, il leur est difficile de régler leur problème d'apprentissage en dévalorisant l'école. De plus, un manque d'estime de soi génère une baisse de motivation, qui elle-même s'accompagne d'une diminution de l'engagement et le plus souvent de rendement. Confortés alors dans leur sentiment d'incompétence, les élèves bouclent sur ce processus. Comme l'explique Marie-Christine Toczek (2006) : « *le dogme de la réussite qui prévaut dans notre société associe performance et capacités intellectuelles. Ce "préjugé de la réussite" focalise les élèves sur la réaction des autres par rapport à leurs résultats scolaires, induit une focalisation sur la "valeur de soi". Cette focalisation sur la réussite est associée à une représentation de l'intelligence comme une donnée stable, dont certains seraient, dès le plus jeune âge, mieux dotés que d'autres. Or, il s'avère que si les familles, les élèves, et les enseignants sont convaincus que l'intelligence n'est pas une "aptitude stable" , alors les stratégies d'apprentissages des élèves sont tout autres, ceux-ci se fixant de "véritables buts d'apprentissage". ».* (Ibid., 2012, P06).

PARTIE PRATIQUE :
CADRE GÉNÉRAL DE L'EXPÉRIMENTATION.

CHAPITRE I :

Les objets d'étude et les approches / méthodes d'enseignement / apprentissage du FLE en classe de deuxième année secondaire :

– Présentation du lycée « Mohamed El Mokrani » et de l'échantillon de travail :

Le lycée Mohamed El Mokrani a été fondé le 1er septembre 1986 et se situe dans la Wilaya de Bordj Bou Arréridj. Il est dirigé par monsieur le directeur Qassimi Abdelhakim depuis le début de l'année scolaire 2015. Il compte cinquante-quatre enseignants – dont cinq de Français – , et six-cent-vingt-trois élèves en tout.

Notre corpus est constitué d'une classe de 28 élèves de deuxième année secondaire (Sciences Expérimentales) tenue par l'enseignante Mme. Boussena, qui s'appuie en grande partie sur l'approche par les compétences pour organiser et gérer ses cours de langue. Lors de cette expérimentation, les élèves ont été amenés à rédiger des textes divers mentionnés dans le programme scolaire, après qu'ils aient intégré leurs genres et leurs caractéristiques. Pour accomplir cette tâche, au fur et à mesure que les séances de l'écrit se poursuivaient, nous leur avons présenté des exercices clarifiant certains points de la langue française, nécessitant d'être réemployés dans les productions demandées à venir, le tout sous la forme d'une "*situation d'intégration – entraînement à l'écrit*".

– Chapitre I : Les objets d'étude et les approches / méthodes d'enseignement / apprentissage du FLE en classe de deuxième année secondaire :

La 2ème année secondaire est considérée comme un tournant important dans le cycle secondaire. En effet, elle tend à renforcer les acquis de la 1ère année et à préparer les nouvelles acquisitions de la 3ème année secondaire, afin de faciliter l'assemblage des compétences à mettre en œuvre pour réaliser l'objectif d'intégration terminale du cycle.

1.1. Les objets d'étude et les contenus en rapport avec l'écrit dans le programme de 2ème année secondaire :

Selon le "Document d'accompagnement du programme de français de deuxième année secondaire" (Février 2006) du Ministère de l'Éducation Nationale, les objets d'étude présents dans le programme scolaire de français de 2AS se rapportent : au discours objectivé, à l'argumentation, la nouvelle d'anticipation, au reportage touristique / récit de voyages, et au fait poétique, etc... Les contenus présents dans le programme ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année a été établie sur la base : de la prise en compte des types d'ancrage énonciatif, du respect d'une approche de type spiralaire (il s'agit d'arriver progressivement à l'acquisition des formes discursives en transférant des savoirs et savoir-faire acquis sur les discours les plus simples aux discours les plus complexes), du croisement entre formes discursives et intentions communicatives, du passage d'objets d'étude dans lesquels les traces de l'énonciation sont perceptibles à des discours dans lesquels il s'agit de découvrir l'instance discursive, de la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que les apprenants peuvent rencontrer dans leur environnement extrascolaire, etc...

1.2. Les approches et les méthodes d'enseignement / apprentissage du FLE :

Un professeur de français langue étrangère (FLE) aura régulièrement recours à une méthode de travail bien distincte (soit l'ensemble des procédés et techniques de classe utilisés pour assurer l'enseignement de la langue de façon raisonnée) dans son cadre d'enseignement. En effet, cela lui donne le loisir de varier à volonté la manière de mener ses cours, de s'adapter avec plus de souplesse à un groupe d'élèves hétérogènes, de proposer une progression de ses leçons de sorte à ce qu'elles soient flexibles et adaptées aux besoins langagiers / culturels de chaque élément de sa classe, etc... L'enseignement / apprentissage des langues étrangères – entre autre de la production de l'écrit – est un long processus complexe qui exige de la part de l'enseignant, ainsi que de ses apprenants ; l'utilisation efficace et opérante des stratégies propres à ce domaine. Les méthodes d'enseignement tendent à susciter chez les apprenants un comportement d'apprentissage déterminé, où chaque méthode incite à un comportement particulier :

Méthodes :	Comportements d'apprentissage provoqués :
Interroger les apprenants,	Les apprenants donnent des réponses après une activité mentale.
Proposer des exercices,	Les apprenants appliquent leurs connaissances.
Mettre en situation - problème et guider vers la solution,	Les apprenants découvrent ce qu'ils apprennent.
Faire une synthèse à la fin de la séance,	Les apprenants structurent ce qu'ils apprennent.
Dire aux apprenants si la réponse est correcte ou non.	Les apprenants régulent leurs apprentissages.

– Les démarches mentales dans l'activité de compréhension / production de l'écrit :

a) – La compréhension de l'information : elle se rattache au fait de disposer d'une bonne maîtrise de la française pour véhiculer ses idées ; au recours à d'autres codes et d'autres langages (les langages de l'image, du graphique...) ; à la transposition des signes d'autres langages en langue française ; à la recherche des informations (en connaître les lieux ; centre de documentation, bibliothèque, média-thèque...) et les moyens (ouvrages de référence, ouvrages spécialisés, presse, Internet, CD-ROM, etc...).

b) – Le traitement de l'information : autrement dit, la relecture, en ayant recours à un "retour en arrière" pour asseoir la compréhension ; l'analyse, c'est-à-dire : dégager les idées (distinguer les éléments essentiels, les hiérarchiser selon des critères pertinents), les liens entre les idées (distinguer les notions de temporalité, cause, conséquence, opposition, proportionnalité, similitude), l'importance relative des idées (comparer, trier, classer les informations) / poser des hypothèses, dégager l'explicite et l'implicite ; la reformulation :

modification de la forme d'une information tout en préservant le sens ; le résumé : restitution des idées de façon condensée, etc...

c) – La mémorisation de l'information : c'est-à-dire répertorier les idées, associer les mots à une idée, à un contexte particulier, intégrer ce que l'on mémorise à ce que l'on sait déjà, dégager des contenus, mais aussi des procédures, activer sa mémoire visuelle, auditive et motrice à l'aide de procédés variés, etc...

d) – L'utilisation de l'information : qui se rapporte à l'intégration des informations à un réseau de concepts déjà fixés ou à un réseau d'informations plus complexe ; l'utilisation des informations dans l'exécution de tâches analogues ; et l'imitation de celles-ci en les transposant dans des situations nouvelles.

1.2.1. L'approche communicative :

La compétence de communication n'est pas uniquement considérée comme l'union de deux composantes (linguistique et textuelle). En effet, pour être acquise, elle doit intégrer plusieurs compétences telles que : la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie, etc...) ; la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers, etc...) ; et la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...). Ses principes fournissent des indices actionnels pour les supports et les matériaux utilisés, dont l'authenticité discursive est considérée comme essentielle ; les activités de systématisation qui doivent être concrètes et réalistes. Elles sont conçues pour permettre aux apprenants de développer leur compétence générale de communication dans des conditions contrôlées, comparables aux conditions réelles ; les activités de systématisation qui se distinguent des exercices formels à réponse fermée et dans lesquelles l'initiative communicationnelle des apprenants (existante a priori pour tout individu et dans tout groupe d'enseignement / apprentissage) doit être mobilisée.

« Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées à des degrés et niveaux divers et variables d'un individu à un autre, d'un groupe à un autre, puisque ce qui est premier, ce sont les besoins langagiers des apprenants. La langue est avant tout conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la "compétence grammaticale" qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal (gestuelle, kinésique, proxémique...), une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, face à des interlocuteurs dans la variété de leurs rôles et fonctions. La compétence linguistique a pour fonction d'étayer la compétence de communication. L'objectif clair est d'arriver à une communication efficace. ».
(Richard Lescures, 2010, P11).

1.2.2. L'approche cognitive :

Dans les théories cognitivistes, la langue est considérée comme une "construction intellectuelle" dans laquelle les apprenants doivent s'impliquer, en mobilisant tous leurs moyens et connaissances. Les concepts qui explicitent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme : le conflit cognitif, résultant de l'interaction entre le sujet et le milieu, il constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives ; l'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades ; le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel ; les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

Tout enseignant de FLE ayant la volonté de venir en aide à ses apprenants afin de leur permettre "d'apprendre" la langue française, ainsi que les processus de rédaction / communication qui leur sont propres ; devra actualiser ses connaissances en rapport avec les différents "styles cognitifs" dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, autrement : le FLE. Par "style cognitif". Véronique Castellotti (1995) fait allusion à la manière de fonctionner caractéristique, que les individus révèlent dans leurs activités intellectuelles et perceptives. De plus, elle identifie un ensemble de "styles cognitifs" , tels que la dépendance et l'indépendance et le recours à la langue maternelle (qui dépend des difficultés linguistiques du document utilisé, ainsi que de la situation dans laquelle ce dernier est utilisé). Selon Johanna D. Moore (1993), l'enseignant peut se fonder sur ce que les apprenants ont déjà acquis du langage, pour le surpasser et l'adapter à de nouvelles situations d'apprentissage, en cherchant à développer leurs stratégies de repérage, de comparaison, d'interprétation et de faire des hypothèses de sens dans un contexte concret, etc... La tâche consiste donc à réussir à mettre en place des activités de réflexion sur les langues qui stimulent et favorisent un transfert des compétences d'une langue vers l'autre et qui réduisent les interférences, en vue d'atteindre les meilleurs résultats dans le processus d'apprentissage des langues étrangères par des élèves non natifs.

1.2.3. L'approche par les compétences :

Le programme ne se permet plus d'être échafaudé sur le raisonnement d'exposition de la langue, mais tend à être structuré sur la base de compétences à installer. La compétence est la mise en place d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à un groupe de situations, qu'elles soient disciplinaires ou transversales. Un assortiment de situations sollicite les mêmes capacités / attitudes et les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. Pour cette raison, le projet qui se plie à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes, est le moyen d'apprentissage adéquat.

L'approche par les compétences (dite APC) est une méthodologie conçue par Jean-Marie De Ketele et Xavier Roegiers. Elle a été adaptée au domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. Elle est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. Selon Xavier Roegiers (2000), l'APC poursuit trois objectifs principaux :

« • *Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire (...), plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu ;*

• *Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, (...) à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations ;*

• *Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. ».* (Ouardia Ait Amar Meziane, 2014, P07).

1.2.4. Les compétences transversales :

L'appellation de "compétences transversales" ne renvoie à aucune autre discipline en particulier, ni à aucun domaine spécifique. Ces compétences peuvent être :

• Cognitives, dans le cas où elles résolvent des situations-problèmes ; maîtrisent des démarches ; saisissent et traitent des informations, etc... ;

• Méthodologiques, dans la mesure où elles sont aptes à distinguer l'essentiel de l'accessoire ; à synthétiser les informations ; à élaborer des plans, etc... ;

• Socio-affectives, quand il est question d'être tolérant et à l'écouter l'autre ; de savoir exposer son point de vue, etc...

Une compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines pour devenir transversale (exemple : le résumé). « *Dans le sens le plus large, les compétences transversales sont envisagées comme étant une base, un point d'appui pour les apprentissages futurs. (...) En effet, les compétences transversales concernent non seulement le développement intellectuel (comme les capacités cognitives de base de De Ketele, 1982-83) mais aussi l'épanouissement humain et l'insertion sociale des élèves. ».* (Marc Romainville & Al., 1996, P22).

Quel que soit le type de compétence (disciplinaire ou transversale), son développement se fait principalement en deux étapes :

a) – Dans un premier temps, l'élève est mis face à une situation déjà rencontrée dans laquelle il doit réagir et fournir une réponse adaptée ;

b) – Dans un second temps, l'élève est mis face à une situation nouvelle qui va lui poser un problème qui se rapproche le plus possible de la réalité, et qui constitue pour lui une "situation-problème". Il sera alors amené à déployer ses attitudes, démarches mentales, savoirs et savoir-faire pour effectuer des recherches, émettre des hypothèses, réaliser des essais, et exécuter des vérifications, etc... Ces différentes phases guident l'élève vers la découverte d'une solution et lui permettent ainsi de fournir une réponse ajustée qu'il aura lui-même construite. Cette "situation-problème" débute par une tâche ou un ensemble de tâches. Cette tâche est synonyme d'une activité consistant à articuler un maximum de compétences (savoirs, savoir-faire, savoir d'expérience, gestes, attitudes, etc...) dans une situation réelle pour ainsi atteindre un but. Cette tâche (ou cet ensemble de tâches) met l'accent sur les progrès de l'élève. Une tâche doit être une mise en situation problématique. Pour être tout à fait fonctionnelle, elle doit exposer une "situation précise" qui va présenter point par point le résultat global attendu de l'élève. Une "situation authentique" qui se raccorde à un ensemble de tâches mobilisant les mêmes types de ressources, une "situation signifiante" pour l'élève qui va maintenir en éveil sa motivation... Pour finir, toute tâche doit nécessairement être suivie d'une consigne qui définit ses contraintes et ses limites (comme la durée, le nombre d'éléments à prendre en compte, le type de destinataires) et va constituer de façon naturelle le lien avec les compétences transversales.

CHAPITRE II :

**L'expérimentation : Les activités rédactionnelles abordées en
classe : Selon quel mode opératoire ?**

– Chapitre II : L'expérimentation : Les activités rédactionnelles abordées en classe : Selon quel mode opératoire ?

Il est clair que l'enseignement / apprentissage de la production écrite demande une certaine maîtrise de cette même discipline, en particulier le fonctionnement des textes, mais aussi la reconnaissance de : l'écrit comme lieu privilégié des transferts ; l'importance des données communicationnelles dans la compréhension du fonctionnement de la langue ; et l'erreur en tant qu'indice d'apprentissage.

Produire de l'écrit ne consiste pas uniquement en un empilement de phrases correctes ; car la cohérence d'un texte dépend – conjointement – des plans pragmatique, syntaxique et sémantique. Les séances de compréhension de l'écrit sensibilisent les apprenants à un certain nombre de notions qui se voient approfondies au fur et à mesure de leur apprentissage. De ce fait, l'enseignant se donne pour mission de rechercher et de regrouper un ensemble d'activités qui permettent aux élèves de travailler sur les trois plans sus-cités (pragmatique, syntaxique et sémantique), afin de leur faire prendre conscience qu'un texte est un "acte de communication" , qu'il est écrit dans un but, à un lecteur particulier, et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, il a aussi recours à des situations de communication authentiques en élaborant des projets d'écriture effectifs avec un enjeu et un destinataire précis. Ainsi, la formulation du sujet d'une rédaction comporte :

- L'objet (ou le sujet) du discours ;
- L'intention qui sert à guider la réalisation de l'écrit ;
- Les éléments qui constituent la situation de communication.

Dans le développement de la compétence de la production de l'écrit, il est question de produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des entraves liées à la situation de communication et au but visé. Écrire, c'est se positionner en tant que producteur d'un message à destination d'un lecteur particulier. C'est donc canaliser ses savoirs et savoir-faire conformément aux contraintes sociales et culturelles de la communication, c'est aussi choisir des stratégies élaborés à des degrés consécutifs.

Les aptitudes et les objectifs d'apprentissages de la production écrite se traduisent selon :

a) – La planification de sa production sur le plan pragmatique et sur le plan du contenu en :

- Définissant la finalité de l'écrit ;
- Choissant une pratique discursive ;
- Activant des connaissances relatives à la situation de communication et au domaine de référence dont il faut parler ;
- Sélectionnant les informations nécessaires à partir d'une documentation ;
- Se faisant une idée du lecteur de la production pour sélectionner les informations les

plus pertinentes ;

- Décidant de la progression thématique et le niveau de langue approprié.

b) – L'organisation de sa production en :

- Mettant en place le modèle d'organisation proposé par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication ;
- Faisant progresser les informations en évitant les redondances et les contradictions ;
- Assurant la cohésion textuelle par l'usage approprié des temps et par l'établissement de liens entre les informations ;
- Insérant de manière harmonieuse et esthétique les termes narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect, etc... ;
- Assurant la présentation (mise en page) du texte selon le type d'écrit à produire.

c) – L'utilisation de la langue d'une façon appropriée en :

- Produisant des phrases correctes au plan syntaxique ;
- Utilisant un lexique approprié à la thématique et à la finalité de l'écrit ;
- Employant de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.

d) – La révision de son écrit en :

- Utilisant une grille d'auto-évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux ;
- Définissant la nature des erreurs :
 - Mauvaise prise en compte du lecteur ;
 - Mauvais traitement de l'information (contenu) ;
 - Cohésion non assurée ;
 - Fautes de syntaxe, d'orthographe ;
 - Non respect des contraintes pragmatiques.
- Mettant en œuvre une stratégie de correction :
 - Mise en jeu de diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).

2.1. La situation d'intégration / entraînement à l'écrit :

Les "activités d'intégration" sont des activités didactiques ayant pour fonction essentielle d'amener les apprenants à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés, autrement, de les amener à les intégrer et à leur donner du sens.

Selon la fiche de planification (**Annexe I**) fournie par l'enseignante en charge, l'activité de la production écrite se composerait de quatre phases – qui peuvent parfois fusionner les unes avec les autres, comme il a été le cas pour la seconde et la troisième phase un peu plus loin :

- Les activités de langue : L'installation de différentes compétences : de grammaire, de vocabulaire (lexique) et de conjugaison.
- La remédiation : L'exploitation de quelques exercices de consolidation.
- L'entraînement à l'écrit : Les exercices (à exploiter en fonction des besoins) de repérage, de reconstitution, de fléchage et de complétion.
- L'évaluation formative : Où l'apprenant est mis face à une tâche finale, afin d'évaluer ses capacités à exploiter un texte par lui-même.

Nous avons fait quelques remarques aux élèves, afin de les guider dans leur future tâche de production écrite : « *N'oubliez pas que vous n'écrivez pas pour vous, mais pour un lecteur et que vous devez lui faciliter la lecture de votre production. Les qualités de vos productions écrites, quelle qu'en soit la nature (compte-rendu, lettre, etc...), ne peuvent pas se limiter au respect des règles grammaticales, syntaxiques (qui a rapport à la construction d'une langue, à l'arrangement des mots.) et orthographiques. Vous devez également soigner l'organisation de vos idées. Ainsi, nous vous conseillons vivement d'apporter une attention soutenue à la façon dont vous organisez et articulez vos idées. Ces conseils sont importants, car, en plus d'en faciliter la compréhension, vous rendrez votre travail agréable à lire. Faites également un plan, puisqu'il favorise la structure générale de votre travail avant même d'entamer la rédaction, tout en rythmant le cours de son élaboration. L'organisation de votre travail dépend de trois éléments que vous devez maîtriser : les connecteurs, les paragraphes et la ponctuation.* ». (Mariella Causa & Bruno Mègre, 2007, P12).

– La situation d'intégration / entraînement à l'écrit se composait de trois exercices distincts :

➤ **Projet 03** : Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées et vos inspirations.

Objet d'étude : Le reportage touristique et le récit de voyage.

Intention communicative : Relater pour informer et agir sur le destinataire.

Séquence 01 : Rédiger un récit de voyage.

Activité : Préparation à l'écrit.

Compétences à installer : Préparer l'élève à produire un texte de type "reportage".

Exercice 01 :

➔ Afin de reconstituer l'itinéraire suivi par le journaliste Kamel Boushama, remettez en ordre les phrases suivantes :

- Plus loin, un coude de ravin amène un changement de décor : Beni Isguen, la ville pieuse, avec son fameux marché aux enchères, et Melika, la reine avec ses jardins divisés au pied des pentes abruptes.

- C'est d'abord, 40 kilomètres après Berriane, la millionnaire petite ville d'Atteuf et sa mosquée qu'on rencontre la première.

- Entre les deux, un mouvement de la route révèle enfin Ghardaia, la capitale du M'Zab.

- Puis, apparaît Bounoura, la lumineuse, majestueuse campée au sommet d'une falaise escarpée qui s'élève au bord d'El Oued.

Exercice 02 :

➔ Complétez l'extrait du reportage suivant par ces adverbes donnés dans le désordre : "là-bas, ici, là."

- « c'est une ville en ruine, avec ses places, ses rues , un canyon profond et sombre où dort une eau moussue , c'est une forêt de pierres, déchiquetées, tourmentées, une citadelles d'aiguilles. ». (Chantale de Rosamel, *Le Monde des Loisirs*, 1985).

Exercice 03 :

➔ Relevez les comparaisons contenues dans l'extrait 03 page 93 du manuel scolaire :

« 31 Mai :

Nous mêmes trois heures à traverser ce pays extraordinaire, par une journée sans vent et sous une atmosphère tellement immobile que le mouvement de la marche n'y produisait pas le plus petit souffle d'air. La poussière soulevée par le convoi se roulait sans s'élever sous le ventre de nos chevaux en sueur. Le ciel était, comme paysage, splendide et morne ; de vastes nuées couleur de cuivre y flottaient pesamment dans un azur douteux, aussi fixes et presque aussi fauves que le paysage lui-même.

Rien de vivant, ni autour de nous, ni devant nous, ni nulle part ; seulement, à de grandes hauteurs, on pouvait, grâce au silence, entendre par moments des bruits d'ailes et des voix d'oiseaux : c'étaient de noires volées de corbeaux qui tournaient en cercle autour des mornes les plus élevés, pareilles à des essaims de moucherons, et d'innombrables bataillons d'oiseaux blanchâtres aux ailes pointues, ayant à peu près le vol et le cri plaintif des courlis. De loin en loin, un aigle, au ventre rayé de brun, des gypaètes tachés de noir et de gris clair, traversaient lentement cette solitude, l'interrogeant d'un œil tranquille, et, comme des chasseurs fatigués, regagnaient les montagnes boisées de Boghar.

*C'est au delà de Boghar, après une succession de collines et de vallées symétriques, limite extrême du Tell, qu'on débouche enfin, par un col étroit, sur la première plaine du Sud.». (Eugène Fromentin, *Un Été dans le Sahara*).*

2.1.2. Les activités d'écriture présentées aux élèves :

« Dans les classes, l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats. ». (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 2008, P01).

Dans cette sous-partie, nous avons décidé de ne présenter qu'une seule activité de production écrite en guise d'exemple, étant donné que toutes les séances de l'écrit se déroulaient plus ou moins selon le même modus operandi (**Annexe II**).

Après que les exercices proposés aient été résolus et corrigés collectivement, nous avons lancé les élèves dans la première phase d'écriture, individuellement, en cherchant à leur faire mettre en pratique leur réflexion théorique antérieure. Dans notre contexte, la première étape qui régit l'écriture d'un texte consistait à demander aux apprenants d'observer et d'analyser la structure d'un écrit authentique. Ce travail de réflexion a permis aux élèves de rendre compte de la fonction du texte, son organisation, et les moyens linguistiques utilisés à la transmission d'un message donné, ainsi que d'apprendre à se conformer à un certain nombre de règles de présentation, telles que le respect des majuscules, la ponctuation et l'organisation des paragraphes, etc...

➤ **Projet 03** : Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées et vos inspirations.

Objet d'étude : Le reportage touristique et le récit de voyage.

Intention communicative : Relater pour informer et agir sur le destinataire.

Séquence 01 : Rédiger un récit de voyage.

Activité : Préparation à l'écrit.

Objectif : Amener l'élève à réinvestir ses acquis au cours de la séquence afin de produire un reportage touristique.

La consigne :

➔ « Rédigez un court texte où vous décrivez à l'un de vos amis la ville (ou celle de votre choix) où vous habitez afin de l'inciter à venir la découvrir. Employez des phrases descriptives, des adjectifs et le présent de narration. Et citez quelques uns des monuments historiques de votre Wilaya. »

L'activité de la production de l'écrit dans notre cas s'est engagée comme suit : en discutant en classe de la consigne et en passant en revue un certains nombres d'idées avec le vocabulaire nécessaire durant les quinze première minutes de la séance. Une fois les connaissances linguistiques et les règles du fonctionnement du système écrit mobilisées, les élèves ont pu s'adonner à leur tâche – soit en interagissant avec leurs pairs, soit avec nous – lors des quarante-cinq minutes restantes.

2.2. L'évaluation et l'analyse des productions écrites fournies par les élèves :

Après la révision de leurs productions et leur réécriture sur le propre une fois chez eux, les élèves nous ont fourni les rendus finaux lors de la troisième séance. Malgré notre accompagnement au cours de la séance (activités d'intégration, rappels et l'emploi de certains supports pédagogiques), nous avons malheureusement remarqué qu'une petite majorité des bénéficiaires s'étaient appliqués à produire des textes simples, mais quelque peu cohérents, empreints d'une certaine poésie (d'après l'usage des métaphores, des phrases descriptives et d'adjectifs, etc...).

Les écrits des élèves étaient hétérogènes dans leur contenu global durant tout le long de notre observation. Néanmoins, ils se joignaient sur certains traits communs. Outre les fautes orthographiques, les erreurs de grammaire, les phrases pauvres dans leur sens et dépourvues de verbes, l'absence des alinéas et des articulateurs logiques et chronologiques, le non-respect de la ponctuation, les verbes non / mal conjugués, etc... Ils se rapportent à l'interférence de la langue maternelle avec le Français Langue Étrangère (FLE), la traduction littérale (mot à mot, de l'arabe vers le français), et la généralisation abusive des règles de langue, ou leur omission / négligence totale. Par ailleurs, ces lacunes ont été remarquées au fur et à mesure de la rédaction (pré-écriture) en classe, alors que les élèves nous demandaient conseils sur l'emploi de tel(le) ou tel(le) mot / phrase / expression. Au cours de la mise en œuvre de notre séquence, nous avons focalisé notre attention sur l'évolution de leurs productions, et nous leur avons apporté notre appui tout en les redirigeant – afin de favoriser leur autonomie – vers l'usage du dictionnaire (monolingue, ou bilingue), d'un manuel de conjugaison, ou en usant d'un bref rappel d'une leçon de langue présentée antérieurement, lorsque cela était nécessaire. Cela avait pour but de permettre à tous les apprenants de produire un premier jet respectant au mieux les objectifs fondamentaux de l'exercice demandé.

L'échantillon de notre étude est exclusivement composé de 28 élèves d'une classe de deuxième année secondaire scientifique – capables de se présenter, de décrire des objets et des personnes et de raconter un événement – ; qui ont assisté à une moyenne approximative de 50 séances (pour une durée de trois heures par semaine) de production de l'écrit (en comptant les séquences d'intégration et de préparation à l'écrit) au cours de l'année scolaire. De ce fait, nous avons mené notre analyse en nous appuyant sur des exemples tirés d'un corpus constitué de 28 rédactions, dont nous avons fait le tri sous forme d'une "typologie d'erreurs", qui se trouvaient être très variées et touchaient les différentes composantes de la langue.

Les erreurs traduisent en général des "carences dans la compétence" et au cours de notre recherche, nous avons appris qu'il existait un certain nombre de compétences à évaluer dans une classe de FLE, selon les propos de Sophie Moirand (1982) :

- La compétence linguistique, qui se rapporte à la connaissances et à l'utilisation des structures phonétiques, lexicales, grammaticales et textuelles de la langue ;
- La compétence discursive, qui renvoie à la connaissances et l'utilisation des différents types de discours en fonction d'une situation donnée ;

- La compétence référentielle, qui concerne la connaissance du monde et des relations entre le temps et l'espace ;
- La compétence pragmatique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation de comportements en sociétés et des normes d'interaction.

Et Jean-Michel Ducrot (2005) a établi un système de "classement d'erreurs" qui s'organise ainsi :

- Erreurs dans la cohérence et la cohésion textuelle : l'organisation spatiale, et mise en page, la règle de progression (non répétition), la ponctuation, la division en paragraphes et la cohérence sémantique, etc... ;
- Erreurs de morphosyntaxe : l'accord en genre et en nombre, choix des déterminants, des prépositions. Morphologie des verbes, erreurs dans l'élision ;
- Erreurs liées au type de discours : le registre de langue, type de discours (oral ou écrit, registre familier) ;
- Erreurs de type phonèmes-graphèmes : l'apprenant ne parvient pas à transcrire certains phonèmes d'un mot pouvant être transcrit de différentes manières ;
- Erreurs de phonétiques : l'élision ;
- Erreurs d'orthographe d'usage : l'oubli ou rajout de lettres, inversion de lettres, etc...

Nous concernant, dans l'évaluation diagnostique, nous avons décidé de catégoriser et d'analyser les erreurs (de généralisation, d'omission, de substitution et d'ordre, etc...) recensées (**Annexe III**) dans les productions selon une méthode claire et simplifiée (afin que les élèves puissent identifier eux-mêmes leurs fautes), avec quelques exemples pour illustrer nos dires :

2.2.1. L'absence de majuscule et de ponctuation :

La ponctuation n'est pas un élément facultatif, mais indispensable au texte, elle permet de le structurer et d'en faciliter la lecture et la compréhension. Les élèves omettent ou ignorent l'usage des ponctuations et dans quels cas ils doivent y recourir (sans compter l'absence des alinéas, le retour à la ligne, etc...). Entre la langue française et la langue arabe, le traitement des noms propres a des caractères différents, puisque l'une trouve son origine du latin, et l'autre – qui n'a pas de majuscule – provient de la famille sémitique.

• Exemple : « (...) *tipaza elle est la rène de la méditiranné Sa plage pris comme la siège elle à beaucoup de paysage extraordinaire comme tableau de dissine trassé sur un fuelle...* ».

(Tipaza est la reine de la méditerranée, sa plage est prise comme un siège. Elle a beaucoup de paysages extraordinaires, comme un tableau / dessin tracé sur une feuille.).

2.2.2. La conjugaison et la structure des verbes :

Il est connu qu'un verbe est un receveur d'accord qui varie en nombre et en personne, et qu'il porte aussi les marques du temps et du mode de conjugaison. Nous avons pu noter une certaine confusion dans la construction des verbes, pour la plupart d'entre eux, ils étaient ; soit mal conjugués (voire pas du tout, avec certains rajouts. Ex : *découvrir*, *ouvrir*), soit mal accordés, ou dans certains cas, l'ordre des lettres était inversé (Ex : *comprendre*). Les élèves éprouaient une difficulté particulière au niveau de l'homophonie des finales (Ex : *je l'est visite*, *il faut le visité*, *n'oubliez surtout pas d'allez*, etc...) et l'accord du participe passé (identification et accord de l'auxiliaire, repérage du sujet et du complément direct, etc... Ex : *elle est situé*, *les bien venu*, etc...). De plus, ils semblaient avoir quelque peu négligé les temps recommandés lors de l'écriture d'un texte narratif / descriptif, entre autre le présent de l'indicatif et l'imparfait, en plus du participe passé. Suivant ces faits, nous avons douté de la capacité des élèves à reconnaître les syntagmes verbaux : le radical, les marques de temps et les marques de personne, et s'ils distinguent réellement une forme simple d'une forme composée, s'ils font la différence entre un verbe à l'infinitif et un verbe à l'infinitif employé comme un nom, etc...

2.2.3. Les calques sur l'arabe :

Le calque se rapporte au fait de traduire littéralement un mot ou une expression. C'est aussi une forme d'emprunt d'une langue à une autre, qui consiste à intégrer un mot étranger ou une expression sous une forme traduite.

Nous avons remarqué la présence de "calques sur l'arabe" (ou même sur l'anglais) dans l'usage de certaines expressions. Les calques sont en rapport étroit avec la langue maternelle, ce sont des erreurs relevant d'un transfert de formes grammaticales de la langue mère vers la langue cible.

- Exemple : « (...) *comme tableau de dissine trassé sur un fuelle...* ».

(Comme un tableau / dessin tracé sur une feuille.).

2.2.4. L'emploi des pronoms relatifs :

Le pronom sert en général à remplacer un nom déjà écrit dans la phrase actuelle ou dans la phrase précédente. Il est habituellement du même genre et du même nombre que le nom qu'il remplace. Il en existe six catégories (là, il est question des pronoms relatifs, et les pronoms personnels et "en" viendront par la suite).

Outre le fait que les élèves aient totalement ignoré l'emploi des relatifs composées, nous avons remarqué l'absence récurrente (ou le mauvais emploi) des pronoms "qui" , "que" ou "où" , et la confusion entre ces derniers. Ils se contentaient d'enchaîner leurs phrases de la manière la plus simpliste qui soit, ce qui a donné comme résultat des expressions incompréhensibles et mal formulées. Dans le cadre de la phrase complexe et au niveau de la subordination, la transformation relative figure parmi les erreurs les plus tenaces, et elles résultent du fait que le système des pronoms relatifs en français et celui des relatifs en arabe

présentent des points communs, mais aussi des différences essentielles, d'où le caractère résistant de celles-ci.

- Exemple : « (...) *ses deux complexe touristique CET tipaza village et tipaza Matarés, et il ya des autre lieux touristique qui tu peux visite...* ».

(Ses deux complexes touristiques : Tipaza CET et Tipaza Matarés. Et il y a d'autres lieux que tu peux visiter.).

2.2.5. L'emploi des pronoms personnels C.O.D, C.O.I, "en" :

Nous pensons que les élèves se sont habitués à la simplification ; ils retiennent une forme unique pour le pronom personnel complément d'objet direct ou indirect (Ex : parce que sa les donne du bonheur, il faut la profiter...). Cela est dû à des lacunes concernant la construction du verbe en général, mais aussi au fait qu'en arabe, il s'agit de la même forme du pronom qui s'accorde selon le genre et le nombre, et non pas selon la construction du verbe. Cela dit, ceci se rapporte à *l'interlangue* (la langue intermédiaire est, en linguistique, un stade intermédiaire dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue cible. Celle-ci peut se produire entre un dialecte et une langue standard, ou dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde).

2.2.6. L'enchaînement logique et la cohésion textuelle :

Il a été perçu que les apprenants répétaient très souvent la conjonction de coordination "et" (qu'ils orthographiaient parfois par "est") au lieu de recourir à la ponctuation, ce qui est toléré dans la langue arabe, mais pas en français. Ils ont produit des phrases particulièrement longues et ambiguës (le plus souvent incompréhensibles ou mal "dites"), sans séparation aucune entre leurs idées. Il y avait aussi des cas de redondance, des difficultés avec la place de l'adverbe dans les phrases, etc... Les erreurs dans l'enchaînement nous semblent des plus primordiales, car elles influent sur la cohésion et peuvent constituer une entrave à la compréhension du lecteur.

- Exemple : « (...) *La mer bleu est fin est quand tu marche tu sentime que toi dans le jannah Et nous sommes tous les musulmes qui aime la ville et la beauté naturelle...* ».

(La mer est bleue... Et quand tu te promènes, tu as le sentiment d'être au Paradis... Ici, nous sommes tous musulmans et nous aimons cette ville et sa beauté naturelle.).

2.2.7. Le lexique et le vocabulaire :

Les erreurs lexicales ne peuvent être séparées des autres types d'erreurs (syntaxiques ou discursives) et elles jouent un rôle important dans la compréhension du sens d'une phrase donnée. Nous avons noté ici deux catégories de fautes : des erreurs sur le genre (Ex : *un admirable ville, les montagnes verts, la mer bleu, bon région, etc...*) et la confusion entre le pluriel et le singulier (Ex : *deux complexe touristique, lieux touristique, etc...*). En règle générale, l'adjectif s'accorde en genre (masculin-féminin) et en nombre (singulier-pluriel) avec le nom ou le pronom qu'il qualifie. En plus de la pauvreté du vocabulaire, qui laisse deviner

un manque flagrant de lecture de la part des élèves, bien que les idées soient là dans leur langue mère. De surcroît, nous avons remarqué que ces derniers avaient des connaissances restreintes quant à la compréhension des structures qui fondent l'identification orthographique des homophones engageant un pronom et / ou la conjugaison d'une forme composée du verbe (*Ex : l'a, la, les, l'ai, etc...*).

2.3. Les stratégies de remédiation et d'optimisation de la compétence de l'écrit chez les élèves :

Afin de permettre aux élèves de progresser dans leur maîtrise de l'écrit, quels supports seraient plus indiqués que leurs propres productions ? Directement en lien avec les préoccupations des concernés, ils nous fournissent une base idéale pour identifier les connaissances maîtrisées, concevoir une progression pédagogique et permettre le réemploi des notions étudiées, etc... Pour ainsi remédier aux insuffisances des élèves quant à leur capacité de rédaction en langue française, nous avons opté pour plusieurs procédures. Premièrement – nous avons au préalable familiarisé les apprenants avec le système / code de correction (**Annexe IV**) pour qu'ils puissent se retrouver parmi les appréciations et les remarques (faites à l'aide d'abréviations) sur leurs copies et y apporter les modifications nécessaires par eux-mêmes. Nous avons eu recours à l'évaluation formative, qui est centrée sur les élèves, elle vise à repérer les obstacles, à améliorer l'apprentissage et à augmenter les potentialités de chaque élément de la classe.

Après avoir finement analysé les productions initiales des élèves dans le but de construire et de choisir une méthode de remédiation adéquate à leurs lacunes, nous avons rendu les copies à leurs propriétaires. Par la suite, nous avons marqué sur le tableau un recueil type de phrases contenant les erreurs les plus communes extraites des rédactions des apprenants et avons entrepris de les corriger collectivement. Ainsi, ceux-ci pouvaient faire le lien entre les fautes affichées devant eux et celles qu'ils ont commises, et tenter de les corriger au mieux.

Nous avons entamé un exercice de consolidation en rapport avec la notion des pronoms relatifs. La consigne proposée était la suivante : « *Découpez les dix phrases suivantes et soulignez les relatives et dites si elles sont explicatives ou déterminatives.* » :

- « - *Mon oncle qui habite la ville du Québec viendra nous visiter bientôt.*
- *Elle a rencontré le romancier qui a écrit Les Misérables.*
- *Je souhaite remercier celui qui m'a aidé.*
- *Je pense qu'il est malade.*
- *Ma voisine qui habite Paris viendra nous voir.*
- *Je souhaite de tout mon cœur que la chance soit avec vous.*
- *Le chat que tu as trouvé est malade.*
- *L'histoire que je te raconte commence à Paris.*
- *J'ai lu le livre que tu m'as donné.*
- *Le jardin où mon chien joue est grand.* ».

Suite à la résolution de ces exercices (après une réexplication intensifiée des notions incomprises par l'ensemble de la classe) en groupe, une relecture critique et une réécriture des productions rédigées par les élèves étaient de mise. Une vision d'ensemble des productions initiales et des productions finales a suffi à observer une nette amélioration de leur qualité. En effet, les productions initiales étaient limitées – généralement – à une dizaine de phrases *bâclées* et manquant de sens, tandis que les productions finales d'une certaine catégorie minoritaire s'avéraient être – plus ou moins – bien plus étoffées, suffisamment pour nous permettre d'établir que, de la production initiale à la production finale, les élèves ont acquis des connaissances quant à l'organisation d'un texte narratif / descriptif, et bien plus encore. Ceci a contribué à la réalisation d'un écrit collectif, où une production personnelle – de niveau moyen – de l'un des apprenants (cela dit, nous n'avons pas été autorisées à l'exposer sur notre mémoire pour illustrer nos propos) a été prise comme support à dessein de la *rafistoler* et d'en faire une rédaction exemplaire, respectant excellentement les règles et les exigences de la langue à l'aide des apports de certains élèves. Cela a été possible dans la mesure où ces derniers avaient pris conscience de leurs erreurs et avaient pu en tirer profit de manière plus ou moins fructueuse, ce qui nous a permis d'atteindre notre objectif de régulation de la compétence rédactionnelle. Cela dit, nous avons été obligées de nous entretenir avec chacun des élèves pour comprendre les messages qu'ils avaient l'intention de transmettre via certaines de leurs phrases qui étaient plus qu'ambiguës et difficiles à déchiffrer au début. Compte tenu de ce qui a été soulevé précédemment, nous pouvons considérer que cette intervention a eu un effet positif tant sur les élèves que sur leurs progrès.

Cette nouvelle qualité des productions d'élèves a été mise en parallèle avec les contenus des rédactions initiales, et nous avons pu conclure que, pour arriver à un résultat – suffisamment satisfaisant – , nous avons dû y consacrer pas moins de quatre séances, ce qui altère d'une certaine manière notre affirmation "d'objectif atteint" , étant donné le nombre d'heures sacrifiées pour cette tâche. Certes, nous avons utilisé notre temps à bon escient, puisque nous avons travaillé à deux, parfois même à trois (avec l'aide de *Mme. Boussena*) pour aboutir à une conclusion fructueuse avec l'ensemble des élèves. Ceci dit, en cours de route, nous avons remarqué que les réflexions faites pendant les séquences de remédiation amenaient les élèves à être davantage en mesure d'évaluer leur performance et de reconnaître leur progrès.

2.4. Quelques recommandations pour renforcer ses compétences à l'écrit :

- Les élèves doivent se montrer autonomes et s'entraîner à évaluer seuls leurs écrits en se mettant à la place de leur destinataire (prendre l'habitude grâce à des activités "rituelles" de s'interroger : "est-ce que mon destinataire peut comprendre ce que je viens d'écrire, sinon, pourquoi ?"). De plus, ils devront davantage veiller à soigner leur écriture, orthographe, vocabulaire, ainsi que la structure de leurs textes, afin d'éviter d'entraver la lecture des supposés lecteurs ou de les induire en erreur, pour ce qui est de l'interprétation / compréhension du sens global ;

- Lors de chaque activité d'écriture, l'enseignant doit rappeler aux élèves le rôle du brouillon et expliciter davantage l'utilité de cet outil ; qui permet de mettre en évidence les différentes idées et composantes du travail d'écriture (prise de notes, choix d'informations, hiérarchisation, schémas, etc...) et de les étudier sous plusieurs angles distincts ;

- En s'engageant dans la rédaction d'un texte quelconque, après l'identification du thème, les élèves peuvent lister leurs idées de la manière qu'ils se les imaginent, puis, à l'aide d'un dictionnaire ; enrichir celles-ci au fur et à mesure qu'ils découvrent de nouveaux mots de substitution, et qu'ils apportent des rajouts et des modifications çà et là, etc... Autrement dit, avec une même phrase (dans une forme simplifiée), ils pourraient produire plusieurs variantes de cette dernière et ayant le même sens.

En guise d'exemples :

« *Je vais à l'école chaque matin* » / « *À chaque lever du jour, je me rends à l'école* ».

Ils peuvent également en faire de même avec des paragraphes plus longs :

« (...) *Elle fut au bord des larmes, avant que le brun ne raccourcisse d'un mouvement irréel les quelques centimètres qui les séparaient, se penchant un peu plus vers son oreille, de sorte à ce qu'elle l'entende murmurer, d'un air serein et avec un sourire bienveillant : "N'as-tu pas peur de t'égarer dans ton sommeil et ne plus retrouver ton souffle de vie ?"* » /

« (...) *Les yeux de celle-ci pétillèrent aussitôt d'ondes salées, prêtes à s'épancher en abondance de sous ses paupières closes aux cils alevés et recourbés. Le brun – avec un rictus bienveillant lui scindant les lèvres – amorça gentiment un geste en comtoise vers sa direction et s'abassa à sa hauteur, de sorte à ce qu'elle entende distinctement le murmure qui déserta ses lèvres givrées pour s'abattre contre les parois de ses conduits auditifs : "N'as-tu pas peur de t'égarer dans ton sommeil et ne plus retrouver ton souffle de vie ?"* » ;

- Puisque l'on entend assez souvent cette phrase "on apprend mieux à écrire en lisant", il faut initier les élèves à la lecture, le plus régulièrement possible, durant leur temps libre. Lire en français est utile à de nombreux égards : c'est un excellent moyen de se faire une idée des différents styles d'écriture et de voir comment employer tel ou tel mot correctement. L'idéal serait de choisir des livres ou des articles dont les sujets intéressent les apprenants (pour des adolescents, des B.D ou des Mangas pourraient susciter leur intérêt). Il y a aussi une autre source fournissant des écrits aux goûts de tout types d'élèves (partant de la romance jusqu'aux récits fantastiques) : les FanFictions, qui se rapportent à des histoires écrites par des auteurs amateurs s'inspirant de l'univers (dit Fandom en anglais) d'une œuvre littéraire ou cinématographique célèbres et partagées sur des sites qui leur sont dédiés, tels que FanFiction.Net ; WattPad.Com et ArchiveOfOurOwn.ORG ;

- Une autre astuce qui s'appliquera en dehors du cadre scolaire : les jeux de rôle (textuels) ou plus communément appelés "RPG" (de l'anglais : Role Playing Game) qui disposent d'une certaine portée éducative, où les élèves (joueurs dans ce cas) d'une même classe pourraient se créer leurs propres personnages fictifs, en les baptisant et en leur attribuant un caractère (fiche de présentation) bien à eux. Cela peut se faire sur n'importe quel réseau social (dans une discussion de groupe entre camarades, ou même des étrangers

francophones) : Skyrock, Facebook, Viber, Skype, etc... Ils peuvent aussi se permettre "d'emprunter" des personnages fictifs d'un univers tout aussi fictif (d'un auteur à succès), tirés d'une œuvre littéraire ; d'un film ; d'une série ; d'un(e) Manga / B.D ; d'un dessin animé, etc... (tels que les plus connus : Harry Potter, Game of Thrones, Final Fantasy, Naruto, etc...) et les faire interagir avec leurs semblables à l'aide de textes rédigés sous une forme de "mise en situation" des personnages, que ce soit dans leur univers originel ou dans un univers alternatif / déterminé (le nôtre, par exemple). Cela contribue principalement à former l'écriture, à éveiller la "conscience pluriculturelle et pluriethnique", à stimuler et à renforcer l'imagination et la créativité des élèves, ainsi qu'à leur apprendre à mener une intrigue du prologue jusqu'à l'épilogue, etc...

CONCLUSION :

Les enseignants – de langue française – compétents dans leur métier d'éducateurs se doivent de déterminer au préalable les savoirs et les connaissances initiaux de leurs apprenants, et ce, avant d'entamer le programme formel. En effet, ces données leur permettront de mettre en œuvre une organisation dans la salle de cours qui contribue à un apprentissage efficace et de créer un environnement propice à cette tâche, comprendre les besoins de base de chaque élément de la classe, d'ériger des stratégies pour composer avec les lacunes de chaque élève, développer des plans de gestion des séances appropriés aux sujets à enseigner, planifier de manière adéquate le programme d'enseignement, impliquer les apprenants dans la création de règles et de procédures qui faciliteront le bon déroulement des activités en classe et diminueront les handicaps, d'explorer les notions que ces derniers ont de telle ou telle leçon et la façon dont leurs attitudes et leurs expériences précédentes influencent leur performance lors des séances, créer un vaste choix de techniques qui visent à corriger leurs erreurs de langue (au niveau de l'oral comme l'écrit), implanter diverses méthodes d'enseignement qui améliorent la motivation et qui favorisent l'apprentissage optimal et une meilleure gestion du temps (ce que nous avons négligé lors de notre stage d'observation). Ainsi que tant d'autres engagements permettant de parer chaque problème propre au domaine de l'enseignement du FLE.

On n'est pas sans savoir que parmi les quatre compétences linguistiques classiques (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite), l'aptitude rédactionnelle s'avère être l'une des plus délicates et longues à édifier, du fait des exigences qu'elle requiert ; entre la correction grammaticale, la précision lexicale, et l'enchaînement et la cohérence des idées, etc... Par conséquent, pour forger la compétence de production de l'écrit, il serait fortement recommandé de procéder de manière échelonnée, autrement ; d'avoir recours à des étapes entremises, allant d'un travail guidé vers une "expression" de plus en plus libre. L'enseignant sera amené à varier ses tâches éducatives et de graduer intelligemment les besoins langagiers afin de développer les capacités cognitives des apprenants et les rendre plus autonomes et réceptifs au savoir. Les activités proposées tendent à conduire les élèves à mettre en œuvre les éléments grammaticaux et lexicaux étudiés au cours de leur apprentissage et produire des énoncés d'une complexité croissante au fil des séances. Après quelques temps et à l'aide d'exercices intensifiés et régulés selon leurs carences, ils seront plus ou moins aptes à rédiger des paragraphes d'une centaine de mots environ. De plus, ils seront graduellement initiés aux variétés discursives présentes dans les programmes scolaires. Par surcroît, le professeur doit – dans la mesure du possible – disposer d'un certain talent didactique et pédagogique afin de susciter la motivation des élèves, en faisant en sorte que les tâches et les activités qui leur sont proposées les touchent de manière personnelle ; affectivement et intellectuellement. D'autre part, dans les phases d'entraînement à l'écrit et de consolidation de l'aptitude rédactionnelle, comme nous l'avons dit précédemment, ce n'est pas la correction absolue qui est visée, mais la transmission des informations et des idées, ainsi que le fait de forger le caractère autonome et réfléchi de chaque élément de la classe. De ce fait, si les rédactions des élèves sont compréhensibles – dans la mesure du raisonnable – et qu'ils arrivent à identifier leurs erreurs et à les rectifier ; notre but est atteint.

Par ailleurs, il est à noter – encore – que l'activité de production écrite nécessite, d'une part, des procédures d'explication et d'explicitation des consignes et des attentes de la part de l'enseignant, et d'autre part ; un temps de réflexion plus prolongé et une organisation plus poussée et plus élaborée des énoncés et des pensées de la part des élèves. Les apprenants sont amenés à complexifier leur texte, faisant ressortir une certaine authenticité, une personnification, une articulation des idées, ce qui demande parfois un réaménagement syntaxique des phrases. Et c'est ce qui fait d'elle la compétence la plus délicate et la plus difficile à travailler.

En passant en revue la palette d'erreurs identifiées, nous avons pu en déduire qu'elles ne représentaient pas forcément un signe de négligence (quoi qu'un peu) ou de manque d'intelligence de la part des apprenants. Elles sont surtout révélatrices d'une variété de lacunes dans l'acquisition des structures de la langue cible sur tout le long du cursus scolaire (à partir de l'école primaire, même), entre autres facteurs : le volume horaire insuffisant qui ne garantit pas un apprentissage et un entraînement continu de la compétence de l'écrit, le surplus d'obligations et de charges infligées par le nombre de matières (ainsi que les enseignants) sur lesquelles les élèves doivent se concentrer en parallèle ; en alternant entre une activité et une autre, sans pour autant être aptes à faire la part des choses, etc...

Les apprenants Algériens sont fortement influencés par leur langue maternelle, l'arabe, dans ses deux formes : littérale et parlée. Très souvent, bien qu'ils connaissent les règles de langue et les appliquent correctement dans les activités demandées, ils commettent des erreurs avec ces mêmes règles quand ils rédigent un texte, aussi court soit-il, parce qu'ils se sentent incapables de suivre le fil de leurs idées et de manier les règles de grammaire à la fois. De plus, il ne faudrait surtout pas que nous sous-estimions à quel point de simples questions de "termes", des problèmes de compréhension, des déficits de vocabulaire ou des malentendus sur le sens des mots peuvent altérer / empêcher tout apprentissage. Par ailleurs, ces cas-là pourraient être résolus grâce à la compétence de l'enseignant et la clarté de ses présentations ; qui fournissent aux élèves une transmission / réception rentable des connaissances, ainsi qu'une mesure visible de leur progrès.

Après cette expérimentation sur le terrain, nous avons pu répondre à notre problématique et confirmer nos hypothèses de base. Tout ce que nous venons d'exposer permet de formuler une conclusion sur le phénomène que représente le processus de l'enseignement / apprentissage de la production écrite (dans une classe de deuxième année secondaire – même si ce qui a motivé notre choix pour ce palier était le fait que les élèves des filières scientifiques sont plus performants au niveau des études). On enseigne des savoirs, des savoir-faire et des procédés, des connaissances et des attitudes, allant des notions culturelles, interculturelles jusqu'à celles sociales, en plus de la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, etc... dans le but de stimuler la cognition des apprenants et de les armer pour une future vie professionnelle. Un enseignement – dans le cadre du français langue étrangère – peut donc être pratique, théorique et, en un sens plus large ; "social". Ce type d'enseignement a ses formes propres et ses modes de vérification : on n'enseigne pas la compréhension de l'oral de la même manière que l'on enseigne la production écrite, et on ne vérifie pas de la même manière non plus les compétences acquises. Néanmoins, ce genre d'enseignement – comme tout autre enseignement, d'ailleurs – prend place dans une situation où un ou plusieurs élèves

reçoi(ven)t ce qui est transmis. Certes, cette réception suppose d'abord que soit établie un "lien" entre les apprenants, leur enseignant et le "savoir". Qu'il existe une méthode – un rituel – entre ces trois éléments, leur permettant de transmettre, pour l'un, et de recevoir, pour l'autre ; le "savoir" de façon lucrative.

ANNEXES :

Annexe I (Fiche de planification) :

Moments	Domaines d'activité	Contenu de l'apprentissage	Objectifs	Supports	Temps
01	Compréhension de l'écrit	-Identification des éléments périphériques du texte. -Hypothèses de sens à émettre. Aller au devant du sens. -Exploitation du lexique relatif au thème. -Identification du modèle d'expression.	-Observer le texte. -Analyser son contenu. -Dégager la visée communicative de l'auteur.	Support 1 : Support 2 :	2h à 3h
	Compréhension de l'oral	-Exploitation orale d'un document : <ul style="list-style-type: none"> • Audio • Visuel • Audio-visuel 	-Développer : <ul style="list-style-type: none"> • L'écoute • L'observation • La mémorisation -Développer l'aptitude de compréhension d'un document audio-visuel -Savoir sélectionner ou retenir les informations essentielles.	-Vidéo à visionner : Ou -Document sonore :	1h
	Expression orale	-Proposition de sujet(s) à discuter.	Permettre aux élèves de s'exprimer.	Manuel scolaire p	1h
	Activités de langues (Points de langue)	Installation de différentes compétences : <ul style="list-style-type: none"> • De grammaire • De vocabulaire (lexique) • De conjugaison 	-Distinguer..... -Identifier..... -Employer..... -Transformer.....	Vocabulaire : Grammaire :	1h à 2h
02	Remédiation	Exploitation de quelques exercices de consolidation	Pallier aux insuffisances et aux défaillances.	En cas de nécessité :	1h
	Entraînement à l'écrit	Exercices de : <ul style="list-style-type: none"> • Repérage • Reconstitution à exploiter en fonction des • De fléchage • Complétion besoin 	Préparer l'apprenant à la rédaction : (La Production personnelle).		1h à 2h
	Production écrite	Production (s) à : <ul style="list-style-type: none"> • Lire • Redresser • Elaborer 	-Evaluer le degré de maîtrise de l'objectif final :	Sujet(s) à proposer Rédaction personnelle.	1h à 2h
	Evaluation formative	Apprenant mis face à une tâche finale montrer sa compétence à exploiter un texte seul.	Comprendre et comparer les performances de l'élève par rapport aux objectifs assignés.	Texte et des questions à exploiter.	1h

Annexe II (Organisation de la séquence) :

➤ **Projet 03** : Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées et vos inspirations.

Objet d'étude : Le reportage touristique et le récit de voyage.

Intention communicative : Relater pour informer et agir sur le destinataire.

Séquence 01 : Rédiger un récit de voyage.

Activité : Préparation à l'écrit.

Objectif : Amener l'élève à réinvestir ses acquis au cours de la séquence afin de produire un reportage touristique.

Étapes :	Activités :	Rôle du professeur :	Organisation :	Durée :
Annonce de l'objectif et mise en situation.	<ul style="list-style-type: none"> - Lancement de l'objectif. - Lecture et explication de la consigne. 	Animateur.	Individuelle.	5 minutes.
Élaboration du plan.	<ul style="list-style-type: none"> - Proposer et expliquer le plan. 	Guide.	Individuelle.	10 minutes.
Annonce des critères de réussite.	<ul style="list-style-type: none"> - Activer des connaissances relatives à la situation de communication. - Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps. - Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit. - Respect du plan de travail. 	Guide.	Collective.	5 minutes.
Rédaction.	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation sur brouillon. - Révision de la production. - Report sur propre. - Remise des copies. 	Orienté.	Individuelle.	40 minutes.

Annexe III (Recueil d'erreurs des élèves) :

- 1 - « (...) tipaza une belle ville, situé à l'ouest d'Algérie et ces de plus pays peuplier dans la saison de l'êtes... ».
- 2 - « (...) Se trouve on tipaza beaucoup province rom, et elle est situé 68 KM... ».
- 3 - « (...) tipaza elle est la rène de la méditiranné Sa plage pris comme la siège elle à beaucoup de paysage extraordinaire comme tableau de dissine trassé sur un fuelle... » .
- 4 - « (...) ses deux complexe touristique CET tipaza village et tipaza Matarés, et il ya des autre lieux touristique qui tu peux visite... ».
- 5 - « (...) oui ces le bigue d'Alger, elle est depuis des poupiers touristique... ».
- 6 - « (...) L'île de Malawuis son nom est signifiant la beauté. Cet belle île et la sérine d'Assie et ca cœur qui palpité... ».
- 7 - « (...) Les gens aime les vacances a tipaza parceque sa les donne du bonheur... ».
- 8 - « (...) La mer bleu est fin est quand tu marche tu sentime que toi dans le jannah Et nous sommes tous les musulmes qui aime la ville et la beauté naturelle... » .
- 9 - « (...) est sans aucun ville de la région la plus Frequentee Pendant la sausion estval que des milles visitée... ».
- 10 - « (...) tipaza renferme bien de antique comme dite des captifs... » .
- 11 - « (...) tipaza est un admirable ville côtiere situé à 70 KM d'Alger son paysage cet tipaza village et tipaza Matarés sans ablier tipaza comme les temples. le nymphée ou encor le théâtre... ».
- 12 - « (...) vous voulez découvrir l'est Algérien n'oubliez surtout pas d'allez a Tipaza... ».
- 13 - « (...) Tipaza est l'un des plus belle villes du monde. On y trouvé des belle plage qui combenent la mer bleu avec les montagnes verts, vertige et ruines de l'époque romaine... ».
- 14 - « (...) Tipaza la Wilaya qui ouvrir son page aux visiteurs pour leur raconter son histoire avec les romaines et mettez en évidence sa beauté avec son muniment historique... ».
- 15 - « (...) cette ville est indiscriptible il faut le visité pour le comprendre... ».
- 16 - « (...) tipaza le bon région dans l'algérez elle le cœur d'Alger qui palpéte les arbres dans toute les place... ».
- 17 - « (...) la route est cléne, il y a vestiges de la rome... ».
- 18 - « (...) tellment belle les touriste venner a elle atére tout les person... ».
- 19 - « (...) le soleil est doréé, la plage est bleues et calme, l'eau de l'aplage dancé avec le vent les poison jouer dans le surplace de l'eau... ».
- 20 - « (...) tipaza elle belle région que je l'est visite... ».
- 21 - « (...) soy les bien venu... ».
- 22 - « (...) Mon amis Anis. Je vous invite pour visitez Notre endroit... ».
- 23 - « (...) ses grandes forêté est ses montagné est voir le monémonte... ».
- 24 - « (...) est je te promése que tu aime cette ville... ».
- 25 - « (...) dont les vestiges de la home antique... ».
- 26 - « (...) quand tu as une chance de venir a tipaza il faut la profiter... ».
- 27 - « (...) et c'est belle paysage le region ou tu peux amuser... ».

Annexe IV (Code de correction dans une production écrite) :

Code :	Signification :
M.D.	<i>Mal dit.</i>
GRAM.	<i>Erreur de grammaire.</i>
ORTH.	<i>Erreur d'orthographe.</i>
ACC.	<i>Accord du participe passé.</i>
REP.	<i>Répétition.</i>
~~~~~	<i>Mal rédigé.</i>
P. ou MAJ.	<i>Ponctuation / Majuscule.</i>
?	<i>Incompréhensible / Illisible.</i>
X	<i>Il manque un mot.</i>
TPS.	<i>Temps incorrect.</i>

## **BIBLIOGRAPHIE :**

## A) – Livres et ouvrages :

ANNE JORRO & Al., « *Passages à l'écriture : Un défi pour les apprenants et les formateurs* », Collection Éducation et Formation, Presses Universitaires de France (réédition numérique FeniXX), 2015.

BENJAMIN S. BLOOM., « *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* », Éditions Labor, Bruxelles Fernand Nathan, Paris, 1979.

CHRISTIAN ABBADIE & Al., « *L'Expression française écrite et orale* », Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2003.

DANIEL SAMSON-LEGAULT., « *Guide raisonné de rédaction : De l'idée au texte* », Éditions Multi-Mondes, Québec, 2012.

ÉVELYNE PLANTIER., « *Animer un atelier d'écriture pour tous* », Groupe Eyrolles, Saint-Germain, Paris, 2010.

FABIENNE DESMONS & Al., « *Enseigner le FLE : Pratiques de Classe* », Éditions Belin, Paris, 2005.

FATIHA FATMA FERHANI., « *Le français aujourd'hui : former au français dans le maghreb* », Armand Colin, 2006.

FLORENCE WINDMULLER., « *Français Langue Étrangère : L'approche culturelle et interculturelle* », Éditions Belin, Paris, 2011.

JEAN-PIERRE CUQ & ISOBELLE GRUCA., « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 2002.

JEAN-PIERRE ROBERT., « *Dictionnaire pratique de didactique du FLE : nouvelle édition, revue et augmentée* », L'essentiel Français, Éditions Ophrys, Paris, 2008.

JEANNE BORDEAU., « *La boîte à outils des écrits professionnels* », Éditions Eyrolles, Paris, 2013.

MARIE-MADELAINE DE GAULMYN & Al., « *Le processus rédactionnel : Écrire à plusieurs voix* », L'Harmattan, 2001.

MARIELLA CAUSA & BRUNO MEGRE., « *Atelier FLE : Production écrite (Niveaux C1 / C2, du Cadre Européen Commun de Référence)* », Éditions Didier, Paris, 2007.

MICHEL FAYOL., « *L'acquisition de l'écrit* », Collection Que Sais-Je ?, Presses Universitaires de France, 2013.

MICHELLE FAYET & JEAN-DENIS COMMEIGNES., « *Méthode de communication orale et écrite* », Dunod, Paris, 2008.

SEBASTIEN CLERC & YVES MICHAUD., « *Face à la classe : Sur quelques manières d'enseigner* », Éditions Gallimard, Bussière à Saint-Amand, 2010.

THIERRY DESMESSENCÉ., « *Mieux écrire pour mieux se faire comprendre* », Éditions Chiron, Paris, 2006.

VERONIQUE PAOLACCI & AL., « *Langages : Traitement des contraintes de la production d'écrit* », Éditions Armand Collin, 2010.

VINCENT GASTON., « *L'écrit haut la main : Les guides complices de l'étudiant* », Éditions Eyrolles, Paris, 2008.

## **B ) – Articles :**

ANNIE FEYFANT., « *Enseignement primaire : les élèves à risque de décrochage* », Dossier d'actualité veille et analyses, n°80, Décembre 2012.

CHARLOTTE FILLOL., « *Apprentissage et systémique : Une perspective intégrée* », Revue Française de gestion, Lavoisier, 2004.

JEAN-DENIS MOFFET., « *La compétence langagière et le transfert, Amélioration du français en milieu collégial* », Volume 6, numéro 2, 2000.

LIZANNE LAFONTAINE & AL., « *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques* », Presses de L'Université du Québec, Québec, 2008.

LUCILE CHANQUOY & DENIS ALAMARGOT., « *L'année psychologique Vol. 102, n°2 (Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux)* », Éditions PUF, 2002.

MARC ROMAINVILLE & AL., « *Les compétences transversales : Une incitation à faire apprendre à apprendre* », Facultés Universitaires de Namur - Département Éducation et Technologie, Bruxelles, mars 1996.

MARIE MILLER., « *La production écrite* », Institut Universitaire de Formation des Maîtres - Alsace, 2010.

OUARDIA AIT-AMAR MEZIANE., « *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence* », Université de Tiaret, Algérie, 2014.

RICHARD LESCURES., « *Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites* », Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels, Coloque international, 28-30 octobre 2010.

## **C ) – Thèses et mémoires :**

VEDA ASLIM-YETI., « *Thèse de doctorat en Français langue étrangère : Enseignement / Apprentissage de l'expression écrite en FLE : environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie* », Université Louis Lumière, Lyon, 10 novembre 2008.

## **– Résumé :**

Notre travail de recherche porte sur l'enseignement / apprentissage de la production écrite, cas des élèves (28 en tout) de deuxième année secondaire (sciences expérimentales). On a constaté (lors de notre stage de formation en troisième année de licence) que ces derniers ont des problèmes dans la production écrite, et que ceux-ci touchent à peu près tous les points de la langue française. Ils éprouvent d'énormes difficultés à traduire leurs pensées dans la langue cible, en organisant et en structurant convenablement leurs écrits, et ce, même après maintes années de cours de français. De ce fait, certains élèves atteignent même l'université avec un grand déficit dans leur maîtrise de la langue française, ainsi que de la compétence de la production écrite. En réalité, cette problématique a émané d'une observation sur le terrain, au lycée Mohamed El Mokrani, se situant dans la Wilaya de Bordj Bou Arréridj.

Afin de savoir quels sont les obstacles que rencontre ce public en ce qui concerne la compétence de production de l'écrit, qui occupe une place de taille dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, nous avons posé la question suivante : Est-ce que les élèves de deuxième année secondaire (filiale de science expérimentales) ont réellement des difficultés au niveau de la production écrite ? Et cette dernière pose d'autres questions : Si c'est le cas, lesquelles ? Et quelle est donc l'origine de ce déficit ? Quels sont les moyens (et la ou les méthodes d'enseignement) adéquats à mettre en œuvre afin d'aider les apprenants à améliorer leurs écrits et rendre l'enseignement / apprentissage de l'activité de la production écrite plus accessible ?

Nous avons émis les hypothèses suivantes : Les apprenants de deuxième année secondaire ont des lacunes au niveau de la production écrite et elles sont dues au manque de travaux dirigés sous forme d'exercices et de productions, ainsi qu'au manque de connaissances linguistiques. Adopter des stratégies d'apprentissage dans l'intention de dépasser les obstacles de la production écrite et rendre l'apprentissage plus facile. Pour répondre à cette problématique, on a scindé notre travail en deux parties. Une partie théorique, qui tente de définir les concepts clés de la recherche et une partie méthodologique (pratique), dans laquelle on a décrit le protocole de recherche mis en place pour confirmer ou infirmer l'hypothèse de départ. Pour conclure, nous avons terminé le travail par une conclusion générale.