



Université Mohamed Khider de Biskra
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE : FRANÇAIS

MÉMOIRE DE MASTER

Didactique

Présenté et soutenu par :
Zammit Karima

**L'impact de l'enseignement d'une activité de révision sur la
Production écrite chez les apprenants de 3 AM. Collège :
Ahmed Ridha Houhou. Biskra**

Jury :

Titre	1er membre du jury	Grade	Université d'appartenance	Statut
Dr	Haddad Meriem	MAA	Université de Biskra	Encadreur
Titre	3e membre du jury	Grade	Université d'appartenance	Statut

Année universitaire : 2019/2020

Remerciement

Ce travail n'aurait pu être mené à terme sans Allah le tout puissant, je tiens à remercier Dieu qui m'a aidée et m'a donné la vigueur pour réaliser ce modeste travail de recherche.

Je tiens d'abord à remercier chaleureusement et du profond de mon cœur ma directrice de recherche Mme MERYEM HADDAD pour le privilège qu'elle m'a fait en acceptant de diriger ce travail, je la remercie vivement pour sa gentillesse sa modestie sa riche expérience, et l'accueil cordial qu'elle m'a toujours réservé sa disponibilité ses critiques et ses conseils directives tout au long de la réalisation de ce travail, et pour la formation qu'elle m'a assurée pendant mon cursus universitaire.

Je remercie infiniment M. Mekhnache M. Djoudi pour leur soutien, et leurs conseils.

Je remercie également les honorables membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail et donner de leur temps pour le lire, pour leurs remarques et critiques qu'ils puissent trouver dans ce travail le témoignage de notre sincère gratitude et respect.

Mes remerciements les plus sincères vont, enfin, à tous les enseignants du département de français de l'université de BISKRA avec qui j'ai beaucoup appris.

Dédicace

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

À celle qui m'a arrosé de tendresse et d'espoir, à la source d'amour inaccessible à la mère des sentiments fragiles qui m'a béni par ses prières.

À ma mère

À mon support dans ma vie, qui m'a appris m'a supporté et m'a dirigé vers la gloire.

À mon père

Que dieu vous protège et vous prête une bonne santé et longue vie qu'il vous garde pour moi

À mes chers TWINS Soumia & Nesrine pour leurs soutien et aide.

À mes deux sœurs Sara et Amina

À mon frère Mohammed

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit en langue étrangère, elle porte sur « l'impact de l'enseignement d'une activité de révision sur La production écrite chez les apprenants de 3AM ». C'est une étude de cas menée auprès des élèves de 3AM, elle vise à identifier l'apport de l'enseignement d'une activité de révision rédactionnelle sur l'amélioration et la conscientisation de l'acte scriptural chez les apprenants du FLE au cycle moyen. Il s'agit de démontrer, en faisant appel à une démarche expérimentale/analytique, l'apport de la révision rédactionnelle à la détection des dysfonctionnements de surface et de fond et à la vérification des objectifs rédactionnels. A travers l'enseignement du processus de révision, nous voulons fournir aux apprenants des outils d'audit pour faciliter leur tâche auto-évaluative.

Les mots clés : la production écrite, la révision, amélioration, conscientisation, une démarche analytique/ comparative, les outils d'audit.

Abstract

Everyone agrees that the activity of written production is a difficult and complex task to accomplish, it forces the learner to possess a certain amount of procedural linguistic, cognitive and socio-emotional knowledge. Our research work falls within the field of the teaching of writing in a foreign language; Which it is titled "The impact of teaching a review activity on Written production in 3rd learners", that is considered as a case study on 3rd students, by which we aim to detect the " contribution of the teaching of an editorial revision activity on the improvement and awareness of the scriptural act among FLE learners in the middle cycle. Therefore, it is a question of demonstrating, according to an analytical / comparative approach, and in an obvious way the contribution of the editorial revision to the detection of surface and deep dysfunctions and to the verification of the implementation. Set objectives, in addition to providing learners with audit tools to facilitate their self-assessment task.

The key words: written production, editorial review, improvement, awareness, an analytical/ comparatif approach, audit tools.

Table de matière

Remerciement	1
Dédicace	2
Résumé	3
Table de matière	4
La Liste Des Figures Et Des Tableaux	9
Introduction générale	11
Chapitre I : la problématique de l'enseignement de la production écrite en	
Classe de FLE	19
1 La production écrite : essai de définition	20
1.1 Écrit/ l'écriture / production écrite	21
1.2 L'écriture (un acte social)	21
1.3 La production écrite	22
1.4 La situation de communication écrite	23
1.5 Les types d'écrits en classe	24
2 L'enseignement de l'écrit selon certaines approches didactiques en FLE	25
3 La production écrite dans les programmes en Algérie	27
3.1 Les composantes de la compétence communicationnelle de l'activité d'écriture.....	28
3.2 L'enseignement de la production écrite en Algérie	29

4 La production écrite comme une stratégie scripturale	30
4.1 Le modèle de HAYES et FLOWER (1980).....	32
4.1.1 L'environnement de la tâche (contexte de production).....	33
4.1.2 La mémoire à long terme (où sont stockées les informations).....	33
4.1.3 Le processus rédactionnel	33
4.1.3.1 La textualisation	34
4.1.3.2 La révision	33
4.1.3.3 Le contrôle.....	34
4.2 L'automatisme de la performance scripturale.....	35
4.3 Le traitement cognitif selon les stratégies de connaissance	35
4.3.1 Modèle développemental de Bereiter et Scardamalia (1987)	35
4.3.1.1 La stratégie de connaissance rencontrée	36
4.3.1.2 Stratégie de connaissance transformée.....	36
4.3.2 Les ressources cognitives mises en œuvre lors de la rédaction.....	39
4.3.3 La capacité de stockage selon les différents types de connaissance	39
4.3.3.1 Les connaissances déclaratives	39
4.3.3.2 Les connaissances procédurales	39
4.3.3.3 Les connaissances conditionnelles	39
5 Les difficultés de l'acte d'écrire rencontrées par le scripteur novice en L2	40
5.1 Les Difficultés langagières.....	41
5.1.1 Les difficultés de la consigne	41
5.1.2 Les difficultés liées à l'orthographe	42
5.1.3 Les difficultés de ponctuation	42
5.1.4 Les erreurs liées à la cohérence.....	43
5.2 Les difficultés psycho-cognitive du scripteur	43
5.2.1 Le cerveau d'un novice n'est pas multitâche	44
5.3 Les difficultés psycho-affectives du scripteur novice	45
5.3.1 Le stress lors de la production écrite.....	45
5.3.2 La gestion de l'attention lors de la rédaction	46
Chapitre II : L'apport de la révision à la production écrite en classe de FLE.....	48

1 la révision un outil de contrôle de l'acte rédactionnel	49
1.1 Le contrôle de production écrite : niveau global :.....	50
1.2 Le contrôle de production : niveau secondaire :	51
1.2.1 Les lectures de contrôle.....	51
1.2.2 La lecture du texte selon le scripteur expert/novice	53
2 La révision et l'évaluation : l'apport de l'auto-évaluation à la conscientisation de l'acte scriptural.....	53
2.1 Autorégulation et la reformulation des dysfonctionnements	55
3 La révision et la réécriture deux phases complémentaires.....	55
3.1 Le processus de réécriture	55
3.1.1 Les procédés de réécriture.....	57
3.2 La distinction entre le processus de révision et de réécriture.....	59
4 La réécriture un outil pédagogique pour accès à la lisibilité du produit final	59
5 Les mnémotechniques d'auto-évaluation « outils d'audit ».....	59
5.1 Définition des stratégies mnémotechniques	59
5.2 Les avantages d'exploitation (facilitateurs, économiser le temps).....	59
6 Le processus d'évaluation de la production écrite	62
6.1 Les outils évaluatifs.....	63
6.2 Évaluation de la production écrite dans une séquence didactique en Algérie	64
6.2.1 La phase préparatrice de l'évaluation :	65
6.2.2 La phase rédactionnelle	65
6.2.3 La phase de remédiation (compte rendu)	65
Cadre pratique.....	69
Chapitre III : L'expérimentation et l'Analyses des données et des Résultats obtenus	69
1 Contexte de l'intervention pédagogique.....	71

1.1.Présentation du corpus	71
1.2 Objectifs de la recherche	72
1.3 Questions de la recherche.....	72
1.4 Les sous questions.....	72
1.5 Hypothèses de la recherche	73
2 Démarche générale de l'expérimentation	73
2.1 Protocole d'enquête.....	73
2.2 Les outils d'investigations (analyse des produits).....	73
2.2.1 L'analyse des copies.....	73
2.3 Protocole d'enquête (post-test).....	74
2.3.1 Une activité de révision générale des processus rédactionnels	75
2.3.2 Une activité de révision dédiée au sous-processus de la révision rédactionnelle	76
2.4 Présentation de La grille d'analyse (pré-test/post-test)	76
2.5 Présentation des groupes témoin et expérimental	77
2.5.1 Un Groupe témoin (GT).....	77
2.5.2 Un Groupe expérimental (GE)	79
3 Intervention pédagogique	79
3.1 Première séance : prise de contact / l'analyse du pré-test	79
3.2 Deuxième séance : La révision des processus rédactionnels / l'Écriture.....	80
3.3.1 La première activité (processus de planification)	80
3.3.2 La deuxième activité (processus de la textualisation et de révision)	81
3.3.2 La troisième activité	82
3.4 La troisième séance : l'évaluation / la réécriture.....	82
4 Analyse des produits : pré-test.....	82
4.1 Comportement rédactionnel des sujets du groupe témoin (analyse du pré-test).....	84
4.1.1 Attitudes rédactionnelles du GT lors de la planification.....	84
4.1.2 Attitudes rédactionnelles du GT lors de la phase d'écriture	85
4.1.3 Attitudes rédactionnelles du Gt lors de la phase de révision.....	89

5 Bilan des résultats (synthèse)	92
CONCLUSION <i>GÉNÉRALE</i>	95
BIBLIOGRAPHIE	99
BIBLIOGRAPHIE	101
ANNEXES.....	106

La liste des figures et des tableaux

Les tableaux

Tableau 1: tableau d'organisation des activités d'intervention pédagogique.....	79
Tableau 2: tableau explicative de la situation de communication.....	81
Tableau 3: l'analyse de pré-test	83
Tableau 4: comportement rédactionnel des apprenants (pré-test).....	84
Tableau 5: l'analyse de pré-test.....	128

Les figures

Figure 1: Schéma du processus rédactionnel	31
Figure 2 : Modèle de révision de textes d'après Hayes (1996). revision from Hayes, 1996].....	52

Introduction générale

Introduction générale

L'Algérie est un pays caractérisé par l'existence de plusieurs langues ou variétés linguistiques nationales mais pareillement étrangères, chacune de ces langues occupe une place éducationnelle ou un statut d'enseignement spécifique, parmi les langues étrangères enseignées en contexte algérien « la langue française » est pourvue d'une classification pédagogique distincte comme étant la première langue étrangère en Algérie. Ce statut est lié à la représentation et l'usage social particulier de cette langue qui sont principalement dus à la longue période de la présence coloniale française en Algérie.

L'enseignement du FLE dans les différents paliers de l'éducation nationale ne cesse de susciter et alimenter de nombreuses interrogations et situations-problèmes dans le domaine de la recherche en didactique en vue de faire progresser sa qualité qui suppose une indispensable remise en question dont le but est de réaliser un accord continu d'adaptation des outils, méthodes et des compétences d'enseignement avec les innovations didactiques.

L'objectif primordial de l'enseignement du français à l'école algérienne est de former un apprenant capable de communiquer en FLE à l'oral qu'à l'écrit, pour s'intégrer et agir facilement dans les diverses situations de communication de la vie quotidienne, devenant donc un acteur et partenaire de son appropriation. Pour ce faire, l'enseignement/apprentissage du FLE ne doit pas se limiter à transmettre des savoirs académiques purement théoriques tels qu'une connaissance lexicale, syntaxique, orthographique Même si une connaissance des règles qui conduisent à la maîtrise du fonctionnement oral/écrit du FLE semble nécessaire, mais également il faut que l'enseignant accorde plus d'attention à l'usage de cette langue (oral/écrit) notamment au niveau de la classe où s'établit 90% d'échanges actifs (le meilleur espace pour examiner sa langue).

Dans cette optique, l'enseignement du français langue étrangère au cycle moyen vise « à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen, l'accès à la documentation de type scientifique, orale ou écrite »¹. L'enseignement de FLE donc et durant ces quatre années a pour l'objectif d'adapter le comportement de l'élève, de le doter des compétences

¹ Les textes fondamentaux qui régissent l'enseignement des langues étrangères : L'ordonnance du 16 avril 1976, n°76-35.

disciplinaires méthodologiques aussi d'approfondir et d'orienter des apprentissages, pour développer les quatre skills²: comprendre, parler, lire et surtout écrire en langue étrangère, où l'enseignement de ce dernier vise à assurer et à développer chez l'apprenant des compétences scripturales qui lui permettent, de produire des textes où il peut exprimer sa vision, défendre son opinion et/ou narrer ses expériences vécu.

En effet, pour apprendre la production écrite « *Du point de vue scolaire, écrire est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts et ses préoccupations pour les communiquer à d'autres.* »³

En matière de développement pédagogique des langues étrangères ces dernières décennies, l'enseignement/apprentissage de l'activité d'écriture en FLE a fait l'objet d'investissements importants, des recherches menées dans le cadre psycholinguistique sur la production du texte, ces dernières ont vécu un essor considérable, dès la fin des années 1970 grâce aux apports de l'évolution cognitive.

Celle-ci a abouti à l'émergence des différents modèles représentatifs des processus cognitifs impliqués lors de la pratique de cette activité, ce qui rend le processus rédactionnel moins complexe, ces recherches ont prouvé que l'acte d'écrire n'est pas un simple agencement des phrases, ni une simple opération de transcrire ou de retracer un flot de mots. Écrire un texte suppose la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations intellectuelles simultanées et récursives créant un état de surcharge Cognitive (Hayes et Flower : 1980).

L'enseignement de l'écrit est une démarche scientifique qui implique une maîtrise de l'ensemble des processus qui accompagnent le scripteur lors de l'accomplissement de sa tâche et qui centrée sur un but d'apprentissage rédactionnel, selon cette perspective, l'activité d'écriture apparaît comme une tâche complexe qui se développe tout au long de la vie. Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée (Cuq et Gruca p.148 :2005).

Lors de la pratique de cette tâche, l'apprenant s'inscrit dans une situation de communication distincte qui met en jeu des structures linguistiques, différents processus cognitive aussi des intentions communicationnelles soit d'un aspect socio-culturel et surtout d'un aspect individuel affectif ; d'où la motivation d'apprentissage et la centration sur

² Skills : c'est un concept anglicisme qui désigne : compétence, habileté, aptitude. Selon le dictionnaire Larousse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-français>. Consulter février 2020

³ Programmes d'étude en FL2(1997) :< www.edu.gov.mb.ca>

l'apprenant (détecter ses lacunes, besoins et difficultés pour l'aider et sécuriser son apprentissage), l'encouragent donc à fournir plus d'efforts pour développer ses attitudes rédactionnelle.

À cet égard, La pédagogie du projet au cycle moyen, en Algérie, a désigné le compétence de l'expression écrite comme une finalité majeure à atteindre pour l'acquisition de la compétence communicationnelle de FLE, afin que l'apprenant puisse atteindre le caractère actif de cet acte, ainsi pour répondre aux insuffisances de ce domaine, car « *Cette démarche qui place l'apprenant dans une situation d'action/appropriation des savoirs, pourrait lui permettre de surmonter ses appréhensions vis à vis de l'écrit* » (Hubert, 2005).

En effet, malgré l'importance accordée à l'enseignement de l'expression écrite au cycle moyen ; comme un des objectifs fondamentaux de l'apprentissage de FLE « *L'expression sous sa forme orale ou écrite constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamentale de l'enseignement des langues* ». ⁴La production du texte demeure une situation *anxiogène* ⁵pour les scripteurs novices en L2, car elle reflète leur représentation normative algorithmiques de cet acte, de ce fait, elle est souvent une source d'inquiétude pour les enseignants devenant donc un objet d'étude de plusieurs spécialistes.

Nous avons constaté que les apprenants de cycle moyen en classe de 3AM éprouvent des difficultés rédactionnels, ces apprenants qui ont déjà étudié le français pendant cinq ans, où ils sont préparés pendant cette période à produire⁶(Bouhala C, Bouchillaouene Th, 2017), à rédiger des courts textes dans des certains genres, ce qui n'est pas le cas, puisque la majorité des enseignants de ce niveau, quelle que soit leur démarche, se trouvent-ils en situation de faire une classe à des élèves en troubles d'écriture, dans un contexte didactique assez proche de celle de la formation initiale « *ils se trouvent incapables de rédiger correctement un petit texte de la vie quotidienne* »⁷, ces difficultés qu'ils éprouvent seraient liées au processus de révision de leur produit (le contrôle, l'évaluation et l'amélioration de

⁴ Cuq, J-P, « Dictionnaire de didactique des langues », Octobre 2003.p.99

⁵ J, REULIER, (2018) « Œuvrer en neurodidactique de la production d'écrits », Éducation et socialisation [En ligne], 49 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 03 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/4511> ; DOI : 10.4000/edso.4511.

⁶Des objectifs aux critères d'évaluation de l'écrit en 3ème année moyenne. Mémoire de master, Université Abderrahmane Mira-Béjaia-2016/2017. <http://www.univbejaia.dz/dspace/handle/123456789/6548>.

⁷ BERBADJ S, ZEGHDANA M (2017- 2018) L'approche par compétences : une stratégie pour articuler les points de langue et la production écrite en FLE. « Cas des élèves de 3ème AM, CEM Zoubeïdi Abd Elkader EL-Oued ». Mémoire de master, (p :8)

leurs acte fonctionnel). C'est pourquoi leurs productions risquent de ne pas se conformer les objectifs prédéterminés dans la consigne, ni de répondre aux critères prédéterminés

Pour cette raison, il paraît intéressant pour nous de faire étudier ce problème afin de concourir les apprenants à surmonter leurs difficultés et améliorer leur rédaction, et pour faire cela, notre travail s'intéresse à « *l'impact de l'enseignement d'une activité de révision sur la production écrite chez les apprenants de 3 AM.* »

Ainsi, nous voulons étudier et comprendre l'effet de l'enseignement d'une activité de révision au cours de la production écrite sur la possibilité d'élaboration de la qualité rédactionnelle et l'assimilation de cet acte au moyen d'une auto-interrogation circulaire qui apparaît comme une activité de conscience et de contrôle des différents processus rédactionnels, aussi de détection de tous dysfonctionnements de surface et/ou du profond, dans notre travail, nous nous interrogeons :

Comment l'enseignement de la révision lors du processus de l'écrit peut-il améliorer la rédaction et amener l'apprenant à la conscientisation de son acte scriptural ?

Cette problématique qui guide notre recherche, et qui nous a poussé à réaliser ce travail, nous a mené à répondre à quelques questions qui se posent autour d'elle :

- Quel est l'apport de révision à l'amélioration de la réécriture et la bonne mise en page de la version finale ?

- Quels sont les outils d'audits (révision) qui amènent l'apprenant à l'augmentation de la qualité rédactionnelle ?

À la lumière de nos questions citées, nous avons formulé les hypothèses suivantes, afin d'étudier la validité de la réalisation de nos objectifs au cours de cette recherche, pour les confirmer ou les infirmer :

-La révision en tant qu'étape d'autorégulation permettrait au scripteur de réduire les dysfonctionnements de son produit final et d'acquérir la conscience de l'acte scriptural.

-les outils mnémotechniques pourraient amener le scripteur novice à l'enrichissement de la qualité de son produit, en économisant son temps rédactionnel.

L'objectif de notre travail consiste à démontrer le rôle de la révision rédactionnelle en tant qu'activité de contrôle « autorégulation » des processus scripturaux (détection des dysfonctionnements de surface/du profond) et de vérification de la mise en

œuvre des objectifs fixés, En outre, de fournir aux apprenants des mécanismes d'audits pour activer leur rôle d'auto-évaluation lors de la phase de révision.

Notre recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères aussi dans une approche cognitive, d'où nous avons consulté quelques travaux de didacticiens et psycho-cognitivistes tel que : J.P. Cuq & Gruca, Hayes & Flower, Piolat, Pollet...etc., nous avons opté pour cette recherche une approche expérimentale, analytique afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Notre travail de recherche est scindé en trois chapitres essentiels. Dont les deux premiers chapitres représentent notre étude théorique, le premier chapitre : la problématique de l'enseignement de la production écrite en classe de FLE ; il est consacré à l'étude de l'écrit selon les différentes méthodes d'enseignement ainsi les modèles et les processus, le deuxième chapitre : L'apport de la révision à la production écrite en classe de FLE ; nous l'avons exploité à l'étude du processus de la révision rédactionnelle. Le troisième chapitre : L'expérimentation et l'Analyses des données et des résultats obtenus ; est la phase dans laquelle nous allons effectuer notre recherche « Le cadre méthodologique et pratique » ; dans cette dernière nous allons travailler sur terrain tout en réalisant une expérience concernant notre sujet de recherche.

Il consiste premièrement en une explication la présentation du contexte de notre recherche d'où nous décrirons le profil de notre échantillon aussi à la présentation de la démarche méthodologique et la présentation de l'expérimentation. Nous élaborerons une grille d'analyse permettant de mesurer, d'une les différentes erreurs commises par les scripteurs.

Deuxièmement c'est l'intervention pédagogique proprement dit, au cours laquelle nous assistons une séance de production écrite (pré- test) dans une classe de 3AM, pour que nous puissions établir une étude analytique des copies des apprenants de ce niveau, avant d'entamer notre test, nous allons diviser notre classe en deux groupes, l'un est témoin et l'autre expérimental avec lequel nous allons travailler.

Nous proposons une séance d'enseignement d'une activité de révision sur la production écrite dans le but de vérifier l'utilité de nos hypothèses. Notre test sera suivi d'une étude comparative (un post-test) afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses, constituée d'une confrontation des copies du groupe témoin du pré-test avec les copies du groupe expérimental au moyen de la grille que nous avons élaborée.

Cadre théorique

**Chapitre I : la problématique de
l'enseignement de la production écrite en
Classe de FLE**

Introduction

À l'école Algérienne plus précisément au CEM, l'activité d'écriture occupe une place primordiale selon le plan des pratiques d'enseignements en FLE, de sorte que le savoir écrire reflète la maîtrise de la langue française. L'écriture demeure l'un des enjeux fondamentaux de la préoccupation des enseignants, d'où le développement des différentes disciplines (telles que la linguistique, la psychologie ...etc.), a entraîné un changement notable dans la didactique de l'écrit ; l'accent n'est plus mis seulement sur l'analyse du résultat final de cette activité, mais également sur tout le travail mental accompli par le rédacteur.

Néanmoins, cet acte présente selon plusieurs auteurs, une difficulté pour certains rédacteurs parmi eux ceux qui ne l'utilisent que rarement (à des obligations éducatives uniquement) ; car c'est l'une des tâches scolaires les plus difficiles et les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences mises en place simultanément : des compétences linguistiques, textuelles, discursives, pragmatiques, socio-affectives et cognitives., Par conséquent, les apprenants qui s'abstiennent de la pratique de cette activité, ont souvent la mauvaise impression devant cet acte ; qu'il s'agit d'un rigoureux acte algorithmique.

Dans ce chapitre, se veut un aperçu sur l'écriture en tant qu'objet d'apprentissage. Alors premièrement, nous allons essayer de définir l'acte d'écrire, nous mettons aussi l'accent sur l'enseignement de ce dernier selon les différentes approches didactique de FLE. En second lieu, nous exposerons la place essentielle que la composante cognitive a prise dans les modèles (1980) du rédacteur que celui-ci soit un expert en écriture ou encore un apprenti-scripteur, d'ailleurs nous expliciterons les différentes ressources cognitives mises en œuvre lors de production scripturale. Et Finalement nous traiterons l'ensemble des difficultés qui peuvent entraver l'acte rédactionnel d'un scripteur novice en L2.

1 La production écrite : essai de définition

Nous essayons de montrer dans cette section la distinction qui existe entre « Écrit/ l'écriture / production écrite » ; en vue de tenter d'enlever toute ambiguïté pouvant entourés le concept de production écrite.

1.1 Écrit/ l'écriture / production écrite

Le mot « *Ecrire c'est donner une forme à une pensée afin de la communiquer* ⁸» (J.Daury et Drey. P :10). Écrire c'est donc une paraphrase de la pensée humaine à des fins de communication.

Selon le dictionnaire pratique de didactique de FLE, le mot "écrit" est dérivé du verbe « *écrire* » (du latin scribere), l'écrit désigne « *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ». ⁹L'écriture selon cette définition est apparue comme un vaste domaine d'enseignement / apprentissage qui répond à différentes fonctions langagières.

1.2 L'écriture (un acte social)

L'écriture : « *est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques* », ¹⁰dans un même contexte Jean Pierre CUQ (2009) souligne que le concept écriture : « *écriture utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » ¹¹. En somme, nous pouvons dire que l'écriture est un moyen d'expression et de communication, une incarnation du langage oralisé à travers un système spécifique de signes (signe graphique).

Cette activité occupe une place importante dans les sociétés, elle est omniprésente : dans les professions, les institutions, les administrations, la famille et les relations sociales..., Y. Reuter (1996) souligne que :

« *L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendancielle conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio - institutionnel donné.* ». (p.6¹²)

⁸ J. DAURY et R. DREY "Apprendre à rédiger", p.10

⁹ Le dictionnaire pratique de didactique de FLE p :76. Robert J-P

¹⁰ Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris. 1994.P165

¹¹ J- P CUQ (2009), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Jean Pencreach, p : 78-79

¹² REUTER Y (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture : Paris, E.S.F. (p. 6)

Il est clair que cette pratique sociale vise à (re) produire du sens linguistiquement structuré, au moyen du langage écrit, utilisant un support qui conserve durablement ou provisoirement la trace écrite dans un contexte socio-institutionnellement particulier.

De ce fait, pour l'enseignant, faire apprendre à écrire aux apprenants, c'est leur apprendre à produire des textes en situation réelle de communication ; cette forme de production exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser progressivement au cours de ses apprentissages scolaires.

1.3 La production écrite

Après avoir défini les concepts de l'écriture, nous souhaitons présenter dans ce titre le concept de la production écrite dans le contexte de l'enseignement.

La production d'un texte est une compétence difficile à enseigner et à acquérir, car elle nécessite un chevauchement de nombreuses compétences dans le but de produire un texte lisible, clair, construit et achevé pour assurer une meilleure réception du sens. Ce produit, qui consiste en un discours écrit, remplit de nombreuses fonctions linguistiques : narration, description, défense, argumentation ... etc. il s'inscrit dans un contexte qui peut prendre différentes formes : thèse, publicité, article de journal, lettre, livre.

C'est forcément à l'école que l'apprenant acquiert, développe et affine des compétences rédactionnelles, dont il est nécessaire de s'approprier l'autonomie de son acte fonctionnel, pour qu'il puisse répondre aux exigences scolaires ou extrascolaires sans l'assistance de l'enseignant (les exigences de la vie sociale, professionnel).

Dans le même sillage J.Daury et R.Drey confirment que:

*« L'écriture est une activité quotidienne de l'élève. Au tableau, sur l'ardoise, sur les pages de ses cahiers, de ses classeurs et de ses fichiers. Il écrit des mots, des phrases et des textes copiés sur des livres, il écrit des textes personnels, librement ou à la demande du maître »*¹³

L'écrit est un vaste et vieux concept qui existe sous diverses formes et pratiqué à des fins multiples. Dans notre travail de recherche il s'agit de l'écrit dans le contexte scolaire, qui est conçu principalement pour inciter les apprenants à réinvestir leurs connaissances et leurs acquis dans des situations de communication réelles et diverses.

¹³ J. DAURY et R. DREY, Op.cit. p.27.

1.4 La situation de communication écrite

La situation de communication écrite se distingue de celle de l'oral par l'absence de face à face entre le scripteur et le destinataire, de sorte que la qualité des messages écrits contribue à l'efficacité de la communication (en évitant les malentendus). Au sein de la communication en classe de FLE, l'écrit reste encore le vecteur essentiel d'apprentissage, dans cette vision, l'accent est mis essentiellement sur le développement d'une situation de communication écrite ; qui prend pourtant des aspects multiples selon qu'elle l'apprenant « s'exprime » afin d'apprendre, communiquer, argumenter, partager, ses connaissances avec des individus ayant une maîtrise du langage écrit.

Selon S.Moirand (1979)

« Par situation d'écrit, nous entendons une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (pour) des lecteurs ou des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou une réception ayant lieu, Par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques ». (P.09)

14

F. Francois(1990) de son côté explique la notion de situation de communication écrite en abordant le contexte spatio-temporel de la production écrite et des facteurs psychologiques caractérisant le rédacteur/destinataire

Sous le même angle que la communication écrite, la production écrite est conçue comme « *une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit* ». (Deschêne1988, p. 98).¹⁵

Il découle de cette citation qu'une activité d'écriture implique nécessairement une structuration de l'information résultant de l'interaction entre la situation d'interlocution et le scripteur. Il est nécessaire que le scripteur produise des connaissances liées aux exigences de la situation de production, mais aussi et surtout leur donne une organisation et une forme qui prennent en compte de nombreux facteurs externes et internes tels que le lecteur, le contexte.

¹⁴ S. MOIRAND. 1979. p. 09.

¹⁵ F. François (cité par Sophie Moirand, 1990, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris. Hachète, p. 9)

Nous pouvons déduire, alors d'après ces deux citations qu'enseignant-formateur selon ce type de communication distinguée, est censé faire apprendre à ses apprenants de produire dans des situations réelles et variés, l'apprenant en classe de FLE devrait apprendre des stratégies de productions textuelles car l'écrit ne consiste pas seulement à un ensemble ressources linguistiques, l'écrit reflète la réflexion, la sélection, la création et l'individualisation.

En classe de FLE, l'enseignant place l'apprenant dans des diverses situations communicationnelles écrites, qui consistent en une adaptation des conflits cognitifs¹⁶, exigeant la participation de l'apprenant-scripteur dans des cheminements individuels basés sur l'aspect rationnel afin d'assurer des pratiques signifiantes de l'écrit (assimilé son acte), comme le signale S. Plane(1994), que l'activité de production écrite : *« Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence » (P.44)*¹⁷

Ainsi, ce processus cognitif consiste à résoudre des problèmes pour maîtriser des compétences acquises afin de répondre aux différentes exigences de situation visée.

1.5 Les types d'écrits en classe

Au cours de la pratique de l'activité rédactionnelle en classe, l'enseignant est capable de varier ses consignes en fonction des exigences et besoins de la situation de communication visée, de ce fait, lors de sa rédaction l'apprenant réalise des divers types pour satisfaire les exigences déterminées.

Ainsi les chercheurs montrent qu'en classe de langue l'apprenant pourrait réaliser divers types d'écrits que nous présentons ci-après

(A)L'écrit autonome ou dirigé : ce type d'écrit est le plus favorable à l'école, selon lequel l'apprenant essaie de répondre à certains sujets proposés par son enseignant, il

¹⁶ « Dans une situation où les représentations d'un individu sont perçues par lui comme incompatibles avec une réalité objective, il y'a confrontation entre ce qu'il croit connaître de la situation (sa représentation) et ce qu'il constate (la réalité). Ce constat oblige l'individu à déconstruire la représentation initiale pour en construire une nouvelle intégrant de nouvelles connaissances ». BEN MENIA N. CHERYETT H. (2016-2017) La situation-problème au service de l'installation d'une compétence scripturale, mémoire de master, Université LARBI TEBESSI- Tébessa.

¹⁷ - PLANE. S (1994), Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège, Edition Nathan, Paris, P.44

contribue au développement des Compétences linguistiques par la formulation des idées, de même reflète sa réflexion.

(B) La trace écrite : les apprenants effectuent quotidiennement en classe, dans un but de conserver les informations au cours de l'apprentissage.

(C) Les écrits spécifiques d'évaluation : c'est le type d'écrit le plus rigoureux qui résulte d'un travail individuel, qui nécessite la précision, la clarté, l'organisation, la sélection pour un but certificatif.

2 L'enseignement de l'écrit selon certaines approches didactiques en FLE

L'enseignement de l'écrit a fluctué selon les différentes méthodologies qui ont traversé l'histoire de l'enseignement des langues. Afin de mieux comprendre la place dédiée à la production écrite qui a évolué avec méthodologies et approches de l'enseignement des langues nous avons considéré utile de faire un bref retour rétrospectif aux méthodologies pédagogiques qui ont marquées l'histoire de l'enseignement des langues : la méthodologie traditionnelle (MT/MGT) directe méthodologie (MD) méthodologie de (SGAV) de méthodologie communicatives (AC) et l'approche par les compétences (APC)

Nous pouvons stipuler qu'avec l'avènement des approches communicatives, la tâche productive de la compétence écrite ne représente plus l'image traditionnelle de la norme souveraine du langage dans laquelle l'écriture en tant qu'activité précédente se distinguait de l'activité orale qui était sacralisée en termes de pratiques pédagogiques en classe.

La méthodologie traditionnelle (appelée aussi m. grammaticale ou de traduction ; qui a été utilisé à partir du 18^{em} siècle jusqu'à la second moitié du 19^{em} siècle) attache à l'apprentissage de la compétence écrite, un grand rang au détriment de l'oral ni à la situation de la communication comme le préconise l'approche communicative, malgré cet intérêt accordé à l'écrit nous pouvons dire que l'apprenant éprouve une difficulté dans l'appropriation de sa performance écrite car cette activité est utilisée uniquement comme un exercice de traduction du texte littéraire (thèmes/versions). ¹⁸Dans ce sens, Cornaire & Raymond (1999.P :4-5) ont souligné confirment que : « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement Limitées et consistent principalement en thèmes et*

¹⁸ Exercice de thème : un exercice consistant à une traduction d'un texte d'une langue maternelle vers une langue ciblée. Un exercice de version : c'est un exercice de sens inverse, consistant d'une traduction d'un texte d'une langue étrangère vers une langue maternelle.

versions ». ¹⁹Ces exercices ne fournissent « aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite », ²⁰elles ne mènent pas l'apprenant à une réelle maîtrise de compétence écrite.

Depuis les années 1980 par l'avènement de l'approche communicative (AC), la tâche de la production écrite n'est plus également subordonnée à l'oral comme c'était dans les méthodologies Directe ²¹(MD :19em siècle), Audio-Orale et/ou SGAV (jusqu'au milieu du 20eme siècle) ; où l'on trouve, d'abord, selon la méthode directe qui refuse le recours à la traduction du texte littéraire « *l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation...* » (Cuq JP.2003, P. 237) dans ce but, et en ce qui concerne l'enseignement apprentissage de l'écrit, il n'est pas *considéré « comme un système autonome de communication »* (Germain, 1993, p.127), mais plutôt À l'inverse, il est placé au second plan comme une activité de reproduction de l'orale qui permet le transfert des connaissances utilisées oralement (un oral scripturé sous la forme d'un dictée, réécriture du texte entamé). De même, les méthodes Structuro-Globale Audio-Visuelle(SGAV) donnent à l'écrit le même statut, dont elles rejettent l'écrit au second plan qui se réalise selon le fameux passage à l'écrit, mais privilégient l'oral, dont le processus de son apprentissage vise à partir d'un dialogue enregistré et d'un film fixe où se déroulent des images situationnelles ; à amener l'apprenant à accéder de manière globale à une situation de communication, en considérant la langue comme un moyen d'expression orale. De ce fait, les activités d'écriture (Cornaire & Raymond, 1999, p.5-6) « *se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution* » dans lesquels le sens est négligé au détriment de la structure langagière.

En effet, suite à nos lectures, l'approche communicative (AC) a bouleversé ces représentations (normative et ou subordonnée), en mettant l'accent sur l'aspect pragmatique de la production écrite, dès lors, l'apprentissage de l'oral et celui de l'écrit sont désormais menés parallèlement à partir des textes sonores et écrits où l'enseignant fait découvrir à travers une situation de communication, qu'ils illustrent toutes les composantes des attentions du locuteur/scripteur aux énoncés, des actes de parole qui traduisent le contenu de son message afin de doter l'apprenant d'une compétence langagière complète, l'écriture devient donc un acte de communication fonctionnelle qui vise la construction diverses

¹⁹ CORNAIRE C. La compréhension orale. Paris : Clé international ,1998. Et Patricia Mary Raymond.la production écrite. Paris : clé international 1999.p4-5.

²⁰ Claudette, Cornaire& Patricia Mary Raymond, 1999, p. 5.

²¹ Elle est venue en réaction contre la méthode traditionnelle.

significations dans leur forme et leur intention de communication, car « *enseigner l'écrit c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». ²²

Enfin, des approches qui cherchent à prendre en charge d'une manière équilibrée les deux aspects l'oral et l'écrit, nous faisons référence à l'approche par les compétences adoptées comme approche enseignement / apprentissage conformément à la réforme du système éducatif algérien depuis le début de l'année scolaire 2002-2003 afin d'acquérir des compétences orales et écrites. Dans le cadre de cette approche, l'acquisition d'une compétence écrite est l'un des principaux objectifs de l'enseignement du français langue étrangère, surtout que l'écriture reste une discipline très complexe. En d'autres termes, l'écriture n'est plus définie comme une fin en soi, ni même comme un simple étalage de connaissances mais comme une activité censée accroître la mobilisation par l'apprenant de ses connaissances et de ses ressources linguistiques/cognitives dans des situations de communication distinctes. Selon l'ancien ministre de l'Éducation, Boubacar Ben Bouzid (2005) : « *L'approche par compétence est dérivée de constructivisme, privilégiant une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions face à des situations-problèmes* » ²³

Donc cette approche développe les compétences rédactionnelles chez ces apprenti-scripteur sans pour autant négliger l'oral, en s'appuyant la formation des apprenants sur différents types d'écriture (livret, instructions, énoncé, dialogue, recette ...) pour une meilleure rédaction.

3 La production écrite dans les programmes en Algérie

Selon l'approche par compétences, la compétence de production écrite n'est plus limitée au sens d'une capacité communicative langagière, alors qu'il est considéré comme un processus de développement d'une « compétence » ; ce dernier illustré par des diverses études analytiques de différentes composantes écrites au moyen des modèles cognitifs de la production écrite, de sorte que la complexité productive des textes est représentée dans l'adaptation dynamique de compétences : linguistiques (grammaticales, orthographiques, sémantiques, lexicales, etc.). Les processus cognitifs transversaux (lecture, compréhension,

²² Moirand, S (1979), « Situations d'écrit, compréhension/production en français langue étrangère », Paris, p.9.

²³ BENBOUZID. B (2005), l'approche par compétences dans l'école Algérienne, ONPS, p 13

écriture, vérification linguistique, correction, etc.), les ressources métacognitives (planification, analyse, sélection et prise de décision).

Dans cette optique et afin de faciliter la tâche des pratiques enseignantes, l'approche par compétence a fourni des outils variés d'information et de formation aux enseignants, dont l'objet de progresser leur intention à un certain nombre de points, d'ordre disciplinaire et méthodologique, parmi ces outils nous trouvons les documents d'accompagnements qui vise à « *permettre aux enseignants et aux rédacteurs de manuels et d'aides pédagogiques de s'approprier le programme en ouvrant des perspectives et en donnant toutes les justifications nécessaires* »²⁴ ce type de document met l'accent sur des éléments organisateurs du programme afin de permettre la construction des compétences visées, en proposant des plans, des illustrations, des exemples, et des recommandations, ainsi que des suggestions, des pistes de travail pour les différents cycles et matières d'étude pour l'enseignement de l'écrit

*« Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs, argumentatifs et ce, en adéquation avec la situation de communication. »*²⁵

La compétence rédactionnelle occupe donc une place prépondérante selon la compétence globale de la discipline pour le cycle moyen ; à travers laquelle et selon le profil de sortie, l'apprenant sera capable de produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structuré, en tenant compte l'aspect individuel et collectif du scripteur.

3.1 Les composantes de la compétence communicationnelle de l'activité d'écriture

En didactique de FLE, le concept de compétence déterminé selon de nombreux chercheurs de manière presque semblable. En nous basant sur les différentes définitions proposées par DE KETELLE, J.-M. (2009) et FRANÇOIS, F., (2001), nous pouvons le définir comme un ensemble des connaissances et ressources procédurales mobilisées par un individu pour résoudre un problème dans une situation complexe.

²⁴ DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT du Programme de français- Cycle Moyen - Elaboré par le G S D de Français 2016.

²⁵ (Ibid. p :6)

De sa part, Albert (1998, p.60-61), ²⁶la compétence communicationnelle de l'activité d'écriture fait l'intervention de cinq niveaux de composantes à des degrés divers de la production :

➤ Compétence linguistique : le maîtrise et l'appropriation des règles qui régissent la langue soit : grammaticaux, textuels, lexicaux et phonétiques.

➤ Compétence discursive ou pragmatique : C'est la compétence productive textuelle qui correspond à l'état de communication écrite.

➤ Compétence socioculturelle : c'est l'ensemble des connaissances culturelles et des codes sociaux qui déterminent les interactions entre les individus.

➤ Compétence référentielle : c'est l'ensemble des connaissances activées en fonction du thème traité, un savoir de quoi écrire « *on ne saurait écrire...sans disposer de quelques éléments de référence sur le monde.* » ²⁷

➤ Compétence cognitive : compétence qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/apprentissage de la langue.

D'après ce qui précède, la compétence communicative de l'activité d'écriture est la formation de capacités basées sur des connaissances théoriques et stratégiques stockées dans la mémoire à long terme et mises en œuvre par un scripteur dans le but de pouvoir résoudre les différents problèmes rencontrés.

3.2 L'enseignement de la production écrite en Algérie

L'enseignement/apprentissage de l'écriture en Algérie a connu un développement remarquable au cours de la période après l'indépendance (depuis 1962), influencée par les diverses méthodologies (traduction de la grammaire, directe, audio-orale, structurales-globales audiovisuelles et les approches communicatives). La place donnée à l'écriture dans les années 1970 n'est plus là même qu'aujourd'hui, de ce fait, les nouveaux programmes en Algérie pour le cycle moyen suggèrent de nouvelles techniques d'expression écrite, visant à mettre en œuvre des compétences qui peuvent être introduites par l'apprenant pour produire

²⁶ - Albert, M-Claude (1998) « Evaluer les Productions Ecrites des Apprenants », le français dans le monde. P 60-61.

²⁷ Kellogg, Ronald (1999). T. Psychology of Writing. Cary, NC, USA: Oxford University Press. P.202. 24-Golder, Caroline & Monika, Favart, « Argumenter c'est Difficile...Oui, mais pourquoi ? », Etudes de Linguistiques 130 :187-209, avril-juin 2003.

un message écrit, cette tâche nécessite l'intégration d'un ensemble d'opérations de Planification, contrôle et organisation de la production écrite ainsi que l'usage appropriée de la langue.

Par conséquent, le ministère de l'Éducation Nationale Algérien (en 2003) a installé un nouveau dispositif d'enseignement / apprentissage de l'écriture. Dans cette perspective, l'apprenant est placé au cœur de l'activité, aux moyen des situations intégrative mise en place, ainsi que des projets de classe ; afin que cet apprenti-scripteur puisse traiter des différents sujets à la demande de l'enseignant, nous pouvons dire que cette réforme du système éducatif algérien, d'enseignement de l'écrit par la séquence et le projet pédagogique dans l'approche par les compétences offre aux apprenants une meilleure occasion pour l'apprentissage de l'écriture.

4 La production écrite comme une stratégie scripturale

Les problèmes rencontrés par les élèves concernant l'activité d'écriture (la production du texte) ont pu stimuler de nombreuses recherches effectuées par des chercheurs et pédagogues voire des psychopédagogues, qui ont tenté de trouver des outils conceptuels et des modèles qui leur permettent de mieux faire face à ces difficultés et de mieux les comprendre, et donc de développer des programmes convenables à ce type de situation d'enseignement/apprentissage. Alors à cet effet Barre-de Miniac, Christine (1995) montre que :

« Jusqu'à dans les années 80 l'écriture était un thème mineur en didactique de l'écrit, elle était envisagée soit en articulation avec la lecture lors des apprentissages premiers soit pour elle-même sous l'angle graph moteur d'une part, de la production de texte d'autre part. un ensemble des travaux initiés dès la fin des années 70 dans des champs disciplinaires et cadres théoriques disjoints, sans articulation systématique ou explicite avec la question de la pédagogie ou de la didactique de l'écrit, se développant largement au début des années 80 ces travaux concernant la psychologie cognitive ils sont inspirés des travaux américain dans la diffusion en France renouvelle les investigations didactique »²⁸

De là nous pouvons déduire qu'un ensemble de travaux, entamés dès la fin des années soixante-dix concernant la psychologie cognitive a introduit l'écriture dans son champ

²⁸ Barre-de Miniac, Ch (1995) « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. e .Revue français de pédagogie 113 pp. 93-133.https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1995_num_113_1_1221.

d'étude en donnant de l'amplitude et plus de clarté à la complexité de ce champs, qui a été envisagée comme un champ rétroactif à la parole ou à la lecture selon le domaine de la didactique dont l'objet soit la transcription du langage articulatoire ou pour l'étude graphomotrice, alors que jusqu'aux années quatre-vingt et grâce à l'apport de ces recherches psycho-cognitives, la question de la didactique de l'écrit a pris sa place dans le champ d'intérêt de ce domaine.

Pour sa part D. Alamargot et L. Chanquoy: « *La production de textes est souvent définie, dans le cadre de la psychologie cognitive, comme une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux* »²⁹(2002). elle a pu susciter donc des nombreuses recherche de ce domaine (par exemples: Rohmer1965, HAYES & FLOWER 1980, Butterfleid Hacher et Alberton 1986 ,Oriol-Boyer1990,Scradamalia et Breiter 1991, Bereiter et Sawsanson en 1994,Hayes et Kallog en 1996,Chauquaoyet et Almargot 2002) qu'ils ont élaborés une collection de modèles d'écriture(le modèle Linéaires :construction du texte, modèle en spirale: interaction écriture-lecture, modèle cognitif: rédacteur en contexte, modèle de l'interaction sociale: aspects sociaux de l'écriture).

Au-delà de tous les processus rédactionnels conçus, nous tenons à préciser que dans le cadre de notre présente étude, notre objectif n'est pas de rappeler toutes ces formes. Au lieu de cela, nous nous penchons, au modèle de Hayes et Flower (1980) ; car il fournit une orientation plus appliquée et à notre avis, il Satisfait le point que nous voulons souligner, tout en mettant en relief la distinction entre les deux types de stratégies à savoir « *la stratégie de connaissance transformée* » et « *la stratégie de connaissance rencontrée* » proposées par C. Bereiter et M. Scardamalia dans le domaine de la psychologie cognitive de la production verbale écrite. Ces travaux ont pu discerner l'activité rédactionnelle en trois grandes parties : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus ; et afin de décrire les différentes stratégies auxquelles le scripteur a recours, qui consiste en trois sous processus ceux : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle ; que nous allons montrer dans le paragraphe suivant.

²⁹ D. Alamargot et L. Chanquoy (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), La production du langage. Encyclopédie des Sciences cognitives, Vol. X. Paris : Hermès

4.1 Le modèle de HAYES et FLOWER (1980)

Ce modèle cognitif voit le jour en 1980 avec J.R. Hayes et L.S. Flower. Il a été développé par des psychologues grâce à l'expérimentation ; fondée sur l'utilisation d'une technique de la réflexion à haute voix (Think Out Loud), qui comprend de demander au scripteur-apprenant à rédiger un texte tout en expliquant ce qu'il va écrire en vive voix ; afin d'observer et d'analyser les mécanismes entrant lors de la production, aussi pour détecter l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions. Ce modèle reflète une interdépendance élémentaire qui permet à l'écrivain de faire un va-et-vient d'une étape à l'autre à tout moment, et c'est le modèle le plus commun qui est cité par la communauté scientifique.

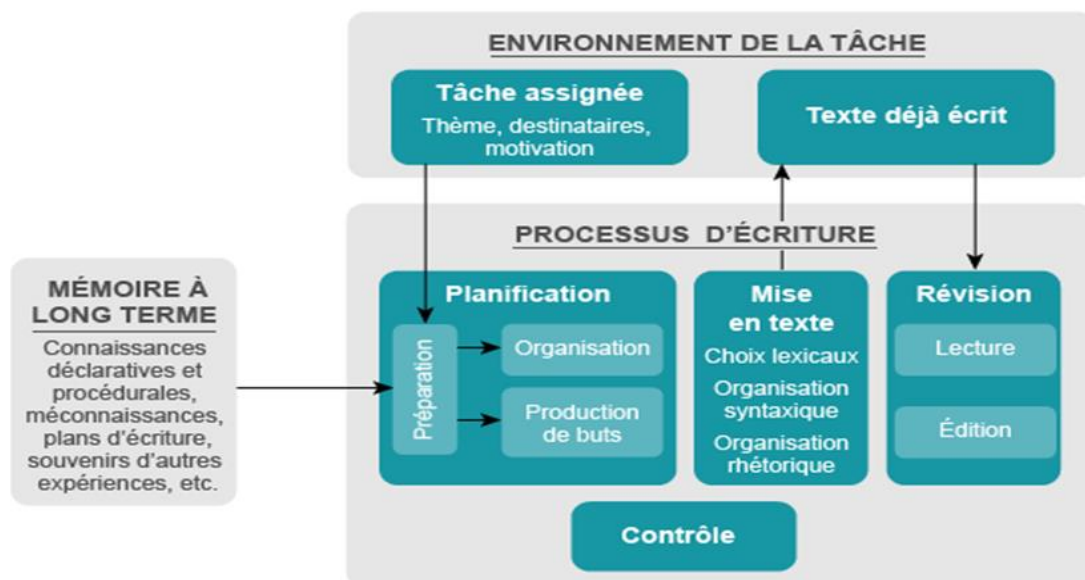


Figure 1: Schéma du processus rédactionnel ³⁰

Source : Modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980).

Comme le montre la figure suivante, ce modèle se compose de trois composants : « environnement de tâche », « mémoire à long terme » et « processus d'écriture » :

³⁰ <https://edu1022.telug.ca/ecriture/modele-decriture/modele-de-hayes-et-flower-1980/>

4.1.1 L'environnement de la tâche (contexte de production)

L'environnement de la tâche « *inclut tous les facteurs extérieurs au rédacteur et qui influencent la réalisation de la tâche.* » (Hayes, 1998, p.53). C'est le contexte dans lequel la tâche est effectuée ; qui est liée aux différentes variables et facteurs externes qui influencent le scripteur lors de la rédaction, comprend les diverses consignes, les thèmes abordés, le contexte matériel, social ou physique du scripteur, la capacité d'adapter ses compétences langagières afin d'assurer la bonne perception du message produit, le contexte de la tâche ne représente pas le produit final mais tous les éléments que le scripteur embrayer lors de sa pratique rédactionnelle.

4.1.2 La mémoire à long terme (où sont stockées les informations)

Ce type de mémoire permet le recours aux différentes connaissances conservées, et de fournir leur mobilisation d'une façon illimitée. Un ensemble des connaissances déclaratives et/ou procédurales (expérimentales) du sujet : connaissances conceptuelles (l'ensemble des connaissances sur un thème donné), linguistiques (l'ensemble, situationnelles...etc.

4.1.3 Le processus rédactionnel

C'est le processus d'écriture proprement dit, qui se décompose en trois sous processus (les stratégies métacognitives) : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

4.1.3.1 La planification

C'est le point départ (la phase préparatrice à l'écriture), à travers laquelle le scripteur identifie le problème à répondre, les destinataires (à qu'il va s'adresser), les objectifs de la situation de communication en exploitant son environnement immédiat, le scripteur, dans cette phase, essaiera de collecter ses connaissances à partir des informations puisées dans la mémoire à long terme (de la base des connaissances déjà disponibles) puis, il structurera ses informations recueillies ; dont il va choisir un ordre de présentation adéquate, et enfin. Après, l'organisation ; l'apprenant évalue et modifie son plan de contenu (soit sa représentation mentale, ou bien une représentation écrite : dessin, schéma, tableaux, des notes écrites) selon ses objectifs souhaités. Cette étape est considérée comme un gain qui permet au scripteur de cerner et procéder ses idées, et l'amène à la fluidité des opérations ultérieures.

4.1.3.1 La textualisation

Ce sous-processus vise à reproduire graphiquement les idées présentées dans le plan préalablement annoncé, qui nécessitent un contrôle minutieux et une sélection de toutes les composantes de la compétence linguistique, y compris les règles syntaxiques, orthographiques, lexicales, sémantiques... etc. Par ailleurs, selon cette phase, le scripteur peut recourir au plan (en arrière) ; pour le réajuster, de même, Pour qu'il puisse vérifier s'il est sur la bonne voie de la réalisation des points ciblés dans l'étape de planification.

4.1.3.2 La révision

Nous précisons que le sous-processus de révision c'est l'essence de notre mémoire, sur laquelle nous concentrons notre étude actuelle mis à part les autres processus rédactionnels ; pour cette raison, nous y consacrerons un deuxième chapitre entier. La révision consiste principalement en une comparaison entre les diverses représentations associées au projet communicatif planifié du texte produit et du texte requis, Hayes et Flower en 1980 ont parlé de réexamen du texte en termes de lecture et de correction, mais en 1981 ils ont ajouté à leur modèle le concept « *d'évaluation et de révision* » donnant à l'activité de relecture une intentionnalité de ré-étude du produit, ce qui met le scripteur dans un état de pouvoir s'interroger sur son produit.

Il s'agit de l'étape d'évaluation de la gestion et du contrôle de l'avancement du processus rédactionnel, une phase au cours laquelle le scripteur réexamine son texte de la surface au profond (ou l'inverse), en permutant, en ajoutant, en réajustant, en supprimant ce qui aboutit aux ratures ou à la réécriture (qui considèrent comme un signe de prise de conscience du scripteur). La révision consiste à la détection de tout ce qui ne va pas, au moyen d'une (re)lecture soigneuse, attentive et analytique ; l'intérêt principal est d'améliorer et mener à bien le produit réalisé par rapport à ce que le scripteur souhaite ; c'est-à-dire de vérifier si le texte produit répond bien au plan construit. De ce fait, nous comprenons que la révision est un processus « *concernant tout ce qui est fait pour atteindre un objectif à un certain niveau du texte et sur un certain texte à un certain moment avec un certain effet et ayant un certain coût* »³¹(Alamargot et Chanquoy : 2001, p.100), et non une simple phase de correction graphique. En effet, ce processus est intermédiaire qui « *peut intervenir aux différents niveaux de traitements et conduire à différents types de transformations du texte*

³¹ Y.Roussey,A .Piolat.B (2005).Article original La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion Text revising: reflexion and controlstructureJ.(ALAMARGOT D. & CHANQUOY L. (2001) Through the Models of Writing. Studies in Writing. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic- Publishers.). <http://centrepsyche-amu.fr/wpcontent/uploads/2014/01/RousseyPiolaPFt2005.pdf>. consulté le: Décembre 2019

en cours d'élaboration. » (Gabsi, 2004, p.8), C'est ce qui distingue ce modèle non linéaire « *qui comporte un système de règles procédurales permettant l'activation récursive et stratégique et l'interaction des trois processus tout au long de l'activité* » (Alamargot & Chanquoy, 2002, p. 47) (ibid.)

Tous ces points seront plus éclairés et détaillés dans le deuxième chapitre.

4.1.3.3 Le contrôle

Le processus de contrôle est omniprésent, qui coordonne la réalisation des trois sous-processus précédents en fonction des objectifs visé car il mesure leur compatibilité au fur et à mesure de la rédaction, on constat clairement qu'il n'y a pas d'une hiérarchisation linéaire opérationnelles, A contrario, elles interviennent de manière flexible pour assurer la réalisation d'un produit cohérent, de ce fait l'opération rédactionnelle paraît complexe Comme le souligne Vigner « *Ecrire un texte rassemble un nombre important d'opérations et la gestion simultanée par l'élève ne manque pas de poser problème* ». (2001, p.73).

En somme, Le modèle Hayes et Flower est le modèle déclencheur qui a conduit à de nombreuses extensions, parfois critiques et parfois contributives. Selon Legros & Marin (2008)

« Le modèle d'Hayes et Flower demeure une référence, toutefois il a fait l'objet de critiques nombreuses telles que celles Berninger et Swanson (1994) ou celle de Hayes lui-même (1996). Ces critiques concernent d'une part le traitement des connaissances. Les connaissances stockées en mémoire et les processus d'activation de ces connaissances en MLT sont insuffisamment pris en compte. D'autre part, ce modèle, qui envisage exclusivement le fonctionnement cognitif de l'expert, ne rend pas compte de la construction progressive des compétences du scripteur novice et ignore l'aspect développemental. » (P :97)

Pour conclure, Sur la base de tout ce qui précède, nous pouvons dire que parmi les critiques qui ont pu distinguer ce modèle, nous trouvons Chauquaoyet et Almargot (modèle princeps) en 2002 qui considèrent que la mémoire à long terme selon ce modèle est fortement automatisée chez l'adulte, mais d'autre part, le modèle non linéaire a été enrichi par le modèle de Bereiter et Sawsanson en 1994 (selon Piolat) qu'ils ont met en relief le rôle de la mémoire à long terme, ainsi le modèle de Butterfleid Hacher et Alberton en 1986 qui ont fait la distinction entre la mémoire à long terme et celle du travail lors de la phase de révision, En outre Hayes et Kallog en 1996 se sont intéressés à démontrer les fonctions attentionnelles

caractérisant la mémoire : à long terme / mémoire de travail et mémoire visio-spatiel linguistique .

4.2 L'automatisme de la performance scripturale

La production du texte selon Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005)

« *Met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique), traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution). Les traitements assurés par chacun des processus sont plus ou moins automatisables et plus ou moins automatisés selon le niveau d'expertise du rédacteur.* »
³²(P.41-46)

Il semble donc clair que l'automatisation du processus rédactionnel mise en œuvre par le scripteur habile (au détriment d'un apprenti-scripteur dans une « *langue étrangère ou une langue seconde* » qui ne fonctionne pas de la même manière en raison d'une surcharge cognitive), elle se rapporte au contrôle subconscient des formules liées à la production orthographique, textuelle et grammaticale complexe, qui peut être renforcée par la pratique progressive de l'activité d'écriture, tandis que certains processus tels que la révision et la planification ne peuvent être effectués que par un degré de traitement que le scripteur contrôle consciemment, Il est renouvelé selon l'état proposé de la situation visée. En gros l'automatisation du processus d'écriture peut réduire la surcharge mentale dans laquelle se trouve le scripteur en L2.

4.3 Le traitement cognitif selon les stratégies de connaissance

4.3.1 Modèle développemental de Bereiter et Scardamalia (1987)

ces deux chercheurs ont mené une analyse du comportement des enfants et des adultes lors de l'accomplissement de leur mission scripturale, grâce à laquelle, ils ont obtenu deux voies stratégiques des connaissances exploitées au cours de cet acte, selon Cornaire et Mary Raymond (1999) : « *Ces descriptions élaborées à partir d'un vaste échantillon de sujets (enfants et adultes) en langue maternelle demeurent assez représentatives des cheminements suivis par différents types de scripteurs novices ou habiles* »³³. Ces deux

³² Alamargot, D., Lambert, E., & Chanquoy, L. (2005). : La production écrite et ses relations avec la mémoire. Approche Neuropsychologique des Acquisitions de l'Enfant. 17, 41-46 ? consulté le : Décembre 2019 url. https://www.researchgate.net/publication/228674930_La_production_ecrite_et_ses_relations_avec_la_memoire.

³³ CORNAIRE. C, RAYMOND. M-P (1999), La production écrite, CLE International, didactique des langues étrangères », P.30.

voies stratégiques ont été proposées pour décrire et analyser les processus associés à la position adoptée par deux types de scripteurs : les novices experts :

Pour la première, il s'agit de la manière dont un scripteur enfant (novice) peut produire un texte, qui est appelé une « *stratégie de connaissance rapportée* », et en second lieu, ils ont étudié l'ensemble des procédures rédactionnelles stratégiques pour un scripteur adulte (Expert) qu'ils appellent « *stratégie de connaissance transformée* ».

4.3.1.1 La stratégie de connaissance rencontrée

Selon Cornaire & Raymond (1999) « *La première description (knowledge-telling model) [...] décrit la démarche des scripteurs novices ou d'enfants, centrés sur eux-mêmes et éprouvant des difficultés à se distancier de leur mode de pensée, qui commencent à rédiger un texte sans trop se préoccuper de recueillir des renseignements préliminaires précis sur le sujet qu'ils vont traiter, mais qui se fient uniquement à leurs champs d'expérience ou à leurs connaissances. Ces scripteurs malhabiles n'ont pas davantage le souci de vouloir connaître leurs lecteurs, d'en cerner les attentes, et par conséquent de présenter un contenu bien organisé et compréhensible.* »³⁴ (p.30)

La stratégie de connaissance rencontrée décrit les différentes modalités adoptées par l'enfants-scripteurs malhabiles, qui ont confiance dans leurs domaines d'expertise ou de connaissances (acquis précédemment) et qui ne s'écartent pas de leur façon de penser, en employant un registre de la langue courante peuvent être atteints facilement par la majorité et sans tenir compte des informations préliminaires sur le sujet abordé, ou même la perception du lecteur. Pour leur produit, ils s'intéressent. Ces scripteurs se focalisent généralement sur la textualisation (La stratégie utilisée par les novices s'intéresse à la récupération des connaissances en mémoire à long terme et à les transcrire) sans tenir compte à planification ni à l'interaction entre les phrases (la cohérence interne).

4.3.1.2 Stratégie de connaissance transformée

Concerne les différentes modalités exploitées par des scripteurs adultes habiles (plus expérimentés), Ceux qui contrôlent leurs performances cognitives lors de l'exécution de la tâche à accomplir, et qui ne se restreignent pas à extraire des connaissances de leur mémoire à long terme pour développer leur sujet, mais aussi et surtout, cela se réfère à la transformation de toutes les contraintes qui imposées par leur environnement, vers des ressources d'informations, de même en fusant un appel au savoir conceptuel préalable, et en

³⁴ Cornaire & Raymond, op. Cit., p. 29

prenant compte la perception du lecteur, ce qui leur permet d'atteindre des objectifs fixes, ceux qui devraient être développés en parallèle avec le sujet abordé, c'est pourquoi ce type de scripteur se focalise sur la progression attentive programmée des deux processus rédactionnels : la planification et la révision.

En effet, la transformation des connaissances représente un processus cognitif coûteux en termes d'efforts accordés pour gérer et surpasser les différentes restrictions d'écriture. C'est donc une résolution des problèmes, selon Legros & Marin (2008):

*« Cette transformation de contenu et la mise en forme linguistique suppose le développement des compétences de planification du contenu du texte pour atteindre des buts de plus en plus complexes. Elle s'apparente à une activité de résolutions de problèmes au coût cognitif important qui nécessite d'augmenter l'empan de la mémoire de travail pour maintenir actives les contraintes liées à la tâche. »*³⁵(P :105)

Après avoir vu le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987), nous pouvons dire qu'ils proposent donc deux voies stratégiques qui invoquent des ressources cognitives à différents niveaux, le premier renvoie à la stratégie des connaissances racontées, après avoir identifié le sujet et les contraintes liées à la production, le scripteur continue à rechercher ses informations stockées dans la mémoire à long terme, ces informations sont placées dans des phrases et copiées telles qu'elles sont récupérées. La deuxième voie, celle de la stratégie des connaissances transformées exploitée par un scripteur qualifié qui n'est pas satisfait de raconter ce qu'il a récupéré de sa mémoire à long terme, mais plutôt de structurer les idées récupérées en opérant une sélection d'informations pertinentes ; en les modifiant pour se conformer au contenu et à la situation de discours donné.

4.3.2 Les ressources cognitives mises en œuvre lors de la rédaction

La mémoire est l'un des processus mentaux supérieurs les plus importants de la vie humaine, dont dépendent un certain nombre d'autres processus, tels que la perception, la conscience, l'apprentissage, la réflexion, la résolution de problèmes, la parole et la rédaction. La fameuse représentation de la mémoire (le stockage mental de l'information) a été modifiée grâce au développement de la psychologie cognitive qui a révélé une grande diversité de représentations du processus mentaux. Les spécialistes ont pu définir les trois niveaux à

³⁵ Legros & Marin, 2008, P : 105

savoir : la mémoire sensorielle, la mémoire à court terme (mémoire de travail) et la mémoire à long terme (Smith, 1978):

La réception des informations du contexte externe se fait d'abord en contactant la mémoire sensorielle qu'elle les détient fidèlement mais très brièvement, ce qui permet l'identification des informations nécessaires, puis elles sont envoyées à la mémoire de travail qui manipule et sélectionne immédiatement les informations stockées dans notre mémoire à court terme, elle fournit de nombreuses fonctions de contrôle « également appelées fonctions exécutives » lors du traitement de nouvelles situations ; ce type de mémoire pourrait gêner l'écrivain en raison de ses capacités limitées, et le contraint à fragmenter les informations à traiter en adaptant des différentes stratégies, après cette phase sélective et la récupération d'informations, les informations déclaratives ou procédurales³⁶ recueillies seront renvoyées à la mémoire à long terme qui a une capacité de stockage considérable illimité dans le temps.

D'après ce qui a été démontré précédemment, nous pouvons dire qu'il y a :

« Une interaction régulière entre les trois niveaux de la mémoire. La sélection de l'information à partir de la mémoire sensorielle se réalise grâce à des connaissances déjà stockées dans la mémoire à long terme, et la mémoire de travail attribue des sens aux mots en se référant aux données conceptuelles, syntaxiques qui se trouvaient déjà dans la mémoire à long terme. » Comme le confirme M. Karek (2018)³⁷

4.3.3 La capacité de stockage selon les différents types de connaissance

La psychologie cognitive nous a incité à faire de nombreuses observations liées à la mémoire à long terme qui vise à étudier les différentes connaissances stockées, de sorte que la durée de conservation des informations nous fait distinguer les différents types de connaissances mobilisant dans ce type de mémoire, selon laquelle, il existe des structures cérébrales étaient spécialisées dans le traitement de chaque type de ces connaissances, par exemple : dans certains cas d'amnésie, l'impact se produit sur certains types de connaissances et pas sur d'autres. Trois grands types de connaissances se dessinent alors : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles

³⁶ Les informations déclaratives et procédurales : nous allons les expliquer au cours du chapitre

³⁷ Karek Mounir. (2018) : La consigne et l'enseignement / apprentissage de la production écrite à l'école moyenne en Algérie : réalité et perspective. Thèse de doctorat. UNIVERSITE BADJI MOKHTAR-ANNABA (non publiée).

4.3.3.1 Les connaissances déclaratives

« *Le bagage de connaissances langagière* », c'est le premier type de connaissances correspond aux savoir de référence thématique (les savoir conceptuels), impliqués dans la production écrite ; elle concerne la mémorisation de l'ensemble des connaissances relatives à la situation d'écriture, au fonctionnement du code langagier : orthographe, grammaire et la conjugaison, aussi au fonctionnement de la rédaction : cohérence, cohésion textuelle, typologie, consigne...etc. La connaissance déclarative reste constante jusqu'à ce qu'elle accompagne une connaissance procédurale et conditionnelle qui la rend dynamique et lui permet de conduire à l'action.

4.3.3.2 Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales dépendent à la richesse d'expertise du scripteur qui reflète une production textuelle caractérisé par des relations complexes et variées. Le rôle de ces connaissances est d'actualiser les connaissances déclaratives ; qu'elles représentent les habitudes, les automatismes rédactionnels. C'est le savoir du « comment faire » sans se concentrer sur la tâche scripturale dont le scripteur mobilise inconsciemment des différents ressources et stratégies pour accomplir sa tâche, ces connaissances procédurales renvoient aux aspects communicatifs, conversationnelles et discursives (Fayol : 1997), Cela nécessite donc, que l'écrivain définisse un contexte en fonction de la compréhension et des attentes du lecteur.

4.3.3.3 Les connaissances conditionnelles

Les connaissances conditionnelles concernent toutes les conditions régissant la mise en œuvre des connaissances déclaratives et procédurales. Cela permet au scripteur de répondre à quand et pourquoi « *écrire* » ; dans le sens qu'elles visent à déterminer les exigences de la situation de communication rédactionnelles, également appelée connaissance pragmatique ; l'un de ses avantages est qu'il a permis à l'apprenti-scripteur de se rappeler et de prendre conscience des événements qui ont été personnellement vécus (de contextualisée en temps et en espace les connaissances situationnelles).

Nous pouvons déduire, selon ce qu'il a présenté précédemment, que la disponibilité des connaissances dans la mémoire à long terme dépend au taux d'expertise acquis par le scripteur (Alamargot, Lambert et Chanquoy, 2005) ; d'où ces connaissances peuvent être moins abondantes pour un scripteur novice et facilement accessibles. D'autre part, il a été prouvé que plus un scripteur est qualifié, plus l'accès aux connaissances sera riche.

De ce fait, beaucoup de didacticiens ont considéré que l'activité de tissage d'un texte est plus ardue et difficile surtout pour un scripteur novice en langue étrangère, Mangenot (1996), affirme que cette activité « *est complexe en langue maternelle l'est d'autant plus en langue étrangère* »³⁸ (p :174)

5 Les difficultés de l'acte d'écrire rencontrées par le scripteur novice en L2

La production du texte en tant qu'activité cognitive complexe effectue de nombreuses opérations avec différents niveaux de traitement, dans une langue étrangère, il est clair que l'effort cognitif sera plus important pour l'écrivain dans une langue étrangère que dans sa langue maternelle. Cela est dû au fait que la pratique de l'écriture dans une langue étrangère pose des difficultés supplémentaires, tant linguistiques que psycho-cognitives, en outre les difficultés psycho-affectives, qui peuvent conduire l'écrivain à une *surcharge cognitive*³⁹ ou au déficit de son acte fonctionnel.

Tout scripteur novice en langue étrangère, n'est pas à l'abri des erreurs commises pendant sa tâche rédactionnelle (c'est le cas de l'apprenant algérien qui nous intéresse dans notre étude) ; car l'apprenti-scripteur construit son système de la langue étrangère en le comparant avec son système de langue maternelle, de ce fait, il recherche des points de similitude et divergence entre ces deux systèmes.

Ces erreurs, selon (Corde, 1970 :19) ; qui jusque-là avaient été considérées comme révélant des difficultés d'apprentissage, sont des indices sûrs du processus d'acquisition de la langue étrangère au même titre que les énoncés mal formés d'un enfant le sont de son acquisition de la langue maternelle. C'est pour cette raison que nous avons trouvé utile, en quelque sorte, de rappeler les difficultés communes que nous classons selon deux grandes Catégories : les difficultés langagières (le consigne, L'orthographe, Ponctuation, Cohérence). Les difficultés psycho-cognitive (fonction multitâche du cerveau d'un novice), et les psycho-affective (Stress, Distracteurs : externe et interne).

³⁸ Mangenot, François, (1996), cité par J-P Robert, « Dictionnaire pratique de didactique du FLE », Ophrys, Paris, 2008.p.174.

³⁹ La surcharge cognitive : est « le dysfonctionnement de l'activité mentale qui survient lorsqu'un individu est dans l'incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d'une information ». Cuq J-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.2003, p.230(ibid.).

5.1 Les Difficultés langagières

La complexité de l'habileté à comprendre les textes écrits nous fait prendre conscience de la difficulté des problèmes qui doivent être résolus lorsque nous voulons amener les apprenants à produire des textes ; ces problèmes résident dans le choix de la structure en fonction de l'objectif souhaité, et de définir le texte cible en mots tout en respectant les limitations rhétoriques, grammaticales et lexicales imposées par le domaine de référence (le type du texte choisi). Par conséquent, la compétence rédactionnelle dans une langue étrangère nécessite certain degré de maîtrise de la langue pour apprendre à écrire, D'où « *l'erreur montre concrètement sous une forme linguistique, un point faible de l'apprenant donc une difficulté* »⁴⁰(T.Slama Casacu : 1981,192).

Parmi ces difficultés nous signalons ceux qui en relation avec : le consigne, L'orthographe, Ponctuation, Cohérence.

5.1.1 Les difficultés de la consigne

La production d'une langue écrite pose de multiples problèmes, y compris ceux liés à la consigne ; c'est un déclencheur d'écriture qui dessine le cadre de la tâche ; c'est l'essence même du processus éducatif, à travers lequel la situation l'enseignement / apprentissage est confronté à un certain nombre d'obstacles, dont Le rôle des pratiques enseignantes étant de les créer en adaptant certains critères. En classe l'enseignant place l'élève au centre des activités métacognitives, et pour assurer un meilleur décodage de la consigne, il ne fait pas un choix aléatoire des aspects de la consigne (longueur, vocabulaire, syntaxe, Degré d'ambiguïté, l'aspect référentiel de l'apprenant ;c'est-à-dire ses connaissances ou expériences préalable concernant le sujet traité), il est supposé qu'il les contrôle pour mesurer leur compatibilité avec le niveau de ses élèves, l'apprenant se trouve lui-même obligé d'avoir des connaissances sur le thème abordé « *On ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine...* » (Vigner, 2001, p.81) ; pour qu' il puisse évaluer son niveau de connaissances qui peut poser problème pour lui ; car en plus de sa connaissance du thème il doit estimer les connaissances du destinataire qui va l'évaluer (Fayol, 1996).

⁴⁰ T.Slama Casacu (1981)psycholinguistique appliquée. L'enseignement des langues. Paris-Bruxelles, nathan-labor,192.

5.1.2 Les difficultés liées à l'orthographe

Apprendre le langage écrit en langue étrangère exige une connaissance parfaite de toutes les composantes de son système, et notamment de l'orthographe écrite, « *dans l'enseignement de l'écrit en langue étrangère, l'accent devrait être mis essentiellement sur la langue et cette fonction première de l'écrit qu'est la transcription* » (J.E Lebreys, 1992 : 519). Les erreurs commises selon ce composant langagière sont considérées comme le frein qui entrave le développement de l'acte d'écrire ; ce sont des fautes orthographiques qu'un écrivain peut rencontrer dans sa langue maternelle à un taux très faible, au détriment, d'un écrivain en langue étrangère ; qui représente pour lui parfois un trouble d'apprentissage. Le scripteur en L2 a très souvent besoin d'aides aux différents niveaux de connaissances orthographiques car « *l'habileté rédactionnelle en L2 implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique* » (Lefrançois, 2001), l'orthographe erronée à l'écrit se repèrent facilement, car elle nuit à la compréhension immédiate du texte ; elle « *est inséparable de la production écrite dont elle fait intégralement partie et qui lui donne sa raison d'être* » (JP. Jaffré : 1992, 138).

5.1.3 Les difficultés de ponctuation

La ponctuation est liée à l'ensemble de signes graphiques, dans son fonctionnement, est définie comme « *un ensemble de système, et de règles de signes qui élabore un texte écrit* » (Popin, 1998), c'est une composante propre au langage écrit comme l'indique Jean Perrot : « *la ponctuation étant caractérisée comme appartenant de l'écrit et non à l'oral* » (1980 :67).⁴¹ pour assurer une bonne production de texte, le scripteur expert se réfère toujours à cette fonctionnalité écrite qui lui permet de structurer la phrase et la rendre plus intelligible, préciser le sens de la phrase, car elle travaille à réparer les relations syntaxiques (les prépositions et les idées fondamentales du texte) ; maîtrisant ainsi cette composante linguistique permettrait à l'apprenant d'acquérir quelques normes rédactionnelles, la ponctuation fournit plus de clarté, de confort pour le lecteur, ce qui valorise la Qualité de représentation du produit écrit. En revanche, en ce qui concerne les scripteurs novices en L2 l'apprentissage de ces signes linguistiques paraît facile pour eux tandis que, l'utilisation des marques de ponctuation constitue un obstacle pour ces derniers (Fayol, 1989) où ils

⁴¹ Perrot, J-Ch (1980) : Ponctuation et fonctions linguistiques [article] Langue française, n°45, La ponctuation. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5266.

banalisent son usage : en la considérant comme un élément accessoire et l'employant aléatoirement.

5.1.4 Les erreurs liées à la cohérence

Tout en corrigeant les productions textuelles des élèves, les enseignants sont toujours dans la même position que de se plaindre le manque de « *la continuité significative* » ,Vandendorpe (1995) exprime qu'un jugement d'incohérence arrive tant que les liens entre les informations textuel sont absents, cette notion textuelle concerne la progression structurale sémantique qui se manifeste selon l'intelligibilité entre les segments textuel, la cohérence résulte de la capacité du scripteur à rédiger un texte qui possède une certaine unité, tant des points de vue situationnel, macrostructurel que microstructurel ⁴²(Carter-Thomas, 2000) . Des nombreux recherche en psychologie cognitive portant sur la distinction entre les fonctionnements cognitifs du scripteur habile et d'un apprenti-scripteur ont pu montrer que, chez le premier, la production d'un texte cohérent implique la mobilisation de processus cognitifs de haut niveau, dont l'activation passe par l'emploi de stratégies efficaces pouvant être ou non automatisées (Tardif, 1992) par contre, et dans le cas où les stratégie ne sont pas automatisées (chez un scripteur novice),la cohérence résulte donc d'une conscientisation procédurale, se défini comme « *un ensemble de décisions prises pour écrire un texte et qui débouchent sur une série d'actions coordonnées en tenant compte des composantes de la situation d'écriture* » (Legendre, 2005 p. 1261)

Il convient de noter que, les difficultés rencontrées par l'apprenant lors de l'écriture d'un texte en FLE ne reflètent non seulement les aspects linguistiques (grammaire, conjugaison, vocabulaire, etc.) mais elles affectent également les stratégies cognitives à mettre en œuvre car l'apprenant doit disposer d'un ensemble de connaissances langagière, puis il doit l'effectuer selon un ensemble d'opérations intellectuelles complexes

5.2 Les difficultés psycho-cognitive du scripteur

La rédaction d'un texte est une activité complexe et difficile qui nécessite des efforts coûteux en ressources cognitives ,car elle implique l'activation simultanée de nombreux processus dont le succès dans cette activité dépend de la gestion prudente de ces ressources, et comme nous l'avons mentionné précédemment ; selon D. Alamargot et L. Chanquoy ⁴³qui indiquent que la production des texte est une activité mentale complexe qui implique

⁴² Carter –Th ,2000. La cohérence textuelle Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit., S, op.cit., p :53.

⁴³ D. Alamargot et L. Chanquoy, (2002) « Les modèles de rédaction de textes », Production du langage, dir. M. Fayol, Hermes, p. 45-65.

la réalisation d'une combinaison de connaissances linguistiques et de divers opérations mentaux. Lors de l'écriture du texte l'apprenti-scripteur est parfois confronté à diverses difficultés cognitives parmi elles :

5.2.1 Le cerveau d'un novice n'est pas multitâche

Il est à noter que les opérations d'écriture sont les mêmes dans la première langue (L1) et dans la seconde langue (L2), à l'exception de celles en L2 ; dont le cerveau du scripteur novice n'est pas multifonctionnel car le niveau d'automatisation du processus rédactionnels chez cet apprenti-scripteur en L2 est inférieur au niveau du scripteur expert, et qui cherche pendant l'écriture à transférer certaines idées en mémoire ; puis les regrouper dans un plan fixe qui ne sera pas modifié. Les idées employées sont souvent incohérentes car il s'intéresse pour la plupart du temps à la transcription, la grammaire et / ou à la consigne ,et ça remonte généralement aux insuffisances des ressources langagière qu'il les éprouve, Blain souligne que « *les connaissances plus limitées de la langue cible peuvent avoir une incidence sur le parcours scriptural* » (2003) par ailleurs, ça peut aussi refléter la difficulté d'accès à ces ressources ; à cause d'un charge mentale excessive des processus entraînent lors de la pratique de cette activité, tout cela est bien illustré vu le temps d'écriture qui semble beaucoup plus cher pour un apprenti-scripteur, dont il le consacre à la traduction de ses pensées de la langue maternelle vers la langue cible et vérifie son texte mot à mot, tout en négligeant les autres processus.

Barbier affirme que le scripteur ne doit pas met l'accent sur l'aspect linguistique aux dépens d'autre aspect de la planification ou de révision « *C'est bien l'articulation du processus de formulation [mise en texte] avec les autres processus qui fait toute la particularité de la production écrite en L2* » (2004 p. 190). ⁴⁴

Enfin nous pouvons supposer qu'un apprenti-scripteur Algérien de 3AM novice en L2, éprouve d'une surcharge cognitive, doit-il ne parvient pas à gérer sa situation rédactionnelle ; car il est souvent se penche par son aspect linguistique qui occupe une grande partie de ses préoccupations (à causes de ses carences) au détriment d'autres opérations à prendre en compte lors de sa rédaction.

⁴⁴ <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/29185/B300.pdf?sequence=1>. Consulté le : 23 /12/2019à 15 :30.

5.3 Les difficultés psycho-affectives du scripteur novice

Nous ne pouvons pas réfléchir à un travail rédactionnel sans impliquer la dimension émotionnelle de l'apprenti-scripteur, car cette activité ne se limite pas seulement à la maîtrise des règles de la langue à respecter mais, une activité d'écriture mobilise un ensemble infini des dimensions qui permettent à l'individu de révéler sa coté affective et singulière comme dans les autres dimensions langagières, communicative, sociale ...etc. « *Écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits* » (Barré-De Miniac, 2015, p. 21), Compte tenu de l'importance de cet aspect, nous avons jugé opportun de parler de certaines difficultés psycho-affectives qui peuvent accompagner et /ou entraver l'élève tout en pratiquant sa tâche rédactionnelle. À l'instar de Michèle Longour, Diamond...etc.

5.3.1 Le stress lors de la production écrire

Selon Michèle Longour : « *Tout le monde n'a sans doute pas le talent d'un écrivain, mais chacun de nous peut parvenir à écrire de façon correcte pour les besoins de sa vie étudiante ou professionnelle* » L'écriture donc est une habileté et pas un don, elle s'apprend et se développe au cours de sa pratique. En effet, les séances d'enseignement consacrés à la pratique de cette tâche sont difficiles à gérer, d'où certain apprenti-scripteurs novice en L2 sont pris de panique de cet acte qui est dû à des multiples raisons (difficultés linguistiques, cognitives, communicationnelles) ; la situation de production des texte est devenu comme *une situation d'inquiétude* ⁴⁵qui reflète « *un stress absolu* », ⁴⁶ce stress mal géré s'ensuit par un blocage de la cognition et donc la tâche productive, « *Il déclenche une série d'événements chimiques qui réduisent son influence, tout en renforçant celle d'aires cérébrales plus anciennes. Nous pouvons alors nous retrouver en proie à une anxiété paralysante [...] En d'autres termes, nous perdons le contrôle de nous-mêmes* » (Arnsten, Mazure & Sinha, 2012, p. 46), cette situation du stress a alors des conséquences sur *le cortex préfrontal* ⁴⁷de nos cerveaux et plus exactement les habiletés comprises dans les fonctions exécutives ; Celles généralement retenues réfèrent à la planification, l'attention, l'inhibition,

⁴⁵ Situation d'inquiétude : Thèse : Rachid BANNOUR L'écriture expressive et ses effets : Approche cognitivo-émotionnelle.

https://tel.archivesouvertes.fr/file/index/docid/421149/filename/These_BANNOUR_2009_L_écriture_expressive_et_ses_effets.pdf.

⁴⁶ J. REULIER, (2018) « *Euvrer en neurodidactique de la production d'écrits* », Éducation et socialisation [En ligne], 49 | 2018, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 04 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/4511> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.4511>.

⁴⁷(Ibid.)

la flexibilité, le contrôle émotionnel et la récupération active d'informations en mémoire (Diamond, 2013)

5.3.2 La gestion de l'attention lors de la rédaction

La concentration d'apprentissage permet à l'apprenant d'atteindre ses objectifs, ainsi que de mémoriser la quantité maximale d'informations. La tâche productive des textes est considérée comme l'une des activités complexes qui comprend un ensemble de processus cognitifs, parmi eux l'attention qui peut être : une attention involontaire (ou automatique) sans avoir exercé un contrôle sur la focalisation pendant le travail et, l'attention volontaire (ou contrôlée) qui exige une focalisation consciente plus élevée et a une capacité limitée. Une bonne qualité d'attention permet de mieux percevoir les objets qui nous entourent, de faire des actions davantage reliées à la tâche, de restreindre l'apprentissage aux informations les plus pertinentes et de faciliter la discrimination perceptuelle ainsi que la mémorisation (Pieton et al., 1986) en revanche, un apprenant-scripteur Pour atteindre sa concentration, doit faire abstraction à tout ce qui se passe autour de lui, en effet, il doit arriver à contrôler tous les distracteurs peuvent interférer sa pratique rédactionnelle, car ils attirent ailleurs son attention qui devrait en fait être consacrée à la tâche, ces distracteurs peuvent prendre deux formes : « internes » ou « externes ». Les distracteurs externes lors de la rédaction ceux qui viennent du monde extérieur, entravant la concentration d'exercice de la tâche ciblée Ex : le bruit, un événement distrayant, des conversations...etc.

Les distracteurs internes lors de la rédaction se sont d'origine psychologique ; ceux qui reflètent les pensées, les émotions, les dialogues internes, le stress...etc. (que nous avons explicité le concept du stress plus en haut.)

En guise de récapitulation générale, L'apprentissage de la production écrite pose un véritable calvaire pour un élève novice en L2, qui n'est pas bien équipé pour s'investir et réinvestir ses acquis, pour pouvoir accéder à la consigne et répondre aux contraintes d'un sujet donné, car tout apprenant au stade d'apprentissage rencontre des difficultés au cours de sa pratique rédactionnelle influençant par trois facteurs dominants : linguistique, cognitive et affective ; qui jouent un rôle très important dans son apprentissage

Conclusion

Dans ce chapitre, nous nous sommes concentrés avant tout sur les différentes définitions de l'acte d'écrire, ainsi sur la situation d'écriture d'où l'activité de production écrite apparaît comme une activité très complexe. Ensuite, nous avons fait un aperçu sur l'intérêt qu'a pris la compétence scripturale selon certaines approches didactiques en langue étrangère, puis. Nous avons contextualisé cet acte selon le système éducatif algérien (le programme et le manuel algérien), également nous avons traité brièvement l'ensemble des stratégies rédactionnelles nommément, l'ensemble des processus cognitif qui gèrent l'activité d'écriture selon le modèle princeps de Hayes et Flower 1980 (notons que nous avons expliqué la production écrite selon les différents travaux de la psychologie cognitive), et il se compose de quatre sous-processus : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

Tout en mettant l'accent sur différentes stratégies de connaissances et capacités de stockage à mobiliser au cours de la pratique de cette activité, enfin, nous avons évoqué aussi Les difficultés de l'acte d'écrire rencontrées par le scripteur novice en L2 ; qui peuvent par conséquent être communes à celles rencontrées par l'apprenant algérien du cycle moyen (les difficultés linguistiques que psycho-cognitives, en outre les difficultés psycho-affectives) qui ont toujours été des problèmes majeurs pour un grand nombre d'apprenants en langue étrangère.

Chapitre II : L'apport de la révision à la production écrite en classe de FLE

Introduction

Pendant longtemps (depuis 1965 jusqu'à la fin des années 1970), les études de production écrites se sont souvent concentrées sur le produit final au détriment du processus rédactionnel. Néanmoins, différentes méthodes d'analyse ont émergé qui ont pu mieux étudier les différents processus inclus lors de cette opération, des nouveaux concepts ont été créés avec l'émergence de la psychologie cognitive sur laquelle nous nous appuyons (le contrôle, la conscientisation, et l'autorégulation). Dans notre présent chapitre nous développerons le concept de la révision rédactionnelle : le sous-processus de la révision est considéré comme une étape suprême de la production écrite vu son rôle évaluatif, correctif et amélioratif du texte ; l'importance du sous processus de révision a poussé plusieurs chercheurs à mener des études qui s'y rapportent plusieurs études déclenchées par Hayes et Flower (1980, 1986) et Hayes et coll. (1987), Piolat et Roussey(1994, 2005...etc), Hayes.1996, Alamargot et Chanquoy(2001, Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005).

Sur la base de ce que nous avons fourni précédemment (l'ensemble des processus et du sous-processus cognitif qui gèrent l'activité d'écriture et ses difficultés rencontrées par un scripteur novice) et afin de mieux cerner le cadre du sous-processus de la révision rédactionnelle nous allons, puisque cela nous apparaît fondamental, débiter par éclairer son rôle autant qu'outil de contrôle et d'auto-évaluation de l'acte rédactionnel, aussi nous allons démontrer sa relation avec la phase de réécriture...etc..

1 la révision un outil de contrôle de l'acte rédactionnel

La révision est considérée comme l'étape ultime de la production des textes, elle se classe parmi les opérations les plus difficiles pour *les apprenti-scripteurs*⁴⁸. Cependant, son rôle amélioratif et correctif du texte est très important, elle se déclenche à partir du moment où le scripteur perçoit un écart, une dissonance entre ce qu'il veut dire et ce qu'il a écrit. Bridwell, (1981) (Lusignan & Fortier, 1992 : 220). Ce processus cognitif complexe, mis en œuvre par un scripteur au cours de la rédaction, ne peut être étudié par les chercheurs qu'à

⁴⁸ Un scripteur qui ne se limite pas seulement à la mémorisation des éléments arrêtés par la norme orthographique mais également sur la résolution du problème orthographique. Intervenir Auprès D'élèves Ayant des Besoins Particuliers: Quelle Formation
<https://books.google.dz/books?id=xkCN9SLuRfMC&pg=PT96&lpg=PT96&dq=explication++apprenti-scripteur&source=bl&ots=47ehbcCSVZ&sig=ACfU3U3bX-F8aBT0qdYrcO>.

partir de phénomènes observables ou par des analyses de verbalisation, elle est considérée comme

La révision est, avec la planification, une des composantes du contrôle de la production écrite. Elle peut, suivant les formes prises par l'interaction des deux processus, remplir différents rôles (vérification ou programmation) et porter sur différents niveaux (révision réactive du texte produit ou proactive de la mise en œuvre des processus) (Roussey et Piolat .2005p. 358).

La révision est un sous-processus qui assure plusieurs fonctions ; considérée comme une composante du contrôle de la production écrite avec la planification ; qui se fonctionnent d'une manière complémentaire intégrative. Elles impliquent des traitements portant sur l'évaluation et l'amélioration du produit de la tâche, la supervision procédurale (la gestion de la tâche, la réalisation des objectifs...etc.), parfois même le remplacement temporaire de certains processus défaillants (examine la programmation de certains processus).

Les recherches récentes en psychologie cognitive ; tentent à repérer le contrôle exercé par un scripteur lors de sa production, ont permis de mieux comprendre l'interaction entre les processus impliqués dans le contrôle tout au long des tâches de composition en termes de procédures mises en œuvre de niveaux de l'activité ou du texte concernés, dont objectif est d'identifier l'ensemble des stratégies rédactionnelles dont objectif est d'identifier l'ensemble des stratégies rédactionnelles plus exactement ceux de révision, Alamargot et Chanquoy (2001 ; voir aussi Espéret et Piolat, 1991) supposent l'existence de deux systèmes de contrôle de la production écrite qui s'opèrent à des niveaux différents ; d'où La révision étant considérée, soit comme un sous-processus du processus de rédaction au même titre que la planification ou la mise en texte, soit comme un ensemble de traitements impliqués dans le contrôle de ce processus (Roussey & Piolat, 2005) ⁴⁹; il y a donc deux systèmes de contrôles différentes à savoir:

1.1 Le contrôle de production écrite : niveau global :

L'opération de contrôle s'intéresse au fonctionnement du système cognitif, en particulier la restauration et le stockage dans la mémoire à long terme et de travail, des connaissances impliquées dans l'exécution ainsi que la planification de l'activité des processus scriptural, Hayes et Flower (1980) précisent que la révision est un processus

⁴⁹ ROUSSEY, J.Y, PIOLAT, A, (2005) la révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion, in Psychologie Française, p50

qui peut intervenir pour interrompre les autres processus, à n'importe quel moment de l'écriture, en outre, Sommers(1980) et Witte (1985) signalent que le rédacteur commence sa révision avec la phase de la planification.

1.2 Le contrôle de production : niveau secondaire :

Le sous-processus de la révision de la production écrite, à son tour veillera à ce que le texte soit évalué par rapport aux objectifs et aux normes de qualité de surface et du profond du texte ciblé ; c'est à dire la détection des dysfonctionnements, leur détermination et la disposition des moyens pour y remédier. Ce contrôle sera assuré donc par des opérations de traitement de texte précédées d'une étape d'une lecture critique. De là, nous comprenons que pendant la révision, le scripteur devient lecteur de son propre texte. Cependant, ce lecteur a un autre objectif, celui d'apporter un regard critique en vue d'améliorer son texte en le réajustant suivant ses intentions d'écriture et *ses lecteurs éventuels*⁵⁰. De plus, cette relecture réactive les connaissances du scripteur sur le sujet dans sa mémoire à long terme, ce qui facilite la poursuite de la procédure de mise en texte (Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005), cette étape de contrôle n'est pas assez aisée pour un apprenant algérien dont le niveau est limité.

1.2.1 Les lectures de contrôle

Hayes (1996) énonce clairement que les processus généraux de production de texte et de lecture critique sont sous le contrôle du schéma de tâche de révision qui organise leur intervention et évalue le résultat de cette intervention, dans cette optique, il a renommé les trois phases principales, en remplaçant la révision par la lecture ou l'interprétation du produit. Selon lui, la lecture contribue à la performance rédactionnelle de trois façons différentes (Hayes.1996. P: 13-20) :

- a) la lecture pour comprendre.
- b) la lecture pour déterminer la tâche d'écriture.
- c) la lecture pour réviser.

En effet, cela remonte au fait que lorsqu'un scripteur lit pour réviser son produit, il ne l'étudie pas de la même manière que la lecture pour comprendre son contenu, Hayes a proposé un schéma qui comprend les grandes lignes de l'étape de la révision Suivants

⁵⁰ La lecture éventuelle : type de lecture adopté par un écrivain qui vise à examiner, mesurer ou diagnostiquer un point précis de son produit rédactionnel.

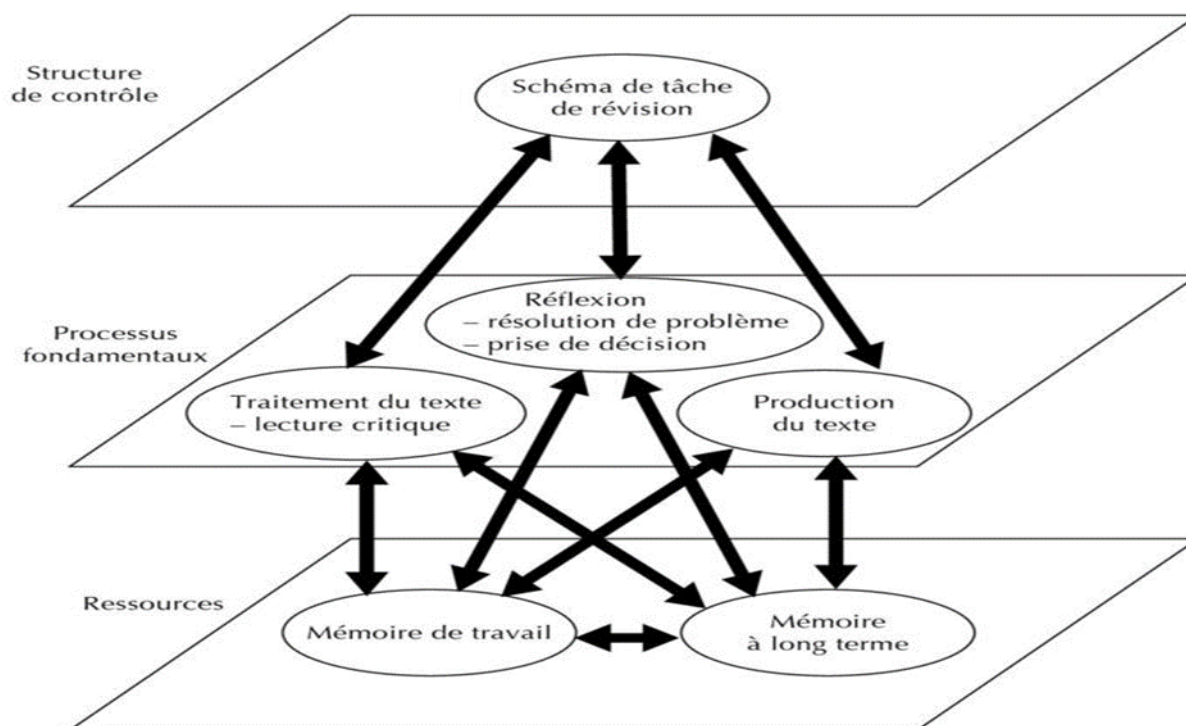


Figure 2 : Modèle de révision de textes d'après Hayes (1996). [révision from Hayes, 1996].

J.-Y. Roussey, A. Piolat / Psychologie française 50 (2005) 351–372 ⁵¹

Ce schéma nous permet de conclure que la révision, bien que principalement est liée à la lecture du produit final, elle consiste en une lecture évaluative du texte, est le diagnostic d'erreur, en identifiant et en sélectionnant le modèle correct qui remplacera le modèle incorrect à la fois au niveau linguistique (erreurs de surface) et Au niveau structurel (erreurs profondes⁵²) ; d'où la qualité du texte s'en retrouve souvent gagnante. tout au long de la phase d'écriture, la révision occupe la fonction d'un procédé de contrôle comme le signale Hayes (1996), qu'elle ne doit plus être considéré uniquement comme un processus subsidiaire du processus scriptural de base composite dans le but d'améliorer un texte, dans le même sens Roussey et Piolat sont allés indiquer qu'elle faisait partie du contrôle procédurale du processus scripturale, Ce qui assure de nombreuses fonctions secondaires

⁵¹ J.-Y. Roussey, A. Piolat La révision du texte (2005) : (Op. Cit 22)

<http://centrepsyche-amu.fr/wcontent/uploads/2014/01/RousseyPiolaPFt2005.pdf>.

⁵² Les erreurs profondes : elles concernent l'ensemble d'erreurs stratégiques et/ou méthodologiques qu'un scripteur s'appuie pour réaliser son texte, ce qui est l'opposé des erreurs de surfaces, car celles-ci mettent en lumière l'aspect linguistique du produit écrit, c'est-à-dire tout ce qui concerne les acquis syntaxiques, orthographiques, sémantiques, lexicaux... etc.

dont: l'évaluation et l'amélioration du produit final, la supervision d'autres processus et la régulation de certaines opérations défectueuses.

1.2.2 La lecture du texte selon le scripteur expert/novice

Cette lecture durant laquelle le scripteur organise son texte en fonction de ses inférences concernant ces expériences, ces croyances, et en raison de l'importance de cette étape, plusieurs études ont été menées dans le but d'analyser les stratégies de contrôle rédactionnelles, plus précisément le statut de la relecture du texte résultant du point de vue de son producteur, ce qui a abouti à une comparaison entre la lecture effectuée par un scripteur novice et un scripteur expert.

La majorité des scripteurs novices ne reviennent pas sur leurs textes et quand ils le font, les modifications qu'ils apportent concernent généralement des aspects de surface. Ils ne parviennent pas toujours à identifier le problème ou à utiliser la bonne procédure pour le corriger (Olive et Piolat, 2003), en effet, cet état peut concerner l'apprenant algérien à ce stade ; ceci est dû au fait que leur capacité de contrôle est très limitée, ils rencontrent des difficultés pour mettre en œuvre des stratégies de traitement de leur texte. Ces difficultés résultent du fait qu'ils sont incapables de faire une lecture critique de leurs textes (Bridwel, 1981), les scripteurs de niveau plus faible lorsqu'ils tentent une relecture, ils vont effectuer une lecture phrase par phrase, A contrario, les jeunes rédacteurs habiles sont susceptibles de porter un regard critique sur leurs textes tout au long de la réalisation, en les lisant à n'importe quel moment(Ils évaluent à la fois la surface et le fond).ces rédacteurs mobilisent la majorité de leurs ressources cognitives pour retravailler la structure formelle du texte. Piolat et Roussey (1994) mentionnent que la révision chez le rédacteur expert s'effectue au niveau mental car il dispose de procédures automatisées bien structurées et bien organisées lui permettant de gérer ses connaissances texte est dite « planification-réécriture » (Piolat et Roussey, 1994 p. 51).

2 La révision et l'évaluation : l'apport de l'auto-évaluation à la conscientisation de l'acte scriptural

Dans le modèle de Hayes et Flower (1980) la révision, ou plus exactement, le réexamen du texte (Reviewing), est dévolu à l'examen systématique et automatique de tout ce que le scripteur met en texte. « Réviser consiste à évaluer ses écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objectif de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés » (Chesnet et Alamargot. 2005. P. 499). La

révision rédactionnelle est l'un des critères et pivots d'enseignement / apprentissage de l'écriture qui fait partie intégrante des processus généraux de réflexion, d'interprétation et de production de texte, à travers laquelle, le scripteur se trouve obligé de lire son texte et au-delà de sa lecture, il se trouve obligé de le comprendre et de l'évaluer; cette évaluation se réalise aux différents niveaux du texte produit (évaluation de la qualité, évaluation des objectifs, évaluation procédurale).

En effet, l'évaluation du texte par son rédacteur lui-même est une tâche très difficile, parce qu'elle nécessite de sa part l'élaboration de deux représentations : l'une qui résulte de son intention, l'autre faite à partir du texte, (Nold, 1981). Ce type d'auto-évaluation est omniprésent dans tout acte d'apprentissage ; qui se fait d'une manière aléatoire, d'où l'apprenant effectue un dialogue de soi à soi qui l'amène à s'interroger, réguler, transformer ou améliorer son acte. CARDINET, J. (1998) a souligné l'importance de l'auto-évaluation, considérant que « [...] *L'apprentissage de l'auto-évaluation est aussi plus qu'une technique accessoire d'évaluation, c'est le moyen essentiel dont on dispose pour faire passer la connaissance d'un apprenant, d'un simple savoir-faire non réfléchi, permettant d'intervenir consciemment sur ce savoir-faire lui-même* ». ⁵³(P :18)

Selon le processus d'enseignement / apprentissage des compétences en écriture, le processus d'écriture constitue souvent une étape difficile pour les apprenants, parmi les difficultés auxquelles l'apprenti-scripteur est confronté, nous pouvons mentionner la phase de révision : la relecture et la réécriture ; ces deux processus sont étroitement liés à la phase d'auto-examen de l'apprenant, qui a été défini par Scallon comme « une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminement éducatif, en terme qualitatif à partir de critères déterminés par l'étudiants lui-même » (2004),

Donc ce type d'évaluation et d'autocritique constructive conduit à la régulation et à l'amélioration de la qualité des produits. L'attitude auto-évaluative est généralement comprise : « C'est un travail sur soi pour une conscientisation critique » (Donnadieu, Genthon & Vial, 1998, p. 110). L'auto-évaluation rédactionnelle ; qui est l'une des fonctions de sous-processus de révision rédactionnelle, est principalement destinée à diriger un regard critique sur soi, soutenu par des normes appropriées, ce qui conduit à des décisions pertinentes prises sur la base d'un cadre de référence interne, dont cette aptitude réflexive

⁵³ CARDINET, J. 1998, op. cit, p. 187.

permet une prise de conscience procédurale ; ce qui aboutit à l'autonomisation de l'acte rédactionnel.

2.1 Autorégulation et la reformulation des dysfonctionnements

L'autorégulation et l'amélioration du produit se sont des concepts distincts, mais interdépendants. Bien que l'autorégulation de l'apprentissage soit un processus dynamique dans lequel l'individu surveille, évalue et s'autocorrige ses apprentissages et opère lui-même des régulations sur son activité, selon Hadji (2012), dans le processus d'autoévaluation, l'élève passe par un temps d'auto-observation (comment m'y suis-je pris ? Que s'est-il passé ?) Puis un temps d'autodiagnostic (interprétation de ses actions, réflexion sur les actions faites) et enfin vient le temps de l'autocorrection où l'élève ajuste son action, modifie, réoriente son travail, le processus d'autorégulation donc vise à faire des modifications aux problèmes trouvés dans un segment du texte dans le but de le rendre conforme aux règles et aux normes de l'écrit (Chartrand, 2013a; Bessonnat, 2000) ; autrement dit elle a pour objectif d'examiner si le scripteur a respecté les normes grammaticales et syntaxiques ou non.

Le processus de reformulation rédactionnelle reflète la phase de réécriture qui est une technique rédactionnelle; c'est le retour du texte afin d'améliorer ce qui a déjà été écrit, et c'est donc une activité de base dans tout travail écrit qui permet à l'écrivain de réorganiser ses idées et ses connaissances et de re-planifier et vérifier l'exactitude fonctionnel de ses ressources cognitives, la reformulation est un travail de contrôle qui convertit le texte de son état initial en un état final plus optimisé , cohérent et cohésif en utilisant des processus cognitifs et linguistiques, et en favorisant l'équilibre sémantique s'établit entre l'information originale et l'information supplémentaire.

La reformulation est une technique qui exige l'emploi des connaissances et des ressources procédurales, car elle cherche à réécrire et à améliorer les maladresses, alors que l'autorégulation "autocorrection" est une phase qui nécessite une connaissance morphosyntaxique ; qui consiste principalement à la mobilisation de connaissances déclaratives ou de règles par l'élève (Bessonnat, 2000).

3 La révision et la réécriture deux phases complémentaires

3.1 Le processus de réécriture

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde la révision est considérée comme ouverture pour la réécriture : « Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec la modification ponctuelle,

soit avec refonte de tout un texte ». En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaît lorsque le scripteur, par lecture-révision perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit (J.P., Cuq, 2003. Op. p.212).

Au fait, le processus de réécriture n'est pas un recopiage, ni correction ou bien une simple amélioration par certains ajouts ; c'est après avoir précisé et analysé les dysfonctionnements, après avoir suggéré des solutions possibles à ces problèmes, le scripteur reprend le travail d'écriture pour une nouvelle version modifiée.

Les travaux de Piolat ont permis de démontrer les deux paramètres du processus de la révision : la révision d'une part et le retour sur le texte de l'autre. D'après Piolat(1997), le retour sur le texte est intégré dans le processus de révision ; car cette dernière reflète le processus de relecture d'une partie du texte produit. Il convient de préciser qu'une fois qu'une faille dans un texte produit est découverte lors d'une révision évaluative (une lecture critique), *le processus de sélection stratégique*⁵⁴ du scripteur identifie une stratégie appropriée au problème auquel il l'affronte. Lorsqu'il prend la décision de modifier son texte, le scripteur a deux options :

Il convient de préciser qu'une fois qu'une faille dans un texte produit est découverte lors d'une révision évaluative (une lecture critique), le processus de sélection stratégique du scripteur identifie une stratégie appropriée au problème auquel il est confronté. Lorsqu'il prend la décision de modifier son texte, le scripteur a deux options :

Dans un premier lieu la correction : cette dernière permet de percevoir les dysfonctionnements tout ou partie du texte en conservant le maximum de texte initial ; Elle est liée au processus d'un rafistolage partielle qu'un scripteur apporte à son texte.

Dans un second lieu la réécriture : est une activité cognitive qui consiste en une multiple reformulation de texte à produire, c'est une étape de rectification en favorisant le retour sur le déjà écrit David (1994, p. 4) définit la réécriture comme « *toute modification d'un écrit déjà là* », consiste à reprendre l'idée d'une phrase pour la réécrire en l'enrichissant, cette phase se réalise en deux conceptions différentes, Soit en produisant une nouvelle version ; basant sur une transformation, voire de densification (Bessonnat, 2000). Elle se

⁵⁴ Processus de sélection stratégique : Il s'agit soit de revenir à l'étape précédente, soit de modifier le texte, pour tenter de trouver une autre solution car le choix présenté est incompatible avec ses objectifs souhaités, donc c'est de relire pour redéfinir le problème et le résoudre.

décrit comme « la reprise consciente et délibérée d'un texte en vue de son amélioration et de sa meilleure adaptation au projet d'écriture initial, qu'elle précise, et de ce fait, modifie parfois » (Prince, 2011, p. 78), Soit en paraphrasant l'ancienne (le perfectionnement du texte pré-écrit,), elle se comprend comme « le fait de retravailler un écrit par un retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques, en reportant à une étape ultérieure la gestion de la ponctuation et de l'orthographe », donc la phase de la réécriture sert à améliorer le produit initial sur le plan : grammatical, syntaxique, sémantique et lexical, elle assure un aller- retour systématique sur le déjà écrit afin d'obtenir un produit final cohérent et cohésif, en guise d'une conclusion partielle nous allons faire appel à ces deux procédés lors de notre intervention en classe .

3.1.1 Les procédés de réécriture

Il existe quatre opérations de base qu'un scripteur doit suivre pour améliorer le texte. Ces opérations sont :

- *Le remplacement* : C'est une opération de révision langagière et de vérification qui consiste à supprimer un élément incorrect et à le remplacer par un autre terme compréhensible ou bien assez représentatif qui affecte l'expression et le contenu.

- *L'ajout* : C'est « un indice d'amélioration » opération par laquelle un nouvel élément intégrer sans se remplacer à un autre. Le scripteur ajoute des mots ou des idées afin de combler les lacunes et le mal dit.

- *La suppression* : cette opération sert à supprimer un élément en le substituant par un autre terme de valeur qui va donner une force sémantique (Ou même sans ajustement ni remplacement) Ceci a pour objectif d'éviter les redondances. Ou bien les éléments accessoires C. Fabre (2002) indique que « les suppressions initiales ressemblent à de « faux départs », des essais abandonnés en début de réalisation » (C. Fabre-Cols, 2002, p. 126)

- *Le déplacement* : Cette opération se fait généralement sur l'axe syntagmatique qui permet l'intervention du scripteur sur l'ordre des mots, en adoptant des nuances afin de déplacer ou changer l'ordre d'un ou de plusieurs mots dans le texte produit

3.2 La distinction entre le processus de révision et de réécriture

La réécriture et la révision sont deux concepts qui se complètent, mais elles ne fonctionnent pas nécessairement ensemble, d'après BESSONNE.D (2000.P:8) nous pouvons trouver un scripteur qui passe en revue son texte sans réécrire « *il peut y avoir des opérations*

de révision invisibles, qui se passent dans la tête et ne se matérialise donc pas par une réécriture ». Si la réécriture suppose la présence d'une opération de révision rédactionnelle (le retour au texte pour l'évaluer et l'ajuster) ; parce que le processus de réécriture consiste à « *Savoir revenir sur son texte en vue, le cas échéant, de le réécrire partiellement ou totalement, pour assumer sa meilleure conformité au projet d'écriture.* » (Mas, 1996, p.09), le processus de révision ne signifie pas ipso facto la réécriture ; car un scripteur peut être capable de diagnostiquer une erreur sans être capable de produire la réécriture appropriée, ou encore il peut se contenter de corrections de détail. Bref, la révision est une opération plus large qui englobe la réécriture mais ne l'implique pas forcément.

4 La réécriture un outil pédagogique pour accès à la lisibilité du produit final

Pendant la phase de révision et de réécriture, l'enseignant attend de ses élèves qu'ils rédigent un premier brouillon et le réalisent afin d'identifier et d'améliorer leurs faiblesses et leurs forces. La réécriture en tant que le brouillon est considéré comme un outil pédagogique du qui remplit les mêmes fonctions que celles du brouillon pour améliorer l'écriture, y compris la suppression, l'ajout, le remplacement et le déplacement, dont ces fonctions sont utilisées dans le but : d'organiser le texte, le hiérarchiser, et identifier les erreurs ce qui rend un écrit soigné et lisible, D'après Fabre « *la réécriture et le brouillon font le matériau du même tableau.* » (2002.p.25).

Donc le brouillon et la réécriture se sont deux concepts qui résultent de la même tâche parce que la réécriture est considérée comme un travail dans la langue et le brouillon est visualisé comme une activité d'écriture où le scripteur utilise la réécriture (la langue) afin d'arriver à produire un texte final. En résumé nous pouvons dire que ces outils et paramètres d'écriture sont considérés comme des facilitateurs de la tâche d'écriture, car ils aident les apprenants à surmonter et affronter la complexité langagière, cognitive. D'un point de vue éducatif, il est admis d'enseigner l'emploi et l'exploitation efficace de ces paramètres aux élèves pour diminuer leur surcharge cognitive et les aide à contourner leurs représentations initiales : « *l'écriture comme un don, comme premier jet ; les ratures comme défauts, marques d'une incompétence* ». ⁵⁵

⁵⁵ Reuter.Y, 2002 :179.

5 Les mnémotechniques d'auto-évaluation « outils d'audit »

L'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE consiste, d'un côté, à l'appropriation de l'ensemble des règles qui régissent cette langue, et de l'autre, à la mobilisation des ressources cognitives (la mémorisation, l'organisation et le contrôle). De ce fait, l'acquisition d'une compétence écrite n'est pas une tâche facile. Ainsi, pour transmettre à l'apprenant des savoir-faire, l'enseignant est censé de déterminer les différentes besoins de cet apprenant, en fournissant, parallèlement les moyens didactiques dont il pourrait avoir besoin et qui seraient efficaces.

5.1 Définition des stratégies mnémotechniques

Il existe de nombreux outils pédagogiques, qu'ils soient visuels, sonores ou textuels, qui occupent une place prépondérante dans l'enseignement / apprentissage du FLE, que les enseignants doivent fournir aux apprenants ces compétences méthodologiques pour améliorer leurs performances pédagogiques et les guider vers leur réussite scolaire, les stratégies mnémotechniques parmi ces moyens utilisés dans l'enseignement du FLE, d'après Peter Westwood (2004) ce type de stratégie est très utile pour augmenter les performances des élèves ayant des difficultés scolaires car ces élèves sont confrontés à trois difficultés principales : « *Ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande, ils ne savent pas comment mémoriser et ils sont incapables de retrouver rapidement une information* »⁵⁶; le mot mnémotechnique est composé de deux parties (deux mots de grec ancien) : « mnêmê » qui signifie mémoire et « technique » que l'on pourrait traduire par art, Les mnémotechniques sont donc un art de la mémoire, ces procédés mnémotechniques sont ici des mots-clés, des phrases-clés, des règles artificielles, des chants, des comptines, des image-clés.

5.2 Les avantages d'exploitation (facilitateurs, économiser le temps)

En effet, cet outil permet « *d'acquérir, de conserver et de restituer une information* »⁵⁷, qui est conçu pour améliorer le taux de la mémorisation chez les apprenants, en restituant plus facilement de nouvelles informations et d'assurer une bonne corrélation entre ces nouvelles informations et les connaissances précédemment acquises grâce à l'utilisation d'indices visuels ou audio, ce mécanisme est capable de donner l'explication des objets, stocker une liste exhaustive des mots clés, des lettres pouvant refléter des processus et des étapes ...etc. Il est aussi un outil qui est capable d'économiser le temps ; *Hélène Weber*

⁵⁶ P. Westwood, *Learning and Learning Difficulties*, David Fulton Publishers, Londres, 2004

⁵⁷ PETIT Laurent, *La mémoire*, Presses Universitaires de France, Paris, 2006

(2012)⁵⁸ selon son article « *Le secret des procédés mnémotechniques* » considère d'ailleurs que ce qui caractérise les procédés mnémotechniques est également lié à leur capacité de permettre une mémorisation rapide, il rend également les apprenants plus motivés parce qu'ils font confiance à ce qu'ils aperçoivent par leurs yeux.

Les chercheurs Mastropieri et Scruggs (1990) ont affirmé que l'enseignement mnémotechnique permet d'obtenir les plus importantes améliorations de l'apprentissage constatées dans toute l'histoire de la recherche sur l'intervention auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage⁵⁹. En somme, il y a « *cinq raisons principales incitent les professeurs des écoles à utiliser les procédés mnémotechniques : leur capacité d'investissement auprès des élèves, leur efficacité pour mémoriser, le sens qu'ils apportent aux informations qui n'en ont pas, l'aide qu'ils fournissent aux difficultés des élèves et le gain de temps qu'ils peuvent offrir.* »⁶⁰ (Florian BEZIER. ESPE LAVAL .2016)

Selon l'article élaboré Par Jeffrey Mac Cormack et Nancy L. Hutchinson « *Expression écrite : stratégies pour développer le savoir-écrire ...* » : (Mastropieri et Scruggs 2000) « *Les stratégies mnémotechniques vues sous l'angle des caractéristiques de l'apprenante ou de l'apprenant sont déterminées en fonction de ses forces cognitives relatives (mémoire visuelle ou auditive) et accordent moins d'importance à ses faiblesses relatives* » (p. 166).

Cette déclaration a confirmé l'efficacité que ces stratégies apportent à l'apprenant qui l'utilise, en s'encourageant, en s'auto-évaluant en raison de l'exploitation de ces moyens qui amènent à accélérer et à fluidifier la tâche visée. Cet article a pour but de fournir quelques solutions qui peuvent aider les apprenants en difficulté « TA » (qu'ils éprouvent des troubles d'apprentissages) durant la tâche de construction de leur texte.

Nous voyons qu'il est approprié d'exploiter ce type de stratégie d'apprentissage comme des outils d'audit qui facilite la tâche de révision textuelle par ces apprenants rédacteurs novices en L2 ; pour implémenter leur expression écrite, afin qu'ils puissent contrôler leur acte de même produire un script lisible, structuré, cohérent, clair, ou au moins

⁵⁸Helene Weber, (2012) *Le secret des procédés mnémotechniques*, article consulté en février 2020.

<http://donnezdusens.fr/le-secret-des-procedes-mnemotechniques/>

⁵⁹ M Fairbrother, DJ Whitley(2014,) - taalecole.ca. [Mnémotechnique : stratégie d'aide-mémoire - TA@l'école](#) , consulté en février 2020.

⁶⁰F. BEZIER. ESPE LAVAL (2015-2016). « LES PROCÉDES MNÉMOTÉCHNIQUES A L'ÉCOLE PRIMAIRE » Mémoire de Master 2 « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF) »

de diminuer le taux des dysfonctionnements de leur produit, ce qui résulte donc l'enrichissement de leur qualité productive, en économisant leur temps scriptural.

Afin de réduire la charge cognitive à nos apprenti-scripteurs, il est préférable de construire une liste de vérifications ou une grille adaptée au genre à produire, à partir de l'analyse de textes appartenant à ce genre (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Cet outil comprend des fonctionnalités générales qui affectent différents niveaux d'organisation et des fonctionnalités sur lesquelles le scripteur se concentrera ; c'est pour cette raison que nous avons opté pour l'exploitation d'une liste d'auto-vérification mnémotechnique que l'apprenti-scripteur peut les mémoriser facilement pendant qu'il exécute son tâche productive, nous y avons apporté quelques ajustements à ces stratégies pour nous permettre de répondre à nos besoins ⁶¹, c'est une sorte de procédé mnémonique par lettres/acronymes dans lequel la première lettre de chaque mot correspond à une phrase accrocheuse facile à retenir. Les stratégies de ce genre se révèlent particulièrement efficaces avec les élèves ayant des TA (Ortiz, Lienemann, Graham, Leader-Janssen et Reid, 2006). (Ibid.), ⁶²qui permettent à l'apprenant d'aider à l'autocontrôle et à l'autorégulation en convoquant le questionnement afin de stimuler et d'activer le processus de vigilance et d'autorégulation chez l'apprenant (Médioni, 2016).

Nous présenterons une liste des méthodes de renforcement de la mémoire « *procédés mnémotechniques* » proposées dans l'article « *Expression écrite : stratégies pour développer le savoir-écrire ...* » ⁶³:

La stratégie SOÉ (adaptation proposée de la stratégie POW en anglais) aide l'apprenant à réaliser une tâche de composition de texte). L'acronyme SOÉ indique :

- (S) Sélectionner une idée (relation entre les idées : répétition, contradiction, enchaînement du sens)
- (O) Organiser les notes (ordre selon le sens des idées, connecteur chronologique)
- (É) Écrire et développer (la rédaction proprement dit ; en exploitant le brouillon pour assurer la progression des idées, en mettant des touches personnels)

⁶¹ L'ensembles des critères de correction (soit d'autoévaluation ou d'hétéro évaluation) que nous cherchons à repérer pendant la phase d'évaluation, dont "le critère est considéré comme une qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexe (ROEGERS X. 2004, op.cit., p.74)

⁶² Ibid. <https://www.taalecole.ca/expression-ecrite/>

⁶³ Jeffrey M-C et Nancy L. Hutchinson (2014) « Expression écrite : stratégies pour développer le savoir-écrire ... ».

La stratégie OMOP (adaptation proposée de la stratégie SCOPE en anglais) est composée des éléments suivants :

(O) Orthographe d'usage et grammaire (orthographe, genre, nombre, choix du temps, conjugaisons)

(M) Majuscules

(O) Ordre et choix des mots (Le choix du vocabulaire : répétition, synonyme...)

(P) Ponctuation (mémoriser respecter les signes de ponctuation)

Les éléments constitutifs de cette liste d'auto-évaluation sont compatibles aux processus rédactionnels et plus exactement le sous processus de la révision textuelle ; parce qu'ils touchent à tous les points qu'une révision rédactionnelle doit aborder. Nous visons donc à travers l'exploitation de l'article élaboré Par Jeffrey Mac Cormack et Nancy L. Hutchinson (2014) « *Expression écrite : stratégies pour développer le savoir-écrire ...* », aussi de l'enseignement de ce procédé mnémotechnique de fournir aux apprenants des mécanismes d'audit pour activer leur rôle d'auto-vérification du *premier jet*⁶⁴ et accélérer leur phase de révision lors de leur rédaction.

6 Le processus d'évaluation de la production écrite

En didactique de FLE, Le processus d'enseignement/apprentissage est considéré comme une démarche complexe qui implique un recours à des stratégies et des méthodes d'enseignement convenables et différentes. Cette démarche nécessite l'élaboration des divers défis liés à la réalisation de l'évaluation, spécialement la tâche de l'enseignant en classe, qui se caractérise par un ensemble des rôles compatibles à l'exigence de la situation ciblée de classe, parmi ces rôles : l'évaluation des compétences orale et écrite en classe. Cette évaluation doit être définie comme triple moyen de situer l'enseigné par rapport au comportement terminal à acquérir, de repérer la nature et la position des obstacles cognitifs à contourner, d'éprouver l'efficacité des procédés pédagogiques (E. Noiset, J-P, 1978, P. 16.), elle permet aux partenaires de ce processus constructif de prendre conscience de leurs méthodes d'enseignement /apprentissage et d'en profiter pour ajuster et faire progresser leurs actes en assumant des réajustement de leur égard, Selon le programme d'études en français

⁶⁴ « Un lieu d'élaboration de la pensée et d'opérations mentales [...] un espace de travail sur et avec la langue [...] un espace/temps de réflexion qui assure au scripteur le recul nécessaire avant la "copie" au "propre » Marie-Claude Penloup, p :129.

langue étrangère et avec l'émergence d'une approche par compétences, l'acte d'évaluation a été développé qui vise à favoriser le développement des connaissances acquises par l'élève et à atteindre les objectifs fixés par l'enseignant. De ce fait, l'évaluation dans le domaine de la compétence écrite est considérée comme une activité visant à construire le sens à travers laquelle l'évaluateur cherche à former un outil essentiel pour aider les apprenants à améliorer leurs performances. Par conséquent, le traitement des écrits des apprenants est intégré dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE afin de vérifier leurs progrès au moyen de leur capacité à produire des textes divers sous leur forme et dans leurs intentions de communication.

L'enseignant peut envisager trois moments d'évaluation, ce qui lui permet de s'appuyer sur ce que les apprenants savent réaliser et déterminer ce qu'ils ont acquis, ce qui ne l'ont pas, et ce qui est en cours d'acquisition dans le cadre de la progression annuelle, elle précède le processus de production, C'est l'étape souvent appelée « *d'émergence des représentations* ».

L'enseignant peut également envisager une appréciation en deuxième moment, et c'est l'étape de l'évaluation formative qui est considérée comme un outil permettant le contrôle et le déroulement de l'activité afin de détecter les erreurs et les difficultés rencontrées par les élèves, L'évaluation formative est donc centrée essentiellement, directement et immédiatement sur la gestion des apprentissages des élèves (AMIGUES, René, ZERBATO-POUTOUM.T.1996.p56). En fin dans un dernier moment, l'enseignant peut attribuer une évaluation sommative, elle a pour objectif de placer les performances de l'élève par rapport à une norme de recevabilité, et en même temps de comparer ses résultats à la moyenne des résultats obtenus par classe

6.1 Les outils évaluatifs

Chaque processus d'évaluation s'attache aux méthodes d'évaluation appropriées pour pouvoir mesurer les progrès de l'apprenant en matière de compétences visés. Lorsque l'on choisit un outil pour mesurer, il faut d'abord identifier le type de savoirs qui doit être évalué et dans notre recherche nous visions la compétence rédactionnelle. en effet ,Il existe une grande variété d'outils d'évaluation que l'on peut utiliser, Scallon en 2004 et selon son ouvrage L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ; il a illustré l'évolution des pratiques dans ce domaine , en déclarant que parmi les instruments évaluatifs les plus efficaces pour évaluer la production écrite, nous trouvons les grilles d'évaluation

avec ses différents types ; La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004).

La grille d'évaluation joue un rôle important dans l'amélioration du niveau scolaire des apprenants ; Il s'agit d'un document qui serve à décrire une tâche réalisée par les apprenants, ce document est divisé en normes et éléments observables, chacun accompagné d'une échelle composée d'une série successive d'éléments gradués qui correspondent à différents degrés critères de la qualité cibles, ces éléments se nomment échelons et leur nombre peut varier. « *D'une façon générale, les grilles d'évaluation sont destinées à décrire les comportements manifestés dans une tâche particulière par les élèves, dans une perspective d'amélioration de leurs productions écrites* » (Amigues, Zerbatou-Poudou, 1996 : 175).

Il existe deux catégories de grilles les plus utilisées dans ce contexte : la grille globale et la grille analytique ⁶⁵, Cette dernière (la grille analytique) représente notre choix instrumental évaluatif, qui est convenable à la méthodologie que nous avons adoptée pour la réalisation de notre recherche « *expérimentale /analytique* » aussi aux procédés mnémotechniques que nous comptons à faire apprendre à nos apprenants, ce qui est constitué chez eux des réflexes auto -évaluatifs à chaque fois qu'ils sont appelé à la réalisation de la tâche ciblée ; ce type de grille permet une évaluation qualitative de la compétence de la norme visé.

Selon Scallon, nous pouvons utiliser la grille analytique lors de l'évaluation formative ; car « *on ne saurait sous-estimer l'importance que revêt l'approche analytique que pour l'évaluation formative, dont l'objet même est de suivre la progression de chaque élève dans le développement d'habilités de haut niveau ou de compétences* » (2004 : 182)

6.2 Évaluation de la production écrite dans une séquence didactique en Algérie

La séquence didactique est un mécanisme d'enseignement qui regroupe un ensemble d'objectifs pédagogiques, elle « *peut être définie comme un ensemble organisé d'activités*

⁶⁵ La grille de type globale se diffère de la grille analytique du fait que « le but de l'échelle descriptive globale est d'attribuer une simple note chiffrée (ou une note) à une prestation » (Scallon. 2004, p :185), tandis que la grille d'évaluation analytique se compose d'une liste de critères Accompagnant une échelle d'évaluation, les scores d'appréciation fournissent des informations sur les niveaux de compétence pour chaque critère ; dont Les résultats, selon les critères, renseignent sur les forces et les faiblesses de l'élève.

d'enseignement et d'apprentissage centré sur une tâche précise de production orale ou écrite et amenant les élèves à s'approprier un objet déterminé » (Dolz, 2001 : 5). D'après ce qui a été montré, nous précisons que cet organigramme didactique est constitué de plusieurs activités, visent à développer un ensemble de compétences écrites et orales D'où cette dernière activité est systématiquement programmée comme la dernière étape qui met fin la séquence didactique, l'apprenant est régulièrement placé en position de production écrite finale afin de réintégrer ses compétences. L'activité de production écrite se déroule selon la séquence pédagogique en trois étapes :

6.2.1 La phase préparatrice de l'évaluation :

Dans le guide du Manuel de français de 3ème année moyenne, la phase préparatrice de la tâche productive des textes qui surnommé par « je me prépare à l'écrit », elle contient un ensemble activités dans le but d'entraîner progressivement l'apprenant à une tâche d'écriture, dont l'apprenant est appelé à :

- Réfléchir à l'ensemble des mots convenables (ses acquis préalables)
- Faire un appel à l'ensemble des règles et des structures langagières adéquates au genre et au type du texte à produire.
- Construire un plan d'écriture pour assurer l'organisation de ses idées et mieux gérer son temps

6.2.2 La phase rédactionnelle

Elle s'intitulée « j'écris » qui concerne l'étape de la mise en texte. À travers laquelle l'apprenti-scripteur est invité à produire un écrit dans lequel il devra exploiter ou mobiliser tout ce qu'il a appris auparavant en s'aidant au moyen :

- d'une consigne d'écriture adaptées à ses compétences.
- de l'analyse du sujet.
- de la boîte à outils proposée pour orienter sa production.
- d'une grille d'auto-évaluation et de coévolution qui lui permettra de réviser, s'évaluer et s'autocorriger pour améliorer puis réécrire son texte.

6.2.3 La phase de remédiation (compte rendu)

Lorsque l'enseignant recueille et corrige les copies de production, il choisit une production de l'un de ses élèves, il est favorable de choisir celle qui contient le plus d'erreurs.

Les apprenants, selon cette phase, sont appelés à analyser la production écrite au tableau pendant la séance de correction, afin d'identifier et de corriger les erreurs. À l'issue de cette session, après les notes de l'instructeur, les apprenants sont invités à reprendre et à améliorer leurs productions.

Conclusion

À travers le présent chapitre, nous estimons avoir arrivé à définir le sous-processus de révision en tant qu'outil de contrôle et d'auto-évaluation qui régisse l'acte scriptural. Nous avons présenté les deux étapes principales de ce sous-processus rédactionnel (la lecture critique et la réécriture) nous permettant de découvrir la phase de la relecture critique et ses difficultés rencontrées au cours de l'exécution chez le scripteur novice par rapport à un habile, de même que nous avons entamé l'aspect évaluatif de cette phase.

Aussi, nous avons établi une distinction entre les deux phases de révision et de réécriture d'où nous avons expliqué la contribution de la réécriture en tant qu'outil pédagogique à la lisibilité du produit final, en outre nous avons mis l'accent sur les procédés mnémotechniques d'auto-évaluation « outils d'audit » leur Définition et Les avantages d'exploitation (facilitateurs, économiser le temps), à l'issue de ce chapitre nous avons évoqué l'étape de l'évaluation de la production écrite, ses outils et son insertion selon la séquence pédagogique. Cela nous permettra d'entamer notre partie expérimentale qui sera inaugurée tout au long du chapitre qui suivra.

Cadre pratique

**Chapitre III : L'expérimentation et
l'Analyses des données et des
Résultats obtenus**

Introduction

Dans toute recherche scientifique, il est important de déterminer la méthodologie appropriée pour étudier le travail à accomplir, et dans ce troisième chapitre de notre recherche, afin de répondre à notre problématique, nous tenterons de mettre en place notre protocole expérimental, qui s'appuie sur deux méthodes, dans lesquelles nous appliquerons notre pratique de terrain ; nous avons choisi une démarche quasi expérimentale/analytique, centrée sur deux corpus.

À travers la méthode expérimentale nous voulons mesurer la pertinence de notre étude théorique préliminaire et également vérifier nos hypothèses initialement proposées. Notre expérimentation va se dérouler en traversant le cheminement suivant :

- l'analyse des produits issus des pré-tests avec notre groupe 3 AM du CEM tel formé de 20 apprenants. Cette analyse est effectuée au moyen d'une grille d'analyse des productions réalisées

- l'intervention pédagogique que nous avons menée auprès de notre échantillon (le groupe de 3AM du CEM) et qui suivie par un post-test ; pour tester la compréhension des apprenants sur l'activité présentée.

- une étude comparative pour confronter les résultats acquis durant le pré-test et le post-test ; afin de mesurer l'efficacité/les limites de notre implication.

En vue d'incarner notre étude théorique, notre travail expérimental vise, d'une part, à analyser les difficultés qu'éprouve l'apprenant du CEM Ahmed Rida Houhou de 3AM, selon le domaine de la compétence écrite en classe de FLE, et plus précisément les troubles du processus de révision rédactionnelle (tout ce qui concerne le contrôle l'évaluation et l'amélioration du produit).

La présente section aspire donc, à montrer que le rôle de l'enseignement de la production écrite en classe de français langue étrangère ne doit pas seulement prendre en charge l'activité rédactionnelle en tant qu'une activité langagière dont il mettra en valeur un ensemble de savoirs liés au système de la langue cible (comme le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe...). Mais, surtout il doit mettre en relief l'aspect cognitif de ce processus qui inclue un ensemble complexe du sous-processus de planification, mis en texte et surtout la révision rédactionnelle celle-ci se classe stratégiquement en termes de contrôle

(l'autorégulation) la vérification (l'auto-évaluation) et l'amélioration du produit comme nous l'avons démontré dans la partie théorique.

Au cours de ce chapitre, nous avons choisi d'effectuer une expérimentation dans le milieu pédagogique en nous référant aux résultats acquis de notre premier outil d'investigation mis en œuvre auprès des collégiens.

Dans les deux premiers chapitres conceptuels de notre travail de recherche, nous avons choisi de nous lancer dans la méthodologie de recherche quantitative qui vise à nous fournir des données sur les pratiques rédactionnelles que les enseignants et les apprenants doivent respecter lors de leurs pratiques écrites en classe de FLE.

1 Contexte de l'intervention pédagogique

La production écrite demeure l'une des principales préoccupations des enseignants de FLE, qui vise à motiver et mener les apprenants à acquérir des compétences écrites, d'où la maîtrise de cet acte fonctionnel est devenue une composante essentielle de la réussite scolaire. Selon notre travail de recherche nous aspirons montrer « l'impact de l'enseignement d'une activité de révision sur la production écrite chez les apprenants de 3AM », en prenant comme un contexte le cycle moyen en Algérie plus exactement les apprenants de 3AM collège Ahmed Ridha Houhou Biskra, nous tenons à préciser que nous avons opté pour ce niveau; car selon le programme de 3AM ; cette année est une année préparatoire à l'évaluation sommative de ce cycle c'est -à-dire « l'examen de Brevet d'Enseignement Moyen ». En revanche le système éducatif algérien comprend cinq années d'enseignement primaire et quatre ans au collège ; dont les trois années d'enseignement de FLE (la première langue étrangère en Algérie) du cycle primaire accompagne le développement cognitif de l'élève (une formation initiale), alors que la première et deuxième années moyennes constituent une étape pour renforcer et éveiller l'intérêt de l'apprenant, et qui suivie d'une étape d'approfondissement et d'orientation celle qui s'étend des troisième et quatrième années , d'où l'accès au cycle secondaire est conditionné par l'examen du BEM .

1.1 Présentation du corpus

L'expérimentation s'est déroulée au sein du CEM de Ahmed Ridha Houhou (février 2020, pendant une semaine), suite à une autorisation remise par l'administration de notre département de français en coordination avec la direction de l'éducation de la wilaya de Biskra, ce CEM se situe dans le quartier administratif, EL Alia Nord. À Biskra, auprès des apprenants de 3ème année de cycle moyen.

Notre corpus est composé de trente (30) apprenants de la 3ème Année du cycle moyen d'une seule classe, un échantillon à dominante féminine (dix-neuf filles, onze garçons), dont l'âge des apprenants varie entre treize et quatorze ans.

Lors de notre enquête nous avons remarqué que le niveau de notre échantillon est hétérogène et varie selon nos estimations et les confirmations de l'enseignant entre bon et moyen dans sa globalité, il nous a confirmé aussi qu'ils éprouvent une certaine motivation d'apprendre la langue française et surtout l'activité de production écrite qui leur pose problème ; et cela indique qu'il y a une possibilité de mettre en œuvre cette pratique pédagogique (l'enseignement de la révision du processus de l'écrit) .

Dans ce qui suivra, nous rappelons le thème de notre recherche ainsi que les objectifs et hypothèses que nous souhaitons confirmer ou infirmer par le biais de notre expérimentation.

1.2 Objectifs de la recherche

Rappelons que l'objectif principal de cette recherche est de :

Démontrer le rôle de la révision rédactionnelle en tant qu'activité de contrôle des processus scripturaux (détection des dysfonctionnements de surface et du profond) et de vérification de la mise en œuvre des objectifs fixés

Fournir aux apprenants des mécanismes d'audit pour activer le rôle d'auto-vérification du premier jet et accélérer leur phase de révision.

1.3 Questions de la recherche

La raison pour laquelle nous avons effectué cette recherche est de répondre aux questions :

Comment l'enseignement de la révision du processus de l'écrit peut améliorer la rédaction et mener l'apprenant à la conscientisation de son acte scripturale ?

1.4 Les sous questions

A/ Quel est l'apport de la révision à l'amélioration de la réécriture et la bonne mise en page de la version finale ?

B/ Quels sont les outils d'audit (révision) qui mènent l'apprenant à la provision du temps et l'augmentation de la qualité rédactionnelle ?

1.5 Hypothèses de la recherche

Nous avons proposé les hypothèses suivantes :

A/ La révision en tant qu'étape d'autorégulation permettrait au scripteur de réduire les dysfonctionnements et d'acquiescer la conscience de son acte scriptural

B/ Les outils mnémotechniques amèneraient le scripteur à l'enrichissement de sa qualité rédactionnelle et économiser son temps rédactionnel

2 Démarche générale de l'expérimentation

2.1 Protocole d'enquête

Cette intervention pédagogique s'est étalée sur deux semaines, du 23 au 7 mars 2020. Les élèves avaient 3 cours de français par semaine, d'une durée de 45 minutes pour chaque séance/ jour (juste avant les compositions du deuxième trimestre de l'année scolaire ; d'où ils étaient dans le projet n ° 2 : « Histoire et Patrimoine », 1ère séquence : « Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée »).

Nous avons rencontré les élèves 3 fois durant cette période. Lors de la première période, les participants ont complété leur pré-test (leur devoir) ; dont les copies nous servent de corpus pour le pré-test (Annexe n°2). Ensuite, nous avons présenté notre activité pédagogique (la séance d'enseignement de la révision du processus de l'écrit (ce qui constitue notre test). Et dans l'étape finale, nous avons évaluons le corpus du post-test pour qu'on puisse mesurer l'efficacité de notre activité pédagogique et d'évaluer si les apprenants ont pris conscience de leurs acte scriptural.

2.2 Les outils d'investigations (analyse des produits)

2.2.1 L'analyse des copies

Avant de procéder à notre intervention pédagogique au niveau de CEM de Ahmed Ridha Houhou, nous avons effectué une analyse des copies de production écrite des apprenants de 3AM, rédigées lors d'une évaluation formative « devoir ». Cette analyse est menée afin que nous puissions comprendre d'où réside la difficulté procédurale chez ces apprenti-scripteurs ; au moyen de l'usage d'une grille analytique, nous avons alors sollicité l'enseignant en vue de collecter 30 copies de devoir formant notre corpus de pré-test. (Annexe n°2).

La consigne proposée par l'enseignant a demandé aux apprenants de produire un petit récit historique, nous rappelons que le devoir et par le truchement notre pré-test coïncide

selon le programme scolaire, avec la conception de la première séquence : Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée, Projet n 02 : Histoire et Patrimoine.

La consigne oriente les apprenants à travers un tableau facilitateur, ou une boîte à outils ; qui contient un ensemble des informations celle-ci peut les aider lors de leur rédaction, ce test a été proposé à l'ensemble de la classe au nombre de trente élèves. Notre analyse consiste à faire ressortir et comprendre les processus scripturaux approuvés par les apprenants de 3AM lors de leur phase rédactionnelle, elle sert à cerner les connaissances des élèves avant de mener à bien notre activité pédagogique. Nous voulons à travers ce pré-test de décontextualiser la compétence écrite de ces apprenants en relevant l'ensemble des erreurs procédurales rencontrées par les apprenants de 3AM, particulièrement ceux qui ont une relation avec la variable de révision, donc c'est de mesurer quel rôle joue la révision en tant qu'un processus rédactionnel sur leur production globale ; nous essayons de révéler l'impact du respect/ non-respect du processus de la révision sur l'activité de la production écrite.

Cette démarche analytique nous permettrait d'organiser les repères pédagogiques de remédiation, ou une réorientation au cours de notre activité pédagogique programmée lors de notre intervention. Pour que nous puissions réaliser cette analyse nous nous sommes munis d'une grille analytique (la grille Eva. A) que nous avons modifiée dans le but de répondre à nos critères évaluatifs.

Cette grille sera également notre outil d'évaluation du post-test, ce qui nous amènera à comparer les versions produites des deux groupes de classe, le groupe expérimental et le groupe témoin de notre pratique.

Après avoir présenté notre premier analysé dite le pré-test présenté sous forme d'une analyse de produits de 30 apprenants de la 3 A.M, à présent nous exposons le protocole de notre post-test lors de notre intervention au sein de la classe

2.3 Protocole d'enquête (post-test)

L'enquête a été menée au cours de l'année scolaire 2019/2020, auprès des apprenants de 3AM, nous avons donc commencé à fixer les repères de l'enseignement de la production écrite en tant qu'activité cognitive complexe. Les visites de l'établissement (CEM de Biskra) commencent en février 2020 et se poursuivent jusqu'à la fin du deuxième trimestre.

Nous rappelons que l'accès au CEM s'est fait par la présentation d'une autorisation signée par le chef du département de français de l'Université Mohamed Khider, le document d'autorisation a été signé immédiatement par le directeur de l'établissement. Nous avons ensuite rencontré l'enseignant qui a accepté de coopérer avec nous pour expérimenter l'impact de l'enseignement de l'activité de révision sur la production écrite en classe de français.

Cependant, il nous a commandé à respecter la répartition annuelle proposée par l'inspecteur de l'éducation nationale, en demandant la mise à disposition des activités conformément au projet éducatif en cours. L'enseignant nous a communiqué de son horaire hebdomadaire afin que nous puissions planifier nos prochaines visites, nous avons discuté avec lui de nos activités destinées à enseigner la production écrite ainsi que les objectifs que nous visons à atteindre.

Nous soulignons qu'afin de faciliter la mise en œuvre de notre intervention, nous avons élaboré un planning de visite convenable à celui de l'enseignant et en cohérence avec la répartition pédagogique.

Nous avons vu qu'il vaut mieux de profiter de la séance « des travaux dirigés » pour que nous puissions présenter notre activité pédagogique ; car nous visons à travailler avec la moitié des élèves de la classe et selon notre choix méthodologique quasi-expérimentale. Nous avons pris un échantillon de quinze élèves, nous précisons que cette répartition n'est pas réalisée au hasard, elle est faite selon les niveaux et les compétences des élèves. Cette tâche a été réalisée en collaboration avec l'enseignant parce qu'il les connaît mieux, nous avons choisis un corpus ayant un niveau hétérogène.

Les activités que nous avons choisies pour notre expérimentation découlent des résultats obtenus des attitudes rédactionnelles des apprenants lors du pré-test, pour lesquels nous avons choisi une grille analytique qui touche les différentes variables procédurales incluent durant la phase d'élaboration d'un produit écrit, spécifiquement celle de révision. Ainsi, dans notre cas, nous essayons de prendre en considération deux catégories d'exercices selon les besoins de l'apprenant.

2.3.1 Une activité de révision générale des processus rédactionnels

La planification (à travers l'exploitation du tableau communicatif qui organise les événements selon la grille d'énonciation de communication de ce 2ème projet Histoire et

Patrimoine : quand, qui, où, quoi, pourquoi et comment), la mise en texte : l'usage de brouillon, l'autocorrection, les ratures, la réécriture.

2.3.2 Une activité de révision dédiée au sous-processus de la révision rédactionnelle

Durant cette activité nous invitons les apprenants à utiliser des stratégies mnémotechniques « SOE/OMOPE » que nous l'avons démontré précédemment (cf. p.8)

Après avoir présenté notre activité pédagogique (l'intervention), le post-test a été effectué afin de déterminer les résultats qui nous permettent de comparer l'évolution entre les résultats produits par les deux groupes de la classe, et donc de vérifier le taux de réussite (s'il existe déjà). La situation problème consiste à produire étaient de produire un texte tout en prenant en considération : la ponctuation, le respect de la consigne, organisation et le raisonnement logique des idées, la lisibilité d'écriture, le respect de l'orthographe. Les apprenants ont bénéficié de 50 minutes pour réaliser le post-test (Annexe n°3).

2.4 Présentation de La grille d'analyse (pré-test/post-test)

La grille d'évaluation et d'analyse que nous avons utilisée dans notre expérimentation renvoie au processus rédactionnel inspiré de la grille de Hayes et Flower (1980) car, cette grille se compose d'une liste de critères accompagnée d'une échelle d'évaluation et d'analyse qui permet de porter une appréciation qualitative sur la maîtrise de critères, dont l'objet même est de suivre la progression des résultats de participants obtenus pendant le pré-test et le post-test, en fonction de dispositions analytiques ; qui déterminent le niveau d'amélioration des éléments cibles.

Il convient de noter que nous avons spécifié l'échelle pour chaque critère, qui vaut un point comme cela est généralement recommandé en matière de l'évaluation de la production écrite pour ce niveau, selon cette norme, nous serons en mesure d'analyser et d'évaluer le total des points ciblés de notre pratique, cependant, Nous y avons apporté quelques modifications pour l'adapter à nos besoins. Nous avons élaboré quatre critères de base, chacun contenant un nombre spécifique des indicateurs, en effet nous avons classé ces critères en fonctions des trois processus rédactionnels planification, écriture, réécriture pour être compatible à notre grille inspirée de Hayes et Flower (1980) à savoir :

La planification : (CP) critère pragmatique, l'écriture : 1/ (CS) critère sémantique, 2/(CMS) critère morphosyntaxique, la révision : (CM) critère matériel

Le but pour lequel nous avons élaboré ces critères est de constater leurs présences et leurs utilités dans la détection et l'amélioration des dysfonctionnements lors de la production finale, des élèves de 3AM. Nous précisons que chaque critère est divisé en indicateurs comme nous présentons dans ce qui suivra :

- (CP) critère pragmatique : ce critère comporte deux indicateurs : (RC) Respect de la consigne, (TT) Type de texte.
- (CS) critère sémantique : Ce critère comporte deux indicateurs relatifs (CO) cohérence, (OI) organisation des idées
- (CMS) critère morphosyntaxique : ce critère contient deux indicateurs (CON) conjugaison, (CC)connecteurs chronologiques.
- (CM) critère matériel : ce critère contient deux indicateurs à savoir : (SP) signe de ponctuation, (MP) mise en page.

Il a noté de préciser que le premier critère est lié à la planification, le 2 et 3 concernent l'étape d'écriture, et dans le dernier critère nous serons concernés par la révision ; où les procédés mnémotechniques que nous utilisons sont considérés dans cette section.

2.5 Présentation des groupes témoin et expérimental

Comme nous l'avons mentionné précédemment et selon notre approche expérimentale, nous avons divisé la classe en deux groupes, dont chacun est formés de 15 apprenants, en vue de constituer un groupe expérimental et témoin.

2.5.1 Un Groupe témoin (GT)

Le nombre d'apprenants de ce groupe est le même que celui du groupe (expérimental 15 apprenants). Nous leur avons fait le même pré-test mais, ils n'ont pas bénéficié de l'activité que nous avons fournie lors de notre intervention.

2.5.2 Un Groupe expérimental (GE)

Il s'agit d'un groupe composé de quinze étudiants de différents niveaux de compétences langagières. Notre activité a été partagée avec eux après qu'ils ont eu le pré-test où nous avons découvert, selon notre analyse détaillée de ce test, qu'ils souffraient de dysfonctionnements liés au contrôle, à l'évaluation et à l'amélioration de leurs produits écrits. Nous proposerons à ce groupe l'activité de révision du processus écrit par lequel nous leur ferons développer leur compétence d'autorégulations et donc cela pourrait les amener vers la conscientisation de l'importance de la révision comme un acte fonctionnel.

3 Intervention pédagogique

Compte tenu des circonstances sanitaires dont le monde en a été témoin en 2020, dues au coronavirus, notre travail expérimental n'a pas été pleinement réalisé, ce qui est dû à la politique de confinement adoptée par les pays du monde entier ; afin de préserver la sûreté et la sécurité de ses citoyens contre ce virus mortel, il est à noter que l'Algérie est l'un des premiers pays à mettre en œuvre cette politique.

Malheureusement, cela a entravé l'avancement de notre travail engagé. Nous avons réussi toutefois à atteindre notre pré-test seulement au détriment d'autres étapes, donc dans notre travail expérimental, nous analyserons les résultats du pré-test, nous allons également présenter la leçon que nous avions l'intention d'enseigner aux apprenants de 3AM, mais nous renoncerons à l'étape de l'analyse du post-test (qui n'a pas été réalisée), ainsi qu'à l'étape de l'étude comparative (les résultats du pré et post-test). De cette perspective, nous pouvons dire que nous avons accompli une petite partie du travail prévu.

Nous rappelons que notre intervention dure tout au long du deuxième projet pédagogique de l'année scolaire (2019-2020), la période pendant laquelle nous avons assisté avec la classe de 3AM, et nous confirmons que notre expérience ne se poursuivra que pendant la séance de production écrite sans provoquer des dysfonctionnements dans l'avancement des programmes.

Le projet pédagogique du programme français dans le cycle moyen est un organigramme des séquences pédagogiques. Selon l'ordre chronologique, la séquence d'apprentissage se prolonge comme décrit dans la documentation de support du programme pendant un mois, et contient un ensemble d'activités éducatives (compréhension de la lecture, activités d'apprentissage, production écrite, ...etc.) L'activité de production écrite qui nous préoccupe est divisée en trois sessions : la session de préparation à l'écriture, Une session d'écriture proprement dite, et enfin une session de compte-rendu de production écrite qui comprend l'évaluation et la réécriture.

3.1 Déroulement des séances pour l'enseignement de la révision rédactionnelle

Activité / durée	Etape	Objectifs	Tâche pédagogique
------------------	-------	-----------	-------------------

Séance (1)	Prise de contact	1/Analyser les productions 2/cadrage des objectifs rédactionnels	A/Se familiariser avec les apprenants B/Analyser les copies du prétest (le devoir proposé par l'enseignant) C/ discuter des activités conçues pour l'enseignement d'une révision du processus rédactionnels (surtout l'étape de la révision)
Séance 2 Partie 1 (20mn)	La révision des processus rédactionnels	1/ Un rappel au processus de planification rédactionnel 2/ L'enseignement du processus de la révision rédactionnel entant qu'un outil d'amélioration et de conscientisation de l'acte rédactionnel.	A/ l'enseignement de la planification à travers l'exploitation du tableau communicative qui organise les évènements (quand, qui, quoi, où et comment) B/ l'enseignement de la révision rédactionnelle au moyen de l'utilisation des stratégies mnémotechniques pour faciliter la tâche d'autorégulation et l'activité d'auto-évaluation du produit.
Séance 2 Partie 2 (20mn)	Ecriture	La rédaction de la production écrite en respectant la consigne et les conditions de réalisation	Produire un texte selon les recommandations et les informations que nous avons présenté (planifier et réviser son travail, en adaptant les outils mnémotechniques) ⁶⁶
Séance 3	Evaluation + réécriture	Améliorer sa production en fonction des remarques	Corriger les erreurs en suivant les remarques

Tableau 1: tableau d'organisation des activités d'intervention pédagogique

3.2 Première séance : prise de contact / l'analyse du pré-test

La première séance avec la classe de 3AM était considérée comme une prise de contact avec les apprenants. L'enseignant nous a accepté de nous laisser assister le devoir, il nous a donné (15mn) avant la fin de la séance pour que nous puissions représenter. Les visites interviennent le (dimanche 22 février 2020) où nous avons pris contact avec notre échantillon, formant donc notre groupe expérimental, nous avons entretenu avec les

⁶⁶ Nous tenons à préciser que ces outils sont présentés durant le deuxième chapitre, il s'agit d'un ensemble des outils pédagogiques, qu'ils soient visuels, sonores ou textuels, permettent « d'acquérir, de conserver et de restituer une information, c'est donc un art de la mémoire.

apprenants et en vue de nous familiariser avec les sujets, nous avons leur donné le nom, le prénom, la fonction puis, brièvement nous avons les informés aux objectifs de nos présences futures en classe durant l'activité de production écrite, nous avons négocié les grands axes du déroulement des séances. Nous avons tenté de clarifier par des mots simples la question de la technique rédactionnel adopté lors de la rédaction, tout en mettant en évidence le sous processus de la production écrite pour démontrer son effet d'amélioration, du contrôle et de la correction du produit. Les apprenants étaient enthousiastes et certains ont pris la parole pour nous raconter leur approbation à l'idée car selon eux l'activité de la production est difficile malgré la place prépondérante qu'elle occupe selon les barèmes de corrections. C'est ainsi que termine la première séance qui est très importante pour nous dans les séances prochaines pour nous à venir pour nous assurer que notre présence en classe ne perturbera pas le flux des activités.

3.3 Deuxième séance : La révision des processus rédactionnels / l'Écriture

Nous rappelons qu'en raison des procédures de précaution prises par le gouvernement algérien pour empêcher la propagation du virus covid-19, dont le plus important était le gel de l'année scolaire 2019-2020, de ce fait nous n'avons pas pu réaliser cette partie de nos recherches⁶⁷. Donc dans cette perspective nous présenterons ce que nous avons l'intention d'enseigner à notre groupe expérimental.

À travers notre travail de recherche nous voulons enseigner une activité de révision du processus rédactionnel mise en œuvre lors de la rédaction textuelle (la planification, la mise en texte, la révision), d'où nous mettons en relief le sous processus de révision pour démontrer son rôle dans l'autocontrôle ainsi, et l'auto-évaluation des dysfonctionnement (de surface / du profond) ; ce qui contribue à la prise de conscience de ce travail productif complexe.

Cette séance sera exploitée selon 3 moments, d'où chaque moment reflète une activité à savoir :

3.3.1 La première activité (processus de planification)

⁶⁷ Néanmoins, Selon l'ensemble de décisions prises par l'administration de l'Université de Mohamed Khider Biskra, en ce qui concerne la rédaction du mémoire de fin d'études, Une décision a été rendue par l'administration déclarant que les étudiants universitaires de Master 2 sont appelés de terminer la rédaction de leurs mémoires ; en abandonnant la partie expérimentale de la recherche scientifique, et autorisant l'élaboration d'une étude descriptive des activités prévues (décrire ce qu'ils comptent faire)

Comme nous l'avons précisé précédemment, après avoir expliqué la consigne proposée, nous commençons premièrement par un petit rappel concerne le sous processus de la planification, en exploitant le tableau communicative (qui, quoi, quand, comment, pourquoi) pour identifier la situation de communication, de même pour organiser les idées selon un ordre qui convient au contenu de cette séquence N°01 : Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée, Projet N°02 : Histoire et Patrimoine.

Quand	Qui	Quoi	Pourquoi	Comment	Où
La date, le jours, la durée.	Celui qui a fait l'action.	L'action.	La raison, le cause.	La manière, la méthode.	Le lieux

Tableau 2: tableau explicative de la situation de communication

Cette étape sera exploitée pendant (10 mn) et qui suit par les deux autre sous-processus de la mise en texte et de la révision en parallèle (elle sera aussi exploitée dans un duré qui ne dépasse pas le 15mn).

3.3.2 La deuxième activité (processus de la textualisation et de révision)

Cette activité est dédiée aux sous-processus de la révision, de même de mise en texte, pour la réalisation de cette activité nous référons à l'usage des techniques facilitateurs de réflexion, ceux des procédés mnémotechniques que nous l'avons choisi et expliqué précédemment (SOE/ OMOP) :

La stratégie SOÉ : cette stratégie concerne l'étape de la mise en texte (la rédaction proprement dite). L'acronyme SOÉ indique :

(S) Sélectionner une idée (relation entre les idées : répétition, contradiction, enchainement du sens)

(O) Organiser les notes (ordre selon le sens des idées, connecteur chronologique)

(É) Écrire et développer (la rédaction proprement dit ; en exploitant le brouillon pour assurer la progression des idées, en mettant des touches personnels)

La stratégie OMOP : cette stratégie est centrée sur le sous processus de révision, elle est composée des éléments suivants :

(O) Orthographe d'usage et grammaire (orthographe, genre, nombre, choix du temps, conjugaisons)

(M) Majuscules

(O) Ordre et choix des mots (Le choix du vocabulaire : répétition, synonyme...)

(P) Ponctuation (mémoriser respecter les signes de ponctuation)

3.3.2 La troisième activité

L'activité de rédaction, dont nous demandons à notre groupe expérimental de rédiger un texte, qui répond à la consigne que nous l'avons présenté ; aussi de respecter tous les processus et les techniques que nous avons rappelés (la planification, la mise en texte, et la révision), cette phase nous le consacrerons les dernier 20 mn.

3.4 La troisième séance : l'évaluation / la réécriture

Après avoir enseigné une activité de révision sur la production écrite suivie d'une production simultanée, nous aurons une double tâche consistant d'abord à une analyse des productions produites lors du post-test, ainsi qu'un travail comparatif des résultats obtenus auprès de notre groupe expérimental lors du post-test avec les résultats obtenus à partir du pré-test du groupe témoin.

Deuxièmement, nous aurons une autre séance d'enseignement consacrée à l'évaluation et à la correction, et cette session vise à permettre aux apprenants de mesurer la différence entre l'effet de l'utilisation ou la mobilisation des processus d'écriture (en particulier le sous-processus de révision), et la façon dont ils effectuent habituellement cette activité.

La séance d'évaluation et de correction sera dédiée à notre groupe expérimental qui bénéficiera d'une nouvelle opportunité pour pouvoir prendre conscience de cette pratique pédagogique en réécrivant une autre fois sa production (répondre aux recommandations de la même consigne du post-test, en suivant les remarques).

4 Analyse des produits : pré-test

Pour mener à bien notre recherche, nous sommes parties avec l'analyse ⁶⁸d'un corpus de 30 copies du pré-test des élèves, qui l'ont été préparées lors de l'évaluation formative de

⁶⁸ Afin que nous puissions effectuer une analyse des copies du pré-test, nous nous appuyons de l'usage des deux signaux l'un est négatif (0) qui indique que ce produit ne respecte pas les critères d'appréciations que nous

la première séquence, le projet n2. Ces copies sont évaluées selon notre grille Eva ⁶⁹(annexe A). Celles-ci se répartissent comme suit :

Catégorie des critères	CP		CS		CMS		CM	
	R.C	T.T	C.O	O.I	C.C	CON	SP	MP
Sujet : 30								
Totale	30	06	07	03	26	16	19	19

Tableau 3: l'analyse de pré-test

Légende :

(CP) : critère pragmatique, (RC) : Respect de la consigne, (TT) : Type de texte, (CS) : critère sémantique, (CO) : cohérence, (OI) : organisation des idées, (CMS) : critère morphosyntaxique, (CON) : conjugaison, (CC) : connecteurs Chronologique, (CM) : critère matériel, (SP) : signe de ponctuation, (MP) : mise en page.

Commentaire

Après avoir analysé les copies du pré-test, nous avons créé une échelle d'appréciation ; où il s'agissait de définir différents critères avec une précision relative, et ce qui nous ont admis d'évaluer les différents processus rédactionnels adopter par ces apprenti-scripteurs lors de leur activité écrite.

Nous avons classé les résultats obtenus selon ce tableau suivant :

Les critères d'évaluation	Indicateurs	Nombre des copies	Le pourcentage 100%
(CP)	(RC)	30/ 30	100%

cherchons à examiner, tandis qu'un autre signe positif (1) garantit la disponibilité et le respect des normes lors de la réalisation du produit.

⁶⁹ La grille d'évaluation : cette grille renvoie au processus rédactionnel élaboré par Hayes et Flower (1980), elle est compatible aux critères que nous nous voulons vérifier lors de notre appréciation.

Critère pragmatique	(TT)	6 /30	20%
(C.S) Critère sémantique	(CO)	7 /30	23%
	(OI)	3/30	10%
(CMS) Critère morphosyntaxique	(CC)	26/30	86%
	(CON)	16/30	53%
(CM) Critère matériel	(SP)	19/30	63%
	(MP)	19/30	63%

Tableau 4: comportement rédactionnel des apprenants (pré-test)⁷⁰

La légende :

(CP) : critère pragmatique, (RC) : Respect de la consigne, (TT) : Type de texte, (CS) : critère sémantique, (CO) : cohérence, (OI) : organisation des idées, (CMS) : critère morphosyntaxique, (CON) : conjugaison, (CC) : connecteurs Chronologique, (CM) : critère matériel, (SP) : signe de ponctuation, (MP) : mise en page.

4.1 Comportement rédactionnel des sujets du groupe témoin (analyse du pré-test)

Nous allons diviser notre analyse en trois parties en fonction des critères et des sous processus :

4.1.1 Attitudes rédactionnelles du GT lors de la planification

Ce titre vise à rendre compte des résultats du premier critère CP composé de 2 indicateurs TT et RC. D'abord le critère (RC) représente le pourcentage 100/100 ; d'après ce pourcentage nous constatons que les apprenants ont respecté la consigne proposée par leur enseignant, en adoptant les idées démontrées dans le tableau afin de pouvoir tisser leur texte, tandis que le critère (TT) ne dépasse pas le pourcentage 20/100 ; Il était clair que leur produit n'était pas adapté au type de texte cible (texte historique), nous pouvons donc deviner et à partir des résultats obtenus pour ce critère que ces apprenants rencontrent des difficultés avec ce type de texte et ses différentes caractéristiques, sachant que ces apprentis-scripteurs

⁷⁰ Il est à noter que la lecture des chiffres 30, 6, 7, 3, 26, 16,19, 19/30 correspond au nombre de copies ou des apprenants qui ont respecté les critères ciblés.

ont eu l'occasion de se familiariser avec les différentes caractéristiques de ce type textuel ; y compris les règles grammaticales, la conjugaison, les connecteurs chronologique.

4.1.1 Attitudes rédactionnelles du GT lors de la phase d'écriture

Nous avons précédemment prévu que cette étape (la phase d'écriture) comporte deux critères ; (CS) critère sémantique, (CMS) critère morphosyntaxique ; chacun d'eux à son tour, comprend deux critères secondaires :

Le premier critère, le (CS) critère sémantique inclus deux sous-critères, la cohérence (CO) ; ce critère à pour le but d'enchaînement des idées et le lien entre énoncé /contexte : la majorité des textes ne remplissent pas à ce critère ; sauf le texte des copies N°3,7, 12, 13, 17, 19, et 28 que nous avons citée précédemment. Selon note pré-test donc, nous remarquons que l'enseignant a aidé ses apprenants en leur fournissant un tableau qui contient un ensemble des idées, répondant à une situation visée (Tableau n°2), malgré cela, l'apprenti-scripteur (exemple de copie n°14), est encore incapable de produire des phrases complètes ou même pas de les enchainées, pour établir une séquence, par la continuité du sens, ce que nous appelons un tout ; grâce à la clarté entre les passages textuels

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

manifester les algériens ce jour là
dans les rues ()
pour fêter la liberté du pays
le 5 juillet 1962

« Pousser des youyous brandir les drapeau le 5 juillet 1962 les place public dans les rus exprimaient la fin de colonialisme les Algériens femmes hommes hommes defiliaient » copie n°5 (aucun enchainement entre les idées).

Les apprentis-scripteurs utilisent les phrases d'une manière anarchique et inadéquat comme l'illustrent les exemples suivants tirés de la copie N°10 :

« Pendant plusieurs jours exprimaient la fin du colonialisme les moudjahidine Algériens défilier dans les rues les places dans toute l'Algérie le 05 juillet 1962 brandir les drapeaux »

En ce qui concerne le sous critère de l'organisation des idées (OI), la plupart des élèves ont écrit des textes désorganisés qui ne conforme pas avec le type de texte demandé, Ils n'ont pas réussi à réunir leur idées d'une manière pertinente dans une logique historique, d'où nous constatons selon les copies du pré-test que ces apprenants ont commencé à produire sans respecter les critères imposés par ce type de texte, stipulant que la rédaction commence par une date historique, ou par une idée principale qui résume le message que ce texte veut véhiculer.

La production écrite : (7pts)
 A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.
 Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

dans les rues exprimer
 la fin de colonialisme defier
 pousser des youyou les Algériens
~~(exprimer la fin de col)~~ pendant
 plusieurs jours (1962) le 05 juillet
 1962

Bonne chance ;)

La feuille 21 nous permet de dire que ; cet apprenti-scripteur fait face à un vrai problème d'organisation de ses idées, car il n'y a pas une hiérarchisation significative ni le respect du type de texte, commençant sa production par un adverbe de lieu, ce qui ne reflète pas l'essence de ce texte.

« Les moudjahidines ce jour-là exprimer la fin du colonialisme le 05 juillet 1962 » ; ce copie (n°30), cet apprenti-scripteur a choisi de démarrer sa production avec un groupe nominal, nous pensons que c'est acceptable, mais nous trouvons que les phrases suivent ne constitue pas une continuité significative compréhensible.

Pour conclure, la majorité des copies des apprenants sont confrontés au problème désorganisations, néanmoins il existe 3 copies qui ont réussi à répondre de ce critère (copie n° 3, 15, 28), dont ces rédacteurs ont organisé leur idée, en fonction de type de texte, réalisant une série des idées avec une valeur significative.

Le seconde critère (CMS) critère morphosyntaxique se constituer de son tour de deux critères secondaires le (CC) connecteurs chronologiques et le (CON) conjugaison

Pour le (CC), il représente le sous critère de l'usage des connecteurs chronologique, selon le document scolaire de 3AM (la page 79) les connecteurs de temps organisent le déroulement des événements d'un récit dans un ordre chronologique. Ils expriment la durée, la date et le moment, la fréquence ou bien la succession.

En effet, la plupart des apprenti-scripteur ont utilisé ce procédé, dont certains ont choisis l'usage du connecteur chronologique qui exprime la date (14), tandis que les autres ont adapté les connecteurs qui exprime la date et la durée (7), nous observons aussi que (5) copies ont employé des expressions qui renvoient la date et le moment, assurant donc la continuité de leurs idées selon une structure chronologique et qui permettent de comprendre le message véhiculé.

Quatre élèves uniquement ont ignoré l'usage des connecteurs chronologique (copie n° 22, 23, 24, 26) ce qui rendre leur production inutile et incompréhensible.

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à l'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

..... Brandir les drapeaux Des Algérie
 ce jour là dans Des rue exprimer
 La fin de colonialisme

Comme le démontre cette copie (copie n°26), cet apprenti-scripteur Il n'a pas exploité les phrases et les expressions qui indiquent l'organisation du temps, ni même n'a précisé la date (le 05 juillet 1962) qui représente l'idée centrale autour de laquelle la production ciblée est basé.

Selon le critère (CON), nous nous intéressons à l'emploi et au choix correct du temps car dans ce projet n° :02 "Histoire et Patrimoine" l'apprenant est appelé à produire des phrases qui expriment des événements survenus dans le passé et des événements parfois

inachevés, donc les élèves vont apprendre l'usage de l'imparfait et du passé simple et la distinction de l'emploi entre ces deux temps.

Dans l'ensemble des textes produits, et d'après notre analyse, nous avons eu 16 copies qui ont pu répondre à ce critères, dont le temps principale utilisé selon ces rédacteurs était l'imparfait, d'ailleurs leur choix est correct car ils vont exprimer une action qui s'est produite dans le passé et qui dure pour un longtemps, mais nous constatons aussi l'exagération de ces rédacteurs ; qu'ils n'ont pas limités à l'usage d'un ou deux verbe à l'imparfait lors de leur production, cependant, ils conjuguent presque tous les verbes suggérés dans le tableau.

Il existe un décalage entre les copies réussies du choix du temps (n°1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,12, 13, 18, 20, 27, 28, 29), nous voyons qu'il y en a qui utilisent incorrectement le radicale du verbe sortir, ces rédacteurs (copie n°6, 12, 18, 20, 27, 29) ont gardé le même radicale du verbe *sortir*, en ajoutant la terminaison de l'imparfait « sortiraient au lieu de sortaient ».

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.
Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyouos -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

*Sortiraient manifestaient dans toute
l'Algérie le 05 juillet 1962 les moudjahidines
pour fêter la liberté du pays exprimaient
la fin du colonialisme (à) Ce jour-là
poussaient des youyouos.*

Bonne chance ;)

Un exemple de copie numéro 6, nous montre le dysfonctionnement de la conjugaison du verbe sortir, aussi l'usage successive du deux verbes conjugués.

Les 14 autres copies qui n'ont pas utilisé l'imparfait pour conjuguer leur verbe (copie n°10, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30), ils ont juste choisi les verbes qu'ils jugent appropriés dans leurs phrases et les ont laissés tels quels à l'infinitif sans conjugaison.

La production écrite : (7pts)

À l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyoues -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les Algériens (femme et homme) pendant plusieurs jours les places public pour fêter la liberté du pays. Sortir manifester.

Cet apprenti-scripteur était satisfait de classer et de sélectionner certains verbes du tableau et de les réécrire dans ses phrases sans faire recourir à aucun temps.

La production écrite : (7pts)

À l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyoues -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Dans les rues, les algériens sortir manifester le 5 juillet 1962. Ce jour-là pendant plusieurs jours pour fêter la liberté du pays.

Bonne chance !)

Un autre rédacteur qu'éprouve le même problème (copie n°16), « ... les algériens sortir manifester le 5 juillet 1962... », aussi la copie n°21 « Sortir manifester pousser des youyou ce jour-là... ». Grosso modo ces rédacteurs ne sont parvenus ni à conjuguer les verbes en mode du temps qui conviennent, ni à Conjuguer correctement leur verbe choisi.

4.1.2 Attitudes rédactionnelles du Gt lors de la phase de révision

Cette section comprend les critères matériels, elle contient deux indicateurs à savoir : (SP) signe de ponctuation, (MP) mise en page.

Le sous critère (SP) est relatif à « l'ensemble de système, et de règles de signes qui élabore un texte écrit » (Popin, 1998), selon notre analyse nous observons que la majorité totale des scripteurs n'ont pas respecter ce critère, seuls 19 copies sont bornées à l'usage du point final à la fin de leur texte produit ; banalisant donc l'usage des autres marques de ponctuation, ce qui faisait ressembler leur texte à une phrase longue inintelligible, avec structures désorganisées. Un exemple de copie numéro 19 ; dont cet apprenti-scripteur se limiter uniquement à l'usage du point exprimant la terminaison des phrases produites.

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Le 5 juillet 1962 les Algériens (femmes et hommes) sortir manifester défilier pousser des youyou brandir ce jour dans l'Algérie pour fêter la liberté du pays.

Ranne chance :)

Les autres copies qui restent (copie n°11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 26) ne contient aucune ponctuation, ils sont totalement exempts des marques de ponctuation, Leurs textes ressemblent à des phrases vagues sans fin.

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Sortir manifester (Déf) pousser des youyou ce jour-là dans les rues Les exprimer La fin du colonialisme.

Cet apprenti-scripteur (copie n° 23), n'a pas adopté aucune marque de ponctuation, niant son rôle organisationnel, significatif et surtout son apport facilitateur de la tâche de lecture et de compréhension.

En fin le sous-critère de la mise en page, ce critère concerne l'organisation de la page, l'usage du correcteur et les ratures, d'après notre analyse nous avons 11 copies qui n'ont pas produit des textes avec une forme Bienne organisée ; au détriment de l'usage des signes de

punctuation qui semble inexistant, les copies de ces rédacteurs (copie n°1, 2, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 21, 22, 23) ressemblent à un brouillon qui marqué par des ratures salissantes avec beaucoup de rayures.

La production écrite : (7pts)
 A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.
 Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

dans les rues exprimer
 la fin de colonialisme defier
 pousser des youyou les Algériens
 (expans la fin des col) pendant
 plusieurs jours (1962) le 05 juillet
 1962

Bonne chance ;)

La copie n°21 ressemble au premier jet, elle est n'est pas organisée ni propre, c'est comme si cet apprenti-scripteur faisait sa première tentative sélective des phrases (en recours au tableau), et les assemble d'une manière aléatoire, résultant en un effacement encrassé, ce qui déformé l'image globale du papier.

En somme, suite à l'analyse du pré-test, nous estimons qu'il existe certaines difficultés entravent l'apprenant à rédiger un texte ; répondant aux critère assignés à ce type de texte (le texte historique), sachant que cet apprenti-scripteur connaît les règles grammaticales, la conjugaison, la ponctuation, les connecteurs chronologique, d'où nous avons remarqué les lacunes qu'éprouve ce scripteur clairement grâce aux données dépouillées montrées dans le tableau ci-dessus, et qui montre le taux de respect des critères d'évaluation.

Donc à partir de là, nous pouvons conclure que la difficulté de cet acte est due à un dysfonctionnement dans les processus procéduraux c'est à dire la mobilisation et l'adaptation des processus rédactionnels (la planification, la mise en texte, la révision, le contrôle), dont nous avons trouvé que le taux de réponse aux critères d'appréciation a peu près inexistant pour certains critères , sauf le critère qui est confiné à la respect de consigne ; celui-là représente un pourcentage complet 100% , ce qui affirme que ces apprenants malgré leur

lacune et leur faute commis, ils ont réussi de produire des textes compatible à la consigne ciblé .

Nous avons rencontré un taux de réponse aux critères du respect de type de texte (TT), la cohérence (CO) et l'organisation des idées (OI) est moins de 23% C'est un exigü pourcentage de ce que nous nous attendions à trouver ; cela affirme les troubles qu'éprouvent ces apprenants « *l'erreur montre concrètement sous une forme linguistique, un point faible de l'apprenant donc une difficulté* » (T.Slama Casacu : 1981,192).

Nous sommes parvenues aussi à un taux de réponse élevé qui concerne les critères de l'usage des connecteurs chronologiques (86%) et de la conjugaison (53%), alors que nous obtenons un pourcentage égal 63%, qui concerne le respect du signe de ponctuation (SP) et le critère (MP) de la mise en page.

5 Bilan des résultats (synthèse)

Selon cette section, l'aspect pratique de notre recherche, nous avons opté à une analyse des copies de pré-test produite par des apprenants de 3AM, afin de parvenir à une idée précise qui nous clarifier la situation d'apprentissage de cette tâche procédurale complexe (la production du texte), notre analyse est réalisée donc dans un but de comprendre d'oü réside la difficulté procédurale chez ces apprenti-scripteurs, particulièrement celle qui a une relation avec la variable de révision; au moyen de l'usage d'une grille analytique (Annexe n°1), nous avons collecté 30 copies d'un devoir programmé de la part de l'enseignant avec qui nous travaillions , dont ces copies formant notre corpus de pré-test.

Suite à tout ce qui a été présenté précédemment, dans la partie analytique de notre recherche, nous pouvons conclure que la rédaction dans une langue étrangère qui ne fait pas partie d'un univers socio-affectif bien connu est considéré comme une activité difficile ; comme le souligne D. Alamargot et L. Chanquoy: « *La production de textes est souvent définie, dans le cadre de la psychologie cognitive, comme une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux* » (2002). Dans ce sens, nous remarquons que notre expérimentation a démontré l'existence d'un taux élevé de troubles ressentis chez les sujets participant au pré-test (tableau n°5 : l'analyse des copies de pré-test), nous se trouvons devant un échantillon des scripteurs aux capacités moyennes à faibles, et c'est ce que montre le nombre élevé des dysfonctionnements au niveau structural et sémantique de leur texte, l'incohérence de leurs produit tissu, où certains parmi eux n'arrivent pas de même à assimiler

ou de contrôler sa situation rédactionnelle ce qu'ils mènent au stress et à la perte du sens, la désorganisations des idées, les ratures et plus négativement, au déficit rédactionnel (la page blanche), face à ce problème les enseignants se trouvent incapable de fournir des solutions pour résoudre ce nœud

En effet, nous déduisons que cette situation qui se produit dans le contexte algérien et plus précisément au cycle moyen, en mettant en avant la difficulté de l'acte d'écrire et peut être l'influence du contexte social qui n'offre pas une atmosphère adéquate à la communication écrite. Néanmoins, pour eux il est nécessaire de démontrer une maîtrise textuelle adéquate à leur niveau. Il serait donc opportun de trouver des moyens pour développer leur aptitude textuelle écrite en FLE.

Il est dans l'intérêt de rappeler que pour essayer de pallier à ces troubles, l'enseignant de français devrait faire appel à une révision au préalable ; cette activité de révision générale dédiée aux stratégies appropriées à cet acte ; qui tient compte de tous les processus propres de l'acte d'écrire surtout le sous processus de révision scripturale. Celle-ci permet à cet apprenti-scripteur et comme le souligne Hayes et Flower, de faire un aller-retour sur son texte pour s'auto-corriger et améliorer son écrit sur l'aspect formel, stylistique et sémantique, en établissant un contrôle permanent la bonne gestion et l'assimilation des autres processus, également sa prise de conscience procédurale de ce travail complexe ; c'est l'objectif principal du travail que nous avons présenté dans cette section.

Conclusion

Ce présent chapitre consiste premièrement en une description du contexte de notre intervention pédagogique, rappelant d'abord notre corpus, nos objectifs, les questions de recherche, et nos hypothèses. Puis, nous avons dressé les démarches suivies pour notre expérimentation à caractère expérimentale /analytique.

Avant que nous procédons à l'analyse des copies, nous avons évoqué le protocole de notre intervention pédagogique ; détaillant tous les étapes et les processus de réalisation, par le biais d'un tableau d'organisation. Enfin nous avons fait appel à grille d'analyse qualitative des résultats obtenus de notre pré-test.

Suite à cette analyse nous avons constaté les difficultés catégoriques rencontrées par ces apprentis scripteurs et que nous puissions classifier selon les processus rédactionnels propres à cet acte, dans un angle qui concerne le sous-processus scriptural et surtout celui d'amélioration et de contrôle de cet acte ; plus précisément le sous processus de la révision rédactionnelle. De ce fait, nous avons proposé l'enseignement d'une séance de révision de la production écrite traitant des outils d'audits.

Nous rappelons malheureusement que la crise sanitaire (le covid-19) nous a entravée de continuer la réalisation de notre travail expérimental (le post-test et son analyse, le travail comparatif entre les copies de pré/post-test), Par conséquent, nous nous sommes limités à fournir une petite description de ce que nous avons l'intention de réaliser

Conclusion générale

La compétence scripturale est un enjeu essentiel pour la maîtrise du FLE. Une forme d'expression qui ne se limite pas seulement à un savoir langagier, c'est une activité réursive complexe qui intègre plusieurs étapes commençant par la phase de pré-écriture jusqu'à la phase de post-écriture : la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle, dont elle exige la combinaison entre plusieurs composantes telles que : les connaissances linguistiques, procédurales, cognitives...etc. laissant à dire qu'elle n'est pas un processus simple mais un aboutissement de compétences et de connaissances pré-acquises

Durant notre recherche nous avons déduit que l'activité d'écriture se détériore dans nos classes de FLE et devient une situation anxiogène, notamment pour les apprenants de 3^{ème} année du cycle moyen. À cet égard, et en vue de décrire la stratégie rédactionnelle adoptée par ces élèves, pour approfondir nos connaissances sur les stratégies d'écriture, nous inscrivons notre recherche dans un champ de la didactique de l'écrit du FLE. Notre travail porte sur l'impact de l'enseignement d'une activité de révision sur la production écrite chez les apprenants de 3AM. Elle met en évidence l'importance du sous processus de la révision rédactionnelle en tant qu'instrument d'amélioration et de conscientisation de l'acte rédactionnel.

Dans le cadre de notre recherche expérimentale, nous essayons donc de répondre à une problématique qui vise à étudier Comment l'enseignement de la révision lors du processus de l'écrit peut-il améliorer la rédaction et amener l'apprenant à la conscientisation de son acte scriptural ? Notre problématique se décline en deux sous-questions lesquels :

- Quel est l'apport de révision à l'amélioration de la réécriture et la bonne mise en page de la version finale ?

- Quels sont les outils d'audits (révision) qui amènent l'apprenant à l'augmentation de la qualité rédactionnelle ?

Pour concrétiser notre étude de recherche, nous avons mené à une étude analytique afin d'apporter des réponses à notre question de recherche, demandant donc comment une telle activité pourrait amener les apprenants à transcender ou même réduire la difficulté de cet acte complexe.

Le présent mémoire se compose de trois chapitres ; deux théoriques et un pratique, dans notre premier chapitre. En effet, dans le premier chapitre, nous avons tenté d'éclairer la place donnée à l'écriture selon certaines méthodologies, en contextualisant cette pratique

selon le programme algérien du ce cycle moyen. Afin de mieux illustrer les difficultés que rencontrent les apprenants lors de la rédaction d'un texte, nous nous sommes penchés sur l'étude des travaux inspirés de l'approche cognitive qui prennent en charge le sujet scripteur (l'apprenti-scripteur) au centre de l'activité scripturale (ses savoir, ses savoir-faire et ses contraintes). Nous nous inspirons particulièrement de deux modèles les plus utilisés qui ont fait l'objet d'application ; nous citons ceux de Hayes et Flower, ainsi que le modèle de Bereiter et Scardamalia offrant à l'enseignant différents processus qui entrent en jeu lors de la réalisation d'un produit écrit pour que nous puissions saisir les causes menant à l'échec de cette activité.

Le deuxième chapitre est consacré au sous-processus de la révision en tant qu'outil d'aide pour les apprentis-scripteurs afin qu'ils puissent s'améliorer, s'auto-corriger et se contrôler leur acte, en s'appuyant sur les différentes opérations de la réécriture et de relecture critique du texte ce qui amène l'apprenant à prendre conscience de son acte productif complexe. Au cours de ce chapitre, nous avons également étudié un ensemble de stratégies de mnémotechniques permettent de fluidifier le sous processus de la révision scripturale pour ces auteurs novices.

Le troisième chapitre (la partie pratique de notre recherche), concrétise l'expérience menée auprès des apprenants de troisième année moyenne, ce chapitre consiste en une description du contexte de l'intervention pédagogique, une étude analytique des résultats produits lors du pré/post-test, et enfin une étude comparative de ces résultats (c'est ce que nous avons l'intention à réaliser , mais malheureusement l'état sanitaire actuels (le covid - 19) freine la progression de notre expérience, il nous a été imposé pour faire une petite partie de notre travail lié à l'analyse des résultats du pré-test.

D'après les résultats obtenus de notre analyse du pré-test, nous notons que les textes produits indiquent que les apprenants de 3^{ème} année du cycle moyen sont confrontés à un réel problème de mobilisation des ressources cognitives, plus exactement l'adaptation des processus rédactionnels surtout celui de la révision en raison du nombre d'erreurs de surface et de profond « l'incohérence, la mauvaise organisation des idées, le respect de type de texte, l'usage des signes de ponctuation...etc. ». En fait, cette situation assure que notre problématique est concrète, de la même manière qu'elle nous a motivé pour que nous examinons la validité de nos hypothèses.

Nous mentionnons que la crise sanitaire à laquelle notre monde a été confronté en 2020 (le coronavirus) nous a empêchée de poursuivre notre pratique, pour vérifier nos hypothèses, ni d'atteindre nos objectifs, mais nous pouvons dire que nous avons réussi à assurer la validité de notre problématique, ce qui semble être réel (grâce aux résultats obtenus de notre analyse pré-test et qui remontent à la contribution principale du sous processus rédactionnel de la révision dans le contrôle, la gestion, l'autocorrection et la prise de conscience de cet acte). Notre travail de recherche reste donc ouvert, de ce fait, nous nous engageons à approfondir ce sujet lors de nos futures recherches, dans l'espoir que ces travaux puissent garantir la continuité de notre présente recherche, où même d'étudier certains points que nous avons élaboré à partir des chapitres prévus à elle.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages généraux

Barré De Maniac Ch, Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques, Paris, Presse Universitaire de Septentrion, 2000.

Bisaillon, J. 1996. « L'apprentissage de l'écrit en langue seconde par un enseignement de la révision combiné à l'utilisation du traitement de texte » in Une Francophonie Différentielle

Fayol.M , In"Psychologie cognitive de la production verbale , orale et écrite , Presses universitaires de France , 2002 .

Hayes.John.R in A.Piolot et A.Pelissier (sous la dir), La rédaction des textes : approches cognitives, coll. « Textes de base en psychologie », De la chaux et Niestlé, Paris, 1998

LEBRUN J-L. Guide pratique de rédaction scientifique. Comment écrire pour le lecteur scientifique international. Ouvrage de référence. EDP Sciences 2007

LUSSIER D. Évaluer les apprentissages dans une approche communicative, ouvrage de référence. Paris: Hachette, 1992

MAURY. S. Aider Les Elèves En Des Difficultés. Un Ouvrage La Boîte A Outils Des Enseignants. Groupe Eyrolles, Paris. 2008. ISBN : 978-2-212-54219-6.

Piolat, J.Y.Roussey.A, in "rédaction de texte. Eléments de psychologie cognitive", Larousse, Paris, 1992.

PLANE S., Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes, J. Laffont-Terranova et D. Colin (éds.), Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain, Presses Universitaires de Namur, 2006, 33.

S. MOIRAND (1979), Situations d'écrit, compréhension et production en langue étrangère, Hachette, Paris.

Revue scientifique

Ailhaud E. Les retours sur le texte, traces des processus rédactionnels. Article Universitaire. Université Lumière Lyon 2. 2017

https://www.researchgate.net/publication/318219836_Les_retours_sur_le_texte_traces_des_processus_redactionnels

Blain, Sylvie. Écrire et réviser avec ses pairs. Article Universitaire. Université De Québec français, 1995.

https://www.researchgate.net/publication/326230395_Methodes_actuelles_de_l'ensegnement_de_l'ecrit_de_francais_langue_etrangere_le_dispositif_du_projet

Bessonnat D. Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°105-106, 2000. pp. 5-22;
doi :<https://doi.org/10.3406/prati.2000.2400> https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_105_1_2400

Benabbes S. Le brouillon en FLE : quelle importance lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie. Revue de linguistique et de didactique des langues. Université Hadj Lakhdar Batna. 2016.

Bensalem D. Méthodes actuelles de l'enseignement de l'écrit de français langue étrangère : le dispositif du projet. Article Universitaire. Université Abderrahmane Mira – Bejaia. 2016

Claudine G-D. Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture. Article scientifique. In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°49, 1986. Les activités rédactionnelles. pp.23-49;doi:<https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449

J.-Y. Roussey, A. Piolat . La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. 2005 Société française de psychologie. Publié par Elsevier SAS. Tous droits réservés. doi:10.1016/j.psfr.2005.05.001.

<http://centresycle-amu.fr/wp-content/uploads/2014/01/RousseyPiolaPFt2005.pdf>

MacCormack. J et Hutchinson N. L, Expression écrite : stratégies pour développer le savoir-écrire. Article en ligne. Consulté le 21 juin 2019. <https://pt.ifprofs.org/ressource-pedagogique/expression-ecrite-strategies-developper-savoir-ecrire>

QUANQUIN V, FOUCHER A-L. Conscientisation du processus d'écriture et amélioration de la production écrite. André, J., Bertrand, O. et Schaffner, I. Le français écrit au siècle du numérique: enseignement et apprentissage, Editions de l'Ecole Polytechnique, 2017, collection "Linguistique et didactique". Hal-01684806 HAL Id: hal-01684806. Submitted on 6 Nov 2019. Consulté le 08/02/20. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01684806>.

Th OLIVE ET A PioLat. Activation des processus rédactionnels et qualité des textes, CNRS et Université de Poitiers, Université de Provence, Le Langage et l'Homme, vol. XXXVIII, n° 2 (décembre 2003). <http://cogprints.org/3605/1/OlivePiolatLH2003.pdf>

Thèses et mémoires

BARKET Amel, l'auto-évaluation dans le programme de 3e année moyenne. Mémoire de Magister. Université Mentori De Constantine. Ecole doctorale Algéro-française. Année universitaire 2007-2008

BENAFOU S. Les Difficultés Rencontrées Par Les Etudiants De Français Au niveau de la production écrite cas des étudiants de 1er année licence de l'université Mohamed Boudiaf à M'sila. Mémoire De Master. Université de M'Sila. Année Académique 2014-2015.

BENIDIR Ch. BELLOUESSE Ch. Enseignement/Apprentissage de la compétence rédactionnelle de première : cas de 1er année secondaire. Mémoire De Master. L'université De Abderrahmane Mira Bejaia. Département de français. Année universitaire 2015-2016.

Bounouara Y. Pour une activation des processus cognitifs de la production écrite en classe de FLE Cas des élèves de première année secondaire du lycée Ali N'Meur à Batna. Mémoire de magistère. Université El Hadj Lakhdar – Batna. 2008/2009.

CHELLAL F, De la lecture à l'écriture... Pour une meilleure exploitation des acquis de la lecture pour améliorer la production écrite des textes narratifs. Cas de la 2ème AS. Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi. 2015-2016.

DEMBRI N. L'usage Du Brouillon Dans L'acquisition Du Savoir Ecrire. Mémoire de Magister. L'UNIVERSITE MENTOURI CONSTANTINE. Année Universitaire 2008-2009

DJEBAILI F. Effet de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite. Vers une didactique de la production écrite. Mémoire De Magister. L'université De Hadj Lakhdar Batna. Département De Français. Ecole Doctorale De Français L'année Universitaire 2005-2006.

DJELLABI Nassima Le rôle de l'auto évaluation dans l'apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de 4ème année moyenne. Université de Mohamed khider Biskra. 2015

DJAHOUDI I. La pratique du compte-rendu de la production écrite dans le système éducatif algérien. Mémoire De Master. L'université De 8 Mai 1945 Guelma. Faculté des lettres et langues. Département des lettres et langues françaises. L'année D'étude 2017-2018

HADDAD M. Didactique intégrée des langues et enseignement/apprentissage de la production écrite en français dans le secondaire en Algérie : vers une approche interdisciplinaire. Avant-projet de thèse de doctorat. Université d'Oran 2 Faculté des Langues étrangères. 2016-2017.

Hallynck J. Comment l'autorégulation peut-elle améliorer la production d'écrit chez un élève souffrant de TDAH?. Education. MEMOIRE DE MASTER 2 MEEF 2017.L'école

Supérieure Du Professorat Et De L'éducation Académie De Lille. Lille Nord de France.
Année universitaire 2016 – 2017. HAL Id: dumas-01624054
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01624054>

Kanoua S. Effets de l'enseignement des stratégies de révision sur l'amélioration de la production écrite. Article Universitaire. Université Badji Mokhtar-Annaba 2013. Consulté le 23/03/2020. https://gerflint.fr/Base/Algerie20/Saida_Kanoua.pdf

Karek M. : La consigne et l'enseignement / apprentissage de la production écrite à l'école moyenne en Algérie : réalité et perspective. Thèse de doctorat. UNIVERSITE BADJI MOKHTAR-ANNABA 2017-2018

KHALFALAH I. Le Rôle de l'erreur dans la production écrite - Cas des élèves de la 3ème année secondaire. Mémoire De Master. Université de 8 Mai 1945 Guelma. Faculté des lettres et des langues. Département des lettres et des langue français française. L'année D'étude 2017-2018.

MAJOUBA K. Stratégies D'Enseignement/Apprentissage De La Production Ecrite Au Collège : Cas De La 1er année moyenne. Mémoire de Magister. Université d'Oran Faculté des lettres et des langues étrangères. L'année Universitaire 2011-2012.

OULD SLIMANE M. L'Apprentissage De L'écriture Et Les Difficultés De L'expression Ecrite En FLE. Mémoire De Master. Université Abdhamid Ibn Badis-Mostaganem. Faculté des lettres et des langues étrangères. L'année universitaire 2015-2016.

Oughlis. L et Ouanoughi. D. L'approche par compétences dans l'enseignement de l'écrit en 4ème année moyenne : entre directives et pratiques de classe. Mémoire de Magister. Université Abderrahmane Mira – Béjaia. Faculté des Lettres et des Langues. Année Universitaire 2016/2017

SAHBI N. L'impact l'Auto évaluation de la réécriture sur l'amélioration des compétences rédactionnelles en FLE chez les étudiants du première année LMD. Mémoire de Magister. Université Larbi ben M'hidi Oum El Bouaghi Faculté des Lettres et des Langues. Année universitaire 2017-2018

Dictionnaires

CUQ, J.P dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, Clé international, 2003.

Dictionnaire Encyclopédique. Hachette, Paris,1995.

Encyclopédie qui suis-je. https://fr.scoutwiki.org/Qui_suis-je_%3F

Gallison Robert et Coste, Daniel, dictionnaire de didactique, Hachette, 1976.

Larousse Dictionnaire de la langue française, 2008.

Textes officiels

Cadre Général du DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU CURRICULUM DU CYCLE MOYEN. <http://www.education.gov.dz/wpcontent/uploads/2016/09/Introduction-Doc-dac-Moyen.pdf>

DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT. Du Programme de français Cycle Moyen(2015).http://physisaoura.com/Uploads/Subjects/2G/2.Middle/4.French/Common/Doc_All.pdf

Sitographie

www.livre et clie.com.

www.oasisfle.

[http://Les-rapports-la-documentation française.fr.](http://Les-rapports-la-documentation-française.fr)

Annexes

Annexe n°01 : la grille d'analyse de Hayes et Flower (1980)

Catégorie codes	CP							CMS				CM			CCL1L2				
	RC	IC	TT	CO	LTA	PI	RL	CL	CON	FCT		SP	MP	PL	MI		MA		
															M	P	TRI	TS	
Sujets																			
%																			
Total																			

Légende : (CP) : critère pragmatique. (RC) : respect de la consigne. (IC) : intention communicative. (TT) type de texte. (CS) critère sémantique. (CO) cohérence. (LTA) lexique thématique adéquat. (PI) pertinence des idées. (RL) raisonnement logique. (CMS) critère morphosyntaxique. (CT) concordance des temps. (CON) conjugaison. (FCT) forme canonique du texte. (ST) structure du texte. (CM) critère matériel. (SP) signe de ponctuation. (MP) mise en page. (PL) planification. (CCL1L2) critère de convergence L1-L2. (MI) microstructure. (M) mot. (P) phrase. (MA) macrostructure. (TRI) traduction des idées. (TS) transposition de structure de L1.

La grille d'évaluation : cette grille renvoie au processus rédactionnel élaboré par Hayes et Flower (1980), nous l'avons adopté et la modifié pour répondre à nous besoin.

ANNEXE•02 : DEMANDE DE STAGE

République Algérienne Démocratique ET Populaire
Ministère de L'Education Nationale
A Monsieur le recteur de
Université Mohamed khider
-Biskra-

Mademoiselle : Zammit Karima

Téléphone : 0675805722

Adresse : Cartier administratif, cité 200, EL Alia nord. Biskra

Ville : Biskra

Email : zammitrima@gmail.com

Etablissement : Ahmed Rida Houhou, EL Alia nord. Biskra

Date : 10/02/2020


Objet : Demande de stage

Monsieur chef de département

Avec respect, je viens déposer ma demande dans le but d'obtenir un stage ; Pour mon mémoire de fin d'études et afin de parfaire mes acquis et réaliser mon expérimentation au niveau de l'établissement de « Ahmed Rida Houhou, EL Alia nord. Biskra ».

Je suis étudiante de Master 2 de filière de français et je me suis spécialisée en didactique des langues/cultures.

Dans l'attente d'une réponse favorable, veuillez agréer, Monsieur le recteur, l'expression de mes salutations distinguées.

L'intéressée : 



ANNEXE*03 : les copies de pré-test

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Le 05 Juillet 1962 une date historique pour les algériens ce jour là les moudjahidines manifestait dans les rues homme et femme dans toute l'Algérie pour fêter l'indépendance et la liberté du pays pousser des youyous dans l'Algérie.

Bonne chance ;)

Copie numéro : 01

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Pour fêter la liberté dans les rues les places publiques (les moudjahidines) le moudjahidines 05 juillet 1962 défilent exprimaient la fin du colonialisme pendant plusieurs jours.

Bonne chance ;)

Copie numéro : 02

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Le 5 juillet 1962 les algériens femme homme
enfants sortaient manifester défilés pousser des
youyous brandir les drapeaux dans les rues les place
publiques dans toute l'Algérie exprimer la fin du
colonialisme

Ronne chance :)

Copie numéro : 03

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les moudjahidines sortaient le 5 juillet 1962
dans les rues exprimaient la fin du colonialisme
pousses des youyous pour fêter la liberté du
pays défilèrent pendant plusieurs jours

Ronne chance :)

Copie numéro : 04

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les moudjahidines brandissent les drapeaux
le 5 juillet 1962 les places publiques dans les
rues expriment la fin du colonialisme
les Algériens femmes hommes hommes se félicitent.

Bonne chance ;)

Copie numéro : 05

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Sortiraient manifestaient dans toute
l'Algérie le 05 juillet 1962 les moudjahidines
pour fêter la liberté du pays expriment
la fin du colonialisme Ce jour là
poussaient des youyous.

Bonne chance ;)

Copie numéro : 06

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

pendant plusieurs jours le 05 juillet 1962 ce jour là dans les rues les manifestations des algériens femmes hommes enfant, pour fêter la liberté du pays pousser des youyou ce jour là

Bonne chance ;)

Copie numéro : 07

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

le jour là manifestaient défilèrent moudjahidines le 05 juillet 1962 (dans toute) l'Alger exprimer la fin colonialisme pendant plusieurs jours

Bonne chance ;)

Copie numéro : 08

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
les moudjahidines les Algériens femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

l'Algérie dans les rues les places publiques dans toute l'Algérie le 05 juillet 1962 étaient la liberté du pays les moudjahidine défilait poussaient des youyou brandissaient les drapeaux.

Bonne chance ;)

Copie numéro :09

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

pendant plusieurs jours exprimaient la fin du colonialisme les moudjahidine Algériens défilait dans les rues les places dans toute l'Algérie le 5 juillet 1962 brandir les drapeaux.

Bonne chance ;)

Copie numéro : 10

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 - Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les algériens le 05 juillet manifestent dans
rues pour exprimer la fin du
colonialisme.

Bonne chance ;)

Copie numéro : 11

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 - Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les Algériens (femme et homme)
sortiraient manifestaient dans les
rue ~~les places publiques~~ ~~(ce jour-là)~~ le 05
juillet 1962 fetaient la liberté du
pays.

Bonne chance ;)

Copie numéro : 12

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyouus -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les moudjahidines le 05 juillet 1962
manifestaient dans tout le pays
pour fêter la liberté du pays
en poussant des youyouus pour
fêter la liberté du pays

Bonne chance ;)

Copie numéro : 13

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyouus -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

manifestent les algériens ce jour là
dans les rues ()
pour fêter la liberté du pays
le 5 juillet 1962

Copie numéro : 14

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyouos -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

ce jour là le 5 juillet 1962 les moudjah
sortir manifester brandir des youyouos
dans toute l'Algérie pour fêter la
liberté

Bonne chance ;)

Copie numéro : 15

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifeste -Défier, pousser -Des youyouos -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Dans les rues, les algériens sortir manifester
le 5 juillet 1962 ce jour là
pendant plusieurs jours
pour fêter la liberté du pays

Bonne chance ;)

Copie numéro : 16

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les Algériens (femme et homme)
brandir les drapeaux dans
les rues le 05 juillet 1962
pour fêter la liberté du
~~(colonialisme)~~ pays

Bonne chance ;)

Copie numéro : 17

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Dans toute l'Algérie les moudjahidi
Algériens sortaient défilèrent le 05 juillet 1962
pour fêter la liberté du pays ce jour là de
l'indépendance exprime la fin du colonialisme

Copie numéro : 18

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Le 5 juillet 1962 les Algériens (femmes et hommes) sont sortis manifester défilés pousser des youyou brandir ce jour dans l'Algérie pour fêter la liberté du pays.

Bonne chance !

Copie numéro : 19

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Le 5 juillet 1962 dans les rues les places publiques dans toute l'Algérie les Algériens (femmes, hommes) sortaient pour fêter la liberté du pays.

Copie numéro : 20

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

dans les rues exprimer
la fin de colonialisme defier
pousser des youyou les Algériens
~~(exprimer la fin de col)~~ pendant
plusieurs jours ~~(le 05)~~ le 05 juillet
1962

Bonne chance ;)

Copie numéro : 21

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

pour fêter la liberté du pays ce
jour là brandir les drapeaux les
moudjahidine dans toute l'Algérie
les ~~(le)~~ place public

Copie numéro : 22

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Sortis manifester (Déf) pousser des youyou
ce jour-là dans les rues Les exprimer
La fin du colonialisme

Copie numéro : 23

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyou -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les Algériens (femme et homme) pendant plusieurs
jours les place public pour fêter la liberté du
pays sortir manifester

Copie numéro : 24

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Le 05 juillet ce jour la sortie
les moudjahidines dans les rues

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Bondils drapeaux des algérie
ce jour là dans les rue exprimer
la fin de colonialisme

Copie numéro : 26

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Fetes la liberte du pays le 5 juillet et 1992
Sortiraient manifestait de y ayau la moudjahidina
dans tout l'Algérie

Bonne chance ;)

Copie numéro : 27

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Le 5 juillet 1962 l'Algériens (femme et homme).....
manifestaient dans les rues pendant plusieurs jours exprimant
la fin du colonialisme.....

Copie numéro : 28

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyous -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le05juillet1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les places publiques Les Algériens (femme et homme) ce jour le 5 juillet 1962 ont manifesté

Copie numéro : 29

La production écrite : (7pts)

A l'occasion de la fête de l'indépendance, tu as regardé à la télévision un reportage parlant des manifestations de juillet qui ont eu lieu à travers toute l'Algérie le 05 juillet 1962.

Rédige un court récit dans lequel tu rapporteras ces événements historiques à t'es camarades (Aide-toi des informations ci-dessus) :

Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?	Pourquoi ?
-les moudjahidines - les Algériens (femme et homme)	-Sortir, manifester -Défier, pousser -Des youyoues -Brandir les drapeaux	-Dans les rues -les places publiques - dans toute l'Algérie	- le 05 juillet 1962 -Ce jour-là -Pendant plusieurs jours	-Pour fêter la liberté du pays -Exprimer la fin du colonialisme

Les moudjahidines ce jour-là
exprimer la fin du colonialisme
le 05 juillet et 1962.

Annexe n°04 : tableau d'analyse de pré-test

Catégorie Des Critères	CP		CS		CMS		CM	
	RC	TT	CO	OI	CC	CON	SP	MP
Elève :								
1	1	1	0	0	1	1	1	0
2	1	0	0	0	1	1	1	0
3	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	0	0	0	1	1	1	1
5	1	0	0	0	1	1	1	1
6	1	0	0	0	1	1	1	1
7	1	0	1	0	1	1	1	1
8	1	0	0	0	1	1	1	0
9	1	0	0	0	1	1	1	0
10	1	0	0	0	1	0	1	0
11	1	0	0	0	1	0	0	1
12	1	0	1	0	1	1	1	0
13	1	0	1	0	1	1	0	1
14	1	0	0	0	1	0	0	0
15	1	0	0	1	1	0	0	1

16	1	0	0	0	1	0	0	1
17	1	0	1	0	1	0	0	0
18	1	0	0	0	1	1	0	1
19	1	1	1	0	1	0	1	1
20	1	1	0	0	1	1	1	1
21	1	0	0	0	1	0	0	0
22	1	0	0	0	0	0	0	0
23	1	0	0	0	0	0	0	0
24	1	0	0	0	0	0	1	1
25	1	1	0	0	1	0	1	1
26	1	0	0	0	0	0	0	1
27	1	0	0	0	1	1	1	1
28	1	1	1	1	1	1	1	1
29	1	0	0	0	1	1	1	1
30	1	0	0	0	1	0	1	1
Totale	30	6	7	3	26	16	19	19

Tableau 5: l'analyse de pré-test

